



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Bárbara Daniela Miranda Vasconcelos

**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO APOIO E
ORIENTAÇÃO DE JOVENS MIGRANTES /
REFUGIADOS.
PRÁTICAS DE NARRATIVA COLETIVA**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pela Professora
Doutora Ana Cristina Almeida e apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação**

Julho de 2022

Psicologia da Educação no apoio e orientação de jovens migrantes e refugiados. Práticas de narrativa coletiva

Resumo

A Psicologia, enquanto ciência que apoia o desenvolvimento das pessoas, individualmente nas suas especificidades, em grupos e na vivência em sociedade, numa perspetiva de capacitação, com respeito pela diversidade, inclusão e equidade, necessita de se atualizar, no sentido de estimular o bem-estar e o sucesso de todos. Na escola e na comunidade, a intervenção dos psicólogos reclama adequação de modelos, instrumentos e atitudes de efetivo apoio ao desenvolvimento e aprendizagens. Em virtude dos movimentos migratórios, a multiculturalidade e multidimensionalidade do funcionamento humano nos contextos de acolhimento coloca desafios que, na prática, confrontam tanto os recém-chegados como os nativos e as estruturas no país que acolhe. Atualmente, a Europa, e Portugal concretamente, caracteriza-se pela diversidade étnica, cultural, religiosa, ... bastante expressiva, mas com a qual ainda são imensas as dificuldades de comunicar e cooperar. Face às exigências de novos públicos, designadamente em contexto escolar, quisemos explorar (im)possibilidades das abordagens da psicologia da educação e da orientação / aconselhamento no apoio ao desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade, no seu percurso atual e projeto futuro. Seguindo esta linha de pesquisa, este trabalho reflete a revisão da literatura realizada, especificamente a propósito da análise de metodologias praticadas com populações vulneráveis, como a *Árvore da Vida* (Ncube, 2006), aplicada no contacto terapêutico e psicoeducacional com crianças na África do Sul. A metodologia tem como base a terapia narrativa de Michael White (2007) e consiste no desenho da árvore da vida de cada um, revisitando o passado e explorando possibilidades futuras. Complementarmente analisam-se adequações do método a intervenções da Psicologia da Educação e promoção da saúde psicológica, tendo em consideração o trabalho com estudantes migrantes / refugiados. Resulta deste trabalho de análise de documentos a sugestão de práticas de narrativa coletiva como ferramenta de apoio à Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, em contextos educativos e especialmente no acompanhamento de jovens nacionais de países terceiros, de proveniências culturais diferenciadas da cultura portuguesa dominante, tal é o caso de

migrantes ou jovens em situação de refúgio, por vezes desacompanhados de familiares e com uma história de trauma a cuidar e integrar saudavelmente na sua trajetória de vida.

Palavras-chave: Psicologia da Educação, Jovens, Migrantes, Refugiados, Árvore da Vida, Terapia Narrativa, Narrativa coletiva.

Abstract

Psychology, as a science that supports the development of people, individually in their specificities, in groups and in the experience in society, in a perspective of empowerment, with respect for diversity, inclusion and equity, needs to be updated, in order to stimulating the well-being and the success of all. At school and in the community, the intervention of psychologists calls for the adequacy of models, instruments and attitudes to effectively support development and learning. Due to migratory movements, the multiculturalism and multidimensionality of human functioning in the host contexts poses challenges that, in practice, confront both newcomers and natives and the structures in the host country. Currently, Europe, and Portugal specifically, is characterized by ethnic, cultural, religious diversity, ... quite expressive, but with which the difficulties of communicating and cooperating are still immense. Faced with the demands of new audiences, namely in the school context, we wanted to explore (im)possibilities of educational psychology approaches and guidance/counseling in supporting the development of vulnerable young people, in their current path and future project. Following this line of research, this work reflects the literature review carried out, specifically with regard to the analysis of methodologies practiced with vulnerable populations, such as the Tree of Life (Ncube, 2006), applied in therapeutic and psychoeducational contact with children in South Africa. The methodology is based on the narrative therapy of Michael White (2007) and consists of drawing each one's tree of life, revisiting the past and exploring future possibilities. In addition, adaptations of the method to interventions in Educational Psychology and the promotion of psychological health are analyzed, taking into account the work with migrant / refugee students. The result of this document analysis work is the suggestion of collective narrative practices as a support tool for Educational, Developmental and Counseling Psychology, in educational contexts and especially in the monitoring of young people from third countries, from different cultural backgrounds from the dominant Portuguese culture, such is the case of migrants or young people in refugee situations, sometimes unaccompanied by family members and with a history of trauma to take care of and integrate in a healthy way in their life trajectory.

Keywords: Educational Psychology, Youth, Migrants, Refugees, Tree of Life, Narrative Therapy, Collective Narrative

Agradecimentos

Para mim, esta dissertação significa o encerramento de uma etapa muito importante neste que tem sido o meu percurso de vida académica. Durante estes últimos e desafiantes 5 anos, cruzei-me com pessoas fantásticas e com as quais fiz este caminho em Coimbra. Chegar aqui deveu-se ao meu esforço e empenho, mas sem elas seria muito mais difícil, portanto dedico esta parte a todas as pessoas que se cruzaram no meu percurso e que, de alguma forma, me ajudaram a concluir esta jornada. Mas em especial, às pessoas que se seguem.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ana Cristina Almeida, pela sua paciência e motivação, disponibilidade e apoio que me deu ao longo deste percurso tão desafiante.

À minha família por me ter acompanhado e apoiado no decorrer da minha formação académica.

Às minhas queridas amigas e colegas de casa que estiveram sempre comigo.

À família que Psicologia me proporcionou.

E, por último, agradeço a Coimbra e à Universidade por me terem proporcionado tão boas experiências com as quais pude crescer, aprender e desenvolver-me enquanto pessoa e profissional. Estou eternamente grata.

Índice

Introdução	1
1.Enquadramento teórico: Migração à luz de uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano e outras forças	2
2. Enquadramento legal: inclusão socioescolar de migrante	5
3. Papel da Psicologia na comunidade	7
4. Papel da Psicologia em contexto escolar	10
4.1.Objetivos da intervenção da Psicologia	10
4.2 Áreas de intervenção do Psicólogo	11
5. Migrantes-população vulnerável - Acompanhamento de jovens estrangeiros na escola	13
6. Projetos de vida ou futuros projetados com o apoio da Psicologia da Educação	16
7. Metodologias na prática psicológica de orientação e aconselhamento	21
7.1.Abordagens inovadoras de investigação e de intervenção: narrativas	22
7.1.1. Narrativas coletivas	27
a. Árvore da vida	27
b. Equipa da vida	30
Conclusão	30
Referências bibliográficas	34

Introdução

A escola é um espaço, por excelência, de educação; além do ensino de conteúdos acadêmicos, é também um local de encontro de culturas e de aprendizagens diversas conducentes ao melhor desenvolvimento dos jovens. A passagem por esta instituição é obrigatória e imprescindível. Como tal, nenhum jovem, menor de 18 anos pode ser excluído da escola. Atualmente, e cada vez mais, é comum as escolas receberem pedidos de jovens com antecedentes de migração. Sendo esta realidade desafiante, tendo em conta todo o processo para se concretizar a efetiva e eficaz inclusão escolar, quisemos explorar os mecanismos previstos para a sua integração na escola, e mais do que medidas de apoio pedagógico, são as estratégias de acompanhamento e aconselhamentos dos jovens migrantes, nomeadamente no que diz respeito aos seus projetos de vida, que nos motivaram para este estudo.

O problema que norteou a pesquisa surgiu da reflexão acerca da adequação das práticas de intervenção e de avaliação vigentes, com que a Psicologia da Educação está familiarizada na formação inicial dos psicólogos e na capacitação continuada em contexto de trabalho, tendo em vista este “novo público” com antecedentes de migração. E daqui emergiu a hipótese de analisar como é que a Psicologia da Educação pode apoiar e orientar os jovens migrantes no seu percurso atual e nos seus projetos futuros. Para tal, optámos por retornar à análise do perfil e funções do Psicólogo da Educação para reenquadrar o trabalho deste profissional em contexto escolar multicultural. A análise permitiu-nos articular o conhecimento adquirido com teorias e práticas fundamentadas para lidar com população vulnerável, na qual assumimos que se enquadram os jovens provenientes de famílias e origens de diferentes culturas.

Sendo a língua um dos fatores essenciais para comunicar, orientamos a nossa pesquisa para a revisão técnica e instrumental de ferramentas facilitadoras do acompanhamento e aconselhamento de jovens estrangeiros na escola, viabilizando a comunicação.

Optámos por uma revisão teórica, no pressuposto de que este trabalho constitui o nosso primeiro passo para desenhar uma intervenção coerente com o respeito pela identidade pessoal e com o princípio de desenvolvimento de direito para todos. Da revisão efetuada focamo-nos na técnica “Árvore da Vida” (Ncube, 2006), pelo que necessitámos de rever o assunto das técnicas narrativas. Serviu de precipitante da nossa curiosidade e

desejo de conhecimento situado, a experiência empírica de estágio e contacto com jovens requerentes de asilo, não falantes de Português. Pensando nesta população-alvo da nossa potencial intervenção futura, respeitando a jovens refugiados do sexo masculino decidimos aprofundar a análise explorando a técnica “Equipa da Vida / Life Team” (Denborough, 2008). Os jovens em questão, tal como muitos outros com o estatuto civil de refugiado, conhecem e praticam futebol, sendo esta uma forma de aproximação “universal” entre pares, que inspirou o uso da metáfora da “equipa” para desenvolver uma estratégia de comunicação e de apoio na definição do seu possível projeto de vida.

1. Enquadramento teórico: Migração à luz de uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano e outras forças

O fenómeno da migração tem vindo a aumentar nos últimos anos e, por isso, é fundamental que os países europeus saibam escalar as estratégias para reduzir e prevenir o preconceito e o estigma relativos a manifestações culturais diferenciadas da cultura dominante. Importante, também, é o foco em medidas para facilitar a integração e adaptação dos jovens migrantes (Trentim, Monaci, De Lume’ & Zanon, 2006; Vedder & van Geel, 2011, citados por Lanfranchi, 2014), valorizando o diálogo intercultural.

Estamos constantemente a ser influenciados pelo contexto em que estamos inseridos e pelas pessoas com quem convivemos. Um modelo que explica a influência do ambiente no desenvolvimento emocional e comportamental de cada um de nós é o “ecológico” (Bronfenbrenner, 1977). d’Abreu, Castro-Olivo e Ura (2019) ao refletirem acerca do papel do stress de aculturação na saúde mental dos jovens refugiados procederam a uma revisão sistemática de trabalhos a propósito, verificando que uma abordagem ecológica de avaliação e de intervenção é recorrente para compreender práticas de reinstalação bem-sucedidas.

Tal como inspirou aquela abordagem, também neste trabalho reconhecemos a relevância de Vygotsky (1977; Vygotsky & Cole, 1978) para a compreensão do desenvolvimento das pessoas influenciado pelas interações com os outros e com os diferentes contextos de vida.

Benetti, Vieira, Crepaldi e Schneider, (2013) revisitando os fundamentos da teoria bioecológica do desenvolvimento humano tal como desenhada por Urie Bronfenbrenner, em múltiplos aspetos que reúnem neste artigo, recordam a influência que teve neste autor

as ideias de Vygotsky e de Lewin. Do primeiro, a importância de compreender o desenvolvimento humano em função das interações no respectivo contexto sociocultural, e de Lewin, a Teoria do Campo que enfatizou “que as atividades psicológicas acontecem dentro de um espaço que contém todos os eventos passados, presentes e futuros, que moldam e afetam o comportamento do indivíduo, explicando esse comportamento em relação às influências sociais (conforme citam Benetti et al., de trabalhos em que Lewin participou). Benetti e colaboradores (2013) retomam os cenários de vida de Bronfenbrenner, ele próprio migrante e aluno numa escola multicultural, o que mais tarde interpretou como se tratando de uma “transição ecológica”, observando que o comportamento das pessoas se alterava nos contextos em que eram chamadas a agir. A sua teoria “ecológica”, mais tarde, passou a designar-se por “Teoria dos Sistemas Ecológicos” e, posteriormente contemplou um esquema mais amplo, que propõe quatro aspetos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, destacando o indivíduo e suas disposições, mas levando em conta a dimensão “tempo” e a interação entre a pessoa e o contexto, resultando daí o modelo bio-eco-lógico do desenvolvimento.

