



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Imagem da Psicologia e do Psicólogo: a  
perceção de estudantes sobre o Psicólogo  
da Educação**

**Diana Gutierrez**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Sofia Tavares  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Madalena Melo

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2015





**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**Imagem da Psicologia e do Psicólogo: a  
perceção de estudantes sobre o Psicólogo  
da Educação**

**Diana Gutierrez**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Sofia Tavares

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Madalena Melo

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2015



Para ti, Mãe...



*«... cada ser humano tem, dentro de si, algo muito mais importante  
do que ele mesmo: o seu Dom.»*

*Brida, Paulo Coelho*



## Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Sofia Tavares, e à minha coorientadora, Madalena Melo, pelo apoio e orientação ao longo deste caminho complexo. Muito obrigado.

Um agradecimento mais que especial e enorme à minha Mãe, que sempre esteve ao meu lado e acreditou em mim, dando-me força e apoio para continuar mesmo quando tudo parecia perdido. Sem ti, nada tinha sido possível. Obrigado! A toda a minha família por sempre me mostrarem uma perspetiva diferente e por me “darem na cabeça” para continuar e não desesperrar. Obrigado! E obrigado Sobrinhos, pelas vezes que me distraíram e com isso me ajudaram a não desesperrar!

Obrigado colegas de dissertação, por todo este tempo de partilha e apoio. Por fazerem dos piores momentos os mais ricos em sabedoria. Obrigado Sofia e Lúcia por me ouvirem vezes sem conta e por terem sempre uma palavra amiga e sábia que me faz refletir e redirecionar-me para o caminho certo. Obrigada amigas! Obrigado Adelina, pela força e apoio, por me tranquilizares quando mais preciso e pelas horas contínuas que me ouviste a resmungar sobre tudo e todos e mesmo assim, com calma, tinhas algo novo para me dizer. Obrigado pela partilha de conhecimentos, de experiências e de pensamentos. Obrigado Manita!

Um especial obrigado à minha Madrinha Cristina que durante todo o curso me ensinou, me apoiou e me fez crescer. Fazendo das palavras dela, minhas: “Começamos pela tradição, continuamos pela amizade”. Obrigado!

Por fim, mas não menos importante, um especial obrigado à Escola Profissional de Odemira, em especial à Marta Caldeira, por ter conseguido, tão rapidamente, os grupos de alunos para realizar as entrevistas.

Agradeço a TODOS os que de alguma forma cruzaram o meu caminho ao longo deste trabalho, pelos mais variados motivos, que de um sorriso a um artigo, que de uma análise a uma conclusão, me permitiram crescer e aprender. E como “*o que tem de ser tem muita força (...) Se é para acontecer, pois que seja agora!*” (Deolinda, 2013).



# Imagem do Psicólogo e da Psicologia: a percepção de estudantes sobre o Psicólogo da Educação

## Resumo

Olhando a Psicologia, com especial atenção ao Psicólogo da Educação, esta investigação pretende explorar a percepção que os/as alunos/as têm acerca deste Profissional, do seu papel e funções, dentro dos contextos educativos. Para esse efeito foi conduzida uma investigação de natureza qualitativa exploratória, com 20 participantes, através da técnica do *Focus Group* e recorrendo à análise temática. Dessa análise emergiram três temas: 1) Contacto com Psicólogo; 2) Psicologia; 3) Psicologia e Psicólogo da Educação.

Os resultados obtidos permitiram perceber que a maior parte dos/as alunos/as já tiveram contacto com um Psicólogo, sendo o local mais frequente a Escola. A Psicologia é percecionada como uma área, essencialmente, de ajuda incondicional ao outro, sendo associada aos contextos de saúde mental. Quanto à Psicologia da Educação foi possível caracteriza-la, também, como uma área de ajuda que passa pela resolução de problemas, promoção de competências e bem-estar e principalmente, pela compreensão do ser humano, sendo este o principal propósito do trabalho do Psicólogo da Educação.

Palavras-chave: Representação Social, Percepção, Psicólogo da Educação, Papel do Psicólogo da Educação.



# **A look on psychology and psychologist: the perception of students on the Education Psychologist**

## **Abstract**

Having a look on Psychology, with special attention to the Education Psychologist, this research aims to explore the perception that the students have about this professionals, their role and functions within the educational contexts. For this purpose, we conducted an exploratory qualitative research, with 20 participants, using the Focus Group technique and the thematic analysis. Three themes emerged from this analysis: 1) Contact with the Psychologist; 2) Psychology; 3) Psychology and Educational Psychologist.

The results allowed us to realize that most students already had contact with a Psychologist, being school the most frequent contact place. Psychology is essentially understood as a field of unconditional aid to others, and is associated with mental health. The education psychology has, also, been possible to categorize it as a field of support wich endures through problem resolution, well being and aptitude encouragement and mostly through the understanding of the human being. This being the education psychologist, primary goal

Keywords: Social Representation, Perception, Educational Psychologist, Role of Psychologist Education.



## Índice

Agradecimentos.....	9
Resumo .....	11
Abstract .....	13
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico .....	5
1. Psicologia da Educação: dos Modelos de Formação às Práticas Profissionais.....	5
1.1. Evolução dos Modelos em Psicologia da Educação.....	5
1.2. Modelos de Formação e Práticas Profissionais da Psicologia da Educação ..	11
2. Representação Social das Práticas Profissionais dos Psicólogos da Educação ..	25
1.1. Representações Sociais – uma breve descrição .....	25
1.2. Representações Sociais das Práticas do Psicólogo da Educação .....	31
Parte II – Estudo Empírico .....	37
1. Objetivos e Questões de Investigação .....	37
2. Metodologia .....	37
1.1. Estudo Prévio.....	37
1.2. <i>Focus Group</i> .....	39
1.3. Guião de entrevista e <i>setting</i> .....	45
1.4. Participantes .....	47
1.5. Procedimentos de Recolha de Dados .....	49
1.6. Procedimentos de Análise de Dados.....	49
3. Apresentação e Discussão de resultados .....	53
1.1. Apresentação de Resultados .....	53
1.2. Discussão dos Resultados .....	63
Conclusões Gerais .....	75
Referências Bibliográficas .....	79
Anexos .....	87



## Índice de Quadros

Quadro 1- Modelo para Serviços de Psicologia em Contexto Escolar – Siegel e Cole, 2003. ....	16
Quadro 2 - Distribuição de participantes por sexo e grupos.....	47
Quadro 3 - Perspetiva global dos temas, categorias e subcategorias.....	53
Quadro 4 - Síntese das subcategorias da categoria "Regularidade" e unidades de registo.....	54
Quadro 5 - Síntese das subcategorias da categoria "Contexto" e unidades de registo.....	55
Quadro 6 - Síntese das subcategorias da categoria "Definição e Significado de Psicologia" e unidades de registo.....	55
Quadro 7 - Síntese das subcategorias da categoria "Características da Intervenção Psicológica" e unidades de registo.....	56
Quadro 8 - Síntese das subcategorias da categoria "Papel e Funções" e unidades de registo.....	57
Quadro 9 - Síntese das subcategorias da categoria "Focos de Intervenção" e unidades de registo.....	59
Quadro 10 - Síntese das subcategorias da categoria "Competências e Características" e unidades de registo.....	61

## Índice de Figuras

Figura 1 - Níveis de Causalidade e Intervenção em Psicologia da Educação.....	12
Figura 2 - Modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner.....	15
Figura 3 - Model of Comprehensive and Integrated School Psychological Services ...	17



## Introdução

Ao longo de vários anos, as concetualizações teóricas da Psicologia passaram da ideia de que o indivíduo e o meio ambiente não são entidades separadas para a ideia de que a pessoa é parte ativa e intencional do ambiente onde interage. Foram vários os modelos que tentaram enquadrar a Psicologia da Educação, implicando uma redefinição do papel do Psicólogo<sup>1</sup> que lhe permitisse uma atuação, não apenas com problemas individuais e de forma descontextualizada, mas sim uma atuação dentro de um sistema com todos os participantes, envolvendo o contexto. A intervenção do psicólogo da educação será assim, uma intervenção essencialmente focada em projetos escolares dentro de um contexto em que envolve toda a comunidade escolar e os vários elementos que participam nos contextos mais relevantes (Melo, 2010; Melo & Pereira, 2007; 2011). Apesar das inúmeras mudanças que a Psicologia da Educação tem sofrido ao longo dos anos, esta é uma área da Psicologia um pouco desvalorizada, existindo, por vezes, um “olhar” duvidoso das principais funções e objetivos que a Psicologia da Educação possui e do papel que exerce dentro da comunidade escolar.

Ao longo do tempo, tem-se procurado conhecer as representações dos vários agentes educativos e dos/as vários/as participantes envolvidos/as na área educativa mas tem-se “esquecido” a visão de quem mais tem contacto com o Psicólogo e de quem mais necessita dos seus serviços em meio escolar, os/as alunos/as (Sant’Ana et al., 2009). Apesar de, como nos diz Mello (1996, p. 11):

Nossa profissão possui o hábito de perscrutar periodicamente o seu próprio destino. São inumeráveis as publicações de natureza acadêmica, bem como dos próprios órgãos de classe, voltadas para o exame da área, quer do currículo dos cursos enquanto análise dos conteúdos, quer da prática e da ciência. Esses trabalhos têm, em geral, características quantitativas, oferecendo possibilidade de organizar um amplo painel da situação profissional. Se pensarmos, além disso, na quantidade de trabalhos voltados à identificação dos paradigmas da ciência psicológica, sejam ou não polêmicos, penso que não existe nenhuma outra profissão ou ciência que mais se exponha ao escrutínio de seus pressupostos, de seus modos de trabalhar, das representações que suscita e dos resultados que obtém.

---

<sup>1</sup> De cada vez que, ao longo deste trabalho, nos referirmos a Psicólogo e/ou Psicólogos estamos a referir-nos a profissionais desta área, quer sejam do sexo masculino ou feminino.

A conexão entre a Psicologia e a escola parece ser a de evitar desajustes ou desadaptações do/a aluno/a (Andaló, 1984). Maria Helena Novaes (1970, cit. Andaló, 1884) defende a importância da formação do Psicólogo escolar e da sua responsabilidade profissional, afirmando que o carácter preventivo da intervenção do Psicólogo merece tanto ou mais cuidado do que em qualquer outra área, pois tem como principal objetivo o ajustamento do indivíduo. As funções do Psicólogo da Educação estão muito viradas para um papel preventivo e para uma função de orientação e encaminhamento de alunos/as (Sant'Ana, Filho, Junior, & Guzzo, 2009).

A visão predominante que existe do profissional de psicologia aplicado à educação ainda é a de um profissional que intervém na identificação e resolução de problemas emocionais, de comportamentos ou de aprendizagem, ou seja, existe uma visão ligada a um modelo de intervenção acentuado numa perspetiva clínica (Sant'Ana et al., 2009), o que consubstancia uma visão da psicologia da educação longe da realidade educativa.

Tendo como ponto de partida a noção de que nem sempre o Psicólogo da Educação vai ao encontro daquilo que seriam as expectativas, pensamentos ou opiniões, de pelo menos parte da comunidade escolar, relativamente ao seu papel e às suas funções, o objetivo principal deste estudo será a identificação das representações, opiniões e crenças, especificamente, dos/as alunos/as acerca do trabalho do Psicólogo da Educação e das suas funções no meio educativo.

Desta forma, o propósito desta investigação é conhecer as representações que os alunos/as têm acerca das atividades desenvolvidas pelos Psicólogos Educacionais, das suas funções e papéis dentro da comunidade escolar, pois estas perceções podem influenciar o seu trabalho, tendo um impacto na integração do próprio Psicólogo e na definição das suas funções no meio educativo. Parece ser, também, importante que o Psicólogo conheça as perceções acerca do seu trabalho, pois desta forma poderá definir ou redefinir o seu papel tendo em consideração não só as expectativas e necessidades dos outros mas também dos modelos teóricos (Ramos, 2011), contribuindo para uma melhor intervenção psicológica ajustada ao meio e aos indivíduos onde se insere.

Relativamente à organização do presente trabalho é de referir que se encontra dividido em duas partes, *enquadramento teórico* e *estudo empírico*.

A primeira parte corresponde a uma análise geral da profissão de Psicólogo e dos conceitos subjacentes aos modelos de intervenção, com especial enfoque no

papel e nas funções do Psicólogo da Educação tal como as representações que existem acerca deste profissional. Desta forma, o primeiro capítulo aborda os modelos de formação e as práticas profissionais dos Psicólogos, compreendendo as várias fases de formação, em especial dos Psicólogos da Educação e das várias práticas profissionais tais como o seu papel no meio educativo e as várias funções que pode e deve desempenhar. O segundo capítulo centra-se nas perceções e representações existentes acerca do Psicólogo da Educação, incidindo-se sobre as perceções que alunos/as têm acerca do seu papel e função dentro da comunidade escolar, descrevendo brevemente a Teoria das Representações Sociais.

A segunda parte deste estudo diz respeito à descrição da presente investigação, apresentando as questões e objetivos da mesma bem como os métodos e procedimentos utilizados. Compreende o Estudo Prévio efetuado para a realização desta investigação como um capítulo sobre a técnica utilizada para a recolha de dados, o *Focus Group*.

Num último capítulo, são apresentados os resultados e realizada a análise dos mesmos que levam à posterior reflexão e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, são apresentadas as conclusões gerais, nas quais serão também referidas as limitações do estudo efetuado, apresentadas propostas para possíveis estudos futuros e descritas as implicações para a intervenção em psicologia.



## **Parte I – Enquadramento Teórico**

### **1. Psicologia da Educação: dos Modelos de Formação às Práticas Profissionais**

Neste capítulo, iremos reunir e analisar os contributos teóricos sobre a Psicologia da Educação que servem para compreender o estudo empírico. De uma forma simples e não exaustiva, a revisão da literatura procurou compreender a Psicologia da Educação e as Práticas Profissionais do Psicólogo da Educação.

#### **1.1. Evolução dos Modelos em Psicologia da Educação**

Ao analisarmos a Psicologia da Educação esbarramo-nos de imediato com diferentes denominações que esta área pode adquirir, tornando-se essencial diferencia-las ou simplesmente tentar compreender o que são e a que se destinam, tendo em conta que por vezes possam remeter para um mesmo objetivo. Psicologia Escolar, Psicologia Pedagógica ou Psicopedagogia e Psicologia da Educação são algumas designações que podemos encontrar no campo de estudos da Psicologia, sendo importante compreender as diferenças destas expressões. Sobretudo na literatura francesa, Psicopedagogia ou Psicologia Pedagógica remete para o processo de desenvolvimento e para teorias educativas não restritas ao contexto escolar (Veiga & Magalhães, 2013). A Psicologia da Educação pode ser vista como uma área mais ligada à investigação enquanto a Psicologia Escolar está mais ligada à prática propriamente dita (Veiga & Magalhães, 2013).

Antunes (2008) oferece-nos uma distinção entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar referindo que a primeira pode ser considerada como uma área de conhecimento psicológico em contextos educativos. Por outro lado, a Psicologia Escolar define-se pelo seu âmbito profissional com um campo de ação específico, isto é, a escola e as relações que nesta se estabelecem, embora fundamente a sua ação nos conhecimentos da Psicologia da Educação. Devemos, no entanto, ter em consideração que a

Psicologia Educacional e Psicologia Escolar são intrinsecamente relacionadas, mas não são idênticas, nem podem reduzir-se uma à outra, guardando cada qual sua autonomia relativa. A primeira é uma área de conhecimento (ou subárea) e tem por finalidade produzir saberes sobre o fenómeno psicológico no processo educativo. A outra constitui-se como campo de atuação profissional, realizando intervenções no

espaço escolar ou a ele relacionado, tendo como foco o fenômeno psicológico, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente, pela subárea da psicologia, a psicologia da educação (Antunes, 2008, p. 3-4).

O conceito de Psicologia da Educação diverge consoante os autores e correntes teóricas. Uns consideram-na como um campo da Psicologia (Bidarra, 1998; Veiga & Magalhães, 2013) que estuda os processos de ensino-aprendizagem e os problemas existentes no contexto educativo; outros consideram-na como uma mera aplicação dos conhecimentos básicos da Psicologia a situações educativas, isto é, como uma ponte entre a Psicologia e a Pedagogia, debruçando-se sobre a situação educativa (Bairrão, 1995; Coll, 2005, Veiga & Magalhães, 2013). A Psicologia da Educação destaca-se, também, pela sua importância na formação de professores e na formação de psicólogos, sobretudo escolares (Veiga & Magalhães, 2013)

César Coll (2005) salienta que esta posição epistemológica ainda se mostra muito forte, apesar de errada, pois o objeto de estudo da Psicologia é muito específico. Para o autor, é importante preservarmos a especificidade que a psicologia possui de uma abordagem multidisciplinar, querendo isto dizer que a psicologia quando confrontada com as práticas educativas, tem um olhar diferente sobre os aspetos educativos como o ensino, a pedagogia, etc. (Coll, 2005), afirmando-se como uma Psicologia que pode dar resposta a problemas educativos e que não se limita a utilizar os conhecimentos de outros campos da Psicologia (Gilly & Piolat, 1986).

É a par desta perspetiva, de encarar a influência de outras áreas de saberes na Psicologia da Educação que, segundo Bairrão (1991), reside a diferença entre Psicologia da Educação e Psicologia Escolar. Segundo este autor, a Psicologia da Educação está mais centrada na integração da teoria e da prática com base na pesquisa e na fundamentação teórica de diferentes domínios, enquanto a Psicologia Escolar está mais centrada na prestação de serviços à escola recorrendo a várias áreas de saber, sem que tenha a preocupação de um corpo teórico ou conceptual próprio. Na opinião do autor, a Psicologia da Educação é

Um ramo da psicologia que investiga problemas psicológicos da prática educacional, isto é, analisa condições, processos e resultados da educação (nos seus aspetos de socialização) e do ensino. Encarada sob esta perspetiva a psicologia educacional preocupar-se-á com a pessoa, com as suas atividades, aprendizagem e desenvolvimento, e finalmente com as condições da educação (Bairrão, 1991, p. 6).

Vários autores apontam para três principais vertentes que influenciaram e deram lugar às primeiras práticas na Psicologia da Educação: o estudo das diferenças individuais; o estudo sobre a psicologia das crianças e o estudo da psicologia da aprendizagem (Rojas, 1998). A evolução da Psicologia está relacionada com a epistemologia das ciências humanas e sociais, sendo que estas desenvolveram-se em diferentes países, sempre dentro de uma perspetiva de investigação e de formação (Veiga & Magalhães, 2013). Neste sentido, a origem e a evolução da Psicologia da Educação está ligada ao próprio desenvolvimento da Psicologia na Europa e nos Estados Unidos, tendo-se assistido, nos anos 20 a 40, a um desenvolvimento de metodologias e experiências com o propósito de avaliar os padrões de realização dos indivíduos através de instrumentos. Por esta altura, desenvolveram-se também os serviços de psicologia escolar e a identidade do Psicólogo da Educação foi-se estabelecendo, sendo a sua principal função a utilização de testes para o diagnóstico e classificação de crianças com problemas escolares (Melo, 2005). Shulman (cit. Veiga & Magalhães, 2014) salienta a importância que os estudos sobre os processos educativos tiveram nos Estados Unidos, no início do século, reconhecendo os contributos de William James, E.L. Thorndike, G. Stanley Hall, Robert Woodworth, John Dewey entre outros. Após a Segunda Grande Guerra é que a Psicologia se dispersou internacionalmente e se diferenciou de outras disciplinas, como a Filosofia, tendo um reconhecimento mundial, incluindo a Psicologia da Educação (Bairrão, 1968).

Na França, em particular no campo da Educação Especial, a Psicologia da Educação correspondia a uma necessidade de conhecer a criança de forma individual e na sua evolução psicológica, avaliando as consequências psicológicas que os métodos educativos poderiam causar, através de avaliações psicométricas, contribuindo para uma adaptação dos programas educativos para cada idade. Nesta perspetiva, a sua principal função era a de promover a adaptação do aluno normal à escola e a adequação da escola à criança, trabalhando de forma preventiva (Pinto & Leal, 1991). Também no Reino Unido, a importância de considerar o contexto e não só a criança a título individual, como também as interações destes ao longo do tempo e a defesa das necessidades educativas especiais (N.E.E.) deram à Psicologia da Educação um novo modelo de trabalho (Pinto & Leal, 1991).

Em Portugal, a Psicologia funcionava desde 1890 como um curso livre integrante do curso Superior de Letras. Como Almeida (1993, cit. Baía, 2010) refere:

*“Datam do começo do século, os estudos em Portugal sobre a personalidade, psicanálise, memória e inteligência. Também, já em 1912-14 é criado, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o primeiro Laboratório de Psicologia em Portugal (...)”* (p.131-146). Contudo, embora existissem disciplinas e cursos de Psicologia em diversas Faculdades e Institutos, faltava a Portugal uma habilitação a nível superior onde existisse a habilitação de Psicólogos. Embora os Psicólogos já realizassem trabalhos em contextos educativos, foi em 1964 que começou a existir a formação de Psicólogos com a criação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) (Bairrão, 1968) e só em 1977, com o decreto-lei n.º 12/77 de 20 de janeiro foram criados, na universidade pública, Cursos Superiores de Psicologia. Em 1991 são criados, no âmbito do Ministério da Educação, os serviços de psicologia e orientação, com a evolução do sistema educativo. No decreto-lei n.º 190/91, de 17 de maio podemos ler:

A melhoria da qualidade da educação é um objectivo essencial da actual reforma do sistema educativo. A sua concretização implica, contudo, que se conjuguem diferentes factores que directamente condicionam a qualidade do sistema, como sejam a formação dos recursos humanos envolvidos na acção educativa, os meios técnicos e os recursos especializados de apoio que o sistema possa dispor de forma acessível e generalizada. Neste contexto, a orientação educativa surge como uma importante componente de todo o processo educativo. O seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida. (...) Tendo em conta os objectivos dos diferentes níveis de educação e ensino não superior, permitem-se dois modelos de organização dos serviços que, no essencial, se distinguem pela adequação das suas competências ao nível em que se inserem. Pelo carácter globalizante da educação pré-escolar e do 1º e 2º ciclos do ensino básico configurou-se um modelo de intervenção predominantemente psicopedagógico, enquanto no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário a intervenção dos serviços inclui a vertente de orientação escolar e profissional.

Porém, só em 1997, com o decreto-lei 300/97 de 31 de outubro, é estabelecido o regime jurídico da carreira de Psicólogo, regularizando as práticas dos Psicólogos nas escolas.

Ao longo do tempo, a Psicologia da Educação foi-se desenvolvendo e estabelecendo uma ligação entre o conhecimento produzido pela investigação psicológica e os objetivos da ação educativa (Veiga & Magalhães, 2013). A partir da década de oitenta do século XX, nomeadamente na Psicologia da Educação, nota-se uma conciliação entre a teoria e a intervenção, agregando e atualizando quadros de diagnóstico, testes de medição e avaliação como formas de intervenção, revelando-se adequadas aos contextos educativos, onde o campo psicológico não deixou de ampliar-se.

A Psicologia da Educação foi surgindo mais definida. Wittrock (1967, 1992 cit. Bidarra, 1998) concebeu-a como uma área da Psicologia com contributos tanto para a Psicologia como para a Educação, distinguindo-se de outros ramos pela sua finalidade – a compreensão e o desenvolvimento da Educação – e por sua vez, distinguindo-se também de outras áreas da Educação pelo seu carácter psicológico. Deste modo, o autor apresentou uma definição compreensiva e unificadora da Psicologia da Educação como sendo o estudo das condutas humanas complexas em situações educativas (Bidarra, 1998). Já Gilly & Piolat (1986) tinham salientado que a Psicologia da Educação se prendia com os processos de mudança sistemáticos caracterizados pelos processos de aquisição ou seja, aquisições cognitivas, relacionais, etc., sendo que estes são processos intencionais e finalizados (socialmente finalizados), relativamente longos, que visam provocar efeitos duráveis e mudanças estruturais nos indivíduos através da interação educativa (Gilly & Piolat, 1986).

Ainda que a Psicologia da Educação se centre em práticas educativas escolares e em contextos educativos, existem autores que defendem que a Psicologia também é induzida pelas práticas educativas não escolares. Estas práticas prendem-se com os processos de mudança que podem ocorrer ao longo da vida, não havendo, assim, justificação para que a Psicologia da Educação se restrinja a práticas escolares, mas sim que sejam igualmente consideradas noutros níveis do sistema educativo e noutros contextos, como o contexto familiar (Piolat, 1981/82 cit. por Bidarra, 1998). Coll (2005) refere que o reconhecimento da Psicologia da Educação em contextos não escolares tem sido difícil, no entanto

Recentemente estão a abrir áreas emergentes importantes em ambientes educacionais. Emergentes ou tradicionais que reconsideram, por exemplo, a intervenção na família (tradicionalmente considerado como algo reservado para a psicologia clínica), nas práticas educativas familiares ou em atividades de lazer ou mesmo no que são as atividades comunitárias e atividades culturais, ou ainda em

novos ambientes educacionais, por exemplo, o envolvimento de psicólogos educacionais em tarefas de programação e aconselhamento nas cadeias televisivas, em programas que não o fazem, em princípio, ter uma finalidade educativa, mas têm um impacto educativo sobre formação e socialização das pessoas em geral e das crianças e dos jovens em particular (Coll, 2005, p. 8).

