

UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
PSICOLOGIA NA ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E
ACONSELHAMENTO

Estágio realizado no Centro de Psicologia Aplicada do Exército e Colégio Militar

Maria Cristina Jorge Alves de Oliveira – N.º 20091226

Seminário de Estágio dirigido por: Prof.^a Doutora Odete Nunes
Prof.^a Doutora Mónica Pires

Lisboa, Maio de 2013

Dedico este trabalho à minha família que tanto me ajudou para que pudesse ser concluído.

Maria Cristina Oliveira

Agradecimentos

À Universidade Autónoma de Lisboa por me ter proporcionado o estágio no CPAE.

À Professora Doutora Odete Nunes por gentilmente ter acedido ser minha orientadora e se ter preocupado em que eu concluísse este trabalho.

À Doutora Paula Pires pela disponibilidade que sempre demonstrou.

À Professora Doutora Célia Sales por acreditar nas minhas capacidades e reforço positivo que sempre manifestou.

Ao Senhor Coronel Monteiro pela gentileza de me ter recebido no CPAE.

Ao Senhor Tenente-coronel Nuno Sampaio pela ajuda como orientador e pela sua disponibilidade e simpatia.

Ao Senhor Major Alexandre Moura pela excelente apresentação da missão do CPAE.

Ao Senhor Major Nuno Monteiro pela excelente apresentação do modelo das FND.

Ao Senhor Tenente-coronel Joaquim Corista pela preocupação em ter proporcionado a observação da selecção para guardas prisionais e escolas de sargento.

À Alferes Carla Guiomar que esteve sempre disponível para se corresponder via correio electrónico e prestar as informações solicitadas.

À Dra. Isabel Mendes por gentilmente ter cedido os seus testes psicológicos e pela disponibilidade que sempre ofereceu para me ajudar.

Ao Senhor Coronel Carrasqueira por me ter recebido no Colégio Militar e pela sua disponibilidade em me orientar nas intervenções com os alunos.

À Ana Lia, minha companheira de estágio, espero que amiga para a vida e com quem trabalhei muito bem e passei muito bons momentos.

Aos meus pais Eduardo e Maria José pelo amor e conforto que sempre me dão e por me terem ensinado a não desistir nas adversidades.

À minha irmã Xana, minha melhor amiga e que esteve sempre ao meu lado quando eu mais precisei.

Ao meu querido filho André que foi o meu principal apoio e que aceitou as minhas ausências e soube compreender o meu esforço.

**A dificuldade não é começar mas sim recomeçar;
E somente os que recomeçam acabam.”**

O. Pirmez

Resumo

O Colégio Militar como estabelecimento militar de ensino, em regime de internato, tem o apoio do Centro de Psicologia Aplicada do Exército, para intervenção psicológica aos alunos em caso de necessidade. Na sua maioria na fase da adolescência, é natural que exibam alterações no comportamento, decorrentes deste período do desenvolvimento, mas considerando o ambiente específico em que vivem, poderão existir outro tipo de problemáticas, para as quais poderá ser necessário acompanhamento psicológico.

Palavras-chave: Acompanhamento Psicológico; Adolescência; Papel do Psicólogo.

Abstract

The Military College as a military establishment of education, in a boarding school, has the support of the Center for Applied Psychology Army, for psychological intervention to students when necessary. Mostly in adolescence, it is natural that exhibit changes in behaviour, resulting from this period of development, but considering the specific environment in which they live, there may be other issues, for which you may need counselling.

Key-words: Psychological Monitoring; Adolescence; Role of the Psychologist.

Índice

Estágio realizado no Centro de Psicologia Aplicada do Exército e Colégio Militar	1
Introdução	2
Parte I - Contextualização do Local de Estágio	4
Caracterização da Instituição do Centro de Psicologia Aplicada do Exército (CPAE)	5
Âmbito da Instituição	5
Origem e evolução histórica.	5
Estrutura organizacional e localização.	6
Âmbito de actuação dos gabinetes.	6
<i>Gabinete de estudos e formação (GEF)</i>	7
<i>Gabinete de selecção (GS)</i>	7
<i>Gabinete de orientação escolar e apoio psicopedagógico (GOEAP)</i>	7
Caracterização da Instituição do Colégio Militar (CM).....	8
Âmbito da Instituição	8
Origem e evolução histórica.	9
Estrutura organizacional e localização.	9
Âmbito de actuação do gabinete de psicologia.	10
<i>Modelo psicopedagógico</i>	11
<i>Modelo de aconselhamento escolar e profissional</i>	11
<i>Modelo de apoio psicoterapêutico</i>	12
Parte II – Enquadramento Teórico	13
A Adolescência	14
Desenvolvimento Biológico	15
Desenvolvimento Social	16
Desenvolvimento Emocional.....	17

A Formação da Identidade.....	19
Problemáticas Psicológicas na Adolescência	21
Problemáticas escolares.....	23
<i>Perturbações afectivas.</i>	26
<i>Perturbações de ansiedade.</i>	31
O Adolescente em Colégio Interno	35
Terapia Centrada na Pessoa	41
Parte III – Actividades Realizadas no Estágio	44
Estágio no CPAE e Colégio Militar	45
Estágio no CPAE	45
Actividades realizadas no CPAE (estágio geral).....	46
Estágio no Colégio Militar (CM).....	53
Actividades realizadas no CM (estágio específico).....	54
Apresentação dos Casos Clínicos.....	58
Caso Clínico – I.....	58
Anamnese.	59
Anamnese biográfica.	60
História pessoal.	61
Observação/entrevista.....	65
Hipóteses de diagnóstico.	68
Avaliação psicológica.....	69
<i>Análise dos testes de dinâmica comportamental e afectiva.</i>	71
<i>Análise dos testes de dinâmica cognitiva.</i>	73
Hipótese de diagnóstico definitivo.	74
Plano terapêutico.	76

Síntese do acompanhamento psicológico.....	77
Reflexão sobre o caso clínico.....	79
Conclusão do caso clínico.....	82
Caso Clínico – II.....	83
Anamnese.....	84
Anamnese biográfica.....	85
Hipóteses de diagnóstico.....	93
Avaliação psicológica.....	94
<i>Análise dos testes de dinâmica emocional</i>	100
<i>Análise dos testes de dinâmica intelectual</i>	101
Hipótese de diagnóstico definitivo.....	102
Plano terapêutico.....	103
Síntese do acompanhamento psicológico.....	104
Reflexão sobre o caso clínico.....	105
Conclusão do caso clínico.....	108
Reflexão Final.....	109
Conclusão.....	112
Referências Bibliográficas.....	113
Anexos	
Anexo A – Organograma do Centro de Psicologia Aplicada do Exército	
Anexo B – Organograma do Colégio Militar	
Anexo C – Actividades Realizadas no Estágio (Outubro, Novembro e Dezembro)	
Anexo D – Actividades Realizadas no Estágio (Janeiro e Fevereiro)	
Anexo E – Actividades Realizadas no Estágio (Março e Abril)	
Anexo F – Actividades Realizadas no Estágio (Maio, Junho e Julho)	

Anexo G – Projecto Métodos de Estudo para o 3º Ciclo

Anexo H – Caso Clínico I

Anexo I – Caso Clínico II

Estágio realizado no Centro de Psicologia Aplicada do Exército e Colégio Militar

Introdução

O presente relatório ¹ respeita ao estágio a realizar para obtenção do grau de mestre em Psicologia Clínica e de Aconselhamento, na Universidade Autónoma de Lisboa.

Com este relatório pretende-se dar a conhecer a instituição onde o estágio foi realizado, a sua actuação, as suas competências, assim como o trabalho no âmbito da prática da Psicologia.

A parte geral do estágio decorreu no Centro de Psicologia Aplicada do Exército (CPAE) e inicialmente tivemos como objectivo a integração, o acolhimento e o conhecimento orgânico e funcional da instituição.

Durante este período foi possível, por observação e alguma participação, consciencializar a diversidade de papéis dos psicólogos no âmbito da missão que pretendem cumprir.

O estágio específico decorreu no Colégio Militar, num âmbito que se pretendeu ser de prática, nomeadamente, na prestação de apoio/avaliação e acompanhamento psicológico aos alunos do CM que revelaram essa necessidade.

Relativamente à estrutura deste relatório, é composto por três partes, sendo a primeira respeitante à contextualização do local de estágio, onde se pretende dar a conhecer a instituição a nível geral, e em particular o Colégio Militar.

A segunda parte, destina-se a descrever as características e possíveis problemáticas relativas à fase da adolescência, dado ser esta a população alvo, em que decorreu a intervenção prática no âmbito do estágio.

Por fim, são descritas as actividades realizadas durante o período de estágio, apresentação de dois casos clínicos e ainda uma reflexão pessoal sobre os

¹ Não foi redigido de acordo com as regras do novo acordo ortográfico.

conhecimentos adquiridos, dificuldades sentidas e expectativas, referentes ao contributo do estágio.

Parte I - Contextualização do Local de Estágio

Caracterização da Instituição do Centro de Psicologia Aplicada do Exército (CPAE)

Âmbito da Instituição

Tendo como objectivo o apoio aos elementos do Exército através da psicologia, o CPAE passou a ter, desde 10 de Dezembro de 2009, a missão de estudar, aplicar e supervisionar, na área da psicologia e sociologia, as actividades do Exército podendo, no entanto cooperar, na sua área de competências, com outras instituições públicas ou privadas, quando superiormente autorizado (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2009).

Origem e evolução histórica.

Com a valorização da psicologia em Portugal, no período entre a 1ª e a 2ª Guerra Mundial, foi criado, em 1927, o Instituto de Orientação Profissional (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2002), que terá sido o 1º passo para a ideia de aplicar, aos membros do Exército, métodos psicotécnicos para selecção de pessoal. Nesta época foram introduzidos testes de papel e lápis e provas sensoriais, surgindo os primeiros laboratórios psicométricos móveis (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2009).

Com o início da guerra colonial em Angola e a ideia de economia na preparação militar, maior rendimento e valorização dos contingentes, levou à criação, a título experimental, do Centro de Estudos Psicotécnicos do Exército (CEPE) que assumiu a tarefa da selecção e procedeu aos exames de avaliação psicológica nas escolas práticas e centros de instrução (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2010).

O desenvolvimento de técnicas e de competências, e a introdução de novos métodos de avaliação, proporcionaram o alargamento da psicologia militar a diferentes áreas da psicologia, pelo que às actividades do CEPE, em 1980, foi acrescentada a orientação escolar e profissional nos colégios militares de ensino. A maior diversidade no âmbito de actuação, aliada à reorganização do Exército, deu origem em 1993, a uma reestruturação, tendo sido criado o Centro de Psicologia Aplicada (CPAE) (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2002).

Estrutura organizacional e localização.

O quadro de pessoal do CPAE é constituído por 38 colaboradores, entre eles, sete oficiais e um civil, psicólogos do quadro permanente, e 10 oficiais psicólogos e sociólogos em regime de contrato (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2009).

Os serviços centrais do CPAE estão localizadas na Praça do Comércio, no torreão e ala oeste do Paço Real da Ribeira, onde está situada a biblioteca com temas relacionados com a psicologia e sociologia e material museológico na área da psicometria (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2009) e o laboratório psicomotor e psicossensorial está situado na Ajuda (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2010).

Âmbito de actuação dos gabinetes.

A estrutura do CPAE contempla a existência de diferentes gabinetes (Anexo A – Organograma do Centro de Psicologia Aplicada do Exército), de acordo com diferentes áreas de actuação, no entanto, os psicólogos e sociólogos em constante formação estão sempre preparados para actuação em gabinetes diferentes (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2009).

Gabinete de estudos e formação (GEF).

No âmbito deste gabinete, o papel do psicólogo passa por elaborar estudos com interesse para o Exército, ministrar formação, organizar palestras, elaborar modelos de intervenção e acompanhamento psicológico nos centros de formação, criar questionários, coordenar, supervisionar e executar os cursos de selecção e gestão de recursos humanos, proceder a avaliações psicológicas nos regimentos e coordenar e supervisionar os estágios académicos para finalistas de mestrado em psicologia (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2009).

Gabinete de selecção (GS).

Determinar o conjunto de provas para o exame psicológico nos processos de selecção de pessoal, planear, coordenar a aplicação, processar os resultados e parecer final, é uma das funções do psicólogo deste gabinete, para além de proceder a análise de funções, garantir as condições técnicas e de funcionamento dos equipamentos de laboratório, e proceder à selecção dos candidatos aos estabelecimentos de ensino militar, tais como a Escola de Sargentos e Academia Militar (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2009).

Gabinete de orientação escolar e apoio psicopedagógico (GOEAP).

A avaliação psicológica no processo de admissão para os Estabelecimentos Militares de Ensino (EME), como o Colégio Militar (CM), Pupilos do Exército (PE) e Instituto de Odivelas (IO), assim como a definição e aplicação dos testes, é da responsabilidade dos psicólogos deste gabinete, bem como definir, planear e realizar as provas respeitantes ao aconselhamento e orientação escolar ou profissional a alunos do 9º ao 12º ano (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2009). São

ainda os psicólogos do gabinete que realizam as entrevistas aos alunos e encarregados de educação, elaboram os relatórios e devolvem os resultados.

Em casos de insucesso escolar ou de dificuldades de adaptação aos colégios podem ainda intervir com o fim de identificar possíveis causas, sendo também da sua responsabilidade o acompanhamento e orientação de estagiários académicos nos estabelecimentos militares de ensino (Centro de Psicologia Aplicada do Exército, 2009).

Caracterização da Instituição do Colégio Militar (CM)

Âmbito da Instituição

O Colégio Militar, onde foi realizado o estágio específico, está inserido na orgânica do Exército. O CM é um estabelecimento militar de ensino público, que se rege pelas directrizes pedagógicas do Ministério de Educação, e destina-se a filhos de militares ou civis em regime de internato ou externato, ministrando os cursos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, assegurando uma formação militar de base (Colégio Militar, 2010a).

Para além dos conteúdos programáticos fixados, o CM oferece, aos seus alunos, um conjunto de actividades como complemento curricular onde se destacam, entre outras, a instrução militar, com carácter obrigatório, que se destina a cultivar o gosto pela acção, aventura e desejo de vencer; a equitação para inculcar a coragem, auto conhecimento, capacidade de superar as dificuldades e desenvolver aspectos de liderança, a esgrima para desenvolver a auto confiança, respeito pelas regras de cortesia, lealdade e concentração (Colégio Militar, 2010b).

Origem e evolução histórica.

Segundo Matos (2003a), devido à preocupação do Exército com a educação dos filhos dos militares, foi fundado em 1803, o Colégio de Educação do Regimento de Artilharia da Corte pelo comandante daquela unidade militar, Coronel Teixeira Rebelo, que não tendo filhos biológicos, terá orientado a sua capacidade de amar para os alunos do colégio (Teixeira, sd).

Inicialmente a funcionar no quartel da Feitoria em Oeiras, após ser dado um estatuto oficial, passaram a ser utilizadas, em 1814, as antigas instalações do Hospital de Nossa Senhora dos Prazeres, na Luz, tomando o nome de Real Colégio Militar (Teixeira, s.d.), que veio a ser alterado, após a implantação da República, para a actual designação de “Colégio Militar” (Matos, 2003b). Para patrono, devido à sua personalidade ser considerada como modelo de vida e acção, e ter sido um brilhante militar e político, foi escolhido o segundo governador da Índia, Afonso de Albuquerque (Matos, 2003b).

Estrutura organizacional e localização.

Para garantir o pleno funcionamento de todas as valências (Anexo B – Organograma do Colégio Militar), o quadro de pessoal do CM, conta ao seu serviço com cerca de 263 colaboradores.

O corpo docente é composto por 82 professores, sendo a selecção e recrutamento efectuada pelo director do CM nomeado por escolha, pelo Chefe de Estado-Maior do Exército. O pessoal não docente é constituído por 110 militares e 71 civis (Colégio Militar, 2010a).

O CM, desde 1873, funciona em Lisboa, no Largo da Luz, em Carnide (Teixeira, s.d.) e, para cerca dos 356 alunos, dispõe de 32 salas de aula, uma sala

para investigação através da Internet, quatro salas para educação visual, três salas de música, duas salas específicas para actividades de complemento curricular, dois anfiteatros, um pavilhão de ciências com três pisos, salas de área de projecto, um centro de energias renováveis e tecnologias do ambiente, biblioteca, sala de leitura, arquivo histórico, sala de armas, museu colegial, museu da ciência e museu de história natural (Colégio Militar, 2010a). Para a prática do desporto faz parte das infra-estruturas um ginásio, piscina coberta, pista de atletismo, campo de futebol de onze relvado, campos para futebol de cinco, andebol e basquetebol, pista para aerodelismo, dois tanques para remo, sala de esgrima, picadeiro coberto e descoberto e cavaliças (Colégio Militar, 2010a).

Para alojamento dos alunos dispõe de oito camaratas com salas de apoio, refeitório, alojamento para oficiais e gabinetes de trabalho (Colégio Militar, 2010a).

Os serviços de saúde estão situados num edifício próprio dentro do recinto do Colégio (Teixeira, s.d.) e dispõe de enfermaria, consultório médico, consultório de estomatologia, sala de fisioterapia e dois gabinetes de psicólogos, cujo papel, por ser o relevante para este relatório, será em seguida objecto de descrição.

Âmbito de actuação do gabinete de psicologia.

Faz parte dos direitos dos alunos do CM beneficiar de apoios específicos, relevantes para as suas necessidades escolares, através dos serviços de psicologia (Colégio Militar, 2010c).

A intervenção procura dar resposta a situações de problemáticas instaladas, mas, também, procura ter um carácter preventivo pela tentativa de promover mudanças visando uma melhor adequação e prevenção de futuras situações disfuncionais (Centro de Psicologia Aplicada, 2002).

Os alunos podem utilizar os serviços devido a diversas problemáticas, tais como, definição de opções académicas, problemas no estudo, crises pessoais, dificuldades sociais e emocionais, problemas nas relações interpessoais, dificuldade de adaptação ao Colégio, conflitos relativamente à sexualidade, baixa auto-estima, depressão ou sentimentos de inadequação, pelo que foi desenvolvido, pelo Gabinete de Orientação Escolar e Apoio Psicopedagógico do Centro de Psicologia Aplicada do Exército. Este é um projecto de apoio na área da psicologia que proporciona, aos alunos, aconselhamento pessoal em entrevistas individuais, aconselhamento educacional e planeamento de carreiras numa abordagem centrada, assente em três modelos (Centro de Psicologia Aplicada, 2002).

Modelo psicopedagógico.

Procura dar resposta a dificuldades sentidas pelos alunos no percurso escolar e que podem reflectir-se, por exemplo, em problemas de concentração, capacidade de análise, atenção e memória. (Centro de Psicologia Aplicada, 2002).

A intervenção do psicólogo, após considerar a possível existência de problemáticas psicológicas secundárias que estejam na origem ou aumentadas por essas dificuldades, incidirá em promover e treinar competências de estudo que podem passar por organização e gestão do tempo, diminuição de ansiedade aos testes ou adopção de estratégias cognitivas, de forma a facilitar um melhor desempenho (Centro de Psicologia Aplicada, 2002).

Modelo de aconselhamento escolar e profissional.

Tem como objectivo dar apoio aos alunos em termos vocacionais, dando a conhecer as opções do sistema educativo e considerando os seus projectos

profissionais. O esclarecimento passa pelas áreas que suscitam mais interesse e as que demonstram mais aptidões (Centro de Psicologia Aplicada, 2002). O programa destina-se aos alunos de 9º ano e ensino secundário e passa pela aplicação de testes vocacionais e questionário de interesses, para além de entrevistas individuais (Centro de Psicologia Aplicada, 2002).

Modelo de apoio psicoterapêutico.

Em função das problemáticas identificadas pelo próprio aluno ou por quem solicita o apoio psicológico, o modelo prevê a avaliação e intervenção, de forma a que seja facilitada uma mudança do próprio e/ou do meio envolvente, tentando contribuir para otimizar o sucesso a nível de resolução de problemas (Centro de Psicologia Aplicada, 2002).

Os alunos do Colégio Militar encontram-se na sua maioria na adolescência, fase da vida em que várias dúvidas e questões, naturalmente começam a surgir (Centro de Psicologia Aplicada, 2002).

Parte II – Enquadramento Teórico

A Adolescência

Deixar de ser criança para passar a ser considerado como adulto, será mesmo, em condições normais, um processo demorado que envolve profundas e importantes alterações, abrangendo aspectos biopsicossociais que são inerentes ao ser-humano. Esta época de transição é denominada como sendo o período da adolescência, em que, segundo Coimbra de Matos (s.d., cit. por Sampaio, 2006), a pessoa deixa os interesses narcísicos e procura alcançar os interesses sociais da idade adulta.

É considerada a fase da vida em que se manifestam todas as dúvidas, incertezas e vacilações, pelo que se torna complexa e turbulenta, mas é também o período em que o jovem tem energia e, com os caminhos da vida a abrirem-se, surge o período do idealismo e da esperança (Melgosa, 2004).

Não existe um consenso sobre o que é considerado o período da adolescência, alguns autores referem-se à segunda década da vida (Cole & Cole, 2003), outros estabelecem a existência da adolescência precoce entre os 11-15 anos; a adolescência média entre os 16-18 anos e a tardia entre os 18-22 ou mais anos, no entanto, são unânimes em considerar que o início desta fase, embora com grande variação, está marcado pela componente biológica (Melgosa, 2004), verificando-se alterações físicas e mentais.

O adolescente, como refere Sampaio (2006), é alguém que procura uma coisa melhor, ambiciona chegar a adulto, e para isso sente-se desafiado à formação de atitudes maduras, independência do lar, procura de novas relações fora do grupo familiar, estabelecimento de interesses heterossexuais, busca do significado e finalidade da vida, preparação profissional e independência económica (Campos, 2001).

Todas as etapas do desenvolvimento humano sofrem mudanças, sendo o período da adolescência acompanhado, para além das transformações biológicas, de alterações a nível social, emocional, e afectivo que segundo Feldman (2001), irão influenciar a luta do adolescente pela independência e entrada no mundo adulto.

Assim, o fim da adolescência não é ditado meramente pelas alterações biológicas, mas a componente social e a condição de adulto, de acordo com Melgosa (2004), só se alcança após conseguir a emancipação e independência, tornando-se necessário a descoberta do seu eu e do seu lugar no mundo (Campos, 2001), ou seja, estabelecer um sentido integrado da identidade (Cole & Cole, 2003). De acordo com Arnett (2007) para que seja considerada uma etapa saudável, será necessário, que o jovem estabeleça um sentido claro e estável de quem é, e de como se encaixa no mundo à sua volta, estabelecendo assim, um auto-conceito e adquirindo a percepção da sua auto-estima (Cole & Cole, 2003). Termina assim este ciclo de vida com a construção de uma identidade, inserção social e elaboração de projectos de vida (Monteiro & Santos, 1995).

Mais do que uma fase de transição, o período da adolescência pode ser considerado uma época de expansão (Melgosa, 2004) e, para que possa ser compreendido, torna-se necessário conhecer as diversas alterações que ocorrem no jovem para entrar na condição de adulto.

Desenvolvimento Biológico

O rápido crescimento físico acompanhado de um eventual aumento de peso será um dos primeiros sinais das transformações pubertárias (Cole & Cole, 2003), marcadas também pelo desenvolvimento sexual, com o aumento dos órgãos sexuais primários que se tornam funcionalmente maduros e o aparecimento dos caracteres

sexuais secundários (Cole & Cole, 2003; Monteiro & Santos, 1995), sendo por isso, acima de tudo, como refere Sampaio (2006), o início da adolescência marcado pelo crescimento, maturação e desenvolvimento, passando o jovem a estar diferente em cada dia que passa.

A acompanhar as transformações físicas, dá-se também o desenvolvimento mental (Sampaio, 2006), adquirindo os jovens a adquirir novas formas de pensar (Cole & Cole, 2003), começando a perceber que a organização das informações que lhe permitiam, enquanto criança, dar resposta às suas próprias perguntas (Delval, 2003), não correspondia à verdade. Fica, assim, para trás o período em que a realidade dos factos, ou a evidência das conclusões, deixa de ser percebida e imaginada de acordo com o seu ponto de vista, tornando-se mais exposto à percepção do mundo real (Campos, 2001).

Segundo Piaget (1987, cit. por Cole & Cole, 2003), o jovem ao adquirir novas capacidades, a nível intelectual, passa a ter capacidade de pensar por si próprio, de argumentar e, com base no pensamento lógico, passa a considerar os factos na base de causa e efeito.

