

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – NORTE

Sónia Gonçalves Fernandes

**Trajectos de vida, factores de risco e de resiliência em jovens
institucionalizados: A percepção dos professores**

Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

2010

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – NORTE

Sónia Gonçalves Fernandes

**Trajectos de vida, factores de risco e de resiliência em jovens
institucionalizados: A percepção dos professores**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, pelo Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Caldas

Resumo

O presente estudo visa a compreensão da representação/percepção dos professores sobre os trajectos de vida, factores de risco e de resiliência de jovens institucionalizados, dando relevância à qualidade da relação estabelecida e à avaliação comportamental e académica que fazem sobre estes alunos. A nossa amostra foi constituída por professores do 2.º e 3.º Ciclo ($N = 34$). Tendo em vista os objectivos propostos entrevistamos os professores, pedindo-lhes também para preencherem dois questionários (a versão portuguesa do Achenbach Teacher Report Form, ICCPR e o Student-Teacher Relationship Scale, STRS) relacionados com os comportamentos e as relações com os seus alunos institucionalizados. Verificamos que os professores consideram importante ter o conhecimento da história de vida destes alunos. Identificam como principais factores de risco os comportamentos desviantes e o absentismo e o abandono escolar e, como principais factores de protecção referem a escola e a instituição. Os resultados sugerem que os professores tendem a caracterizar estes alunos como tendo rendimento académico inferior, comportamentos negativos e revelam a existência de uma correlação negativa significativa ($r = - 0,861$; $p = 0,01$) entre os problemas comportamentais e emocionais avaliados pelos professores e a qualidade da relação professor-aluno. Desta forma, os resultados encontrados indicam a percepção dos professores acerca dos seus alunos institucionalizados como apresentando comportamentos negativos, rendimento académico mais baixo e desinteressados pelas temáticas escolares. Estes aspectos poderão contribuir para a correlação negativa e significativa encontrada entre a avaliação feita pelos professores acerca do comportamento destes alunos e da qualidade da sua relação com eles.

Palavras-chave: institucionalização; jovens; professores; percepções; relação; avaliação.

Abstract

This study aims at understanding the representation/perception of teachers about the paths of life, risk factors and resilience of young institutionalized, giving emphasis to the quality of this relationship and the academic and behavioral assessment they make about these students. Our sample consisted of teachers of middle and upper school ($N = 34$). In order to accomplish this aim we interviewed those teachers and asked them to fill two questionnaires (the Portuguese version of the Achenbach Teacher Report Form, ICCPR and the Student-Teacher Relationship Scale, STRS) related to the behavior and relationships with institutionalized students. We found that teachers consider important to have knowledge of life history of these students. Identified as major risk factors the deviant behavior, absenteeism and early school leaving, and as major protective factors refer to the school and the institution. Results suggest teachers tend to characterize these students as having a lower academic performance, negative behaviors and show the existence of a significant negative association ($r = - 0.861$, $p = 0.01$) between the behavioral and emotional problems assessed by teachers and their appraisal of teacher-student relationship quality. Thus, results indicate that the perception teachers have about their institutionalized students as having negative behaviors, lower academic performance and lower the disinterested thematic school. These could contribute to the strongly negative relation found between behavioral assessment and quality of relationship as assessed by teachers.

Keywords: institutionalization; youngs; teachers; perception; relationship; evaluation

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que partilharam comigo estes meses de investigação, mostrando interesse e confiança e alentando força no trabalho realizado.

Índice

Introdução

Parte I

Capítulo I – Estado da arte

1. Conceito de risco
2. Conceitos de resiliência, factores protectores e *coping*
3. A institucionalização enquanto factor de risco e factor de protecção
4. A escola e os alunos institucionalizados
5. Os professores
6. Os professores e as suas representações e expectativas
7. A relação professor-aluno

Parte II

Capítulo II – Objectivos e questões de investigação

Capítulo III – Metodologia

1. Desenho e método
2. Amostra
3. Instrumentos
 - 3.1 Entrevista semi-estruturada
 - 3.2 Inventário de comportamento da criança para professores (ICCPR)
 - 3.3 Student-teacher relationship scale (STRS)
4. Procedimento
5. Tratamento de dados