De forma sucinta, podemos entender a Psicologia da Educação como uma área da Psicologia que se centra na Educação e nos processos educativos, constituindo-se como uma “*ciência intermédia*” entre a Psicologia e a Educação, envolvendo o desenvolvimento e a educação do ser humano ao longo de toda a sua vida e tendo em conta todos os contextos onde este se insere. Embora ao longo dos anos a Psicologia da Educação tenha evoluído bastante, a sua prática tem-se mantido ligeiramente estável, na medida em que a sua principal função continua a ser intervir com crianças e jovens com problemas de aprendizagem, comportamento ou ambos, isto é, crianças e jovens com problemas educativos (Reschily, 2003).

## **1.2. Modelos de Formação e Práticas Profissionais da Psicologia da Educação**

Este subcapítulo refere-se aos modelos de formação dos Psicólogos e às suas práticas profissionais, englobando as mudanças de paradigmas e perspectivas que a Psicologia da Educação sofreu, bem como as principais funções desta área.

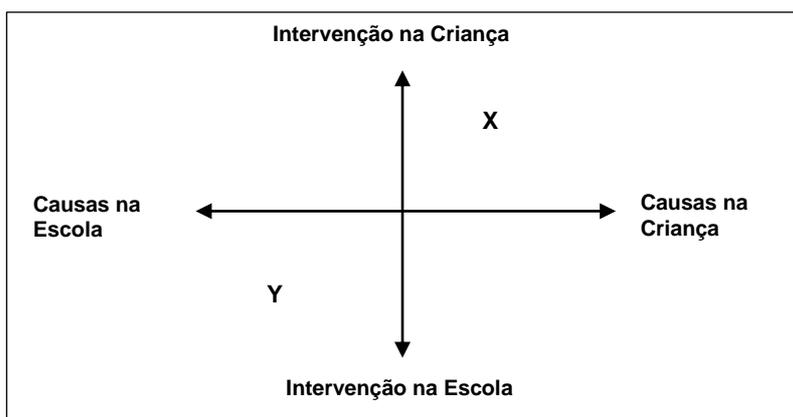
As mudanças e desenvolvimentos da Psicologia e da Psicologia da Educação estão relacionadas com as mudanças e desenvolvimentos que existiram nas práticas profissionais e nos quadros de referência dos Psicólogos (Pinto & Leal, 1991) que, por sua vez, estão ligadas ao próprio desenvolvimento da Psicologia e dos sistemas educativos (Carvalho, 2008) onde, também existiram mudanças de abordagens e perspectivas. A Psicologia e as suas diversas vertentes, nomeadamente a Psicologia da Educação confrontaram-se ao longo do tempo com evoluções de paradigmas (Bairrão, 1995) e com inúmeras outras alterações, com o objetivo de aumentar a eficácia da sua prática e de conseguir chegar às necessidades existentes nos meios educativos (Carvalho, 2008).

Perante a complexidade dos sistemas educativos, a Psicologia da Educação viu-se confrontada com as limitações dos modelos mais tradicionais (Bairrão, 1995) deixando, desta forma, de realizar apenas avaliações, diagnósticos, encaminhamentos e orientações (Sant'Ana et al., 2009), para passar a ter uma dimensão mais contextualizada que tem em conta os vários cenários em que o indivíduo está inserido, as respetivas dimensões sociais e ambientais e as interações entre elas (Melo, 2010; Melo & Pereira, 2007). Desta forma, a intervenção do Psicólogo no meio educativo também foi reestruturada (Carvalho, 2008), tendo em consideração a forma de se processar o desenvolvimento humano e a forma de como esta visão tem influência na intervenção da própria Psicologia da Educação (Melo & Pereira, 2007). Estes contributos foram fundamentais para a alteração da prática dos Psicólogos da Educação, levando a modelos mais holísticos e compreensivos, que apelam à necessidade de intervenção no contexto, trabalhando em equipa, para chegar à criança e à comunidade educativa (Melo & Pereira, 2011).

A Psicologia da Educação baseava-se num modelo médico-psicológico, que assentava em pressupostos médicos de doença e causalidade, com um foco nas patologias internas dos indivíduos (ou seja, se a criança não aprendia era porque existia algo de errado *dentro* dela), ignorando as dimensões ambientais em que o indivíduo está envolvido (Melo, 2005), focando-se, essencialmente, no diagnóstico e tratamento (Pinto & Leal, 1991). Este quadro conceptualiza a Psicologia da Educação

como uma prática psicotécnica e individualista com avaliações individuais de casos problemáticos, utilizando testes psicológicos com o objetivo de caracterizar e classificar, numa conceção estática do desenvolvimento humano (Melo, 2010). Esta abordagem teve várias consequências, devido à ênfase dada ao trabalho individual com crianças referidas como tendo problemas de aprendizagem ou de comportamento, levando o Psicólogo a realizar um trabalho centrado em gabinetes, afastando-o das escolas e do ambiente escolar e realizando um papel de simples testador sem contacto com a realidade escolar (Melo, 2010). Apesar da fraca eficácia desta abordagem na intervenção e na prevenção e de já serem conhecidos outros modelos mais eficazes, esta perspetiva ainda se mantém, principalmente pela falta de recursos existentes nos diferentes contextos e pela representação que a intervenção psicológica tem, ou seja, uma representação remediativa, descontextualizada e individual que continua a predominar nos diferentes elementos envolvidos nos contextos de atuação do Psicólogo (Melo, 2010). A principal missão do Psicólogo passa ainda por uma intervenção com crianças-problema, nomeadamente, crianças com problemas de aprendizagem, comportamento ou crianças com necessidades educativas especiais (Reschly, 2003). Poder-se-á dizer que as bases teóricas e práticas da Psicologia da Educação e tendo em conta o esquema de Lindsay (1981), enquadravam-se num modelo de causalidade e intervenção “dentro da criança” (Figura 1, Quadrante X), colocando a criança e a família como fonte dos problemas, desvalorizando a escola e o ambiente (Melo, 2005).

*Figura 1 - Níveis de Causalidade e Intervenção em Psicologia da Educação*



No entanto, ao longo da evolução da Psicologia da Educação, esta foi sendo influenciada por diversos modelos, desenvolvendo novas vias para a intervenção

psicológica em contextos educativos e levando em conta não só o indivíduo mas também todo o meio que o envolve e a ideia de que os fenómenos educativos são contextualizados.

Estas alterações de paradigmas e o desenvolvimento da Psicologia da Educação foram influenciados por várias áreas da Psicologia e por diversas perspetivas e modelos aliados, sempre, à necessidade de uma intervenção contextualizada da Psicologia da Educação. Nesta tentativa de mudança, modelos e teorias da Psicologia do Desenvolvimento, modelos comportamentais e teorias da aprendizagem deram o seu contributo, demonstrando-se, no entanto, limitadores. Os primeiros modelos demonstraram-se insuficientes, visto não serem teorias específicas para os processos educativos e terem pouca aplicabilidade em contextos educativos (Melo, 2005). Por outro lado, os modelos comportamentais não têm em conta os aspetos mais internos e ambientais do indivíduo e a aplicação dos modelos comportamentais de aprendizagem tradicionais a situações de aprendizagem escolar, a redução da criança a um sujeito passivo passível de modificação comportamental e a negação da natureza do ser humano, do carácter intencional do comportamento e da natureza social da aprendizagem, levaram ao questionamento destes modelos e à procura de novas alternativas (Melo, 2005).

O desenvolvimento da Psicologia seguiu assim uma outra linha, ligada aos modelos da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Social (Melo, 2005). Os modelos cognitivos, apesar de não terem em consideração aspetos sociais do indivíduo, adquiriram bastante importância devido às suas áreas de estudo: aspetos internos, carácter intencional do comportamento e o sujeito como um ser ativo (Melo, 2005). Por este modelo não considerar aspetos sociais do sujeito psicológico, a Psicologia Social deu o seu contributo, reconhecendo que *“a conduta do indivíduo depende, em grande parte, da sua interação com outras pessoas e grupos”* (Díaz-Aguado, 1986, p. 64, cit. por Melo, 2005). A Psicologia Social permitiu novas abordagens no campo educativo, tal como considerar a escola como um sistema social que influencia a aprendizagem do aluno, o seu comportamento e as suas relações. Neste sentido, o principal contributo desta área prende-se com o facto de ser o único ramo da Psicologia cujos conceitos e teorias abarcam e estudam os fenómenos e os processos interpessoais, tendo em conta que a educação é, fundamentalmente um processo interpessoal (Melo, 2005). Considerando a importância do contexto, também a abordagem sistémica deu o seu contributo, salientando a importância da relação do indivíduo com o meio ambiente (Pinto & Leal, 1991). Segundo esta abordagem, o comportamento é

modificado com sucesso quando beneficia de efeitos não só a nível individual como influenciaria outros comportamentos e ambientes sendo, deste modo, necessário ter em consideração os contextos ambientais.

Observamos, novamente, a necessidade que o contexto ocupa na compreensão dos indivíduos e a perspetiva do desenvolvimento, que conceptualiza o desenvolvimento como sendo contextualizado, ou seja, que o indivíduo se desenvolve no meio, permite, então estabelecer uma ponte para as chamadas perspetivas ecológicas da Psicologia da Educação (Bairrão, 1991). A psicologia ecológica, conceptualizada por Barker nos anos 60 e aplicada ao desenvolvimento humano por Bronfenbrenner, teve uma grande importância na mudança paradigmática da Psicologia da Educação (Bairrão, 1991). Esta perspetiva permitiu conceptualizar o indivíduo em todos os contextos de vida e realçar a necessidade do estudo do contexto para a compreensão do comportamento e da sua interação (Bairrão, 1991).

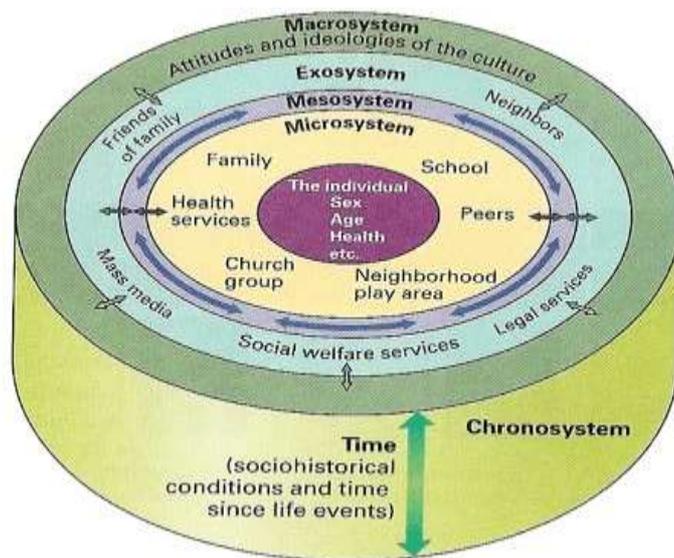
Bronfenbrenner estudou o desenvolvimento humano numa perspetiva ecológica:

O estudo Científico da progressiva e mútua acomodação entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades em mutação dos cenários imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, já que este processo é afetado por relações entre cenários e pelos contextos mais amplos em que esses cenários se inscrevem (Bronfenbrenner, 1979, p.21).

A partir desta definição, pode-se inferir que a pessoa em desenvolvimento sofre o impacto do ambiente mas também atua sobre este. A pessoa é uma entidade dinâmica e em crescimento que reestrutura o meio onde se move, existindo uma interação entre a pessoa e o ambiente que é vista como bidirecional, caracterizada pela reciprocidade, onde o ambiente é definido como relevante para o processo de desenvolvimento da pessoa contendo vários cenários e várias influências entre eles (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner propôs, neste modelo e na sua atualização (modelo bio-ecológico), um conjunto de conceitos básicos que conceptualizam o contexto de desenvolvimento em cinco níveis: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema (figura 2) (Bronfenbrenner, 1979; 1995). A perspetiva deste autor enfatiza que a pessoa e o meio ambiente não são entidades separadas, mas sim que, a pessoa é uma parte ativa do contexto no qual está inserida e no qual interage, com as propriedades físicas, sociais e culturais que integram, a todos os níveis, na interação pessoa-ambiente (Bronfenbrenner, 1979, 1995; Melo &

Pereira, 2007), e chama a atenção para os contextos do comportamento e a sua importância no desenvolvimento humano, propondo um modelo que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e o meio (Bairrão, 1995), não tendo, apenas, em conta o indivíduo na sua forma individual, mas sim, todos os contextos de vida em que este se insere. (Bronfenbrenner, 1995).

Figura 2 - Modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner



Bronfenbrenner (1995) propõe ainda o modelo P.P.C.T. que tem em conta o *Processo* de desenvolvimento que envolve a relação dinâmica do indivíduo e do contexto, a *Pessoa* e as suas características, o *Contexto* de desenvolvimento que e o *Tempo* que envolve as mudanças da pessoa em desenvolvimento ao longo do tempo. Os *processos proximais* são outro conceito importante neste modelo, sendo que se referem a diferentes formas de interação recíproca entre a pessoa e o meio (Bronfenbrenner, 1995).

Estes contributos possibilitaram que a Psicologia da Educação fosse integrando modelos mais abrangentes, envolvendo não só os processos de mudança individuais mas também as relações interpessoais e as condições sociais onde ocorrem (Melo & Pereira, 2007). A partir da necessidade de incluir o contexto, de trabalhar de forma multidisciplinar, ao serviço do indivíduo e da comunidade educativa desenvolveu-se uma atuação e intervenção num sentido mais preventivo e não remediativo (Nastasi, 2000; Vieira, 1996). Desta forma, segundo Siegel e Cole (2003), deve-se considerar que a intervenção ocorra a três níveis: através de uma prevenção

*primária*, de uma prevenção *secundária* e por fim, de uma prevenção *terciária*. É de referir ainda, que as intervenções em contextos educativos podem ser divididas em três níveis igualmente importantes: o *nível individual*, o *nível em grupo* ou *seletivo* e o *nível em contexto mais alargado* ou *universal* (quadro 1) (Melo, 2010; Melo & Pereira, 2007; 2011).

Quadro 1- Modelo para Serviços de Psicologia em Contexto Escolar – Siegel e Cole, 2003.

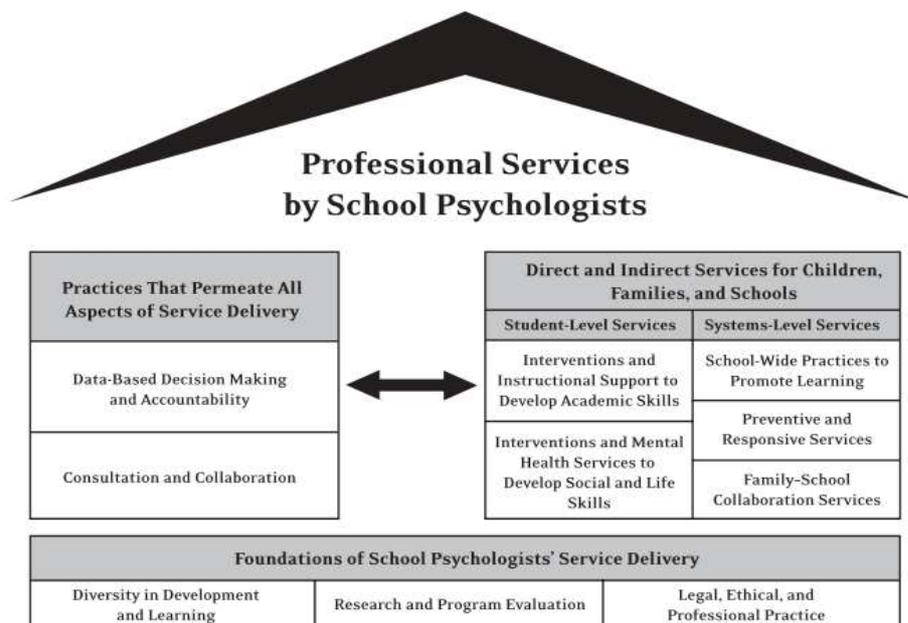
Destinatários	Objetivos		
	Prevenção Primária	Prevenção Secundária	Prevenção Terciária
<b>Organização</b>	Programas de intervenção para facilitar ajustamento escolar	Estabelecer equipas na escola	Co-organizar folhetos de prevenção (drogas, sida, violência entre pares...)
<b>Staff da Escola</b>	Promover discussões entre professores sobre estratégias de gestão de sala de aula	Formação de professores sobre temáticas específicas	Estratégias de resolução de problemas para professores
<b>Alunos/Familiares (mediado)</b>	Aconselhamento a professores sobre avaliação de competências cognitivas	Desenvolver em equipa programas para crianças em risco	Consulta para futuro encaminhamento
<b>Alunos/Familiares (direto)</b>	Facilitar comunicação na sala de aula	Promover grupos de desenvolvimento de competências	Avaliação e intervenção junto de alunos com problemas

Estes níveis de intervenção implicam que o Psicólogo adote novos papéis de intervenção agindo como um agente de mudança, que lhe permite atuar dentro de um sistema, tendo em conta que a mudança irá influenciar todos os elementos desse sistema, como também, implica que o Psicólogo se centre na interação mútua entre os fatores da criança, família e escola e no impacto desses mesmos fatores no desenvolvimento da criança (Melo, 2010), envolvendo aspetos educacionais, comportamentais e de saúde mental em crianças e jovens, famílias e elementos da comunidade escolar para o desenvolvimento de um apoio e ambiente social para todos os alunos (NASP, 2010). Nesta linha de pensamento, onde se visualiza o indivíduo e o seu desenvolvimento, poder-se-á conceptualizar a Psicologia da Educação como um estudo sistemático do indivíduo em contexto (Melo & Pereira, 2007).

Com as alterações que a Psicologia da Educação enfrentou, a formação dos seus profissionais também sofreu alterações. A American Psychological Association

(APA), de forma a conceptualizar a formação destes profissionais, apresenta-nos um documento intitulado “*Guidelines and Principles for Accreditation of Programs in Professional Psychology*” (2013) que foi implementado em 1996 e que tem vindo a ser melhorado ao longo dos anos, onde conceptualiza as diretrizes para a qualidade e excelência no ensino e formação profissional em Psicologia (APA, 2013). Outro exemplo de diretrizes internacionais é o documento da National Association of School Psychologists (NASP), “*Model of Comprehensive and Integrated School Psychological Services*” (figura 3) que realça a necessidade dos Psicólogos possuírem conhecimentos de base tanto na Psicologia como na Educação, incluindo teorias, modelos, pesquisas e técnicas, salientando que as bases fundamentais para os serviços de Psicologia da Educação são a compreensão da diversidade no desenvolvimento da aprendizagem, a pesquisa e a avaliação de programas e a prática legal, ética e profissional (NASP, 2010). Neste modelo, a NASP refere que os Psicólogos escolares oferecem serviços diretos de educação e saúde mental a todas as crianças e jovens, bem como um trabalho de colaboração com pais, educadores e outros profissionais para o desenvolvimento de aprendizagem, apoio e ambientes sociais (NASP, 2010).

Figura 3 - Model of Comprehensive and Integrated School Psychological Services



Em Portugal, ao contrário do que acontece noutros países, não existem diretrizes nacionais de formação dos Psicólogos e os programas das diversas universidades de Psicologia diferem entre si (Mendes, Abreu-Lima, Almeida &

Simeonsson, 2014). Segundo o estudo levado a cabo por Mendes et al. (2014), estas diretrizes deveriam incluir conhecimentos e competências profissionais, conteúdos de programas, experiências e práticas, refletindo os contextos educativos e de saúde mental exclusivos de Portugal, garantindo que os estudantes de Psicologia adquirissem uma ampla gama de conhecimentos e competências da Psicologia e da Educação (Mendes et al., 2014). Contudo, a *European Federation of Psychologist's Associations* (EFPA) e a *Network of European Psychologists in the Education System* (NEPES) oferecem normas para a orientação da conduta profissional e ética centrando-se na qualidade dos serviços, num padrão de procedimentos e práticas em toda a Europa, na relação entre a população e Psicólogos e em instrumentos de avaliação. Estas normas têm por base o Certificado Europeu de Psicologia (Europsy) que visa a uniformização e standardização das qualificações, competências e prática dos Psicólogos europeus, sendo o seu objetivo principal assegurar a competência profissional e conduta ética. Este certificado é uma referência das normas de qualidade, comuns na educação e na formação de Psicólogos europeus, incluindo cinco anos de formação académica e 1 ano de prática supervisionada (NEPES & EFPA, 2010).

A Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) considera a formação profissional dos Psicólogos como um investimento decisivo para um excelente desempenho da desta profissão, devendo assentar numa formação inicial e numa formação contínua, com o objetivo de desenvolver competências específicas – competências nucleares e complementares. Quanto à formação em Psicologia da Educação, as competências nucleares devem passar por adquirir a capacidade de avaliar, orientar e intervir em contextos educativos e compreender aspetos práticos e metodológicos, tendo em conta os modelos e instrumentos específicos da área. Relativamente às competências complementares, estas devem passar pela capacidade de colaboração com outros agentes educativos, capacidade de orientação e dilemas éticos da prática profissional em contextos educativos (OPP, 2014).

Devemos ter em consideração que, já em 1992, Araújo (cit. Baía, 2010) referia que as informações que são transmitidas na formação dos Psicólogos, no geral, são condições básicas para que a sua prática profissional, no futuro, vá ao encontro das necessidades da população, salientando que existe, no entanto, uma diferença entre o que o profissional aprende ao longo da sua formação e os desafios com os quais se depara na prática do quotidiano. Um exemplo destes desafios é a quantidade de alunos/as que existem por Psicólogo, isto é, os Psicólogos deparam-se, muitas vezes,

com uma imensa população escolar dificultando o seu desempenho e a qualidade do seu trabalho. Em relação a este aspeto, a NASP (2010) no seu modelo atual, recomenda a proporção de 1 Psicólogo para 500 a 700 alunos/as, sendo que em Portugal, a proporção média de 1:1311 observada nas escolas públicas (Mendes et al., 2014) é muito superior, comprometendo a qualidade dos serviços prestados. Devemos ainda ter em atenção que, quando os Psicólogos da Educação acompanham alunos/as com necessidades educativas especiais, o rácio deve ser ainda menor, tal como McGraw e Koonce (2011) mencionam. O excesso de alunos/as por Psicólogo pode, de alguma forma, impedir que este profissional consiga desenvolver outras práticas igualmente importantes em contextos educativos, como a intervenção e a prevenção (Mendes et al., 2014) verificando-se que quanto menor for o número de alunos/as por Psicólogo mais eficaz é o seu trabalho.

Apesar de em Portugal, ainda estar em curso a discussão para reconhecer a especialização dos Psicólogos, existindo já consenso entre as três especialidades clássicas da Psicologia (Psicologia do Trabalho, Social e das Organizações; Psicologia da Educação; Psicologia Clínica e da Saúde) e a possível integração de especialidades mais avançadas, a formação do Psicólogo passa por um programa de 5 anos de formação, sendo 3 anos gerais (licenciatura) e 2 anos de especialização de (mestrado) (Mendes et al., 2014), onde é obrigatório, para trabalhar em qualquer que seja a área profissional, concluir a inscrição e, posteriormente, o estágio na Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Com todas as alterações e evoluções da Psicologia da Educação, as práticas dos Psicólogos também foram alteradas. Neste sentido, apesar do Psicólogo da Educação poder desempenhar uma variedade de funções nos contextos educativos, como se poderá verificar adiante, o seu papel ainda está muito ligado e direcionado para a avaliação e diagnóstico, pois este era considerado um requisito importante antes de se encaminhar qualquer criança para um ensino educativo especial. Devemos ter em atenção que a avaliação deverá ser desenvolvida, mas numa lógica de integrar todo um processo de intervenção e não realizar avaliação por si só (Merrell, Ervin, & Gimpel, 2012).

Com a evolução da Psicologia da Educação, o Psicólogo abandonou o modelo médico de intervenção deixando de ser um simples avaliador para se centrar numa perspetiva mais ecológica, tendo em conta os vários contextos onde o indivíduo está inserido e os vários agentes que com este interagem. Como Almeida (1993 cit. Baía, 2010) refere, o Psicólogo: *“vem assumindo progressivamente a forma de consultoria e*

*de formação dos vários agentes escolares, familiares e comunitários de educação e desenvolvimento, trabalhando conjuntamente com equipas multidisciplinares, dentro de uma abordagem ecológica de intervenção” (p. 28).*

Já em 1991, Pinto e Leal constataram a inexistência de uma definição clara do papel do Psicólogo da Educação, referindo que os Psicólogos portugueses na sua prática regem-se consoante os modelos teóricos que a Psicologia da Educação tem por base. Seguindo a perspetiva bio-ecológica, o Psicólogo da Educação deverá não só considerar o comportamento da criança ou do indivíduo e as suas possibilidades de aprendizagem, como também, deverá ter em conta os diferentes microssistemas onde a criança ou o indivíduo se inserem e as suas múltiplas relações, passando de uma intervenção comportamental para uma intervenção sistémica e mesossistémica (Pinto & Leal, 1991). Deste modo, as autoras descreveram, como principais funções do Psicólogo da Educação, o avaliar e intervir, realizar acompanhamento direto, organizar ações de formação para professores, pais, entre outros profissionais que constituem a comunidade escolar, colaborar e articular com os diferentes contextos de educação, ou seja, uma intervenção que trabalhe com o indivíduo-alvo mas que tenha em conta todo o contexto onde este está inserido (Pinto & Leal, 1991).