Desenvolvimento Social

Desde muito cedo a criança devido ao contacto social, interessa-se por ele, no entanto, dado as dificuldades cognitivas, até aos 10-11 anos tem dificuldade em entender os seus aspectos e relações, não sabendo discernir o que está certo e o que está errado (Delval, 2003).

As metas, a alcançar para ser considerado adulto, parecem provocar, na vida do adolescente, alterações a nível social, existindo uma tendência de afastamento dos pais (Dykas & Cassidy, 2008), que se traduz na procura em passar a estar menos

tempo com a família (Monteiro & Santos, 1995), investindo mais na relação com os pares, verificando-se assim uma reorganização da vida social com o estabelecimento de novas formas de relacionamento (Cole & Cole, 2003). No entanto, segundo Peixoto (2004), existe uma divergência, no pensamento dos teóricos, sobre se a relação com os pares se torna mais importante do que a relação com a família.

A amizade passa, de acordo com Monteiro e Santos (1995), a ser muito investida a nível dos afectos. Os relacionamentos, como considera Feeney (2007), são importantes na vida das pessoas, e cada tipo de relacionamento tem diferentes funções no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes. Após a fase da vida caracterizada pela total dependência, de acordo com Faria (2008), o jovem começa a querer ser mais autónomo em termos relacionais, passando a fazer investimentos sociais e emocionais, em si e nos outros, diferentes de quando era criança (Dykas & Cassidy, 2008). Em relação às amizades, estas têm a função de desenvolver a intimidade e a autonomia do adolescente (Selman et. al, 1997, citados por Lightfoot, Cole & Cole, 2009), pois é com o melhor amigo que normalmente são partilhadas as inquietações (Monteiro & Santos, 1995).

Nesta fase da vida parece também existir a tendência de procura de um parceiro sexual, de acordo com Dykas e Cassidy (2008), e é, também, nas relações amorosas que o adolescente tem oportunidade de explorar a intimidade e o sentimento de pertença (Lightfoot, Cole & Cole, 2009).

Desenvolvimento Emocional

Como resultado do desenvolvimento e maturação, muitas das estruturas da infância são trabalhadas e actualizadas, de acordo com Kobak e Cole (1994, cit. por Brown & Wright, 2003), pelo que o adolescente torna-se mais capaz de ter acesso a

pensamentos, sentimentos e memórias, podendo inclusive rever a estratégia de vinculação (Brown & Wright, 2003), o que poderá ter impacto na sua estrutura emocional, dado que o suporte fornecido pela família, é importante e pode influenciar as relações estabelecidas com os pares, como refere Peixoto (2004), até porque o progresso no amadurecimento emocional, dependerá, de acordo com Campos (2001), das experiências emocionais anteriores.

Assim, ao começar a desenvolver o sentido do *self* e tentar perceber quais os seus papéis no mundo, o desenvolvimento emocional e social inicia grandes mudanças, com o surgimento no adolescente de novos sentimentos, novas amizades e diferentes formas de interagir com a família e amigos (Lightfoot, Cole & Cole, 2009).

A nível do desenvolvimento emocional, a adolescência é vista como uma “montanha russa” (tradução do autor Lightfoot, Cole & Cole, 2009, p.544), ou seja, a vida emocional do adolescente pode estar repleta de altos e baixos.

A variedade de emoções sentidas, são explicadas por alguns autores como sendo provocadas pelas hormonas da puberdade, tornando-se as responsáveis pela procura de sensações, como o desejo de participar em actividades que provoquem altos níveis de adrenalina (Martin et. al, 2002, citados por Lightfoot, Cole & Cole, 2009). No entanto, investigadores desenvolvimentais referem que, apesar da maturidade emocional do adolescente ser influenciada por processos biológicos, este aprende a regular as emoções devido aos processos sociais, ou seja, devido aos padrões emocionais transmitidos pela família e pelas expectativas sociais.

De acordo com Campos (2001), no âmbito da psicologia, nada há de mais importante do que as emoções, sendo estas que impelem os seres humanos à actividade, tornando-se uma força motivacional que afecta todo o comportamento.

Com a alteração da vida social, o adolescente vai conhecer uma diversidade de modelos de investimento emocional afectivo e, com tantas alternativas concorrentes, desenvolve modelos diferentes de vinculação (Dykas & Cassidy, 2008), contribuindo para marcar as diferenças individuais, nomeadamente, os sentimentos a respeito de si próprio e os que nutre pelos que o rodeiam, começando também a preocupar-se com a opinião que os outros têm a seu respeito (Campos, 2001).

O adolescente reconhece a importância das emoções no seu desenvolvimento (Campos, 2001) e a percepção da qualidade dos relacionamentos que estabelece, seja com a família ou com os pares. De acordo com Peixoto (2004), tem impacto na sua auto-estima, que sendo positiva, contribui para um bom auto-conceito, numa altura em que as percepções sobre si mesmo são cada vez mais diferenciadas e flexíveis (Shapka & Keating, 2005).

Um auto-conceito positivo, contribuirá para as suas crenças de que consegue obter os resultados desejados, tornando-se capaz de seleccionar e interpretar os eventos e reagir a eles, o que está relacionado entre outras, com a percepção de competência e segurança emocional (Soares, Lemos & Almeida, 2005), tornando-se importantes factores para a construção da sua identidade.

A Formação da Identidade

Erikson (s.d., cit. por Melgosa 2004) refere-se à adolescência como sendo o período da vida em que a pessoa mais questiona sobre a que se vai dedicar, o que poderá esperar do futuro e se as ideias dos adultos devem ser aceites, ou seja, procura a sua identidade pessoal.

No quinto estágio da sua teoria, designado por Identidade vs Confusão de papéis, Erickson (1972, cit. por Gleitman, 1999) defendia que, para o adolescente se

tornar adulto e desenvolvesse o sentido de identidade, seria necessário ultrapassar este estágio.

Toda a preocupação em encontrar o papel social, provoca uma confusão de identidade pois, perante a opinião alheia, o adolescente está sempre a mudar as suas atitudes, remodelando a identidade num curto espaço de tempo, segundo Erikson (1980), que descrevia a identidade do ego, como sendo algo que faz com que exista uniformidade e continuidade interna e que é recompensada pelo reconhecimento desses aspectos por parte dos outros.

Para ultrapassar a crise de identidade, segundo Gleitman (1999), os jovens têm vontade de se afastar dos adultos, de perceberem quem são e o que querem fazer, sendo a adolescência um período em que começam um processo de experimentação de regras, tarefas e papéis do adulto, numa tentativa de perceber com qual melhor se identificam.

Ao experimentar identidades possíveis, que tenham coerência para si, o adolescente pode escolher e estabelecer um compromisso com as escolhas, e se tal acontecer, terá tendência para demonstrar alta motivação, *locus* de controlo interno, elevada consciência, extroversão e está apto para desenvolver relações de amizade (Kroger, 2003).

Um adolescente que estabelece compromissos sem explorar identidades possíveis, por vezes é influenciado pela escolha feita pelos pais acabando por aceitá-las. Segundo Kroger (2003), são jovens que possuem altos níveis de conformismo ao autoritarismo, mais propensos a cometer erros de juízo de valor e são menos conflituosos no seio da família.

Quando está sempre a considerar alternativas, não existe compromisso, por parte do adolescente, em estabelecer uma escolha, procurar diferentes ideologias e

ocupações, o que o pode tornar ansioso e com necessidade de testar uma variedade de experiências com o objectivo de obter um melhor conhecimento de si próprio (Sprinthall & Collins, 2008).

O adolescente que não procura experimentar e não estabelecer qualquer compromisso com uma escolha, não está, de acordo com Arnett (2007), interessado em pensar nas potenciais escolhas, nem de estipular compromissos, apresentando uma identidade difusa.

De acordo com Lightfoot, Cole e Cole (2009), normal seria os pais e o adolescente negociarem a sua interdependência, garantindo o aumento de direitos, mas também de responsabilidades.

A retirada emocional do jovem e dos pais conduz à separação psicológica (Schultheiss & Blustein, 1994) a qual, de acordo com Hoffman e Weiss (1987), consiste na independência funcional, ideológica e emocional.

Através da independência funcional, o jovem vai adquirir a capacidade de tratar dos seus assuntos, pela independência ideológica conquista a capacidade de se diferenciar da família, no domínio dos valores, atitudes e crenças, e pela independência emocional consegue uma relativa liberdade à necessidade excessiva de aprovação, proximidade e apoio emocional (Andrade, 2010). Este processo dará ao adolescente, a possibilidade de ganhar um sentido de identidade como uma pessoa separada.

Problemáticas Psicológicas na Adolescência

A adolescência devido a todas as transformações que ocorrem, e ainda à confrontação com elementos normativos e não normativos que incluem a auto-imagem, relação com a família, transições escolares, relação com pares e início de

relações amorosas (Seiffge-Krenke & Beyers, 2005), torna-se num período de alta sensibilidade que se pode vir a manifestar na exteriorização de uma variedade de sentimentos e vários tipos de comportamento.

Os factores que influenciam os comportamentos do adolescente, de acordo com Feitosa, Matos, Prette e Prette (2009), podem influenciar a saúde e bem-estar. Segundo Gaspar, Gonçalves, Ramos e Matos (2006), têm origem interna, de natureza individual e emocional, como o auto conceito, *stresse* e *locus* de controlo, ou ainda físicas e cognitivas que dão origem a desvantagens pessoais originadas por deficiências ou atraso no desenvolvimento, com deficit de atenção, ou de inteligência (Feitosa, et al.) e outros de origem externa, de natureza sócio cultural, como a família, escola, grupo de pares ou comunidade onde estão inseridos.

A forma como o adolescente vai lidar com todos os factores, terá por base as suas experiências anteriores e é particularmente importante porque vai contribuir para o seu ajustamento (Seiffge-Krenke & Beyers, 2005) enquanto pessoa a entrar no mundo dos adultos.

As alterações de comportamento, com origem em factores psicológicos, podem manifestar desajustamentos e revelar-se, através de sentimentos de não se sentirem integrados socialmente, passarem por momentos de solidão e ansiedade, ou ainda expressarem agressividade, hiperactividade ou outro tipo de desordens de conduta (Geldard & Geldard, 1999).

Embora o DSM-IV-TR (2000) faça referência a diversas perturbações que aparecem habitualmente na primeira e na segunda infância ou na adolescência, será feita somente alusão aos aspectos que parecem ser mais relevantes para este trabalho, tendo em consideração que a existência de problemáticas a nível psicológico na adolescência poderá, numa primeira instância, reflectir-se no seu desempenho

escolar, podendo, assim, este ser um sinal de que alguma perturbação de carácter afectivo ou emocional possa estar a acontecer.

Problemáticas escolares.

As dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes dão origem ao fracasso escolar, podem ter origem cognitiva, caracterizada por uma disfunção no sistema nervoso central (Pereira, Ambrózio, Santos, Borsato, Figueira & Riechi, 2005), que de acordo com a sua localização, podem provocar alterações na linguagem, atenção, memória, percepção e cognição (Merrell, Merz, Johnson & Ring, 1992). Qualquer um destes factores pode contribuir para um deficiente desempenho académico, e de acordo com o DSM-IV-TR (2000), ser inserido em perturbações de aprendizagem, dado que pode originar um funcionamento intelectual inferior ao esperado para a idade e que pode contemplar perturbações da leitura, do cálculo ou da escrita.

No entanto, pode existir outro tipo de perturbações de aprendizagem. Excluindo os deficits cognitivos, associados às dificuldades escolares, poderão estar factores relacionados com problemas educacionais, onde se pode inserir o método ou estilo de ensino (Pereira, Ambrózio, Santos, Borsato, Figueira & Riechi, 2005), preparação primária inadequada (Weiner, 1995), inadaptação à escola (Martinez & Semrud-Clikeman, 2004), ou fracos hábitos e habilidades ou técnicas de estudo (Melgosa, 2004; Merrell, Merz, Johnson & Ring, 1992; Weiner, 1995).

O início do período da adolescência coincide com o aumento da complexidade dos estudos e se alguns são capazes de criar métodos para aprender a estudar (Melgosa, 2004), outros utilizam a mesma estratégia, independentemente dos níveis de dificuldade e conteúdos (Merrell, Merz, Johnson & Ring, 1992), o que pode estar relacionado com aspectos do desenvolvimento. Whitted (2010) salienta, que

enquanto alguns alunos se encontram preparados para compreender a complexidade de certas disciplinas, outros podem ainda não ter alcançado maturidade intelectual, e pensamento crítico que resulta do ensino que teve na primária (Diperna, 2006), não conseguindo, ainda, adoptar estratégias de planeamento e avaliação dos seus próprios comportamentos face aos estudos, o que resulta em menor rendimento escolar que pode levar ao insucesso. Consequentemente, como referem Pereira, Ambrózio, Santos, Borsato, Figueira e Riechi, (2005), fica mais vulnerável a problemas emocionais e sociais (Martinez & Semrud-Clikeman, 2004).

A obtenção de maus resultados escolares poderá ainda, induzir o adolescente à percepção de uma negativa auto-eficácia, dado que esta é formada, de acordo com Merrell, Merz, Johnson e Ring (1992), pelas situações em que obtém sucesso num determinado contexto, e que inclui orientação para a tarefa e motivação. Assim, o adolescente pode ser acometido de sentimentos de fracasso, desmotivação e desinteresse, factores que prejudicam o bem-estar, como referem Feitosa, Matos, Prette e Prette (2009). Considerar-se inadequado em relação à capacidade intelectual, poderá resultar num empobrecido auto-conceito (Martinez & Semrud-Clikeman, 2004) e falta de auto-estima o que, muitas vezes, cria sentimentos de inferioridade (Merrell, et al.).

A motivação, segundo Soares, Lemos e Almeida (2005), é um factor poderoso que influencia a aprendizagem, e inclui o emocional e o comportamental, pelo que, um adolescente desmotivado, tenderá a não se empenhar, mostrar-se passivo, não se esforçar e com tendência a desistir facilmente, aliando a percepção de falta de capacidade à falta de esforço (Merrell, Merz, Johnson & Ring, 1992), podendo, inclusivamente, criar aversão ao processo de aprendizagem (Weiner, 1995).

O insucesso escolar pode constituir um risco para problemas de ajustamento social (Diperna, 2006), pois, ao considerar-se inadequado, pode incluir também a falta de enquadramento no estatuto social na escola, de acordo com Martinez e Semrud-Clikeman (2004), o que contribui para mais dificuldades emocionais significativas que incluem o isolamento social, percepção de rejeição pelos pares e solidão.

Neste contexto, os comportamentos na sala de aula poderão dar indício da possível existência de problemas (Hutz & Bardagir, 2006), e podem passar por ausência de participação na aula, mostrar dificuldades de atenção e concentração, provocar distúrbios para distrair os colegas, serem desleixados nos trabalhos e interromper os professores com perguntas ou comentários desnecessários.

Pelos professores acabam por ser considerados como menos motivados e menos competentes (Martinez & Semrud-Clikeman, 2004), com relacionamento interpessoal pobre e comportamentos sociais desajustados (Merrell, Merz, Johnson & Ring, 1992).

Contudo, parece não serem só os factores educacionais referidos, a contribuir para a existência de dificuldades de aprendizagem, pois de acordo com Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), estas quase sempre estão associadas a outro tipo de problemas, normalmente comportamentais e emocionais.

Na sua origem poderão estar factores de natureza ambiental (Pereira, Ambrózio, Santos, Borsato, Figueira & Riechi, 2005), interpessoais, como as relações familiares, influência do grupo de pares e a escola em que estão inseridos, ou intrapessoais, como a percepção do auto conceito, problemas emocionais e o desenvolvimento de competências sociais (Feitosa, Matos, Prette & Prette, 2009;

Weiner, 1995), o que remete para a possibilidade de outro tipo de problemáticas que podem estar na origem do insucesso escolar.

Perturbações afectivas.

Associado às dificuldades de aprendizagem, de acordo com o DSM-IV-TR (2000), poderão estar défices nas aptidões sociais, baixa auto-estima e desmoralização, factores que podem estar relacionados com perturbações afectivas e emocionais.

Sendo a adolescência, como referem Dykas e Cassidy (2006), o surgimento de um estado de espírito, existe também a necessidade de adaptação a nível social, quer na relação que o adolescente estabelece com os outros, mas também na relação estabelecida pelos outros para com o adolescente, pelo que, de acordo com Seiffge-Krenke e Beyers (2005), a grande maioria dos factores que provocam *stress* na adolescência, incluem questões de relacionamento.

No período da adolescência, adquirindo o jovem novas formas de pensar, organização da atenção e memória, torna-se natural que a distinção e representação dos pais seja clarificada e estreitada, podendo surgir diferentes estados de espírito para as figuras de vinculação e relação com eles, mas também um melhor conhecimento sobre si próprio (Dykas & Cassidy, 2006), o que poderá provocar dificuldades nos relacionamentos com a família.

Assim, torna-se importante o modelo de vinculação que desenvolveu nas relações precoces, pois é possível encontrar relação com o desenvolvimento psicológico (Ferreira, I., 2010). Se em criança desenvolveu um modelo de vinculação seguro, terá expectativas de que é digno do amor dos outros, o que promove sentimentos de controlo pessoal, de competência e auto-aceitação (Day & Padilla-

Walker, 2009), mostrando capacidade de explorar livremente os pensamentos e sentimentos, procurando apoio, pensando em possíveis soluções com mais frequência, tornando-se mais competente para lidar com os factores causadores de *stresse*. No relacionamento com os pares, tende a confiar neles como fonte de apoio e confiança em situações que provoquem ansiedade, mostrando facilidade em resolver conflitos e aceitar compromissos (Seiffge-Krenke & Beyers, 2005).

Ao invés, um adolescente que tenha desenvolvido uma vinculação insegura, não utiliza estratégias de prevenção no conflito com os outros, é mais propenso a entrar em conflito com a mãe, revela um estado de espírito também inseguro, não procura apoio com facilidade, é menos propenso a evitar os factores causadores de *stresse* (Seiffge-Krenke & Beyers, 2005), não responde a questões de forma aberta, não mostra pensar nas respostas, torna-se incoerente, tem tendência por defesa a excluir informação (Dykas & Cassidy, 2006), tem piores estratégias motivacionais e mais desorganizadas (Soares, Lemos & Almeida, 2005).

Também a vinculação a cada uma das figuras paternas, parece ter relevância no comportamento do adolescente. Em relação ao pai, o desenvolvimento de uma vinculação insegura pode influenciar a auto-estima, a agressividade, as crenças sobre si próprio (Lewis & Thomas, 2011), e os problemas emocionais e o comportamento em relação aos outros estão em maior risco (Ferreira, I., 2010).

As relações estabelecidas com a família, ou seja, de acordo com Bowlby (1982, cit. por Gomezã & MacLaren, 2007), os vínculos que estabelecem com os seus cuidadores, vão influenciar mais tarde o comportamento do adolescente no que diz respeito aos comportamentos sociais e inevitavelmente isso reflecte-se na sua relação com a escola.

O comportamento adoptado em situações sociais específicas que exigem um desempenho competente, de acordo com Merrell, Merz, Johnson e Ring (1992), são habilidades sociais e existe uma relação entre estas e o funcionamento académico (Diperna, 2006). Quando existe um deficit em várias habilidades sociais pode-se considerar não haver competência social, o que pode constituir um entrave para a realização e obtenção de bons resultados escolares, dado que problemas de comportamento e habilidades sociais podem inibir aproveitamento das condições de ensino.

Um adolescente inseguro poderá ter desenvolvido menos habilidades sociais que os seus colegas (Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003). Estas no contexto escolar, traduzem-se na habilidade de interagir adequadamente com os professores e com os pares (Marinho & Caballo, 2002). Incluem partilhar, solicitar e oferecer ajuda, dar início a comunicações, prestar atenção e aguardar a vez para falar (Pereira, Ambrózio, Santos, Borsato, Figueira & Riechi, 2005; Diperna, 2006). Um adolescente que não tenha desenvolvido estas habilidades mostra-se pouco cooperativo, com menos capacidade de empatia, menor competência na comunicação verbal e não verbal, tornando-se mais rejeitado pelos colegas de classe (Feitosa, Matos, Prette & Prette, 2009), o que pode agravar os problemas de realização (Diperna, 2006).

No entanto, na base destes comportamentos, poderá não estar só o estilo de vinculação adquirido nas relações precoces. O comportamento dos pais pode tornar-se desde muito cedo um factor relevante para o sucesso escolar do filho. O seu interesse, de acordo com Lewis e Thomas (2011), está relacionado com o *locus* de controlo interno.

Se na entrada para a vida escolar os pais forem proactivos, organizando e planeando o quotidiano nas tarefas relativas ao estudo e ao lazer, e se estiverem disponíveis para ajuda, mostram-se preocupados com a segurança do filho (Ferreira & Marturano, 2002), oferecendo uma boa base, para que haja um maior envolvimento e sejam adquiridos conhecimentos, valores e atitudes, contribuindo para a sua realização e bom auto-conceito (Desforges & Abouchar, 2003).

No entanto, os estilos parentais parecem também ser importantes. Um estilo com demasiado controlo e supervisão, pode proporcionar uma boa base para o desenvolvimento, mas quando a criança chega a adolescente e procura mais autonomia, pode ter um impacto negativo (Onatsu-Arviolommi, 2003), existindo um relacionamento, de acordo com Ritter, Leiderman, Roberts e Fraleigh (1987), entre os maus resultados escolares e os estilos parentais autoritários. A falta de supervisão e controlo das actividades dos filhos, caracterizando um estilo permissivo, parece tornar-se ainda mais prejudicial para a obtenção de bons resultados (Ritter, et al.; Amado, 2010).

Assim, as características particulares dos pais podem contribuir para o desempenho escolar do adolescente, mas não menos importante é o ambiente em que vive e pelo qual está rodeado. A instabilidade familiar marcada pela dimensão da família, existência de conflitos e modo de os gerir, comunicação difícil (Feitosa, Matos, Prette & Prette, 2009), desagregação da família original, serem criados só pela mãe ou na nova família da mãe, falta de guarda parental marcada pela ausência do pai, falta de tempo ou recursos (Onatsu-Arviolommi, 2003), influência negativa dos irmãos, características adversas da residência (Amado, 2010), não existirem relações estreitas ou falta de contacto com amigos e alterações de vida difícil ou desafios que não preveja alcançar (Santrock, 2006), são factores que podem

influenciar a instabilidade e problemas nos relacionamentos, podendo contribuir para a existência de problemas nos estudos (Ferreira & Marturano, 2002), pois a qualidade das relações parece estar relacionada com o ajustamento académico (Soares, Lemos & Almeida, 2005).

Durante a fase da adolescência, a qualidade dos relacionamentos desenvolvidos tem também um impacto importante na representação que faz de Si, a nível de auto conceito e auto-estima (Peixoto, 2004). Segundo Piaget (1987, cit. por Cole & Cole, 2003), ao adquirir capacidade de pensar, o adolescente adquire também a capacidade de argumentar, o que pode originar mostrar desconfiança pelas ideias dos pais e pôr em causa a sua autoridade, contribuindo para a existência de conflitos familiares e dificuldades de comunicação, podendo ocorrer no adolescente reacções de desanimo, tristeza e desilusão (Melgosa, 2004), contribuindo para uma excessiva negatividade em relação a si próprio que se pode traduzir em pessimismo e desamparo, sentimentos de culpa e baixa auto-estima (Weiner, 1995).

De acordo com Lewis e Thomas (2011), conhecer o nível da sua auto-estima é especialmente marcante para o adolescente. Uma pessoa que tem uma boa opinião a seu respeito é emocionalmente sadia e não nega nem superestima as suas capacidades, vê possibilidades de sucesso, gosta de trabalhar, de se divertir e de se envolver em actividades, não se sente solitária, usa a solidão para os *hobbies*, pensamentos e planos individuais e faz sempre o melhor que pode (Campos, 2001). Se tiver uma estima baixa de Si, as necessidades psicológicas de competência e auto determinação estão comprometidas, e não consegue adaptar-se, desvaloriza as actividades e não consegue organizar uma estratégia para resolução de problemas (Soares, Lemos, & Almeida, 2005).