Capítulo IV – Resultados

1. Resultados relativos à análise qualitativa
2. Resultados relativos à análise quantitativa

Capítulo V – Discussão dos resultados

Conclusão

Referências

Anexos

Índice de Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista semi-estruturada

Anexo 2 – Inventário de Comportamento da Criança para Professores (ICCP)

Anexo 3 – Student-Teacher Relationship Scale (STRS)

Anexo 4 – Entrevista utilizada no estudo de Carneiro (1997)

Anexo 5 – Declaração de consentimento livre e esclarecido

Anexo 6 – Referencial de análise

Anexo 7 – Artigo

Anexo 8 – Proposta para comunicação oral

Índice de Figuras

Figura 1 – Gráfico representativo da distribuição dos professores inquiridos pelas disciplinas

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição da amostra por sexo

Tabela 2 – Distribuição da amostra por faixas etárias

Tabela 3 – Distribuição da amostra por tempo de ensino

Introdução

As crianças e jovens institucionalizados são frequentemente caracterizados como alunos com um percurso escolar marcado pelo insucesso e com dificuldades de integração a vários níveis (Amado, Ribeiro, Limão, & Pacheco, 2003a). A igualdade no acesso à escola e um ambiente escolar inclusivo e democrático, que tenha em conta a diversidade individual de cada aluno, onde as desigualdades a nível social não se traduzam em diferenças educativas, são desta forma necessidades óbvias destas crianças e jovens (Delgado, 2006). O facto de o professor reconhecer as idiossincrasias dos alunos e das turmas permite-lhe relacionar os seus *backgrounds* com as representações, perspectivas e expectativas que elabora e investir na compreensão dos seus problemas (Fonseca, 1999). A representação do aluno pelo professor é fundamentalmente suportada na aprendizagem, conduta social e características gerais do aluno, destacando-se a mobilização escolar do aluno, a relação que estabelece com o professor, os seus resultados escolares e os traços da personalidade (Carita, 1997). De acordo com a informação recolhida na literatura consultada, torna-se evidente que existe uma relação entre a percepção elaborada pelos professores e o seu comportamento subsequente; desta forma, torna-se fundamental verificar como é que os professores constroem as representações sobre os alunos, que relações possuem essas representações com o seu conhecimento da história de vida do aluno e quais os factores de risco e de resiliência nesses alunos que são percepcionados pelos professores.

Com a realização deste estudo pretendemos avaliar a percepção dos professores de jovens institucionalizados acerca dos trajectos de vida destes jovens e dos factores de risco e de resiliência a eles ligados. E, partindo da categorização dessas percepções verificar se a percepção dos professores se apresenta correlacionada com as avaliações comportamental e de rendimento escolar que fazem destes jovens, e com o tipo de relação que com eles estabelecem. Assim, esperamos contribuir para o conhecimento dos factores que influenciam a relação e a avaliação a nível comportamental e de rendimento escolar dos alunos institucionalizados, segundo a percepção dos seus professores. A avaliação destas percepções poderá ajudar a compreender melhor a relação professor-aluno e contribuir para a melhoria das interacções entre ambos e para um maior ajustamento de estratégias de intervenção, uma vez que a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam. Ou seja, contribuir para o

conhecimento dos factores relacionados com a integração escolar das crianças institucionalizadas, reflectindo sobre uma vertente pouco estudada até à data, e, assim contribuir para a (re)construção de uma escola eficaz (Perrenoud, 2002; Bolivar, 2003).

Esta dissertação está organizada em duas partes e cinco capítulos. Na primeira parte, é apresentado o referencial teórico (capítulo I). Na segunda parte, dedicada ao nosso contributo para o estudo desta problemática, são abordados sucessivamente os objectivos e as hipóteses elaboradas (capítulo II), os aspectos metodológicos (capítulo III), os resultados obtidos (capítulo IV) e a discussão dos mesmos (capítulo V). Finalmente, sintetizam-se as principais conclusões e contributos deste trabalho, elencando-se as suas principais limitações.

Parte I

Capítulo I

Estado da arte

Este capítulo tem por objectivo apresentar os resultados da investigação empírica e suas principais conclusões relativamente ao tema por nós estudado. Para o efeito começaremos por realizar uma abordagem de alguns conceitos-chave passando de seguida a um aprofundamento dos resultados e conclusões da investigação até hoje efectuada sobre esta temática.