Também em 1991, em Portugal, foram criados os Serviços de Psicologia e Orientação que visaram dotar os sistemas educativos com estruturas especializadas de orientação educativa, regulamentadas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Estes serviços foram designados como unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua ação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário onde se assenta a importância de uma orientação educativa que tem como papel acompanhar o/a aluno/a ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir no processo de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida.

O Decreto-Lei 300/97 de 31 de Outubro, já referido, estabelece o regime jurídico da carreira do Psicólogo no âmbito do Ministério da Educação, onde as funções do Psicólogo da Educação descritas são semelhantes às do anterior decreto-lei. Isto é, passam pelo acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar e na construção da identidade pessoal, na intervenção, em conjunto com os restantes elementos da comunidade escolar, isto é, de forma multi e interdisciplinar, a nível psicológico e psicopedagógico, pelo desenvolvimento de programas educativos

individuais e aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual e em grupo, e pela colaboração no levantamento de necessidades da comunidade educativa com o objetivo de realizar ações de prevenção e medidas educativas adequadas.

Em 2005, a Lei de Bases do Sistema Educativo acentua o papel deste profissional, consoante mencionado no 29º artigo do Decreto-Lei 49/2005 de 30 de Agosto em que a função do Psicólogo é a de apoiar o/a aluno/a no desenvolvimento psicológico e na sua orientação escolar e profissional bem como dar apoio psicopedagógico às atividades educativas e ao sistema educativo de relações da comunidade escolar. Também o Estatuto do Aluno menciona algumas responsabilidades dos serviços de Psicologia. Segundo o artigo 46º do decreto-lei 51/2012 de 5 de setembro, a função dos serviços de Psicologia e orientação escolar e profissional, integrados ou não em equipas, é o de colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e fenómenos de violência, na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa.

A OPP apresenta o ranking das 5 funções ideais da Psicologia da Educação: aconselhamento/ acompanhamento, avaliações psicológicas, orientação vocacional, programas de prevenção primária e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais (OPP, 2014). A intervenção do Psicólogo mostra-se, assim, verdadeiramente importante em todas as dimensões, pois este profissional possui competências e conhecimentos que são promotores de mudança, tanto nos indivíduos a nível individual, como é promotor de mudanças a nível da escola e da comunidade educativa, conseguindo com que os indivíduos se sintam melhor nos contextos onde se inserem sendo, desta forma, o papel do Psicólogo fundamental nos sistemas educativos (Ysseldyke, Burns & Rosenfield, 2011).

Segundo o estudo "*School Psychology in Portugal*" de autores já citados, Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson, (2014), a profissão e os serviços de Psicologia da Educação, em Portugal, estão em transição, o que torna o futuro da Psicologia em Portugal um tanto incerto (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014).

Quando se trata das funções ou papel do Psicólogo em contextos educativos, devemos ter em consideração que, apesar do Psicólogo ter como objetivo melhorar o desenvolvimento dos indivíduos ou das crianças, as suas funções podem depender, segundo Novaes (1980 cit. Baia, 2010) da natureza do próprio meio escolar, dos

sistemas educativos e das características da população escolar. O seu trabalho pode também ser influenciado pelas características de outros profissionais, incluindo outros profissionais de Psicologia. Em função destes aspetos, o Psicólogo deverá ter sempre como objetivo contribuir para o bem-estar psicológico da criança e do meio escolar, procurando soluções adequadas e colaborando com o corpo docente de toda a escola (Baía, 2010). Desta forma, e para garantir que a intervenção do Psicólogo seja de qualidade, é essencial que este esteja em constante observação, dentro dos contextos educativos, participando em diversas situações decorrentes do dia-a-dia escolar e estando sempre em interação com os vários intervenientes da comunidade escolar (Ramos, 2011). O Psicólogo deve possuir a capacidade de conciliar as suas funções, como o prevenir e /ou identificar problemas e ainda ser um mediador tanto dos vários elementos que integram o contexto educativo bem como dos vários elementos que são externos à comunidade escolar, mas que estão estritamente ligados a esta, como as famílias (Ramos, 2011). Nesta perspetiva, as intervenções psicológicas em contextos educativos devem ser planeadas e realizadas por Psicólogos da Educação em colaboração com outros elementos da Educação e com outros agentes significativos para a criança, isto é, o Psicólogo deverá trabalhar em equipa, tendo em conta, sempre, a criança e o contexto onde esta está inserida (Ysseldyke, Burns & Rosenfield, 2011).

Em termos internacionais, a APA, numa descrição pública da Psicologia da Educação, refere que os Psicólogos devem estar preparados para intervir, desenvolver, implementar e avaliar programas de prevenção, realizar avaliações ecologicamente válidas e intervir de forma a promover ambientes de aprendizagem positivos a todas as crianças de modo a que todos tenham igual acesso aos serviços educacionais e psicológicos que promover um desenvolvimento saudável. O Psicólogo está preparado para fornecer uma vasta gama de serviços como diagnóstico, avaliação, intervenção, prevenção, promoção de saúde com uma atenção especial sobre os processos de desenvolvimento dos indivíduos em contextos educativos. A NASP (2010) menciona que os Psicólogos nas escolas aplicam os seus conhecimentos de Psicologia da Educação durante as intervenções e, em colaboração com outros, tomam decisões através da avaliação, envolvem-se em serviços específicos como intervenções diretas e indiretas que se centram nas competências académicas, nos processos de aprendizagem e de socialização e saúde mental dos/as alunos/as tendo em conta não só os/as alunos/as, mas a escola e as famílias melhorando, desta forma, o bem-estar dos indivíduos incluindo a promoção de

ambientes de aprendizagem eficazes e seguros, a prevenção de problemas acadêmicos e comportamentais, a solução de problemas e a melhoria da colaboração família-escola.

*Para além do conhecimento acerca de prevenção, intervenção e avaliação de numerosos problemas da infância, os psicólogos de educação têm especialização em problemas de aprendizagem e de escolas. É deles (psicólogos de educação) a responsabilidade ética de se envolverem em programas que foquem problemas mais amplos do que avaliar e diagnosticar o que se passa de errado com uma criança. Como profissionais escolares mais experientes nesta área, cabe aos psicólogos escolares dedicar o seu esforço à resolução dos problemas sociais e humanos (Sheridan & Gutkin, 2000).*

Segundo Gomes (1999, cit. Ramos, 2011) o Psicólogo da Educação transforma-se “num instrumento dinâmico de promoção de ajuda no ensino, na aprendizagem e na solução de problemas pessoais, sociais, institucionais e comunitários” e é um agente de mudança que realiza ações de tal forma variadas e positivas, junto dos alunos, professores e famílias influenciando e de modo a integrar toda a comunidade escolar. Estas ações podem passar pelo trabalho com os/as próprios/as alunos/as na promoção e resolução de problemas relacionais e psicossociais que possam promover um melhor bem-estar do/a aluno/a e permitir um processo de aprendizagem com sucesso, contribuir para a formação de professores e para a prevenção, identificação e resolução de problemas existentes, como também passar pela participação no plano pedagógico da própria instituição (Ramos, 2011).

A intervenção do Psicólogo dentro da comunidade escolar deverá ser, então, adequada e tendo atenção os problemas que existem nas instituições, sendo que o seu trabalho deverá passar também, mas não menos importante, pelo levantamento das necessidades existentes nas escolas, pois é deste modo que este profissional consegue compreender o maior número de problemáticas existentes como as mais prioritárias e passíveis de uma resolução positiva (Ysseldyke, Burns & Rosenfield, 2011).



## **2. Representação Social das Práticas Profissionais dos Psicólogos da Educação**

Face aos diversos papéis e funções que o Psicólogo pode ou deve desempenhar na comunidade escolar, torna-se relevante perceber se as percepções que os/as alunos/as têm acerca deste profissional estão próximas da realidade ou se ainda existem impedimentos que não permitem os/as alunos/as perceberem qual o papel que o Psicólogo desempenha na escola.

Além disso, as percepções que existem acerca do Psicólogo e das suas funções podem influenciar o seu trabalho ou até mesmo ser influenciadas pela maneira como o Psicólogo desempenha as suas funções e se vê a si próprio. É importante que os Psicólogos conheçam as representações que os outros têm de si e das suas funções no contexto onde exercem a sua profissão para que consigam, não só desempenhar as suas funções da melhor forma como consigam, também, proporcionar novas condições e alternativas de trabalho (Ramos, 2011). Estudar as representações que existem da Psicologia permite conhecer o quanto informadas estão as pessoas acerca das funções deste profissional e das suas competências (Harteing & Delin, 2003 cit. Banha, 2014). Perante estes aspetos, é essencial analisarmos as percepções existentes acerca deste profissional, começando por compreender o que são as representações sociais e as influências que estas têm no nosso quotidiano.

### **1.1. Representações Sociais – uma breve descrição**

A forma como são percecionados os profissionais de qualquer área, influencia a avaliação dos serviços prestados pelos mesmos, o que contribui para a reputação de uma profissão e por consequência para a sua representação (Tavares, Laneiro, Pereira & Viseu, 2010). Isto é, seja em conjunto ou individualmente, as representações e/ou percepções que temos sobre a nossa profissão vão-se transformando e, de uma forma ou de outra, orientam as nossas ações profissionais, proporcionando novas mudanças (Bettoi, 2003).

A formação dos próprios Psicólogos torna-se, em grande parte, responsável pela imagem ou representação que o Psicólogo constrói da sua profissão, do campo onde atua e da sua função. Alunos/as visualizam o papel do Psicólogo como algo ideal, estando carregado de fantasias e expectativas, verificando-se, desta forma, que a imagem do Psicólogo está envolta de estereótipos e representações que muitas vezes, distorcem a realidade (Mazer & Melo-Silva, 2010).

Como pessoas e seres humanos, iremos sempre necessitar perceber o meio onde nos inserimos e necessitaremos, também, compreender como este funciona.

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porquê construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida quotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspetos de nossa realidade quotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la (Jodelet, 1989, p. 31).

Da mesma forma que as representações são importantes na vida quotidiana dos indivíduos, também são importantes na vida profissional, neste caso, dos Psicólogos. Verificar como as pessoas percebem uma determinada prática profissional é necessário em qualquer área, uma vez que possibilita o reconhecimento de aspetos positivos ou até de fragilidades, proporcionando uma identidade do próprio profissional e da sua prática (Filho, Oliveira & Lima, 2006).

Remetendo para a escola, é essencial que, tanto os profissionais da educação, os pais como os próprios alunos, conheçam o trabalho que o Psicólogo pode oferecer para, não só integrar estes profissionais na comunidade escolar como para que este profissional possa desenvolver um trabalho mais reflexivo na escola (Ramos, 2011). Desta forma e para compreender as percepções e as representações sociais existentes sobre os Psicólogos e em específico, acerca dos Psicólogos da Educação, é essencial, ainda que de uma forma simples, referir o conceito de representação social na medida em que o estudo das representações sociais investiga

Como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoais e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel nas orientações de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (Alves-Mazzotti, 2008, p. 20).

Sabemos, a partir da bibliografia existente, que a teoria das representações sociais surge, como muitos outros conceitos, de uma área e ganham uma teoria em outra. Embora a representação social tenha tido origem na sociologia de Durkheim, foi na psicologia social que ganhou peso e teorização, desenvolvida primeiro por Serge Moscovici e aprofundada depois por Denise Jodelet. Esta teoria serve de ferramenta a muitas áreas, como a saúde, a educação, o meio ambiente e apresenta-se como uma teoria diversa e complexa (Arruda, 2002).

Durkheim (1898, cit. Vala & Castro, 2013) desenvolveu a noção de representação coletiva, muito influente na sociologia. Esta noção pressupunha que características da vida social de cada sociedade originavam, também, formas de pensar características. Moscovici (1976, cit. Vala & Castro, 2013), contrariando esta ideia, salientou que as sociedades possuíam uma grande pluralidade de ideias e que as representações coletivas, desenvolvidas por Durkheim, não conseguiriam dar conta da diversidade de ideias e de modos de vida das sociedades. Desta forma, a primeira modificação que as representações sociais sofreram, foi assumir que os modelos têm que explicar, não só a permanência, mas também a mudança e identificar processos que interliguem ambos, visto a cultura não ser apenas um sistema de significados estável mas um sistema dinâmico e em funcionamento (Vala & Castro, 2013).

As representações sociais fazem parte de um léxico do senso comum, isto é, de uma Psicologia Social popular, existindo a ideia de que as representações sociais podem ser consideradas como agregações de representações individuais (Jesuino, 2012). Já Tarde (1901/1989/, 1893/1999, cit. Jesuino, 2012) sugeria que as representações individuais emergiam das representações coletivas, isto é, não se trata de separar o indivíduo da sociedade mas sim seguir o seu percurso conjunto. Por outro lado, Moscovici e Marková (2000, cit. Vala & Castro, 2013, p. 582) referem que “*ao estudar as representações sociais é necessário estudar, tanto a cultura como a mente individual*”, isto é, o social não pode ser explicado sem o individual e vice-versa (Vala & Castro, 2013).

A segunda modificação que Moscovici introduziu nas representações sociais tem a ver com as representações em construção, que são “novas”. A ciência coloca-nos constantemente novos objetos de pensamento afetando de alguma forma a cultura com a sua inovação e contribuindo para uma mudança social e cultural ao que os indivíduos estão em constante adaptação percebendo o mundo envolvente de diversas maneiras, onde não se limitam apenas a receber e a processar a informação

vinda do exterior, mas sim a construírem significados e a teorizarem a realidade social (Vala, 2000; Vala & Castro, 2013). A ideia principal das representações sociais é que os sujeitos criam as suas próprias teorias sobre uma série de assuntos quotidianos que chamam a sua atenção como a escola, a moral, a religião, a cultura, a saúde, etc.. Estas teorias não são simples opiniões, pelo contrário, possuem lógicas próprias baseadas nas diversas informações e experiências pessoais e grupais (Praça & Novaes, 2004). É necessário ter em conta que as representações sociais englobam muito mais que crenças, atitudes e valores e para as entender temos de analisar como estão agrupados todos esses valores e crenças formando constelações organizadas de sentido, a que podemos realmente chamar de representações (Vala & Castro, 2013).

Como já mencionado, esta teoria é complexa e por este mesmo motivo tem vindo a ser difícil a sua definição. É de notar, segundo Soczka (1988), a consensualidade que existe em, mais do que representação social, falar-se de representações sociais, dado o seu carácter multidimensional e a sua organização. Hoje, as representações sociais são entendidas como um conceito aberto e “sensibilizante”, ou seja, oferecem indicações sobre uma direção a observar, sendo mais compatível com o objeto de estudo das representações sociais que são históricas, dinâmicas e estão em mutação constante (Vala & Castro, 2013).

Moscovici (cit. Vala, 2000) refere que os indivíduos em interação social constroem teorias sobre objetos sociais, tornando visíveis as comunicações e os comportamentos. As representações sociais são constituídas não só por teorias científicas, mas também, por eixos culturais, experienciais, por ideologias e comunicações do quotidiano dos sujeitos, sendo que o papel das representações sociais é examinar como o senso comum é modificado, não só pela influência das inovações da ciência mas também por todos os outros sistemas sociais (Vala & Castro, 2013). Esta ideia remete para um senso comum que é modificado pela emergência de novas representações, as quais circulam na sociedade e vão reformulando a compreensão e a construção partilhada de determinados objetos sociais (Vala & Castro, 2013), sendo os grupos sociais ou as instituições sociais a que o individuo pertence os responsáveis pelas diferentes representações (Soczka, 1988).

Moscovici define as representações sociais como sendo “*um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual*” (Moscovici, 1981, cit. Vala & Castro, 2013). Desta forma as representações sociais podem ser definidas como “*uma forma de conhecimento,*

*socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social'* (Jodelet. 1989). Estas definições remetem para algo que procuramos entender e explicar, sendo este fenómeno o resultado das tentativas humanas de produzir sentido utilizado para nos comunicarmos e nos conseguirmos coordenar para vivermos em sociedade (Vala & Castro, 2013).

As representações sociais são concebidas como formas simbólicas das interações, uma vez que as representações expressam o sujeito, a relação deste com o outro e referem-se a um objeto, originando duas consequências: a consequência cultural e a consequência interativa e contextual. A consequência cultural diz respeito à forma como nos inscrevemos na cultura e de como esta nos fornece elementos para olharmos o mundo, ou seja, os conceitos partilhados que dão sentido ao mundo e que são resultado das relações triádicas que ocorreram no passado e que, passando de geração em geração, constituem-se em tradições que compõem as representações sociais (Vala & Castro, 2013). A consequência interativa e contextual diz respeito ao facto de que as relações triangulares não se produziram apenas no passado, constituindo as culturas, mas continuam a ocorrer no quotidiano e que para as compreendermos temos de ter em conta o contexto onde elas ocorrem, pois as representações sociais não são estruturas de conhecimento imutáveis repetidas pelos indivíduos de contexto em contexto, de relação em relação, mas pelo contrário, elas variam (Vala & Castro, 2013).

Para entendermos o processo de formação das representações sociais é necessário, ainda, ter em conta dois processos: a objetivação e a ancoragem. Vala e Castro (2013) explicam a objetivação como um processo que diz respeito à forma como se tornam real os elementos das representações e como estas adquirem materialidade e se tornam expressões da realidade pensada como natural (Vala & Castro, 2013). Por ancoragem os autores pretendem referir uma segunda categoria nos processos de formação das representações: processos em que o não-familiar se torna familiar e processos através dos quais uma representação uma vez constituída se torna um organizador das relações sociais (Vala, 2000), implicando a classificação de ideias, coisas ou pessoas em categorias (Vala & Castro, 2013).

Estes dois processos estão intrinsecamente ligados sugerindo que, segundo Wagner e Hayes (2005, cit. Vala & Castro, 2013), *“eles têm uma relação temporal: primeiro, as categorias escolhidas para ancorar o que não é familiar seriam aquelas que o grupo melhor conhece e são mais funcionais para o grupo; posteriormente,*

*estas mesmas categorias serviriam como fonte das metáforas para a objetivação”* (Vala & Castro, 2013, p. 587).

Jesuino (2012) coloca as representações sociais no debate em torno da modernidade e da pós-modernidade em que refere que o mundo evoluiu da modernidade para a pós-modernidade onde é necessário invocar novos conceitos e sobretudo superar a ilusão de uma possível racionalidade estável. Em suma, os cientistas sociais procuram explicar como o mundo é representado pelos sujeitos e sobretudo como a representação é progressivamente construída e transformada.

Em síntese, as representações sociais são importantes para a vida do dia-a-dia dos indivíduos, pois guiam-nos na maneira de definir, em conjunto, os diferentes aspetos da nossa realidade quotidiana. Ajudam-nos a interpretar, a determinar e tomar uma posição a respeito dos vários aspetos da vida social (Jodelet, 1989). Sendo as representações sociais sistemas de interpretação, regem a nossa relação com o mundo e com os outros orientando os nossos comportamentos e as nossas comunicações sociais e intervém em processos do conhecimento, de desenvolvimento individual e coletivo, na identidade pessoal, na expressão de grupos e nas transformações sociais (Jodelet, 1989).

Tendo em conta o conceito de representação social e tendo em conta que o espaço escolar é um contexto onde se produzem diferentes relações de acordo com as funções sociais e escolares e os diferentes papéis que cada indivíduo ocupa, a teoria das representações sociais pode contribuir para perceber os vários aspetos partilhados pelos grupos construídos no meio escolar (Carvalho & Souza, 2012) nomeadamente para compreender as representações que existem dos Psicólogos e como podem influenciar o seu trabalho.

## **1.2. Representações Sociais das Práticas do Psicólogo da Educação**

Ao estudarmos a imagem da Psicologia e as representações que existem dos Psicólogos, devemos ter em conta o modo como as pessoas se sentem face a esta área e a estes profissionais e a compreensão que as pessoas têm, isto é, o que as pessoas sabem sobre a psicologia e sobre o que os Psicólogos fazem (Hartwing & Delin, 2003 cit. Banha 2014).

São vários os estudos que procuraram investigar e perceber aspetos relacionados com os Psicólogos e as suas funções. Existem autores que apostaram mesmo em investigar quais as representações que os próprios profissionais da área possuíam, isto é, o que os próprios Psicólogos percecionavam de si mesmos e do seu trabalho (Bettoi, 2003; Tavares, Laneiro, Pereira & Viseu, 2010; Krawulski, 2004). Outros apostaram em investigar o que os alunos/as, professores e profissionais de outras áreas percecionavam acerca deste profissional (Bettoi, 2003; Carvalho & Souza, 2012; Leme, Bussab & Otta, 1989; Magalhães, Stralio, Keller & Gomes, 2001; Praça & Novaes, 2004; Ramos, 2011; Sant'Ana, Filho, Junior & Guzzo, 2009). Os estudos de Soczka (1988) são igualmente importantes para entender os grupos e as suas relações.

A interação e a relação entre os vários elementos que constituem a comunidade escolar e que estão envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem são importantes para o desenvolvimento do trabalho e desempenho do Psicólogo da Educação (Ramos, 2011). As perceções que cada indivíduo possui sobre o Psicólogo da Educação, as várias conceções, crenças e atitudes sobre o que é e o que faz na escola podem interferir, positiva ou negativamente, nas interações dos vários elementos como no trabalho do próprio Psicólogo (Ramos, 2011). O trabalho do próprio Psicólogo e a perceção que tem de si como profissional é algo que também pode influenciar as representações acerca de si próprio, como podemos observar:

Os psicólogos evidenciam, em seus discursos, principalmente quando relatam os seus trabalhos, uma noção onipotente da profissão e de si próprios como profissionais, acreditando que têm em suas mãos a possibilidade de fazer do outro um homem feliz, de coloca-lo em movimento (Bock, 2000, pp. 23).

No entanto, nestes discursos é referido que “o Psicólogo não muda o homem, apenas contribui para que ele próprio se modifique” (Bock, 2000). Aquilo que os próprios Psicólogos pensam e referem sobre si próprios enquanto profissionais e

sobre o seu trabalho faz com que a sociedade pense deles de uma determinada forma:

E a onipotência se traveste de humildade absoluta e o psicólogo nega o seu próprio trabalho. Nega a sua intervenção como um trabalho, isto é, como uma intervenção dirigida para uma finalidade na qual emprega sua energia para transformar o que se apresenta naquilo que surge em seu pensamento como o fim desejado (Bock, 2000, pp. 23).

Segundo a autora Mello (1975 cit. Bettoi, 2003) a imagem que os Psicólogos têm acerca de si mesmos enquanto profissionais condiciona os seus objetivos e define a sua ação. No seu trabalho sobre a profissão de Psicólogo, Mello (1975 cit. Bettoi, 2003) observa que uma imagem adequada dos Psicólogos por parte da sociedade depende exclusivamente da ação profissional, ou seja, as representações que a sociedade tem acerca do Psicólogo vem daquilo que esta o encontrar realmente a fazer. Por outro lado, a imagem que os Psicólogos têm de si é influenciada pelo seu curso de formação sendo que este é também influenciado pela imagem que os/as alunos/as têm quando entram nos cursos. A autora refere assim que se estabelece um círculo vicioso envolvendo o Psicólogo e uma imagem deste que não se altera (Bettoi, 2003).

Também Dimenstein (2000, cit. Bettoi, 2003) refere que os/as alunos/as entram nos cursos de psicologia para a área clínica e com a ideia de trabalhar individualmente em consultório. Junto a esta ideia, os cursos reforçam estas expectativas e afastam os/as alunos/as de outras áreas mais sociais, favorecendo uma atuação que promove uma imagem clínica da Psicologia o que afetará aqueles que procuram os cursos no futuro (Bettoi, 2003).

A literatura existente acerca das diversas percepções e/ou representações do Psicólogo e das suas funções mostram-nos que existe um conhecimento global sobre a Psicologia e as suas áreas e a profissão de Psicólogo. Contudo, este conhecimento apresenta-se de forma pouco profunda.

O Psicólogo surge-nos intimamente ligado à Psicologia Clínica, sendo o atendimento clínico o estereótipo da sua atuação, idealizado pela maioria das pessoas e, principalmente, pelos/as alunos/as que ingressam nos cursos de Psicologia (Magalhães, Stralio, Keller & Gomes, 2001). A ideia da Psicologia estar muito ligada a um modelo clínico, sendo por vezes, associada à psiquiatria, embora com um menor

grau de especificidade, remete para um saber pobre no que diz respeito ao Psicólogo (Leme, Bussab & Otta, 1989; Hartwing & Delin, 2003 cit. Banha, 2014). Esta ideia parece não ter sofrido grandes alterações nas últimas décadas, visto os/as alunos/as, a sociedade ou até os próprios Psicólogos demonstrarem uma perspetiva da Psicologia ainda muito ligada à área da clínica e a modelos clínicos de intervenção (Bettoi, 2003).

No estudo de Leme et al. (1989) com estudantes de Psicologia, é explícito, assim como noutros estudos também o é e como já tivemos a oportunidade de o referir, um reconhecimento da Psicologia associada à psiquiatria. As autoras do estudo verificaram, na altura, que a imagem que a sociedade tem da Psicologia é uma representação que já vem sendo reconstruída de uma sociedade mais antiga (Leme et al., 1989). As autoras, aquando da realização do seu estudo, observaram que o Psicólogo era visto como um ser *louco* que, não lhe bastando tentar resolver os seus problemas, quer também resolver os problemas dos outros. Identificado como sendo um “*burlão*”, no sentido de não conseguir resolver os problemas e taxar caro pelos seus serviços, o Psicólogo era também visto como um invasor, na medida em que é alguém que invade a mente das pessoas, lendo-lhes o pensamento (Leme et al., 1989).