No contexto escolar, a baixa auto-estima pode provocar um baixo desempenho, e conseqüentemente leva a pensar que não é aceite pelos professores, que é alvo de críticas pessoais e interiorizar que algo de errado se passa com ele, sentir-se isolado, esquecer as responsabilidades, ter dificuldade na execução de tarefas, esquecer o que aprende e manifestar sentimentos de culpa por ser inapropriado, o que resulta num negativo auto-conceito (Patros & Shamoo, 1989; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003). O auto-conceito parece assim ficar afectado em relação aos pensamentos e afectividade, sendo levado a pensar que com ele tudo dá errado e que não é digno de confiança, atribuindo a factores externos quando tem sucesso, e o fracasso a factores internos (Stevanato, et al.).

As crenças e atitudes sobre a sua capacidade de realização influenciam a motivação para obtenção de bons resultados (Hodis, Meyer, McClure, Weir & Walkey, 2011), passando a esperar maus resultados e adoptando uma atitude de passividade em vez de fazer planos para melhorar (Onatsu-Arvilommi, 2003).

Um adolescente com um negativo auto-conceito tenderá a mostrar sinais de desamparo, tristeza e sentimentos de inferioridade e insatisfação consigo próprio (Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003), revelando problemas de índole afectiva e que se podem revelar em mudanças desadaptativas nas atitudes, humor, nível de energia e estado físico, podendo manifestar-se através de lentidão psicomotora, dificuldades de concentração e alteração nos padrões da alimentação e sono (Weiner, 1995).

Perturbações de ansiedade.

Sendo a adolescência um período de alta sensibilidade, as emoções são vividas intensamente e se não forem agradáveis, podem provocar reacções de

desânimo, tristeza ou desilusão, acompanhadas de estados de ansiedade que podem influenciar de forma negativa e interferir no desenvolvimento pleno das capacidades (Carlson & Rose, 2007).

Todas as situações que possam ameaçar corporalmente ou emocionalmente o adolescente são factores de *stresse* indesejáveis, para os quais poderá existir dificuldade de adaptação, e que poderão provocar reacções intensas e negativas, que dão origem a situações de conflito e frustração e podem desencadear sérias perturbações emocionais (Campos, 2001; Eisenstein, 2006).

A nível físico, as transformações do corpo, o aumento súbito do ritmo de crescimento, a dificuldade da coordenação motora e o ter de assumir uma imagem corporal sexualizada, podem provocar angústia e ansiedade (Monteiro & Santos, 1995; Campos, 2001). Podem ainda existir reacções traumáticas corporais, se em criança esteve sujeito a doenças, infecções e lesões corporais (Eisenstein, 2006) ou se existir alguma limitação física (Rapp-Paglicci, Dulmus & Wodarski, 2004).

A nível afectivo a perda da identidade infantil e a relação que tinha com os pais na infância (Jatobá & Bastos, 2007), a perda de uma figura como pai, mãe ou outro familiar significativo, o divórcio dos pais (Rapp-Paglicci, Dulmus & Wodarski, 2004), a existência de atmosfera negativa e discordante na família, o *stresse* dos pais, falta de envolvimento materno e problemas psicológicos das mães (Onatsu-Arviolommi, 2003), serão factores que contribuem para sensações de perda, falta de segurança e maior vulnerabilidade (Eisenstein, 2006).

A falta de capacidade de resposta e orientação por parte dos pais, o tipo de relação que estabelece com eles (Onatsu-Arviolommi, 2003), o ter pais autoritários ou negligentes (Hutz & Bardagir, 2006), as expectativas que os pais têm em relação a si (Amado, 2010), a falta de vinculação aos pares (Ferreira, I., 2010), as falsas crenças

sobre o envolvimento romântico (Carlson & Rose, 2007) e o rompimento com situações de namoro (Melgosa, 2004), são factores a nível relacional que podem originar medos, culpa, irritabilidade e dissociações afectivas (Eisenstein, 2006; McLaughlin & Hatzenbuehler, 2009).

Todos estes factores, podem trazer ao adolescente momentos de incerteza e preocupação e estes podem provocar manifestações de ansiedade (Weiner, 1995).

Se o adolescente faz uso de mecanismos de defesa para lidar com os factores que lhe provocam *stress*, estes podem distorcer a percepção individual da realidade, resultando numa eventual resposta emocional inapropriada (Geldard & Geldard, 1999).

Face a situações *stressantes*, segundo Soares, Lemos e Almeida (2005), a pessoa pode tentar restaurar o bem-estar psicológico através de estratégias cognitivas e emocionais, mas pode também desistir de satisfazer as suas necessidades tendo como consequência o desenvolvimento de crenças negativas sobre as suas capacidades de controlar o ambiente.

O conceito que têm de si e que é bastante sensível na adolescência (Melgosa, 2004), pode ser influenciado por crenças e atitudes sobre a sua capacidade de realização, podendo, como referem Hodis, Meyer, MCLure, Weir e Walkey (2011), influenciar a obtenção de bons resultados escolares.

Um adolescente com crenças negativas poderá manifestar alguns sintomas físicos de nervosismo, como roer as unhas, morder os lábios, enrubescer, inquietação nos movimentos e frequentes queixas de doenças ou indisposições (Campos, 2001; Rapp-Paglicci, Dulmus & Wodarski, 2004), sinais da sua sensação de fragilidade e impulsos de difícil controlo (Monteiro & Santos, 1995), que indiciam um pensamento auto-centrado. De acordo com McLaughlin e Hatzenbuehler (2009), a

ansiedade está associada a sensações corporais como mau estar, suor e alteração da frequência cardíaca e podem desenvolver no adolescente uma maior sensibilidade ao medo de os sentir, o que leva também a maior índice de preocupação.

A nível cognitivo, um adolescente com problemas de carácter emocional, poderá mostrar sinais de distração, dificuldade de concentração, acentuada despreocupação com os seus erros e a atenção desviada por circunstâncias estranhas em vez do trabalho escolar (Campos, 2001; Eisenstein, 2006).

O seu comportamento a nível relacional, poderá evidenciar a falta de participação voluntária nas aulas, fuga de responsabilidades, atitudes de apreensão, isolamento, recusa a participar em qualquer coisa nova ou que considere difícil, falta de habilidade para trabalhar sozinho, desejo de ter alguém para resolver os problemas e choque com pessoas mais velhas (Campos, 2001; Eisenstein, 2006). Revelando dificuldades nas relações interpessoais e sintomas de internalização (Brown & Wright, 2003).

Contudo, um adolescente com elevados níveis de ansiedade, poderá adquirir outro tipo de estratégia como mecanismo de defesa, adoptando comportamentos de acordo com o que acha que esperam dele (Soares, Lemos & Almeida, 2005). Baseado provavelmente por um sentimento de inferioridade poderá mostrar tendência para se exhibir, mostrar valentia e fazer palhaçadas num esforço de captar e conquistar a atenção do público. Na sala de aula tentará chamar a atenção do professor concordando com tudo o que ele diz, mostrará dificuldade em admitir os seus erros ou falta de conhecimentos e fará um constante esforço para se justificar (Campos, 2001). No entanto, poderão surgir dificuldades no investimento e se não obtiver sucesso com estas estratégias (Soares, et al.), qualquer comentário

depreciativo feito por um professor, pais ou pares, poderá contribuir para um agravamento dos sintomas (Melgosa, 2004).

De acordo com Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano, (2003), as dificuldades comportamentais influenciam os problemas escolares e estes, por sua vez, afectam os comportamentos e sentimentos que se podem manifestar de forma interna, onde o adolescente pode apresentar vergonha e duvida sobre as suas capacidades, ou de forma externa, onde atribui a culpa à influência de terceiros e experimenta sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e hostilidade em relação aos outros.

O DSM IV-TR (2000), nos critérios de diagnóstico para perturbações de ansiedade, prevê que a ansiedade esteja presente, desde que pelo menos 3 sintomas, agitação, nervosismo ou tensão interior; fadiga fácil; dificuldades de concentração; irritabilidade; tensão muscular; ou perturbações no sono, se manifestem mais de metade dos dias durante 6 meses, podendo estar relacionada com a existência de fobias.

O Adolescente em Colégio Interno

O que os colégios, em regime de internato, têm para oferecer em alternativa aos externatos do ensino público ou privado, parece ser a possibilidade de pretenderem oferecer aos pais, a hipótese de acompanhamento dos seus filhos a tempo inteiro, prestando para além da educação académica, a moral e social. No caso do Colégio Militar, de acordo com Ferreira, B. (2010), este adquiriu especial importância para os pais que estivessem afastados da família, ou órfãos de militares que tivessem falecido em serviço, oferecendo instrução e educação completa e abrangente.

No entanto, o que parece ser uma razão central para as famílias, cujos filhos entram para o colégio interno, é a ideia de que poderão ter uma possibilidade mais elevada de entrar em universidades mais selectivas, garantindo que a educação abra caminho para uma carreira profissional com sucesso (Persell, Catsambis & Cookson, 1992; Mair, 2005), dado que na sua oferta está um ensino mais apropriado, eficaz, experiências educacionais com conclusão bem sucedida nos estudos (Persell, et al.) e uma garantia quase a 100% de acesso ao ensino superior e emprego (Ferreira, B., 2010).

Contudo, existem colégios específicos, como no caso do Colégio Militar que, para além dos conhecimentos académicos, tem como intuito a prática da liderança e o despertar vocações para a carreira militar (Ferreira, B., 2010).

Os pais que colocam os seus filhos em colégios internos são os que procuram diferença nos seus percursos educativos (Persell, Catsambis & Cookson, 1992), quer porque estão ausentes no exterior e pretendem uma educação na língua materna (Mair, 2005), quer porque estes revelam dificuldades de aprendizagem (Heslop & Abbott, 2009), ou porque se mostram talentosos, ou também porque crêem que se lhes for proporcionado um certo tipo de escola e experiências educacionais diferentes, os filhos terão maiores probabilidades, no futuro, de atingir altos postos e serem bem-sucedidos profissionalmente. Podem acreditar que devido à frequência em certas escolas e depois de serem contabilizados os antecedentes familiares, os traços de personalidade e o desempenho académico, este factor fará a diferença, pois nos colégios considerados de elite serão os alunos que revelam mais aptidões que têm maior probabilidade de os poder frequentar (Persell, et al.).

A decisão de entrada num colégio interno, na maioria das vezes pertence aos pais, eles pensam que conhecem os filhos e têm aspirações e expectativas que

ajudam nas suas escolhas (Heslop & Abbott, 2009). Partem da premissa de que será bom para eles e contribuirá para a sua realização (Schaverien, 2004), aprenderão a cuidar de si o que contribuirá para que se tornem adultos (Mair, 2005). Embora haja famílias com melhores condições económicas (Persell, Catsambis & Cookson, 1992), outros fazem muitos sacrifícios (Schaverien, 2004), pelo que a ida para o colégio pode ser considerado um privilégio (Mair, 2005).

No processo de tomada de decisão o envolvimento dos jovens é por vezes uma atitude passiva, não sabendo para onde os querem mandar (Heslop & Abbott, 2009). São levados a pensar que é uma obrigatoriedade, ou então que é uma coisa boa porque os pais os amam e querem o melhor (Mair, 2005). Muitas vezes são sensibilizados por o colégio ser caro e ser uma oportunidade para que fiquem gratos (Schaverien, 2004; Mair, 2005). Alguns poderão sentir-se aliciados com uma oportunidade de mudar de ambiente, conhecer amigos (Heslop & Abbott, 2009) e por vezes a possibilidade de poder sair de um convívio familiar pouco agradável (Schaverien, 2004), pensando que ao ter colegas o tempo todo, nunca se vão sentir sós e têm oportunidade para se divertir (Mair, 2005).

Outros há que, considerados talentosos, parecem ter percepções mais positivas pela sua competência escolar, tendência para o perfeccionismo e serem mais confiantes na sua capacidade de liderar e se lhes for dada a hipótese de optarem, mostram preferência por ambiente conhecido com referências, a um ambiente desconhecido, pelo que poderão mostrar não se importar frequentar um colégio com um programa rigoroso, pois o seu auto-conceito estabelece a zona de conforto para a saída do ambiente familiar (Dixon, Cross & Adams, 2001).

A entrada para um colégio interno pode ser excitante e acharem que até pode ser divertido e ficarem ansiosos, mas quando se vêem confrontados com a realidade

podem experimentar sensações de dor e de terror (Mair, 2005) que podem influenciar o desenvolvimento afectivo, emocional, social e construção da sua identidade.

Alguns são ainda crianças com cerca de nove anos, acabadas de sair da primária (Colégio Militar, 2010a), que ficam deixados aos cuidados de estranhos, podendo ser uma experiência assustadora e sentida como abandono ou negligência (Schaverian, 2004). O serem afastados da família poderá ser o foco central da experiência de serem mandados para o colégio, e os sentimentos podem ocorrer a nível inconsciente e instintivo (Mair, 2005), tornando-se uma fonte de *stress* com implicações emocionais (Heslop & Abbott, 2009).

O sentimento de perda e a necessidade de adaptação à vida institucional, pode assim ser prejudicial ao desenvolvimento psicológico (Schaverien, 2004).

Por vezes adoptam um comportamento teimoso que exprime a dificuldade de adaptação (Heslop & Abbott, 2009), depois têm necessidade de adquirir estratégias de sobrevivência que lhes permita lidar com a escola, e essas poderão passar pela tentativa de distanciamento da intensidade dos sentimentos (Mair, 2005).

Na idade em que vão para o colégio, estarão ainda a estabelecer a vinculação às famílias e meio ambiente (Mair, 2005) e, devido à perda súbita da relação próxima, ficam susceptíveis para adoptar comportamentos defensivos como resposta à necessidade de auto protecção, podendo acontecer, até com os que têm uma vinculação segura à mãe, que embora fosse esperado tivessem uma melhor adaptação, pode dar origem a que se tornem mais vulneráveis quando se dá o afastamento (Schaverien, 2004).

A tendência natural da separação dos pais que ocorre na fase da adolescência, será interrompida se não for saudável e por força da ida para o colégio, criará

condições para que se tornem obcecados em voltar para casa e sair do ambiente em que se encontram (Mair, 2005).

A experiência pode assim ser traumática e variar de intensidade de acordo com a personalidade, temperamento e idade de cada um (Mair, 2005).

Uma das necessidades fundamentais para o equilíbrio do ser humano é sentir-se amado, no entanto sentimentos e afectos não são oferecidos no colégio interno (Mair, 2005), o que pode provocar mudanças na estrutura e pôr em causa a competência e segurança emocional, factores importantes na construção da identidade (Schaverien, 2004), que ocorre nesta fase do desenvolvimento.

Para a formação da identidade necessitam de experimentar regras, tarefas e papéis que se traduzem por vezes na manifestação de dificuldades comportamentais. No colégio interno as regras estão bem estabelecidas, e o jovem tem de cumprir mesmo que não perceba a razão para a sua existência (Schaverien, 2004), pelo que poderá não entrar na crise de identidade e aumentar o risco de no futuro, quando confrontado com elementos *stressantes* desconhecidos, não saber como reagir (Wires & Barocas, 1994).

Ao entrar para o colégio interno deixam de viver no ambiente que sempre conheceram, passam na escola a maior parte do tempo, e só voltam a casa, se a família não viver muito longe, aos fins-de-semana e nas férias, durante os anos que leva o seu percurso escolar (Mair, 2005; Heslop & Abbott, 2009). O afastamento poderá prejudicar o ajuste da relação com os pais e o esclarecimento de divergências (Wires & Barocas, 1994) e o seu papel na família é substituído por ser mais uma pessoa numa instituição, com muitos estranhos do mesmo sexo (Schaverien, 2004).

O afastamento poderá provocar ainda a perda de contacto com os amigos e quando vai a casa não ter planos para ocupar o seu tempo livre (Heslop & Abbott, 2009), provocando um maior distanciamento.

O relacionamento entre irmãos também pode vir a ser interrompido e pode mesmo existir conflito. O que fica em casa pode ter ciúmes e inveja, por o irmão ter o privilégio de estar num colégio, contrariamente o que vai para fora pode sentir-se rejeitado a favor do irmão (Schaverien, 2004).

As condições sociais estão assim entre os factores que contribuem para as tensões emocionais (Soktoeva, 2010), que provocam mau-estar e interferem na personalidade do jovem, podendo influenciar negativamente as suas actividades e desenvolvimento.

O ambiente, dentro dos muros do colégio, permite uma convivência mais íntima e experiências comuns permitem a constituição de laços de amizade (Ferreira, B., 2010), pelo que o jovem afastado da família, tenderá a estabelecer relações mais próximas com os colegas na tentativa de combater a solidão, alterando assim a sua própria percepção (Schaverien, 2004), e adoptando a crença de que a experiência é emocionante, divertida e boa para ele (Mair, 2005), na tentativa de restaurar o bem-estar.

Tenderá assim, a deixar de agir conforme aquilo que pensa e sente, e isso provoca uma distorção do seu *self*, o que mais tarde poderá vir a reflectir-se nos relacionamentos mais íntimos, pois o ter-se sentido isolado pode provocar conflitos emocionais entre o desejo de intimidade e a experiência vivida anteriormente (Schaverien, 2004).

O desenvolvimento da sexualidade é outro factor que poderá ser comprometido com a estada num colégio interno. Crescer numa instituição onde

existe um único sexo pode levar à percepção fixa de género e sexo. De acordo com Schaverien (2004), até nas melhores instituições há assédio moral e abuso sexual e as experiências sexuais podem trazer conforto, mas provocar confusão no desenvolvimento sobre a sexualidade.

Frequentar um colégio interno pode contribuir para que se tornem adultos muitas vezes bem sucedidos nas suas carreiras (Schaverien, 2004), mas outras vezes os resultados académicos não premeiam a decisão (Heslop & Abbott, 2009). O privilégio pode ter sido transformado em períodos de grande sofrimento, que deixa como memória a luta para ser ouvido e reconhecido como pessoa, com pontos de vista e interesses legítimos (Mair, 2005).

Terapia Centrada na Pessoa

Do ponto de vista psicológico, a pessoa necessita de se relacionar com o meio, para que as suas potencialidades se actualizem (Morato, 1987), no entanto nem todas as relações poderão ser consideradas como ajuda para um pleno desenvolvimento.

As pessoas podem sentir que o seu equilíbrio está destruído e têm dificuldade em recuperar, se passam por mudanças nas suas vidas e vivem momentos de transição com sofrimento e angústia, podem necessitar de ajuda. Neste contexto, ajudar a pessoa significa favorecer as condições necessárias para o seu crescimento e desenvolvimento, processo a que Rogers (1977), chamou actualização das potencialidades.

A forma de ajuda baseada numa relação igualitária, onde exista respeito, tolerância, aceitação e fé na capacidade que a pessoa tem de alterar a sua conduta, propícia a libertação e permite que seja capaz de resolver os seus problemas (Rogers, 2000).

No contexto de ajuda, o respeito e o cuidado, proporcionam crescimento, de acordo com Rogers (1977, cit. por Elliott & Freire, 2007), pelo que ao invés de tentar direccionar a pessoa, se ela percepcionar um cuidado incondicional, a mudança vai surgir.

A autenticidade, a empatia e cuidado incondicional positivo, reúnem as condições para que exista uma aliança terapêutica, e estão associadas à confiança, simpatia mútua e carinho, entre a pessoa e o terapeuta (King, Bambling, Reid & Thomas, 2006). Se isto for percebido entre eles, é um predito forte de um resultado positivo da terapia, dado que contribui para que a pessoa se sinta mais à vontade para falar dos seus sentimentos e pensamentos angustiantes, proporcionando sentir alívio e conforto e sentir-se capaz de continuar a trabalhar para os seus objectivos terapêuticos (Janzen, Fitzpatrick & Drapeau, 2008).

De acordo com Rogers (1996), o pedido de ajuda para o adolescente, regra geral, é feito pelos pais porque reconhecem nos comportamentos ou atitudes dos filhos essa necessidade, ou então por indicação de professores que reconhecem nos seus alunos problemáticas que podem ter necessidade de reorganização. No entanto, para que haja a possibilidade da ajuda resultar, torna-se necessário que haja um reconhecimento do adolescente em precisar de ajuda, dado que se tornará cooperante e estará mais propenso a chegar rapidamente ao que é significativo.

No entanto, o adolescente passa muitas vezes pelo processo de sentir necessidade de dar a conhecer as perturbações relativas aos seus sentimentos, e se encontrar um adulto, em que sinta a capacidade de dar respostas e reagir de forma adequada, estará presente uma condição para que o processo de ajuda possa resultar (Anderson, 2003).

Segundo Shapka e Keating (2005), se os resultados adaptativos do adolescente em áreas como a capacidade intelectual, competência escolar, relações familiares, amizade e relacionamentos românticos, resultarem numa percepção negativa de Si, isso poderá dar origem à formação de um baixo auto-conceito, o que contribuirá para baixar a auto-estima, e utilizando mecanismos de defesa, pode começar a funcionar de acordo com um *locus* de controlo externo, agindo de acordo com o que acha que os outros esperam, o que irá provavelmente gerar conflitos internos.

Através de uma ajuda centrada na pessoa, o adolescente poderá deixar de ter medo de olhar para si próprio, de se examinar e explorar a sua personalidade, começando os sentimentos, preconceitos e crenças, a adquirir expressão, contribuindo para ter uma melhor compreensão e auto-aceitação (Rogers, 2000).

Pode-se lutar por reconhecimento e trabalhar para a aprovação dos outros, mas também se pode resistir a ser controlado e não fazer simplesmente o que é esperado (Rogers, 1977) porque se a pessoa for compreendida e aceite, tem maior tendência para abandonar as falsas defesas e enveredar por um caminho em direcção ao crescimento (Rogers, 2000).

Parte III – Actividades Realizadas no Estágio

Estágio no CPAE e Colégio Militar

O estágio a que respeita o presente relatório decorreu entre 18 de Outubro de 2010 e 18 de Julho de 2011, tendo sido cumpridas 542 horas (Anexo C, D, E e F – Cronograma de Actividades no Estágio).

Durante o período de estágio geral nas instalações do CPAE, devido ao programa delineado pela instituição, que contemplava o grupo de estagiários de vários estabelecimentos de ensino, a frequência foi de duas vezes por semana, normalmente à segunda e quarta-feira.

Findo o estágio geral, foram distribuídos os estagiários pelos gabinetes, de acordo com o seu interesse específico, sendo a orientação da responsabilidade do CPAE.

Dado que foi escolhido um Estabelecimento Militar de Ensino, o calendário semanal teve de ser adaptado de acordo com a disponibilidade dos alunos.

Estágio no CPAE

O CPAE tem ao seu serviço uma equipa de psicólogos que dispõem de conhecimentos e meios de avaliação e orientação psicológica, enriquecidos pela experiência das suas intervenções.

Dividido na sua estrutura por vários gabinetes com diferentes áreas de actuação, o CPAE proporciona aos seus psicólogos uma intervenção em diversas áreas da psicologia e uma constante actualização que lhes permite, em caso de necessidade, actuar em gabinetes distintos.

Neste contexto o CPAE, para além de supervisionar e apoiar a aplicação da psicologia em todo o Exército entre outras actividades, efectua estudos no âmbito da psicologia e sociologia, mantêm actualizados os métodos e técnicas, planeia,

coordena e realiza diversos cursos de formação, elabora modelos de intervenção e acompanhamento psicológico, coordena, supervisiona e realiza selecções para o Exército e para diversas entidades exteriores ao mesmo, faz análise de funções, procede a avaliações psicológicas e actua em situações consideradas de emergência para as quais seja necessária a intervenção de um psicólogo.

No âmbito das funções do Gabinete de Orientação Escolar e Apoio Psicopedagógico (GOEAP), faz parte do papel dos psicólogos, fazer a avaliação psicológica para a admissão aos Estabelecimentos Militares de Ensino (EME), definir, planear e realizar provas para aconselhamento e orientação escolar e profissional, ministrar palestras e dar formação aos jovens sobre variados temas do âmbito da psicologia, como por exemplo gestão de ansiedade e *stress* e métodos de estudo, e ainda supervisiona e apoia os EME nas suas actividades no âmbito da psicologia.

Tendo o referido gabinete um programa de acompanhamento e orientação de estagiários académicos nas vertentes de psicologia clínica e psicopedagogia nos estabelecimentos militares de ensino, onde os alunos se situam nas fases de pré-adolescência e adolescência e sendo essa a população alvo do meu interesse como psicóloga, foi escolhido para realização do meu estágio o CPAE, onde foi realizada a parte geral, passando a parte específica do estágio a ser realizada no Colégio Militar (CM), com supervisão do CPAE.

Actividades realizadas no CPAE (estágio geral).