1. Conceito de risco

“A criança ou jovem em risco é um sujeito em formação submetido a dificuldades de diferentes índoles, que lhe limitam a possibilidade de alcançar o desenvolvimento físico, afectivo e psíquico que caracteriza, idealmente, a dignidade humana” (Delgado, 2006, p. 13).

O conceito de risco já existe há muito tempo na literatura. Contudo, era apenas utilizado na área da medicina (Jens & Gordon, 1991) e frequentemente mal-entendido, uma vez que apesar de significar que existe um potencial para um desfecho negativo, também implica que esse desfecho negativo possa ser evitado (Rak & Patterson, 1996). Isto é, as condições individuais e ambientais passadas são utilizadas para predizer futuros resultados, todavia, não significa que exista um défice ou deficiência no presente, mas sim a possibilidade de problemas subsequentes (Keogh, 2000). O risco é conceptualizado como um resultado do balanço entre os diversos factores de risco e de protecção inerentes ao indivíduo e ao contexto social em que este se encontra inserido (Jessor, 1992). Em termos escolares o conceito de risco refere-se aos alunos que possuem potencial para reprovar ou abandonar a escola, bem como, aos menos favorecidos, de baixo rendimento sócio-económico e problemáticos (Finn & Rock, 1997; Koehler, 1988).

Segundo Jessor (1992) o conceito de “risco” ou “estar em risco” remete para dois sentidos divergentes. Assim, para os adolescentes que já se encontram envolvidos em comportamentos de risco, normalmente os mais velhos, este conceito significa o aumento da probabilidade de risco para a saúde e vida, bem como a possibilidade de

afectar o seu desenvolvimento futuro. Isto é, remete para uma conjuntura tardia no desenvolvimento do risco, quando os comportamentos de risco já são praticados. Contudo, para aqueles adolescentes que ainda não estão envolvidos nos comportamentos de risco, comumente os mais novos, o conceito de risco remete para os antecedentes e determinantes psicossociais que poderão aumentar a probabilidade do adolescente no futuro vir a apresentar condutas de risco. Os comportamentos de risco são percebidos pelos jovens como tendo benefícios e permitem-lhes completar várias funções psicológicas.

Os factores de risco são perigos ou ameaças internas ou externas que aumentam a vulnerabilidade ou susceptibilidade para um desenvolvimento negativo (Engle, Castle, & Menon, 1996; Pesce, Assis, Santos, & Oliveira, 2004). A presença ou ausência e a qualidade de vários factores pluridimensionais é que podem originar que a situação de risco se torne eminente (Marques-Teixeira, 2000). A exposição a múltiplos factores de risco ameaça de forma mais significativa o desenvolvimento positivo do que a exposição a apenas um factor, e o impacto negativo dos factores de risco parece ser cumulativo (Waller, 2001). Adicionalmente, a presença de múltiplos stressores parece exacerbar o impacto de um determinado stressor individual (Rutter, 1981).

Apesar de inicialmente a análise do risco ter considerado esses factores como acontecimentos estáticos, actualmente considera-os um processo e o número total de factores de risco, o período de tempo, o momento da exposição e o contexto são vistos como mais importantes do que uma única exposição grave (Engle et al., 1996; Durlak, 1998). De acordo com Rutter (1981) os acontecimentos agudos podem acarretar efeitos negativos a curto-prazo, mas nem sempre a longo-prazo. Porém, as pessoas expostas à adversidade crónica têm menos facilidade em lidar com acontecimentos de vida agudos.

Os agentes stressores representam factores de risco que se relacionam com a vulnerabilidade dos jovens, que se manifestam perante situações de debilidade interpessoal e intrapessoal como a baixa auto-estima, insegurança e sentimentos de carência de suporte afectivo (Mota & Matos, 2008). Segundo Sandler et al. (2003) contextos caracterizados por um baixo nível sócio-económico e escassos meios culturais, onde predominam a criminalidade e o desvio, estão associados a factores de risco, existindo uma maior vulnerabilidade a nível emocional e relacional.