Este modelo considera níveis sequenciados, relacionados entre si, que existem como diferentes sistemas que podem ter impacto na vida das pessoas (d’Abreu et al., 2019). Em relação à pessoa, a biologia e a genética têm impacto no desenvolvimento de cada um (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). O processo está relacionado com a forma como as relações se vão estabelecendo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). É a partir das sucessivas interações que se vai atribuindo um sentido ao mundo. O contexto é onde o indivíduo está inserido e interage, seja em proximidade da sua vivência atual mais imediata, ou seja, menos próximo, de maior abrangência, amplitude ou mais (Bronfenbrenner, 1993, citado por Benetti et al., 2013). Estes sistemas assumem diferentes designações: micro, meso, exo e macrosistema. O microsistema diz respeito ao núcleo familiar e às pessoas com quem se estabelece uma relação direta; são o principal motor do seu desenvolvimento. A percepção do modo como estes agem sobre as situações e as relações de afinidade vão influenciar o modo como a criança age perante as diferentes circunstâncias e as pessoas e a forma como lida com as emoções. O sistema seguinte, o mesossistema, está relacionado com a interação dos diferentes subsistemas do nível anterior onde o indivíduo está inserido (família, escola, entidades de saúde, lazer, ...). O exossistema inclui contextos em que a criança / pessoa não está diretamente envolvida, que lhe são exteriores, mas que se repercutem na sua vida pessoal, por exemplo, o

emprego dos pais / familiares e amigos. Por último, o macrosistema engloba todos os referidos e estruturas que, no seu conjunto, compõem os valores culturais e as organizações na generalidade.

No caso específico de jovens refugiados, muitas vezes com um microsistema muito restrito, estão mais vulneráveis às influências dos sistemas maiores, mais amplos, mais afastados (impessoais) como sejam as políticas globais e equipamentos sociais. Ficam mais expostos aos valores e (pre)conceitos gerais, seja os que vigoram no seu país de origem, sejam os do país de asilo (d'Abreu et al., 2019).

Os espaços e os tempos de interação reduzem ou aumentam as oportunidades das pessoas e, inerentemente, o processo do seu desenvolvimento. Fazendo referência à dimensão “tempo” do modelo de Bronfenbrenner, este é um marcador do momento e do intervalo temporal em que as mudanças / eventos ocorrem. É, pois, igualmente um fator determinante sobre os processos de interação / mediação no desenvolvimento.

A vida consiste numa inter-relação dos diferentes domínios em que estamos inseridos. A proximidade com diferentes pessoas, com representantes de diferentes subsistemas, família, escola, entidades judiciais, de saúde, habitação, transporte, desporto, lazer, ... aproximam-nos de contextos que nos permitem observar, conhecer, dialogar, com tantos mais domínios quantos aqueles com que temos oportunidade de nos relacionar e, como referimos antes, nos permitem construir significados da vida: profissional, pessoal, familiar e co-construir a própria história e identidade social. Em qualquer momento, através das ações e dos pensamentos sobre o conhecido, estamos a desenhar aquela que queremos / esperamos que seja a nossa trajetória de vida (Savickas, Nota, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Esbroeck & van Vianen, 2009).

Na construção de um percurso de vida entram em linha de conta os papéis relacionados com a carreira (académica, profissional), mas também os papéis na vida pessoal (ser criança), no grupo familiar (filho) e na sociedade (ativista) (Super, 1980). Para isso é necessário dispor de conhecimentos e competências, que dependem das capacidades, interesses e experiências. Na sua ausência, quando surgem mudanças na vida que possam atrapalhar a construção dos planos idealizados confrontamo-nos com uma sensação de perda de direção na vida e, até, de identidade (Savickas et al., 2009).

Como forma de promover competências, conciliar interesses, aptidões com oportunidades de contexto, a Psicologia da Educação, de apoio ao desenvolvimento e aconselhamento assume autoridade nas áreas de exploração vocacional e orientação de

carreira (Cordeiro et al., 2017). Este domínio de intervenção além de auxiliar as pessoas a lidar com as mudanças que equacionam o rumo da vida, contribui para a análise quanto às competências e conhecimentos que são mais importantes para si (Savickas et al., 2009).

No alinhamento do que ficou expresso, o aconselhamento com pessoas em situação de vulnerabilidade aborda o futuro, no mundo profissional, mas também se foca na pessoa com características próprias. Daí, além dos quadros teóricos já referidos, temos sentido necessidade de recorrer a outros corpos teóricos explicativos. Tal é o caso dos contributos desenvolvidos por Savickas e seus colaboradores (2009), designadamente por Guichard com a teoria da construção de si, que refere, entre outros aspetos, que a experiência escolar dos jovens se articula com as experiências em outras esferas da vida. A escola desempenha um papel fundamental na socialização e na educação dos jovens, contribuindo para a formação das competências necessárias para se orientar na construção da carreira (Guichard, 2012) e no processo de desenho da vida (Savickas et al., 2009).

Contudo, o apoio por intervenções psicológicas como o aconselhamento em orientação, numa perspetiva emancipatória de “construção de si” e auxílio dos jovens a empreenderem nas suas vidas, requer direcionar a prática profissional, concretamente da Psicologia da Educação para a área social, concebendo o desenvolvimento da pessoa no seu contexto atual de vida trazendo para o presente e integrando nas suas expectativas a sua experiência prévia, reconhecendo o seu valor identitário individual e, ao mesmo tempo, a pluralidade de desenvolvimentos possíveis ao longo da vida.

Ainda como referência de fundamentação, acrescentamos à conceção de orientação pessoal e profissional bioecológica de construção de si na interação com os outros uma nota relativa à teoria baseada nas forças (Saleebey, 2000). Esta dá ênfase às capacidades e aos pontos fortes das pessoas para que estas se sintam encorajadas a lutar pelos seus objetivos e sonhos. Uma tal base da intervenção assiste-nos na capacitação ou empoderamento das pessoas (Cowger, 1994; Rapp, 1998; Saleebey, 1997, citados por Saleebey, 2000). Sem negar ou ignorar a existência de problemas na sociedade que perturbam o bem-estar principalmente das pessoas em situação de vulnerabilidade, uma abordagem baseada nas forças secundariza o domínio da psicopatologia e da doença encarando as forças como uma necessidade cívica, moral e de saúde (Saleebey, 2000).

2. Enquadramento legal: inclusão socioescolar de migrantes

A forma como se acolhe as crianças e jovens refugiados é crucial para a sua integração e inclusão; a educação é um direito de todos. É, pois, essencial que o sistema educativo inclusivo zele pelo sucesso de cada um dos estudantes. Para isso tem de se garantir um ensino de qualidade, adequado para todos (Direção Geral da Educação, [DGE], 2018).

Para alcançar o sucesso educativo e para uma educação igualitária é necessário reunir serviços de diferentes áreas, como os da educação, da saúde e de inclusão social, pois só desta forma há maior probabilidade de estarmos a atender às diferentes necessidades de cada um dos estudantes (DGE, 2018).

A contribuir para uma educação inclusiva criaram-se organizações de apoio. Existem, assim, centros de apoio à aprendizagem, escolas com serviços para uma educação bilingue, respostas para alunos com problemas ao nível da visão, com características para estarem abrangidos pela resposta de intervenção precoce na infância, centros de educação especial e centros comunitários que estimulam as escolas a reforçar o seu trabalho quanto à promoção do sucesso educativo dos seus alunos (DGE, 2022).

Foi também criado um guia como um recurso para as escolas usarem no acolhimento e inclusão de jovens. Este surgiu depois da Comissão Europeia ter desafiado os Estados-Membros a participar na iniciativa que a Grécia tinha lançado em 2019 de acolher jovens estrangeiros menores de idade (DGE, 2020b).

Neste guia constam medidas referentes ao acolhimento e à educação e aborda-se a forma como é realizada a aprendizagem do Português como língua não materna na educação pré-escolar, de escolaridade básica e secundária (DGE, 2020b).

Quando as crianças chegam a Portugal e antes de começar a aprendizagem do Português como Língua Não Materna (PLNM), é feita uma recolha de dados sociolinguísticos e faz-se uma avaliação diagnóstica acerca do que sabem da língua portuguesa para ser possível situar estes jovens em diferentes níveis de competência linguística (DGE, 2020a). Existem três níveis de proficiência linguística, identificados de iniciação ou nível A1 e A2, intermédio ou B1 e o último nível designado de avançado, B2 e C1 (ACM, 2022). Estes dados também são úteis para o desenho de planos educativos para cada nível de ensino (DGE, 2020a).

Aos jovens que chegam desacompanhados, aquando da sua chegada durante o decorrer do ano letivo, têm a possibilidade de durante 1 mês ir à escola para se ambientarem, não frequentando as aulas (DGE, 2020b). Progressivamente vão sendo

convidados a participar nas expressões (educação física, educação visual, ...) e em aulas mais acessíveis.

Durante este período de tempo vão-se ambientando à língua portuguesa no contexto da escola. As crianças ou jovens são associados a grupos que podem ter como fator organizador a idade, a capacidade linguística ou a escolaridade adquirida no seu país de origem ou no país de acolhimento durante o processo de recolocação (DGE, 2020b).

Além da aprendizagem do Português como língua não materna, existem os cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLA). Estes são destinados a pessoas migrantes maiores de idade, os quais não tem o Português como língua materna e/ou que, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), não apresentem qualquer nível de aptidão linguística (ACM, 2022).

Quando os jovens migrantes ou em situação de requerentes de asilo, vulgarmente designados como refugiados, são acolhidos passam a estar abrangidos pelas políticas públicas de educação do país de acolhimento. Contudo, em relação à (re)elaboração dos seus projetos ainda existe pouco trabalho desenvolvido e a informação acerca da margem de ação e hipóteses que lhes são apresentadas neste domínio para poderem desenhar ou prevenir o seu percurso e orientar-se na construção do seu projeto futuro tendo em conta as políticas educacionais do país que os acolheu carecem ainda de atenção (Dryden-Peterson, 2020, citado por Koehler, Palaiologou, & Brussino, 2022), principalmente, no sentido de respeitar as orientações já estabelecidas por estas pessoas e elaborações prévias, o que coloca novos desafios à Psicologia e apoio psicológico ou no seio das equipas multidisciplinares de intervenção na escola, na educação e/ou na comunidade.

3. Papel da Psicologia na comunidade

Hoje convivemos com diversas culturas, mas nem sempre conseguimos respeitar a diversidade nem desenvolver um diálogo intercultural, podendo caber ao psicólogo um papel determinante na mediação intercultural, na formação de profissionais, na capacitação de cidadãos para um exercício ativo de cidadania e inclusão. Esta configuração multicultural coloca novos desafios ao psicólogo.

As pessoas em situação de refúgio ou requerentes de asilo têm acesso às entidades de saúde, inclusivamente a serviços de saúde mental. A estes a acessibilidade não é simples, podendo estar na origem das dificuldades diferentes motivos. Uma ordem de motivos resulta da possibilidade de haver por parte destas pessoas uma incompreensão

do funcionamento do sistema de saúde do país onde estão, ou da sua própria concepção de saúde mental ou, de modo mais global, de saúde psicológica. Da sua cultura de origem podem ter adquirido noções desfavoráveis acerca dos cuidados a ter com a saúde mental, que são o reflexo da influência de valores, crenças e práticas locais (Lamb & Smith, 2002; Majumder et al., 2015, citados por The British Psychological Society, 2018).

