



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PSICÓLOGOS/AS ESCOLARES COMO LÍDERES EM CONTEXTO EDUCATIVO: PERSPETIVAS E CONCEÇÕES PESSOAIS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Nuno Fernando Rodrigues Morais da Silva

Porto, Julho 2025



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PSICÓLOGOS/AS ESCOLARES COMO LÍDERES EM CONTEXTO EDUCATIVO: PERSPETIVAS E CONCEÇÕES PESSOAIS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Nuno Fernando Rodrigues Morais da Silva

Trabalho efetuado sob a orientação de

Marisa Carvalho
Rosário Serrão

Porto, Julho 2025

Agradecimentos

À Professora Marisa Simões Carvalho, minha orientadora, por toda a disponibilidade, apoio e dedicação que teve comigo ao longo deste processo. Obrigado por todo o incentivo e por me ter auxiliado como auxiliou. Foi um enorme prazer da minha parte ter sido orientado por si.

Às psicólogas que participaram no estudo, obrigado pela disponibilidade e pela colaboração no momento de partilha das suas experiências.

Obrigado à minha família e à Filipa por todo o apoio que me deram nestes meses.

Resumo

A relevância da intervenção dos psicólogos/as em contextos educativos, como é o caso do contexto escolar, é amplamente reconhecida nacionalmente e internacionalmente. A consciencialização crescente da necessidade de se ampliarem os serviços de psicologia no contexto escolar a toda a comunidade e a públicos específicos, a par das mudanças sociais e políticas com impacto na educação, colocam desafios diversos à ação dos psicólogos neste contexto. Por exemplo, os psicólogos escolares têm sido desafiados a desenvolver e coordenar ações, atividades e projetos bem como a assessorar profissionais e equipas nas escolas e na comunidade escolar, tendo em vista a mudança individual, organizacional e comunitária. Por conseguinte, assumem frequentemente funções de liderança nas escolas, ainda que este papel não seja sempre identificado ou reconhecido. A literatura científica acerca das práticas de liderança dos psicólogos escolares, em especial no contexto português, é parca. O presente estudo teve como principal objetivo descrever as práticas de liderança adotadas por psicólogos nas escolas portuguesas. Procurou-se compreender junto de 3 psicólogas escolares as suas visões e conceções sobre este tema, explorando as suas práticas relacionadas com liderança em contexto escolar, que características devem estar associadas a um psicólogo que constitua como líder e que resultados e desafios advêm deste exercício. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as participantes. Foram identificadas práticas, competências, condições, desafios e resultados percebidos da liderança de psicólogas escolares. Os resultados obtidos permitem inferir sobre um conjunto de práticas e características que suportam o exercício da função de psicólogo como líder em contexto escolar, onde se pode salientar a colaboração com outros elementos do sistema escolar e capacidade de resolução de problemas, bem como resultados e desafios associados a esta prática. Estes resultados permitem retirar algumas implicações para a prática, como por exemplo, a necessidade de oferta de formação específica em liderança para psicólogos escolares.

Palavras-chave: psicologia escolar, liderança, contexto educativo.

Abstract

The relevance of psychologists' intervention in educational contexts, such as schools, is widely recognized nationally and internationally. The growing awareness of the need to expand psychology services in schools to the entire community and to specific audiences, together with social and political changes that impact education, pose several challenges to the work of psychologists in this context. For example, school psychologists have been challenged to develop and coordinate actions, activities and projects, as well as to advise professionals and teams in schools and the school community, with a view to individual, organizational and community change. Consequently, they often assume leadership roles in schools, although this role is not always identified or recognized. The scientific literature on the leadership practices of school psychologists, especially in the Portuguese context, is scarce. The main objective of this study was to describe the leadership practices adopted by psychologists in Portuguese schools. We sought to understand the views and conceptions of three school psychologists on this topic, exploring their practices related to leadership in a school context, what characteristics should be associated with a psychologist who acts as a leader and what results and challenges arise from this exercise. Semi-structured interviews were conducted with the participants. Practices, skills, conditions, challenges and perceived results of the leadership of school psychologists were identified. The results obtained allow us to infer a set of practices and characteristics that support the psychologist's role as a leader in the school context, highlighting collaboration other elements of the school system and problem-solving abilities, as well as the outcomes and challenges associated with this practice. These results allow for some implications for practice, such as the need to offer specific training in leadership for school psychologists.

Keywords: school psychology, leadership, educational context.

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1. Introdução | 5 |
| 2. Enquadramento teórico..... | 6 |
| 2.1. Psicólogos escolares: atribuições, funções e práticas..... | 6 |
| 2.2. Modelos de liderança em educação aplicados à prática da psicologia escolar | 7 |
| 2.3. Liderança dos psicólogos escolares: Competências, práticas e funções | 9 |
| 3. Método | 12 |
| 3.1. Participantes | 12 |
| 3.2. Instrumentos | 13 |
| 3.3. Procedimentos de recolha de dados | 14 |
| 3.4. Procedimentos de análise de dados | 15 |
| 4. Resultados..... | 15 |
| 4.1. Práticas de liderança de psicólogos/as escolares..... | 15 |
| 4.2. Competências de liderança de psicólogos escolares | 17 |
| 4.3. Condições associadas às práticas de liderança de psicólogos escolares | 20 |
| 4.4. Desafios associados às práticas de liderança de psicólogos escolares | 21 |
| 4.5. Resultados percebidos das práticas de liderança de psicólogos escolares | 23 |
| 5. Discussão de resultados..... | 25 |
| Conclusão | 28 |
| Referências bibliográficas..... | 30 |

1. Introdução

A relevância da intervenção dos psicólogos/as em contextos educativos, como é o caso do contexto escolar, é amplamente reconhecida nacionalmente e internacionalmente (Mendes, 2019). Em contexto escolar, o âmbito de ação dos psicólogos é amplo em termos de públicos, domínios e modalidades, funções e objetivos de intervenção (e.g., DGE, 2024, 2018; NASP, 2020; OPP, 2019).

Os Psicólogos que realizam a sua intervenção em contexto escolar trabalham com os intervenientes diretos e indiretos nos processos educativos, nomeadamente, os alunos, os professores e as famílias. A sua intervenção pode ser promocional, preventiva e remediativa, tendo como objetivo geral desenvolver as capacidades e competências dos indivíduos, grupos e instituições, promovendo contextos facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. (OPP, 2019, p.2)

A consciencialização crescente da necessidade de se ampliarem os serviços de psicologia no contexto escolar a toda a comunidade e a públicos específicos, a par das mudanças sociais e políticas com impacto na educação, colocam desafios diversos à ação dos psicólogos neste contexto (DGE, 2018; Mendes, 2019). Por exemplo, os psicólogos escolares têm sido desafiados a desenvolver e coordenar ações, atividades e projetos bem como a assessorar profissionais e equipas nas escolas e na comunidade escolar, tendo em vista a mudança individual, organizacional e comunitária necessárias à aprendizagem, desenvolvimento, bem-estar, saúde psicológica e inclusão de todos os alunos (Shriberg et al., 2010). Por conseguinte, assumem frequentemente funções de liderança nas escolas, formais (e.g., coordenação de projetos ou serviços) ou informais (e.g., influencia a direção ou conselhos de turma), interagindo e impactando em todos os elementos da comunidade escolar, direta ou indiretamente (Augustyniak, 2014; Augustyniak & Kilanowski, 2021).

Alguns trabalhos têm vindo a centrar-se na ação de liderança dos psicólogos em contexto escolar, destacando domínios de atuação, áreas de intervenção e competências implicadas (e.g., Augustyniak, 2014; Kilanowski & Augustyniak, 2021; Shriberg, 2007; Shriberg et al., 2010). Ainda assim, a investigação sobre o tema é escassa, justificando-se a realização de estudos que explorem práticas e competências de liderança dos psicólogos em contexto escolar. Este estudo pretendeu explorar as práticas de liderança dos psicólogos escolares bem como tipos de liderança, competências e funções relacionadas, especificamente imbuídas no contexto educativo nacional.