Carvalho (1988, cit. Praça & Novaes, 2004) já referia, no seu estudo sobre a atuação do Psicólogo, que existia uma avaliação pessimista deste profissional, nomeadamente, junto de outros profissionais, da população e do próprio profissional de Psicologia, demonstrando que o trabalho e a contribuição que o Psicólogo pode oferecer são, em parte, desconhecidos (Praça & Novaes, 2004). Por sua vez, Figueiredo (1997, cit. Praça & Novaes, 2004) observa que, o facto do Psicólogo, historicamente, surgir ligado ao conceito de “testador, aplicando testes numa tentativa de adequar, ajustar e adaptar os indivíduos, são aspetos importantes para a construção e representação da identidade do Psicólogo e que, por este motivo, talvez as funções do Psicólogo não estejam totalmente esclarecidas e divulgadas, o que oferece a possibilidade da inexistência de uma compreensão verdadeira do papel deste profissional.

Praça & Novaes (2004) observaram, no seu estudo com alunos/as universitários/as da área da saúde, que a maioria, por um lado, revelava uma imagem da Psicologia como sendo o estudo do comportamento e de fenómenos psicológicos e por outro, uma imagem da Psicologia como aquela que pode dar ajuda incondicional ao outro. Na perspetiva de ajuda ao outro, a Psicologia é vista como uma ciência que

pode mudar, melhorar e resolver a vida dos indivíduos, sendo o Psicólogo visto como uma espécie de “adivinhador” possuindo uma “bola de cristal” (Praça & Novaes, 2004, p.36) onde “só de olhar ou conversar já sabe os seus problemas, pontos fracos e fortes e como ajudar” (Leme, Bussab & Otta, 1989, p. 31)

Este tipo de representação é comum e verifica-se na prática, isto é, “*não é por acaso que o profissional da área (e o estudante também) tem o estereótipo comum e antigo de adivinhar o que os outros pensam*” (Praça & Novaes, 2004, p. 36). Já no estudo de Sant’Ana, Filho, Junior & Guzzo (2009), realizado com alunos/as do ensino básico, estes definiram as funções do Psicólogo a partir de estereótipos difundidos pela sociedade, exagerando as capacidades do Psicólogo e comparando-o a um bruxo que adivinha o que os outros têm na mente.

Estando igualmente a Psicologia associada a um modelo clínico, as autoras atribuem esse facto à formação académica dos Psicólogos, que está, muitas vezes, ligado a um modelo de promoção de saúde focado em comportamentos patológicos, contribuindo para uma identidade do Psicólogo marcada pelo seu carácter terapêutico que impede a construção de uma representação do Psicólogo diferente, ou seja, focada também em outros problemas (Praça & Novaes, 2004). Estes aspetos, segundo as autoras, demonstram que a perceção existente do Psicólogo remete para um profissional que nada tem a ver com a sociedade em que vive e trabalha, constatando-se que não existe uma reflexão sobre o trabalho do profissional de Psicologia e da sua função social (Praça & Novaes, 2004).

Krawulski (2004), no seu estudo com Psicólogos, refere que a *ajuda* surge como o principal propósito da profissão sendo que é necessário uma relação direta e específica, onde seja permitido a compreensão e o conhecimento do outro.

Na investigação de Sant’Ana et al. (2009), foi possível verificar que os/as estudantes não possuem informações detalhadas das funções do Psicólogo, mencionando que o papel do mesmo passa muito pela “conversa” sobre os vários aspetos do dia-a-dia. Percecionados como tendo a capacidade de resolver problemas gerais e emocionais, de promover a mudança de comportamentos e o desenvolvimento de aspetos relacionados com a aprendizagem, de favorecer as relações sociais, tanto na escola como na família e comunidade, o Psicólogo é visto, mais uma vez, seguindo um modelo clínico de intervenção (Sant’Ana et al., 2009).

Recaindo em profissionais da educação, Ramos (2011) verificou no seu estudo, que estes profissionais desvalorizam o trabalho do Psicólogo alegando que “*eles próprios podem ser um pouco Psicólogos*”, deixando cair todo o referencial

teórico, métodos e instrumentos próprios da Psicologia. Estes profissionais de educação demonstram também uma representação inclinada para a perspetiva clínica da Psicologia, sendo que a atuação do Psicólogo na escola centra-se na padronização do comportamento dos alunos como um ideal de aluno, revelando uma visão distorcida dos aspetos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Ramos, 2011).

De encontro aos estudos anteriormente apresentados, Carvalho & Souza (2012) observaram que os estudantes fazem, normalmente, uma avaliação geral da Psicologia, demonstrando uma perceção distorcida do papel do Psicólogo. Foram identificados, com predominância, os aspetos “ajudar” e “resolver problemas” como principais funções do Psicólogo, sendo que a representação do Psicólogo como mero solucionador de problemas é comum aos outros estudos, mostrando que o trabalho deste profissional está associado à intervenção com os chamados “alunos-problema” (Sant’Ana et al., 2009). Concordando com o estudo de Praça & Novaes (2004), as autoras referem que as representações distorcidas do papel do Psicólogo podem dever-se à própria representação que o Psicólogo tem de si ou devido ao facto das atribuições deste profissional terem ficado desconhecidas por muito tempo, constituindo um caminho para uma visão e conhecimento inadequado do verdadeiro papel do Psicólogo, levando a pensar que este profissional apenas presta serviços esporadicamente (Carvalho & Souza, 2012).

Considerando as várias investigações aqui apresentadas, podemos inferir que ainda existe um significativo desconhecimento das funções do Psicólogo e em específico, do Psicólogo da Educação. Esta falta de conhecimento advém, quer por parte da sociedade que baseia as funções do Psicólogo em ideias do senso comum e em estereótipos que veem o Psicólogo como um profissional que possui uma capacidade para resolver qualquer problema, isto é, um pouco como uma pessoa que tem a capacidade de curar os outros (Carvalho & Souza, 2012), afastando-se dos modelos de formação dos Psicólogos e da realidade das suas funções. Isto é, o Psicólogo tem como função ajudar o outro, mas baseia-se em variadíssimos modelos e recorre a várias técnicas para conseguir aconselhar, acompanhar e ajudar o outro.

Desta forma, podemos deduzir que as perceções existentes dos modelos de intervenção do Psicólogo e das suas práticas profissionais encontram-se próximas da realidade, embora não correspondam verdadeiramente à realidade. As representações do papel do Psicólogo remetem para uma intervenção pouco holística, regendo-se numa perspetiva avaliativa e individualista, sendo este profissional visto principalmente como um profissional que *ajuda* nas mais diversas situações problemáticas dos

indivíduos, remetendo, desde já, para a ideia de intervenção do Psicólogo já referida, do aluno-problema e numa perspectiva clínica, em que o Psicólogo intervém com os alunos que apresentam problemas em momentos de crise (Sant'Ana et al., 2009), não existindo um trabalho de prevenção. Associado à ideia de um “bruxo” ou “curador”, a representação do Psicólogo fica muito aquém da realidade das suas funções. É necessária uma reflexão profunda do papel e das funções do Psicólogo em contextos educativos para que este possa desenvolver o seu trabalho com qualidade e de forma a chegar a toda a comunidade escolar, utilizando os conhecimentos, métodos e estratégias próprias de um profissional de psicologia e de uma forma preventiva e não apenas avaliativa.

## Parte II – Estudo Empírico

### 1. Objetivos e Questões de Investigação

A presente investigação tem como objetivo estudar as perceções que os/as alunos/as do 3º ciclo do ensino básico têm acerca do Psicólogo da Educação, bem como das funções que este desempenha dentro da comunidade escolar. A necessidade de compreender as diversas representações e perceções que os/as alunos/as têm do Psicólogo da Educação e das suas funções, prende-se com o facto destas perceções e/ou referências poderem influenciar a procura dos serviços de psicologia pela comunidade escolar e simultaneamente o trabalho do Psicólogo. Tendo em conta este objetivo, foram delineadas as seguintes questões de investigação:

1. Quais são as perceções que os/as alunos/as têm acerca do Psicólogo da Educação?
2. Quais as perceções que os/as alunos/as têm das práticas profissionais do Psicólogo da Educação?
3. Será que as conceções que os/as alunos/as têm acerca do Psicólogo da Educação vão de encontro aos modelos de formação

### 2. Metodologia

#### 1.1. Estudo Prévio

Considerando a natureza exploratória e qualitativa desta investigação, optou-se pela realização de entrevistas conjuntas com grupos de alunos/as – uma técnica de recolha de dados conhecida por *focus group* ou grupo focal. Para se poderem elaborar os itens do guião de entrevista final, foi realizado um *focus group* exploratório, com cerca de seis alunos/as do 3º ciclo do ensino básico. Nesta entrevista foram abordados de forma genérica temas como a Psicologia, o Psicólogo e, especificamente o Psicólogo da Educação e o seu papel. Sentimos, no decorrer da mesma, alguma dificuldade em suscitar nos/as alunos/as reflexões significativas em torno dos temas propostos. Estes, apesar de se terem disponibilizado voluntariamente para participar neste estudo (prévio), não conseguiram elaborar discursos aprofundados, nos quais as suas opiniões e crenças acerca do Psicólogo da

Educação e das suas funções pudessem emergir. Contudo, após uma análise de conteúdo desta entrevista exploratória, e apesar da recolha de dados ter sido pouco rica, conseguimos elaborar algumas questões que nos pareceram centrais e a ter em consideração no guião de entrevista de recolha de dados.

Dada a centralidade que a técnica de grupo focal teve na construção do guião de entrevista e na própria recolha dos dados deste estudo (i.e. as perceções dos alunos/as do 3º ciclo sobre a imagem da psicologia e do Psicólogo educacional) julgamos adequado apresentá-la de forma detalhada

## 1.2. **Focus Group**

Antes de descrevermos o *focus group* é importante esclarecermos alguns aspetos sobre a sua classificação. Isto é, será o *focus group* uma técnica ou um método? Na literatura verificámos que existem autores que o consideram como um método (Morgan, 1997) e que existem autores que o consideram como uma técnica (Saumure, 2001, cit. Galego & Gomes, 2005). Segundo o estudo de Galego e Gomes (2005) a classificação do *focus group* depende da escolha metodológica, ou seja, se a escolha recair no *focus group* como a única estratégia de recolha de informação, este será classificado como método. Caso exista um instrumento complementar ao *focus group*, este será classificado como técnica. De acordo com isto, e porque nesta investigação utilizámos o *focus group* como único instrumento de recolha de dados, este constitui-se como método.

O *Focus Group* é um método e/ou técnica de recolha de dados que se insere na metodologia qualitativa de investigação. A metodologia qualitativa possui características específicas, que segundo Bogdan e Biklen (1994), se resumem ao facto de: a) a fonte direta da recolha de dados ser natural, constituindo-se o investigador como o instrumento principal; b) os dados recolhidos serem, essencialmente, descritivos; c) os investigadores interessarem-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; d) os investigadores tenderem a analisar os dados de forma indutiva; e) o significado que os sujeitos participantes dão às experiências ser o que, particularmente, mais interessa ao investigador. Bell (1997, cit. Moura, 2010) salienta que “ao adotarem uma perspetiva qualitativa, os investigadores, estão mais empenhados em compreender as percepções individuais do mundo, pois procuram compreensão em vez de análise estatística” (p. 214) o que vai de encontro aos propósitos desta investigação. Como diz Boaventura Sousa Santos (1995):

O comportamento humano, ao contrário dos fenómenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais e partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético (p. 22).

Dentro dos métodos qualitativos de recolha de dados a entrevista ocupa um lugar de destaque, porque permite aceder diretamente aos significados que os sujeitos constroem para as suas experiências. O método do *focus group* acaba por ser um tipo particular de entrevista de recolha de dados, na qual o(s) investigador(es) interage(m) com mais do que um entrevistado em simultâneo (i.e. com um grupo) e estes entre si. Daqui resulta uma partilha de significados através da qual se espera aceder às perceções (e.g. pensamentos, crenças, imagens, emoções) dos sujeitos sobre uma determinada temática em discussão. Deste modo o *focus group* permite compreender, e não apenas explorar, o que as pessoas têm a dizer, fornecendo insights sobre comportamentos e motivações complexas (Morgan, 1996).

Como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou em evento? A resposta a essa pergunta exige do pesquisador a aplicação de alguma técnica ou algum método que se aproxime da realidade de cada pessoa, o que pode ser feito mais adequadamente reunindo as pessoas em grupos, criando condições ambientais de manifestação espontânea de cada uma e propiciando a interação entre elas. Tal situação aponta o *Focus Group* como um dos meios privilegiados na procura da resposta a essa questão (Oliveira & Freitas, 1998, pp. 83).

O *focus group* encontra as suas raízes no trabalho do sociólogo Robert Merton quando este, a convite de Paul Lazarsfeld, aplica o método no Office of Radio Research at Columbia University, em 1941, para avaliar a audiência de programas de rádio. Mais tarde alargou a sua utilização a instâncias relacionadas com os media em programas de propaganda e de treino militar (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007). Originalmente designado de entrevistas "focalizadas" (Stewart et al., 2007), o *focus group* surge como a alternativa à entrevista, que permite ultrapassar as limitações colocadas pelos métodos tradicionais de recolha de dados. Durante a eclosão da 2ª Guerra Mundial, Merton aplicou este método e/ou técnica na realização de estudos e no desenvolvimento de programas relacionados com a guerra, o que conduziu ao desenvolvimento das entrevistas de grupo (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1997; Stewart et al., 2007). No entanto, apesar do pioneiro Robert Merton (1956, cit. Krueger & Casey, 2000) ter afirmado que as pessoas revelariam mais informações se se sentissem confortáveis, seguras e junto de pessoas como elas, o método e/ou técnica, outrora tão utilizada, ficou "adormecida" durante décadas, relegada para segundo plano pelos cientistas sociais, passando a ser sobretudo valorizada e utilizada como

ferramenta de investigação na área do marketing (Galego & Gomes, 2005; Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1997). A utilização frequente e generalizada do *focus group* é recente, reportando-se aos anos 90 quando houve uma maior divulgação do mesmo. Por esta altura, o *focus group* tornou-se um método e/ou técnica muito utilizada nas ciências sociais (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1997) estabelecendo-se como um método e/ou técnica muito valiosa (Finch & Lewis, 2003). Só na última década se tornou popular na Psicologia com o aumento do reconhecimento e da quantidade de investigação qualitativa (Wilkinson, 2008).

*Focus group* consiste numa entrevista de grupo orientada por um ou mais investigadores com o objetivo de gerar uma discussão que resulte em informação sobre um tema predefinido (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1997). Contudo, este método e/ou técnica não se caracteriza somente por juntar pessoas a conversar. Caracteriza-se por criar um grupo de pessoas que partilham características semelhantes e que, de alguma forma, se relacionam com o assunto da investigação para que seja possível a discussão (Krueger & Casey, 2000), permitindo ao investigador recolher informações e desenvolver ideias sobre como os sujeitos pensam, sentem ou interpretam os assuntos. Desta forma, o *focus group* torna-se um método e/ou técnica ideal para explorar experiências, opiniões, crenças, desejos e até preocupações das pessoas (Barbour, 2007). É verdade que este método e/ou técnica pode, e é, muitas vezes, confundida com outros tipos de entrevista, no entanto, o que importa salientar em primeiro lugar é o que a diferencia de outros métodos é a interação do grupo, sendo da responsabilidade do investigador incentivar esta interação para gerar a discussão (Barbour, 2007; Morgan, 1996).

Ainda que existam várias definições de *focus group*, de acordo com o que cada autor considera mais relevante, todas partilham, de forma mais ou menos explícita, um conjunto de características que o tornam específico e o distinguem dos demais métodos e/ou técnicas. Morgan (1997) define o *focus group* como “uma técnica de investigação que recolhe informação através da interação de grupo sobre um tópico determinado pelo investigador. Em essência, é o interesse do investigador que fornece o focus, enquanto a informação resulta da interação no grupo” (p. 6). O que o investigador pretende a partir desta técnica é que os sujeitos partilhem as suas histórias, experiências e pontos de vista (Kitzinger, 1995) escutando, ao mesmo tempo, os pontos de vista dos outros, permitindo, ao escutarem e refletirem sobre o que é dito, considerarem e reconsiderarem os seus próprios pontos de vista, pedindo esclarecimentos, comentando e revelando ainda mais informações de modo a

desenvolver a discussão e possibilitando uma mais profunda e completa recolha de dados (Finch & Lewis, 2003). Como resultado, a interação e a discussão entre o grupo refletem as representações, influências e significados partilhados que são no fundo a forma como percebem o mundo que nos rodeia (Finch & Lewis, 2003).

Para Barbour (2009) o *focus group* é qualquer discussão realizada em grupo, desde que o investigador motive e estimule as interações no grupo. Torna-se evidente nas descrições anteriores que a interação entre os participantes é um elemento fundamental deste método. O investigador encoraja a discussão e incentiva o grupo a expressar as suas opiniões, ao invés de colocar perguntas a cada participante (Wilkinson, 2008), colocando-os num ambiente característico, confortável e natural, em que são influenciados e influenciam os outros, tal como acontece na vida real (Krueger & Casey, 2000). Nesta medida, o *focus group* é adequado para explorar temas sensíveis e o seu contexto característico facilita a revelação de representações mais pessoais (Wilkinson, 2004). Esta metodologia pode mesmo ajudar as pessoas a explorar ou a esclarecer pontos de vista que não seriam facilmente acessíveis através de outros métodos. Permite que os participantes usem uma linguagem do dia-a-dia incluindo brincadeiras e anedotas, resultando num ambiente descontraído onde se revela a utilidade destas diversas formas de comunicação. O conhecimento e as atitudes das pessoas, não sendo inteiramente expostas em perguntas diretas (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1997) permitem que os participantes possam gerar perguntas, questionar os colegas e alcançar novos conceitos e prioridades (Barbour, 2007). Fundamentalmente, o *focus group* explora como os temas ou assuntos estão articulados, se opõem ou são até censurados através da interação social e da relação entre a comunicação e as normas do grupo (Barbour, 2007) dentro de um contexto cultural (Krueger & Casey, 2000). Este método e/ou técnica revela-se, muitas vezes, como mais eficaz ao permitir e privilegiar a observação das diversas interações, reações e comportamentos e o registo de experiências dos indivíduos (Morgan, 1997).

Para conhecer as percepções dos participantes é necessário planear cuidadosamente a discussão sobre o tema de interesse do investigador (Krueger & Casey, 2000). Em relação às etapas que constituem o *focus group*, vários autores (Barbour, 2007; Kitzinger, 1995; Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1997; Oliveira & Freitas, 1998) referem os passos que se devem ter em conta para o planeamento e a realização desta técnica, não sendo obrigatoriamente realizada por esta ordem. Em primeiro lugar, deve ter-se em consideração o objetivo do estudo, delinear bem os seus objetivos específicos para ter bem presente o que se quer investigar e assim

conseguir planejar o *focus group*. A realização deste método e/ou técnica começa efetivamente com a seleção dos participantes, ou seja, a constituição dos grupos. Pode envolver um único grupo de participantes numa única entrevista. Contudo, normalmente envolve vários grupos que podem ir de 6 a 50 grupos (Barbour, 2007; Kitzinger, 1995; Morgan, 1997). Os grupos devem ser compostos por 4 a 8 participantes podendo realizar-se uma ou várias entrevistas a cada grupo, consoante o que se pretende na investigação ou simplesmente para obter maior informação ou aprofundar a informação já existente (Finch & Lewis, 2003; Wilkinson, 2008). Os participantes não são selecionados de forma sistemática e o sucesso do grupo depende de vários aspetos, entre eles, a capacidade do investigador para conduzir o grupo e a dinâmica que existe entre os participantes (Bloor, Franklan, Thomas & Robson, 2001). O número de participantes e o significado dos resultados não têm o mesmo valor que os métodos quantitativos e não devem ser deduzidos estaticamente, embora possam ser transformados em dados quantitativos (Bloor et al., 2001), sendo esta mais uma vantagem do método e/ou técnica ao possibilitar uma variedade de análises (Wilkinson, 2008).

A escolha de um moderador para o grupo, que normalmente é o próprio investigador, é um outro passo importante do *focus group*. Este deve colocar o grupo à vontade e projetar-se a si próprio de forma positiva para motivar o grupo, mantendo o interesse dos participantes (Barbour, 2007 ; Kitzinger, 1995; Kreuger & Casey, 2000; Morgan, 1997; Oliveira & Freitas, 1998). A definição de tópicos ou temas da entrevista, ou seja, de um guião, é também importante para nortear a discussão. É, em geral, suficiente uma lista de quatro ou cinco perguntas formuladas em linguagem corrente para orientar uma sessão do *focus group*, sendo que o investigador deve usar este guião para desenvolver e promover a discussão. Merton (cit. Morgan, 1997) refere alguns aspetos que devem ser tidos em consideração no guião do *focus group* e na sua realização, tais como: abordar o máximo de tópicos relevantes, fornecer dados tão específicos quanto possível, promover interação que explore os sentimentos dos participantes e ter em consideração o contexto pessoal usado pelos participantes. No decorrer da entrevista deve ter o objetivo de clarificar, aprofundar e abranger todas as perspetivas do tema (Barbour, 2007; Kitzinger, 1995; Kreuger & Casey, 2000; Morgan, 1997; Oliveira & Freitas, 1998).

Depois de realizadas as entrevistas, o passo seguinte será o de analisar os dados recolhidos, procedendo-se à transcrição das entrevistas. Para este feito, normalmente procede-se à gravação áudio das entrevistas, para evitar falhas na

transcrição e análise dos dados, registando de forma pormenorizada tudo o que foi referido e observado. Muitas vezes os investigadores optam por transcrever apenas aquilo que lhes parece relevante para o estudo, deixando cair conversas que se afastam do tema desejado e assim evitar toda uma transcrição desnecessária (Wilkinson, 2008). Existem programas específicos que podem ser usados para esta fase, para ajudar na transcrição e análise dos dados, no entanto, muitos investigadores optam por procedimentos manuais. Posteriormente a esta fase, passa-se à análise dos dados recolhidos propriamente dita respeitando a forma como foi registado ou transcrito e não sendo sujeito a quantificação ou mensuração (Bogdan & Biklen, 1994). A análise dos dados depende da fundamentação teórica subjacente à investigação em causa e das questões de investigação da mesma, tendo o investigador de decidir antes como quer analisar os dados recolhidos, pois existem diferentes tipos de análise de dados que podem ser realizadas aquando da utilização da técnica do *focus group*, incluindo a análise de conteúdo, análise temática, análise fenomenológica, análise de narrativa, análise etnográfica, análise de discurso ou conversa biográfica (Wilkinson, 2008). Realizar entrevistas bem-sucedidas através da técnica do *focus group* pode ser muito entusiasmante para o investigador, na medida em que este é envolvido por toda a informação recolhida e começa a gerar materiais muitas vezes fascinantes, onde são realizadas de uma forma “crua” análises e considerações preliminares, mas ainda assim teorizadas (Barbour, 2009).

Podemos então observar que o *focus group* é uma técnica muito flexível, que permite recolher um conjunto de informações profundas sobre as representações que os participantes possuem acerca de um tema, através de uma interação mútua do grupo. Esta técnica torna-se ainda mais útil e flexível, pois tanto pode ser usada de forma independente como de forma combinada com outros instrumentos de recolha de dados. Barbour (2009) salienta que esta técnica pode ser usada para encorajar participantes usualmente relutantes em conceder entrevistas individuais ou os que seriam “pouco acessíveis”. Esta técnica pode ainda ser usada para identificar problemas, no desenvolvimento e avaliação de programas e no desenvolvimento e construção de instrumentos estruturados, como os questionários (Barbour, 2007; Krueger & Casey, 2000), podendo também ser combinada não só com outros métodos qualitativos mas também com métodos quantitativos (Barbour, 2007) como forma de completar a recolha de dados, ou de tentar compreender ou avaliar as informações recolhidas (Wilkinson, 2008). Esta técnica é considerada conveniente para a investigação de temas sensíveis, no acesso a narrativas e atitudes, sempre

interagindo com os participantes na tentativa de conseguir aceder ao que é de mais difícil acesso (Barbour, 2009).

Nery (1997, cit. Kind, 2004) apresenta uma lista sobre as principais formas de utilização do *focus groups*, sendo que esta técnica pode ser utilizada na exploração inicial com pequenas amostras da população; na investigação profunda de motivações, desejos, estilos de vida dos grupos; na compreensão da linguagem e das perspetivas do grupo; no teste de conceitos e questões para futuras investigações; na obtenção de informações sobre um contexto específico e sobre novos produtos, conceitos e fenómenos; entre outros. E, como afirmam Howitt e Cramer (2011) o *focus group* pode ser utilizado como principal método de recolha de dados sobre um determinado tema, tal como é utilizada nesta investigação.

### **1.3. Guião de entrevista e *setting***

O guião utilizado na entrevista *Focus Group* teve origem no guião da entrevista exploratória do Estudo Prévio, tendo este sido melhorado e complementado com as informações obtidas. Foi a partir deste guião que todas as discussões foram orientadas nos vários grupos. Como a literatura refere, o número de questões deve ser limitado, pelo que optámos por as agrupar/apresentar em torno de 4 grandes temas sobre a Psicologia e o Psicólogo, de forma a permitir o desenvolvimento dos mesmos (Anexo I).