A denominada parte geral do estágio decorreu no CPAE, entre os dias 18 de Outubro e 10 de Janeiro de 2011, num total de 129 horas, e durante este período foi possível conhecer, através de diversas palestras e visitas a instalações, o seu âmbito

de actuação, passando pelos diversos gabinetes que fazem parte da estrutura e organização.

Gabinete de Estudos e Formação (GEF) – A actividade deste gabinete está relacionada com todos os aspectos inerentes aos estudos, investigação, formação dos militares e apoio às Forças Nacionais Destacadas (FND).

Foi possível tomar conhecimento de como são feitos os estudos no âmbito da psicologia e sociologia militar de forma a manter actualizados os métodos e técnicas de classificação, orientação e validação dos processos de selecção dos militares. Foi mostrado como se faz a avaliação de desempenho dos militares do exército, e ainda o nível dos estudos que se realizam periodicamente, quais os inquéritos que avaliam o estado de espírito, os motivos das desistências, motivação, índice de satisfação organizacional, entre outros.

Os modelos de formação dada às FND, foram também, objecto de palestra, assim como os métodos utilizados no apoio psicológico dado aos militares e às suas famílias, antes, durante e no fim da missão.

Este apoio é prestado pelo recém criado Núcleo de Apoio Psicológico e Intervenção em Crise (NAPIC) que está incorporado no GEF, cujos psicólogos procederam à explicação de quais as possíveis áreas de intervenção e como através de uma postura assente na empatia, respeito, autenticidade, não julgamento, confidencialidade e comportamento ético, utilizam técnicas para desenvolver recursos e aptidões, afim de minimizar as ameaças de qualquer factor que possa estar na origem de perturbações psicológicas.

O processo de tomada de decisão sob pressão esteve também em foco, tendo sido proporcionado uma sessão prática, onde foi possível experimentar o tipo de sentimentos, emoções e outros possíveis factores *stressantes* que possam contribuir

ou inibir uma tomada de decisão em situação de crise, tendo sido assim possível conhecer um diferente contexto na área de intervenção do psicólogo.

Gabinete de Selecção (GS) - No âmbito das actividades deste gabinete foi descrito o processo e mostradas as provas a aplicar para selecção dos candidatos ao Exército Português e a outras Entidades Públicas que recorrem ao CPAE para fazer a escolha dos seus Quadros.

Quando solicitada, faz também parte das funções deste gabinete, a análise de funções e a determinação do conjunto de provas que constituem o exame psicológico para determinada função, assim como a sua aplicação, processamento dos resultados e parecer final. Neste contexto, e estando a decorrer o concurso para guardas prisionais, foi possível verificar os testes que seriam aplicados para avaliação cognitiva e de personalidade e, numa vertente mais prática, foi possível colaborar na aplicação das provas de selecção aos candidatos, que decorreu na Faculdade de Direito de Lisboa.

Durante o período de formação, neste gabinete, estava a decorrer o processo de selecção para a Escola de Sargentos do Exército, pelo que foi proporcionado conhecer o método de avaliação psicológica que estava a decorrer no laboratório psicométrico no quartel da Ajuda, assim como assistir às provas de tomada de decisão de grupo e observar os métodos de entrevistas individuais aos candidatos.

Gabinete de Orientação Escolar e Apoio Psicopedagógico (GOEAP) – Este gabinete, para além de outras actividades, presta aconselhamento escolar e profissional, a filhos de militares e a civis.

O período de estágio neste gabinete proporcionou tomar conhecimento de como se desenrola um processo de orientação, quais os testes aplicados e como são cotados e registados os resultados.

Numa vertente prática, nas férias de Natal dos alunos, foi possível colaborar na aplicação das provas a alunos do 9º ano, constituídas por teste de inteligência geral (TIGD70 – dominós) e testes de avaliação intelectual com a aplicação da bateria de testes de raciocínio diferencial (BPRD) para aptidões específicas como raciocínio verbal (RV), numérico (NA), abstracto (RA), mecânico (A.M.), e espacial (A.E.) e ainda um teste de velocidade e exactidão burocrática. Na componente de interesses e maturidade vocacional é aplicado o inventário de interesses vocacionais de Kuder e o inventário de maturidade vocacional (C.D.I.). Ainda neste âmbito observou-se o método de cotação dos testes que é feito informaticamente, obtenção de resultados e elaboração dos respectivos relatórios. Foi possível ainda assistir às entrevistas individuais com alguns alunos para recolher informação sobre as expectativas e dar a conhecer sites na Internet onde poderiam obter informação sobre as profissões e cursos, e posteriormente com os pais e o aluno, para divulgação dos resultados.

O período de férias escolares é também aproveitado pelo gabinete, para formação a alunos dos EME ou outros que para tal se inscrevam, e nesta vertente foi possível assistir a uma acção de formação sobre métodos de estudo e gestão de ansiedade e *stresse*.

Também, as várias fases da avaliação psicológica nas admissões aos EME foram descritas, com conhecimento das provas a aplicar, quais os dados importantes a recolher nas entrevistas aos pais e candidatos, e processo de elaboração de relatórios finais.

A vertente prática deste módulo decorreu em Abril nas instalações do CPAE, e em Junho, no Colégio Militar, para candidatos ao 5º e 6º ano, e foi composta pela aplicação de uma bateria de testes adaptados da WISC, que consiste nos subtestes de

vocabulário, informação, compreensão, semelhanças, aritmética, código, composição do quadrado, puzzle, arranjo de imagens e lacunas, e ainda por entrevistas individuais aos jovens e pais. A cotação dos referidos testes e elaboração de relatórios e listas finais para admissão, foi outro processo onde foi possível colaborar.

Quando se pensa em forças militares, pelo senso comum, somos levados a relacionar com uma estrutura rígida, cheia de valores, onde não é dada importância a sentimentos e emoções. Como tal, constituiu um factor de admiração, verificar que por trás dos efectivos que ingressam na vida militar, o exército tem ao seu serviço psicólogos, que se preocupam em manter actualizados métodos e técnicas que lhes permitam compreender o estado de satisfação e as motivações, de quem está ao seu serviço.

A preocupação com o bem-estar psicológico dos militares, que por força das circunstâncias tem de deixar o país, para no estrangeiro, por vezes em ambientes hostis, cumprirem a sua missão, suscitou também surpresa. Neste âmbito, os psicólogos do CPAE, para além de prestarem apoio às famílias durante a sua ausência, disponibilizam-se para viajar para esses países para avaliar o estado psicológico desses militares no meio da missão, e antes do seu regresso fazem nova avaliação e acções de sensibilização, para prevenir os possíveis factores que possam provocar dificuldades na adaptação ao ambiente familiar.

De especial interesse foi a sessão prática de tomada de decisão sob pressão, pois em termos de aprendizagem, possibilitou sentir factores inerentes à inteligência emocional que implicitamente estão envolvidos no tipo de decisões que são tomadas nestas circunstâncias.

A referida formação sensibilizou para a importância da intervenção do psicólogo em situações de crise, que poderá fazer toda a diferença no apoio às pessoas, em caso de acidentes ou situações consideradas de catástrofe, para as quais parece não haver consciencialização e preparação adequada de psicólogos civis.

Num âmbito mais de psicologia organizacional, mas que não deixou de ser interessante, foi possível conhecer os métodos, para análise de funções, que permitem estabelecer os perfis necessários para o exercício de determinada função e adequar os testes psicológicos para o recrutamento, procurando assim colocar a pessoa certa no lugar certo, contribuindo para a produtividade e realização pessoal, prática que nem sempre é seguida pelas nossas empresas.

Com um carácter bastante didáctico, a salientar a preocupação com as acções de formação sobre métodos e técnicas de estudo e gestão de ansiedade e *stress*, que o CPAE, durante as férias escolares, se disponibiliza a ministrar a alunos que se inscrevam, e cuja divulgação é feita através do seu site na Internet. Estas acções destinam-se a intervir em factores psicológicos que permitam tornar o estudo numa tarefa menos enfadonha e que contribuam para envolver mais o aluno no processo de aprendizagem, divulgando estratégias que passam pela organização pessoal, ambiente de estudo, planificação das matérias a estudar, técnicas para tirar apontamentos, fazer resumos, truques para aquisição de memória e preparar para testes e exames, dando assim um contributo para que o estudo se torne numa tarefa menos enfadonha. As referidas acções de formação têm um carácter bastante pedagógico, são bem aceites pelos jovens e destinam-se a que adquiram o hábito de primeiro pensar e depois estudar, e é uma prática que poderia ser adoptada pelas várias instituições de ensino, dadas as dificuldades que muitos alunos revelam na planificação das suas actividades.

A orientação escolar é outra actividade a que o CPAE se dedica e que se revela de extrema importância para os jovens. Os resultados obtidos com a aplicação da bateria de testes, questionários e entrevistas, poderão permitir aos alunos um maior auto-conhecimento a nível das suas aptidões e interesses e fazer uma reflexão sobre qual o caminho a escolher, tomando uma decisão mais informada sobre as áreas a seguir, aliando os seus interesses à escolha da profissão que irão ter no futuro e que possibilitará com a satisfação das suas opções que se tornem pessoas mais realizadas e melhores profissionais.

Embora todos os aspectos referidos tenham contribuído para um mais amplo conhecimento das vertentes em que um psicólogo pode intervir, o que constituiu uma formação adicional que veio complementar as matérias abordadas na licenciatura, revestiu-se, em termos de formação prática, de extrema importância, a possibilidade de assistir e colaborar no processo de admissão aos EME, visto ter dado a possibilidade de na prática, juntamente com os psicólogos, aplicar testes, proceder à sua cotação, obter resultados e elaborar os relatórios finais da avaliação psicológica.

Pelo exposto, o período de estágio no CPAE contribuiu para uma formação bastante abrangente que permitiu tomar conhecimento de várias valências de um psicólogo e da sua importância e contributo para o bem-estar psicológico.

De realçar a surpresa pelo carácter humanista na linha de actuação dos psicólogos militares que, com base na empatia, autenticidade, não julgamento e respeito, desenvolvem o seu trabalho.

Findo o período de estágio geral e dado que é da responsabilidade do CPAE o acompanhamento e orientação de estagiários académicos nos EME, foi dada a opção de escolha para o estágio específico, entre o Colégio Militar, Pupilos do Exército e Instituto de Odivelas, tendo sido escolhido o CM.

Estágio no Colégio Militar (CM)

O CM é uma instituição bastante estruturada que exige o cumprimento de normas e regras bem definidas o que, para os alunos que ingressam neste Estabelecimento Militar de Ensino, se apresenta como um contexto de desafio, mudança e adaptação a novos ritmos de vida, tanto a nível familiar, como social e escolar, obrigando a um reajustamento, em última análise, dos seus níveis de equilíbrio psicológico e satisfação em geral, além das decorrentes da faixa etária em que se encontram.

As novas relações, o desenvolver do sentido de autonomia da família, a disciplina, e a gestão do tempo, são aspectos susceptíveis de provocar ansiedade e situações de *stresse*, que podem condicionar as suas expectativas e objectivos de sucesso, interferindo assim ao nível dos seus interesses e motivações, pelo que a necessidade de ajuda e apoio psicológico pode vir a manifestar-se.

O apoio psicológico no CM é assegurado por dois psicólogos dos quadros, um voluntário e ainda é apoiado por estagiários académicos. É prestado mediante inscrição em impresso próprio, feita pelo próprio aluno por motivação pessoal, ou através de indicação de professores, pais ou familiares próximos, comandantes de companhia ou alunos graduados. Após a inscrição é feita a marcação de uma primeira sessão para entrevista, afim de se conseguir uma melhor compreensão e avaliação da problemática e seus envolvimentos. Após um primeiro diagnóstico é entregue o caso procurando adequar as exigências da problemática às competências técnicas que os psicólogos possuem.

Actividades realizadas no CM (estágio específico).

A denominada parte específica do estágio decorreu no CM entre os dias 14 de Janeiro e 18 de Julho de 2011, num total de 413 horas.

Os primeiros dias foram dedicados à apresentação dos estagiários à Direcção do CM, outros elementos e serviços, que pudessem ser relevantes, para prestar apoio ao trabalho a desenvolver como estagiária, assim como conhecer as instalações e ainda tomar conhecimento do regulamento interno, projecto educativo e projecto curricular, como forma de ambientar às normas, regras, hábitos e princípios do colégio.

No gabinete de psicologia foi dado a conhecer como se inicia um processo de apoio psicológico, documentação necessária para elaborar um processo de acompanhamento de aluno e tomar conhecimento de testes e questionários disponíveis para a avaliação psicológica.

Quase em simultâneo deu entrada um pedido de apoio psicológico a um aluno, pelo que foi possível observar a entrevista ao professor que fez o pedido, ao encarregado de educação e ao aluno. Verificar ainda como foi feita a anamnese e elaborada a história clínica. Este caso foi entregue ao psicólogo residente, dada a especificidade da problemática que envolvia um processo de luto pela morte de um irmão ex-aluno do colégio.

Dado a ausência de novos casos, foi lançado o desafio de, em parceria com outra estagiária, elaborar um projecto de formação/intervenção sobre métodos de estudo para o 3º ciclo (Anexo G – Projecto Métodos de Estudo para o 3ª ciclo), visto o plano de formação existente ter sido elaborado para os alunos mais novos, e haver necessidade de um programa que contemplasse técnicas para estudo de matérias mais

complexas, foi necessário iniciar pesquisas bibliográficas e reuniões para elaboração do projecto.

Como a Orientação Escolar e Profissional no CM é feita no decorrer de todo o ano lectivo, foi observada a aplicação dos testes de aptidões gerais e específicas e questionários de interesses e maturidade vocacional a uma turma de 9º ano, tendo havido colaboração na cotação dos testes e possibilitada a observação da elaboração do relatório final, assim como a transmissão dos resultados aos encarregados de educação e alunos.

Após cerca de um mês de estágio no CM, foram referenciados, ao gabinete de psicologia, quatro casos de alunos com necessidade de apoio psicológico, pelo que, por atribuição de dois dos casos, foi dada a possibilidade de iniciar o acompanhamento directo e colocar em prática os conhecimentos obtidos.

O pedido de apoio psicológico dos dois casos atribuídos foi efectuado por professores, por escrito, em impresso para o efeito, que reconheceram nas atitudes dos alunos perante o estudo, problemáticas que levavam a uma necessidade de reorganização e, seguindo a linha de orientação do CM, foram marcadas, de imediato, as respectivas entrevistas com o autor do pedido, afim de obter informação mais detalhada.

Seguidamente e voltando a seguir a linha de orientação estabelecida, foram convocados os pais para entrevistas individuais, para dar conhecimento do pedido de apoio, sua razão, e obter informação que permitisse fazer a anamnese e elaborar a história clínica.

Por fim foram chamados os alunos para entrevistas individuais, para tomarem conhecimento da razão do pedido de apoio psicológico, e poder ser avaliado o seu reconhecimento de necessidade de ajuda.

Tendo sido, para ambos os casos, dado início ao processo de acompanhamento, foi estabelecido um plano de sessões, que devido à sobrecarga de horários e de actividades dos alunos, só pôde consistir, por imposição do CM, numa reunião semanal.

Após a observação, foram feitas as hipóteses de diagnóstico e estabelecido um plano de testes para avaliação psicológica. Após a análise dos resultados foi feita a hipótese de diagnóstico definitivo, comunicada aos interessados e, depois de estabelecido o contrato terapêutico, deu-se início ao processo de acompanhamento.

O pedido de apoio psicológico a um aluno do CM, dá origem à abertura de um processo, onde são registadas resumidamente todas as sessões e avaliações psicológicas efectuadas e fica a constar num ficheiro do gabinete de psicologia.

No caso de um dos alunos já não era a primeira vez que era pedido acompanhamento psicológico, no entanto foi feita avaliação psicológica e a intervenção decorreu em 15 sessões. O caso estava relacionado com a dinâmica afectiva, devido a um ambiente familiar austero, onde o pai decidia a vida do filho sem ter em consideração os seus interesses e as necessidades próprias da fase da adolescência. Neste contexto tornava-se necessária uma intervenção a nível familiar e embora tivesse havido uma tentativa de sensibilização, não parecia ter dado grandes resultados, dada a inflexibilidade no comportamento e atitudes do pai, que entendia que o filho tinha de seguir as directrizes que tinha planeado para o seu futuro e devia ingressar na Academia Militar.

Relativamente ao outro aluno, o seu caso clínico e respectivo acompanhamento, será seguidamente apresentado com maior detalhe.

O terceiro caso foi referenciado só em meados de Março, também a pedido dos professores, devido ao desinteresse do aluno pelas actividades escolares e por reconhecimento de que alguma problemática grave estava a ocorrer.

Foi dado de imediato início ao processo, que será também apresentado detalhadamente.

O período de estágio no CM tornou possível uma reflexão, sobre a aprendizagem na licenciatura, das linhas orientadoras de actuação de um psicólogo, dado que, pela observação de como se desenrola um processo de apoio psicológico no CM, nomeadamente o processo de entrevistas individuais ao professor e/ou pais, poderá provocar no jovem desconfianças e comprometer a relação com o psicólogo, podendo inclusive não querer reconhecer que necessita de ajuda, no entanto dado o ambiente específico da intervenção, esta questão parece não ser relevante e poder ser ultrapassada, no entanto será abordada na avaliação final com maior detalhe.

Contribuindo, em grande escala, como complemento da aprendizagem teórica, esteve a possibilidade de analisar detalhadamente todos os testes psicológicos, disponíveis no gabinete de psicologia, proporcionando um enriquecimento prático relativo a esta matéria.

A possibilidade de trabalhar directamente, e com alguma autonomia, o contexto prático de entrevistas, avaliação psicológica com decisão dos testes a aplicar, a sua cotação, elaboração de relatórios e o acompanhamento psicológico aos alunos foi sem dúvida o factor mais importante na realização deste estágio, pois permitiu confrontar com algumas dificuldades que podem surgir na prática clínica e a ajuda dos psicólogos e a análise pessoal, permitiu consciencializar, sobre o trabalho realizado, e reflectir no que poderia ter sido feito melhor, tornando assim a experiência enriquecedora para a minha formação.

Por último, foi gratificante ter a oportunidade de corresponder ao desafio de colaborar na elaboração para o CM, de um plano de formação sobre métodos de estudo, destinado aos alunos mais velhos, o que contribuiu para a minha própria formação sobre técnicas a aplicar de forma a obter maior rendimento nos estudos.

Apresentação dos Casos Clínicos

Devido à data em que teve início o estágio no CM e o número de psicólogos que prestam serviço, só houve a possibilidade de acompanhar três casos de alunos para quem foi solicitado apoio psicológico. Dado que um dos casos era recorrente e já constava um relatório sobre a sua problemática, serão apresentados em seguida os casos restantes.

De salientar que a identidade dos alunos não é revelada, e os nomes apresentados são fictícios, assim como são fictícios ou serão omitidos outros dados que sejam considerados pertinentes e que possam levar à identificação dos alunos ou respectivas famílias, garantindo assim o direito à confidencialidade.

Caso Clínico – I

O E.S. de nacionalidade portuguesa, à data do pedido de acompanhamento psicológico tinha 16 anos e 7 meses e frequentava o 10º ano na área de ciências, no Colégio Militar em regime de internato.

O pedido de acompanhamento psicológico foi efectuado em 31 de Janeiro de 2011, pela directora de turma por parecer dos professores, devido a notarem no aluno dificuldades de concentração.

O acompanhamento do caso deu origem à elaboração do genograma da família e aplicação de testes para avaliação psicológica (Anexo H – Caso Clínico I).

Anamnese.

O aluno, de acordo com a opinião dos professores, revela falta de concentração, atenção e organização no trabalho. Mostra dificuldades na organização do discurso, na interpretação de enunciados, no relacionamento de conteúdos, pobreza vocabular e um ritmo de trabalho não adequado ao nível de ensino. Revela pouca autonomia, é pouco participativo, quando questionado prefere responder que não sabe, não procura esclarecer dúvidas e tem dificuldades na expressão escrita.

Os professores consideram que tem insuficiência de bases, falta de hábitos de trabalho e de estudo e mostra pouco empenho em superar as fragilidades que manifesta nos conhecimentos.

Estes factores começaram a revelar-se no 1º ciclo, tendo o aluno reprovado no 8º ano de escolaridade, altura em que começou a ser sujeito a plano de recuperação para reforçar atitudes de participação, atenção, responsabilidade e persistência.

O maior obstáculo parece estar relacionado com as atitudes e motivação, nomeadamente nem sempre reconhecer a responsabilidade pessoal e a importância do esforço e persistência para o sucesso académico.

Os professores consideram-no introvertido e distante dos adultos mostrando, inclusivamente, dificuldade em olhar para eles.

Com os colegas, parece ter uma boa relação, não se inibindo em participar nas piadas e brincadeiras na sala de aula, no entanto parece haver maior proximidade com um outro aluno, a quem demonstra considerar bastante e reforçar as suas atitudes.

Tem muito jeito para a música e excelente sentido rítmico. Neste âmbito, candidatou-se a participar na festa de Natal, colaborou nos preparativos, participou nos ensaios e no dia da festa não compareceu.

Os professores consideram que existe apoio parental, os pais são participativos e preocupados e comparecem juntos às reuniões.

Na tentativa de ultrapassar as suas dificuldades foi sujeito a apoio individualizado, começou a frequentar as aulas de apoio ao estudo e foram ensinadas técnicas de estudo, de trabalho e de organização. No final do 1º período teve seis classificações inferiores a 10 valores.

Anamnese biográfica.

O E.S. é filho de pai angolano, com a idade de 59 anos, reformado do exército. Trata-se de uma pessoa que parece pouco preocupada com a sua aparência, afável, sem relutância em falar das suas preocupações sobre o filho, no entanto um pouco inseguro e angustiado com as perspectivas de futuro e suas consequências.

A mãe é cabo-verdiana, com cerca de 50 anos de idade, empregada de escritório, bastante bonita e preocupada com a sua aparência. Parece ser uma pessoa decidida, com ideias bem determinadas, e mostra-se zangada quando as suas opiniões em casa não são aceites, os conselhos não são seguidos e as consequências são maus resultados. Reconhece ser uma pessoa exigente e por vezes as suas atitudes não são muito positivas mesmo quando os resultados são favoráveis, dando a entender que poderia ter feito melhor.

O E.S. é o mais novo dos irmãos, tem uma irmã com 27 anos, fruto do 1º casamento do seu pai, que foi trabalhar quando concluiu o 12º ano no Instituto de Odivelas. A outra irmã tem 20 anos, frequentou por opção própria, também o IO em regime de internato, e estava na altura a concluir a licenciatura em matemática aplicada com excelentes notas.

Em termos de familiares significativos existe ainda uma avó materna com 82 anos, tendo o avô falecido há três anos atrás.

O nível cultural e social da família parece ser médio e haver um bom relacionamento entre o casal, o que poderá contribuir para um ambiente familiar favorável ao estabelecimento de relações agradáveis.

Em termos de relacionamento com a família, o E.S parece gostar muito dos pais e ser muito preocupado com a saúde deles e da avó materna, tendo sofrido um grande desgosto e ficado muito triste quando o avô materno faleceu, dado que parecia ser com ele que mantinha uma relação de maior proximidade.

Embora tivesse sido muito meigo, presentemente, mostra um certo distanciamento afastando as pessoas quando tentam demonstrar afecto porque considera ser uma mariquice.

A opinião do pai parece ser bastante importante para ele e mostra muita preocupação com a aparência dele.

Tem uma boa relação com a irmã, a quem admira muito e parece ser a pessoa a quem mostra mais abertura para ouvir os conselhos.

A família reside nos arredores de Lisboa, e o E.S. vai a casa por vezes à quarta-feira e aos fins de semana. Gosta de chegar a casa rapidamente e torna-se relutante em sair até mesmo para visitar a avó, mostrando que tem necessidade de estar no seu cantinho, com as suas coisas, o que dá origem a que os pais também evitem sair.

História pessoal.

A gravidez do E.S. foi desejada pelos pais e existia a preferência por um rapaz. Decorreu normalmente, tendo sido o único imprevisto a ausência do pai na

altura do parto, devido a ter sido chamado para uma missão em Moçambique, de onde só regressou tinha ele cerca de ano e meio. Para a mãe parece ter sido um período complicado, visto ter ficado sozinha com duas crianças pequenas.

Nasceu com um peso e altura normais, foi amamentado pela mãe e começou a andar, falar e controlar os esfíncteres, nas idades em que é suposto tal acontecer, revelando um desenvolvimento sem complicações.