A dissertação está organizada em duas partes principais: (1) enquadramento teórico e (2) estudo empírico. O enquadramento teórico está dividido em três pontos principais: Psicólogos escolares: atribuições, funções e práticas; Modelos de liderança em educação aplicados à prática da psicologia escolar e Liderança dos psicólogos escolares: Competências, práticas e funções. Na segunda parte, justifica-se a metodologia de investigação, identifica-se a problemática, as questões e objetivos de investigação, opções metodológicas, bem como as participantes e o método de recolha e análise dos dados. Por fim, apresenta-se a discussão dos dados obtidos e as conclusões principais do estudo, bem como limitações associadas, implicações para a prática e sugestões de investigações futuras.

2. Enquadramento teórico

2.1. Psicólogos escolares: atribuições, funções e práticas

Os psicólogos escolares têm tido cada vez mais um papel fundamental no funcionamento das instituições escolares, sendo o seu papel e impacto amplamente reconhecidos nacional e internacionalmente (Mendes, 2019). A psicologia escolar está hoje ancorada a abordagens ecológicas, sistémicas e multinível, associando-se a uma diversidade de práticas e funções (Kilanowski & Augustyniak, 2021; Mendes, 2019).

Historicamente, o papel do psicólogo escolar esteve circunscrito ao modelo médico (Mendes, 2019). Esta abordagem assumia que os traços inerentes de um aluno determinavam o seu desempenho escolar, atribuindo o insucesso a défices e distúrbios mentais. A prática do psicólogo escolar limitava-se, frequentemente, à avaliação psicológica e intervenção em alunos com dificuldades. Atualmente, sabe-se que os fatores que determinam o sucesso e o insucesso escolar são multideterminados requerendo intervenções mais alargadas. As funções do psicólogo escolar estendem-se a vários sistemas na sua intervenção, devendo privilegiar uma abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1977) e atuar nos múltiplos contextos onde o aluno esteja inserido. Existem múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos e o psicólogo deve funcionar como um alicerce na interação aluno-ambiente (Burns, 2011). É necessário focar o trabalho em vários sistemas (sistema educacional, sistema familiar, por exemplo), bem como em diversos contextos, como o contexto sala de aula, em casa, fora da escola.

Almeida e Peixoto (2011) referem que o psicólogo escolar deve priorizar a intervenção nos seguintes níveis: (1) o desenvolvimento pessoal e profissional dos vários agentes educativos, intervindo ao nível das suas competências, comportamentos, valores, crenças e atitudes; (2) a promoção da qualidade das relações interpessoais na comunidade educativa,

intervindo ao nível das relações entre pares, professor-aluno e entre profissionais de educação; (3) o desenvolvimento institucional e comunitário, no sentido mais amplo, favorecendo a relação escola-família-comunidade, colaborando na definição das políticas educativas, das práticas pedagógicas e dos procedimentos organizacionais.

Ao nível da intervenção, é esperado que o psicólogo opte preferencialmente por uma intervenção essencialmente preventiva, de forma a salvaguardar e melhorar o bem-estar de todos os indivíduos que constituem o sistema escolar. Existem três níveis de intervenção de cariz preventivo: (1) a prevenção universal, destinada à globalidade da população; (2) a prevenção seletiva, efetuada em indivíduos previamente assinalados como potencialmente em situação de risco e; (3) a prevenção indicada, para casos onde a problemática persiste e tem um cariz mais frequente, intensivo e personalizado (Mendes, 2019).

Nos diferentes níveis de intervenção, os psicólogos podem desenvolver intervenções diretas e indiretas, focadas tanto nos indivíduos que constituem o sistema escolar, como no sistema em si. Práticas como a avaliação e apoio psicológico são exemplos de intervenções diretas, enquanto práticas de consultoria, supervisão de profissionais e formação são intervenções indiretas. Estas práticas, diretas e indiretas, devem ser entendidas como complementares (OPP, 2024). Tendo em conta o âmbito, objetivo e amplitude da sua ação, o psicólogo escolar pode assumir um papel central na mudança organizacional e comunitária necessária à criação de melhores condições de vida para os indivíduos nos diferentes contextos e, em especial, nos contextos educativos (Burns, 2011).

Neste alinhamento, é necessário que o psicólogo esteja integrado na comunidade escolar, e crie vínculos com os diversos sistemas que constituem a comunidade escolar e familiar, para que sejam perspetivados como impulsionadores ou líderes de mudança (Burns, 2011). Liderar mudanças organizacionais e comunitárias implica, por exemplo, a capacidade de pôr em prática diferentes ações, a capacidade de colaborar com os diferentes elementos da comunidade escolar, definir metas de ação organizacional realistas e otimistas e procurar conduzir a sua intervenção numa ótica preventiva, atuando tanto ao nível do macrossistema, como ao nível do microssistema. Os psicólogos escolares podem assumir-se como líderes no exercício das suas funções, impactando na vida da escola e dos seus alunos (Kilanowski & Augustyniak, 2021).

2.2. Modelos de liderança em educação aplicados à prática da psicologia escolar

Alguns trabalhos têm vindo a analisar os modelos de liderança em educação, procurando explorar a sua adequação à especificidade da ação em psicologia escolar (e.g., Augustyniak,

2014; Augustyniak & Kilanowski, 2021). Nesta secção, apresentam-se brevemente os modelos de liderança em educação que têm vindo a ser desenvolvidos a propósito dos líderes escolares (e.g., diretores de escola ou coordenadores), nomeadamente modelos de traço, modelos contextuais e modelos transformacionais, assim como a sua utilidade na compreensão da liderança do psicólogo escolar.

O modelo de traço na liderança destaca os traços de personalidade que um indivíduo possui, e que lhe permitem influenciar o ambiente à sua volta (Zaccaro et al., 2004). Neste modelo, existem características distais, que consistem em traços de personalidade cognitivos, que não são necessariamente influenciados pelo ambiente em si, e são inerentes ao indivíduo, tais como o seu carisma, a sua criatividade e integridade. Por outro lado, também se apresentam traços proximais, que podem ser influenciados pelo ambiente, na medida em que um indivíduo com mais experiência, pode vir a desenvolver estas capacidades, tais como competências interpessoais e sociais, capacidade de tomada de decisão e de resolução de problemas. Na aplicação deste modelo à psicologia escolar, Augustyniak (2014) refere que a interação destes fatores vai influir na capacidade de um indivíduo, neste caso psicólogo, se afirmar como um agente líder dentro da comunidade escolar. Nesta perspetiva, atributos proximais dos psicólogos podem ser objetivo de formação e treino.

A liderança transformacional, definida no âmbito de modelos transformacionais, (Burns, 1978) define-se a partir da inspiração e motivação do corpo docente através da criação de uma visão partilhada e estabelecimento de metas a alcançar. O principal objetivo é criar um ambiente colaborativo, através da conexão de objetivos partilhados (por exemplo, a maximização de resultados académicos). Na liderança transformacional, o líder imerge nas necessidades do ambiente e dos elementos que o constituem, motivando-os a trabalhar coordenadamente, transformando assim o contexto (Lowe et al., 2018). Segundo Bass e Riggio (2006), este tipo de liderança engloba as seguintes dimensões: (1) influência idealizada, onde o líder se constitui como um modelo que os restantes indivíduos devem procurar seguir, (2) motivação inspiracional, devendo o líder comunicar expectativas otimistas e realistas a alcançar, movendo os indivíduos a ir para além do mínimo aceitável, (3) consideração individualizada, onde existe consideração por fatores individuais dos outros elementos, que possam influenciar a intervenção e (4) estimulação intelectual, onde é esperado que o líder fomente uma capacidade de independência e autonomia para que os indivíduos contribuam com as suas próprias ideias. Com efeito, Bennis (2007) considera que o líder transformacional se define por ações que: (1) criam ou facilitam, um sentido de missão, (2) motivam outros a juntarem-se à missão, (3) criam um ambiente onde outros possam ter sucesso, (4) são capazes

de gerar otimismo e confiança, (5) desenvolvem outros líderes e (6) obtêm resultados. Estas competências são extremamente relevantes para o sucesso do desenvolvimento dos elementos escolares e concretizam-se através das seguintes atividades: (1) estabelecer metas e objetivos ambiciosos, (2) desenvolvimento de capacidades relevantes noutros elementos para respostas eficazes, (3) capacidade de criar condições que promovam participação em objetivos e estratégias comumente definidos e (4) promover justiça social (Leightwood & Jantzi, 2006; Orr, 2006). No contexto da psicologia escolar, Augustyniak (2014) destaca a importância do psicólogo líder trabalhar em conjunto com o corpo docente em prol da melhoria do bem-estar de todos os elementos do sistema escolar. Assim, e alinhado com os princípios da liderança transformacional, o psicólogo escolar deve ser capaz de promover o sentido de missão entre os elementos da comunidade e criar um ambiente interpessoal favorável à mudança através da confiança e do otimismo.