Morgan (1997, 1998) considera que uma entrevista ou discussão possui um elevado nível de moderação quando é estruturada, ou seja, quando o moderador da entrevista controla quais os tópicos discutidos, controlando a dinâmica do grupo e possibilitando que todos os participantes intervenham de forma semelhante na discussão. Desta forma, podemos considerar que as entrevistas efetuadas aos vários grupos foram estruturadas de forma a manter a discussão centrada em temas específicos previamente definidos, embora as questões fossem essencialmente abertas. Foi aplicado o mesmo guião a todos os grupos existindo um nível elevado de padronização garantida através do uso de procedimentos idênticos, procurando uma uniformidade entre as várias entrevistas.

Tendo em conta que as entrevistas decorreram em horário letivo, disponibilizado pela Direção da Escola Profissional de Odemira, optámos por realizá-las na respetiva instituição, sendo as características do espaço favoráveis à realização das entrevistas e simultaneamente invalidando a necessidade de deslocação dos/as participantes. As salas eram espaçosas e bem iluminadas, equipadas com mesas que

foram adaptadas ao número de participantes e colocadas para que todos ficassem visíveis, quer para o investigador quer para os próprios colegas, existindo também um espaço de apoio que permitiu instalar o equipamento de gravação e os materiais de apoio.

#### 1.4. Participantes

Com o propósito de conseguir recolher o máximo de informação possível, foram constituídos 3 grupos de discussão, constituídos exclusivamente por alunos/as que frequentassem o 3º ciclo do ensino básico ou que frequentassem cursos equivalentes, tendo-se procurado que os sujeitos tivessem idades semelhantes. A escolha do 3º ciclo de escolaridade ou equivalente deve-se ao facto dos/as alunos/as deste nível etário integrarem o regime de escolaridade obrigatória e, desde logo, a possibilidade de contacto com Psicólogos da Educação. Desta forma, foram constituídos três grupos de alunos/as que frequentam Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) na Escola Profissional de Odemira (EPO). Cada grupo corresponde a uma turma/curso, ou seja, tratam-se de grupos previamente formados. É de salientar que as escolas profissionais são escolas com características diferentes das escolas de ensino básico regular. As Escolas Profissionais e os seus projetos educativos e formativos têm uma grande ligação aos contextos locais e regionais onde desenvolvem a sua atividade. O Decreto-Lei 4/98 de 8 de Janeiro, veio reforçar a possibilidade dos jovens concluírem a escolaridade básica garantindo para tal a existência de cursos de equivalência ao 3º ciclo do ensino básico (Anuário das Escolas Profissionais) – como é o caso dos/as participantes deste estudo. É importante ter em atenção que estes/as alunos/as têm, normalmente, um grande número de problemas, nomeadamente, relacionados com o processo ensino-aprendizagem. A constituição dos grupos foi pensada de forma a “assegurar que os participantes em cada grupo tenham algo a dizer sobre o tópico e se sintam confortáveis dizendo-o entre si” (Morgan, 1997, p. 36). Tal foi facilitado pela existência de grupos pré-formados, tendo-se tido o cuidado de não separar turmas pelo motivo anteriormente referido e para que houvesse à partida um clima de confiança e à vontade entre os/as participantes. Considerámos que grupos com um número de 6 a 8 participantes seriam ideais para promover a discussão. Os/as participantes têm idades entre os 14 e os 17 anos e frequentam cursos de equivalência ao 9º ano de escolaridade, nomeadamente, o Curso Vocacional e o Curso de Educação e Formação, encontrando-se distribuídos/as pelos grupos da seguinte forma:

*Quadro 2 - Distribuição de participantes por sexo e grupos*

Grupos	Feminino	Masculino	Total
G1	4	3	7
G2	5	1	6
G3	5	2	7



## **1.5. Procedimentos de Recolha de Dados**

Com vista à realização das entrevistas, foi dirigido um pedido de colaboração (Anexo II) à instituição selecionada para a realização do estudo, juntamente com os pedidos de autorização, dirigidos ao diretor da instituição e aos encarregados de educação dos/as alunos/as (Anexo III). Após a obtenção de uma resposta positiva, por parte das instituições e dos responsáveis pelos/as alunos/as, procedeu-se à organização dos grupos com a colaboração dos Diretores de Turma ou Responsáveis da Instituição.

As entrevistas decorreram em local disponibilizado pela instituição, nas suas próprias instalações. As discussões foram moderadas pela investigadora e tiveram a duração média de 40 minutos, tendo sido os grupos informados do âmbito da investigação, da confidencialidade dos dados recolhidos bem como do direito de não participar na entrevista.

Para possibilitar a transcrição e análise dos dados recolhidos, as entrevistas foram gravadas através do editor e gravador de áudio livre Audacity 2.0.4. Ao longo da presente investigação foram sempre tidos em consideração os princípios éticos recomendados neste âmbito.

## **1.6. Procedimentos de Análise de Dados**

Através do registo áudio efetuado às entrevistas, procedeu-se à transcrição dos dados. Nesta transcrição, pareceu-nos mais acessível e significativo transcrever, como recomenda Flick (2005, cit. Beja, 2009) *"só o que é exigido, e apenas com a exatidão requerida, pela questão de investigação"* (p. 201) não deixando de ser necessário a escuta de todas as entrevistas, procurando sempre respeitar a integridade do conteúdo.

Tendo em conta o âmbito e a natureza deste trabalho, considerando o seu carácter qualitativo e exploratório, aplicamos aos dados transcritos a técnica de análise temática, uma das modalidades da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo faz parte do conjunto das análises das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. De certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal do investigador em relação aos dados, tendo em conta o contexto, o autor, o destinatário e o conteúdo da mensagem em si (Moraes, 1999). A finalidade desta será então, efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas

características foram inventariadas e sistematizadas, isto é, o material sujeito à análise é concebido como o resultado de uma rede de produções, tendo o analista de construir um modelo capaz de produzir inferências (Vala, 1986). Bardin (1977) menciona que a análise de conteúdo se desenvolve em três fases distintas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Seguindo esta estrutura, na fase da pré-análise foi realizada uma leitura de todo o material que compunha a nossa amostra, ou seja, todas as entrevistas transcritas. Após esta leitura que incluiu a compreensão da informação e a respetiva reflexão, passou-se à fase seguinte. Na fase da exploração do material, procedeu-se à criação de categorias e subcategorias. Nesta fase, o critério utilizado para a categorização foi semântico, isto é, o material analisado foi agrupado por temas, temas estes que, na realidade, correspondem às categorias principais. Esta construção foi também baseada nos pressupostos teóricos e nos objetivos da investigação. Este processo teve em consideração as características das categorias, que para Bardin (1977) são requisitos fundamentais para que estas sejam de qualidade, designadamente, a *homogeneidade*, *exaustividade*, *exclusividade*, *objetividade* e *adequação/pertinência* (Bardin, 1977).

Optámos por fazer uma análise temática que, utilizando as técnicas de análise de conteúdo, opera pelo desmembramento do texto em unidades, em categorias (Bardin, 1977), direcionando-se para as características da mensagem propriamente ditas, para o valor da informação e ideias expressas nas mensagens (Moraes, 1999).

A análise temática é rápida e eficaz no tratamento de discursos diretos e consiste na descoberta de “*núcleos de sentido*” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para a investigação (Bardin, 1977). A análise temática envolve uma codificação do diálogo aberto dos participantes em categorias fechadas que resumem e sistematizam a informação (Wilkinson, 2008). O objetivo desta análise é que, cada categoria seja representativa dos dados recolhidos e forneça uma representação simplificada dos resultados brutos (Bardin, 1977). A categorização é uma tarefa que realizamos no dia-a-dia com o objetivo de reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido

Após a construção das categorias principais, ou seja, das mais significativas, criaram-se indicadores com o propósito de restringir a inclusão da informação extraída das entrevistas, nas respetivas subcategorias, impondo assim rigor na classificação da informação, assegurando a validade interna. A unidade de registo (U.R.) selecionada,

ou seja, elemento unitário de conteúdo a ser submetido a classificação (Moraes, 1999), foi o tema. Esta unidade de registo encontra-se dentro das unidades de registo semânticas que se consideram como sendo unidades de informação (Vala, 1986).

Em seguida e após realizados os procedimentos anteriormente referidos, desenvolvemos uma grelha que inclui as categorias, as subcategorias e as respetivas unidades de registo, o que permitiu sintetizar a informação, sistematizando os dados e as respostas dos/as participantes, possibilitando desta forma a interpretação dos dados. Importa salientar que todo este processo foi realizado sem recorrer a qualquer tipo de *software* ou programa de análise de dados, mas através de leituras sucessivas de todas as entrevistas, num processo longo e moroso.

Por fim, chegámos à última fase do processo da análise temática, ou seja, o tratamento, inferência e interpretação dos dados. Nesta etapa, a principal função é tornar os dados válidos e significativos. A partir das categorias, subcategorias e respetivas U.R foi possível realizar uma reflexão sobre o conteúdo dos dados, que permitiu encontrar diferenças significativas e realizar reflexões individuais de cada entrevista, possibilitando a comparação das mesmas e encontrando padrões significativos.



### 3. Apresentação e Discussão de resultados

#### 1.1. Apresentação de Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados que derivam da análise temática realizada aos dados obtidos através do *Focus Group*. Os dados consistem no discurso dos/as participantes e foram reunidos de forma sistemática, tendo sido posteriormente classificados em categorias e subcategorias. Esta classificação permitiu, não só organizar e sumariar os dados recolhidos como ofereceu a possibilidade de interpretação dos mesmos e, mais tarde, a resposta às questões de investigação.

Quadro 3 - Perspetiva global dos temas, categorias e subcategorias

Temas	Categorias	Subcategorias
Contacto com Psicólogo	Regularidade	Frequente Pontual
	Contexto	Escola Fora da Escola
Psicologia	Definição e Significado de Psicologia	Objeto de Estudo Saúde Mental Ajuda/Apoio ao Outro
	Características da Intervenção Psicológica	Contextos Tipos População
Psicólogo da Educação e Práticas Profissionais	Papel e Funções	Desenvolvimento de Competências Académicas Promoção do Bem-Estar Promoção de Competências Interpessoais Promoção de Competências Pessoais
	Focos da Intervenção	Violência Problemas Familiares Problemas de Saúde Problemas de Saúde Mental Problemas de Comportamento Orientação Vocacional Pais Comunidade Escolar
	Competências e Características	Aconselhamento Confidencialidade Amizade Confiança Paciência Dom/Superpoder Para "Malucos" Maluco Mentiroso Castigo

Como resultado da análise temática efetuada à transcrição das entrevistas realizadas aos grupos de alunos/as, emergiram três grandes temas: Contacto com Psicólogo, Psicologia e Psicólogo da Educação e Práticas Profissionais.

No que diz respeito ao primeiro tema **Contacto com Psicólogo**, este engloba verbalizações referentes ao contacto que os/as alunos/as têm ou já tiveram com um Psicólogo bem como a regularidade desse contacto e o contexto onde ocorreu. Este tema divide-se em duas categorias emergentes do discurso dos/as participantes: (1) Regularidade; (2) Contexto.

### **Categoria 1 – Regularidade**

Todas as subcategorias inseridas nesta categoria referem-se à regularidade do contacto que os/as alunos/as tiveram com um Psicólogo (Quadro 4), tendo sido dividida em duas subcategorias: (1) Frequente; (2) Pontual.

*Quadro 4 - Síntese das subcategorias da categoria "Regularidade" e unidades de registo*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo (UR)</b>
Regularidade	Frequente	G1 – UR6; UR7/ G2 – UR4
	Pontual	G1 – UR2/ G2 – UR1; UR3; UR5; UR21

Relativamente à subcategoria Frequente, as unidades de registo centram-se nas verbalizações que identificam o contacto com um Psicólogo e o seu apoio de forma contínua ou seja, “*eu vou ao psicólogo todas as semanas*” (G2) ou “*frequento o psicólogo desde muito pequena*” (G1). Esta subcategoria emergiu em dois grupos.

No que diz respeito à subcategoria Pontual, as verbalizações centram-se na descrição do contacto com um Psicólogo que não é contínuo, ou seja, que acontece de forma pontual, como podemos observar no seguinte testemunho: “*Só tive contacto com a psicóloga uma vez, quando foi fazer atividades à turma*” (G2). Esta categoria emergiu no discurso de dois grupos.

### **Categoria 2 – Contexto**

Esta categoria engloba as verbalizações referentes ao local onde ocorreu o contacto e/ou apoio/acompanhamento com um Psicólogo (Quadro 5). Os componentes do discurso foram divididos em duas subcategorias: (1) Escola; (2) Fora da Escola.

Quadro 5 - Síntese das subcategorias da categoria "Contexto" e unidades de registo

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo (UR)</b>
Contexto	Escola	G1 – UR3; UR7; UR8/ G2 – UR1; UR2/ G3 – UR3
	Fora da Escola	G1 – UR8/ G2 – UR2

Relativamente à subcategoria Escola, esta diz respeito às verbalizações que identificam a escola como o local do contacto e/ou apoio com um Psicólogo. Com verbalizações como “ (...) *na escola*” (G1), esta subcategoria foi referida nos três grupos de participantes.

Quanto à subcategoria Fora da Escola, esta refere-se às verbalizações que identificam outro local, não especificado, para além da escola, como local do contacto com um Psicólogo. Referida por dois grupos de participantes, encontram-se verbalizações como “ (...) *e fora da escola*” (G2).

Relativamente ao segundo tema, **Psicologia**, este integra aspetos gerais da Psicologia, comuns a todas as áreas científicas e que se dirigem para o significado da Psicologia, a sua finalidade e as características da intervenção psicológica. Emergente no discurso dos/as participantes, este tema divide-se em duas categorias: (1) Definição e Significado de Psicologia; (2) Características da Intervenção Psicológica.

### **Categoria 1 – Definição e Significado de Psicologia**

Esta categoria é relativa a verbalizações que definem e atribuem (ou tentam atribuir) um significado à Psicologia segundo a perspetiva dos/as alunos/as (Quadro 6), distribuindo-se por três subcategorias: (1) Objeto de Estudo; (2) Saúde Mental; (3) Ajuda/Apoio ao Outro.

Quadro 6 - Síntese das subcategorias da categoria "Definição e Significado de Psicologia" e unidades de registo

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo (UR)</b>
Definições e Significado de Psicologia	Objeto de Estudo	G1 – UR12; UR13; UR14; UR16/ G3 – UR45
	Saúde Mental	G1 – UR9; UR15/ G3 – UR10; UR11; UR12; UR45
	Ajuda/Apoio ao Outro	G1 – UR51/ G2 - UR6; UR7/ G3 – UR5; UR6

Quanto à subcategoria Objeto de Estudo, as verbalizações centram-se na identificação do objeto de estudo da psicologia, ou seja, “a psicologia estuda o comportamento” (G1) ou “a psicologia é uma ciência que estuda ... as pessoas! (...)”. Esta subcategoria emergiu no discurso de dois grupos.

Relativamente à subcategoria Saúde Mental, as verbalizações remetem a psicologia como estando associada à psicopatologia, estando estritamente ligada à saúde mental como podemos observar nos seguintes testemunhos: “É ajudar as outras pessoas psicologicamente” (G1); “Ajudar alguém com problemas sociais, psicóticos...” (G3). Esta subcategoria emergiu em dois dos grupos de participantes.

A subcategoria Ajuda/Apoio ao Outro conta com verbalizações que se centram invariavelmente na importância da ajuda ao outro, enquanto função da psicologia, sendo que “A psicologia é ajudar outras pessoas” (G1) e “é uma maneira de se ter o apoio e a ajuda de alguém e podermos falar abertamente com alguém sobre os nossos problemas” (G2). Esta subcategoria emergiu no discurso dos três grupos de participantes.

## **Categoria 2 – Características da Intervenção Psicológica**

As subcategorias constituintes desta segunda categoria centram-se na descrição das características de intervenção psicológica, sejam o tipo de intervenção, a população que pode abranger e o contexto (Quadro 7). Esta categoria foi dividida em três subcategorias: (1) Contextos; (2) Tipos; (3) População.

Quadro 7 - Síntese das subcategorias da categoria "Características da Intervenção Psicológica" e unidades de registo

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo (UR)</b>
Características da Intervenção Psicológica	Contextos	G1 – UR20; UR21; UR22; UR23; UR38/ G2 – UR8; UR9; UR10; UR11; UR33/ G3 - UR28; UR29; UR30.
	Tipos	G1 – UR39; UR40/G2 – UR23/ G3 – UR21; UR42.
	População	G1 – UR17; UR18; UR19; UR54/ G3 – UR8; UR9

No que diz respeito à subcategoria Contextos, as verbalizações remetem para a perceção que os/as alunos/as têm dos diversos contextos de trabalho do Psicólogo. Referida pelos três grupos de participantes encontram-se verbalizações como “(...) no hospital, ligada à saúde” (G2) ou “(...) na prisão, ligada a crimes” (G2). Esta subcategoria emergiu no discurso dos três grupos.

Na subcategoria Tipos as verbalizações remetem para o tipo de intervenção que o Psicólogo pode realizar, isto é, individual ou "(...) o psicólogo pode trabalhar em grupo" (G2); "*Pode ajudar uma turma que não é unida. Fazer sessões de grupo*" (G3). Esta subcategoria emergiu no discurso dos três grupos.

Relativamente à subcategoria População, as verbalizações remetem para o tipo de população com quem o Psicólogo pode intervir. Desta forma, as verbalizações emergiram no discurso de dois grupos e remetem para uma intervenção dirigida a uma população específica, isto é, a "*Para crianças*" (G1) ou "(...) *para toda a gente*" (G1).

Relativamente ao terceiro e último tema **Psicólogo da Educação e Práticas Profissionais**, este torna-se o mais relevante tendo em conta os objetivos deste estudo, abordando representações centrais do Psicólogo da Educação. O papel e as funções do Psicólogo da Educação, as qualidades que este profissional possui ou se espera que possua segundo a perspetiva dos/as alunos/as e os problemas onde pode intervir são algumas das verbalizações incluídas neste tema. Emergente do discurso dos/as participantes, este tema foi dividido em três categorias: (1) Papel e Funções; (2) Focos de Intervenção; (3) Competências e Características.

### **Categoria 1 – Papel e Funções**

As subcategorias que constituem esta categoria englobam verbalizações que remetem para o papel e para as funções do Psicólogo da Educação, segundo a visão dos/as participantes (Quadro 8). Esta categoria foi dividida em quatro subcategorias: (1) Desenvolvimento de Competências Académicas; (2) Promoção do Bem-Estar; (3) Promoção de Competências Interpares; (4) Promoção de Competências Pessoais.

*Quadro 8 - Síntese das subcategorias da categoria "Papel e Funções" e unidades de registo*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo (UR)</b>
Papel e Funções	Desenvolvimento de Competências Académicas	G1 – UR24; UR25; UR62/ G2 – UR12; UR53/ G3 – UR15; UR18
	Promoção do Bem-Estar	G2 – UR16/ G3 – UR26
	Promoção de Competências Interpares	G1 – UR42/ G2 – UR24; UR25; UR52
	Promoção de Competências Pessoais	G1 – UR35; UR42; UR45; UR46/ G3 – UR17; UR19; UR25

A subcategoria Desenvolvimento de Competências Académicas engloba verbalizações que atribuem o papel de professor/educador ao Psicólogo da Educação, isto é, “...os psicólogos na escola ajudam os alunos a levantar as notas” (G1) e “Ensinam-nos... vá, a estudar. Maneiras mais fáceis de estudo” (G2). Esta subcategoria emergiu no discurso dos três grupos de participantes.

Quanto à subcategoria Promoção do Bem-Estar, as verbalizações remetem para uma intervenção do Psicólogo que vise o bem-estar dos/as alunos/as, ou seja, o Psicólogo da Educação “*tenta fazer-nos sentir melhor*” (G2). Esta subcategoria emergiu no discurso de dois grupos.

No que diz respeito à subcategoria Promoção de Competências Interpessoais, as verbalizações aproximam a intervenção do Psicólogo ao desenvolvimento da relação interpares, isto é, “*fazer jogos, atividades... educativas. Para termos contacto uns com os outros e sabermos lidar com os outros e conhecermo-nos melhor*” (G2). Esta subcategoria foi mencionada em dois grupos de participantes.

Relativamente à subcategoria Promoção de Competências Pessoais, as verbalizações remetem para aspetos da intervenção do Psicólogo que contribuem para o autoconhecimento dos/as alunos/as, ou seja, “...*eu comecei a fazer jogos, atividades e com o passar do tempo já fomos falando de coisas mais pessoais, para me ajudar a conhecer melhor e perceber-me a mim próprio*” (G1) e para aspetos que contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais, isto é, “ (...) *escrever para descarregar a raiva, com isto o psicólogo consegue perceber o que pensamos... e conseguimos lidar melhor com os nossos problemas...*” (G3). Esta subcategoria surgiu em dois grupos de participantes.

## **Categoria 2 – Focos de Intervenção**

Todas as subcategorias que constituem esta categoria referem-se a verbalizações dos/as alunos/as sobre diferentes problemas sobre os quais o Psicólogo da Educação pode intervir/intervém (Quadro 9). Esta categoria foi dividida em oito subcategorias: (1) Violência; (2) Problemas Familiares; (3) Problemas de Saúde; (4) Problemas de Saúde Mental; (5) Problemas de Comportamento; (6) Orientação Vocacional; (7) Pais; (8) Comunidade Escolar.

Quadro 9 - Síntese das subcategorias da categoria "Focos de Intervenção" e unidades de registo

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Registo (UR)</b>
Focos de Intervenção	Violência	G1 – UR48; UR55/ G3 – UR36; UR37
	Problemas Familiares	G1 – UR55/ G2 –UR18/ G3 – UR38
	Problemas de Saúde	G2 – UR18; UR32/ G3 – UR38
	Problemas de Saúde Mental	G1 – UR43; UR56/ G2 – UR18; UR34; UR35; UR36; UR37; UR38; UR40; UR41/ G3 – UR41
	Problemas de Comportamento	G1 – UR29; UR44
	Orientação Vocacional	G3 – UR7; UR39
	Pais	G2 – UR30; UR31
	Comunidade Escolar	G2 – UR29; UR30; UR31; UR49/ G3 – UR20; UR40

No que diz respeito à primeira subcategoria Violência, as verbalizações centram-se na descrição da violência como um problema suscetível de intervenção do Psicólogo da Educação, isto é, “*por exemplo, existem situações de violência (...) Recorre logo a um psicólogo (...) e o psicólogo ajuda sempre... porque pode ficar com traumas*” (G1) ou “*O psicólogo pode trabalhar com agressões, por exemplo o bullying*” (G1). Esta subcategoria foi mencionada por dois grupos de participantes.

Relativamente à subcategoria Problemas Familiares, as verbalizações identificam os problemas familiares como alvo da intervenção do Psicólogo, sendo que “*(...) quando existem problemas na família, às vezes o psicólogo ajuda o aluno .... A saber lidar com as coisas...*” (G2). Esta subcategoria emergiu no discurso dos três grupos de participantes.

Em relação à subcategoria Problemas de Saúde, as verbalizações remetem para uma intervenção do Psicólogo ligada a problemas de saúde física que influenciam o bem-estar do indivíduo, ou seja, “*(...) quando se sentam mal... desmaiam*” (G3) ou “*Trabalhar com problemas de saúde. Por exemplo, numa gravidez inesperada podemos ter o apoio do psicólogo para nos ajudar a resolver o problema (...) ou quando têm um problema de cancro, tiram um peito, podem ajudar*” (G2). Esta subcategoria foi referida por dois grupos de participantes

Quanto à subcategoria Problemas de Saúde Mental, as verbalizações remetem para uma intervenção do Psicólogo ligada a “*(...) problemas psicológicos*” (G2) e uma

intervenção do Psicólogo que “(...) *ajuda os malucos*” (G2) e que “*pode trabalhar com doenças da cabeça, autistas, bipolar*” (G3) isto é, problemas ligados à saúde mental dos indivíduos. Esta subcategoria foi mencionada por todos os grupos de participantes.

Quanto à subcategoria Problemas de Comportamento, esta envolve verbalizações que vêm a intervenção do Psicólogo como forma de contribuir para a resolução dos problemas comportamentais dos/as alunos/as, isto é, “...os *psicólogos ajudam-nos com problemas de comportamento*” (G1), “(...) *ajudam os alunos a saberem-se comportar*” (G1). Esta subcategoria emerge no discurso de apenas um grupo de participantes.

Relativamente à subcategoria Orientação Vocacional, esta engloba verbalizações que remetem para a capacidade do Psicólogo da Educação desenvolver atividades relacionadas com a orientação vocacional, “...*por exemplo, a psicóloga era para nos ajudar a perceber o que queríamos seguir no décimo ano*” (G3) e a realização de testes. Esta subcategoria foi igualmente mencionada por apenas um grupo de participantes.

Relativamente à subcategoria Pais, as verbalizações referem que o Psicólogo pode ter uma intervenção “ (...) *Com os pais dos alunos*” (G2), identificando os pais como uma das populações-alvo com as quais o Psicólogo pode trabalhar. Esta subcategoria foi apenas mencionada num grupo de participantes.