Os factores de risco são influências que ocorrem em qualquer sistema (individual, familiar, comunitário, social) que ameaçam uma adaptação positiva (Waller, 2001). Segundo Kraemer et al. (1997) os factores de risco podem-se dividir em três tipos: 1) os fixos, que são aqueles que não são passíveis de serem alterados (e.g., pertencer a um grupo minoritário, é um factor de risco relativamente a um mau desempenho escolar, no entanto, esse facto não pode ser alterado); 2) os variáveis que são os que se podem alterar, mas essa mudança poderá não alterar a probabilidade do resultado; 3) os causais que podem ser alterados e quando isso acontece alteram o risco dos resultados.

2. Conceitos de resiliência, factores protectores e *coping*

O conceito resiliência emergiu através do estudo do risco e é entendida como um processo pelo qual os indivíduos conseguem adoptar um comportamento adaptativo face a adversidades (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000), focando-se nos factores protectores que contribuem para uma adaptação positiva, em vez de se centrar no risco (Benard, 1995; Kirby & Fraser, 1997; Masten, 1994; Werner & Smith, 1992, cit. in Brooks, 2006) e desenvolvendo-se através de interacções com o ambiente (Brooks, 2006). É definida como um agregado de processos sociais e intrapsíquicos que permitem o desenvolvimento de uma vida saudável, apesar de se viver num ambiente pouco saudável (Pesce et al., 2004). De acordo com Rew e Horner (2003) a resiliência representa a interacção entre os factores de risco (vulnerabilidade) e os factores protectores. Jovens que tenham tido resultados positivos perante situações de risco são considerados resilientes (Rutter, 1983).

Os factores de protecção reduzem e compensam o efeito dos factores de risco, o que permite compreender situações em que os jovens em aparente situação de risco não incorrem em condutas de risco, verificando-se provavelmente a presença de factores de protecção (Jessor, 1992). Segundo Rutter (1987) os processos de protecção caracterizam-se pela capacidade de fomentar uma transformação na resposta do indivíduo aos processos de risco e possuem quatro funções fundamentais: a) atenuar o impacto dos riscos; b) diminuir as reacções negativas em cadeia subsequentes à exposição do indivíduo face à situação de risco; c) determinar e sustentar a auto-estima e auto-eficácia, ao estabelecer relações de apego seguras e executar tarefas com êxito; d)

desenvolver oportunidades para reverter os efeitos stressores. Como factores protectores identificam-se o temperamento que promova respostas positivas por parte dos outros, a inteligência, a auto-estima, a auto-eficácia, a relação parental satisfatória, a relação com adultos cuidadores e as oportunidades (Brooks, 2006), bem como a competência social, a capacidade de resolução de problemas, a autonomia, o ambiente de suporte, o sentido de futuro e as expectativas positivas (Benard, 1995, cit. in Brooks, 2006). Relativamente à população de jovens institucionalizados identificam-se como factores protectores quanto a problemas emocionais e comportamentais: a) o contacto regular com os pais ou familiares; b) o contacto entre os professores e os responsáveis do lar; c) o envolvimento apropriado nas tarefas; d) o apoio social e a noção de competência percebidos pelo jovem (Simsek, Erol, Oztop, & Munir, 2007). Brooks (1994) define ainda três tipos de factores de protecção para os jovens: (a) os factores individuais relacionados com a auto-estima positiva, auto-controlo, autonomia, capacidade de demonstrar afecto e flexibilidade; b) os factores familiares que se pautam pela coesão, estabilidade, respeito mútuo e apoio; e, por último, c) os factores que dizem respeito ao meio ambiente (e.g., bom relacionamento entre pares, professores ou adultos significativos).

Um outro conceito importante para se compreender a capacidade de resiliência do indivíduo é o de *coping* que é concebido como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas (Antoniazzi, Dell'Aglio, & Bandeira, 1998). São esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelo indivíduo para lidar com as situações indutoras de stress e que são avaliadas como excedendo os seus recursos pessoais (Folkman & Lazarus, 1985). Segundo Pesce et al. (2004) o *coping* evidencia a importância das diferenças individuais a nível social, psicológico e neuroquímico. As estratégias de *coping* utilizadas pelo jovem não são assentes num único acontecimento, mas baseadas nas experiências já vividas. A acumulação de acontecimentos ao longo da vida é que contribui para a resiliência ou vulnerabilidade psicológica.