Segundo o autor Wang (2021, citado por Abrams, 2021), uma forma eficaz de poder acompanhar as crianças é através de programas realizados pela escola, pois assim se excluem as variáveis que poderiam servir como impedimento deste acompanhamento, como por exemplo, os gastos, tanto na intervenção como na deslocação, e o estigma que estaria associado à saúde mental. Desta forma, Wang (2021, citado por Abrams, 2021) participou na construção de um programa que continha três níveis de intervenção ao nível da saúde mental de jovens migrantes. O primeiro nível estaria mais focado na prevenção do *bullying* e nas competências socioemocionais; o nível dois seria de psicoeducação, para as crianças e famílias; por fim, o terceiro nível seria dedicado a questões que poderiam estar a dificultar a integração e seriam sessões individualizadas.

De acordo com alguns dados, quanto mais a pessoa se identificar com a sua etnia, mais positivo será para o cuidado pessoal e saúde mental, pois vai diminuir o sofrimento que advém do choque cultural (Balidemaj & Small, 2019, citados por Abrams, 2021).

A Psicologia Educacional contempla a intervenção em diferentes contextos de vida e desenvolvimento, designadamente, escolar, familiar e social (Lock, 2016). A abrangência do raio da sua ação coloca os Psicólogos da Educação numa posição em que lhes é possível pensar em novas metodologias para a prática da psicologia, no sentido de mudar discursos e ideias negativas referentes a pessoas e grupos (Lock, 2016). Intervir a partir e com a comunidade facilita a auscultação das pessoas, de modo situado e realista.

De acordo com os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2018) estão registadas como refugiadas mais de 25 milhões de pessoas, sendo que mais de metade são crianças. Estas pessoas estão mais expostas ao trauma e a obstáculos em relação à cultura e educação (Stiles, 2019). Esta exposição ao trauma começa antes da viagem de fuga e permanece durante o período de adaptação ao país que acolhe (Betancourt et al., 2017; Pejovic-Milovancevic et al., 2018 citados Stiles, 2019). Segundo Seymour (2014, p.272, citado por Stiles, 2019), as crianças que estão expostas ao stress e ao trauma de forma crónica estão suscetíveis a ter o desenvolvimento

cerebral comprometido e, por consequência, o funcionamento neuropsicológico também é afetado, o que leva a que a aprendizagem da criança não decorra da melhor forma.

Tendo em conta esta realidade, é fundamental que o aconselhamento tenha em conta a cultura das pessoas, mas antes do profissional desempenhar a sua função é necessário que ele próprio compreenda os seus valores culturais e esteja consciente da forma como lida com as diversas culturas no seu dia a dia. Outro pormenor importante é que o profissional de ajuda, tutor, conselheiro ou terapeuta, tenha conhecimentos acerca da cultura da pessoa que vai atender (Esquivel & Keitel, 1990). Além disso, também deve compreender a política e o regime jurídico do país de onde a pessoa veio. São aspetos a que o psicólogo deve dar atenção para que a intervenção tenha sucesso (Abrams, 2021).

Segundo os autores Esquivel e Keitel (1990), para acompanhar jovens refugiados nas escolas deve ter-se em conta as necessidades destes para perceber a dimensão e o tipo de fragilidades a que estão mais suscetíveis. Quanto à comunidade escolar, há que alertar para a influência que as diferenças culturais têm na adaptação dos jovens à escola e proporcionar formação relacionada com o aconselhamento intercultural. Uma semelhante ação deveria contar com uma equipa, da qual façam parte intérpretes e consultores culturais. Outra iniciativa é criar programas de prevenção e de intervenção precoce para problemas relacionados com o choque cultural, aculturação, confusão de identidade étnica e dificuldades comportamentais e sociais. Uma medida benéfica para todos os alunos e os contextos que os acolhem seria a disponibilidade de um guião de avaliação prévia, ao nível do diagnóstico diferencial para se poder identificar o mais cedo possível problemas ou fatores de risco ou necessidades específicas das crianças / jovens (Esquivel & Keitel, 1990), mas também as suas forças, indicadores de resiliência, grau de autonomia, bem-estar, background, avaliando tomando por base o princípio dos superiores interesses da criança / jovem (European Asylum Support Office [EASO], 2018). E tal não dispensa um conhecimento mais integrado e holístico relativo à vivência em comunidade, rotinas e rituais familiares (cf. Migliorini, Cardinali & Rania, 2011). Os hábitos de vida regulam comportamentos e facilitam movimentos de identidade; a mudança desses hábitos acarreta a necessidade de novas aprendizagens, gestão, reenquadramento e monitorização; veja-se, por exemplo, o caso de questões de género e papéis associados, parentalidade, rotinas de descanso, dieta alimentar, práticas religiosas, rede de suporte, tradições e práticas culturais diversas de celebração, cerimónias, etc.).

4. Psicologia em contexto escolar

Um bom ambiente escolar é um dos fatores que ajuda na aprendizagem dos jovens, contribui para o seu sucesso (Comissão Europeia, 2019). Para se garantir que isto acontece, os Psicólogos da Educação integrados nos estabelecimentos de ensino são agentes importantes (DGE, 2018). Focam a sua intervenção no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes para que tenham um bom desempenho (OPP, 2018) e também atuam ao nível da estimulação de algumas competências para que eles se sintam capazes de responder aos diversos desafios presentes na sociedade (DGE, 2018).

A colaboração profissional é uma estratégia de trabalho que tem como objetivo base o sucesso. Quantas mais pessoas envolvidas, mais ideias e ferramentas serão discutidas para solucionar questões que possam surgir (Mendes, Pinto, Abreu-Lima & Almeida, 2018). A colaboração entre profissionais é transversal à prática dos psicólogos escolares (National Association of School Psychologists [NASP], 2010, citado por Mendes et al., 2018). Com uma abordagem colaborativa há mais facilidade de acesso a recursos e fontes de suporte, há uma crescente diversidade de serviços de prevenção e intervenção na escola, diminuição de *burnout* profissional e um aumento do suporte social (Anderson-Butcher & Ashton, 2004; Conoley & Conoley, 2010; Dougherty, 2013; Eagle & Dowd-Eagle, 2014; Mellin, 2009, citados por Mendes et al., 2018).

4.1. Objetivos do Psicólogo

Os objetivos do psicólogo na escola são diversificados e situam-se em quatro áreas: educação, saúde e bem-estar, equidade social e qualificação profissional (DGE, 2018). A nível da educação vão no sentido de promover a inclusão no meio educativo, de incentivar os alunos a atingir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e auxiliar a transição entre o mundo educacional e o profissional, incutir a noção de cidadania, travar o abandono escolar auxiliando-os no desenvolvimento de estratégias que permitam uma melhor aprendizagem. Em relação à saúde e bem-estar, o psicólogo trabalha no sentido de atenuar as consequências que podem surgir no desempenho escolar vindas de problemas comportamentais, emocionais e sociais. Para combater isso atuam na capacitação dos alunos que adotem atitudes e comportamentos que permitam um ambiente escolar saudável (DGE, 2018). Estas ações estão todas encadeadas contribuindo para o mesmo que é um melhor ambiente escolar, um bom desempenho dos alunos e

estimulá-los para que tenham papéis ativos na sociedade. Este último ponto é útil para eles crescerem e estarem preparados para as exigências do mercado de trabalho (DGE, 2018).

4.2. Áreas de intervenção do Psicólogo

A intervenção psicológica realizada até ao ensino superior é regulamentada pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) (Mendes et al., 2015). Estes lidam com a pessoa individual, com a sua família e escola e também com o contexto mais alargado que é a comunidade onde está inserida. Como o público é bastante abrangente, também são necessárias diferentes respostas e, como tal, os SPO oferecem apoio psicopedagógico, apoio ao desenvolvimento do sistema de relações no contexto educativo, orientação escolar e vocacional (Mendes et al., 2015). De acordo com a situação problemática e o nível em que ela se encontrar, as respostas podem ser de cariz remediativo, preventivo ou promocional (Mendes et al., 2015). Os profissionais da escola apoiam as situações especiais no delinear e concretizar dos objetivos estratégicos da escola, auxiliam nas decisões pedagógicas (DGE, 2018).

Com as famílias e a comunidade, o Psicólogo coopera para que sejam estabelecidas parcerias e se possibilite a sua participação nas decisões da escola. Com os alunos atua a nível psicológico e psicopedagógico para que sejam criadas estratégias que promovam o seu desenvolvimento pessoal, socioemocional, comportamental e académico (DGE, 2018). Também os apoia em termos vocacionais para que a transição entre a educação e formação seja encarada com mais leveza. Num domínio mais amplo, participa e avalia atividades e projetos escolares e educativos. As intervenções prioritárias são de carácter preventivo e promocional (DGE, 2018).

Então, resumidamente, as funções do psicólogo em contexto escolar dividem-se em três vertentes: apoio psicológico e psicopedagógico, apoio ao desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa e, por último, orientação escolar e profissional (DGE, 2018).

O apoio psicológico e psicopedagógico visa criar condições para que cada criança tenha um desenvolvimento saudável. As intervenções tanto são diretas com a criança como com a comunidade escolar para que se proporcione um ambiente inclusivo e propício à aprendizagem (DGE, 2018). Este apoio destina-se não só ao bem-estar das crianças e jovens, mas também dos adultos e idosos (OPP, 2018). O psicólogo auxilia a

pessoa a superar as adversidades, a desenvolver a capacidade de adaptação às diferentes situações e a recorrer às suas capacidades para atenuar ou lidar com os obstáculos que surgirem na sua vida. Outro dos focos é o de aumentar a resiliência da pessoa através de um trabalho ao nível da capacidade de enfrentar as dificuldades (OPP, 2018). Relativamente ao apoio ao desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa, este consiste no aperfeiçoamento de respostas educativas para, mais uma vez, proporcionar um bom ambiente para a aprendizagem (DGE, 2018). A orientação vocacional consiste na capacitação dos jovens para que reconheçam as suas capacidades e interesses e possam tomar decisões e fazer escolhas conscientes e informadas em termos de educação e formação (DGE, 2018).

Outra das ações dos Psicólogos da educação pretende prevenir situações de violência e de discriminação e/ou exclusão social (OPP, 2018). A intervenção no campo da prevenção divide-se em prevenção universal, seletiva e indicada (OPP, 2018). Esta classificação de medidas de prevenção adequa-se melhor ao contexto que estudamos, sendo que coincide com a classificação do modelo médico. Este refere-se à prevenção primária, que começa pela identificação e avaliação dos riscos e atua para diminuir ou evitar as consequências; à prevenção secundária, que tem como finalidade detetar problemas de desenvolvimento e reforçar as capacidades das pessoas; e à prevenção terciária que é direcionada para a inclusão dos sujeitos (Instituto de Apoio e Desenvolvimento [ITAD], s.d.).

A prevenção universal é mais ampla, dirigindo-se à população na totalidade. Tem um carácter promocional e incide no desenvolvimento e funcionamento saudáveis das pessoas. A prevenção seletiva já é destinada a grupos em específico, nomeadamente pessoas que foram assinaladas como manifestando algum tipo de risco. Esta intervenção tem como finalidade redirecionar percursos que são reconhecidos como sendo desfavoráveis. Relativamente à prevenção indicada, esta é mais remediativa e mais intensiva. Foca-se nas pessoas que se distinguem pela manifestação de problemas graves e/ou permanentes (OPP, 2018).

Com esta noção da importância da prevenção (Decreto lei 54/2018), é necessário pensar em medidas para colocar em prática ações de prevenção. Assim, ações preventivas universais sugerem a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares e o enriquecimento curricular e a promoção do comportamento pró-social. A atenção dirige-se à vertente académica ou comportamental e realiza-se em pequenos grupos. Em relação

à prevenção seletiva, existem os distintos percursos curriculares, as adaptações curriculares mais subtis, o apoio psicopedagógico, a previsão e o aprofundar das aprendizagens e o suporte aos alunos com duas ou mais retenções. Por fim, como ações adicionais, a frequência de níveis de ensino por disciplinas, as adaptações curriculares mais consideráveis, o plano de transição para cada aluno, desenvolvimento de métodos para um ensino organizado e também capacitação pessoal e social.