Foi uma criança dócil e tranquila, entretendo-se sozinho com os seus brinquedos.

Como a mãe trabalhava, ficou com os avós maternos e aos três anos foi para o jardim de infância, tendo sido a adaptação considerada normal.

Entrou para a escola primária pública, da área de residência, aos seis anos e não houve problemas de adaptação. No entanto, o pai considera não ter sido uma boa opção aquela escola porque o ensino não era bom, a professora facilitava muito, e o resultado foi não ter adquirido bases suficientes para obtenção de bons resultados escolares no futuro.

Nunca teve muitos amigos e o entretém dele eram os jogos no computador, com preferência por jogos de guerra.

O sonho dele era ser jogador de futebol e o pai chegou a levá-lo a um treino de captação do Sporting, tinha ele por volta dos 10 anos de idade, no entanto não foi seleccionado, porque consideraram que se cansava com muita facilidade, provavelmente devido a um problema de rinite alérgica que se tinha manifestado pouco tempo antes.

Ao acabar o ensino básico, foi o E.S. que pediu aos pais para ir para o CM, tendo o pai concordado, por considerar que o ensino é bom e tinha expectativas que obtivesse bons resultados. Tal não veio a acontecer, tendo revelado desde o início

algumas dificuldades que se agravaram no 8º ano, chegando mesmo a reprovar. Agora o pai considera que ele gosta de estar no CM só por causa dos amigos.

Ao chegar ao 9º ano passou pelo processo de orientação escolar, tendo os resultados apontado para a área de ciências, provavelmente engenharia informática, devido aos interesses revelados. No entanto, os professores devido às suas dificuldades sugeriram um curso profissional, e a mãe concordando, colocou esta hipótese e a mudança para os Pupilos do Exército, porque por vontade dela ele teria saído do CM, mas o E.S. não aceitou, tendo inclusivamente reagido mal, e o pai também não concordou.

O E.S. passou a dizer que queria ser engenheiro informático, pelo que para o 10º ano escolheu a área que daria acesso a este curso, no entanto não obtêm bons resultados às disciplinas específicas, e o pai diz que não entende a razão para a escolha, visto achar que ele não percebe de computadores.

A nível das características pessoais, na opinião do pai, o E.S. é mais inteligente do que as irmãs, opinião corroborada com um antigo explicador de matemática, no entanto, é distraído, desmotiva-se com facilidade, é muito introvertido, e tem o problema de ter uma grande relutância em pedir ajuda.

Os pais notam que anda nervoso, agitado e não se dedica durante muito tempo à mesma tarefa. Só estuda depois de lhe chamarem a atenção e fá-lo só através de leitura, não tendo por hábito qualquer outro método de estudo. Só mostra os testes em casa quando tem positivas e é até capaz de telefonar à mãe quando tem um suficiente num teste, quando tem negativas não comunica, diz que os professores ainda não entregaram e, quando confrontado, arranja sempre desculpa para os seus erros. A mãe diz não entender porque não se aplica mais nos estudos, pois no ano anterior prometeu que as coisas iriam mudar e que tiraria boas notas.

Relativamente às coisas de que gosta e que acha que faz bem, tais como marchar, ginástica e natação, o E.S. faz questão de enaltecer as suas capacidades e resultados, dizendo o pai que se torna um “gabarola”.

Mostra preocupar-se com a imagem dele e gosta de comprar roupa. Não é exigente com marcas e gosta de coisas clássicas e discretas, dando muita importância à opinião do pai.

Na relação com os pais mostra-se distante e tenta evitar que eles compareçam em actividades no CM, como por exemplo saraus de ginástica, e caso eles apareçam tenta ignorar a sua presença, no entanto mais tarde vai perguntar se o viram e o que acharam do seu desempenho. Os pais são de opinião que ele reage mal com as frustrações, não perguntando com medo de ouvir um não, e às vezes é mentiroso, principalmente em assuntos que possam por em causa a sua imagem, ou em que considere não estar a corresponder às expectativas.

A mãe reconhece que por vezes as suas reacções com ele não são muito positivas e dá como exemplo que quando ele referiu que passou no exame do 9º ano com um cinco, ela desvalorizou dizendo que o exame era muito fácil, e ainda que, por vezes, o compara com a irmã e lhe refere as qualidades e os bons resultados obtidos por ela.

Consideram também que ele não é muito sociável. Fora do CM não tem amigos, só dois ou três rapazes da idade dele com quem se dá, e que moram no andar de cima, no entanto nem sempre se encontra com eles quando vai a casa. Diz aos pais que não lhe interessa dar-se com antigos companheiros da escola, visto não partilhar os seus gostos e atitudes.

Aos fins-de-semana a única situação que o leva a sair de casa é o futebol, no entanto tem um campo perto de casa e não se interessa por ir para lá jogar. Entretém-

se a ouvir música e a dançar sozinho pela casa toda, sendo estas actividades as que parece darem maior prazer, chegando a gabar-se de que tem tanto jeito para escolher músicas que no CM quando é necessário é a ele que chamam.

Reconhecendo que algumas atitudes e comportamentos poderiam não ser normais, a mãe tentou que ele fosse a uma consulta de psicologia fora do CM, mas ele foi a primeira vez e não quis voltar mais.

Os pais mostram-se angustiados com a perspectiva de o filho não transitar de ano, pois o CM ao fim de duas reprovações convida os alunos a sair, e estão inclusivamente já a pensar em alternativas de colégios onde o colocar, pois entendem que ele é um bocado infantil e têm medo de drogas e outros problemas. Já falaram com o filho sobre a eventualidade de ter de sair do colégio, mas ele declara que tal não vai acontecer, o que provoca nos pais ainda maior preocupação, pois receiam que ao concretizar-se, ele terá dificuldades em lidar com a situação.

Observação/entrevista.

O E.S. chegou atrasado à 1ª entrevista sem justificar o motivo.

Trata-se de um rapaz moreno, feições finas bem delineadas, estatura média e porte atlético, aparentando a idade real. Apresentou-se com a farda de dia do colégio, bem cuidado e com as botas engraxadas.

Com uma postura natural, calma, com ausência de mímica, mas uma expressão facial que deixava transparecer alguma desconfiança, não conseguindo inicialmente olhar nos olhos enquanto falava, começou por declarar que não sabia o que vinha ali fazer porque ninguém lhe tinha explicado o motivo, e pensava que se vinha encontrar com o Coronel Carrasqueira.

Afirmou que inicialmente tinha pensado que tinha sido a mãe a pedir acompanhamento psicológico, mas deduziu logo que tinham sido os professores ou a directora de turma.

Começou por dizer que as coisas não estão a correr lá muito bem e que sente falta de motivação. Diz gostar, de maneira geral, de todas as disciplinas com excepção de Química e Geometria Descritiva, atribuindo a esta última o facto de, não ser grande coisa a ver no espaço.

Quer ser engenheiro informático na área da programação e sabe que vai ter muita matemática, disciplina de que diz gostar muito, mas considera que vai ter de se esforçar. Diz só se aperceber de que tem dúvidas quando tenta fazer exercícios e, quando tal acontece, na aula seguinte pergunta ao professor, ou quando tem dificuldades pede ajuda ao graduado.

Como método de estudo utiliza a leitura, dizendo não fazer esquemas ou resumos, porque não gosta de escrever, pois só servem para decorar, e ele gosta de perceber as coisas sem decorar. Para além do estudo que faz no colégio, estuda em casa aos fins-de-semana ao Sábado de manhã e ao Domingo. Estuda na sala que é um sítio sossegado e às vezes no seu quarto.

Diz que está preocupado com as notas e que pensa muito nisso.

Acha que não é muito inteligente e que o pai tem a mesma opinião, ou se não tem pelo menos transmite o contrário.

Considera a irmã extremamente inteligente e considera que não tem capacidade para obter os mesmos resultados.

Joga futebol de sete que é o seu preferido, devido a haver mais espaço e poder usar mais os seus “atributos” que são a corrida e a velocidade, e toma a posição de lateral direito, porque embora jogue bem de ambos os lados, joga melhor com a

direita. No entanto, gosta também de jogar Futsal e futebol de onze. Também gosta de ginástica, onde diz sair-se bem, e de natação, onde diz ser mais fraco, mas não gosta destas modalidades assim tanto como de futebol.

Quando era pequeno foi a um treino de captação no Sporting. Na altura, embora tivesse umas alergias, conseguiu ficar, mas o pai deu-lhe a escolher, ou o futebol ou o Colégio Militar e ele optou.

Considera que foi difícil a integração no CM, porque teve saudades dos pais, mas passado o 1º período adaptou-se.

Gosta de andar no colégio porque gosta dos colegas, do desporto e da união que tem com eles, considerando ter uma relação mais próxima com os do 10º ano de Economia, com quem fala de futebol e de namoradas. Diz que não sai às Quartas-feiras preferindo ficar com os amigos e a estudar.

Aos fins-de-semana vai a casa onde permanece a maior parte do tempo. Aproveita para estar com os pais, primos e amigos, e joga futebol num campo perto de casa. Diz que gosta muito dos pais, conversa com os dois igualmente. Com o pai conversa mais sobre a escola, informática e política.

Considera que o ambiente, do mundo lá fora, é totalmente diferente do que se vive no colégio, afirmando que há pessoas boas e más, no entanto reconsidera a sua afirmação e acaba por dizer que dentro do colégio também se passa o mesmo.

Os amigos, segundo afirma, acham mal que esteja no CM por causa das “notícias” e não se imaginam eles próprios lá dentro.

O seu entretenimento em casa é no computador, onde joga, faz pesquisas sobre futebol e notícias relacionadas com o desporto. Por vezes vai com o pai ao estádio ver jogos de futebol, ou vê os jogos pela televisão na sua companhia.

Gosta de música de vários estilos e gosta de dançar nos chás do CM, no entanto é preciso estar bem-disposto e sentir-se bem, porque tem medo que as pessoas o critiquem pelo modo como dança.

No que respeita a alimentação, diz que gosta de tudo e come bem. Relativamente ao sono, sonha muito com o CM, mas acorda regra geral sentindo-se bem, acordando mais mal disposto à segunda-feira. Os dias em que acorda mais bem-disposto são quando está em férias.

Define-se como uma pessoa tímida e confessou ficar envergonhado quando o elogiam, embora goste de ser elogiado. Quando era pequeno não tinha vergonha, só começou a acontecer em crescendo. Tem vergonha de dançar e tocar em público.

Não gosta de mostrar os seus atributos, tem medo do que as pessoas vão pensar acerca dele. Fica a pensar o que pensam dele. Acontece principalmente com raparigas da sua idade, mas com os adultos também acontece, mas não tanto.

Esclarecido relativamente à razão da convocatória, e após o início da conversa, pareceu ficar mais descontraído e a perspectiva de ajuda pareceu ter despertado algum interesse mostrando-se disposto a colaborar.

Hipóteses de diagnóstico.

O E.S. tem uma aparência normal, com um comportamento sem características dignas de atenção, tendo adoptado uma atitude cooperativa. Fala voluntariamente sobre os seus sentimentos e receios não parecendo apresentar um humor instável. A nível dos afectos pode-se notar emoções positivas quando fala dos pais e emoções negativas quando fala do seu desempenho e da noção que tem de não

estar a corresponder ao esperado. Tem um discurso coerente, organiza bem as ideias parecendo contudo haver alguma distorção da percepção que tem em relação a si.

Mostrou ser uma pessoa tímida, envergonhada e com falta de segurança. Revela ser desconfiado com as pessoas e ter receio do que possam pensar. Parece não acreditar nas suas capacidades, ter falta de motivação e desanimar facilmente com as tarefas propostas. Desconsidera-se, com muita facilidade, atribuindo a si próprio poucos atributos.

Parecem existir problemas de auto-estima e ansiedade baseados na criação de um falso auto-conceito, e pode existir a possibilidade de estar a desenvolver uma perturbação evitante da personalidade, todos estes factores a revelarem-se no desempenho escolar.

Avaliação psicológica.

Após a recolha do conjunto de informações junto dos professores, pais e E.S. que permitissem obter dados sobre a sintomatologia e sobre a sua história pessoal, procedeu-se à escolha de testes psicológicos e questionários, afim de identificar possíveis factores, que estivessem na origem da problemática apresentada.

Com o intuito de comparar as informações, prestadas pelos professores acerca do comportamento do E.S., com as obtidas junto do próprio, acerca dos seus sentimentos, pensamentos e atitudes, identificar as dimensões mais problemáticas do seu comportamento e confirmar ou infirmar as informações obtidas nas entrevistas, foram passados questionários do Modelo Multi-axial de T. Achenbach traduzidos e adaptados para a população portuguesa, de acordo com Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira e Cardoso (1994).

Aos professores foi solicitado a resposta ao questionário “*Teacher’s Report Form*” (TRF, 1991- tradução de J. Paulo Almeida & Miguel Gonçalves), cuja versão portuguesa é denominada de “Inventário de Comportamentos da Criança para Professores” (I.C.C.P.R.), como referem Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira e Cardoso (1995), e destina-se a avaliar os problemas de crianças e adolescentes, com idades entre os quatro e os 18 anos, em aspectos relacionados com a relação do professor com o aluno, trabalho e competência na escola e ainda problemas específicos de comportamento considerados problemáticos.

O E.S. respondeu ao questionário “*Youth Self Report*” (YSR 11-18, 1991- tradução de J. Paulo Almeida), cuja adaptação portuguesa, é um inventário de comportamentos, auto-aplicável, para jovens dos 11 aos 18 anos, derivado do “*Child Behavior Check List – CBCL*” (Fonseca & Monteiro, 1999), e destina-se a que o próprio adolescente responda acerca dos seus problemas e competências.

Para avaliação de sintomas de ansiedade foi utilizado o “*Children’s Manifest Anxiety Scale-Revised*” (CMAS-R), também conhecido, de acordo com Gorayeb e Gorayeb (2008), por “*What I Think and Feel*” da autoria de Reynolds & Richmond, em 1978, traduzido por Pedro Dias e Miguel Gonçalves (Universidade do Minho), e que é composto por duas escalas, uma destinada a avaliar a ansiedade e outra a mentira, esta última para avaliação qualitativa da concordância social e da validade das respostas à escala de ansiedade.

Na perspectiva de avaliar a dinâmica afectiva em relação a si próprio, foi utilizada a “Escala de Estima de Si” (Self Esteem Rogers, Tap. Hipólito e UAL), denominada S.E.R.T.H.U.A.L (Tap, Hipólito & Nunes, s.d.), que se destina a avaliar a auto-estima em dimensões consideradas positivas e negativas, e ainda um nível

geral que resulta da diferença entre os resultados obtidos no índice positivo e negativo.

Para avaliação das aptidões intelectuais, devido à indicação de sintomas relacionados com dificuldades de concentração, percepção e atenção, procedeu-se também à aplicação de testes.

Para avaliar a capacidade para observar, pensar com clareza e estabelecer relações, foi utilizado o “*Standard Progressive Matrices*” (Raven, Court & Raven, 2001), versão espanhola e ainda para a capacidade perceptiva e memória visual, o “Teste de Cópia de Figuras Complexas” (Rey, 2002).

A nível da atenção foi possível medir a concentrada e a sustentada através da utilização do teste “d2-Teste de Atenção” de Rolf Brickenkamp, validado para a população portuguesa por Ferreira e Rocha (2007). Segundo estes autores a capacidade de atenção tem implicações no funcionamento intelectual, emocional e social e pode ajudar a compreender comportamentos normais ou deficitários.

Análise dos testes de dinâmica comportamental e afectiva.

A análise das respostas dos professores ao (TRF, 1991), sugere que existe problemática no funcionamento adaptativo do E.S, mas sem notas específicas de comportamento considerados problemáticos. Os factores apontados dignos de atenção, parecem ser mais de carácter interno relacionados com as dificuldades escolares, onde é realçado que o seu trabalho escolar é fraco, tem baixo aproveitamento e parece apático ou desmotivado. Relativamente ao perfil de distribuição dos seus problemas, para além dos problemas de atenção e dificuldades de aprendizagem, parece destacar-se a dimensão relativa ao isolamento social, em que consideram que é reservado e guarda as coisas para si mesmo, é tímido ou

envergonhado, mostra-se pouco à vontade ou facilmente embaraçado, recusa-se a falar, gosta de estar sozinho e fica de olhar fixo sem expressão. Parece ainda existir alguma preocupação excessiva, nomeadamente no receio de cometer erros e sentir-se melindrado quando criticado.

Não parecem existir problemas sociais ou de ser impopular e de ter comportamentos estranhos.

Nos resultados obtidos no questionário de auto avaliação (YSR, 1991), destaca-se pela positiva, a sub escala de comportamentos socialmente desejáveis, onde as respostas sugerem que a este nível considera-se uma pessoa honesta, gosta de estar com as pessoas e é amigo de ajudar. Consistente com os resultados obtidos junto dos professores, destaca-se a dimensão do isolamento, onde considera que é reservado, guarda as coisas só para ele, está pouco à vontade e fica facilmente embaraçado, é tímido ou envergonhado e preocupa-se muito.

De referir, ainda, embora moderadamente, algumas queixas somáticas que classificou como a existência de dores ou sofrimento, especificando dores de cabeça, alergias e cansaço.

No entanto, os resultados na avaliação total não sugerem a existência de distúrbios.

Na avaliação da ansiedade manifesta (CMAS-R), os valores obtidos encontram-se abaixo da média para o grupo etário, contudo existe um valor elevado, acima da média, na escala da mentira, o que poderá indiciar que as respostas à escala de ansiedade não foram totalmente verdadeiras, apesar de existirem algumas respostas afirmativas, que são consistentes com as respostas dadas no YSR, e no TRF na dimensão da ansiedade, como a existência de uma preocupação com o que as

outras pessoas pensam de si, que alguém lhe vai dizer que fez as coisas de forma errada ou que possam vir a acontecer coisas más.

A S.E.R.T.H.U.A.L. revelou a existência de uma auto-estima negativa, onde os resultados das dimensões negativas se sobrepõem nitidamente aos resultados das dimensões positivas, que na generalidade, se revelam muito abaixo da média para a sua idade e habilitações literárias. Muito acima da média dos valores normativos destaca-se a insegurança em relação a si próprio, o medo de falhar e o sentimento de incapacidade para se confrontar com as dificuldades. Parece sentir-se pouco atraente, pior que os outros e não ser digno de confiança.

Análise dos testes de dinâmica cognitiva.

O resultado do teste de Raven revelou um índice de capacidade intelectual claramente acima da média P90/95, o que significa que o E.S. tem a capacidade para compreender figuras sem significado e as relações existentes entre elas, o que indicia que é capaz de ter um método sistemático de raciocínio e capacidade analítica. De referir, no entanto, que a prova foi feita sem limite de tempo, o aluno declarou não se sentir cansado ou sob tensão e levou 57 minutos a concluir o teste. Este facto pode estar relacionado com alguma dificuldade na resolução e decisão de passar à figura seguinte sem resolução da anterior.

No Teste da Figura de Rey, referente à riqueza e exactidão da cópia, a pontuação obtida foi de 35 pontos, o que para a sua idade se traduz no P90. O facto de ter começado a cópia por um detalhe, levou à classificação no tipo de cópia II o que coloca no P25, no entanto aproxima-se do tipo de reprodução do adulto dado que o processo de cópia foi preciso e rico. O tempo gasto 11'-12' foi demasiado, o que significa P<10 (Max 6') e pode revelar que o E.S. é cuidadoso, aplicado, mas mostra

dificuldade para analisar rápida e racionalmente as estruturas espaciais. Talvez por ser demasiado escrupuloso, este factor poderá ter-se manifestado na ausência de elementos no processo de reprodução por memória onde na riqueza e exactidão obteve 25,5 pontos, o que significa um P60/70. A classificação do tipo de construção da figura II coloca no P25 e relativamente ao tempo de reprodução de memória levou 11'- 12', o que resultou no $P < 10$ (max 6'). Contudo os resultados de cópia e memória encontram-se acima da média para a idade, (superior a 15 anos).

Os resultados do Teste de Atenção d2 sugerem que apresenta uma capacidade de concentração/atenção superior à média para a idade de 16 anos. O seu desempenho global (TC-E), assim como a sua capacidade de concentração (IC) são superiores aos dos sujeitos do seu grupo etário (P95), que significa que controla a atenção, tem boa capacidade de concentração e existe uma boa combinação entre a velocidade e precisão. Conseguiu realizar a tarefa de forma eficaz (TA), demonstrando possuir boa capacidade de processamento de informação (TC). Apresentou estabilidade e consistência no desempenho (IV), embora se verifique alguma oscilação na velocidade. Quanto à análise de erros, verifica-se que são exclusivamente por omissão e foram diminuindo ao longo da prova, o que pode sugerir que foi adquirindo maior precisão.

Hipótese de diagnóstico definitivo.

A história pessoal, os valores negativos da sua auto-estima, assim como os resultados obtidos pelas respostas dos professores relativamente à dimensão do isolamento social, que são consistentes com as respostas do E.S. na sub escala do isolamento, sugerem que possamos estar perante o desenvolvimento de uma perturbação evitante da personalidade.

De acordo com o DSM-IV-TR (2000), as pessoas que desenvolvem este tipo de perturbação podem progressivamente tornar-se mais tímidas durante a adolescência e início da idade adulta, adoptando comportamentos de evitamento, provocados pelo medo de críticas, desaprovação ou rejeição. Estas pessoas podem evitar fazer novos amigos a não ser que tenham a certeza de ser bem aceites, considerar os outros como críticos e desaprovadores, terem dificuldades na intimidade interpessoal com medo de serem ridicularizados ou envergonhados, terem medo da crítica ou rejeição em situações sociais, preferirem não falar com medo de cometer erros, sentirem-se inadequadas, terem baixa auto-estima e terem dúvidas acerca das suas competências sociais considerando-se inaptas e com sentimentos de inferioridade em relação aos outros, pelo que podem adoptar um estilo de vida muito restrito resultante da sua necessidade de segurança e certeza.

Todos os factores referidos parecem de algum modo estar presentes no comportamento do E.S. e poderão ser a justificação para as suas dificuldades escolares, visto que a nível cognitivo não foi detectada qualquer problemática a nível do seu funcionamento, a não ser a excessiva demora na execução de alguns testes, que poderá também ser explicada pela excessiva necessidade de fazer as coisas bem feitas.

A nível da ansiedade os resultados não sugerem valores elevados, no entanto poderá ter adquirido mecanismos de defesa adoptando comportamentos de acordo com o que acha que esperam dele e a ansiedade estar a reflectir-se nos seus sinais de distracção, na dificuldade de concentração e atenção e no facto de sonhar constantemente com o CM.

Plano terapêutico.

Dado o ambiente específico em que ocorreu o pedido de acompanhamento psicológico, será natural que o E.S. se sinta obrigado a comparecer às sessões no gabinete de psicologia. Como tal, existe a necessidade de criar um clima facilitador para formação e fortalecimento de uma aliança terapêutica positiva, o que, de acordo com Bedi, Davis e Williams (2005), passará pela existência de saudações, contacto visual, identificar os seus sentimentos, parafrasear, incentivar e despedir personalizadas. Se for estabelecida uma relação de confiança, o reconhecimento da necessidade de ajuda pode ser adquirido ao longo do processo.

O facto do E.S. se confrontar com diferenças entre aquilo que é, e aquilo que gostaria de ser, parece ter provocado uma desregulação do seu *self*.

Tudo leva a crer que gostaria de ser capaz de cooperar com os outros, ser empático, ter competência interpessoal, ser persistente e envolver-se nas tarefas académicas, tudo factores que, segundo Rogers (2004), contribuem para o conceito de *self* ideal.

A forma como se percebe a si mesmo, o estar num ambiente exigente, a valorização que é dada ao sucesso académico, como forma de competência individual para um sucesso profissional e social, parecem debilitar ainda mais um auto-conceito já negativo.

As percepções de baixa auto-estima num domínio específico, não podem debilitar a auto-estima em geral, pelo que existe uma necessidade de intervenção nos domínios onde esta se verifica (Shapka & Keating, 2005).

Assim, será necessário que o E.S. deixe de ter medo de olhar para si próprio, para tal terá de se examinar e explorar os seus sentimentos, crenças e preconceitos,

para ter uma melhor compreensão e auto-aceitação. Se a percepção se modificar, também se modifica a resposta em relação aos seus problemas (Rogers, 2004).