Inicialmente a resiliência foi conceptualizada como o resultado dos traços da personalidade ou estilos de *coping* que pareciam fazer com que algumas crianças continuassem a apresentar um desenvolvimento positivo mesmo quando confrontadas com adversidades consideráveis. No entanto, esta ênfase na invulnerabilidade individual

mostrou-se pouco correcta, uma vez que ninguém é resiliente ou vulnerável durante toda a vida; descurou a interacção recíproca entre o indivíduo e o ambiente e acabou por culpabilizar o indivíduo quando ele não conseguia, por conta própria, superar os seus problemas; isto significa que a resiliência não é a ausência de vulnerabilidade (Waller, 2001).

A resiliência é, assim, a capacidade de mobilizar recursos pessoais e sociais como forma de protecção contra os riscos (Rew & Horner, 2003) e desenvolve-se através das interacções com o ambiente, tais como o contexto familiar, escolar e comunitário (Brooks, 2006; Pesce et al., 2004), sendo o ambiente familiar aquele que tem maior impacto no seu desenvolvimento (Benard, 1991), ou seja, não é estática (Waller, 2001). Dessa forma, os factores ambientais podem ser modificados de forma a terem um papel positivo e aumentarem a protecção na vida das pessoas (Benard, 1991).

Contudo, esta capacidade de adaptação pode-se alterar ao longo do desenvolvimento do indivíduo e dos diferentes contextos do ciclo de vida (Bretherton, 1999). De acordo com Luthar e Zigler (1991) os jovens podem ser resilientes em relação a um domínio, mas não o serem relativamente a outro. Isto significa que a resiliência não deve ser compreendida como uma característica pessoal e estática, mas mais como um construto longitudinal que se traduz num processo que não deve ser isolado do percurso desenvolvimental (Luthar et al., 2000). Assim sendo, existem processos resilientes que resultam da adaptação dos jovens a acontecimentos adversos tendo em conta factores individuais, relacionais e contextuais (Cyrułnik, 2001). Apenas com base neste pressuposto se compreende que existam jovens que atravessam situações de risco e possuem estabilidade e recursos psicológicos, bem como, capacidades interpessoais que os tornam capazes de responder de forma adaptativa às adversidades (Cowan, Cowan, & Schulz, 1996). Concluindo, trajectórias idênticas podem originar diferentes desfechos de vida (princípio da equifinalidade), assim como os mesmos desfechos podem resultar de distintas trajectórias (princípio da multifinalidade), pelo que não é possível antever facilmente o desenvolvimento futuro dos jovens face aos acontecimentos de vida adversos (Mota & Matos, 2008).

É de salientar que os factores de risco e de protecção não são categorias dicotómicas, uma vez que um factor de risco pode-se tornar num factor de protecção quando a pessoa

exposta à adversidade desenvolve novas competências e perspectivas que conduzem a um *coping* mais eficaz no futuro (Waller, 2001).

Em suma, de acordo com Mota e Matos (2008) o conhecimento dos factores de risco e factores de protecção permite o trabalho daqueles que estão implicados na educação dos jovens institucionalizados estimulando o seu desenvolvimento a nível emocional e comportamental e contrariando o estigma e a discriminação que muitas vezes os acompanha.

3. A Institucionalização enquanto factor de risco e factor de protecção

Os jovens são institucionalizados sempre que se encontrem em risco (perigo), por falta de condições (materiais, sociais, psicológicas) no seio da família, negligência das figuras parentais, ou quando eles próprios representam um perigo para a sociedade (Mota & Matos, 2008). O termo de “criança em risco” surge como forma de representar o perigo a que a criança está sujeita quando se verificam situações de insuficiente ou nulo investimento afectivo dos pais. O processo de institucionalização é geralmente provocado por situações de risco no seio da família como a negligência, o exercício abusivo do poder, a exploração do trabalho infantil, o abuso sexual, o abandono (Amado et al., 2003a) e pode ser experienciado como uma perda ou rejeição por parte da família, que por mais disfuncional que seja, representa um sentido de pertença (Delgado, 2006; Mota & Matos, 2008). O acolhimento institucional constitui uma ruptura com o meio ambiente em que o jovem está inserido e pressupõe uma separação que implica a perda, a angústia, a culpa e a adaptação a novas regras, pessoas e actividades. A institucionalização, agravada pelos antecedentes dos jovens, proporciona situações de pobreza na estimulação sensorial, afectiva e/ou cultural, e estados de carência no desenvolvimento emocional e intelectual. A adaptação ao ambiente do Lar pressupõe o cumprimento de regras inerentes à própria instituição e que determinam o tipo de vinculação estabelecida entre os vários intervenientes e mesmo com o espaço exterior. As consequências da institucionalização são determinadas pelas características da instituição, o período, o motivo e a duração do acolhimento (Amado et al., 2003a). É de salientar que as reacções nocivas, a longo prazo, de um ambiente institucional físico