Nas escolas existe uma equipa, constituída por elementos com diferentes formações, que está responsável pela educação inclusiva. Desta também faz parte um psicólogo. Este grupo fica encarregue de consciencializar a escola e todos os que de alguma forma façam parte desta comunidade, acerca da educação inclusiva. Também devem apresentar, participar e controlar as ações que suportem a formação dos alunos e a sua aplicação para a melhoria dos percursos formativos. Das suas funções também faz parte o auxílio à docência, na concretização de medidas educacionais inclusivas, construção do relatório técnico-pedagógico e, quando necessário, desenho de programas educativos individuais e de planos individuais de transição. A esta equipa cumpre, ainda, monitorizar o serviço do centro de apoio à aprendizagem (Decreto lei 54/2018).

5. Migrantes-população vulnerável - Acompanhamento de jovens estrangeiros na escola

Migração é a deslocação do país de residência para um outro, sendo que o que motiva a pessoa são razões económicas, educacionais e/ou políticas (Bhugra & Bhui, 2001, citados por Brito, Arriaga & Gouveia, 2015). As pessoas que viajam para outro país/região de livre vontade alterando o seu local de residência para onde pretendem ir designam-se migrantes (Instituto de Migrações e Direitos Humanos [IMDH], 2014). Quando a migração é forçada, isto é, quando a vida das pessoas está em perigo, como em situações de perseguição, guerra, estas pessoas são designadas de refugiadas (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados [ACNUR], 2011).

Nós, seres humanos, reagimos e respondemos aos acontecimentos de diferentes formas e isso está relacionado com a força que existe dentro de nós e as nossas fragilidades e, de acordo com estas, desenhamos estratégias para a nossa sobrevivência. Como exemplo de um contexto que exige resiliência é a migração (Fisher & DeBell, 2007, citados por Comissão Europeia, 2019). Tendo noção do que este fenómeno acarreta,

não havendo o apoio e auxílio necessários, as consequências podem ser ainda mais dolorosas (Huddleston & Wolffhardt, 2016, citados por Comissão Europeia, 2019).

A migração traz um desfasamento entre a cultura de origem e a de acolhimento e isto vai influenciar a estrutura psíquica e cultural da pessoa (Ramos, 2007). De acordo com estudos que têm sido realizados, existem três espécies de desafios que os jovens refugiados e migrantes enfrentam (Comissão Europeia, 2019). Existem aqueles que advêm do processo de migração, que implica deixar o país, redes de apoio e suporte, confrontar-se com uma nova língua, cultura (Hamilton, 2013, citado por Comissão Europeia, 2019); os que estão ligados ao contexto socioeconómico e político, como as políticas que disponibilizam os recursos às escolas para investirem num trabalho de integração, e as questões relacionadas com a promoção de igualdade e inclusão; e, por fim, os desafios relacionados com a participação das crianças na educação.

A avaliação feita inicialmente, é limitada e nem sempre avalia conteúdos académicos e não académicos, a atribuição errada e conseqüente colocação num ano escolar, a oferta linguística que não é adequada às carências das crianças, a aprendizagem que não é apoiada como seria necessário e a falta de apoio psicossocial, o não investimento numa formação mais rica para os professores conseguirem lidar melhor com a multiplicidade dentro da sala de aula (Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Trasberg & Kond, 2017, citados por Comissão Europeia, 2019) são desafios que requerem resolução. Além destes, ainda existem outros desafios ligados ao realojamento, sendo conhecidas indicações da precariedade das condições do alojamento, dificuldades financeiras e a falta de apoio social. Ainda a agressividade e o desprezo da sociedade para com os refugiados, que dificulta a construção de pontes sociais (Trasberg & Kond, 2017, citados por Comissão Europeia, 2019).

A inexistência de vinculação segura entre amigos, bem como de uma boa relação com os professores pode contribuir para o aluno experienciar sentimentos de isolamento ou de rejeição. Com isto podem surgir problemas sociais, emocionais e comportamentais, aumentando o risco de abandono escolar (Hamilton, 2013, citado por Comissão Europeia, 2019). Nunca esquecendo que no caso dos refugiados ainda acresce a possibilidade de estarem a lidar com traumas relativamente ao que os fez virem para cá e ao percurso até chegarem.

É necessário reconhecer que situações com carácter traumático deixam as pessoas mais vulneráveis (Hughes, 2014). Se, simultaneamente, se reforçar a resiliência e a força

da pessoa, esta estará menos suscetível a ficar traumatizada ou a ficar em posição de vítima (White, 2004, citado por Hughes, 2014).

Para uma boa adaptação e integração é necessário colocar ao alcance dos alunos as ferramentas adequadas. As escolas devem estimular as capacidades linguísticas das crianças migrantes, mas também assegurar o seu bem-estar, emocional, social ou mental (Hamilton, 2013, citado por Comissão Europeia, 2019).

Uma resposta que deve ser providenciada junto das crianças migrantes e jovens migrantes é, precisamente, ao nível das suas competências socioemocionais. É consensual que devem ser estimuladas por permitirem lidar melhor com as adversidades com que nos confrontamos, facilitar o estabelecimento de relações com os outros e predispor a encarar a vida e o mundo de uma forma mais positiva. Também ajudam a que uma pessoa seja mais resiliente e, para estas crianças que passam por um processo tão complexo e desafiante, será bastante benéfico o desenvolvimento e/ou estimulação das competências sociais e emocionais, pois tanto influencia as suas relações sociais como o seu desempenho escolar (Durlak et al., 2011; Roffey, 2016, citados por Comissão Europeia, 2019). Estas são aliadas de uma boa saúde psicológica.

O procedimento mais usual quando chegam pessoas migrantes é o de avaliar as suas aprendizagens e competências para depois inseri-las no sistema; no sistema educativo quando se trata de menores e em outros que proporcionem às pessoas recursos adequados (Popv & Stureson, 2015, citados por Comissão Europeia, 2019). O período de tempo correspondente necessário para este encaminhamento varia, por vezes demora meses ou até anos. Quanto mais demorado for, mais desprotegidas estão as pessoas e mais expostas a situações de risco estão, como à pobreza, exploração laboral e violência (ICMHD, 2012, citado por Brito et al., 2015). Além disto, ainda existe a questão da língua, cultura e religião do novo país que podem ser diferentes, e que torna mais difícil a adaptação e integração das pessoas. Há um luto a fazer pela perda dos valores culturais e pelas suas redes de apoio (Eisenbuch, 1990, citado por Brito et al., 2015).

Tendo em conta estes aspetos, é expectável que a saúde mental destas pessoas seja afetada e para tentar travar a evolução deste desgaste mental é de extrema importância acompanhá-las e apoiá-las (Brito et al., 2015). É necessário contribuir para restabelecer o equilíbrio e a normalidade e, para isso, deve ser criada uma rotina. Também é fundamental que, durante todo o processo, se transmita segurança (Brito et al., 2015).

Trabalhar com migrantes e refugiados é uma tarefa bastante complexa. É fundamental certificarmos-nos de que não assumimos uma postura estigmatizante e discriminatória; deve respeitar-se e prezar a multiplicidade de culturas, religiões e línguas (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2022). Uma regra inevitável na intervenção com esta população é que deve estar presente a noção de heterogeneidade. As origens das pessoas, as razões que os trouxeram para cá, as vivências durante o trajeto migratório são diferentes e deve ter-se isso em conta para não ajuizar de modo indiferenciado as situações e agrupar na mesma situação e nível de sofrimento e/ou de recuperação (OPP, 2022). Esta ideia de heterogeneidade também é importante no momento em que se pensar nos instrumentos e metodologias a adotar para não se correr o risco de patologizar certos comportamentos só porque não são comuns para nós (OPP, 2022).

Uma das consequências do trauma é a pessoa perder a noção de identidade que tinha (White, 2004). Quando a pessoa passa por uma experiência traumática, como é o caso da população que é tomada por referência neste trabalho, o sentido de identidade sofre uma diminuição ao ponto da pessoa deixar de saber como seguir a sua vida, como prosseguir com os seus projetos pessoais ou como concretizar os seus planos de vida (White, 2004). A intervenção com as pessoas que sofreram traumas começa no sentido de se restaurar a noção de identidade que se perdeu, tentar que a pessoa pense e descubra o que valoriza e depois redesenhar o seu percurso de reencontro; importa ajudar a representar isso mesmo na sua trajetória. Esta estratégia permite que seja criada uma história de vida mais rica (White, 2004).

6. Projetos de vida ou futuros projetados com o apoio da Psicologia da Educação

Projeto de vida continua a ser um termo com o qual os autores ainda lutam para definirem de forma clara (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Para Erikson (1968/1976), o projeto de vida é fundamental no delinear dos objetivos de cada pessoa e, por isso, é um fator central da identidade e do bem-estar de cada um (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Na sua perspetiva, a conceção de um projeto de vida é fulcral para o desenvolvimento. Já Piaget (1964/2007) vê o projeto de vida como um fator que contribui para a formação da personalidade, assim como parte integrante do processo de adaptação do adolescente ao mundo social adulto (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Os projetos pessoais são um conjunto amplo de tarefas/atividades, individuais ou partilhadas, importantes para o sujeito. Podem ser de extrema importância para a sua existência ou serem apenas práticas rotineiras (Little, 1983, citado por Albuquerque & Lima, 2007).

De acordo com Damon (2009) e Minehan, Newcomb e Galaif (2000, citados por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015), o pensarmos em nós no futuro pode trazer benefícios, como por exemplo, a conquista da felicidade, da realização e da satisfação pessoal assim como capacidade de resiliência em fases mais atribuladas. Do ponto de vista de Damon, delinear projetos de vida de forma clara pode proteger o indivíduo de comportamentos autodestrutivos, impulsionando-o a ter comportamentos favoráveis para si (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Construir projetos de vida implica múltiplas possibilidades e, por consequência, a necessidade de fazer escolhas (La Taille, citado por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015) sendo, por isso, um processo complexo.

Ter um projeto de vida é sinónimo de ter objetivos, um propósito de vida, mas, para tal, tem de se estabelecer uma hierarquia daquilo que queremos para o nosso futuro. Neste processo de hierarquização estão em jogo duas dimensões, a afetiva e a cognitiva. Na primeira tem-se em conta o valor afetivo que atribuímos a cada meta e a segunda está ligada à competência de ordenação, que é uma função da inteligência (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). De acordo com Albuquerque e Lima (2007), os projetos pessoais também têm duas dimensões, mas uma é cognitiva e a outra é motivacional. Cognitiva porque resultam de um conjunto de pensamentos, crenças e valores que permitem que o sujeito dê sentido à sua vida. Motivacional porque são uma fonte de energia para o sujeito agir e lutar pelos seus objetivos.

Há autores que defendem que a construção do projeto de vida se inicia na infância (Borges & Coutinho, 2010; Marcelino et al., 2009; Nascimento, 2006, citados por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Mas Nascimento (2006, citado por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015) defende que este processo só se torna claro na adolescência, resultado das questões biopsicossociais. Segundo Locatelli e colaboradores (2007, citados por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015), o momento em que o sujeito deve determinar um projeto de vida é na adolescência, aqui já deve ter adquirido essa capacidade de determinação. E assim, também deve ser capaz de decidir o seu futuro a nível profissional

(Borges & Coutinho, 2010; Locatelli et al., 2007, citados por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Quem também estabeleceu uma ligação entre projeto de vida e escolha profissional foram os autores Piaget e Inhelder (1955/1976) que defendem que é através do contacto que o indivíduo tem com o mundo do trabalho que os seus projetos passam para ao plano da prática.