É também relevante destacar a liderança situacional, alinhada com modelos contextuais. A liderança situacional tem vindo a ser identificada como uma das mais adequadas ao contexto escolar (Hersey & Blanchard, 1969) A liderança situacional opera de acordo com a conjugação de três dimensões, sendo elas: (1) a quantidade de direção fornecida pelo líder; (2) a quantidade de suporte emocional fornecido e; (3) a prontidão com que os elementos pelos quais o líder é responsável respondem a uma determinada tarefa. A liderança situacional, de algum modo, implica outros estilos e práticas de liderança descritos previamente, no entanto, cabe ao líder ter a capacidade de adequar a sua ação ao momento e aos indivíduos, de acordo com a situação e necessidades. A sua aplicação à psicologia escolar também parece ser relevante do ponto de vista do suporte, orientação e mobilização numa dada tarefa ou missão (Augustyniak, 2014).

Os modelos apresentados parecem ser úteis para uma melhor compreensão dos processos de liderança em contexto escolar. Ainda assim, a ação dos psicólogos escolares reveste-se de especificidades que justificam um quadro de leitura próprio. Alguns autores têm procurado explorar as especificidades da liderança do psicólogo em contexto escolar (colocar aqui referências).

2.3. Liderança dos psicólogos escolares: Competências, práticas e funções

Augustyniak (2013) refere que as principais ações de trabalho de um psicólogo escolar incluem a participação em equipas de liderança instrucional, consultoria em questões comportamentais e académicas, gerir diferenças culturais, intervenções em crise e desenvolvimento de programas que visam a responder e prevenir problemáticas de comportamentos de risco. Para que estas ações sejam realizadas satisfatoriamente, é necessário

que o psicólogo reúna as competências de liderança, designadamente a habilidade de inspirar, alinhar objetivos e visões com elementos sobre os quais não tem autoridade direta, com culturas, objetivos e opiniões diferentes entre si.

A literatura destaca um conjunto de características de liderança associadas à prática do psicólogo escolar. Ysseldyke e colaboradores (2006) agregaram um conjunto de características que consideram ser características chave para o bom desempenho da liderança por parte dos psicólogos escolares. Essas características incluem: (1) serem capazes de identificar eficazmente aspetos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais que tenham impacto no contexto escolar e atuar sobre eles; (2) serem reconhecidos como competentes na recolha de informação e interpretação da mesma; (3) devem ser agentes facilitadores de mudança, tornando o espaço escolar um espaço seguro, com um sentido de comunidade, congregando e conectando vários elementos que o constituem; (4) devem ser capazes de coordenar ações de formação; (5) devem ser capazes de colaborar com vários elementos da comunidade escolar (e.g., professores, encarregados de educação) e; (6) devem ser peritos nos aspetos que constituem a prática da psicologia.

No mesmo sentido, um estudo realizado por Shiberger e colaboradores (2010), que procurou compreender as perceções dos psicólogos escolares relativamente à sua liderança, identificou um conjunto de dimensões, competências e domínios de atuação. Neste trabalho, destacou-se como a dimensão de competências mais referida, o psicólogo escolar como um agente facilitador de mudança. Para além desta, foram também identificadas a competência profissional no exercício da profissão, a visão ou compreensão do todo, o trabalho em equipa e colaboração, a persuasão, o respeito pelos outros e o comprometimento com a defesa dos direitos humanos, em particular das crianças. Quanto às competências identificadas, incluem-se a competência profissional, as competências de trabalho em equipa, conhecimento e especialidade, características pessoais e confiabilidade e competências de relacionamento interpessoal. Quanto aos domínios de atuação, incluem intervenções no domínio académico e comportamental, intervenção em crise, consultadoria, intervenções ao nível da escola (organizacionais), desenvolvimento profissional, *advocacy*, entre outras.

Young e Bryan (2015) organizam as práticas de liderança dos psicólogos escolares em 5 dimensões: (1) Resolução eficaz de problemas, uso de estratégias de resolução de problemas que viabilizem a concretização de objetivos e missão; (2) Colaboração, traduz as competências para coordenar e trabalhar com outros em diversas iniciativas; (3) Influência interpessoal, traduz a capacidade de influenciar ou persuadir para o desenvolvimento de uma visão ou implementação de uma dada ação; (4) Advocacia ou ativismo profissional, traduz as

competências de ativismo e defesa pelos direitos humanos e de confronto face às barreiras à inclusão; (5) Eficácia profissional, ou crença em si mesmo e nas suas competências profissionais.

Alguns trabalhos também assinalam os desafios associados à prática de um psicólogo escolar que se configura como um líder (Castillo et al., 2016; Robinson et al., 2018, 2012;). Castillo e colaboradores (2016), enumeram vários desafios comumente referidos por psicólogos escolares. Estes incluem, por exemplo, as dificuldades na gestão de tempo, resultantes da falta de recursos para responder às tarefas requeridas e da alocação a mais do que uma escola. Outra dificuldade enunciada é a falta de apoio por parte da administração escolar, em especial face a estilos mais autoritários de gestão, com conceções divergentes sobre a ação do psicólogo escolar. O apoio da administração escolar pode manifestar-se em resistência à implementação de estratégias, na confiança depositada no departamento para resolver problemáticas no sistema escolar, na disponibilização de recursos financeiros, humanos e técnicos. As expectativas e crenças acerca do papel e ação do psicólogo em contexto escolar pode, também, constituir-se como um obstáculo.

Robinson e colaboradores (2018) fazem referência a fatores socioculturais como impeditivos para uma prática plena de liderança em contexto escolar, sendo que os mais proeminentes se prenderam com questões de género, idade e etnia. No estudo qualitativo que realizaram com 12 participantes, 8 das participantes femininas referiram que a idade impactava negativamente a sua prática de liderança como psicóloga escolar, sendo que consideravam que a sua competência era posta em causa por serem novas, podendo, na perspetiva dos outros intervenientes da comunidade escolar, indicar falta de experiência em contexto profissional. Relativamente às questões étnicas e de género, todas as participantes negras e do género feminino relataram que se sentiam impactadas por estes fatores socioculturais na implementação das suas práticas de liderança, pois consideram que são vítimas de microagressões que colocam em causa o seu trabalho.

No contexto português, apesar da prática dos psicólogos escolares e as recomendações das associações profissionais e tutelares reforçarem o exercício de práticas que requerem liderança (DGE, 2024, 2018; NASP, 2020; OPP, 2019), não foram identificados trabalhos de investigação que explorem esta questão, nem como é que os próprios psicólogos percecionam as suas práticas enquanto líderes. Sendo a psicologia escolar uma área em expansão e amplamente reconhecida não só no contexto português, mas também internacionalmente, é relevante identificar práticas de liderança destes profissionais e seus impactos fazendo derivar implicações para a teoria e para a prática da psicologia escolar.

3. Método

No presente trabalho pretendeu-se descrever em profundidade as práticas de liderança adotadas por psicólogos escolares e, a partir daí, analisar competências necessárias, desafios e resultados percebidos decorrentes destas práticas. Com efeito, são objetivos específicos:

- (1) Identificar e descrever práticas de liderança de psicólogos escolares;
- (2) Identificar competências implicadas nas práticas de liderança de psicólogos escolares;
- (3) Identificar condições determinantes das práticas de de liderança de psicólogos escolares;
- (4) Compreender os desafios associados às práticas de liderança de psicólogos escolares;
- (5) Explorar os resultados percebidos das práticas de liderança de psicólogos escolares.

Para o efeito, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa com uma abordagem de estudo de caso. O estudo de caso foca-se no que é único, específico e particular e, por isso, envolve a análise detalhada do contexto/indivíduo num contexto específico, em profundidade, de modo intensivo e focado (Bogdan & Biklen, 1994; Willing, 2013). Por conseguinte, o estudo de caso adota uma perspetiva idiográfica (foco no individual, particular, específico), contextualizada (é uma abordagem holística do fenómeno que considera o caso no contexto específico em que acontece), temporalizada (centrada em processos que ocorrem ao longo de um tempo) e decorrente da triangulação (de informação proveniente de diferentes fontes para uma compreensão profunda do fenómeno) (Willing, 2013).