O acompanhamento psicológico ao E.S. foi inspirado no modelo centrado na pessoa, tentando, através de respostas de compreensão empática, respeito pelas suas opiniões, mas sobretudo mostrando acreditar nas suas capacidades, que pudesse adquirir segurança, confrontar as suas percepções, identificar os factores onde pudesse utilizar estratégias positivas de adaptação para reformular o seu auto-conceito e passar a ter um sentimento por Si mais positivo.

De acordo com Soucy e Larose (2004), os pais podem afectar pela manipulação emocional através de críticas excessivas. A intervenção junto dos pais teve como intuito levar a que compreendessem a necessidade de melhorar a auto estima do E.S., contribuindo para isso com o reforço positivo, maior reconhecimento das suas capacidades e evitar ao máximo as comparações com a irmã, respeitando assim a sua individualidade.

Aos professores tentou-se sensibilizar para as dificuldades de comunicação do E.S. e para a necessidade de incentivos e atenção mais personalizada.

Foi ainda solicitado, junto do gabinete de psicologia, que fosse incluído no programa de métodos de estudo para que possa adoptar outras técnicas que lhe facilitem a aprendizagem.

Considerou-se de extrema importância o acompanhamento psicológico, pelo que foi recomendado, logo a partir do início do próximo ano lectivo.

Síntese do acompanhamento psicológico.

Durante o período que durou o acompanhamento foram marcadas 19 sessões, com uma periodicidade semanal, com a duração de cerca de 50 minutos cada, no

entanto o E.S. faltou a quatro, pelo que efectivas foram só 15 sessões e uma delas, teve só a duração de 15 minutos, porque se esqueceram de o avisar. De notar que devido ao calendário escolar, marcação de testes e outras actividades, nem sempre foi possível combinar a sessão de uma semana para a outra, sendo nestes casos notificada a secretaria para que o avisassem de quando se iria realizar.

Uma constante, no seu comportamento, foi que aparecia sempre com ar desconfiado, mas no desenrolar da conversa tornava-se mais confiante, e por vezes algo relutante em finalizar a sessão. De realçar, que mais para o fim do período de acompanhamento, já era o próprio E.S. que sugeria a data e hora, para a realização da sessão da semana seguinte, mostrava satisfação à saída e chegava a agradecer a ajuda.

A sua preocupação com as notas, foi sempre notória no desenrolar do período de acompanhamento, tendo mesmo por diversas vezes, afirmado que pensava muito nisso, estava angustiado mas não deixava transparecer, e desanimado por não conseguir alcançar resultados positivos, atribuindo a razão ao facto de não ser muito inteligente e ter algumas dificuldades.

A dificuldade de concentração foi um dos factores referidos pelo E.S., declarando que muitas vezes dá consigo nas aulas a pensar em outras coisas, sonha acordado e nem ouve o que se diz à sua volta.

A possibilidade de não transitar de ano, e de ter de sair do CM, era uma hipótese que já tinha colocado e se tal acontecesse não saberia o que fazer no futuro. Sentia que se preocupava muito também em ter más médias e não ter perspectivas de entrar para a universidade.

Revelou que sentia dificuldades em falar com os professores e que só falava com alguns, porque eram bons professores, explicavam bem, eram brincalhões,

punham mais à vontade, eram boas pessoas e faziam com que as aulas fossem diferentes. O seu conceito de uma boa pessoa era ser simpático, não chatear os outros e não responder “já expliquei isso” quando lhe fazem alguma pergunta.

Foi delineada uma estratégia de ajuda, através de um pedido de apoio à directora de turma e à professora de geometria, perspectiva que o deixou satisfeito, tendo declarado que também poderia sugerir ao pai um explicador.

Relativamente à avaliação psicológica mostrou-se sempre desconfiado em relação ao que lhe era proposto fazer, mas após a explicação no que consistiam, concordou sempre em fazer e foi sempre curioso em relação aos resultados. Quando foram referidos os resultados positivos, desvalorizou sempre as suas capacidades.

Em relação à família falou sempre com ternura e preocupação por não estar a corresponder às expectativas. De realçar, o sorriso cada vez que falava da avó, e a tristeza quando falava do avô já falecido.

Com o terminar do ano lectivo, terminaram também as sessões de acompanhamento, e o E.S. não compareceu à última sessão.

Reflexão sobre o caso clínico.

Considerando a história de vida do E.S. e família, é possível fazer várias considerações sobre os factores que poderão, individualmente ou em conjunto, ter contribuído para as actuais problemáticas.

A falta da presença do pai, desde que nasceu até cerca do ano e meio de vida, terá contribuído para se centrar mais na mãe, e esta, ao ver-se sozinha a cuidar de dois filhos pequenos, situação que foi difícil de ultrapassar, poderá ter transmitido ao filho um sentimento de falta de segurança.

Conhecendo o pai em muito tenra idade e sendo este militar, é natural que sentir as suas ausências tenham sido uma constante ao longo da infância do E.S., o que poderá ter contribuído para o desenvolvimento de expectativas em relação àquela figura, tornando-a especial, e isto poderia explicar a principal importância que dá às suas opiniões, e ao que pensa serem as suas ideias, interiorizando que o pai não tem muito boa opinião a seu respeito.

É a partir das experiências que a pessoa percebe e das quais toma consciência, que se forma a realidade a que reage, e isso, passa a fazer parte da sua estrutura de referência (Rogers, 2004, p. 487).

O meio militar foi sempre uma constante no ambiente do E.S., não só pela profissão do pai, mas também porque a irmã mais velha, e mais tarde, teria ele cinco anos de idade, a irmã do meio, foram estudar em regime interno para um estabelecimento de ensino militar. Esta experiência poderá ter contribuído, para que interiorizasse, que também ele deveria seguir este caminho, pelo que, quando acabou a primária concordou em frequentar, em regime interno, o Colégio Militar.

A integração no CM, como referiu E.S., não foi um processo fácil, viu-se privado do ambiente familiar e teve saudades dos pais, mas acabou por se adaptar. Terá passado por períodos de angústia, mas para não expressar as emoções e não falhar as expectativas dos outros em relação a ele, reverteu as suas necessidades para um processo inconsciente, deixando de ser ele próprio (Schaverien, 2004), passando a agir de acordo com aquilo que achava que esperavam dele.

Ter entrado em estado de incongruência, provavelmente deu origem a uma percepção negativa de si, que terá baixado o seu auto-conceito e contribuído para baixar a auto-estima.

O E.S., parece desde muito cedo, funcionar de acordo com o *locus* de controlo externo, o que terá gerado conflitos internos (Rogers, 1977), levando a sentimentos de que não consegue agir de acordo com o que é esperado, e acreditando que se os outros o pudessem ver como é, então seria rejeitado.

Esta percepção de si, terá contribuído para as dúvidas sobre as suas capacidades, o que veio a reflectir-se no seu desempenho escolar.

Dado que até aos três anos de idade, ficava em casa dos avós maternos, enquanto os pais estavam a trabalhar, terá estabelecido relações de apego muito fortes, especialmente com o avô, já que este era a figura masculina mais próxima e provavelmente substituíu o papel do pai durante as suas ausências, o que justificaria dizer que era com o avô que conversava acerca de tudo e que era com ele que tinha maior proximidade. A fase da adolescência é marcada por mudanças na realidade, e a morte de um parente significativo, pode contribuir ainda mais para a percepção de outra realidade, acompanhada por um período de maior sofrimento e ansiedade, que podem alterar ideias e especificamente desenvolver a ansiedade da morte (Ens & Bond Jr, 2005). O sofrimento e a ansiedade com a morte do avô, podem ter contribuído para agravar o seu desempenho escolar, para não transitar no 8º ano, e pode ter-se desenvolvido a preocupação excessiva, que diz sentir, com a saúde dos pais.

O facto de ter passado pelo processo de orientação escolar e profissional, de que resultou que teria aptidões e interesses pela área de engenharia informática, parece ter influenciado a sua decisão sobre a área a seguir, quando concluiu o 9º ano. Mais uma vez terá reagido às influências externas e acabou por se ver confrontado com disciplinas das quais diz não gostar e não sentir aptidões. Segundo Rogers (1996), poderão existir conflitos internos relacionados com a escolha profissional, e a

necessidade de estudar matérias de que não se gosta, tirar boas notas e entrar para a universidade, podem criar tensões psicológicas.

O E. S. estabelece comparações entre si e a irmã. Na sua opinião ela é muito inteligente e ele considera que não tem capacidade para obter os mesmos resultados, o que mais uma vez contribui para o seu fraco auto-conceito. A agravar a situação estará o facto de a mãe mostrar não estar satisfeita com o seu desempenho e para o justificar, estabelece comparações com a irmã, exigindo que ele se esforce mais, para provar que também é capaz.

Em síntese, o conceito que formou acerca de si e das suas potencialidades provocaram um nível de auto-estima muito baixo, e a percepção da sua baixa auto-eficácia, o controlo sobre a frustração e o medo de não corresponder às expectativas, afectou o seu comportamento a nível das relações interpessoais (Haase, Ferreira & Penna, 2009), podendo também ter passado a ser um entrave ao seu bom desempenho académico.

Conclusão do caso clínico.

Com o fim do ano lectivo, foi encerrado com o E.S., o processo de acompanhamento psicológico.

Durante esse período, os professores deram um apoio mais personalizado, e o pai arranhou um explicador para geometria, que após ter feito revisão da matéria, disse não compreender quais eram as suas dificuldades.

Os professores acabaram por considerar que os seus conhecimentos não correspondiam aos seus resultados e transitou para o 11º ano.

Verificou-se que o E.S. está mais confiante no que respeita às suas reais capacidades, mais falador e mais expansivo.

Os pais notaram melhorias no seu comportamento social e adiantaram que começou a sair com a irmã e a conviver com os amigos dela. Também já combina saídas com os colegas do CM e não se refugia tanto em casa.

Convida o pai para ir correr na rua e se ele não for, vai sozinho.

Nas férias de Verão, a mãe propôs que fosse para Inglaterra para melhorar o inglês, mas o pai não concordou, e acabou por recomendação, por se inscrever num curso de inglês na UAL.

Durante as férias os pais vão procurar que tenha explicações nas matérias onde possa apresentar maiores dificuldades, com o fim de adquirir bases que proporcionem melhores resultados escolares no futuro.

Caso Clínico – II

O M.M. nasceu numa vila piscatória perto de Lisboa. Na data do pedido de acompanhamento psicológico tinha 12 anos e dois meses e frequentava o 5º ano no Colégio Militar em regime de internato.

O pedido de acompanhamento psicológico foi efectuado pela directora de turma, que era sua professora de matemática e formação cívica, passando com ele, cerca de seis horas por semana.

O motivo que originou o pedido foi ter notado nele desinteresse pelas actividades escolares, estar constantemente desatento, mas sobretudo, porque se apercebeu que existiriam problemas a nível das relações familiares.

O caso clínico deu origem à elaboração do genograma da família, para melhor compreensão da constituição e dinâmica do relacionamento familiar, aplicação de testes para avaliação psicológica e transcrição das sessões de acompanhamento (Anexo I – Caso Clínico II).

Anamnese.

De acordo com a informação da professora, o aluno andou numa escola pública onde reprovou no 5º ano, tendo a seguir entrado para o CM, onde revela falta de interesse pelos estudos.

Como aluno repetente, não esteve à vontade nas matérias de matemática, português, inglês e ciências, considerando a professora, que em comparação com os restantes alunos da turma, trabalha e aprende menos, no entanto revela uma maturidade superior.

Na sala de aula adopta atitudes de quem está a fazer um frete, já tentou recusar-se a fazer testes, não admite que não faz os trabalhos de casa e entrega as folhas de exercícios em branco para correcção pela professora. Nas visitas de estudo, ao contrário dos outros, não leva material para tirar apontamentos, e quando questionado, diz não ser necessário porque leva tudo na cabeça.

O M.M. é descrito com sendo extrovertido, alegre, bem-educado, não é conflituoso e é muito brincalhão. É sempre dos primeiros a chegar à sala de aula, mas é capaz de desaparecer em seguida, metendo-se na casa de banho para não comparecer na formatura, tentando assim quebrar as regras. A nota em comportamento foi suspensa no 1º período, devido a terem-se verificado duas faltas à sexta-feira, nas aulas de apoio ao estudo.

A adaptação ao CM foi boa e fez logo amigos, no entanto tem tendência para se relacionar com os mais fracos.

A professora considera que ele demonstra algumas carências afectivas, reveladas pela tentativa de proximidade com os professores, a quem dá o braço e acompanha ao carro para se despedir.

O aluno nunca teve tratamento especial, não se conhece nenhuma doença, problema físico ou mental.

A nível do contexto familiar, a professora soube que pai estava separado da mãe, e pensa que o M.M. passou e passa muito tempo sozinho. Quando regressa ao colégio, vindo de casa da mãe, nota o seu comportamento alterado para pior.

Teve conhecimento de que na escola anterior existiram alguns problemas e foi acompanhado por um psicólogo.

O M.M. gosta muito de animais e encontrou um gato branco doente dentro do CM, que passou a ser motivo da sua preocupação. A professora apoiou o tratamento do gato e chegou a trazer latinhas de comida para ele lhe dar.

Ainda não sabia se o aluno iria reprovar, dados os baixos resultados, mas estavam a considerar, que como seria a segunda reprovação no 5º ano, deixá-lo transitar, para o motivar e não agravar o seu desinteresse pelas actividades escolares.

Anamnese biográfica.

O M.M. é filho de pais separados e passou a viver a partir dos sete anos só com o pai, a quem foi entregue o poder paternal.

A mãe, presentemente com cerca de 34 anos, desde muito cedo mostrou desinteresse pelo filho, acabou por abandonar o lar deixando-o ficar com o pai e foi considerada negligente pelo tribunal. Desde essa data teve uns sete ou oito relacionamentos amorosos.

Trabalha por turnos num hipermercado e nas horas vagas gosta de sair de casa, pelo que, quando o filho vai a casa dela, não tem disponibilidade para estar com ele e entrega-o aos avós, onde ele convive com um tio que tem cerca de 21 anos,

deixou de estudar por falta de aproveitamento e entretém-se a jogar, sair com os amigos e navegar na Internet.

O M.M. terá presenciado uma cena em que um dos companheiros da mãe bateu nela e teve acesso às mensagens trocadas no telemóvel com os namorados.

O pai, com 49 anos, é empresário na indústria e comércio de panificação, e tem duas fábricas e diversas lojas. Trata-se de uma pessoa com ar cansado, aparentando mais idade, simpático, muito angustiado com a situação do filho e mostrou um certo alívio pela perspectiva do acompanhamento psicológico, agradecendo a preocupação e apoio que lhe possa ser dado.

Tem duas filhas do primeiro casamento, uma com 26 anos que estudou no ISPA mas abandonou o curso para ir trabalhar com ele, e outra com 17 anos que estuda na escola profissional de cordelaria em Alter do Chão. Tem ainda uma filha de dois anos, fruto do seu actual casamento.

Na opinião do pai, o M.M. terá sido afectado muito cedo pela falta da mãe, mas começou a evidenciar os maiores problemas, após ter saído da escola primária, o que coincidiu com o início do relacionamento com a sua actual mulher.

Considera que, após o seu actual casamento, a imposição de regras que até aí não tinha, deu origem a que o M.M. não gostasse da sua mulher, passando a relação a ser de indiferença para com ela e dizer que queria ir viver com a mãe, que lhe terá incutido a ideia, de que, quando chegasse aos 12 anos poderia escolher com quem queria ficar.

O seu comportamento alterou-se e com a passagem para a nova escola, começou a relacionar-se com os alunos mais velhos e repetentes, desinteressou-se pelos estudos e acabou por reprovar.

No relacionamento com o pai, começou a mostrar alguma revolta, que este atribui a cenas de gritos e choros da mãe cada vez que falavam os dois, o que terá no M. M. provocado sentimentos de pena da mãe. Por essa altura, começou-se a notar problemas no sono com a existência de pesadelos e a cama com a roupa revolta, principalmente quando vinha de estar em casa da mãe.

O pai considera que ele apesar dos problemas é muito afectivo, e muitas vezes pede para se deitarem juntos, o que atribui também à necessidade que sente da mãe.

A relação com as irmãs mais velhas é boa, no entanto com a mais velha parece ser mais distante talvez devido a ela tentar impor regras, com a mais nova há maior proximidade e preocupação, pois ficou bastante afectado com o facto de ela ter caído do cavalo e ter ido para o hospital, passando também a demonstrar a partir dessa altura, algum medo dos cavalos. Com a irmã mais nova demonstra não ter muita paciência para ela.

Devido à dificuldade, causada pela sua profissão, de acompanhar devidamente o filho e ainda por reconhecer que ele necessitava de regras e de uma melhor educação, o pai decidiu que ele iria para o CM, visitando-o às quartas-feiras e levando para casa aos fins de semana.

O pai reconhece que lhe falta motivação e é muito mandrião para estudar.

História pessoal.

A mãe do M.M. era empregada numa das padarias do pai, e este após a separação da primeira mulher foi viver maritalmente com ela, tendo a gravidez acontecido, após dois anos de vida em comum.

O bebê foi desejado pelos dois, e a gravidez decorreu sem qualquer contratempo, tendo o parto acontecido após nove meses de gestação, por cesariana, nascendo com o peso e altura normais.

Durante os dois primeiros meses foi amamentado pela mãe, mas desde muito cedo a mãe começou a revelar desinteresse para tratar do filho, sendo o pai que lhe mudava as fraldas, dava banho e lhe dava atenção quando ele chorava.

O M.M. foi uma criança muito dócil e ainda bebê, foi para uma ama durante o dia, pessoa com quem ainda hoje mantêm relações e é quem trata da roupa do colégio. À noite muitas vezes o pai levava-o para a fábrica onde os empregados tratavam dele.

Começou a falar por volta do ano de idade e a andar cerca do ano e meio.

Nunca teve doenças a não ser as comuns da infância e o seu desenvolvimento foi considerado normal pelo pediatra particular.

Mostrava ser muito apegado ao pai, mas dava-se bem com qualquer pessoa que lhe desse atenção.

Devido a ter nascido em Janeiro, entrou para a escola quase com sete anos. A adaptação foi boa, tendo estabelecido uma relação muito próxima com a professora de quem gostava bastante, talvez devido ao acompanhamento especial que ela lhe fazia, por conhecer a sua história de vida.

Por esta altura, as relações entre os pais estavam à beira da ruptura, e a mãe queria a separação, exigindo levar o filho e ter direito a metade dos bens do pai.

Tendo descoberto que a mulher em convivência com uma empregada, desviava dinheiro da padaria e não tratava do filho, não o levava à escola e deixava-o em casa dos pais para sair à noite, propôs a separação e ela acabou por sair de casa, deixando ficar o filho.

A partir dessa altura, passou a estar sempre com o pai, dormindo a maior parte das vezes na fábrica, e eram os empregados que tratavam dele, o vestiam e levavam à escola.

A casa da mãe ia aos fins-de-semana, mas dado ela trabalhar por turnos e aos fins-de-semana, acabava por ficar em casa dos avós e acompanhava o tio para onde ele ia, pelo que o pai decidiu, que passaria a visitar a mãe, nos dias em que ela estivesse de folga.

Durante este período terá conhecido vários relacionamentos da mãe, e terá presenciado cenas pouco próprias para uma criança da sua idade, começando a revelar algum nervosismo quando sabia que ia para casa dela.

Por essa altura terá iniciado as consultas com uma psicóloga no centro de saúde da vila, que ao inteirar-se da problemática, conseguiu uma única vez falar com a mãe, mas não se notou qualquer melhoria no comportamento de ambos.

O pai aficionado por touros e cavalos, aos fins-de-semana levava-o a touradas, feiras e outros eventos relacionados com o assunto, e o M.M., desde cedo, começou a revelar também o gosto pelos animais.

O facto de viverem numa quinta, permitiu que fossem adquiridos alguns cavalos e os tempos livres, eram na maioria das vezes lá passados com o pai e as irmãs, também elas aficionadas.

Tinha o M.M. cerca de nove anos de idade, quando o pai começou a relacionar-se com uma empregada, com quem acabou por casar.

A partir dessa altura a vida do M.M. mudou. Deixou de poder dormir com o pai, de o acompanhar durante a noite para a fábrica, de o ter só para si aos fins-de-semana e passou a ter regras em casa. A relação com a mulher do pai, rapidamente se deteriorou e começaram a existir conflitos entre os dois.

O nascimento da irmã, fruto deste casamento, também não foi muito bem aceite pelo M.M., que começou a alterar o seu comportamento.

Acabada a primária, entrou para o 2º ciclo, na escola pública da vila, e com mais autonomia começou a acompanhar os mais velhos e a faltar às aulas, situação que devido a ser um meio pequeno, rapidamente foi do conhecimento do pai, no entanto nunca lhe foi referido comportamentos delinquentes, que fumasse ou bebesse.

Em casa, as atitudes do M.M., começaram a irritar a mulher do pai, pois a televisão aparecia com os canais sem estarem sintonizados, mudava o idioma para inglês, não se queria lavar, sujava a casa, no computador introduziu uma *password* para que ela não tivesse acesso e depois, disse ter esquecido qual era para que ela não tivesse acesso.

O pai nunca lhe bateu nem o castigou, mas na procura de uma solução e com a preocupação numa melhor educação e maior apoio, após ele ter reprovado, teve a ideia de o pôr num colégio interno. Falou com ele sobre o assunto e foram visitar o CM, ambiente de que ele gostou muito e decidiu ficar, até porque a irmã também estuda num colégio interno e só vai a casa aos fins-de-semana.

A mãe tentou criar algumas dificuldades, mas acabou por não se opor.

Não foi difícil a integração no CM para o M.M., e rapidamente fez amigos que o convidam para os anos e passar fins-de-semana, situações que o pai autoriza, porque sente que ele fica feliz.

Devido a durante a semana estar no CM, e aos fins-de-semana a mãe está a trabalhar, os contactos com ela têm diminuído de frequência.

Observação/entrevista.

O M.M. é caucasiano, ainda com ar de criança, com estatura média, bem parecido, olhar vivo e matreiro, muito simpático e falador.

Apresentou-se com postura e andar característico dos alunos do CM, como se estivesse a marchar. Muito sorridente, estabeleceu logo o diálogo, com boa fluência nas palavras, notando-se no entanto algum nervosismo, pelo modo como dobrava e redobrava o talão de marcação e mais tarde como arrancava as linhas à barretina.

A farda de dia do colégio, encontrava-se suja com manchas castanhas, que ele justificou ter sido devido a uma luta com molho de tomate, em que esteve envolvido. As botas não estavam engraxadas e no geral revelava um aspecto pouco cuidado.

Sabia que ia ter acompanhamento psicológico, porque o pai lhe tinha dito, mas não sabia o motivo, no entanto não parecia incomodado, porque já tinha andado numa psicóloga.

Ao tomar conhecimento do motivo do pedido de acompanhamento, justificou logo que era muito rápido a escrever, o mais rápido da turma, e depois, enquanto espera pelos outros, começa a pensar noutras coisas.

No entanto, complementou dizendo que era mais rápido também noutras coisas e que gostava de se testar a si próprio.

Ao longo da entrevista, mostrou-se cada vez mais descontraído, e declarou que quando for mais velho gostava de ser toureiro ou forçado, e naturalmente, conduziu a conversa para os cavalos, que relacionou com o gosto que o pai tem por estes animais, revelando sentir por ele uma grande admiração.

O facto de a irmã ter caído do cavalo pareceu estar no âmbito das suas preocupações, dizendo que é a de que gosta mais.

Falou das irmãs e conduziu o assunto para “madrastas”, dizendo que não gosta da sua, porque às vezes é simpática, mas outras nem me liga, justificando, que ela chega a casa, não lhe dá um beijinho, e vai logo para o pé do pai.

Não atribui à mulher do pai, o facto de os pais não estarem juntos, porque antes já estavam separados, mas é ela a causadora de não ir mais vezes à mãe. Diz que ouve as conversas entre o pai e a mulher, e é ela que diz, que, como ele tem más notas, não deve ir à mãe. Na sua opinião o interesse dela é que ele não esteja feliz, culpa-o de tudo o que acontece, ele fica irritado, sente raiva por ela, e por isso quer ir para a mãe.

Diz sentir a falta do pai, porque ele trabalha muito e está pouco em casa, por isso, vai para o pé dos cavalos.