Para se construir um projeto de vida é necessária vontade, uma condição de autorregulação. É através dela que o ser humano consegue gerir os seus desejos imediatos, estabelecer prioridades e desenhar uma hierarquia de valores, os quais ele aprendeu através das vivências na infância e até ao momento; portanto, é agora que reúne as condições necessárias para construir um projeto de vida. Esta construção está dividida em diferentes fases, conforme a fase de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra. Inicialmente, na infância, há o contexto familiar e social que têm um forte impacto neste processo (Borges e Coutinho, 2010 & Marcelino et al., 2009, citados por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015); depois, na adolescência, é quando se transforma em algo concreto, pois é quando há desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral que assim o permite; e, por fim, a fase adulta em que há a projeção futura. A fase de maior importância deste construto é a idade adulta, pois é quando se pode dar sentido à vida do sujeito, ter a linha guia de opções. Contudo, este pode ser concretizado ou não estando dependente das ações do indivíduo.

Como a construção do projeto de vida é sinónimo de ter um rumo na vida, este é um fator de proteção (Francis, 2000, citado por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Influência de projetos de vida no bem-estar

O bem-estar psicológico, há seis varia consoante diferentes aspetos. Estas variáveis estão ligadas ao potencial e capacidades de lidar com os obstáculos da vida (Siqueira & Padovan, 2008, citados por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Uma dimensão fulcral para o bem-estar psicológico é a construção de um projeto de vida (Francis, 2000; Francis & Robbins, 2009; Hill et al., 2010, citados por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Este dá significado à vida do sujeito e, por isso, contribui para que ele se sinta bem (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995, citados por Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). O número (McDiarmid, 1990, citado por Albuquerque e Lima, 2007), as categorias (Salmela-Aro, 1992; Salmela-Aro & Nurmi, 1996; Salmela-Aro & Nurmi, 2004, citados

por Albuquerque e Lima, 2007), as condições de caracterização e os aspectos para a sua análise, estão correlacionados com o bem-estar (Jackson et al., 2002; McGregor & Little, 1998; Morales & Sanchez-Lopez, 2001; Phillips, Little & Goodine, 1996; Pychyl & Little, 1998; Wallenus, 1999, citados por Albuquerque & Lima, 2007).

O bem-estar subjetivo é mais influenciado pela existência ou não de projetos pessoais do que por questões sociodemográficas (Argyl, 1999; Diener & Lucas, 1999; Diener, Oishi & Lucas, 2003; Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener et al., 1999; Myers & Diener, 1995, citados por Albuquerque & Lima, 2007).

De acordo com Soares (2002, p.76, citado por Mandelli, Soares & Lisboa, 2011, p. 54), projeto de vida é, “ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde, num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado.”

Para D’Angelo (1994, citado por Mandelli, Soares & Lisboa, 2011), este construto é visto segundo uma perspectiva multidimensional que inclui os níveis psicológico e social e a forma como a pessoa se relaciona com a sociedade. Este autor afirma que o projeto de vida implica uma antecipação, organização e regulação dos comportamentos e atividades do sujeito.

Outro autor que fala sobre este construto é Velho (1994, citado por Mandelli, Soares & Lisboa, 2011), segundo ele é uma forma de comunicar, uma ferramenta de análise da realidade e serve para partilhar e clarificar os interesses e objetivos de cada um.

Neste sentido existem ferramentas para auxiliar os jovens no processo de descoberta, análise e escolha dos seus interesses e objetivos. As intervenções ao nível da orientação profissional têm como primeiro objetivo explicar como funciona o mercado de trabalho, as áreas que existem e as funções possíveis dentro de cada uma delas. Ou seja, tenta-se esclarecer, responder às questões que possam existir. Num segundo momento, há um acompanhamento/orientação dos sujeitos, no sentido de estabelecerem relações entre si e as suas experiências. As dinâmicas que se realizam trabalham as competências que são comuns a todas as atividades profissionais (Guichard, 2012).

Relativamente ao aconselhamento existem dois métodos, a entrevista de construção de carreira (Savickas, 2005, 2011, citado por Guichard, 2012) e a entrevista construtivista do aconselhamento em orientação para os adolescentes e jovens adultos

(L'entretien de construction de carrière; l'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents et jeunes adultes) (Guichard, 2008, citado por Guichard, 2012). Apoia-se o sujeito a ultrapassar as exigências da sociedade, a serem eles os empreendedores da sua vida. Também se intervém no sentido de eles pensarem noutras perspetivas mudando a forma como relacionam consigo, com os outros e com o mundo e, por consequência, isto faz com que eles se envolvam em atividades diferentes.

A construção de um projeto de vida é uma forma do adolescente se orientar e se aperceber das suas capacidades e limitações descobrindo rumos que facilitem a sua realização. Ao longo da construção do projeto de vida, o sujeito vai desenvolvendo capacidades que lhe permitam analisar o passado, pensar no presente e projetar-se no futuro (Gomes et al., 2016; Mascarenhas, 2019, citados por Alvarenga, Patrocino & Barbi, 2021).

Segundo Ortega & Gasset (1983, citado por Santos & Gontijo, 2020), há dois segmentos fundamentais para o delineamento de um projeto de vida: as circunstâncias e a vocação. As circunstâncias dão liberdade ao processo de escolha individual e a vocação é a questão que diz respeito à decisão de seguir ou não a escolha realizada. A escolha é feita segundo o seu projeto, ou seja, será aquela que estará mais relacionada com o seu projeto.

Com a construção de um projeto de vida há competências a serem desenvolvidas, como por exemplo, o autoconhecimento; a capacidade de ver além de si mesmo, perceber que um projeto de vida não o envolve só a si, mas também à comunidade, ao mundo; e o planeamento. O autoconhecimento é essencial para conseguir delinear um projeto sólido, realista, pois sem autoconhecimento o sujeito irá perder-se em ideias inalcançáveis. Nós vivemos em constante contacto com os outros e, por isso, ao iniciar este processo de construção, devemos pensar em algo além de nós, envolver a comunidade. Quanto ao planeamento, é essencial para termos um projeto organizado e estruturado, é algo que mexe com diferentes áreas da nossa vida, como a financeira, a saúde física e emocional e a profissional, portanto para termos sucesso na construção, convém ter um fio condutor (Pereira & Tranjan, s.d, citados por Santos & Gontijo, 2020).

De acordo com Pinto e Pinto (2016), as dimensões que contribuem para a resolução de problemas e tomada de decisão relativamente à construção do projeto de vida são:

Proatividade/Autonomia- capacidade de a pessoa assumir um papel ativo, responsável e autônomo na sua vida;

Autoconhecimento- focado nos interesses, valores, competências e dificuldades do sujeito;

Reflexão sobre a história de vida- reflexão acerca das experiências e aprendizagens;

Exploração do meio- conhecer os contextos socioeconômico, político, histórico, cultural e familiar do sujeito e também as oportunidades formativas/profissionais disponíveis;

Definição de objetivos- delinear objetivos a curto, médio e longo prazo;

Definição e implementação de um plano de ação- desenvolver estratégias que, em conjunto, contribuam para o alcance e concretização dos objetivos anteriormente definidos.

Quanto às necessidades e problemas, os autores apontam:

Contexto social- principais barreiras: grupo de pares/família, serviços, economia;

Limitações dos serviços, instrumentos- organização do serviço, atendimento, técnicos e seus recursos;

Contexto individual- características dos próprios sujeitos que podem dificultar todo o processo (p. ex^o: imagem irreal de si mesmo).

Chegando a um ponto de análise em que à Psicologia da Educação são reconhecidos conhecimentos e ferramentas úteis e necessários para acompanhar, orientar e aconselhar estudantes com trajetórias de vida inesperadas, que pela sua especificidade requerem adaptações, designadamente, metodológicas e instrumentais, quisemos explorar as possibilidades já descortinadas por estudiosos e práticos a quem a problemática da inclusão e orientação de estudantes com antecedentes de migração sugeriu desenvolvimentos, cuja apropriação nos parecem relevantes para reenquadrar o nosso trabalho futuro e a qualidade dos serviços de Psicologia e de Aconselhamento.

7. Metodologias na prática psicológica de orientação e aconselhamento

As intervenções mais solicitadas à Psicologia da Educação passam pela avaliação e consulta psicológica, orientação vocacional, educação especial e dificuldades na aprendizagem e comportamento (Mendes et al., 2015). Para se poder responder a estes pedidos recorre-se à utilização de instrumentos e, dependendo do objetivo e da situação, existem diferentes metodologias (DGS, 2018). As principais são as entrevistas e os testes

psicológicos, os relatórios e a observação direta e/ou indireta (DGS, 2018). A entrevista pode ser de três tipos. Estruturada, o que significa que as questões implicam respostas fechadas; semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas; e a entrevista aberta que é a mais indicada quando se pretende abordar mais detalhadamente o assunto.

Os testes psicológicos podem ser escolhidos aquando de uma avaliação psicológica, como uma forma de evitar que a subjetividade do psicólogo influencie o processo. A observação é um método muito comum de recolha de informação acerca dos comportamentos e funcionamento da pessoa nos diferentes contextos. Esta técnica pode basear-se em observações causais ou com recurso a *checklists* ou *rating scales*. Os relatórios são um documento onde se organiza a informação recolhida acerca da pessoa, das suas relações e do meio em que ela está inserida. Também contém uma apreciação das fases de avaliação, análise dos testes aplicados e de todos os aspetos que possam contribuir para um melhor entendimento do indivíduo e as propostas de intervenção (DGS, 2018).

7.1. Abordagens inovadoras de investigação e de intervenção: narrativas

Embora o tema aqui abordado não seja recente, a atuação dos profissionais com base em abordagens inovadoras e, concretamente em narrativas, ainda é muito limitada. Brito e colaboradores (2015) referem não existirem ferramentas apropriadas e suficientes para tal; daí a dificuldade na intervenção. Como foi referido anteriormente, existem escalas, questionários, testes de avaliação de sintomas, mas estes pecam por não estarem adaptados às diferentes línguas e culturas. E, além disso, levar as pessoas a sentirem que estão a ser avaliadas não contribui para a nossa missão de auxílio na adaptação e integração destas pessoas na comunidade onde agora estão inseridos (Brito et al., 2015).

Desenhar e executar planos de práticas inclusivas, designadamente quando se trata de apoiar (psico)pedagogicamente população vulnerável, como é o caso de estudantes migrantes ou refugiados, não é tarefa fácil. Desde logo, pela complexidade da tarefa educativa; depois, acrescida das dificuldades de comunicação, das diferenças culturais e do que já antes foi referido. Outro fator que torna esta intenção / ação mais desafiadora é a instabilidade da colocação dos refugiados, por consequência dos movimentos de deslocação constante, inerentes ao seu estatuto civil. Por estes motivos, os modelos de intervenção devem ser adaptados às circunstâncias desta população (Koehler, Palaiologou, & Brussino, 2022).

Há quem defenda que para preparar um processo de acompanhamento, antes de conhecer as competências e capacidades das pessoas assim que chegam, prioritário é perceber os motivos que estão por detrás da sua vinda. Só compreendendo estas questões, recolhendo as narrativas de vida e situando as pessoas no curso das suas expectativas se torna possível orientá-los no sentido de respostas adequada às circunstâncias, seus interesses, possibilidades e limitações. E esta possibilidade só acontece depois de um processo de mútuo conhecimento e construção de uma relação de confiança.

As histórias situadas num espaço e tempo e (re)produzidas afetam o autodesenvolvimento em cada aqui e agora. Permitem reenquadrar o passado no presente e antever cenários futuros. Contar histórias (*storytelling*) é um processo de recuperar a imagem de si e de se construir ao longo da vida. McLean e colaboradores (2007) propõem as histórias situadas como estratégia das pessoas se auto-desenvolverem apoiando-se em três áreas de pesquisa. Em primeiro lugar, a investigação evidencia que durante a infância as histórias que as crianças contam estão ligadas à emergência das suas capacidades discursivas e aos estilos (cognitivos) das crianças. Na adolescência há evidências de que as histórias estão ligadas à própria história de vida e a aspetos do autoconceito formado na infância e na adolescência. Os estudos na idade adulta sugerem que as histórias estão relacionadas com as mudanças ocorridas na vida e, ao mesmo tempo, com a busca de estabilidade da personalidade. Quer dizer, de acordo com esta perspetiva, a construção de si ou a compreensão da sua identidade resulta das histórias situadas, desde cedo, pelas reminiscências da relação pais-filhos e depois pelas histórias situadas na relação com outros significativos, que influenciam o autoconceito, a autoestima, conforme os diferentes estilos narrativos, que predizem o raciocínio autobiográfico.