Para a compreensão e descrição do fenómeno em estudo neste trabalho, os casos são indivíduos (psicólogas), num contexto particular e específico (escola), selecionadas de modo a permitirem a análise e descrição de ações específicas (que traduzam práticas de liderança). Adotou-se um design de estudo de caso múltiplo (seleção de 3 casos para efeitos comparativos), instrumental (cada caso constitui um exemplo/representação do fenómeno) e descritivo (com o objetivo de desenvolver uma descrição detalhada do fenómeno em contexto) (Willing, 2013).

3.1. Participantes

Para este estudo foram selecionadas 3 psicólogas, selecionadas em função de um conjunto de critérios de inclusão relacionados com o exercício reconhecido de práticas de liderança (cf. Procedimentos de recolha de dados).

A participante 1, com 45 anos de idade, habilitações literárias ao nível da licenciatura, exerce funções numa escola pública agrupada com um total de 419 alunos, que inclui o Ensino Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, Ensino Secundário e CEF/ Cursos Profissionais. Tem [19] anos de experiência como psicóloga. Nas atividades que desenvolve incluem-se o desenvolvimento, acompanhamento e/ou coordenação de ações, projetos e/ou serviços na respetiva escola/agrupamento de escolas tais como coordenação da EMAEI, desenvolvimento de instrumentos de monitorização, coordenação da equipa do Plano Digital e da equipa de tutorias específicas.

A participante 2, com 42 anos de idade, habilitação literárias ao nível do mestrado, exerce funções numa escola pública com um total de 3600 alunos, que inclui o Ensino Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário. Tem 19 anos de experiência como psicóloga. Nas atividades que desenvolve incluem-se o desenvolvimento, acompanhamento e/ou coordenação de ações, projetos e/ou serviços na respetiva escola/agrupamento de escolas tais como coordenação da EMAEI, desenvolvimento de projetos de desenvolvimento de competências socioemocionais, projetos de promoção de competências parentais e desenvolvimento de projetos de orientação vocacional e profissional.

A participante 3, com 38 anos, habilitações literárias ao nível do doutoramento, exerce funções numa escola pública TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) com 1050 alunos, que inclui o Ensino Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário. Tem 13 anos de experiência como psicóloga. Nas atividades que desenvolve incluem-se o desenvolvimento, acompanhamento e/ou coordenação de ações, projetos e/ou serviços na respetiva escola/agrupamento de escolas tais como coordenação da EMAEI, desenvolvimento de projetos que visam potenciar o bem-estar dos alunos da comunidade escolar, desenvolvimento de projetos de promoção de autocuidado do corpo docente, desenvolvimento de projetos de formação específica em resolução de problemas.

3.2. Instrumentos

Por ser um estudo de carácter qualitativo, que prioriza a perspetiva e o relato das psicólogas escolares, utilizou-se a entrevista semiestruturada e um guião de suporte à recolha documental.

A entrevista permitiu-nos recolher dados de uma forma mais aprofundada, priorizando as perspetivas e conceções do entrevistado na nossa investigação. A entrevista seguiu um guião que englobou os seguintes temas: (1) Práticas de Liderança do/a Psicólogo/a em Contexto Escolar, (2) Competências de Liderança do Psicólogo/a Escolar, (3) Condições, Benefícios e

Desafios para a Liderança do Psicólogo/a Escolar e, (4) Resultados Percebidos. Para a primeira dimensão, foram utilizadas questões tais como "Quais as práticas ou modalidades de intervenção que desenvolve neste agrupamento/escola e porquê?", "Para as atividades que implicam ações de liderança, poderia descrever que tipo de atividades de liderança implicam, junto de quem e como as concretiza?". Para a segunda dimensão, foram utilizadas questões como "Como definiria um líder em contexto escolar?", "Quais são as principais competências ou características de um/a psicólogo líder em contexto escolar e como é que essas competências e características podem ser desenvolvidas?". Para a terceira dimensão foram utilizadas questões tais como "Quais as condições que facilitam o exercício das funções ou das ações de liderança que desenvolve?", "Tem formação em liderança? Consideraria necessário?". Para a última dimensão, foram utilizadas questões tais como "Considera que a prática dos psicólogos escolares teve impacto no sistema escolar?", "Que outros impactos considera existirem?".

Foram, ainda, recolhidos documentos diversos relativos aos papéis/funções, atribuições e práticas das psicólogas nos respetivos agrupamentos. Incluíram-se os seguintes documentos: o Regimento dos Serviços de Psicologia, o Plano de Atividades dos Serviços de Psicologia, o Regulamento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, o Relatório de Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação, entre outros. Foi usado um documento de registo dos documentos disponibilizados pelas participantes, organizado por tipo de n.º documento. Os documentos recolhidos foram usados para a descrição de cada caso e para uma melhor compreensão das práticas das participantes como psicólogas escolares bem como do seu papel na respetiva escola e serviço.

3.3. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi implementada junto de 3 psicólogas de 3 agrupamentos escolares distintos. A seleção das participantes teve em conta os seguintes critérios de inclusão: (1) psicólogos escolares a tempo inteiro numa dada escola/agrupamento de escolas, (2) com, pelo menos, 3 anos de experiência profissional na respetiva escola/agrupamento de escolas e, (3) com funções de desenvolvimento, acompanhamento e/ou coordenação de ações, projetos e/ou serviços na respetiva escola/agrupamento de escolas. As participantes foram identificadas na rede de contactos da equipa de investigação.

Foi realizado pedido formal de participação, com apresentação do estudo, procedimentos da recolha de dados e condições necessárias para a realização da recolha. Foi, também, garantida a confidencialidade dos dados bem como a participação voluntária. As

participantes preencheram um documento de consentimento informado para a participação no estudo.

Para efeitos de descrição da amostra, foram recolhidos dados sociodemográficos e profissionais das participantes. Foram solicitados, por email, os documentos necessários à análise documental. A entrevista foi realizada pelos investigadores do projeto, através da plataforma Zoom. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita, com autorização prévia.

3.4. Procedimentos de análise de dados

Os dados recolhidos através da entrevista foram analisados através da análise temática. Esta análise iniciou-se com a leitura flutuante dos dados, seguindo-se a sua codificação de forma a organizar e categorizar as perspetivas das psicólogas escolares referentes a esta temática. Para a realização do tratamento de dados foi utilizado o programa Nvivo14.

Os documentos recolhidos foram analisados de forma livre, recolhendo-se a informação relevante para uma melhor descrição das participantes e das respetivas escolas e para uma melhor compreensão, por parte dos investigadores, das práticas das participantes. Estes dados não foram triangulados com os dados das entrevistas.

4. Resultados

Apresentam-se, nesta secção, os resultados obtidos a partir das entrevistas às participantes no estudo, organizados de acordo com as questões de investigação levantadas: (1) práticas de liderança de psicólogos escolares; (2) competências implicadas nas práticas de liderança de psicólogos escolares; (3) condições para o exercício de práticas de liderança (4) desafios associados às práticas de liderança de psicólogos escolares e; (5) resultados percebidos das práticas de liderança de psicólogos escolares.

4.1. Práticas de liderança de psicólogos/as escolares

As participantes no estudo referiram-se a um conjunto de práticas que parecem constituir-se como práticas de liderança, no sentido em que se constituem como ações formais de coordenação e gestão de serviços, equipas ou projetos ou como ações que influenciam a ação de outros. Estas práticas estão organizadas em: (1) coordenação de serviços e projetos, (2) participação em estruturas ou equipas da escola, (3) articulação com outros intervenientes educativos ou parceiros e, (4) intervenções indiretas tais como consultadoria e desenvolvimento de programas ou instrumentos.