Quanto à subcategoria Comunidade Escolar, as verbalizações englobam os diversos elementos que constituem a comunidade escolar e que podem ser outra das populações-alvo da intervenção do Psicólogo, ou seja, “...o *psicólogo pode trabalhar com professores*” (G2) ou “*com os auxiliares (...)*” (G2). Esta subcategoria foi referida em dois grupos de participantes.

#### **Categoria 4 – Competências e Características**

Esta categoria engloba as verbalizações relativas à perceção que os/as alunos/as demonstraram acerca das competências e características do Psicólogo da Educação (Quadro 10), revelando dois pólos distintos. Por um lado, esta categoria revela-nos uma imagem positiva do Psicólogo e por outro, uma imagem mais negativa deste profissional, sendo dividida em dez subcategorias: (1) Aconselhamento; (2) Confidencialidade; (3) Amizade; (4) Confiança; (5) Paciência; (6) Dom/Superpoder; (7) Para “Malucos”; (8) Maluco; (9) Mentiroso; (10) Castigo.

Quadro 10 - Síntese das subcategorias da categoria "Competências e Características" e unidades de registo

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)
Competências e Características	Aconselhamento	G1 – UR11; UR24; UR26; UR27; UR28; UR30 ; UR31; UR37; UR41; UR49; UR52; UR53; UR59; UR60; UR61/ G2 – UR7; UR13; UR14; UR15; UR17; UR20 UR22; UR26; UR27; UR28; UR44; UR45; UR46; UR48; UR50 ; UR51/ G3 – UR10; UR13; UR14; UR17; UR24; UR25; UR31; UR32
	Confidencialidade	G1 – UR10; UR30; UR33/ G2 – UR43
	Amizade	G1 – UR30; UR32/ G2 – UR47/ G3 – UR22
	Confiança	G1 – UR34; UR36/ G3 – UR23
	Paciência	G2 – UR45
	Dom/Superpoder	G1 – UR50/ G2 – UR55/ G3 – UR27; UR43; UR44
	Para "Malucos"	G1 – UR57; UR58/ G2 – UR39/ G3 – UR33
	Maluco	G1 – UR58
	Mentiroso	G1 – UR17/ G3 – UR35
	Castigo	G2 – UR50/ G3 – UR34

No que diz respeito à subcategoria Aconselhamento, as unidades de registo prendem-se com verbalizações que identificam a ajuda e o aconselhamento como uma competência do Psicólogo, ou seja, “ (...) *Com a ajuda de um psicólogo nós conseguimos falar mais abertamente com as pessoas e resolver os nossos problemas mais facilmente*” (G2). Esta ajuda pode ser conseguida através da compreensão, da escuta e da aceitação, sendo que o Psicólogo é visto como alguém que “ (...) *tem de nos compreender*” (G2) e “ (...) *tem de saber ouvir*” (G2), colocando os/as alunos/as “à vontade”. Esta subcategoria foi referida pelos três grupos de participantes.

No que diz respeito à subcategoria Confidencialidade, as verbalizações remetem para a perceção de uma característica pessoal que o Psicólogo da Educação deve ter, isto é, “...o psicólogo é uma pessoa que guarda as coisas confidencialmente (...)” (G2) e “(...) *sabe de tudo do que falamos e nunca diz nada*” (G1). Esta subcategoria foi mencionada por dois grupos de participantes.

Relativamente à subcategoria Amizade, as verbalizações remetem para características do Psicólogo da Educação que o tornam um “(...) *amigo confidencial*. *Podemos contar sempre com ele*” (G1) e que os consideram mesmo como “(...) os

*melhores amigos*” (G3) . Esta subcategoria foi mencionada pelos três grupos de participantes.

Quanto à subcategoria Confiança, as verbalizações remetem para a existência de confiança e segurança no Psicólogo da Educação, isto é, “...às vezes *cofiamos mais nos psicólogos (...) do que nos próprios amigos*” (G3). Igualmente com três unidades de registo, esta subcategoria emergiu em três grupos de participantes.

Relativamente à subcategoria Paciência, as verbalizações remetem para uma característica que o Psicólogo possui, nomeadamente, a serenidade e a paciência, como podemos observar no testemunho: “*O psicólogo tem de ter muita paciência (...) e tem que ser uma pessoa muito calma (...)*” (G2).

Quanto à subcategoria Dom/Superpoder, as verbalizações remetem para o Psicólogo da Educação como tendo um dom ou “*é como se tivessem um superpoder*” (G3), considerando que “*para ser psicólogo é preciso nascer assim... é algo que já vem com a pessoa*” (G3). Esta subcategoria emergiu nos discursos dos três grupos de participantes.

Relativamente à subcategoria Para “Malucos”, as verbalizações centram-se na perspectiva do Psicólogo da Educação (ou, generalizando, qualquer Psicólogo) como um profissional que trabalha com pessoas malucas, “*o psicólogo é para malucos*” (G1), “*Eu considero que quem vai ao psicólogo é maluco (...)*” (G2). Esta subcategoria foi referida pelos três grupos de participantes.

A subcategoria Maluco é constituída apenas por uma verbalização que se centra na identificação do Psicólogo como sendo “*...Ele próprio (...) meio maluco!*” (G1).

Em relação à subcategoria Mentiroso, as verbalizações remetem para um defeito deste profissional, visto como mentiroso, “*(...) porque a conversa deles nunca fica só entre nós (...)*” (G1). Esta subcategoria emergiu em dois grupos de participantes.

Quanto à subcategoria Castigo, as verbalizações remetem para a perspectiva da ida ao Psicólogo como um castigo, ou seja, “*...falar com um psicólogo é sinal de que se fez alguma coisa de mal*” (G3). Esta subcategoria foi mencionada em dois grupos de participantes.

## 1.2. Discussão dos Resultados

No seguimento da análise de dados realizada no ponto anterior, faremos de seguida a reflexão dos resultados dessa análise, partindo dos temas e categorias identificadas, e de modo a que nos seja possível responder às questões de investigação.

### Perceções da Psicologia e da Psicologia da Educação

Ao tentarmos compreender os dados relativos à perceção que os/as alunos/as têm acerca da Psicologia em geral, obtivemos dados que foram organizados em duas categorias: 1) Definição e Significado de Psicologia e 2) Características da Intervenção Psicológica. A este respeito os/as alunos/as referem que “a *psicologia estuda a mente das pessoas (...) e o que as pessoas pensam*” (G1) ou “a *psicologia é o estudo da nossa maneira de estar, de agir...*” (G1), identificando como principal objeto de estudo da Psicologia o estudo da mente ou do comportamento, constituindo-se, essencialmente, como uma ciência que estuda o indivíduo e o seu comportamento. Esta perceção está em consonância com o estudo realizado por Praça e Novaes (2004), realizado com estudantes universitários, de onde resultou uma imagem da Psicologia direcionada para fenómenos psicológicos, nomeadamente, o estudo do comportamento e da mente humana.

A Psicologia é considerada, pelos/as alunos/as, como o estudo da componente psicológica do ser humano, sendo vista como uma área próxima da psicopatologia, estritamente ligada à saúde mental, sendo percecionada como uma área que “(...) *trabalha com pessoas doentes ... mentalmente*” (G3) e que pode “*Ajudar alguém com problemas sociais, psicóticos...*” (G3). Perante esta imagem, o Psicólogo surge-nos, também, ligado à clínica, sendo o atendimento clínico, muitas vezes, o estereótipo do seu trabalho (Magalhães, Straliozzo, Keller & Gomes, 2001).

Os/As participantes associam à Psicologia a ajuda ao outro, sendo a Psicologia percecionada como “(...) *uma maneira de se ter o apoio e a ajuda de alguém e podermos falar abertamente com alguém sobre os nossos problemas*” (G2). A função de ajudar e apoiar o outro parece estar intimamente ligada à Psicologia, sendo que na perspetiva dos/as participantes, esta pode ser obtida para os mais diversos problemas (e.g. problemas escolares, familiares, individuais).

Como características da intervenção psicológica, e ainda numa perspetiva muito ligada à saúde mental, os/as alunos/as referem que o Psicólogo é visto como um médico que trata, essencialmente, dos malucos, sendo muitas vezes confundido

com o psiquiatra. Esta confusão de perceber o Psicólogo como ou semelhante ao psiquiatra, pode dever-se, por um lado, à própria atuação da psicologia clínica que se aproxima da psiquiatria e por outro, à percepção de que quem vai ao Psicólogo é maluco, doido, louco (Leme, Bussab & Otta, 1989; Thumin & Zebelman, 1967 cit. Banha, 2014), demonstrando que a Psicologia está muito ligada às psicopatologias e aos contextos onde pessoas portadoras de algum tipo de deficiência estão inseridas. O facto do papel e das contribuições da Psicologia e do Psicólogo terem sido durante muito tempo desconhecidas, nomeadamente dos profissionais de educação, e pelo facto do campo de atuação ser pouco delimitado podem ter contribuído para a construção de uma imagem distorcida do Psicólogo (Menezes, Carvalho, Ataíde, Belfort & Cassote, 2007). Apesar desta ligação à área da saúde, os/as alunos/as identificaram outras características da intervenção psicológica distintas desta perspetiva, direcionando o trabalho do Psicólogo para outros contextos, como a área Criminal e da Educação.

Para além dos contextos anteriormente mencionados, os/as alunos/as referem ainda que a intervenção psicológica pode realizar-se individualmente ou em grupo, remetendo, este último, para um trabalho em equipa e contextualizado, superando a ideia de um modelo mais individualista do trabalho do Psicólogo. No que respeita à população-alvo de intervenção, os/as alunos/as referem que o trabalho deste profissional abrange todas as faixas etárias [“(…) é *para todas as idades*” G1], embora exista ainda alguma discórdia em relação a este aspeto, existindo alunos/as que mencionaram que a intervenção do Psicólogo apenas seria “*para crianças*” (G1), por exemplo.

Relativamente à Psicologia da Educação, para os/as alunos/as, esta área parece ter essencialmente um papel de ajuda ao outro, onde se estabelece, de certa forma, uma relação terapêutica que visa promover no indivíduo o seu bem-estar, privilegiando a compreensão, a resolução de problemas e o autoconhecimento, bem como a promoção da qualidade das diversas relações que mantêm com os vários elementos com que interagem. Santos e Melo-Silva (2003, cit. Krawulski, 2004) referem estudos que apontam para conceções do Psicólogo como alguém que desenvolve uma atitude de cuidado e respeito perante o outro sendo a capacidade analítica e o interesse pelo mistério e o desconhecido o que caracteriza esta relação de ajuda, levando o Psicólogo a interessar-se pela mente humana.

### **Perceções do Psicólogo da Educação e suas práticas profissionais**

Ao tentarmos compreender a percepção que os/as alunos/as têm especificamente do Psicólogo da Educação e das suas práticas profissionais, parece-nos possível depreender que este profissional tem uma grande importância no meio escolar e que são várias as funções, competências e características que os/as alunos/as associam ao seu trabalho em contextos educativos. Os dados assim obtidos foram agrupados em dois temas e respetivas categorias: Contacto com Psicólogo e dentro deste nas categorias 1) Regularidade; 2) Contexto; e o segundo tema Psicólogo da Educação e suas Práticas Profissionais dentro do qual se encontram as categorias 1) Papel e Funções; 2) Focos da Intervenção; 3) Competências e Características.

Quando questionados acerca do contacto com Psicólogo, alguns/mas alunos/as hesitaram em admitir já terem sido acompanhados/as por um profissional de Psicologia, o que pode demonstrar algum incómodo por parte destes/as alunos/as por, assumirem perante os outros, serem ou terem sido acompanhados/as por este profissional - o que de certa forma indicia uma imagem negativa do Psicólogo, como iremos verificar adiante. No entanto, outros/as alunos/as não mostraram qualquer problema em admitir o acompanhamento e em falar sobre o mesmo, partilhando as suas opiniões livremente. Todos os/as alunos/as referiram já ter tido algum tipo de contacto com um Psicólogo, mesmo que este tenha sido pontual. Dos dados recolhidos, encontramos verbalizações que nos indicam a existência de alunos/as que mantêm ou mantiveram algum tipo de contacto com um Psicólogo de forma regular [*“Eu já frequentei o Psicólogo muito tempo (...)”* – G1] e por outro lado, a existência de alunos/as que apenas tiveram contacto pontual com um Psicólogo, nomeadamente, quando o Psicólogo *“... foi fazer atividades à turma”* (G2).

Ao identificarem o tipo de contacto que tiveram ou mantiveram com um Psicólogo, os/as alunos/as demonstraram saber que a intervenção do Psicólogo pode ser realizada ao longo de um determinado período de tempo, ou seja, acompanhamento ou atendimento/consultoria ocasional. Também foi possível verificar que para alguns/mas alunos/as só se vai ao Psicólogo quando não se está bem [*“(...) eu só vou ao psicólogo de vez em quando... quando estou mesmo mal”* (G2)], demonstrando que o contacto e/ou acompanhamento psicológico é algo significativo para os/as alunos/as na medida em que quando estes/as apresentam algum problema o Psicólogo é alguém que pode ajudar e a quem recorrem, valorizando desta forma, o contributo deste profissional na escola e o apoio que este pode oferecer.

Quanto ao contexto do contacto e ou/apoio psicológico, conseguimos através dos dados obtidos, perceber que a maior parte dos/as alunos/as teve contacto com um Psicólogo na escola, identificando este local como o mais comum de contacto com este profissional.

Relativamente às perceções que os/as alunos/as têm acerca do papel e das práticas profissionais do Psicólogo da Educação, conseguimos compreender que estas perceções se baseiam nas suas experiências pessoais. Isto é, a perceção que os/as alunos/as têm acerca do modo de atuação do Psicólogo da Educação é aquilo que eles/as experienciam ou experienciaram no contacto com Psicólogos, nomeadamente, do contacto que mantiveram ou mantêm com o Psicólogo da escola que frequentavam e do trabalho que o viram realizar nos contextos educativos. Desta forma, os dados analisados permitiram verificar que o Psicólogo da Educação é visto como tendo o papel de promotor de competências académicas, aproximando-se aqui do papel de professor, na medida em que este pode ajudar “(...) *nos trabalhos de casa*” (G1) e “(...) *a estudar*” (G1), tendo o poder até de ajudar “*os alunos a levantar as notas*” (G1). A perceção do Psicólogo como tendo um papel de educador, isto é, semelhante ao papel de professor, pode, eventualmente, dever-se ao facto do profissional de Psicologia inserido na escola, realizar sessões sobre métodos de estudo com o objetivo de ajudar os/as alunos/as a adquirir competências para manter ou melhorar os resultados escolares, sendo percecionado desta forma como professor. Capaz de promover o bem-estar, promover competências interpessoais e pessoais, o trabalho do Psicólogo da Educação encontra-se associado à promoção de estratégias e competências para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, neste caso, dos/as alunos/as. Percecionado como alguém que “*tenta fazer-nos sentir melhor*” (G2), o Psicólogo é visto como um profissional capaz de incentivar o autoconhecimento e o conhecimento mútuo entre colegas (turmas ou grupos), promovendo relações de proximidade entre os/as alunos/as, oferecendo estratégias e competências pessoais para vários aspetos da vida quotidiana.

A par das funções do Psicólogo da Educação, os/as alunos/as identificaram focos de intervenção específicos onde este profissional pode intervir, sobressaindo os problemas de saúde mental. Desde psicopatologias à capacidade de “(...) *compreender os malucos*” (G2), este profissional é visto como alguém que trabalha com pessoas que têm problemas psicológicos e que necessitam de ajuda especializada. Embora de forma pouco profunda, os/as alunos/as demonstraram ter conhecimentos sobre as capacidades profissionais do Psicólogo, contudo, conotam os

problemas psicológicos de forma negativa e revelam desconsideração para com as pessoas que possuem problemas mentais, desvalorizando-as. Questões relacionadas com a violência como sejam o *bullying*, violações ou agressões são também problemas associados ao domínio profissional do Psicólogo, sendo a sua ajuda identificada como necessária para evitar tais violências ou tratar eventuais traumas que os indivíduos possam ter na sequência da mesma. O Psicólogo é também visto como podendo apoiar e ajudar os/as alunos/as a lidarem com outros tipos de problemas, nomeadamente, problemas familiares, tais como divórcios ou problemas de saúde, “(...) *Por exemplo, numa gravidez inesperada podemos ter o apoio do psicólogo para nos ajudar a resolver o problema (...) ou quando têm um problema de cancro, tiram um peito, podem ajudar*” (G2) ou quando algum/ma aluno/a se sente mal ou desmaia o Psicólogo é percecionado como sendo quem intervém funcionando como um suporte e uma ligação para outros elementos intervenientes no problema. É importante frisar que a intervenção do Psicólogo relativamente às questões perspectivadas pelos/as alunos/as foca-se, meramente, no simples apoio e gestão de emoções intrínsecas às situações, levando a que o/a aluno/a consiga vivenciar situações difíceis da melhor forma. Quanto aos problemas de comportamento, os/as alunos/as referem que o Psicólogo os pode ajuda a conseguir um comportamento mais assertivo ajudando “(...) *os alunos a saberem-se comportar*” (G1), referindo que este profissional trabalha uma série de competências e estratégias que conduzem ao desenvolvimento da assertividade e da melhor forma de as implementar. A orientação vocacional surge como outro tipo de intervenção que o Psicólogo da Educação pode realizar aos olhos dos/as alunos/as, ajudando os/as alunos/as no seu percurso escolar e profissional. Seja qual for a situação ou o problema, os/as alunos/as mencionam que a intervenção do Psicólogo deve ser realizada em estreita colaboração com os pais e com a comunidade escolar para que estes elementos beneficiem das estratégias e competências promovidas pelo Psicólogo e assim consigam ajudar e apoiar os/as alunos/as nas suas dificuldades.

Relativamente às competências e características do Psicólogo da Educação, aos olhos dos/as alunos/as, a principal competência e característica do Psicólogo parece centrar-se, fundamentalmente, no aconselhamento e na ajuda ao/à aluno/a em diversas situações da vida, nomeadamente, quando estes/as têm alguns problemas, referindo que o Psicólogo é “(...) *alguém que ajuda quando as outras pessoas têm problemas*” (G1). Percecionado desta forma, o Psicólogo é visto como alguém que interfere na resolução de problemas e que dá “(...) *estratégias às pessoas de como*

*ultrapassar os problemas*” (G1). Deste modo, o trabalho deste profissional é associado à ajuda ao outro, o que no fundo corresponde ao que de facto se passa, visto o trabalho dos Psicólogos visar, principalmente, o bem-estar psicológico do outro (Melo, 2010). A par da função de resolução de problemas, está a conceção do Psicólogo como sendo capaz de resolver qualquer problema, como se de um “solucionador” ou “curador” se tratasse. Do ponto de vista dos/as alunos/as, esta ajuda passa pela compreensão, sendo esta identificada como a mais importante função do Psicólogo, isto é, na perceção de alguns/mas alunos/as “(...) *o Psicólogo é uma pessoa que me compreende, nada mais*” (G2), o que pode demonstrar uma visão limitada do potencial deste profissional. Por outro lado, pode ser revelador da necessidade dos/as alunos/as terem alguém que os compreenda e os aconselhe, sendo esta capacidade do Psicólogo de compreender e aconselhar conseguida através de uma escuta ativa: “*O Psicólogo tem de saber ouvir*” (G2). Para Krawulski (2004) esta ajuda é operacionalizada através de um modo específico de intervenção, próprio da Psicologia, ou seja, através de uma relação interpessoal focada na procura do conhecer, entender e compreender o ser humano e o seu funcionamento. Segundo os/as participantes, esta ajuda não tem de ser necessariamente centrada no/a aluno/a, isto é, não tem de ser centrado em problemas do/a aluno/a mas em questões que o/a envolvam de alguma forma, direta ou indiretamente, podendo passar por problemas familiares ou escolares. Em suma, e adotando as palavras de Krawulski (2004) ser Psicólogo significa “*ser um profissional que ajuda o ser humano: prestar essa ajuda (...) configura-se como o principal propósito do trabalho na profissão, independentemente de ele se desenvolver em contexto de consultório, escola, hospital, empresa ou outro*”.

Considerado ainda como um “amigo confidente” com o qual se pode sempre contar e confiar, o Psicólogo é visto como alguém a quem os/as alunos/as podem confidenciar os seus problemas diários e circunstanciais, na medida em que afirmam “(...) *às vezes, confiamos mais nos psicólogos, com o passar do tempo, do que nos próprios amigos*” (G3). Esta afirmação remete para a vivência de uma relação de proximidade com este profissional. Desta forma, características como a amizade, a confidencialidade e a confiança são vistas como qualidades essenciais do profissional de Psicologia e como características fundamentais da prática psicológica. Estes dados vão ao encontro de vários estudos que também identificam no Psicólogo características de amizade e confidencialidade (Carvalho & Souza, 2012; Filho, Oliveira & Lima, 2006; Krawulski, 2004; Leme, Bussab & Otta, 1989; Praça & Novaes,

2004; Sant'Ana et al., 2009). A par destas características surge-nos a aceitação por parte do Psicólogo que acolhe e coloca à vontade os/as alunos/as que a ele lhe chegam, sendo esta, muitas vezes, percecionada como a característica que o Psicólogo tem de mais especial sendo que *“(...) podemos falar de tudo o que quisermos, os psicólogos metem-nos à vontade”* (G1).

Perspetivado ainda como alguém que tem de ter muita calma e que possui muita paciência, o Psicólogo é também associado a alguém que é capaz de ajudar, seja qual for o problema, como se tivesse um superpoder. Citando Praça e Novaes (p. 36, 2004), a Psicologia é vista como a *“Ciência capaz de mudar, melhorar, resolver a vida e as relações estabelecidas. Quanto poder!!! Não é por acaso que o profissional da área (...) tem o estereótipo comum e antigo de “adivinhar o que os outros pensam (...)”*. Remetendo mesmo para uma ideia de que *“Para ser Psicólogo é preciso nascer assim... É algo que já vem com a pessoa”* (G3), o Psicólogo é percecionado como alguém que possui uma sabedoria extraordinária sendo que *“os psicólogos tocam cá no fundo... com a conversa”* (G3) associando um dom especial a este profissional, para ajudar os outros.

Embora o Psicólogo seja percecionado de forma geralmente positiva, também tem uma imagem negativa. Neste sentido, o Psicólogo encontra-se associado a problemas do foro mental, a psicopatologias, visto como sendo *“...para malucos”* (G1). É comum ouvir a expressão *“(...) quem vai ao Psicólogo é maluco (...)”* (G2), distorcendo o papel deste profissional e criando preconceitos e barreiras na procura da ajuda deste profissional, sendo, muitas vezes, considerado *“(...) Ele próprio.... É meio maluco”* (G1), desenvolvendo a ideia de que este profissional apenas trabalha com problemas mentais e que ele próprio sofre de perturbações (“Maluco”). É considerado, por alguns/mas como um “mentiroso” na medida em que, segundo os/as alunos/as *“O Psicólogo fala com os pais e depois diz aos pais para não contarem nada e não dizerem que o Psicólogo falou com eles. Mentem.”* (G3). Tal conceção revela desconfiança neste profissional e no seu trabalho, indo contra ao que anteriormente os/as participantes referiram, isto é, alguém em quem se pode confiar. Outros associam o Psicólogo a castigos, pois é alguém a quem se vai quando se faz algo mal, remetendo o Psicólogo para uma conotação negativa.

De forma geral, e apesar destes aspetos negativos, o Psicólogo é percecionado de forma positiva, sendo visto como um profissional fundamental em meios educativos onde a sua principal função é dar suporte, apoio e ajuda aos/às alunos/as nos mais diversos problemas que estes/as possam apresentar. Visto como

alguém que possui “superpoderes”, o Psicólogo é identificado como alguém em quem se pode confiar e falar abertamente de qualquer problema, desenvolvendo uma relação de proximidade e de confiança com os/as alunos/as, permitindo, deste modo, tornar-se como um amigo especial que dá suporte aos/às alunos/as.

### **Concepções dos/as alunos/as acerca do Psicólogo da Educação e os modelos de formação**

Através dos dados analisados, obtivemos uma concepção do Psicólogo da Educação que nos remete para a *ajuda* através da compreensão e da relação interpessoal em colaboração com outros agentes educativos. Desta perspetiva, podemos inferir que os/as alunos/as percebem o Psicólogo como sendo um profissional que exerce o seu trabalho de forma contextualizada, tendo em conta os vários aspetos e elementos que compõem os contextos educativos e não apenas centrado no indivíduo, neste caso no/a aluno/a.

Os modelos preconizam que a prática psicológica deve ser uma prática que olhe para as diversas relações da pessoa e que a intervenção psicológica suscite mudanças juntos dos diversos intervenientes, dos contextos educativos, conceptualizando as funções do Psicólogo como um promotor no desenvolvimento dos jovens (Melo, 2010). Tendo em conta que os/as participantes referiram que o Psicólogo deve trabalhar de forma individual mas também em grupo, e em colaboração com outros agentes educativos e com os pais, podemos inferir que existe uma percepção do papel do Psicólogo como um profissional que trabalha direta e indiretamente com os diferentes elementos do sistema educativo e que o foco da sua intervenção é a forma como pode ajudar o sujeito em colaboração com outros e tendo em conta os diferentes níveis do sistema (Melo & Pereira, 2011). Isto quer dizer que, para que as funções do Psicólogo sejam devidamente aplicadas, é necessária a inserção deste profissional numa equipa que promova mudanças nos processos educativos, possibilitando as experiências escolares, a discussão e a solução de problemas pela equipa como um todo (Carvalho & Souza, 2012).