A adolescência é um período crítico da construção da narrativa da história de vida. O termo “raciocínio autobiográfico” proposto por Habermas e Bluck (2000) surge pelo interesse em estudar os processos que estão na base do desenvolvimento das histórias de vida e ilustra o processo dinâmico de pensar sobre o passado para fazer ligações com a sua identidade no presente.

De acordo com Peterson, Jesso e McCabe (1999) ter capacidade de uma narrativa elaborada ou repetitiva na infância vai influenciar o resto da sua história de vida. A noção de relação interpessoal e as experiências emocionais que são vividas na infância evidenciam-se na história de vida adulta. Ou seja, há uma relação entre o autoconceito e a história de vida e esta relação pode ser medida pela narrativa (McLean et al., 2007).

Bird e Reese (2006) constataram que o estilo em que os pais conversam com as crianças pequenas acerca de eventos passados influenciam a compreensão do significado pessoal de que essas experiências se podem revestir. A preocupação de explicar à criança os eventos negativos, as suas causas e consequências em termos emocionais, usualmente com maior elaboração do que a conversa acerca dos eventos positivos parecem contribuir para uma memória autobiográfica, conferindo maior consistência ao autoconceito infantil, pois permite que compreendam o significado desses acontecimentos, aumentando assim a autocompreensão e a autoconsistência. Segundo Bohanek et al., (2006, citados por McLean et al., 2007), falar sobre acontecimentos do passado tem impacto na autoestima porque as crianças necessitam de orientação e estrutura para lidar com eles. Em estudos com adolescentes e adultos verificou-se que os eventos considerados mais significativos têm uma moldura emocional negativa (Bird & Reese, 2006; Fivush, Hazzard, Vendas, Sarfatti & Brown, 2003; Vendas, Fivush & Peterson, 2003, citados por McLean et al., 2007). Mas a compreensão elaborada que permite falar ou escrever acerca dos acontecimentos negativos está positivamente relacionado com o bem-estar, enquanto pensar mais vagamente sobre eles leva a um menor bem-estar (Lyubomirsky, Sousa & Dickerhoof, 2006).

A regulação emocional sobre episódios negativos é importante para o desenvolvimento da história de vida. Segundo alguns autores como, por exemplo, Pasupathi (2003), a intensidade das emoções negativas pode diminuir quando a pessoa está a contar a sua história por que está a criar *insights* das suas experiências ou a dar-lhes significado.

Os acontecimentos com mais probabilidade de serem contados ou que são contados várias vezes, provavelmente, são aqueles com mais impacto no autoconceito da pessoa e na sua história de vida. As histórias contadas frequentemente devem ter associados aspetos relevantes da vida da pessoa (Moffitt & Singer, 1994, citados por McLean et al., 2007) e também ser aceites pelo público, senão ou não seriam partilhadas ou sofreriam algumas alterações para se tornarem aceites por ele (Pasupathi et al., 2007; Thorne & McLean, 2003, citados por McLean et al., 2007).

Os traços de personalidade relacionam-se com a emocionalidade e as qualidades avaliativas básicas das narrativas. Um exemplo são os sujeitos neuróticos que constroem narrativas mais negativas; por outro lado, as pessoas abertas à experiência apresentam narrativas mais positivas (conjunto de estudos citados por McLean et al., 2007).

Os traços de personalidade também estão associados à estrutura e interpretação das narrativas. Por exemplo, a abertura à experiência associa-se a narrativas estruturalmente mais complexas (McAdams et al., 2004). Pessoas com esta característica interpretarão mais facilmente o passado como um fator de crescimento do que pessoas neuróticas (cf. McLean et al., 2007). Outra descoberta em relação a pessoas mais extrovertidas tem a ver com a frequência com que contam histórias pessoais, maior do que pessoas que pontuam menos nesta dimensão. Ou seja, os traços de personalidade são outra variável que influencia o modo como as narrativas são construídas e partilhadas (McLean et al., 2007).

Quando as pessoas são solicitadas a recordar episódios da sua vida, a recuperação da memória autobiográfica não é distribuída igualmente ao longo da vida (Anne & Janssen, 2021). É a partir da segunda e terceira décadas de vida que há uma maior recuperação de memórias. Esta maior recordação ou reminiscência aumentada quando são usadas palavras (que evocam memórias), tende a acontecer entre os 10 e os 20 anos. Contudo, tratando-se de adultos, quando lhes é pedido para recordarem eventos pessoais importantes, o aumento da reminiscência localiza-se na sua terceira década de vida. Esta diferença da localização das reminiscências pode ter como explicação os *scripts* de vida cultural (CLS). Estes são conhecimentos semânticos culturalmente partilhados através dos acontecimentos que ocorrem na vida da pessoa e que são determinados pela cultura como importantes e normativos de faixas etárias específicas (Berntsen & Rubin, 2002). São utilizados para estruturar as recordações durante a partilha de memórias autobiográficas (Rubin & Berntsen, 2003), explicando assim a transição do pico de reminiscência da segunda para a terceira década (Berntsen & Rubin, 2002). Uma das variáveis que afeta o desenvolvimento da memória autobiográfica da criança é o contexto social e cultural em que está inserida (Reese & Fivush, 2008). O pano de fundo fornece uma estrutura para que as crianças e adolescentes compreendam as suas experiências (Fivush, Bohanek & Zaman, 2011, citados por Ramsgaard & Bohn, 2019) e as suas narrativas de vida (Reese et al., 2014; Reese, Reese, Myftari et al., 2017^a, citados por Ramsgaard & Bohn, 2019).

Um autor de seu nome Peavy (1997, citado por Euroguidance, 2011), criou um método de trabalho com minorias étnicas e denominou-o de mapeamento do espaço de vida. Esta metodologia implica que o sujeito partilhe a sua vida através de três círculos. Um corresponde ao passado, outro ao presente e o terceiro ao futuro. Em cada um deles

são desenhadas situações e experiências que foram marcantes na vida da pessoa. No círculo do futuro, o sujeito partilha os seus objetivos e sonhos (Euroguidance, 2011). Com isto é possível investir na elaboração de projetos, sendo esta uma forma de motivar e dar esperança às pessoas de um futuro positivo. O desenho é uma ferramenta que facilita a expressão e a partilha de informação (Euroguidance, 2011), daí fazer parte das metodologias de intervenção consideradas como potencialmente relevantes.

A narrativa é o que resulta da transformação da experiência em história (Bruner, 1990, citado por McLean, Pasupathi & Pals, 2007). Os acontecimentos são agregados e organizados na memória de acordo com a fase em que ocorreram (Fleming, 2003). Além de personagem principal da história, somos os autores dessa história (Fleming, 2003). Ao contruí-la apercebemo-nos de características pessoais e modos de lidar com determinadas situações.

A terapia narrativa consiste na partilha, em grupo, de histórias de vida. Nesse contexto os problemas são (re)construídos e mantidos dentro de determinados cenários ou apresentados como integrando diferentes quadros, sejam sociais, culturais ou políticos (White & Epston, 1990, citados por Lock, 2016). Esta perspetiva defende que a identidade se vai ajustando conforme a descrição da vida e das histórias que partilhamos acerca de nós próprios (White & Epston, 1990, citados por Lock, 2016). As auto narrativas negativas surgem quando as pessoas duvidam das suas capacidades para ultrapassarem as dificuldades (Etchison & Kleist, 2000, citados por Lock, 2016). A terapia pode tornar-se em algo de difícil acesso pela questão da língua. Além disso, o procedimento terapêutico utilizado ocidentalmente é mais individualista e focado no “eu” o que é estranho para as famílias de refugiados. Normalmente, para as culturas não-ocidentais a identidade de grupo é a prioridade, ou seja, as intervenções são dirigidas para o “nós” (Stiles, 2019).

Ao invés dos problemas serem atribuídos às pessoas, as práticas narrativas localizam-se na cultura e na história. Como explica McLeod (1997, p.27, citado por Denborough, 2012), isso implica “‘mover-se’ para as histórias de uma cultura em vez de ‘mover-se’ para a experiência pessoal individual”. Exteriorizar o problema é fundamental porque a pessoa ao ver-se separada do problema fica disponível para agir contra ele (Alice, 2000). É assim que as suas competências e interesses ganham visibilidade. Além disso, passam da perspetiva de que são o problema, para passarem a ser as “vítimas” daquele problema (Alice, 2000).

As histórias têm como objetivo dar sentido às experiências de cada um. Como argumenta Michael White (1988, 2007, citado por Lysaght, 2009), as conversas externalizadas permitem às pessoas analisar questões que são rotuladas como problemas. Para muitas, esses problemas são vistos como reflexo da sua própria identidade, são vistos como internos ao “Eu”. Através da externalização, o próprio problema torna-se em algo separado e externo ao sujeito e, como tal, fica disponível para diferentes interpretações (Lysaght, 2009). Localizar a fonte do problema fora de si ajuda a desconstruir as histórias, o que possibilita identificar as histórias pessoais e os saberes culturais que as sustentam. Ao separar o “Eu” da história é possível criar um espaço no qual as pessoas se tornam capazes de explorar o conhecimento alternativo e preferencial de quem são e de como podem conduzir as suas vidas (Lysaght, 2009).

O ser humano está em constante ligação com os outros e esta cresce com a partilhas que vão sendo feitas. Isto acontece porque os acontecimentos são guardados na memória. A memória autobiográfica, além de ter um papel social, também contribui para a nossa identidade e autoexpressão (Nelson, 2003). Dá a conhecer o eu aos outros e permite criar ligações entre colegas e, simultaneamente, é fonte de manutenção da identidade (Nelson, 2003).

Segundo alguns estudos, a memória autobiográfica surge aos 3 anos (Pillemer & White, 1989, citados por Nelson, 2003). A forma como se partilha o passado com a criança vai influenciar a sua memória mais tarde (Nelson & Fivush, 2000, citados por Nelson, 2003). Para a memória autobiográfica ser entendida, além de se analisar a situação pessoal e social, é fundamental perceber o contexto cultural em que a pessoa está inserida (Nelson, 2003). Há culturas que valorizam a memória autobiográfica, mas outras não. Existe dificuldade em falar do passado e, por vezes, é uma questão que nem faz sentido para as pessoas, pois são de uma cultura que se foca no presente (Leichman e colegas, citados por Nelson, 2003).

Como uma forma de prestar apoio psicossocial a crianças e adultos com histórias de vida bastante atribuladas, nasce a sugestão da “Árvore da Vida”.

7.1.1. Narrativas coletivas

a) Árvore da Vida

Esta é uma metodologia de narrativa coletiva que se baseia nos princípios da terapia narrativa (White, 2007, citado por Denborough & Ncube, 2011) e proporciona às

peessoas um momento em que elas podem reescrever as suas histórias (Denborough, 2012, citado por Lock, 2016). Esta ferramenta de trabalho foi desenvolvida para acompanhar e auxiliar crianças na África do Sul que foram vítimas de perdas e, por isso, estavam em situação de abandono, abuso e/ou violência. Atualmente, a sua utilização tem sido alargada a crianças refugiadas e migrantes, crianças de comunidades indígenas, estudantes que fazem parte de comunidades que sofreram desastres, jovens expulsos da escola, crianças vítimas de violência doméstica, abandono, abuso físico e emocional dentro da família (Denborough & Ncube, 2011). A *Árvore da Vida* é uma prática narrativa que tem como objetivo tornar as crianças e jovens mais fortes e a terem mais esperança no seu futuro (Stiles, 2019). Esta prática pretende focar-se na vida dos jovens e não só nos seus traumas e fragilidades, pois se o objetivo é que os jovens ultrapassem o trauma é necessário apoio social e o estimular a perspetiva otimista da vida e do seu futuro (Sleijpen et al., 2016, citados por Stiles, 2019).