4.1.1. Coordenação de serviços ou projetos

As participantes descrevem ações formais de liderança associadas à coordenação de serviços, como é o caso dos Serviços de Psicologia, e à coordenação de projetos específicos em curso no agrupamento. A participante 1 afirma “Formalmente eu só sou coordenadora aqui no SPO” (P1) referindo-se à atribuição formal de cargo de gestão de serviço. A participante 2 refere que tem “não uma liderança de topo naturalmente, mas uma liderança intermédia, como já acontece neste caso, em um contexto em particular, em que estou na coordenação de vários serviços.” (P2). A participante 3 refere coordenação de projetos de promoção de bem-estar na comunidade escolar: “Neste momento eu lidero o Observatório do Bem-Estar. Este ano criamos um projeto que, no fundo, analisava o impacto das medidas educativas no sucesso dos alunos”.

4.1.2. Participação em estruturas ou equipas da escola

Para além da coordenação formal de equipas e projetos, as participantes destacam também a participação em estruturas e equipas das suas escolas como atribuição que requer práticas de liderança. A participante 2 e a participante 3 referem as suas participações no Conselho Pedagógico, sendo este um órgão de decisão e, por isso, de influência direta na organização e administração da escola e de influência indireta nos diferentes intervenientes (e.g., alunos, professores, outros profissionais). Como refere a participante 2, “portanto, estou ali [a psicóloga] a tomar decisões escolares juntamente com todo um conselho, não é? Composto por os docentes, mas sem dúvida que as competências de liderança e este reconhecimento, não é?” (P2)

Além do Conselho Pedagógico, as equipas multidisciplinares são estruturas relevantes nas escolas portuguesas considerando a sua função nos processos de inclusão. A participação das psicólogas nesta estrutura é também identificada como prática de liderança na medida em que influenciam processos de decisão a partir de uma leitura especializada. A participante 1 afirma:

Por isso, acho que em diferentes organismos, aqui do agrupamento, vou tendo esse papel um bocadinho de, como se tivesse, externa a analisar e a olhar para o todo e ajudar a pensar de uma forma mais holística, mais geral, dando sentido à ligação entre as pessoas, ao trabalho interdisciplinar, à colaboração. (P1)

4.1.3. Articulação com outros intervenientes educativos ou parceiros

As participantes também referem a articulação com outros intervenientes educativos ou parceiros da intervenção e orientação escolar. Esta função também é considerada como uma

prática de liderança, pois necessitam de ser um modelo, uma referência e influenciadores para outros elementos do contexto escolar, de forma a que haja uma articulação entre todos os constituintes. A participante 1 afirma: “E aí também é importante nós termos este papel de liderança, de influenciadores, de modelos para os encarregados de educação.” (P1)

A articulação também se estende a toda à comunidade escolar alargada. A participante 2 e a participante 3 referem que também é da competência de um psicólogo líder fazer esta ligação entre o ambiente escolar e outras instituições parceiras, como por exemplo, ensino superior e o município. “A ligação que temos, por exemplo, ao município e a outras entidades fora da escola em particular, acho que o papel do psicólogo pode realmente fazer-se evidenciar na sua liderança” (P3)

4.1.4. Intervenções indiretas tais como consultadoria e desenvolvimento de programas ou instrumentos

A consultadoria foi também um dos pontos mais referidos como prática que requer liderança do psicólogo escolar. Em especial, modalidades de consultadoria organizacional têm impacto nas dinâmicas organizacionais da escola. A participante 3 destaca a tomada de decisão, a capacidade de alocação e a gestão de recursos humanos como áreas de influência:

Depois em termos dos programas de tutoria, há aqui um papel de coordenação no sentido de apoiar a direção, adequar a gestão de recursos humanos, ou seja, que professores vão para o apoio tutorial específico e das tutorias mais preventivas. (P3)

O desenvolvimento de programas e instrumentos também foi referido pelas participantes, referindo requerendo práticas de liderança, pois está muito presente a noção de “moldar” outros elementos, constituindo-se como uma figura de referência. A participante 1 referiu:

“Então, por exemplo, nestes projetos que desenvolvo de promoção de competências grupais de prevenção e promoção de saúde. De alguma forma eu acho que são ações de liderança porque vamos moldando, levando os outros, quer sejam os professores, sejam encarregados de educação, seja até a direção, a mudar a forma de atuar, de pensar nas coisas, de analisar as situações.” (P1)

4.2. Competências de liderança de psicólogos escolares

As participantes no estudo referiram-se a um conjunto de competências relevantes na liderança de psicólogos escolares. Incluem-se competências técnicas e científicas, competências laborais, competências de relacionamento interpessoal e de gestão de equipas e

competências pessoais. Além das competências implicadas nas práticas de liderança, as participantes referiram aspetos implicados no desenvolvimento dessas mesmas competências designadamente características individuais, experiência profissional, formação inicial em Psicologia e formação contínua.

4.2.1. Competências gerais de liderança

Competências gerais de liderança foram referidas por todas participantes como sendo cruciais para o desempenho da função de psicólogo como líder no contexto escolar. Competências como ser um modelo a seguir, ter um papel integrador entre vários elementos do contexto escolar, papel motivador e ser um promotor do bem-estar. Todas estas competências são cruciais para que o psicólogo seja um líder capaz de ser um agente de promotor de mudança. A participante 1 refere também que é importante que um psicólogo líder, que se constitua como modelo a seguir, lidere também através da sua prática:(...) mostrar o exemplo, porque também só falar e depois fazer o contrário não ajuda. Por isto mesmo, ser um modelo é importante e acho que ajuda (P1). A participante 3 afirmou, relativamente às competências de liderança necessárias para a prática desta função: “Eu acho que um psicólogo líder é um psicólogo que inspira, que motiva para a mudança, que faz acreditar, que mobiliza.” (P3)

4.2.2. Competências técnicas e científicas.

As competências técnicas e científicas também foram referidas como sendo relevantes para o sucesso de um psicólogo escolar como líder. A participante 1 referiu:

E acho que nós aqui acabamos por ter mesmo este tipo de papel em que temos os instrumentos e as informações vindas da nossa formação, do nosso curso, que nos permite fazê-lo, mesmo que sem as pessoas se apercebam, ir moldando comportamentos, atitudes, pensamentos, crenças, levando as pessoas à mudança. (P1)

A participante 3 afirma que é extremamente relevante ter competências técnicas e científicas robustas, realçando a importância de o psicólogo escolar continuar a procurar formação específica na área:

Depois, obviamente, as competências básicas de técnicas, no fundo, não é? Que todos nós devemos ter realmente aqui um rigor científico e técnico muito afinado, de sabermos que nunca sabemos tudo e que é importante mantermos aqui esta necessidade de nos formarmos continuamente, de pedirmos ajuda a outros colegas, termos aqui este trabalho, esta intervenção, de nos consultarmos com outros colegas mais experientes quando temos dúvidas, de estarmos muito ancorados, também sempre na evidência

científica. (P3)

4.2.3. Competências laborais.

Competências laborais também foram amplamente citadas pelas participantes. Para o sucesso de um psicólogo escolar nestas funções, é necessário que o indivíduo possua capacidade de observação, ética de trabalho, organização, resolução de problemas, sentido prático, pois como se constituiu como uma referência para os seus pares, tem que demonstrar um nível de exigência, trabalho, foco e organização. Para além disso, estas competências também são cruciais para a gestão da carga de trabalho que um psicólogo escolar enfrenta, como referiu a participante 3:

Acho que também temos que ser extremamente organizados pela exigência extrema, que é o trabalho dos psicólogos nas escolas, pela quantidade de trabalho, uma diversidade de funções, temos que ser muito organizados, muito focados. (P3)

4.2.4. Competências de relacionamento interpessoal e de gestão de equipas.

As participantes referem que para o psicólogo desempenhar um papel de liderança no ambiente escolar, é extremamente importante que possua competências de relacionamento interpessoal e de gestão das equipas, sendo mais referidas a assertividade, capacidade de lidar com a crítica e saber ouvir. A participante 3 afirma:

Ou mesmo no âmbito das tutoriais, das mentorias, num contexto em que temos 320 professores, obviamente que isto exige alguma coragem no sentido de defendermos posições nem sempre consensuais, exige algum arcaboço, exige também capacidade de lidar com a crítica, e saber gerir isto, e saber distanciar a fronteira entre o pessoal e o profissional, para que não haja aqui também esta questão das sensibilidades, não é? (P3)

4.2.5. Competências pessoais.

Por último, as participantes também afirmam que um psicólogo líder deve estar munido de competências pessoais tais como a empatia, otimismo e proatividade, de forma a constituir-se como uma referência para os outros elementos do contexto escolar e como figura central do processo de mudança, como afirma a participante 2:

Acho que é muito importante a principal característica, é o sentido de ligação ao outro, o estabelecimento de empatia com os alunos, com as famílias, com os professores, acho que esta ligação da empatia com o outro é central (P2).