Gosta de estar no CM, da instrução militar na parte prática, e de algumas disciplinas, como história, tecnologia da informação e comunicação, área de projecto e até já gosta de inglês, por causa do computador, mas agora não tem computador e a culpa é da “madrasta”, que por ir lá ver as coisas dele, obrigou a que mudasse o código de acesso, e agora não sabe qual é. Mas o seu maior interesse no CM é a equitação, revelando ambicionar pertencer à escolta a cavalo, e o facto de no 5º ano em actividades de complemento curricular, não deixarem escolher esta modalidade provoca-lhe tristeza.

Reconhece que por vezes não tem bom comportamento. Na altura estava a cumprir uma punição, que consistia em não sair à quarta-feira para jantar com o pai e lavar as sanitas e lavatórios durante 10 dias. No entanto não parecia afectado, referindo que preferia este trabalho, a lixar a madeira do corrimão, porque como é muito rápido despachava-se depressa e ficava livre.

O M.M. demonstrou na sua conversa que gosta muito de animais e a eles dedica uma grande parte da sua atenção, preocupando-se com o que possam sentir e o seu bem-estar, sendo eles, a razão entre outras, para não dormir bem e ter pesadelos durante a noite.

Disse ter muitos amigos no colégio e gostar de se meter em aventuras, muitas vezes quebrando as regras impostas.

Em síntese, o M.M. é um rapaz que parece ser bastante sociável, faz amigos com facilidade, tem consideração por Si, mas gostava de ser ainda melhor em algumas matérias. No estudo parece não ter interesse em investir, mostrando alguma despreocupação. O centro das suas atenções é o pai de quem parece gostar muito, demonstrando compreensão pelas suas ausências devido ao trabalho.

Refugia-se com os animais porque acha que eles demonstram o seu afecto por ele, e nos cavalos particularmente, porque sabe que são um dos grandes interesses do pai.

Na sua opinião a “madrasta” é que veio estragar tudo e devido a ela é que a sua vida piorou.

Entre os seus desejos para o futuro, estaria ficar no CM até ao 12º ano, pertencer ao grupo de escolta a cavalo e ser toureiro, forçado ou veterinário.

Hipóteses de diagnóstico.

O M.M., não fosse o conhecimento da sua história de vida, poderia considerar-se um rapaz com um comportamento normal, de acordo com a sua idade.

Trata-se de um jovem afável, conversador, meigo e simpático.

Mostra ter a noção de que o seu desempenho escolar não corresponde às expectativas, mas estar mais preocupado com outros aspectos que aparentemente lhe trarão maior realização pessoal.

Na sua origem poderão estar factores psicológicos relacionados com a vivência familiar, necessidade inconsciente de apoio e tentativa de chamar a atenção, mas também fracos hábitos de estudo.

Parece gostar de quebrar regras e mentir com o intuito de se valorizar.

As carências a nível dos afectos, que parecem existir, supõe-se que as tente transferir, com investimento junto dos animais, especialmente nos cavalos.

Poderá estar patente uma perturbação de ansiedade generalizada, devido aos factores adversos que vivenciou durante toda a sua vida.

Avaliação psicológica.

Conhecendo os vários aspectos da história de vida do M.M., através de informações recolhidas junto do próprio e do pai, pareceu pertinente, solicitar à directora de turma que respondesse ao “*Teacher’s Report Form*” (TRF, 1991- tradução de J. Paulo Almeida & Miguel Gonçalves), com o intuito de obter informações sobre o seu comportamento, de alguém que não está dentro dos pormenores das problemáticas vivenciadas por ele na sua vida fora do colégio, tentando assim obter um parecer isento de emoções.

O auto-conceito e auto-estima do M.M., em geral, não parecem ter sido afectados negativamente pelas circunstâncias da sua vida, no entanto poderão existir domínios importantes, em que a competência percebida, possa vir a influenciar a auto-estima. Na perspectiva de vir a identificar os domínios em que o jovem se sinta menos competente, foi aplicada, a escala de auto-conceito para pré adolescentes,

criada por Susan Harter em 1985, cujo original denominado “*Self Perception Profile for Children*” foi traduzido e posteriormente adaptado para a população portuguesa por Alves-Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995). A escala que tomou o nome de “Como é que Eu Sou”, destina-se a obter a percepção do jovem nos domínios da competência escolar, aceitação social, competência académica, aparência física, atitude comportamental e auto-estima, esta última pretendendo uma análise global da percepção do seu valor como pessoa (Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995).

Ainda na perspectiva de avaliar a percepção sobre os seus pontos fracos, a forma como lida com as situações, e do seu lugar na escola, na família e com os pares, foi aplicado o teste de imagens Bar-Ilan, de seu nome original “*The Bar-Ilan Picture Test for Children*” de Itskowitz e Stauss, (1977, 1982). Este teste é composto por imagens que representam situações na escola e em casa e pretende evocar pensamentos, atitudes, percepções, medos, sentimentos e comportamentos, face à situação que é apresentada (Zeidner, Khingman & Itskowitz, 1993).

O Teste do Desenho da Família é um teste projectivo que permite colocar em evidência os sentimentos mais íntimos e as relações existentes com as pessoas desenhadas. Influenciado pelo estado afectivo, o desenho permite exprimir os desejos, medos, preferências e repúdios, possibilitando obter informações sobre a personalidade e conflitos existentes (Corman, 2003). Neste contexto, e afim de avaliar a percepção que o M.M. tem da família, os sentimentos que nutre pelos seus membros e qual a personagem que desejaria ser, procedeu-se à aplicação do teste.

A avaliação do tipo de medos e a intensidade com que ocorrem, pode dar indícios da existência de problemas de ansiedade (Dias & Gonçalves, 1999). Como a expressão do medo é individual e influenciada por vários factores como a

experiência passada, os estímulos da situação, o temperamento da pessoa e o desenvolvimento físico e cognitivo (Gullone & King, 1992), um dos instrumentos que pode ser utilizado para conhecer os tipos de medo é o “*Fear Survey Schedule for Children and Adolescents-Revised*” (FSSC-R, de Ollendick, 1983). Trata-se de um questionário de auto-avaliação revisto e adaptado para a população portuguesa por Dias e Gonçalves (1999), com o nome de “Inventário de Medos para a Criança e Adolescente”, e permite a identificação de medos em áreas, como medo do falhanço e crítica, medo do desconhecido, medo de ferimentos e pequenos animais, medo do perigo e da morte, e medos médicos.

Para complementar a avaliação de ansiedade foi utilizado o “*Children’s Manifest Anxiety Scale-Revised*” (CMAS-R).

Embora o M.M. tenha recentemente feito os testes de admissão ao CM, que têm por base alguns sub testes, com o fim de avaliar a capacidade intelectual, foi utilizada a “Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças” WISC-III de David Wechsler (1992).

Análise dos testes de dinâmica comportamental e afectiva.

Pela análise qualitativa das respostas dadas pela directora de turma ao (TRF, 1991) verifica-se não existir grande distância, entre o que foi relatado oralmente e as respostas dadas ao inquérito.

A nível de factores de comportamento, considerados problemáticos, salientam-se as respostas dadas na dimensão problemas de atenção/dificuldades de aprendizagem, em que se verifica revelar pouco interesse pelo trabalho escolar e aprender, não conseguir estar concentrado ou atento durante muito tempo e ter alguma dificuldade em seguir instruções. Não revela factores que indiquem

agressividade, mente moderadamente e é capaz de destabilizar a aula fazendo barulho. Não existem comportamentos estranhos nem indícios de ser obsessivo, no entanto, parece por vezes não conseguir afastar certas ideias do pensamento e sonha acordado. É descrito pela professora como sendo uma pessoa meiga e com bom carácter.

O perfil de auto-percepção obtido através da escala “Como é que Eu Sou”, permitiu verificar que o M.M., atribui um grau de maior importância aos domínios da competência escolar (CE), competência atlética (CA) e aspectos comportamentais (AC). As respostas dadas ao nível da CE, permitiram saber que não se considera satisfeito com os seus resultados e não tem a certeza de ser tão inteligente como os outros da sua idade. No domínio CA, considera que é competente em jogos e desportos ao ar livre, mas gostaria de ser muito melhor. Relativamente ao nível AC, parece ter a percepção de que não se comporta como seria desejável, no entanto parece não perceber bem, porque não corresponde às expectativas.

No que respeita à aceitação social (AS), considera-se aceite pelos outros, mas gostaria de ter mais amigos, e na aparência física (AF), factor a que atribui a menor importância, considera-se muito satisfeito.

A análise dos resultados e o cálculo da discrepância entre os valores obtidos, sugerem que o nível de auto-estima global é elevado, pelo que se pode considerar que o M.M. está satisfeito consigo, como pessoa.

Na aplicação do teste de imagens Bar-Ilan, o M.M. revelou um humor geral positivo, aderindo à criação de histórias sobre os desenhos apresentados. No entanto, existiu uma flutuação de humor no quadro oito, parecendo ficar triste e desanimado, provavelmente porque projectou na “madrasta” a figura da mulher, mostrando não concordar com a relação e o casamento entre as figuras. Pareceu projectar que o pai

faz tudo o que a mulher quer e nos quadros em que existe a figura dela, não revelou grande entusiasmo, sugerindo a relação com a existência de castigo ou controlo.

Embora ache que a escola é boa, gosta de lá estar e sente-se feliz, porém a maior motivação demonstra ser os cavalos. Não gosta de estudar, e desvaloriza este método porque na sua opinião basta estar com atenção nas aulas. A matemática seria a disciplina onde gostaria de obter melhores notas, e os resultados negativos poderão ser a maior área de conflito, achando que podem ser motivo para discriminação, no entanto não o sente como tal, dado que não parece sentir a crítica dos seus pares e sentir-se aceite pelo grupo.

Demonstra ter a percepção de que não tem bons resultados escolares, mas que daria uma grande alegria ao pai se obtivesse boas notas, no entanto prefere brincar.

Na relação com as figuras, a do homem (pai), é projectado como protector e permissivo, dando valor à obtenção de bons resultados, não sendo repressivo e tendo capacidade de diálogo quando existem maus resultados. À figura da mulher parece ser atribuída a causa da ida para um colégio interno, e projecta que é controladora e que a sua ausência proporciona melhor ambiente.

Em relação aos professores, não parece ter projectado qualquer sentimento de injustiça ou repressão.

Ao efectuar o Teste de Desenho da Família, o M.M. desenhou na parte superior da folha, o que poderá significar que é sonhador ou idealista, e na zona da esquerda, o que leva a deprender estar mais voltado para o passado.

O desenho foi executado da esquerda para a direita, o que indicia um movimento progressivo, no entanto foi efectuado de acordo com a posição das figuras na família, primeiro o pai, depois por ordem de filhos, da mais nova para a mais velha.

A figura do pai é desenhada maior do que as outras e num plano mais aproximado e saliente, o que poderá significar que é a figura com mais importância, com quem tem maior apego e com a qual desejaria identificar-se.

A figura da irmã mais velha é desenhada por último, e num plano posterior em relação às outras figuras, o que poderá significar que, embora presente no desenho, é a que com menos se identifica, tem menos laços afectivos e maior dificuldade de comunicação. Também em termos de traço é a mais ténue o que pode indicar impulsos fracos ou inibição.

O desenho foi executado de uma forma estereotipada, numa repetição simétrica de traços, o que poderá significar que sente o meio ambiente como ameaçador e opressivo. O desenho das figuras humanas é pouco investido para a idade de 12 anos, com poucos detalhes e sem complemento de vestimentas ou outros ornamentos. São esquemas sem densidade e sem vida, o que pode indiciar inibição, pouca maturidade e influência de factores emocionais. Salientam-se as linhas rectas o que poderá significar um estilo mais racional e pouco sensorial.

Na estrutura do grupo pode-se observar a reprodução estereotipada e rítmica das personagens, desenhadas imóveis e isoladas umas das outras, parecendo não existir relação entre elas.

O desenho não obedece ao sentido da realidade, resultando da sua fantasia e representando a situação que talvez lhe desse maior prazer.

Desenha-se a si próprio com mais investimento, o que poderá significar que não se desvaloriza.

A supressão de elementos da família, nomeadamente a mãe, poderá corresponder a um mecanismo de defesa, que permitirá negar a realidade que é

geradora de angústia. Ao sentimento de incapacidade de se adaptar à situação, poderá estar a reagir, negando a sua existência.

O sentimento de culpa por eliminar elementos da família, pode ter levado à racionalização do problema, justificando que por não serem todos filhos da mesma mãe, as mães não foram incluídas.

A ausência de mãos nos desenhos, pode ser interpretado como dificuldades de contacto, relação e disponibilidade. A distância entre as figuras, pode ser interpretada, como dificuldades de relacionamento ou existência de pouca intimidade.

Demonstrou um processo de pensamento lógico e coerente com a sua experiência pessoal. O teste deu informação sobre a existência de possíveis questões problemáticas, tendo havido intensidade e qualidade na construção das histórias.

Análise dos testes de dinâmica emocional.

A análise das respostas dadas ao inventário de medos, indica que os níveis de ansiedade estão dentro da média esperada para a sua idade, sendo as dimensões onde obteve resultados mais elevados, as relacionadas com o falhanço ou crítica e o medo de perigo e da morte.

Relativamente aos factores, os maiores medos revelados pelo M.M. são os relacionados com a escola, onde assinalou como tendo muito medo, o ter más notas, fazer um teste de avaliação escolar, ou chumbar num teste. Com esta classificação, assinalou ainda factores relacionados com a família, como ter medo que alguém morra, a separação ou divórcio dos pais, que alguém na família tenha um acidente e que um ladrão assalte a sua casa. Relativamente aos medos relacionados consigo

próprio, destaca-se o tomar drogas perigosas, ser raptado, ser atropelado por um carro ou camião e levar uma injeção de uma enfermeira ou médico.

Na avaliação da ansiedade manifesta (CMAS-R), as respostas sugerem que tem a percepção de que os outros conseguem fazer as coisas com mais facilidade, que considera ter medo de muita coisa, fica furioso com facilidade, preocupa-se com o que os pais possam dizer, com o que as outras pessoas pensam de si e com o que vai acontecer.

Os resultados, embora abaixo da média para a idade, parecem revelar que existe ansiedade, principalmente devido a questões que não consegue controlar. No entanto, a escala relacionada com a mentira, encontra-se acima da média, o que pode indicar que nas respostas ao questionário, provavelmente utilizou a mentira como defesa, para não ter de admitir factores que o preocupam e que provocam níveis de ansiedade mais elevados.

Análise dos testes de dinâmica intelectual.

De acordo com a informação sobre a escolaridade e o ambiente educacional em que viveu, pode considerar-se, pela aplicação do teste de inteligência WIIS-III, que tem um nível de conhecimentos, organização temporal e curiosidade intelectual, dentro da média para a idade.

Revelou alguma dificuldade em estabelecer relações lógicas, capacidade de síntese e integração de conhecimentos.

Mostrou capacidade, também dentro da média, para cálculos mentais e compreensão de enunciados verbais, o que significa que tem capacidade de raciocínio e memória de trabalho.

A salientar poucos conhecimentos lexicais e alguma dificuldade na elaboração do discurso, o que pode significar a falta de interesse no contexto educativo.

Tem capacidade dentro da média, para exprimir as suas experiências e argumentar.

Parece haver alguma dificuldade no processamento verbal auditivo, o que poderá significar pouca capacidade de escuta e atenção.

Pelos resultados do teste, parece não se verificar qualquer problemática, no entanto, a obtenção de melhores resultados nos testes de realização, em comparação com os testes verbais, podem ser devidos à influência da fraca educação e cultura.

Hipótese de diagnóstico definitivo.

O conhecimento dos factos que marcaram a vida do M.M., confrontados com resultados dos testes de dinâmica comportamental e afectiva, sugerem que existe uma perturbação a nível afectivo que, embora pareça não ter afectado negativamente a sua auto-estima, o tornaram sonhador e com dificuldade de afastar certas ideias do pensamento, que o canalizam para outro tipo de interesses, o que poderá estar a reflectir-se no seu interesse pelos estudos.

A nível da ansiedade, embora os testes não revelem valores elevados, existem indícios da sua existência, nomeadamente no que se refere aos medos de que aconteça alguma coisa à família ou a si próprio, de situações de humilhação, aos pesadelos, ou até da própria ansiedade que aparece em resposta a factores de *stress*.

Embora de acordo com o DSM-IV-TR (2000), os seus sintomas não preencham totalmente os requisitos para o diagnóstico de perturbação de ansiedade generalizada, a existência da ansiedade e preocupação que parece demonstrar com

alguns factores, se estes lhe forem adversos, poderá desencadear uma perturbação mais profunda que venha a ser altamente debilitante e impeça um desenvolvimento psicológico saudável.

Plano terapêutico.

O M.M. tem facilidade em falar dos seus pensamentos, sentimentos e atitudes, parecendo no entanto, muitas vezes, não ter consciência dos factores que possam estar na sua origem.

O acompanhamento psicológico, inspirado no modelo de terapia centrado na pessoa, poderá proporcionar ao M.M., um clima que o faça sentir compreendido, aceite e que lhe proporcione algum conforto, podendo tornar possível que através do relato das suas experiências, possa adquirir outra visão dos factos, e das razões dos seus comportamentos e do dos outros, adquirindo assim a capacidade para se compreender a si próprio, identificar os problemas e procurar uma solução (Rogers, 1977).

Se lhe for proporcionado um clima facilitador, para que tome consciência das suas capacidades e do que esperam dele, isso poderá abrir caminho para novas possibilidades e outro tipo de investimento na sua pessoa, nomeadamente a nível dos estudos.

Importante será que tenha a percepção de si como uma pessoa amada, o que poderá contribuir para o processo de mudança (Rogers, 2004).

Neste contexto, torna-se pertinente que tenha acompanhamento psicológico com alguém com quem crie uma relação de confiança, sinta que possa falar, exprimir os seus sentimentos e que o compreenda. Isto ajudará a que por si próprio consiga

avaliar os seus sentimentos e adquirir uma estratégia para resolução dos seus problemas, contribuindo assim para o seu crescimento moral e afectivo.

A inclusão num programa de métodos de estudo, poderá ajudar a adoptar técnicas e adquirir regras que incentivem a obtenção de melhores resultados escolares.

Síntese do acompanhamento psicológico.

A intervenção junto do M.M., dado que o caso foi reportado tardiamente, decorreu em 10 sessões, cujos diálogos foram transcritos.

O M.M. compareceu sempre às sessões com um sorriso e regra geral bem disposto, parecendo ficar satisfeito por ter oportunidade de poder conversar sobre os assuntos do seu interesse.

O tema favorito das suas conversas, presente em todas as sessões, foram os animais, principalmente os cavalos.

Com muita facilidade em exprimir os sentimentos, falou do pai e da relação que tem com ele, enaltecendo os momentos que passam juntos e as actividades a que se dedicam.

As irmãs são também tema de conversa do M.M., sabendo identificar a sua preferência pela de 17 anos, demonstrando muito carinho e preocupação pelo facto de ela ter caído do cavalo, com afirmação de que naquele dia ninguém lhe iria tirar o sorriso porque a irmã ia sair do hospital.

Muito expressivo, soube transmitir os sentimentos negativos que nutre pela mulher do pai, justificando com algumas atitudes dela em relação a ele, a razão para sentir tristeza, irritação e até raiva.

A relação com a mãe e as suas visitas a casa dela, foram referenciadas ao longo das sessões, mas demonstrando alguma distância e desprovido de sentimentos em relação a ela, enaltecendo que embora por vezes tenha saudades, a razão para a querer visitar é para não estar com a mulher do pai, para a contrariar e porque tem saudades do cão.

As suas relações sociais também foram referidas, identificando os colegas com quem melhor se dá, as actividades que praticam juntos, e a satisfação que tem por ser convidado para festas e fins-de-semana, que também contribuem para não ter de ir a casa e relacionar-se com a mulher do pai.

Demonstrou ter consciência de que os seus resultados escolares não correspondem ao esperado e que isso é uma preocupação, mas tenta atenuar com as boas notas obtidas a equitação, ginástica e instrução militar.

O M.M. mostrou, ao longo das sessões, saber identificar os sentimentos em relação a situações relatadas, referindo-se a ter sentido tristeza, nervosismo, raiva, desejos de vingança e crises de choro. Soube também identificar e referir-se a estados de humor, como estar feliz, mal disposto e rabugento.

Uma das características salientes observadas no M.M., é a de gostar de enaltecer aquilo que acha que são as suas qualidades procurando exagerar o que faz bem, e saber desviar a conversa e mudar de assunto quando o tema não corresponde a assuntos do seu interesse, que o incomoda, ou que sente que pode desprestigiar a imagem que pretende transmitir.

Reflexão sobre o caso clínico.

Desde que nasceu, o M.M. parece ter estado sujeito a factores *stressantes*, marcados pela indiferença da mãe, a instabilidade familiar com a existência de

conflitos entre o pai e a mãe, a sua separação, o novo casamento do pai e as alterações de vida daí decorrentes.

O facto de ter sentido o amor do pai, ter tido uma ama que lhe deu afecto e o acompanhou ao longo da vida, a atenção das pessoas que o rodeavam e uma dedicação especial da professora primária, terão ajudado a que desenvolvesse estratégias que lhe permitissem de certa forma superar os efeitos negativos provocados pelo distanciamento da mãe e enfrentar os factores que lhe foram adversos.

Durante o período que viveu só com o pai, aparentemente, considerava-se uma pessoa feliz, partilhava interesses e intimidades e o seu comportamento não parecia demonstrar problemáticas a nível pessoal e escolar.

O novo casamento do pai, veio trazer uma realidade diferente. Deixou de poder dormir com ele, deixou de o poder acompanhar durante a noite para a fábrica, sentiu que a sua atenção deixou de ser exclusivamente para ele e passou a ser partilhada com outros.

Os problemas de comportamento começaram a surgir, provavelmente não só porque estava a reflectir o sentir-se preterido, mas também porque não correspondia às expectativas da mulher do pai, que gostava de tudo limpo e arrumado, impondo regras que até aí não conhecia.

A situação começou a tornar-se insustentável, passando ele a querer ir mais vezes visitar a mãe para fugir ao ambiente que não lhe era favorável, situação que provocou mais conflitos, quer entre o pai e a mãe, quer na sua relação com a mulher do pai, porque ouvia conversas entre eles, em que era ela que incitava o pai a não o deixar ir.

O nascimento da irmã, terá vindo piorar ainda mais a situação, passando a existir uma indiferença da mulher do pai em relação a ele, e a ser culpado por tudo o que acontecia, o que lhe provocou um sentimento de se sentir injustiçado.

A ida para o CM, embora tivesse sido do seu agrado, porque viu a oportunidade de fugir ao ambiente familiar, poderá ter sido sentida como um castigo por ter reprovado, factor de que deu indícios na aplicação do teste Bar-Ilan.

O afastamento do pai, e embora reconheça a atenção e o amor que ele tem para consigo, parecem ter provocado nele uma necessidade extrema de lhe agradar e isso pode estar a reflectir-se no interesse demonstrado pelos cavalos, que sabe ser uma paixão do pai.

Este factor parece estar a dominar a sua atenção e passou a ser uma fonte de preocupação, dado que demonstra ter medo de cavalos, no entanto tenta ultrapassar e superar, dada a importância que tem para si e pensa que também para o pai.

O M.M., demonstra ter carências de afecto e atenção, o que pode estar a ser demonstrado pela necessidade de sentir que tem amigos, pela aproximação aos professores, de enaltecer as suas qualidades e pelo seu gosto pelos animais, dado que é a estes últimos, que se refere, como sendo o seu refugio quando tem problemas, que são eles que o sabem compreender e que lhe manifestam carinho, deitando-se ao lado dele, dando beijinhos e chorando quando vai embora.

Apesar de todos os factores que possam ter influenciado negativamente o desenvolvimento psicológico do M.M., este parece ter uma visão positiva de Si, o que contribui para uma boa auto-estima (Rogers, 1980).

Terá adoptado estratégias de *coping*, quer conscientes, quer inconscientes, para lidar com as situações que lhe causam *stress*, procurando investir em amigos, apoio social e procurar actividades que lhe dêem prazer, mas também algumas

disfuncionais como não lidar com as situações, ignorar os problemas e preocupar-se com factores que não são importantes (Freitas, 2009), como a necessidade de agradar ao pai através dos cavalos.

Numa altura da vida em que o M.M. está à procura da sua identidade, torna-se necessário um acompanhamento, para que não venha a existir uma diferença demasiado grande entre a noção de Si e o seu ideal, o que contribuirá para que alcance um bom equilíbrio (Rogers, 1980).

Conclusão do caso clínico.

Durante o período de acompanhamento ao M.M., tanto a professora como o pai notaram melhorias no seu comportamento.