No entanto, foi-nos também possível observar, através do discurso dos/as alunos/as, que apesar de referirem ser essencial o trabalho do Psicólogo em colaboração com toda a comunidade escolar, centram o seu trabalho no/a aluno/a e nos seus problemas, desvalorizando todo o trabalho que o Psicólogo pode realizar com e em conjunto com a comunidade escolar.

Em síntese diríamos que nesta investigação a percepção acerca do Psicólogo da Educação parece estar intrinsecamente associado ao papel de ajuda e promoção do bem-estar do/a aluno/a, passando pela resolução de problemas direta ou indiretamente relacionados com os/as alunos/as. A ideia de uma Psicologia ainda muito ligada à área da saúde e a problemas mentais, sendo o Psicólogo percecionado como o médico dos malucos, limita a compreensão daquilo que a Psicologia da Educação realmente é e a compreensão do contributo que o Psicólogo da Educação pode oferecer em contextos educativos bem como o trabalho contextualizado deste profissional. Estes resultados são congruentes com outros estudos realizados, já mencionados anteriormente (Baía, 2010; Beja, 2009; Bettoi, 2003; Carvalho & Souza, 2012; Filho et al, 2006; Leme et al., 1989; Magalhães et al., 2001; Praça & Novaes, 2004; Ramos, 2011; Sant’Ana et al., 2009; Tavares et al., 2010).

Podemos inferir que as concepções dos/as alunos/as que participaram nesta investigação se encontram próximas da realidade, faltando, no entanto, um conhecimento aprofundado dos diferentes campos de intervenção do Psicólogo bem com das suas funções e modelos. Este conhecimento menos profundo por parte dos/as alunos/as pode dever-se à falta de conhecimento geral da Psicologia e do Psicólogo por parte dos elementos educativos, como os professores e a própria sociedade em si ou devido às próprias práticas profissionais dos Psicólogos. Carvalho e Souza (2012) salientam que, enquanto os vários profissionais que se inserem nos contextos educativos entenderem que o Psicólogo tem como função o atendimento ao “aluno-problema”, a atuação deste profissional continuará restrita e os indivíduos, neste caso os/as alunos/as, continuarão a percecionar este profissional como tendo uma intervenção individual e descontextualizada, centrada do indivíduo e desvalorizando os contextos onde este se insere. A Psicologia da Educação é uma área fundamental e autónoma que utiliza conhecimentos da Psicologia geral mas aplicada a um domínio específico, isto é, o processo educativo. Deste modo, deve ter em consideração várias dimensões do desenvolvimento e dos processos de ensino-aprendizagem que envolvem o desenvolvimento dos/as alunos/as, estratégias de ensino, atitudes e resolução de situações problemáticas em contextos educativos (Veiga & Magalhães 2013). Ou seja, uma intervenção facilitadora e que seja promotora da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como da compreensão de cada pessoa do sistema, num contexto sociocultural e sócio histórico (Melo, 2010).

## **Limitações e Sugestões para Estudos Futuros**

A principal limitação deste estudo centra-se na amostra. O número reduzido de participantes e de *focus groups* realizados pode ter contribuído para que a recolha de dados não fosse mais rica e diversificada. Para além disto, o facto da amostra utilizada ter origem numa só escola, uma escola com características específicas, pode também ter influenciado os resultados encontrados. A falta de experiência da investigadora/entrevistadora pode ter dificultado uma exploração mais aprofundada da discussão dos grupos e ter contribuído para uma recolha de dados menos diversificada, dificultando posteriormente a reflexão sobre as opiniões dos/as alunos/as.

Todavia, e apesar das limitações anteriormente referidas, procurou-se nesta investigação proceder a um levantamento geral dos aspetos envolvidos na forma como os/as alunos/as percecionam o Psicólogo da Educação e acreditamos que esta pode contribuir para o conhecimento e compreensão das representações acerca deste profissional.

No futuro, seria interessante e essencial, realizar um estudo que procure compreender as perceções dos/as alunos/as em relação às funções dos Psicólogos da Educação envolvendo um maior número de participantes e escolas, de modo a que os resultados sejam mais ricos e representativos, tendo em conta a experiência que as pessoas já têm com Psicólogos.

## **Implicações para a Prática Educativa e para a Intervenção Psicológica**

Os resultados obtidos poderão ajudar a compreender as perceções que os/as alunos/as têm e que se prendem com: o Psicólogo é considerado um amigo confiante, que está pronto para ajudar em qualquer situação ou problema, compreendendo o/a aluno/a e apoiando-o incondicionalmente. Quanto às implicações destes resultados para a prática educativa, sabemos que é deveras importante que as escolas se empenhem para que sejam lugares seguros para os/as alunos/as. Um dos caminhos para que as escolas consigam responder às necessidades existentes nos contextos educativos, é a existência de um Psicólogo. Mas, para que este profissional desempenhe um bom trabalho nas instituições, é também essencial que se conheça o seu trabalho, as suas funções, para que seja possível uma articulação com outros elementos educativos.

É claro que existe uma necessidade de sensibilizar a população, os/as alunos/as e os próprios elementos dos contextos educativos sobre a importância do trabalho realizado pelo Psicólogo, inserindo-o no ambiente escolar, permitindo que estes, em colaboração, contribuam para uma escola mais completa e feliz.

É igualmente importante salientar a necessidade de o Psicólogo identificar as representações presentes no espaço onde exerce a sua função para que possa atuar de forma a oferecer informações, promover discussões sobre o seu papel, visando a mudança de concepções e ideias equívocas (Ramos, 2011). Para tal, é essencial conhecer e compreender as perceções e ideias dos/as alunos/as sobre o Psicólogo da Educação, para que saibam o que esperar deste profissional e como podem usufruir dos seus serviços, bem como é fundamental que o Psicólogo tenha conhecimento destas perceções para não só poder esclarecer algumas dúvidas sobre o seu papel como também conseguir desempenhar o seu trabalho de uma forma eficaz e de qualidade.



## Conclusões Gerais

De um modo global, procurámos através deste estudo, explorar as percepções dos/as alunos/as sobre o papel e as funções da Psicologia e do Psicólogo da Educação. Desta forma, a partir da revisão da literatura e dos dados obtidos neste estudo, é-nos possível tecer algumas considerações.

Sabemos que as representações sociais são uma maneira de interpretar e pensar a realidade. São uma forma de conhecimento mental, desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos em relação a situações, objetos e comunicações (Jodelet, 1989; Sêga, 2000). Dado que as representações sociais possibilitam a compreensão do objeto social e refletem a cultura e a sociedade no qual os indivíduos estão inseridos (Moscovici, 1981, cit. por Praça & Novaes, 2004), neste estudo procuramos compreender as representações que os/as alunos/as têm acerca do Psicólogo da Educação.

Os resultados obtidos pela análise efetuada às entrevistas relacionam-se com: a) o contacto que os/as alunos/as tiveram com um Psicólogo; b) a forma como os/as alunos/as veem a Psicologia e as características principais que lhes atribuem; c) a forma como os/as alunos/as veem a Psicologia da Educação e as principais funções e competências que atribuem ao Psicólogo da Educação. Os resultados parecem indicar que a maior parte dos/as alunos/as tiveram contacto com um Psicólogo na escola, nomeadamente o Psicólogo colocado na instituição onde os/as participantes se inserem. Embora os dados também revelem que alguns/mas participantes tiveram contacto com Psicólogos fora da escola, verifica-se que a percepção que os/as alunos/as têm das funções do Psicólogo está muito ligada ao trabalho do Psicólogo da escola onde se inserem.

Relativamente à percepção que os/as alunos/as têm do Psicólogo da Educação e das suas práticas profissionais, estes/as atribuem-lhe, um papel e uma função de *ajuda ao outro*, sendo vista como “(...) o estudo da nossa maneira de estar, de agir...” (G1) e “(...) uma maneira de se ter o apoio e a ajuda de alguém e podermos falar abertamente com alguém sobre os nossos problemas” (G2). Estritamente ligada à saúde mental, a Psicologia é associada a uma área que “(...) trabalha com pessoas doentes ... mentalmente” (G3) e que pode “Ajudar alguém com problemas sociais, psicóticos...” (G3), sendo o Psicólogo visto como um médico que trata, essencialmente, dos malucos, confundido muitas vezes com o psiquiatra. Os dados obtidos revelam que os/as alunos/as partilham a crença social/preconceito que “quem

*vai ao Psicólogo é louco*” desvalorizando o trabalho deste profissional, o que demonstra que existe um conhecimento pobre e pouco realista das suas funções (Praça & Novaes, 2004).

No entanto, assumindo-se como uma área de extrema importância nos contextos educativos, a Psicologia da Educação é vista como a Psicologia que *ajuda* os *alunos*, sendo este o principal propósito que os/as participantes atribuem a esta área. Esta *ajuda* passa, essencialmente, pela escuta e compreensão do aluno, sendo esta compreensão vista como essencial para a resolução de problemas de carácter pessoal e/ou familiar bem como em dificuldades escolares.

A par com esta percepção, os/as alunos/as identificam características da intervenção psicológica onde referem que o acompanhamento psicológico pode realizar-se individualmente ou em grupo, numa lógica contextualizada, onde o seu papel passa pelo desenvolvimento de competências académicas, onde o Psicólogo assume um papel de professor/educador, pela promoção do bem-estar que visa o bem-estar dos/as alunos/as, pela promoção de competências interpessoais que visa o desenvolvimento de relações interpessoais e pela promoção de competências pessoais, onde o Psicólogo contribui para o autoconhecimento dos/as alunos/as.

Os/as participantes identificam ainda focos de intervenção onde, na sua perspectiva, é necessário um Psicólogo, tais como a violência [*“O psicólogo pode trabalhar com agressões ... por exemplo, o bullying (...)”* (G1)], ou quando [*“(...) existem problemas na família, às vezes o psicólogo ajuda o aluno .... A saber lidar com as coisas...”* (G2) [Problemas familiares], problemas de saúde [*“(...) quando se sentam mal... desmaiam”* (G3)] e o Psicólogo [*“pode trabalhar com doenças da cabeça, autistas, bipolar”* (G3) [saúde mental], problemas de comportamento onde os Psicólogos [*“(...) ajudam os alunos a saberem-se comportar”* (G1) e orientação vocacional onde [*“Fazem teste psicotécnicos”* (G3)]. Apesar dos/as alunos/as terem identificado e descrito alguns problemas e áreas onde o Psicólogo pode intervir, deixam para trás muitos outros problemas e muitas outras áreas, desvalorizando o valor que este profissional tem nos contextos educativos, remetendo para uma função em *“crise”* com *“alunos-problema”*, tal como tivemos a oportunidade de referir na revisão da literatura deste estudo.

Percecionado como um *amigo*, os/as alunos/as revelaram que o Psicólogo da Educação, embora de uma forma diferente, é visto como alguém em quem se pode confiar plenamente, sendo referido muitas vezes que é mais fácil confiar e falar abertamente com um Psicólogo do que com os próprios amigos. Percecionado como

um conselheiro ou amigo confidente, o Psicólogo é visto como alguém empático e solidário (Silva, 1995, cit. por Sant'Ana et al., 2009). Em contradição com esta imagem, encontramos também a percepção do Psicólogo como *mentiroso*, que no discurso dos/as participantes, comunica com os pais, professores e até amigos sem a devida autorização dos/as alunos/as, remetendo para uma quebra no sigilo profissional do Psicólogo e na confiança dos/as alunos/as. Esta quebra de confiança é provocada, também, pelo facto de os/as alunos/as terem a percepção de que quando se vai “...falar com um Psicólogo é sinal de que se fez alguma coisa de mal” (G3), remetendo para um castigo, isto é, uma consequência negativa.

De um modo geral, o Psicólogo é percecionado como alguém que presta ajuda aos outros incondicionalmente, oferecendo estratégias para a resolução de problemas e para a promoção de competências. Apresenta uma capacidade de compreensão eficaz e é visto como alguém que é capaz de ajudar e até de curar os outros, ajudando-os a ultrapassar os seus problemas. Visto como alguém que tem um superpoder e que “*com dois dedos de conversa*” é capaz de incitar no outro um estado de bem-estar - tal como podemos observar na verbalização “...é como se nós não tivéssemos felizes, mas ele [o Psicólogo] disse para estarmos felizes então nós saímos de lá felizes” (G3). Juntamente com esta ideia de superpoder surge a ideia de que para ser Psicólogo é necessário ter um *dom*, um poder intrínseco de ajudar todos os que, de alguma forma, necessitam de ajuda.



## Referências Bibliográficas

- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1 (1), 18-43.
- American Psychological Association (2013). *Guidelines and Principles for Accreditation of Programs in Professional Psychology*. Retirado de: <http://www.apa.org/> em 30 de setembro 2014.
- American Psychological Association (2014). *Public Description of School Psychology*. Retirado de: <http://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school.aspx> em 15 Julho de 2014.
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 1, 43-47.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 12 (2), 469-475.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 124-147.
- Baía, C. S. B. (2010). *A actuação do Psicólogo Escolar no Ensino: Representações Sociais que os professores do EBI da Praia têm sobre a actuação do Psicólogo Escolar*. Memória Monográfica de Licenciatura. Cidade da Praia, Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Bairrão, J. (1968). O ensino da psicologia em Portugal: Situação e Perspetivas. *Análise Social*, 6 (22-23-24), 730-761.
- Bairrão, J. (1991). Tendências actuais da Psicologia Educacional. *Psicologia*, 1 (VIII), 5-9.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia*, X (3), 7-30.
- Banha, A. S. (2014). *Representações da Psicologia entre Estudantes Universitários*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. London: Sage Publications.

- Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beja, M. J. G. P. (2009). *Escola e Família: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional*. Tese de Doutoramento em Psicologia, não publicada. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bettoi, W. (2003). *Natureza e Construção de Representações Sobre a Profissão na Cultura Profissional dos Psicólogos*. Tese de Doutoramento em Psicologia Experimental, não publicada. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Bidarra, M. G. (1998). Psicologia da Educação: Identidade (s) de uma Disciplina. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (3), 99-118.
- Bloor, M., Franklan, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage Publications.
- Bock, A. B. M. (2000). As Influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. In E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Eds.), *Psicologia e Educação – desafios teórico-práticos* (pp. 11-31). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto; Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (eds.), *Examining Lives in Context* (pp. 619-647). Washington: A. P. A.
- Carvalho, I. S. C. & Souza, M. V. M. (2012). Representação Social de Alunos de Escolas da Rede Particular de Ensino acerca do Papel do Psicólogo Escolar. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51 (1), 235-244.
- Carvalho, R. (2008). A Dimensão Relacional da Intervenção dos Serviços de Psicologia nas Escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1), 117-124.

- Filho, M. L. S., Oliveira, J. S. C. & Lima, F. L. A. (2006). Como as pessoas percebem o psicólogo: um estudo exploratório. *Paidéia*, 16 (34), 253-261.
- Finch, H. & Lewis, J. (2003). Focus Groups. In K. Ritchie, J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 170-198) London: Sage Publications.
- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, Ruptura e Inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Gilly, M. & Piolat, M. (1986). Psicologia da Educação, Estudo da Mudança na Interação Educativa: Para uma Psicologia da Educação definida pelo seu Objecto de Estudo. *Análise Psicológica*, 1 (V), 13-24.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2011). Qualitative Data Collection. In D. Howitt & D. Cramer, *Introduction to Research Methods in Psychology*, (pp. 306-318). London: Pearson Education Limited.
- Jesuino, J., C. (2012). *Representações Sociais: Perspectivas teóricas e Meta-Teóricas*. Conferência conduzida na XI Conferência Internacional de Representações Sociais. Évora: Universidade de Évora.
- Jodelet, D. (1989). Representações Sociais : um domínio em expansão. (T. B. Mazzotti, Trad.) *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Rio de Janeiro : UFRL- Faculdade de Educação. (Obra original publicada em 1989).
- Kind, L. (2004). Notas para o Trabalho com a Técnica de Grupos Focais. *Psicologia em Revista*, 10 (15), 124-136.
- Kitzinger, J. (1995). Introduction Focus Groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Krawulski, E. (2004). *Construção da identidade profissional do psicólogo: vivendo as metamorfoses do caminho no exercício quotidiano do trabalho*. Tese de Doutoramento em Engenharia de Produção, não publicada. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Leme, M. A. V. S., Bussad, V. S. R. & Otta, E. (1989). A Representação Social da Psicologia e do Psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão* 9 (1), 29-35.

- Lindsay, G. A. (1981). Getting Out Of Your System. *Journal of Educational Psychologists*, 1981: 33-36.
- Magalhães, N., Stralio, M., Keller, M. & Gomes, W. B. (2001). Eu Quero Ajudar as Pessoas: a Escolha Vocacional da Psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 21 (2), 10-27.
- Mazer, S., M. & Melo-Silva, L., L. (2010). Identidade Profissional do Psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão* 30 (2), 276-295.
- McGraw, K. & Koonce, A. D. (2011). Research- Based Practice Role of the School Psychologist: Orchestrating the Continuum of School-Wide Positive Behavior Support. *NASP Comunicado*, 39 (8).
- Mello, S. L. (1996). A formação do psicólogo. *Cadernos de Psicologia*, 4 (5), 11-17.
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de Mediação na Emergência do Modelo Ecológico-Desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15 (2), 41-54.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Novos Paradigmas de Intervenção Psicológica em Contextos Educativos e Qualidade de Vida. In M. E. Chaleta, N. R. Santos & M. L. Grácio (Coords.). *II Congresso Internacional Interfaces da Psicologia – Qualidade de Vida... Vidas de Qualidade*. Évora: Universidade de Évora.
- Melo, M. (2005). A Evolução de Modelos em Psicologia da Educação: Contributos para o seu Estudo. Texto não publicado. Évora: Universidade de Évora.
- Melo, M. (2010). Contributos para um Modelo de Intervenção Psicológica em Contextos Educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, 3 (1), 129-136.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I. Almeida, L. S. & Simeonsson, R. J. (2014). School Psychology in Portugal: Practitioners' Characteristics and Practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2 (2), 115-125.
- Menezes, C. L., Carvalho, K. C., Ataíde, P. C. Q., Belfort, S. F. & Cassote, S. B. (2007). *Mitos e Verdades sobre a atuação do Psicólogo Escolar: A Visão deste pelos Profissionais e Alunos de uma Instituição de Ensino Privada em Manaus*. Brasil: Universidade Federal do Amazonas.

- Merrell, K. Ervin, R. & Gimpel, G. (2012). Introduction to the Field of School Psychology In K. Merrel, R. Ervin, G. Gimpel, *School Psychology for the 21st Century: Foundations and Practices* (pp. 1-17). New York: Guilford.
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.
- Morgan, D. (1996). Focus Group. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moura, A. M. C. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Nastasi, K. B. (2000). School Psychologists as Health-Care Providers in the 21st Century: Conceptual Framework, Professional Identify and Professional Practice. *School Psychology Review*, 29 (4), 540-554.
- National Association of School Psychologists (NASP). (2010). *Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services*. Retirado de: <http://www.nasponline.org/standards/2010standards.aspx> em 22 de junho de 2014.
- NEPES & EFPA (2010). Education, Training, Professional Profile and Service of Psychologists in the European Educational System. Retirado de: <http://www.nepes.eu/> em junho 2015.
- Oliveira, M. & Freitas, H. M. R. (1998). Focus Group – Pesquisa Qualitativa: Resgatando a Teoria, Instrumentalizando o seu Planejamento. *Revista de Administração*. 15 (2), 83-91.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2014). *Formação*. Retirado de: <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/formacao#.UZ5JZIfVBBB> em junho 2014.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2014). Três Especialidades para a Psicologia. Retirado de: <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/especialidades> em setembro 2014.

- Pinto, A. L. & Leal, T. B. (1991). Reflexões sobre o Papel do Psicólogo Educacional. *Psicologia*, 3 (1), 25-31.
- Praça, K. B. D. & Novaes, H. G. V. (2004). A Representação Social do Trabalho do Psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 24 (2), 32-47.
- Ramos, D. K. (2011). Representações Sociais sobre a Atuação do Psicólogo Escolar: um estudo com Profissionais da Educação. *Temas em Psicologia*, 19 (2), 503-511.
- Reschly, D. (2003). School Psychology. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology – Educational Psychology* (Vol.7, pp. 431-453. New York: John Wiley & Sons.
- Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Retirado de: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html> em 10 de junho 2014
- Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.
- Sant’Ana, I. M., Filho, A. E., Junior, F. L. & Guzzo, S. R. (2009). Psicólogo e a Escola: A Compreensão de Estudantes do Ensino Fundamental sobre esta Relação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13 (1), 23-36.
- Santos, B. S. (1995). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sêga, R. (2000). O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, 13.
- Sheridan & Gutkin. (2000). Introduction to the Practice of School Psychology in Connecticut. Retirado de: <http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Student/PsychSocial/GuidelinesSchoolPsychology.pdf> em Julho de 2014.
- Siegel, J. A. & Cole, E. (2003). Role Expansion for School Psychologists: Challenges and Future Directions. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultations in School Psychology* (pp 3-23). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.
- Soczka, L. (1988). Representações sociais, relações intergrupos e identidades profissionais dos psicólogos. *Psicologia*, 22, 253-275.

- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2007). *Focus Groups – Theory and Practice*. CA: Sage Publications.
- Tavares, P., Laneiro, T. Pereira, J. & Viseu, J. (2010). Reputação da Profissão de Psicólogo: Um Estudo Exploratório. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 1805-1819)* Universidade do Minho. Braga.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais (pp. 101-128)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (2000). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social (4ª ed., pp. 457-502)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. & Castro, P. (2013). Pensamento Social e Representações Sociais. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social (9ª ed., pp. 569-602)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. H. & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. In F. H. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação (pp. 27 - 66)*. Lisboa: Climepsi.
- Vieira, D. (1996). Para uma Prática do Psicólogo Escolar: uma reflexão e uma experiência. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 156-162)*. Braga: Universidade do Minho.
- Wilkinson, S. (2004). Focus Group Research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research – Theory, Method and Practice (2ª ed., pp. 177-199)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wilkinson, S. (2008). Focus Groups. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology – A Practical Guide to Research Methods (pp. 186-206)*. London: Sage Publications.
- Ysseldyke, J., Burns, M. & Rosenfield, S. (2011). Blueprints on the Future of Training and Practice in School Psychology: What Do They Say About Educational and Psychological Consultation?. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 19*, 177-196.

### **Legislação Consultada**

Decreto-lei nº 190/91 de 17 de maio. Diário da república nº 113/91 – I Série A.  
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 300/97 de 31 de outubro. *Diário da República nº 243/97 – I Série A.*  
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República nº 166/2005 – I Série A.*  
Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-lei nº 51/2012 de 5 de setembro. *Diário da República nº 172/2012 – I Série.* Assembleia da República. Lisboa.

## **Anexos**



## Anexo I – Guião entrevista

Temas	Objetivos
Contacto com Psicólogo	Frequência do contacto com um psicólogo Local de contacto
Imagem da Psicologia	O que é a psicologia? O que é que a psicologia estuda? Qual a função da psicologia? Que áreas da psicologia existem? Existem diferentes tipos de psicólogo?
Imagem do Psicólogo	O que é o psicólogo? Qual a função do psicólogo? Qual a formação do psicólogo? Com que população trabalha o psicólogo? O que representa para vocês a figura de um psicólogo?
Imagem da Psicologia e do Psicólogo da Educação	O que é a psicologia da educação? O que é o psicólogo da educação? Onde trabalha o psicólogo da educação? Qual a função do psicólogo da educação? Que tipo de trabalho o psicólogo realiza na escola? Conseguem identificar as principais situações em que pode ser necessário um psicólogo da educação? Qual a formação dos psicólogos da educação? Que tipos de problemas podem os psicólogos da educação trabalhar?



## Anexo II – Pedido de Colaboração



Universidade de Évora

Mestrado em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação

### **Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação**

Exmo.(a) Sr.(a). Diretor(a)

Eu, Diana Gutierrez, estudante do Mestrado em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação - da Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver um trabalho de Investigação, sob orientação da professora Sofia Tavares e coorientação da professora Madalena Melo. Para a elaboração deste estudo é imprescindível a colaboração dos(as) alunos(as) do 3.º ciclo, uma vez que o tema é "Imagem da Psicologia e do Psicólogo: a percepção de estudantes sobre o Psicólogo da Educação".

A presente investigação visa perceber o conhecimento dos estudantes acerca da psicologia e do psicólogo da educação. A recolha de dados será realizada através de entrevistas.

A fim de possibilitar a concretização deste estudo, venho por este meio solicitar a Vª Ex.ª a autorização para que os(as) alunos(as) da sua escola possam participar como voluntários(as) nas entrevistas que pretendo realizar. As entrevistas destinam-se à recolha de dados sobre o estudo em causa e os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento a escola e/ou os(as) alunos(as).

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Évora, 15 Novembro 2013

**A maestranda**

---

Diana Gutierrez

**As orientadoras**

---

Sofia Tavares

---

Madalena Melo



## Anexo III – Pedido de Autorização Encarregado(a) de educação



Universidade de Évora

Mestrado em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação

### Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação

Exmo.(a) Sr.(a). Encarregado(a) de Educação

Eu, Diana Gutierrez, estudante do Mestrado em Psicologia - especialização em Psicologia da Educação - da Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação. Para a elaboração deste estudo é imprescindível a colaboração dos(as) alunos(as) uma vez que o tema da minha investigação é "Imagem da Psicologia e do Psicólogo: a perceção de estudantes sobre o Psicólogo da Educação".