4.3. Condições associadas às práticas de liderança de psicólogos escolares

Foram referidas várias condições determinantes da prática de liderança dos psicólogos escolares, as quais são vitais para o sucesso profissional do psicólogo e da sua missão como agente de mudança no contexto escolar. Aqui incluem-se aspetos pessoais tais como as características individuais, experiência profissional e formação e aspetos organizacionais tais como o apoio da direção ou de outros elementos da comunidade.

4.3.1. Determinantes pessoais

4.3.1.1. Características individuais e formação contínua.

No âmbito das características individuais, a participante 2 refere que as características pessoais transparecerem no decorrer da atividade profissional, no entanto, existe espaço para que estas sejam melhoradas e desenvolvidas através da formação contínua e em experiência de trabalho:

Obviamente que as competências pessoais muitas vezes se relacionam com as competências profissionais, mas eu acredito sempre que mesmo que não tenham essas competências pessoais tão desenvolvidas, pode sempre desenvolver com formação, com a experiência, com a intervenção. (P2)

A participante 3 refere, no mesmo sentido, quando questionada sobre formação em liderança, que seria benéfico haver formação específica nesta vertente para psicólogos: “Sim, e há formação sobre liderança, efetivamente. Acho que não sei se há para psicólogos em particular, mas há formação sobre liderança e sem dúvida que acho que é uma necessidade.” (P3)

4.3.1.2. Experiência profissional.

A experiência profissional também é referida como um catalisador da valorização de um psicólogo como líder. A participante 1 afirma que “Por isso acho que é uma construção, mas que já tenho a ver um bocadinho com a pessoa e com o treino, o treino da formação que tivemos e depois ao longo da carreira profissional.” (P1)

4.3.1.3. Formação inicial em Psicologia.

A formação inicial em Psicologia foi citada pelas participantes como extremamente vital para o sucesso das práticas de liderança de psicólogos escolares. As participantes afirmaram que as competências necessárias para ser uma figura de referência neste contexto podem ser

trabalhadas e desenvolvidas na formação acadêmica de Psicologia. A participante 2 afirmou: “Nós, na nossa formação, um psicólogo na sua formação inicial tem essa oportunidade para desenvolver essas competências.” (P2). No mesmo sentido, a participante 3 também refere a sua formação em Psicologia como sendo vital para a sua prática de psicóloga como líder: “Quer dizer, não tenho em liderança, tenho obviamente alguns conhecimentos, até da minha formação inicial, da área da psicologia, das organizações, de quando tive essas disciplinas.” (P3)

4.3.2. Determinantes organizacionais

4.3.2.1. Apoio da direção

O apoio da direção foi citado como sendo o pilar para o sucesso da missão de um psicólogo líder. Este apoio permite autonomia na estruturação do trabalho, clarificação do papel do psicólogo com apoio de documentos estruturantes desta atividade e valoriza o psicólogo como uma figura de referência no contexto escolar. A participante 1 refere que:

“Então eu acho que aquilo que mais nos ajuda é termos o apoio da direção, a carta branca para atuar, o acreditarem no nosso trabalho. Isso é mesmo um fator potenciador do nosso trabalho e da forma como atuamos.” (P1)

A participante 3 quando questionada sobre as condições que favorecem a sua prática como psicóloga escolar líder, referiu que o apoio da direção era crucial para o desenvolvimento do seu trabalho: “Sem dúvida, que é confiança que a direção tem no meu trabalho.” (P3)

4.3.2.2. Ligação positiva com outros elementos do contexto escolar

A ligação positiva com outros elementos do contexto escolar, como encarregados de educação e professores também foi referida como sendo fundamental para o sucesso das práticas de liderança de psicólogos escolares. A participante 2 afirmou o seguinte:

“A ligação e a confiança dos encarregados de educação é também fundamental. (...) E depois também a ligação e a confiança dos professores, que é fundamental também.” (P2)

4.4. Desafios associados às práticas de liderança de psicólogos escolares

Alguns desafios foram citados pelas participantes deste estudo. Estes desafios constituem obstáculos às práticas de liderança dos psicólogos escolares e é importante compreender estes desafios e obstáculos de forma a trabalhar para os ultrapassar.

4.4.1. Concepções e regulamentação de funções

A questão das concepções e regulamentação de funções foi mencionada pelas participantes como um grande desafio à prática do psicólogo como líder. As participantes referem que é extremamente necessário desmistificar o papel de psicólogo escolar, de forma a poder operar melhor como um agente de mudança. A participante 1 afirmou o seguinte: “Dificulta as pessoas ainda terem uma visão muito agarrada, ao que é um psicólogo assim muito antiquado, muito com a visão muito reduzida do nosso tipo de atuação. Isso também dificulta muito.” (P1)

Este obstáculo acaba também por ser a origem de outra dificuldade que participantes reportaram - a regulamentação de funções. Para a participante 3, o facto de que algumas pessoas que constituem elementos do contexto escolar ainda terem uma visão “antiquada” do papel do psicólogo neste meio, oferece alguma resistência na implementação de medidas e atividades, mesmo que sejam orientações de instituições superiores, como o Ministério de Educação, pelo que ainda existe a necessidade de regulamentar e documentar minuciosamente a nossa função:

Eu já tinha partilhado com a M. que por esta minha, este meu tipo de atividade surgiu queixa e anda cá a inspeção, tenho que me defender e defender e as coisas estarem escritas e estarem bem claras, porque às vezes quando nós queremos fazer e fazer aquilo que acreditamos e até segundo as orientações que vêm do Ministério, as pessoas ainda estão muito agarradas ao passado e se nós não nos formos defendendo, acabamos por ficarem aqui sobre os olhos atentos de pessoas que não são tão bem formadas, entre aspas. (P3)

4.4.2. Gestão de funções

Outra dificuldade descrita pela generalidade das participantes prende-se com a gestão de funções, quer pelo volume, quer pelo tempo que lhes é atribuído para as desempenhar. A participante 1 refere que:

Que é o tempo e a variedade de funções que tem um psicólogo escolar, as obrigações que nós temos perante uma comunidade escolar, e nós quisermos chegar um bocadinho a todo lado, não conseguimos ter tempo. (...) Porque nós fazemos um bocadinho disto tudo, só que o tempo não estica, então temos mesmo aqui que nos organizar. (P1)

4.4.3. Disponibilidade de recursos

A disponibilidade de recursos também foi identificada como uma dificuldade para a prática de um psicólogo líder em contexto escolar. Vários tipos de recursos foram identificados,

como por exemplo, recursos humanos, técnicos e físicos. A questão dos recursos humanos, a participante 3 afirmou:

Eu acho que os recursos humanos e o rácio de recursos humanos, obviamente que é sempre um constrangimento para que nós possamos, não só organizar um serviço, como nós achamos que deveria ser, como também para a própria implementação e práticas de liderança, como nós gostaríamos de fazer. (P3)

Os recursos físicos prendem-se com o facto de que algumas escolas não possuem espaços físicos propícios para a prática do psicólogo escolar. Sobre esta temática a participante 3 afirmou: “Depois em termos dos recursos físicos, nem sempre, em todas as escolas, nós temos um espaço de trabalho que garanta, o sigilo, a tranquilidade que é necessária.” (P3)

Por último, a participante 3 também refere que a escassez de recursos técnicos são também um grande obstáculo para a prática do psicólogo escolar:

Temos recursos ao nível da psicométrica limitados, apesar de achamos que nosso agrupamento tem feito um esforço grande, de se apetrechar, obviamente como somos muitas, nem sempre chega para todo o lado, mas acho que esse aspeto é um aspeto importante para nossas práticas diárias. (P3)

4.5. Resultados percebidos das práticas de liderança de psicólogos escolares

Por último, as participantes reportaram os resultados percebidos resultantes das práticas de liderança de um psicólogo escolar. As participantes referem uma crescente valorização do psicólogo escolar e um aumento do reconhecimento do seu papel como líder. As participantes também referem alguns pontos onde sentem que ainda é necessário melhorar, como por exemplo a articulação com Encarregados de Educação e a necessidade de formação especializada.