O facto de a metodologia “*Árvore da Vida*” ser executada através do desenho tem sido visto como estratégia inclusiva, nomeadamente pela Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança de 1989 (Alemanha, 2013, citado por Lock, 2016). Têm sido feitas sugestões em relação ao uso desta ferramenta como, por exemplo, ser uma dinâmica num contexto de intercâmbio escolar como uma forma de trabalhar a coesão comunitária, o que leva a que temas como racismo sejam discutidos (Lock, 2016).

A *Árvore da Vida* inicia-se garantindo que as crianças se sentem confortáveis e seguras no grupo para depois conseguirem fazer as suas partilhas (Denborough & Ncube, 2011). Quando se estabelece um bom ambiente no grupo torna-se mais fácil cada um falar sobre os seus problemas e dificuldade. Este processo é ainda facilitado com a utilização de metáforas. Através deste recurso os participantes partilham a sua história como algo que lhes é externo, o que faz com que não sejam definidos por (ou confundidos com) as suas histórias (White & Epston, 2007, citados por Jacobs, 2018).

Além das narrativas poderem ser feitas verbalmente, serão também realizadas no desenho da árvore que representará a sua vida (Denborough & Ncube, 2011). Esta metodologia é vantajosa, no sentido em que é visual e isso significa que conteúdo pode ser exibido através de imagens, o que facilita quando a comunicação verbal é limitada. É uma prática que implica que os outros estejam a testemunhar a nossa partilha. Este comportamento de testemunhar é relevante, pois é uma forma de consolidação e de suporte à mudança (White & Epston, 1990, citados por Hughes, 2014). Outra razão para

o uso desta ferramenta é que ajuda as pessoas a lembrarem-se ao que recorreram no passado e que pode ser um suporte para solucionar problemas no presente. Além disso, incute um ambiente de compreensão para que ninguém se sinta desconfortável em partilhar da sua vida, nem que o seu sofrimento seja sinal de fraqueza.

Existem quatro etapas no uso desta técnica: desenho da árvore da vida, elaboração da floresta da vida, quando a tempestade chega e, no final, há sempre uma celebração. As duas primeiras fases pretendem criar uma segunda história de vida da criança / jovem baseada nas suas capacidades, esperanças e sonhos. A terceira consiste em incentivar a criança a falar sobre as dificuldades e de que forma isso a afetou/afeta, mas também de que forma lida com isso. Já a última parte tem como objetivo assegurar que a criança termina este acompanhamento tendo noção das suas competências e dos vínculos estabelecidos na sua vida (Denborough & Ncube, 2011).

Sendo esta técnica uma metáfora da vida da criança, o terreno em que vai ser desenhada representa o local onde a criança reside e as suas rotinas; as raízes dizem respeito às origens, de onde vem, a história da sua família; o tronco representa as suas capacidades e valores; os galhos da árvore representam os sonhos e as expectativas da criança; as folhas simbolizam as pessoas importantes para ela; os frutos são os presentes, (materiais ou não) que recebeu; e, por fim, as sementes e flores dizem respeito às contribuições que a criança gostaria de deixar para os outros no futuro (Denborough & Ncube, 2011).

A floresta da vida consiste no deslocamento da metáfora do contexto individual para o coletivo, isto é, passa-se da árvore para a floresta, da vida da criança para a vida de todas as crianças do grupo. É uma etapa de partilha entre todos permitindo que as crianças se sintam parte de um grupo, que percebam que não são as únicas a passar por certas situações (Denborough & Ncube, 2011). Quando a tempestade chega, como o próprio nome indica, corresponde ao momento em que se fala sobre as ameaças e riscos que as árvores e florestas enfrentam e quais as consequências disso (Denborough & Ncube, 2011). Esta abordagem é a ponte para passarem para o contexto delas, que perigos as crianças enfrentam e como se podem proteger deles (Jacobs, 2018). Este método é também uma forma de proteger a criança, pois ao ficar mais consciente dos riscos que corre, também fica a alerta para descobrir como reagir perante os mesmos (Denborough & Ncube, 2011).

Segundo Buck (1984, citado por Carneiro, 1994), as manchas, deformações e ramos partidos que são desenhados pela criança simbolizam os momentos mais difíceis pelos quais ela passou. Como a árvore representa a vida, as posições dos acontecimentos podem dizer-nos a idade em que aconteceram. A parte do tronco mais próxima do solo representa a infância enquanto que a parte mais alta representa a idade atual. Buck (citado por Carneiro, 1994) parte do princípio de que, conforme o local do tronco onde está a marca, consegue descobrir-se a idade em que ocorreu aquela situação que está retratada, pois estaria situada a uma altura proporcional à diferença entre a idade atual e o momento do acontecimento.

b) Equipa da Vida

A Equipa da Vida é outra metodologia narrativa coletiva que utiliza metáforas, mas neste caso são desportivas. Cada posição existente no campo de futebol simboliza as pessoas importantes na vida. Através das metáforas, os jovens contam as suas histórias de vida e estabelecem relações com o grupo (Eames, Shippen & Sharp, 2016).

Conclusão

Este trabalho de revisão consistiu na análise do papel da Psicologia da Educação na integração de pessoas migrantes e refugiadas e no que tem sido feito em termos de práticas psicológicas de ajuda, particularmente, no sentido de (co-)criar e/ou orientar a intervenção, em contextos escolares ou de apoio a população jovem, na “construção de si”, autoconhecimento e organização do seu lugar no Mundo através de abordagens de relação que facilitem o desenho (e alcance) dos seus projetos de vida.

A conclusão a que se chega é que a este nível não há trabalho sistemático realizado, tampouco em Portugal. Há linhas orientadoras para as escolas seguirem relativamente à inclusão e integração de jovens migrantes e refugiados e, apesar do psicólogo fazer parte da equipa multidisciplinar que deve constituir-se nas escolas, não há orientações definidas ou organizadoras para o seu papel junto destes “novos públicos”. A literatura vem mostrar-nos que ainda há muito por fazer quanto ao papel e funções do Psicólogo nas escolas e que é necessário ajustar o seu perfil de funções para poder intervir com qualidade e coerência nas questões da multiculturalidade.

Desde o início dos serviços de apoio e orientação que as intervenções na Psicologia envolvem a utilização de questionários e instrumentos de avaliação de

capacidades, aptidões, interesses ou outros construtos, a maior parte das vezes estudados e aferidos para a população portuguesa, com a disponibilidade de normas estandardizadas, tendo em conta o género, idade, contextos socioculturais das pessoas avaliadas.

Mas à medida que a sociedade tem evoluído e aceita a mobilidade, diversidade, sob princípios humanistas defensores da equidade, inclusão e direito às diferenças, as limitações dos moldes ou modelos de atuação “tradicional” são evidentes; os procedimentos não conseguem abranger todas as pessoas e a prestação do serviço esperado dos psicólogos fica comprometida, seja pela língua usada, que ainda que traduzida, na ausência de mediadores culturais, pode perder o sentido inicial, seja pelos conteúdos avaliados que nem sempre dão as respostas necessárias ou que nem se adequam ao contexto da pessoa, pelos valores, rotinas e identidade cultural.

Por conseguinte, sendo a Psicologia uma ciência relativamente recente, a sua intervenção tem sido motivo de investigação para que possa ser colocada ao serviço de qualquer pessoa, tendo em conta a diversidade de características que têm vindo a ser encontradas na prática. A forma de intervir não pode ficar limitada a questionários que têm de ser traduzidos para que possam ser respondidos ou a protocolos desajustados das reais necessidades.

Com Bronfenbrenner, o contexto influencia o desenvolvimento, e neste caso específico de pessoas migrantes e refugiadas percebemos que esta influência não é, muitas vezes, positiva tendo em conta as circunstâncias tão desestabilizadoras. Posto isto, quando as pessoas chegam ao nosso país não será adequado sentirem-se avaliadas, julgadas nas suas diferenças; antes necessitam de se sentirem acolhidas e sentirem que passam a fazer parte de alguma coisa, de um grupo, de um processo dinâmico que conta com elas, as ouve, respeita e integra.

Como tal, novas abordagens de intervenção e de conhecimento são necessárias. No caso desta reflexão, quisemos explorar novas metodologias e ir ao encontro das histórias de vida, expectativas e orientação no presente, tendo em vista um futuro digno, com a resolução de questões de um passado, que pode até ser traumático e carecer de apoio psicoeducativo. Neste plano de estudo e procura de reconfiguração da intervenção psicológica, designadamente, em contextos de educação / formação de jovens, a “Árvore da Vida” faz todo o sentido, tanto para os profissionais de ajuda, pois é uma abordagem que concretiza a história percebida e narrada com suporte visual, como para os jovens.

Tratando-se de uma abordagem em grupo, mais livre de um contexto “de gabinete” ou de um para um, pode desenrolar-se em clima descontraído, facilitador da escuta empática e de reconhecimento do outro e da sua resiliência, além de favorecer o autoconhecimento e a reorganização do “Eu”. Permite situar cada pessoa no seu processo de desenvolvimento, nos diferentes contextos, numa linha de tempo que auxilia a desbloquear o impacto de eventos negativos e revisitar acontecimentos positivos numa narrativa que se reconstrói, com elementos identitários da cultura partilhada por uma etnia e se projeta em futuros que se desvendam, abordando aspetos que ativam a esperança da pessoa. Na *Árvore da Vida*, cada um vê-se como único e investido do poder ser agente da sua própria vida, capaz de mudar o sentido da história com a narrativa acerca dela e nela se reposicionar integrando o que para si faz sentido, principalmente equacionando fatores de proteção e projetando-se no futuro.

Ao recuperar momentos menos agradáveis a pessoa tem oportunidade de exteriorizar o problema e separar-se dele, possibilitando-lhe vê-lo como algo que identifica e com que pode confrontar-se mobilizando as suas forças e recursos para lutar com ele e ultrapassá-lo. Assim, deixa de vê-lo como fazendo parte de si para o perspetivar como problema, causa para se sentir como vítima de uma situação que pode ter consequências reformadoras. E abordar os pontos fortes encoraja-nos a prosseguir com os nossos objetivos, pois sentimos que temos capacidades para tal.

A *Árvore da Vida* tem como base de concetualização a teoria das forças, nunca descartando os acontecimentos negativos, apenas opta pelo caminho do empoderamento. A *Árvore da Vida* permite que os jovens falem sobre os momentos difíceis por que passaram e também dos seus objetivos, sonhos, ou seja, desperta neles a esperança de um futuro promissor. Para jovens que vêm de comunidades que têm uma cultura dirigida para o grupo e não para o eu individual, a *Árvore da Vida* será mais facilmente aceite.

Além disso, é inclusiva, pois baseia-se na arte do desenho não implicando que alguém se sinta de parte por não ter ou dominar certas competências de oralidade ou a língua em questão. E o facto de ser uma metáfora cria um ambiente mais seguro e confortável para os jovens poderem falar de si, evocarem memórias de um coletivo partilhado. Como é sabido, muitas culturas reprovam o comportamento de auto-revelação, e a saúde mental é algo que lemos como tabu quando as pessoas provêm de meios familiarizados com crenças e hábitos distintos, não sendo de todo aceite procurar um profissional de saúde neste âmbito. E a *Árvore da Vida* facilita a composição da

história considerando todos os elementos, pois trata-se de uma narrativa situada dentro de circunstâncias de vida e não tem essa conotação de intervenção psicológica.

Como ainda não foram estudados os resultados da aplicação da metodologia “Árvore da Vida” ou outras afins como é o caso da “Equipa da Vida”, aplicadas pontualmente ou relatadas a propósito de casos que ainda não permitem uma análise sistemática, com amostras muito pequenas e de características sociodemográficas muito peculiares, a sua validade e eficácia ainda continuam no domínio do desconhecido, relativamente, por exemplo, à magnitude do efeito traduzido em projetos de vida concretizados. No sentido de validar uma semelhante abordagem é necessário recolher mais evidência. Antecipando a probabilidade de cada vez mais metodologias de aconselhamento renovadas serem indispensáveis, uma perspetiva de trabalho futuro da Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento seria a de estudar a prática da “Árvore da Vida” no meio escolar português e, quem sabe, adotá-la como técnica de intervenção psicológica, não só para esta população vulnerável, mas também para todos os jovens para quem a oportunidade se considerasse de utilidade.