e emocionalmente pobre, diminuem com o aumento da idade da criança na instituição (Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Segundo Alberto (2002) o afastamento do meio familiar pode provocar consequências negativas a vários níveis, designadamente pela vivência subjectiva das crianças de separação e abandono pela família e pelas atribuições depreciativas e de auto-desvalorização que esta pode comportar. Verificando-se que facilmente quer as Instituições, quer as crianças e jovens são alvos de estereótipos sociais que conduzem a situações estigmatizantes (Amado et al., 2003a).

A institucionalização supõe riscos reais, como a regulamentação excessiva da vida quotidiana, e conseqüente rotina invasora da definição do espaço próprio, bem como o perigo de que a vivência grupal interfira na organização da intimidade, o que muitas vezes faz as crianças institucionalizadas desprezar a sua própria individualidade (Alberto, 2002; Amado et al., 2003a). A organização institucional e a permanência prolongada das crianças poderão dificultar a construção da sua autonomia pessoal, na medida em que suspendem a construção do projecto de vida (Alberto, 2002), não tendo em conta a heterogeneidade dos internos (Amado et al., 2003a). O profissionalismo na prestação de cuidados poderá bloquear o desenvolvimento de vínculos e a expressão dos afectos (Alberto, 2002), em vez de proporcionar um acompanhamento afectivo mais particular (Amado et al., 2003a).

Adolescentes e crianças criados em ambiente institucional exibem mais problemas de comportamento por externalização como hiperactividade, agressão, comportamento anti-social, assim como dificuldades emocionais internalizadas como a depressão, ansiedade e desregulação emocional (Ellis, Fisher, & Zaharie, 2004). De facto, as crianças institucionalizadas apresentam piores desempenhos a nível do desenvolvimento emocional e do relacionamento com os seus pares, do que as crianças adoptadas e os pares não institucionalizados destas, cujos resultados são superiores (Manata, 2008). Contudo, é difícil determinar o verdadeiro impacto da institucionalização por si só uma vez que constitui um aspecto inextricável de experiências antecedentes, actuais e posteriores e até porque é o todo experiencial e vivencial da criança que é significativa a nível desenvolvimental, mais do que situações isoladas (Fisher & Bidell, 1998). Não significando sempre este processo uma transição negativa, contudo, as vivências

personais, emocionais e sociais a que estes adolescentes estiveram submetidos podem criar vulnerabilidades que se agravam na presença de factores de risco (Mota & Matos, 2008). Como factores que originam situações de risco identificam-se a pobreza, o desemprego, a carência ou a degradação habitacional, as más condições de higiene, a toxicodependência, o alcoolismo, a prostituição, a mendicidade, a violência, a desagregação e o mau ambiente familiar (Amado et al, 2003a). Constata-se assim que a vivência institucional, segundo algumas investigações, implica prejuízos no desenvolvimento, enquanto outras a vêem como uma alternativa positiva, quando o ambiente familiar é desorganizado (Siqueira & Dell’Aglío, 2006). De acordo com P. Martins (2005) a institucionalização pode ser percebida não meramente como o suprimento estrito de uma falha ao nível do contexto parental, mas como oportunidade de ganhos afectivos, tanto para a criança como para a família.