4.5.1. Resultados positivos

As participantes fazem referência a resultados positivos que observaram ao longo dos anos, resultado da sua postura de liderança no decorrer da atividade profissional. As participantes afirmam que existe um aumento do reconhecimento e da valorização do papel do psicólogo escolar, que existe uma maior aceitação do psicólogo escolar como uma figura de liderança dentro da comunidade escolar: “Porque mais do que eu me sentir líder, é os outros reconhecerem-me como líder.” (P2)

Outra melhoria percecionada pelas participantes é um maior envolvimento de outros elementos da comunidade escolar, maioritariamente o corpo docente. As participantes referem

que, ao longo dos anos, os professores tornaram-se mais colaborativos e até autônomos na execução de projetos e tarefas, constituindo-se também como agentes facilitadores de mudança:

Então eu comecei por fazer este trabalho sozinha isolada para mostrar que é importante e agora já temos vários serviços, departamentos, projetos a fazer o mesmo. Acho que dou aqui algum suporte de construir instrumentos de trabalho, de analisar, mas depois já caminham um bocadinho sozinhos. (P1)

A participante 3 destaca que um resultado foi a mudança da percepção do papel do psicólogo escolar, levando a menos rótulos impostos aos alunos: “(...) porque a visão deles era a visão do psicólogo tradicional, que estava no gabinete, havia uma sinalização, havia uma avaliação, havia um rótulo à criança e, portanto, as coisas aconteciam assim... cada vez há menos rótulos.” (P3)

4.5.2. Aspectos a melhorar

As participantes referiram alguns pontos onde consideram que ainda existe uma margem de progressão. A participante 1 refere que é necessária uma maior articulação com Encarregados de Educação, por exemplo, afirmando que sente alguma dificuldade neste âmbito, por falta de adesão dos mesmos. Outro aspecto a melhorar, na ótica da participante 1, seria a atuação a longo prazo por parte dos docentes. A participante 3 afirma que outro aspecto a melhorar seria haver uma maior visibilidade do papel do psicólogo nos documentos orientadores, pois sente que os psicólogos escolares têm um raio de ação muito mais interventivo e de liderança do que os documentos estruturantes transmitem.

A necessidade de formação especializada também é um aspecto a melhorar segundo a participante 2: “E a formação, acho que sem dúvida devemos ter muito mais tempo para fazermos formação e nem sempre temos esse tempo.”. A participante refere também que deveria haver uma maior promoção do autocuidado nos profissionais neste ramo, pois considera que os psicólogos escolares não têm o apoio suficiente nessa área, no entanto afirma que existem novas orientações que vão colmatar esta lacuna:

É um aspecto a melhorar também termos mais tempo ao nosso próprio autocuidado e termos muito mais apoio também nessa área, porque também somos seres humanos, somos pessoas e precisamos também de cultivarmos o nosso autocuidado, mas felizmente sei que nas novas orientações esse aspecto também vem lá plasmado, porque pela importância que tem. (P2)

5. Discussão de resultados

Neste estudo procuramos conhecer as perspetivas e conceções de psicólogos escolares relativamente às práticas de liderança neste contexto. Foram identificadas práticas, competências, condições, desafios e resultados percebidos da liderança de psicólogas escolares.

Os psicólogos escolares desempenham um papel fundamental nas escolas em Portugal, sendo-lhes atribuído um conjunto de funções e responsabilidades, de forma a alcançar os objetivos propostos pelas suas intervenções (OPP, 2024; Mendes, 2019). As práticas associadas à liderança desenvolvidas pelas participantes neste estudo evidenciam uma intervenção multisistémica e multinível, convergindo com as recomendações da literatura e alinhando-se nos modelos atuais de liderança (Augustyniak, 2013; Shiberger et al., 2010; Ysseldyke 2006; Young & Bryan, 2015,).

As participantes referem uma dimensão fulcral da sua intervenção como líderes no contexto escolar, que se prende com a coordenação formal de serviços e projetos e presença em equipas como o Conselho Pedagógico. A liderança neste âmbito, como por exemplo a coordenação de equipas da EMAEI e o desenvolvimento de projetos que visam responder às necessidades dos contextos onde estão inseridas, reflete a necessidade crescente dos psicólogos escolares desempenharem funções e cargos de liderança, contribuindo para o desenvolvimento do contexto educativo e da promoção de ambientes educativos mais saudáveis (Smedley & Wheeler, 2009). A participação nestas estruturas permite que o psicólogo escolar influencie decisões de liderança, promovendo visões integradas e colaborativas, indo ao encontro dos modelos de liderança partilhada (Leightwood et al., 2006). Shiberger (2010) afirma que o psicólogo ao efetuar estas práticas está a agir como um agente facilitador de mudança, contribuindo para as necessidades do seu contexto educativo.

A colaboração com parceiros internos e externos foi também destacada, constituindo-se o psicólogo como um elo de ligação entre vários elementos que compõem o contexto escolar, convergindo com as práticas indicadas por Augustyniak (2014) numa perspetiva de liderança colaborativa, promovendo coesão entre vários níveis do sistema escolar.

As intervenções indiretas e/ou informais referidas pelas participantes, como é exemplo a consultoria, evidenciam uma atuação transformacional (Leightwood & Jantzi 2006), permitindo moldar práticas e visões institucionais, influenciando vários níveis do sistema escolar na sua ação. Esta prática deve estar centrada na motivação e na capacidade de promoção de visões e objetivos partilhados (Bass, 1985).

Em especial, as práticas referidas requerem competências diversificadas e de âmbitos diferentes (e.g., técnicas, científicas, relacionais). Contudo, assinala-se o papel do psicólogo

escolar como agente de influência e de mudança. Shriberg e colaboradores (2010) destacam que o psicólogo escolar deve ser um agente facilitador de mudança e conseguir influenciar os restantes elementos do contexto escolar. As competências de liderança descritas pela participante 3 demonstram claramente a importância do psicólogo estar munido desta qualidade ao afirmar a importância do psicólogo escolar ser capaz de influenciar e motivar os restantes elementos do contexto escolar, mobilizando-os a agir e pensar de uma forma diferente. O psicólogo escolar deve transmitir confiança e conseguir unir vários elementos de forma a atingirem um objetivo comum (Bennis, 2007).

A confiança e a influência dos outros é também legitimada pela efetividade das práticas. A resolução eficaz dos problemas (Young & Bryan, 2015) depende de competências técnicas e científicas que sustentem a ação. Ysseldyke (2006) afirma que um psicólogo escolar tem que possuir capacidades técnicas que o distinguem e ter conhecimentos que permitam desenvolver trabalho com qualidade, inspirando outros elementos do contexto escolar e transmitindo confiança no psicólogo. A este propósito, as participantes assinalaram como competências técnicas e científicas relevantes, a capacidade de nortear a intervenção e as práticas segundo as recomendações da literatura científica. É de realçar que foi enfatizada a necessidade de atualização científica, devendo o psicólogo escolar procurar uma formação contínua.

Ainda assim, capacidades interpessoais, relacionais e de resolução de problemas são relevantes, como assinala o trabalho de Augustyniak (2013). Nesta vertente, as participantes destacaram atributos essenciais, como a capacidade de lidar com a crítica e a assertividade. Estas características e capacidades pessoais constituem-se como fundamentais para o estabelecimento do psicólogo escolar como líder. Competências laborais tais como ética de trabalho, capacidade de organização e sentido prático são destacadas também pelo mesmo trabalho de Augustyniak (2013). As participantes referem a elevada necessidade de possuir estas capacidades, não só para uma distribuição eficaz da carga de trabalho, possibilitando uma intervenção mais precisa, mas também para inspirar e motivar os restantes elementos do contexto educativo, através do exemplo.

Apesar de haver capacidades e características intrínsecas, que são estimuladas durante a formação inicial em Psicologia, como referem as participantes, Ysseldyke e colaboradores (2009) referem que as características, principalmente as características cognitivas e académicas, podem ser passíveis de formação específica e contínua, aumentando a capacidade dos psicólogos escolares no exercício das suas funções. Acrescenta-se ainda que as participantes destacam a importância e a relevância do tempo e da experiência profissional, que age como um catalisador no desenvolvimento das competências e características. É importante referir que

as participantes identificam como uma lacuna no contexto português a falta de formação específica em liderança, para psicólogos em contextos educativos.