Parece ter tomado consciência de que precisa de estudar e que essa será uma forma de agradar ao pai, o que poderá ter contribuído para a melhoria das notas.

O pai alertado para alguns aspectos referidos pelo M.M., ao longo das sessões, reconheceu que algumas atitudes da sua mulher, não seriam as mais correctas, nomeadamente na cena de lhe ter enfiado a cabeça na sanita, que diz ter sido devido ao facto de não ter puxado o autoclismo. Sabe que o filho ficou afectado pela sua actual relação e de alguma forma sente-se culpado pela situação, pelo que pareceu disposto a interferir junto da mulher, afim de criar um ambiente menos austero e mais saudável, que contribua para que o filho no ambiente familiar se sinta mais feliz.

Com o final do ano lectivo, foi encerrado o acompanhamento ao M.M., ficando a recomendação da necessidade de apoio psicológico, assim que as aulas recomeçarem.

Reflexão Final

A realização deste estágio permitiu confrontar a aprendizagem teórica, com a prática abrangente do trabalho de um psicólogo.

Embora os receios próprios de quem acabou de aprender, pudessem ser considerados normais, o facto de ter escolhido uma instituição militar e o ter sido alertada para o ambiente austero que iria encontrar, provocaram uma maior insegurança, pelo que parti para esta etapa bastante apreensiva.

O ambiente caloroso e afável com que fui recebida no CPAE e o contacto com os seus psicólogos, rapidamente me descontraí e incutiu a vontade de com eles aprender tudo o que me fosse proporcionado, pelo que devo enaltecer o seu profissionalismo, capacidade de empatia e relacionamento.

No período de estágio geral, gostei particularmente, de ter participado no processo de orientação escolar e nas actividades proporcionadas pelo núcleo de intervenção em crise, que me fizeram tomar consciência de quanto pode ser importante a intervenção de um psicólogo em situações problemáticas de aflição.

Após a formação inicial, a passagem para o CM, posso considerar ter sido mais tranquila, e com maior segurança no apoio que me iria ser prestado, embora soubesse que seria aí, que seria confrontada, com a tentativa de pôr em prática tudo o que tinha aprendido em teoria.

O psicólogo responsável pelo gabinete de psicologia do CM, pessoa que merece toda a minha consideração, começou por declarar que o meu estágio seria, o que eu quisesse que fosse, e o que seria importante, era sentir-me feliz. Refiro este aspecto, dada a sensibilidade deste homem e a importância que estas palavras tiveram para me sentir mais à vontade e confiante.

No entanto, rapidamente me confrontei com o início das dificuldades.

O facto de o estágio específico ter começado em Janeiro, contribuiu para a demora de atribuição de casos, dado que é no início do ano lectivo que os pedidos de apoio são distribuídos pelos psicólogos, o que originou a que só tivesse a oportunidade de acompanhar três alunos, o que limitou a possível diversidade de problemáticas.

Outro factor com que me deparei, foi a imposição de só poder fazer uma sessão por semana com cada um dos alunos, no máximo até às 18 horas, e de forma, a que não interferisse, com o horário de disciplinas consideradas essenciais. Como fora do horário dessas disciplinas, eles praticam as actividades de que mais gostam, tornou-se difícil arranjar horários compatíveis que garantissem a sua presença, pelo que nem todas as semanas, foi possível o acompanhamento a algum dos alunos, tanto mais que, como trabalhadora estudante, também foi difícil conciliar o tempo de trabalho, com as idas pontuais ao CM.

O facto de estar numa instituição com regras rígidas, no início, provocou algum desconforto, por saber que alguns deles poderiam comparecer por imposição e não por sentirem a necessidade de ajuda, o que iria colocar em causa uma das primeiras condições necessárias e suficientes, tanto mais que um dos alunos me referiu, que para ele era vergonhoso que os colegas soubessem que tinha acompanhamento psicológico. Questionei-me até que ponto seria benéfica uma intervenção nestas condições, e se esse facto não iria contribuir para originar no aluno outro tipo de problemáticas.

Embora existam no CM gabinetes para psicólogos, estes são ocupados pelos residentes, pelo que os estagiários têm de fazer o acompanhamento em salas que estejam livres, o que compromete o *setting* terapêutico. Assim, as sessões não foram realizadas nas melhores condições, umas vezes no gabinete de fisioterapia, com

gente a entrar e sair, outras no gabinete do médico com constantes interrupções e também por vezes a necessidade de a meio de uma sessão mudar de sala.

Outra dificuldade sentida foi na avaliação psicológica, nomeadamente na escolha dos testes. Muitos dos testes existentes no CM não são os originais, pelo que, dado me ter sido transmitido na UAL, que não poderia utilizar cópias, tentei obter originais junto de uma colega que tinha facilidade em requisitar no ISPA. No entanto, também para esta situação me foi dito que não o deveria fazer. Este aspecto, considero que comprometeu o processo de avaliação psicológica e consequentemente, o acompanhamento não seguiu os trâmites normais.

Por último, o orientador de estágio no CM não era psicólogo clínico e o orientador no CPAE também não, pelo que senti alguma dificuldade em ver colmatadas algumas dúvidas que surgiram, quer no momento, quer posteriormente na discussão dos casos.

Contudo, apesar de por vezes ter desanimado, considero ter sido uma mais valia a realização deste estágio. Foi-me proporcionado o convívio com adolescentes, poder observar os seus comportamentos, estabelecer relações e tomar conhecimento das formas de pensar e de questões que possam ser alvo das suas preocupações, o que resultou numa experiência muito positiva e enriquecedora.

Pelos resultados obtidos, quer na ajuda que pude prestar, quer na avaliação que fizeram do meu trabalho, e ainda, por tudo aquilo que aprendi como psicóloga mas também como pessoa na relação com os outros, senti-me compensada e sem dúvida repetiria a experiência.

Conclusão

O Exército, através dos serviços centralizados no Centro de Psicologia Aplicada, tem uma actuação bastante abrangente, e que engloba os vários contextos, em que pode ser necessária a intervenção de um psicólogo.

O estágio nesta instituição e, nomeadamente, num dos seus estabelecimentos militares de ensino, proporcionou o contacto com os alunos na fase da adolescência, tornando possível a obtenção de conhecimento sobre pensamentos e acções que podem ocorrer, contribuindo para uma melhor compreensão dos aspectos que podem estar na origem dos seus comportamentos, muitas vezes considerados problemáticos.

A possibilidade de acompanhamento de três casos, permitiu uma reflexão sobre aspectos que possam interferir no insucesso escolar, e a avaliação psicológica através da aplicação de testes, contribuiu para a aquisição de conhecimentos suplementares, não só sobre o processo, mas também sobre a importância que têm, para a ajuda de uma melhor compreensão dos aspectos que possam ser causadores da problemática apresentada.

O acompanhamento psicológico privilegiou uma intervenção centrada na pessoa, tendo-se concluído que aspectos como a compreensão empática, o cuidado incondicional positivo, ausência de julgamento e crença na capacidade da pessoa para chegar ao que é significativo, junto dos adolescentes, são um contributo importante para ajuda, nesta fase da vida em que procuram o seu lugar como pessoa.

Referências Bibliográficas

- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.). *Provas Psicológicas em Portugal*, (pp. 79-89). Braga: APPORT.
- Amado, J. (2010). Indisciplina e violência escolares: afinal o que está em causa? In J. Ferreira (Org.). *A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e de Desenvolvimento Humano*, (pp. 99-117). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Anderson, R. (2003). O comportamento suicida. In R. Anderson & A. Dartington (Coords.). *Olhar de frente: perspectivas clínicas das perturbações da adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Andrade, C. (2010). *Trabalho e família na transição para a idade adulta*. Porto: Legis Editora.
- Arnett, J. (2007). *Adolescence and Emerging Adulthood* (3ª ed.). Upper Sadle River: Pearson.
- Bedi, R. P., Davis, M. D., & Williams, M. (2005). Critical Incidents in the Formation of the Therapeutic Alliance from the Client's Perspective. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(3). Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=7&hid=12&sid=222a0044-6242-466a-9562-9b532a9f8066%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=pdh&AN=pst-42-3-311>

- Brown, L. S., & Wright, J. (2003). The relations between attachment strategies and psychopathology in adolescence. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 76, 351-367. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=19&sid=c066ea74-f297-4030-8a84-d1476567f687%40sessionmgr12>
- Campos, D. M. S. (2001). *Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia* (18ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Carlson, W., & Rose, A. J. (2007). The role of reciprocity in romantic relationships in middle childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of developmental psychology*, 53(2), 262-290. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=15&hid=105&sid=2915675e-80d3-48fa-ad7b-c8db0a49ffc8%40sessionmgr110&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=psyh&AN=2007-12555-005>
- Centro de Psicologia Aplicada do Exército (2002). *Modelo de Apoio Psicológico*. Lisboa: CPAE.
- Centro de Psicologia Aplicada do Exército (2009). *Anuário*. Lisboa: CPAE.
- Centro de Psicologia Aplicada do Exército (2010). *Breve Resenha Histórica*. Lisboa: CPAE.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Colégio Militar (2010a). *Projecto educativo-triênio 2010-2013*.
- Colégio Militar (2010b). *Projecto curricular 2010-2011*.
- Colégio Militar (2010c). *Regulamento interno-guia do aluno*.
- Corman, L. (2003). *O teste do desenho da família*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Day, R. D., & Padilla-Walker, L. M. (2009). Mother and father connectedness and involvement during early adolescence. *Journal of Family Psychology, 23*(6), 900-904. Recuperado de <http://www.mendeley.com/research/mother-father-connectedness-involvement-during-early-adolescence/#page-1>
- Delval, J. (2003). *Aprender a aprender* (6ª ed.). Campinas: Papyrus Editora.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Recuperado de http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf
- Dias, P., & Gonçalves, M. (1999). A avaliação da ansiedade e da depressão em crianças e adolescentes (STAI-C2, CMAS-R, FSSC-R e CDI): estudo normativo para a população portuguesa. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.). *Avaliação Psicológica: formas e contexto*, (pp. 553-564). Braga: Associação Psicólogos Portugueses.
- Diperna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools, 43*(1), 7-17. Recuperado de http://adolescenciaesaude.com/imagebank/PDF/v3n2a06.pdf?aid2=143&nome_en=v3n2a06.pdf
- DSM-IV-TR. (2000). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2006). Attachment and the processing of social information in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 117. Recuperado de <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/3488/1/umi-umd-3317.pdf>
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2008). Attachment and peer relations in adolescence. *Attachment & Human Development*, 10(2), 123-141. Recuperado de <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/3488/1/umi-umd-3317.pdf>
- Dixon, F. A., Cross, T. L., & Adams, C. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: a cluster analysis. *Psychology in the Schools*, 38(5), 433-446. Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ634365&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ634365
- Ens, C., & Bond Jr, J. B. (2005). Death anxiety and personal growth in adolescents experiencing the death of a grandparent. *Death Studies*, 29(2), 171-178. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=119&sid=3f5c5e18-fc70-4b07-9780-5e67a498f45c%40sessionmgr113>
- Eisenstein, E. (2006). Traumas e suas repercussões na infância e na adolescência. *Adolescência & Saúde*, 3(2). Recuperado de http://adolescenciaesaude.com/imagebank/PDF/v3n2a06.pdf?aid2=143&nome_en=v3n2a06.pdf

- Elliott, R., & Freire, E. (2007). Classical person-centered and experiential perspectives on Rogers (1957). *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(3). Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9&hid=112&sid=222a0044-6242-466a-9562-9b532a9f8066%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=pdh&AN=pst-44-3-285>
- Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton.
- Faria, C. M. G. M. (2008). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8077/1/Tese_CarlaFaria.pdf
- Feeney, B. C. (2007). The dependency paradox in close relationships: accepting dependence promotes independence. *Journal of Personality & Social Psychology*, 92(2). Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=52&hid=8&sid=4b2f6c22-a5ac-431e-a9ad-a362d28295ea%40sessionmgr114&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=aph&AN=24017652>
- Feldman, R. (2001). *Compreender a Psicologia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (2009). Desempenho académico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266. Recuperado de www.scielo.br/pdf/pe/v14n2/v14n2a05.pdf

- Ferreira, B. J. J. (2010). A importância dos colégios militares: passado, presente e futuro. *Zacatraz-Revista da Associação dos antigos alunos do Colégio Militar*, 181, 28-30.
- Ferreira, I. S. (2010). O contributo das variáveis familiares, de desenvolvimento e sociodemográficas para a compreensão da adaptação ao ensino superior. In J. Ferreira (Org.). *A Intervenção Psicológica em problemas de educação e de desenvolvimento humano* (pp.73-97). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ferreira, C., & Rocha, A. M. (2007). *d2-teste de atenção. manual técnico*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>
- Fonseca, A. C., & Monteiro, C. M. (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: O Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes: O Child Behaviour Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 53-78.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores: Teacher's Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (2), 81-102.

- Freitas, M. F. T. (2009). Os adolescentes e o coping em situações de stress-elaboração, aplicação e avaliação de um programa de intervenção. (Dissertação de mestrado integrado em Psicologia). Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54986/2/72875.pdf>
- Gaspar, T., Gonçalves, A., Ramos, V., & Matos, M. G. (2006). Desvantagem sócio-económica, etnicidade e consumo de álcool na adolescência. *Análise Psicológica*, 24(4), 495-508. Recuperado de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312006000400005&script=sci_arttext
- Geldard, K., & Geldard, D. (1999). *Counselling adolescents: the pro-active approach*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gleitman, H. (1999). *A Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomezã, R., & McLaren, S. (2007). The inter-relations of mother and father attachment, self-esteem and aggression during late adolescence. *Aggressive Behavior*, 33, 160-169. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17441016>
- Gorayeb, M. A. M., & Gorayeb, R. (2008). “O que penso e sinto” – adaptação da revised children’s manifest anxiety scale (RCMAS) para o português. *Temas em Psicologia*, 16(1), 35-45. Recuperado de <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol16n1/PDF/v16n01a03.pdf>
- Gullone, E., & King, N. J. (1992). Psychometric evaluation of a revised fear survey schedule for children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 987-998.
- Haase, V. G., Ferreira, F. O., & Penna, F. J. (2009). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: Coopmed.

- Heslop, P., & Abbott, D. (2009). Help to move on – but to what? young people with learning difficulties moving on from out-of-area residential schools or colleges. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 12-20. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=8&sid=4a86696b-70d9-4fec-90ad-89bf57e65081%40sessionmgr111>
- Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology*, Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=19&sid=0caf9777-f693-4435-b430-b3e26ebd8173%40sessionmgr11>
- Hoffman, J. A., & Weiss, B. (1987). Family dynamics and presenting problems in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (2). Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=36&hid=8&sid=4b2f6c22-a5ac-431e-a9ad-a362d28295ea%40sessionmgr114&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=pdh&AN=cou-34-2-157>
- Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *PsicoUSF*, 11 (1), 65-73. Recuperado de http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1413-82712006000100008&script=sci_arttext&tlng=pt
- Itskowitz, R., & Stauss, H. (1977, 1982). *The bar-ilan picture test for children-a semi-projective interview*. Lisboa: I.P.A.F.

- Janzen, J., Fitzpatrick, M., & Drapeau, M. (2008). Processes involved in client-nominated relationship building incidents: Client attachment, attachment to therapist, and session impact. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45(3). Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9&hid=112&sid=222a0044-6242-466a-9562-9b532a9f8066%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=pdh&AN=pst-45-3-377>
- Jatobá, J. D. V. N., & Bastos, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(3). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000300003&script=sci_arttext&tlng=pt
- King, R., Bambling, M., Reid, W., & Thomas, I. (2006). Telephone and online counselling for young people: A naturalistic comparison of session outcome, session impact and therapeutic alliance. *Counselling & Psychotherapy Research*, 6(3). Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=8&hid=12&sid=222a0044-6242-466a-9562-9b532a9f8066%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=pbh&AN=22018346>
- Kroger, J. (2003). Identity Development during Adolescence. In, Adams, G.R. & Berzonsky, M. (Ed.), *The Blackwell Handbook on Adolescence*. Blackwell, Oxford,UK.
- Lewis, A., & Thomas (2011). Self-Esteem. *Intuition*, 7, 28-33. Recuperado de http://intuition.byu.edu/Archive/2011_Vol_7/Self_Esteem.pdf

- Lightfoot, C., Cole, M & Cole, S. (2009). *The Development of Children*. New York: Worth Publishers.
- Mair, D. (2005). The best years of your life? *Therapy Today*, 16(7). Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&hid=8&sid=4a86696b-70d9-4fec-90ad-89bf57e65081%40sessionmgr111>
- Marinho, M. L., & Caballo, E. V. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 141-147. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v3n2/v3n2a03.pdf>
- Martinez, R. S., & Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 411-420. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=108&sid=4a86696b-70d9-4fec-90ad-89bf57e65081%40sessionmgr111>
- Matos, J. A. C. (2003a). *Memorial do bicentenário do colégio militar*. Lisboa: Estado Maior do Exército-SIPRP-GAB.CEME
- Matos, J. A. C. (2003b). *História do colégio militar*. Lisboa: Estado Maior do Exército.
- McLaughlin, K.A., & Hatzenbuehler, M. L. (2009). Stressful life events, anxiety sensitivity, and internalizing symptoms in adolescents. *Journal of abnormal psychology*, 118(3), 659-669. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=5&hid=105&sid=2ce8a4cc-85eb-46dd-90f7-454755c13d2a%40sessionmgr111>
- Melgosa, J. (2004). *Para adolescentes e pais*. (M. G. Cargol, Trans.). Madrid: Editorial Safeliz.

- Merrell, K. W., & Merz, J. M., Johnson, E. R., & Ring, E. N. (1992). Social competence of students with mild handicaps and low achievement: A comparative study. *School Psychology Review*, 21(1), 125-137. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=126&sid=a3f01d3c-8b34-4214-b4a5-26690759f3e7%40sessionmgr113&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=6392188>
- Monteiro, M., & Santos, M. (1995). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Morato, H. T. P. (1987). Abordagem centrada na pessoa: teoria ou atitude na relação de ajuda? In. C. R. Rappaport (Coord.). *Temas básicos de psicologia* (pp. 24-44). São Paulo: EPU.
- Onatsu-Arvilommi, T. (2003). Pupils' achievement strategies, family background and school performance. *Academic dissertation*. Recuperado de <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/psyko/vk/onatsu-arvilommi/pupilsac.pdf>
- Patros, P. G., & Shamoo, T. K. (1989). *Depression and suicide in children and adolescents: prevention, intervention, and postvention*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1(22), 235-244. Recuperado de www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a21.pdf
- Pereira, A. C. S., Ambrózio, C. R., Santos, C. N., Borsato, F., Figueira, F. F., & Riechi, T. I. J. (2005). Família e dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a relação pais e filhos. *UFPR*. Recuperado de <http://www.proec.ufpr.br/enec2005/download/pdf/SA%DADE/PDF%20SAU>

DE/23%20-

%20FAM%CDLIA%20E%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAG

EM%20-%20rev.pdf

Persell, C. H., Catsambis, S., & Cookson, Jr. P. W. (1992). Family background, school type, and college attendance: a conjoint system of cultural capital transmission. *Journal of Research on Adolescence (Lawrence Erlbaum)*, 2(1), 23. Recuperado de

[http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=10&hid=104&sid=837d5104-](http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=10&hid=104&sid=837d5104-2ad0-4915-8faf-19a4f1c87d55%40sessionmgr13&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=pbh&AN=11299436)

[2ad0-4915-8faf-](http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=10&hid=104&sid=837d5104-2ad0-4915-8faf-19a4f1c87d55%40sessionmgr13&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=pbh&AN=11299436)

[19a4f1c87d55%40sessionmgr13&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=pbh&AN=11299436](http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=10&hid=104&sid=837d5104-2ad0-4915-8faf-19a4f1c87d55%40sessionmgr13&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=pbh&AN=11299436)

Rapp-Paglicci, L. A., Dulmus, C. N., & Wodarski, J. S. (2004). *Handbook of preventive interventions for children and adolescents*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2001). *Raven matrices progresivas: manual* (3ª ed.). Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.

Rey, A. (2002). *Teste de cópia de figuras complexas: manual* (2ª ed.). Lisboa: CEGOC-TEA.

Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5). Recuperado de

[http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=110&sid=8](http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=110&sid=8dfd3f85-c389-4b1a-a66d-6c528818d314%40sessionmgr113)

[dfd3f85-c389-4b1a-a66d-6c528818d314%40sessionmgr113](http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=110&sid=8dfd3f85-c389-4b1a-a66d-6c528818d314%40sessionmgr113)

Rogers, C. R. (1977). *Personal Power*. New York: Delcorte Press.

Rogers, C. R. (1980). *Um jeito de ser*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Rogers, C. R. (1996). *La relation d'aide et la psychothérapie* (11 th ed.). Paris: ESF Editeurs.
- Rogers, C. R. (2000). *Manual de Counselling*. Lisboa: Encontro Editora.
- Rogers, C. R. (2004). *Terapia centrada no cliente*. Lisboa: Edual.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar: um novo olha sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santrock, J. W. (2006). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill.
- Schaverien, J. (2004). Boarding school: the trauma of the privileged child. *Journal of Analytical Psychology*, 49(5), 683-705. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=8&sid=4a86696b-70d9-4fec-90ad-89bf57e65081%40sessionmgr111>
- Schultheiss, D. P., & Blustein, D. L., (1994). Contributions of Family Relationship Factors to the Identity Formation Process. *Journal of Counseling & Development*, 73(2). Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=111&sid=76e89ff5-c846-4f58-8933-edafd14222af%40sessionmgr113>
- Seiffge-Krenke, I., & Beyers, W. (2005). Coping trajectories from adolescence to young adulthood: links to attachment state of mind. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 561-582. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532-7795.2005.00111.x/full>
- Shapka, J. D., & Keating, D. P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37 (2), 83-96. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=5&hid=12&sid=222a0044-6242-466a-9562-9b532a9f8066%40sessionmgr12>

- Soares, I., Lemos, M. S., & Almeida, C. (2005). Attachment and motivational strategies in adolescence: exploring links. *Adolescence*, 40 (157), 129-150. Recuperado de <http://enlearn.pbworks.com/f/Attachment+and+Motivational+Strategies+in+Adolescence.pdf>
- Soktoeva, B. V. (2010). The state of emotional tension in gifted adolescents (by the example of the boarding school in the Republic of Buryatia). *Cultural-Historical Psychology*, 2, 50-54. Recuperado de <http://web-ebshost.com/ehost/detail?vid=14&hid=12&sid=837d5104-2ad0-4915-8faf-19a4f1c87d55%40sessionmgr13&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbG12ZQ%3d%3d#db=psyh&AN=2011-01637-006>
- Soucy, N., & Larose, S. (2004). Attachement, contrôle parental et comportements des adolescents en relation de conseil. *Canadian Psychology*, 45(1). Recuperado de <http://web.ebshost.com/ehost/detail?vid=8&hid=12&sid=222a0044-6242-466a-9562-9b532a9f8066%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbG12ZQ%3d%3d#db=pdh&AN=cap-45-1-83>
- Sprinthall, N. A., & Collins W. A. (2008). *Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista* (4^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo*, 8(1), 67-76. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>

- Tap, P., Hipólito, J., & Nunes, O. (s.d.). *Escala de estima de si - S.E.R.T.H.U.A.L (Self Esteem Rogers, Tap, Hipólito e UAL)*.
- Teixeira, J. A. G. (s.d.). *O espírito do colégio militar; bicentenário colégio militar 1803-2003*. Lisboa: Estado Maior do Exército.
- Wechsler, D. (1992). *Escala de inteligência de Wechsler para crianças-III*. Lisboa: CEGOC TEA.
- Weiner, I. B. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Whitted, K. S. (2010). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure*, 55(1), 10-16. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=19&sid=0caf9777-f693-4435-b430-b3e26ebd8173%40sessionmgr11>
- Wires, J. W., & Barocas, R. (1994). Determinants of adolescent identity development: a cross-sequential study of boarding school boys. *Adolescence*, 29 (114), 361-379. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=14&hid=12&sid=837d5104-2ad0-4915-8faf-19a4f1c87d55%40sessionmgr13&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=pbh&AN=9408150258>
- Zeidner, M., Khingman, A., & Itskowitz, R. (1993). Children's affective reactions and coping under threat of missile attack: a semi projective assessment procedure. *Journal of personality assessment*, 60 (3), 435-457. Recuperado de

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=104&sid=5c3962db-e955-47a3-a798-f4847b29e4d9%40sessionmgr104>