A fim de possibilitar a concretização deste estudo, venho por este meio solicitar a V<sup>ª</sup> Ex.<sup>ª</sup> a autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) possa participar como voluntário(a) nas entrevistas que irei realizar. As entrevistas destinam-se à recolha de dados sobre o estudo em causa e os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento a escola e/ou os(as) alunos(as).

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Évora, 2014

Diana Gutierrez

---

#### Autorização

Eu (nome) \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a sua participação na resposta aos questionários do presente estudo.

---

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)



## Anexo IV – Temas, Categorias, Subcategorias e Unidades de Registo

### Tema 1 – Contacto com Psicólogo

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Regularidade	Frequente	G1 “ <i>Frequento o psicólogo desde muito pequena</i> ” [♀, 15 anos] <b>UR6</b> G1 “ <i>Eu já frequentei o psicólogo muito tempo (...)</i> ” [♂, 16 anos] <b>UR7</b> G2 “ <i>Eu vou ao psicólogo todas as semanas</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR4</b>
	Pontual	G1 “ <i>Eu também às vezes vou...</i> ” [♀, 15 anos] <b>UR2</b> G2 “ <i>Eu comecei agora a ir ao psicólogo (...)</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR1</b> G2 “ <i>Só tive contacto com a psicóloga uma vez, quando foi fazer atividades à turma</i> ” [♂, 16 anos] <b>UR3</b> G2 “ <i>(...) eu só vou ao psicólogo de vez em quando... quando estou mesmo mal</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR5</b> G2 “ <i>Nunca tive grande contacto com um psicólogo. Só nas aulas</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR21</b>
Contexto	Escola	G1 “ <i>(...) na escola</i> ” [♀, 15 anos] <b>UR3</b> G1 “ <i>(...) escola</i> ” [♂, 16 anos] <b>UR7</b> G1 “ <i>(...) na escola (...)</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR8</b> G2 “ <i>(...) ir ao psicólogo na escola</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR1</b> G2 “ <i>(...) na escola</i> ” [♀, 17 anos] <b>UR2</b> G3 “ <i>(...) na escola</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR3</b>
	Fora da Escola	G1 “ <i>(...) outro fora da escola</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR8</b> G2 “ <i>(...) e fora da escola</i> ” [♀, 17 anos] <b>UR2</b>

## Tema 2 – Psicologia

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Definição e Significado de Psicologia	Objeto de Estudo	G1 “A psicologia estuda a mente das pessoas (...) e o que as pessoas pensam” [♀, 15 anos] <b>UR12</b> G1 “A psicologia estuda o comportamento” [♂, 16 anos] <b>UR13</b> G1 “Estuda a adolescência e o que se passa na cabeça dos jovens” [♀, 15 anos] <b>UR14</b> G1 “A psicologia é o estudo da nossa maneira de estar, de agir...” [♀, 16 anos] <b>UR16</b> G3 “A psicologia é uma ciência que estuda ... as pessoas! (...)” [♀, 16 anos] <b>UR45</b>
	Saúde Mental	G1 “É ajudar as outras pessoas psicologicamente” [♀, 16 anos] <b>UR9</b> G1 “Estuda se a pessoa está bem ou não psicologicamente” [♀, 15 anos] <b>UR15</b> G3 “ (...) traumas” [♀, 16 anos] <b>UR10</b> G3 “Ajudar alguém com problemas sociais, psicóticos...” [♂, 15 anos] <b>UR11</b> G3 “Fobias” [♀, 15 anos] <b>UR12</b> G3 “ (...) trabalha com pessoas doentes ... mentalmente.” [♀, 16 anos] <b>UR45</b>
	Ajuda/Apoio ao Outro	G1 “A psicologia é ajudar outras pessoas” [♂, 15 anos] <b>UR51</b> G2 “É uma maneira de se ter o apoio e a ajuda de alguém e podermos falar abertamente com alguém sobre os nossos problemas” [♀, 16 anos] <b>UR6</b> G2 “A Psicologia estuda os problemas que nós temos (...) normalmente temos uma grande ajuda com a psicologia. E é através dessas ajudar que nós temos algum sucesso ... sucesso escolar também, com alguns problemas em casa, familiares.” [♀, 16 anos] <b>UR7</b> G3 “Saber apoiar uma pessoa, mas saber mesmo o que está a dizer” [♀, 15 anos] <b>UR5</b> G3 “Saber o motivo pelo qual as pessoas não estão bem para ajudar” [♀, 16 anos] <b>UR6</b>
Características da Intervenção Psicológica	Contextos	G1 “Há psicólogos que ensinam a... por exemplo, ajudar a falar” [♀, 15 anos] <b>UR20</b> G1 “ (...) há outros que trabalham com pessoas deficientes” [♀, 16 anos] <b>UR21</b> G1 “Sim, psicólogos que trabalham com pessoas estrangeiras” [♂, 16 anos] <b>UR22</b> G1 “ (...) que ajudam na fala.” [♀, 16 anos] <b>UR23</b> G1 “Os psicólogos que trabalham no tribunal sabem tudo de nós” [♂, 16 anos] <b>UR38</b>

Características da Intervenção Psicológica	Contextos	<p>G2 “O psicólogo da educação é um psicólogo escolar. Está na escola” [♂, 15 anos] <b>UR8</b></p> <p>G2 “ (...) no hospital, ligada à saúde” [♀, 15 anos] <b>UR9</b></p> <p>G2 “Existem os psicóloga nos hospitais ... Ah! Ou os psicólogos nos hospitais são os psiquiatras?!” [♀, 17 anos] <b>UR10</b></p> <p>G2 “ (...) na prisão, ligada a crimes” [♀, 16 anos] <b>UR11</b></p> <p>G2 “ (...) ou também pode ser crimes. Pode não ter coragem de contar a alguém mas conseguir falar com um psicólogo (...) ou um toxicodependente. Também precisa de um psicólogo (...) porque é “agarrado”. O psicólogo fala com ele, tenta perceber o que ele tem, porque é que faz isso, o que é que o leva a fazer aquilo e como pode deixar de fazer isso” [♀, 16 anos] <b>UR33</b></p> <p>G3 “Uma área... psiquiatras” [♀, 16 anos] <b>UR28</b></p> <p>G3 “Psicólogos nos hospitais” [♀, 15 anos] <b>UR29</b></p> <p>G3 “Psicólogos dos malucos, daqueles todos coisados” [♀, 15 anos] <b>UR30</b></p>
	Tipos	<p>G1 “ (...) os psicólogos podem trabalhar em grupo ou pessoalmente” [♀, 15 anos] <b>UR39</b></p> <p>G1 “Por exemplo, se uma pessoa tiver problemas com outras pessoas, pode juntar um grupo para ver como as pessoas reagem” [♀, 15 anos] <b>UR40</b></p> <p>G2 “ (...) o psicólogo pode trabalhar em grupo” [♂, 16 anos] <b>UR23</b></p> <p>G3 “Pode ajudar uma turma que não é unida. Fazer sessões de grupo” [♀, 15 anos] <b>UR21</b></p> <p>G3 “Pode trabalhar em grupo ou individualmente” [♀, 16 anos] <b>UR42</b></p>
	População	<p>G1 “ (...) é para todas as idades” [♀, 15 anos] <b>UR17</b></p> <p>G1 “É para toda a gente” [♂, 16 anos] <b>UR18</b></p> <p>G1 “Para as crianças” [♀, 15 anos] <b>UR19</b></p> <p>G1 “O psicólogo trabalha com todas as idades” [♂, 15 anos] <b>UR54</b></p> <p>G3 “Conseguir perceber os adolescentes” [♂, 16 anos] <b>UR8</b></p> <p>G3 “Não é só os adolescentes. É para todas as pessoas que precisam de ajuda psicológica” [♀, 15 anos] <b>UR9</b></p>

### Tema 3 – Psicólogo da Educação e Práticas Profissionais

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Papel e Funções	Desenvolvimento de Competências Académicas	<p>G1 “ (...) nos trabalhos de casa” [♂, 16 anos] <b>UR24</b></p> <p>G1 “Ajudam a estudar” [♂, 15 anos] <b>UR25</b></p> <p>G1 “Os psicólogos na escola ajudam os alunos a levantar as notas” [♂, 16 anos] <b>UR62</b></p> <p>G2 “Ajudar os alunos com os seus problemas, por exemplo, as notas baixam e ao falar com um psicólogo, pronto... as notas mantêm como estão. A gente desabafa e ajuda” [♂, 15 anos] <b>UR12</b></p> <p>G2 “Ensinam-nos ... vá, a estudar. Maneiras mais fáceis de estudo” [♀, 16 anos] <b>UR53</b></p> <p>G3 “Atividades educativas, métodos de estudo” [♀, 16 anos] <b>UR18</b></p>
	Promoção do Bem-Estar	<p>G2 “Tenta fazer-nos sentir melhor” [♀, 16 anos] <b>UR16</b></p> <p>G3 “O psicólogo veio à turma... saímos de lá... é como se nós não tivéssemos felizes, mas ele disse para estarmos felizes então nós saímos de lá felizes” [♀, 15 anos] <b>UR26</b></p>
	Promoção de Competências Interpessoais	<p>G1 “Pode fazer jogos (...) educativos... para sabermos lidar melhor uns com os outros...” [♂, 15 anos] <b>UR42</b></p> <p>G2 “Fazer jogos, atividades... educativas. Para termos contacto uns com os outros e sabermos lidar com os outros e conhecermo-nos melhor” [♀, 15 anos] <b>UR24</b></p> <p>G2 “Jogos de grupo” [♀, 16 anos] <b>UR25</b></p> <p>G2 “A psicóloga da escola ia à turma (...) fazia jogos, muitos jogos (...) para falarmos mais uns com os outros” [♂, 15 anos] <b>UR52</b></p>
	Promoção de Competências Pessoais	<p>G1 “Eu comecei a fazer jogos, atividades e com o passar do tempo já fomos falando de coisas mais pessoais, para me ajudar a conhecer melhor e perceber-me a mim próprio” [♂, 16 anos] <b>UR35</b></p> <p>G1 “ (...) ou sabermos lidar connosco próprios” [♂, 15 anos] <b>UR42</b></p> <p>G1 “Atividades de concentração e atenção” [♂, 16 anos] <b>UR45</b></p> <p>G1 “Atividades que estejam ligados com o problema da pessoa... Atividades que nos ajudem... a percebermo-nos melhor...” [♀, 16 anos] <b>UR46</b></p> <p>G3 “ (...) Por exemplo, no outro dia a psicóloga mandou-me apertar uma bola para me acalmar” [♀, 15 anos] <b>UR17</b></p> <p>G3 “ (...) escrever para descarregar a raiva, com isto o psicólogo consegue perceber o que pensamos... e</p>

		<p><i>conseguimos lidar melhor com os nossos problemas... e ajuda-nos compreendermo-nos mais” [♀, 16 anos] UR19</i></p> <p>G3 “ (...) e dá estratégias à pessoa para resolver o problema” [♀, 16 anos] UR25</p>
Focos de Intervenção	Violência	<p>G1 “<i>Por exemplo, existem situações de violência... uma pessoa é violada. Recorre logo a um psicólogo (...) e o psicólogo ajuda sempre... porque pode ficar com traumas</i>” [♂, 16 anos] UR48</p> <p>G1 “<i>O psicólogo pode trabalhar com agressões ... por exemplo, o bullying (...)</i>” [♂, 16 anos] UR55</p> <p>G3 “<i>Podem trabalhar em casos de bullying</i>” [♀, 15 anos] UR36</p> <p>G3 “<i>Agressão</i>” [♀, 16 anos] UR37</p>
	Problemas Familiares	<p>G1 “ (...) <i>problemas familiares (...) divórcios...</i>” [16 anos] UR55</p> <p>G2 “ (...) <i>Ou quando existem problemas na família, às vezes o psicólogo ajuda o aluno .... A saber lidar com as coisas...</i>” [♀, 16 anos] UR18</p> <p>G3 “<i>Problemas familiares (...)</i>” [♀, 15 anos] UR38</p>
	Problemas de Saúde	<p>G2 “<i>Problemas de saúde (...)</i>” [♀, 16 anos] UR18</p> <p>G2 “<i>Trabalhar com problemas de saúde. Por exemplo, numa gravidez inesperada podemos ter o apoio do psicólogo para nos ajudar a resolver o problema (...) ou quando têm um problema de cancro, tiram um peito, podem ajudar</i>” [♀, 16 anos] UR32</p> <p>G3 “ (...) <i>ou quando se sentam mal... desmaiam</i>” [♀, 15 anos] UR38</p>
	Problemas de Saúde Mental	<p>G1 “<i>Se acontecer alguma coisa a alguém esta pessoa pode ficar com traumas e o psicólogo pode ajudar a pessoa a falar</i>” [♂, 16 anos] UR43</p> <p>G1 “ (...) <i>tentativas de suicídio, automutilação</i>” [♀, 17 anos] UR56</p> <p>G2 “ (...) <i>e problemas psicológicos</i>” [♀, 16 anos] UR18</p> <p>G2 “<i>Os psicólogos também são assim para aquelas pessoas que não são boas da cabeça (...) tipo, aquelas pessoas que vão para o Júlio de Matos também precisam de um psicólogo</i>” [♀, 16 anos] UR34</p> <p>G2 “<i>O psicólogo ajuda os malucos</i>” [♀, 17 anos] UR35</p> <p>G2 “<i>Sim. Porque às vezes consegue compreender os malucos, coisa que nós não conseguimos, se tivermos a falar com eles... aquilo não é nada</i>” [♀, 16 anos] UR36</p> <p>G2 “<i>Vá pronto, os malucos não se pode dizer que são malucos... têm problemas mentais... psicológicos</i>” [♀, 17 anos] UR37</p>

Focos de Intervenção	Problemas de Saúde Mental	G2 “ <i>Tipo uma paranoia qualquer. Ver coisas onde não existem, querer, vá... ser outra pessoa. Tentarem-se matar porque não gostam da vida que levam... os malucos.</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR38</b> G2 “ <i>A pessoa pode ter problemas, doenças ... não ser maluco</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR40</b> G2 “ <i>Existem pessoas que são fechadas (...) e ao serem fechadas guardam tudo para elas e não contam a ninguém. Depois precisam de ir a um psicólogo</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR41</b> G3 “ <i>Pode trabalhar com doenças da cabeça, autistas, bipolar</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR41</b>
	Problemas de Comportamento	G1 “ <i>Os psicólogos ajudam-nos com problemas de comportamento</i> ” [♀, 15 anos] <b>UR29</b> G1 “ <i>(...) ajudam os alunos a saberem-se comportar</i> ” [♂, 15 anos] <b>UR44</b>
	Orientação Vocacional	G3 “ <i>Por exemplo, a psicóloga era para nos ajudar a perceber o que queríamos seguir no décimo ano</i> ” [♀, 15 anos] <b>UR7</b> G3 “ <i>Fazem teste psicotécnicos</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR39</b>
	Pais	G2 “ <i>(...) Com os pais dos alunos</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR30</b> G2 “ <i>(...) Com os nosso pais também... Para eles também saberem lidar connosco...</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR31</b>
	Comunidade Escolar	G2 “ <i>O psicólogo pode trabalhar com professores</i> ” [♀, 17 anos] <b>UR29</b> G2 “ <i>Professores (...)</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR30</b> G2 “ <i>Com os auxiliares (...) para eles saberem lidar com a gente</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR31</b> G2 “ <i>O psicólogo pode mudar a escola (...) dar opiniões sobre o que poderia melhorar</i> ” [♂, 16 anos] <b>UR49</b> G3 “ <i>O psicólogo pode intervir com toda a escola</i> ” [♂, 16 anos] <b>UR20</b> G3 “ <i>Trabalham com professores, em colaboração (...) com auxiliares</i> ” [♀, 15 anos] <b>UR40</b>
Competências e Características	Aconselhamento	G1 “ <i>...podemos falar de tudo o que quisermos, os psicólogos metem-nos à vontade</i> ” [♀, 15 anos] <b>UR11</b> G1 “ <i>Um psicólogo na escola (...) ajuda os alunos (...)</i> ” [♂, 16 anos] <b>UR24</b> G1 “ <i>Se tiverem algum problema em casa, familiar ou fora disso, ajudam</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR26</b> G1 “ <i>Existem situações na vida de uma pessoa em que é preciso ajuda de um psicólogo</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR27</b> G1 “ <i>Ajudam ou ... tentam ajudar</i> ” [♂, 16 anos] <b>UR28</b> G1 “ <i>O psicólogo escuta-nos, aconselha-nos (...)</i> ” [♂, 16 anos] <b>UR30</b> G1 “ <i>O psicólogo ajuda na resolução de problemas</i> ” [♀, 16 anos] <b>UR31</b>

<p>Competências e Características</p>	<p>Aconselhamento</p>	<p>G1 “Por exemplo, pode-se dar o caso de nós não sabermos como falar com os pais e os psicólogos ajudam” [♀, 15 anos] <b>UR37</b></p> <p>G1 “Os psicólogos dão estratégias às pessoas de como ultrapassar os problemas” [♀, 15 anos] <b>UR41</b></p> <p>G1 “Para desabafar” [♀, 15 anos] <b>UR49</b></p> <p>G1 “O psicólogo é alguém que ajuda quando as outras pessoas têm problemas” [♀, 16 anos] <b>UR52</b></p> <p>G1 “ (...) ajuda na resolução de problemas” [♀, 15 anos] <b>UR53</b></p> <p>G1 “Quando penso num psicólogo o que me vem à cabeça é solução” [♀, 15 anos] <b>UR59</b></p> <p>G1 “Ao pensar num psicólogo penso em Ajuda” [♂, 15 anos] <b>UR60</b></p> <p>G1 “Quando penso num psicólogo penso em resolução de problemas” [♂, 16 anos] <b>UR61</b></p> <p>G2 “ (...) Com a ajuda de um psicólogo nós conseguimos falar mais abertamente com as pessoas e resolver os nossos problemas mais facilmente” [♀, 16 anos] <b>UR7</b></p> <p>G2 “Pode haver problemas em casa que podem interferir na escola e o psicólogo ajuda o aluno a desabafar” [♀, 16 anos] <b>UR13</b></p> <p>G2 “O psicólogo aconselha, compreende-nos....” [♀, 17 anos] <b>UR14</b></p> <p>G2 “Tenta ajudar a resolver os nossos problemas” [♂, 15 anos] <b>UR15</b></p> <p>G2 “O psicólogo ajuda com problemas escolares” [♂, 15 anos] <b>UR17</b></p> <p>G2 “Quando penso no psicólogo o que me vem à cabeça é tentar resolver problemas” [♀, 16 anos] <b>UR20</b></p> <p>G2 “ (...) ajuda-nos... prontos, para que a gente melhore as notas... dá conselhos, sei lá .... Tira-nos as dúvidas sobre algumas situações” [♀, 16 anos] <b>UR22</b></p> <p>G2 “Para mim, o psicólogo é uma pessoa que me compreende, nada mais” [♂, 15 anos] <b>UR26</b></p> <p>G2 “ (...) Ajuda... tem de nos compreender “ [♂, 15 anos] <b>UR27</b></p> <p>G2 “Nós temos de falar sobre os problemas que temos e ele ajuda-nos” [♀, 17 anos] <b>UR28</b></p> <p>G2 “Se calhar com uma pessoa que não conhecemos abrimo-nos mais do que com uma pessoa que conhecemos” [♀, 16 anos] <b>UR44</b></p> <p>G2 “ (...) que tenha grande ouvido para ouvir e conseguir apoiar (...)” [♀, 15 anos] <b>UR45</b></p> <p>G2 “Tem de tentar dar a melhor opinião possível para ajudar” [♀, 16 anos] <b>UR46</b></p> <p>G2 “ (...) O psicólogo tem de saber ouvir” [♀, 16 anos] <b>UR48</b></p> <p>G2 “ (...) porque o aluno está a ser agressivo, mal educado, está a agir mal e o psicólogo tem que ajudar (...) o psicólogo tem que tentar que o aluno... vá, consiga ser mais calmo ... com as pessoas” [♀, 16 anos]</p>
---------------------------------------	-----------------------	--

Competências e Características	Aconselhamento	<p><b>UR50</b> G2 “O que o psicólogo tem de especial é que normalmente nos sentimos à vontade (...)” [♂, 15 anos]</p> <p><b>UR51</b> G3 “Pessoas que tenham problemas (...)” [♀, 16 anos] <b>UR10</b> G3 “O psicólogo pode acompanhar a pessoa... para a compreender...” [♀, 15 anos] <b>UR13</b> G3 “O psicólogo tenta perceber a pessoa” [♂, 15 anos] <b>UR14</b> G3 “E fazer perguntas ... sei lá, que saibam que as respostas vão ajudar (...) fazer ver a realidade, a verdade e ver como deve agir” [♀, 15 anos] <b>UR15</b> G3 “O psicólogo pode ajudar a aliviar o stress (...)” [♀, 15 anos] <b>UR17</b> G3 “Desabafar” [♂, 15 anos] <b>UR24</b> G3 “O psicólogo não dá opinião. Ele ouve, pode compreender ou não (...)” [♀, 16 anos] <b>UR25</b> G3 “Uma pessoa que ajuda” [♂, 15 anos] <b>UR31</b> G3 “Uma pessoa que nos compreende” [♀, 16 anos] <b>UR32</b></p>
	Confidencialidade	<p>G1 “ (...) uma coisa boa nos psicólogos, nós podemos dizer tudo o que queremos, mas eles não” [♂, 16 anos] <b>UR10</b> G1 “ (...) Ele sabe de tudo do que nós falamos e nunca diz nada” [♂, 16 anos] <b>UR30</b> G1 “ (...) Por exemplo, eu quando tinha psicólogo na outra escola, ele não contava, nem à minha mãe, tinha de ser com a minha autorização” [♀, 15 anos] <b>UR33</b> G2 “...o psicólogo é uma pessoa que guarda as coisas confidencialmente. E um amigo pode contar-me a mim como a ela. Pode contar a qualquer pessoa e nós não sabemos” [♀, 16 anos] <b>UR43</b></p>
	Amizade	<p>G1 “ (...) como se fosse um amigo (...) mas é um amigo diferente (...)” [♂, 16 anos] <b>UR30</b> G1 “É tipo o amigo confidencial. Podemos contar sempre com ele” [♀, 15 anos] <b>UR32</b> G2 “ (...) tem de ser um amigo” [♂, 15 anos] <b>UR47</b> G3 “Os psicólogos são tipo, os melhores amigos” [♀, 15 anos] <b>UR22</b></p>
	Confiança	<p>G1 “O psicólogo primeiro tenta que confiemos nele para depois conseguirmos falar sobre os nossos problemas” [♀, 16 anos] <b>UR34</b> G1 “As pessoas mais depressa falam com um psicólogo do que com os pais ou amigos (...) É melhor falar com uma pessoa que não conhecemos” [♀, 15 anos] <b>UR36</b></p>

Competências e Características		G3 “Às vezes cofiamos mais nos psicólogos, com o passar do tempo, do que nos próprios amigos” [♀, 16 anos] <b>UR23</b>
	Paciência	G2 “O psicólogo tem de ter muita paciência (...) e tem que ser uma pessoa muito calma (...)” [♀, 15 anos] <b>UR45</b>
	Dom/Superpoder	G1 “O psicólogo possui algo. Possui sabedoria e algo que faz com que nos consiga ajudar” [♀, 15 anos] <b>UR50</b> G2 “O psicólogo tem de ter um dom e gostar do que faz” [♀, 17 anos] <b>UR55</b> G3 “Os psicólogos tocam cá no fundo ... com a conversa” [♀, 15 anos] <b>UR27</b> G3 “Para ser psicólogo é preciso nascer assim... É algo que já vem com a pessoa” [♀, 16 anos] <b>UR43</b> G3 “É como se tivessem um superpoder” [♂, 15 anos] <b>UR44</b>
	Para “Malucos”	G1 “O psicólogo é associado a pessoas com problemas” [♀, 16 anos] <b>UR57</b> G1 “O psicólogo é para malucos (...)” [♀, 15 anos] <b>UR58</b> G2 “Eu considero que quem vai ao psicólogo é maluco (...) não! Antes considerava mais, agora já não porque já fui a um” [♀, 15 anos] <b>UR39</b> G3 “Penso no psicólogo e ... penso em malucos” [♀, 15 anos] <b>UR3</b>
	Maluco	G1 “(...) Ele próprio.... É meio maluco!” [♀, 15 anos] <b>UR58</b>
	Mentiroso	G1 “Não gosto dos psicólogos da escola. São esquisitos. São diferentes (...) porque a conversa deles nunca fica só entre nós, vai sempre parar à escola inteira. Até à polícia” [♀, 17 anos] <b>UR17</b> G3 “O psicólogo fala com os pais e depois diz aos pais para não contarem nada e não dizerem que o psicólogo falou com eles. Mentem” [♀, 16 anos] <b>UR35</b>
	Castigo	G2 “Não sei porquê ... mas cada vez que um aluno tem uma discussão com um professor vai ser sempre mandado para um psicólogo (...)” [♂, 16 anos] <b>UR50</b> G3 “...falar com um psicólogo é sinal de que se fez alguma coisa de mal” [♂, 16 anos] <b>UR34</b>