O exercício da liderança pelos psicólogos escolares reveste-se de desafios. Neste estudo identificamos desafios muito similares aos desafios mencionados noutros trabalhos. Por exemplo, Castillo e colaboradores (2016) identificam como principais desafios para a prática da liderança em psicologia escolar, a falta de apoio da direção escolar, falta de recursos humanos e financeiros, falta da formalização do estatuto do psicólogo como líder, interpretação errada das funções do psicólogo escolar e escassez de tempo. É, ainda, de notar que as participantes referiram aspetos a melhorar para tornar o desempenho da função do psicólogo escolar que não são comumente referidas na literatura, como a articulação com Encarregados de Educação e promoção de autocuidados para profissionais desta área. Uma possível explicação para esta discrepância na literatura pode prender-se com o facto de que a maioria da literatura disponível sobre esta temática provém dos Estados Unidos da América, onde os psicólogos escolares trabalham com equipas maiores, ao contrário do que tende a acontecer em Portugal, onde a falta de investimento e recursos humanos é mais evidente e faz com que o rácio de alunos para psicólogos seja maior, dificultando o trabalho dos profissionais.

Os resultados de práticas de lideranças, tal como percebidos pelas participantes, também convergem com estudos realizados sobre esta temática (e.g., Harding, 2014, Smedley & Wheeler, 2009). As participantes referem que, fruto das suas práticas de liderança e do sucesso das suas intervenções, os psicólogos escolares nestes contextos têm sido inseridos em posições de destaque e em funções de coordenação. Existe também uma maior aceitação e reconhecimento do papel e da importância da figura do psicólogo, em contexto escolar. As práticas de liderança exercidas pelos psicólogos também impactam diretamente os elementos da comunidade escolar, sendo que as participantes relatam uma maior autonomia e envolvimento do corpo docente e não docente.

Conclusão

O presente estudo pretendeu compreender e explorar as percepções e conceções de psicólogos escolares líderes em contexto educativo, quais as práticas e características que sustentam o exercício desta função, desafios que possam surgir, resultados percebidos e sugestões de melhorias para a prática de liderança por parte dos psicólogos escolares.

Primeiramente, é possível concluir que o psicólogo escolar é um elemento fundamental no sistema escolar, com uma intervenção multinível, efetuando a sua intervenção com múltiplos elementos constituintes do sistema escolar, como alunos, encarregados de educação e docentes (Mendes, 2019; OPP, 2024).

É possível também concluir que existem um número de práticas que sustentam a intervenção do psicólogo escolar e que lhe conferem um posicionamento de destaque (Augustyniak, 2014). Estas práticas incluem a coordenação formal de projetos que visam responder a necessidades emergentes do seu contexto, a participação em equipas multidisciplinares ou a colaboração com entidades internas e externas assim como incluem ações informais capazes de influenciar e motivar os restantes elementos do sistema educativo.

Outra conclusão que podemos retirar deste estudo, são as competências e capacidades que devem assistir um psicólogo escolar para que este se configure como um líder. Estas capacidades dividem-se em competências laborais, técnicas e científicas e de gestão interpessoal e resolução de problemas (Augustyniak, 2013; Young & Bryan, 2015). Estas competências, embora estimuladas e fomentadas na formação inicial de psicólogos, ou existentes intrinsecamente, podem ser passíveis de treino e de formação (Ysseldyke, 2009). A experiência profissional pode, também, ser um catalisador de competências relevantes.

É possível também concluir que existem alguns desafios associados à prática de liderança no exercício de funções de psicologia escolar, como a falta de apoio institucional, falta de investimento e escassez de recursos humanos, a incompreensão do papel do psicólogo escolar (Castillo et al., 2016). Especificamente no contexto português, foi possível concluir que também se constituem como desafios a falta de formação específica em liderança, a articulação com Encarregados de Educação e a falta de promoção de autocuidado nestes profissionais.

Por último, este estudo permite concluir que a prática dos psicólogos escolares como líderes em contexto educativo tem um potencial de impacto positivo, não só diretamente em docentes, alunos e encarregados de educação, mas também através do incremento na importância do psicólogo nestes contextos (Harding, 2014; Smedley & Wheeler, 2009).

Não obstem as conclusões e contributos deste estudo, há a assinalar limitações associadas. As limitações deste estudo prendem-se com a características da amostra, obtida de

forma não probabilística, por escolha racional e de conveniência, o que limita a possibilidade de extrapolação para a totalidade de população de psicólogos escolares em Portugal. A amostra também pode ser pouco representativa, pois todas as participantes eram do sexo feminino e todas com bastante experiência nesta área, o que pode limitar os resultados obtidos nesta investigação. Em estudos futuros, pode ser relevante incluir participantes com outras características sociodemográficas nomeadamente em termos de experiência profissional ou género. Outra possível limitação para o estudo é a pouca representatividade geográfica. A amostra foi obtida por conveniência, sendo as participantes concentradas no norte e centro do país.

Além disso, analisar práticas, necessidades e desafios em agrupamentos de escolas inseridas em áreas socioeconomicamente desafiantes pode ser um aspeto relevante a considerar em estudos futuros. Esta investigação contou com a participação de psicólogas que exercem em contextos socioeconómicos distintos, o que permitiu obter relatos variados quanto à intervenção e necessidades de cada escola. As participantes também exercem em escolas com múltiplos níveis de ensino, o que permite uma maior complementaridade e visão referente a esta temática. Ainda assim, dado o carácter exploratório do estudo, não foi possível comparar dados em função destas múltiplas variáveis.

Os resultados obtidos, analisados e discutidos permitem organizar um conjunto de desafios e necessidades que podem ser consideradas na prática. Neste sentido, é de extrema relevância a necessidade de oferta em formação específica em liderança, pois robusteceria a intervenção dos psicólogos neste contexto. Adicionalmente, é importante referir que se considera que formalizar o papel de liderança do psicólogo escolar e oferecer maior apoio institucional, traria previsivelmente um impacto bastante positivo para esta prática.

Referências bibliográficas

- Augustyniak, K. M. (2014). Identifying and cultivating leadership potential in school psychology: A conceptual framework. *Psychology in the Schools, 51*(1), 15–31.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bennis, W. (2007). The challenges of leadership in the modern world: Introduction to the special issue. *American Psychologist, 62*(1), 2–5
- Blanchard, K. H., Zigarmi, P., & Zigarmi, D. (1985). *Leadership and the one minute manager*. William Morrow.
- Burns, M. K., Preast, J. L., Kilpatrick, K. D., Taylor, C. N., Young, H., Aguilar, L., Allen, A., Copeland, C., Haider, A., & Henry, L. (2017). Leadership theory for school psychologists: Leading for systems change. *Communiqué, 46*(2), 1, 30–31.
- Shriberg, D. (2007). The school psychologist as leader and change agent in a high-stakes era. *Journal of Applied School Psychology, 23*, 151-166. 10.1300/J370v23n02_09.
- Fernández, C.F., & Vecchio, R.P. (1997). Situational leadership theory revisited: A test of an across-jobs perspective. *Leadership Quarterly, 8*, 67-84.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as a leader*. Robert K. Greenleaf Center for Servant Leadership.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*, 329–351.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management, 30*, 95–110.
- Hambrick, D. C. (2007). Upper echelons theory: An update. *Academy of Management Review, 32*, 334–343.
- Harding, S. A. (2014). *Perceptions of school psychologists as leaders in school-based environments*. Western Carolina University.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal, 23*(5), 26–34
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly, 30*(4), 498–518.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Matthew K. Burns (2011) School Psychology Research: Combining Ecological Theory and Prevention Science. *School Psychology Review, 40*(1), 132-139.

- Mendes, S. (2019). *A prática profissional da psicologia escolar*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- OPP (2019). *Recomendações para psicólogos com intervenção em contexto escolar*.
- Smedley, L. K., & Wheeler, D. (2009). School psychologists: Educational leaders for tomorrow. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 2(1), 54–67
- Young, A., & Bryan, J. (2015). The school counselor leadership survey: Instrument development and exploratory factor analysis. *Professional School Counseling*, 19, 1-15.
- Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S., & Telzrow, K. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. National Association of School Psychologists.