Por sua vez, o estudo junto de profissionais de Psicologia da Educação seria também um contributo importante e, cruzando com abordagens mais tradicionais de orientação escolar, vocacional ou de carreira poder-se-ia concorrer para a validação do método, além da possibilidade de melhor estruturar um guião para a sua utilização uniforme.

Em termos de estudo e intervenção futura não podemos deixar de referir a sugestão de acompanhar longitudinalmente os percursos de vida de jovens em situação de vulnerabilidade e contar a história do seu desenvolvimento, na primeira-pessoa e como observadores da coerência do envolvimento na elaboração de um semelhante instrumento de organização pessoal e o seu desenvolvimento biográfico, através das narrativas como memórias auxiliares da construção do seu futuro.

Referências bibliográficas

- Abrams, Z. (2021). How psychologists can help refugees. *American Psychological Association*, 52(7), p. 30. Disponível em: [How psychologists can help refugees \(apa.org\)](https://www.apa.org)
- Albuquerque, I., & Lima, M. P. (2007). Personalidade e bem-estar subjetivo: uma abordagem com os projectos pessoais. *Psicologia.pt- O Portal dos Psicólogos*. https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a0373
- Alice, M., (2000). *What is narrative therapy? An easy to read introduction*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR. (2011). Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado de acordo com a convenção de 1951 e o protocolo de 1967 relativos ao estatuto de refugiados. *Genebra: Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados*. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3%A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf.
- Alto Comissariado para as Migrações [ACM], I.P. (2022). *Guia de acolhimento para migrantes*. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/-/acm-lanca-guia-de-acolhimento-para-migrantes>
- Alvarenga, C. G., Patrocino, L. B., & Barbi, L. (2021). Discutindo projetos de vida com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. *Desidades*, (29), 186-199.
- Anne, M., Janssen, S. MJ., (2021). Relations between cultural life scripts, individual life stories, and psychological distress. *Psychological Reports*, 124(2), pp. 521-542. DOI: 10.1177/0033294120913490
- Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., Schneider, D. R., (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), pp. 89-99.
- Berntsen, D., & Rubin, D. C., (2002). Emotionally charged autobiographical memories across the life span: The recall of happy, sad, traumatic, and involuntary memories. *Psychology and aging*, 17(4), pp. 636-652. DOI:10.1037/0882-7974.17.4.636

- Bird, A., & Reese, E., (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology*, 42(4), pp. 613-626. Disponível em: https://psycnet.apa.org/fulltext/2006-08097-002.pdf?auth_token=29aca31858738732c88d56fbe72c9358d1e7a0cf&returnUrl=https%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Frecord%2F2006-08097-002
- Bohanek, J., Marin, K., Fivush, R., Duke, M., (2006). Family narrative interaction and children's sense of self. *Family Process*, 45(1), pp. 39-54. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1545-5300.2006.00079.x>
- Brito, B. A., Arriaga, M. T & Gouveia, S. M., (2015). Manual de apoio psicossocial a migrantes. *Manual de Apoio Psicossocial a Migrantes*, pp. 2-43.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586. Disponível em: https://psycnet.apa.org/fulltext/1995-08473-001.pdf?auth_token=051de933e76d25cca4e9610079988a4bad59b57a&returnUrl=https%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2FdoiLanding%3Fdoi%3D10.1037%25F0033-295X.101.4.568
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Em Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (993-1028). New York: John Wiley. Disponível em: https://www.academia.edu/30885963/handbook_of_child_psychology_voll_Theoretical_Models_of_Human_Development
- Carneiro, F. C., (1994). O desenho da árvore e o índice de Wittgenstein. *Análise Psicológica*, 4(12), pp. 539-545.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019). *A integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: Políticas e medidas nacionais. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Cordeiro, S. A., Taveira, M. D. C., Neves, L., Silva, A. D., Rodrigues, B., & Miranda, M. C. Q. D. C. L. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 93 – 104.

- d'Abreu, A., Castro-Olivo, S., Ura, S. (2019). Understanding the role of acculturative stress on refugee youth mental health: A systematic review and ecological approach to assessment and intervention. *School Psychology International*, 40(2), pp. 107-127. DOI: 10.1177/0143034318822688
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129 (2018). Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. BL. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação Psicológica*, 19(2), 281-292.
- Denborough, D. & Ncube, N., (2011). Atendendo crianças que vivenciaram traumas: A árvore da vida. *Nova Perspetiva Sistêmica*, 20(39), pp. 92-101. <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/192>
- Denborough, D., (2012). A storyline of collective narrative practice: A history of ideas, social projects and partnerships. *The international Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 1, pp. 40-65.
- Direção Geral da Educação. (2018). Orientações para o trabalho em Psicologia Educativa nas escolas. Disponível em: <https://dge.mec.pt/psicologia-e-orientacao-em-contexto-escolar>
- Direção Geral da Educação. (2020a). *Crianças e jovens beneficiários ou requerentes de proteção internacional. Guia de acolhimento: Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Direção-Geral da Educação Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças_jovens_refugiados/guia_acolhimento_requerente_de_asilo_e_beneficiarios_de_protecao_internacional.pdf

- Direção Geral da Educação. (2020b). *Menores estrangeiros não acompanhados (MENA) Guia de acolhimento: Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Direção-Geral da Educação Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças_jovens_refugiados/guia_acolhimento_mena_agosto2020.pdf
- Direção Geral da Educação. (2022). Recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. Disponível em: [Recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#)
- Eames, V., Shippen, C., & Sharp, H. (2016). The team of life: A narrative approach to building resilience in UK school children. *Educational and Child Psychology*, 33(2), pp. 57-68.
- EASO (European Asylum Support Office). (2018). EASO Guidance on reception conditions for unaccompanied children: operational standards and indicators. Disponível em: <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/Guidance-on%20reception-%20conditions-%20for-unaccompanied-children.pdf>
- Esquivel, G., Keitel, M. (1990). Counseling immigrant children in the schools. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(3), pp. 213-221. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42868919>
- Euroguidance (2011). Innovative tools and methods in career guidance and counselling. *Cross Border Seminar*, Budapest.
- Farrant, K., & Reese, E., (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing: Stepping stones in children's autobiographical memory development. *Journal of Cognition and Development*, 1(2), pp. 193-225. DOI: 10.1207/S15327647JCD010203
- Fleming, T. (2003). Narrative means to transformative ends: Towards a narrative language for transformation. In C. Aalsburg Wiessner, S.R. Meyer, N. Lloyd Pfhall & P. G. Neaman (eds) *Transformative Learning in Action: Building Bridges Across Contexts and Disciplines – Proceedings of the Fifth International Conference on Transformative Learning* (pp. 179-184). New York: Teachers College, Columbia University.
- Gabinete de Estudos OPP. (2018). A necessidade e o papel dos Psicólogos no contexto educativo- Parecer da OPP. *Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Lisboa.

- Guichard, J. (2012). Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 139-152. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200002&lng=pt&tlng=pt
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), pp. 748-769. Disponível em: https://psycnet.apa.org/fulltext/2000-15524-008.pdf?auth_token=848af58f7796bfe5045d00b94c5a96f44afa6358&returnUrl=https%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Frecord%2F2000-15524-008
- Hughes, G., (2014). Finding voice through “The Tree of Life”: A strength-based approach to mental health for refugee children and families in schools. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(1), pp. 139-153. DOI: 10.1177/1359104513476719
- ITAD (Instituto de Apoio e Desenvolvimento). (s.d). *O Papel do Psicólogo Educacional*. Lisboa. Disponível em: <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/papel-do-psicologo-educacional/>
- IMDH (Instituto de Migrações e Direitos Humanos). (2014). Glossário. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/imdh/glossario/>
- Jacobs, S. (2018). Collective narrative practice with unaccompanied refugee minors: “The Tree of Life” as a response to hardship. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(2), pp. 279-293.
- Koehler, C., Palaiologou, N., & Brussino, O., (2022). Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands. *OECD Education Working Paper*, 264. <https://dx.doi.org/10.1787/9ea58c54-en>
- Lanfranchi, A. (2014). The significance of the interculturally competent school psychologist for achieving equitable education outcomes for migrant students. *School Psychology International*, 35(5), pp. 544-558. DOI: 10.1177/0143034314525501
- Lock, S. (2016). The tree of life: A review of the collective narrative approach. *Educational Psychology Research and Practice*, 2(1), pp. 2-20.

- Lysaght, P., (2009). Externalising stories: When research becomes therapy. *Current Narratives*, 1, pp. 35-40.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R., (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), pp. 692-708. DOI: 10.1037/0022-3514.90.4.692
- Mandelli, M. T., Soares, D. H. P., & Lisboa, M. D. (2011). Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63, 1-104.
- McAdams, D. P., Anyidoho, N. A., Brown, C., Huang, Y. T., Japlan, B., & Machado, M. A., (2004). Traits and stories: Links between dispositional and narrative features of personality. *Journal of Personality*, 72(4), pp. 761-784. DOI: 10.1111/j.0022-3506.2004.00279.x
- McLean, K., Pasupathi, M., Pals, J. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11, pp. 262-278. DOI: 10.1177/1088868307301034
- Mendes, S., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), pp. 405-416.
- Mendes, S., Pinto, A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2018). Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: Uma análise de tipologias e contextos. *Análise Psicológica*, 4(35), pp. 485-500. DOI: 10.14417/ap.1373
- Migliorini, L., Cardinali, P., & Rania, N. (2011). La cotidianidad de lo familiar y las habilidades de los niños. *Psicoperspectivas*, 10, 183-201. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-165
- Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11(2), pp. 125-136, DOI: 10.1080/741938203
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2022). Linhas de orientação para a prática profissional- Intervenção psicológica com pessoas refugiadas e requerentes de asilo. Disponível em: www.ordemdospsicologos.pt
- Pasupathi, M., (2003). Emotion regulation during social remembering: Differences between emotions elicited during an event and emotions elicited when talking about it. *Memory*, 11(2), pp. 152-163. DOI: 10.1080/741938212

- Patel, N., Tribe, R., & Yule, B. (2018). Guidelines for psychologists working with refugees and asylum-seekers in the UK: A summary. *The British Psychological Society*.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A., (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26, pp. 49-67. DOI: 10.1017/S0305000998003651
- Pinto, J. C., & Pinto, H. R. (2016). Projetos de vida em situações de vulnerabilidade social: uma formação para técnicos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 163-174.
- Ramos, N., (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 223-244.
- Ramsgaard, S., Bohn, A., (2019). My family matters: Past and future life stories in adolescents with refugee background. *Applied Cognitive Psychology*, 33, pp. 1247-1259. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/acp.3578>
- Reese, E., & Fivush, R., (2008). The development of collective remembering. *Memory*, 16(3), pp. 201-212. DOI:10.1080/09658210701806516
- Rubin, D. C., & Berntsen, D., (2003). Life scripts help to maintain autobiographical memories of highly positive, but not highly negative, events. *Memory & Cognition*, 31(1), pp. 1-14. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03196077.pdf>
- Saleebey, D. (2000). Power in the people: Strengths and hope. *Advances in Social Work*, 1(2), pp. 127-136.
- Santos, K. S., & Gontijo, S. B. F. (2020). Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. *Revista Nova Paideia- Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 2(1), 19-34.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., & Vianen, A. (trad. 2009). Life designing: A paradigma for career construction in the 21 st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), pp. 239-250.
- Stiles, D., Alaraudanjoki, E., Wilkinson, L., Ritchie, K., Brown, K. (2019). Researching the effectiveness of tree of life: An imbeleko approach to counseling refugee

youth. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. <https://doi.org/10.1007/s40653-019-00286-w>

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16(3), 282-298.

Vygotsky, L.S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

White, M. (2004). Working with people who are suffering the consequence of multiple trauma: A narrative perspective. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work Journal*, 1, pp.1-25.