As questões relacionadas com menores desprotegidos e abandonados surgem em Portugal em 1911 com a criação da *Lei da Infância e Juventude*. Mais tarde e seguindo uma evolução da perspectiva de protecção às crianças, em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a “Convenção dos Direitos da Criança”, sendo a mesma ratificada em Portugal em 1990. Em 1995 é iniciada a Reforma dos Direitos de Menores, tendo por base o disposto na Constituição da República Portuguesa, nas Convenções e Recomendações Internacionais, centralizando a atenção na promoção da família, na responsabilização do Estado e da sociedade na protecção e promoção de direitos. Esse percurso culmina em 1999 na “Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo”. Esta promoção dos direitos e a protecção legitimam a intervenção quando se verifica que a criança ou jovem está abandonada ou vive entregue a si própria; sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à idade; é obrigada a actividades e trabalhos excessivos inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; está sujeita de forma directa ou indirecta a comportamentos que afectem gravemente a segurança ou o seu equilíbrio emocional; assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectam gravemente a sanidade, sem que os pais possam ter qualquer controlo ou forma de os retirar dessa situação (Alberto, 2004). Nesses casos a lei dispõe de intervenções através das seguintes vias: a) Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ), onde

se incluem Instituições Particulares de Solidariedade Social, Lares, Centros de Acolhimento, entre outros; b) Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJR) e c) Tribunais (Magalhães, 2004). Os tipos de instituições de acolhimento dividem-se em: Unidades de Emergência destinadas a crianças e jovens em situação de perigo eminente por um período não superior a 48h; Casas de Acolhimento Temporário indicadas para situações em que é diagnosticada a necessidade de afastamento temporário das famílias de origem, por um período até 6 meses, prolongável até um ano; e Lares de Infância e Juventude dirigidos a crianças e jovens que não possuam família ou que necessitem de ser afastados da mesma, até o menor atingir os 18 ou 21 anos (Delgado, 2006; Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000a). Estes últimos correspondem às instituições nas quais os jovens visados no nosso estudo se encontram. *“Os Lares são equipamentos sociais que têm por finalidade o acolhimento de crianças e jovens proporcionando-lhes estruturas de vida tão aproximadas quanto possível às das famílias, com vista ao seu desenvolvimento físico, intelectual e moral e à sua inserção na sociedade”* (Decreto-Lei nº 2/86 de 2 de Janeiro, Art.º 2º). O acolhimento em instituição é definido como *“a colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente, a de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral”* (Decreto-Lei nº 147/99 de 1 de Setembro, Art.º 49º). Os Lares assumem assim o papel de educadores, responsáveis pelo desenvolvimento integral dos jovens (Delgado, 2006). Todavia, segundo Amado et al. (2003a) o Estado não pratica uma vigilância sobre estas instituições, limitando-se a financiá-las mesmo quando funcionam de forma imprópria, deficiente e arcaica, com vincadas necessidades a nível económico, técnico e humano.

Um estudo realizado pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJR) com o objectivo de caracterizar a realidade desta população nos lares de acolhimento constatou que na sua maioria é do sexo feminino e adolescente; a maioria é escolarizada, apesar de os níveis de escolarização serem reduzidos; a grande maioria frequenta o ensino regular; entre as problemáticas vivenciadas antes do acolhimento sobressai a fome, a mendicidade e o ingresso precoce no mundo laboral; verificou-se ainda que para com a grande parte dos jovens não foram tomadas quaisquer medidas de

protecção antes da entrada para o lar e na origem do acolhimento encontrou-se como principal motivo a negligência e abandono em contextos sociais de pobreza (Instituto para o Desenvolvimento Social, 2000b).

4. A escola e os alunos institucionalizados

A escola é o local responsável pela integração social, pela transmissão de conhecimentos e pelo desenvolvimento individual do aluno (Delgado, 2006). Como micro sistema educativo tem uma importância fulcral na formação e na vida das crianças (Bronfenbrenner, 1979). É a entidade responsável pelo jovem cerca de 6 a 7 horas por dia e na maioria dos casos não está orientada para as crianças em risco, mas sim para crianças oriundas de famílias estruturadas. A integração das crianças institucionalizadas no contexto escolar nem sempre é facilitada, uma vez que as crianças em risco não possuem a mesma preparação que as crianças de famílias estruturadas e porque a escola não está muitas vezes orientada para as receber (Delgado, 2006). De acordo com Mata (2000) a permanência das desigualdades na escola continua a ser uma realidade dos anos noventa e a luta contra a exclusão escolar, que no limite se materializa pelo abandono precoce do sistema de ensino, continua a ser uma prioridade. No entanto, não podendo as escolas esperar resolver os problemas sociais e culturais que acompanham as situações de risco de muitas crianças e suas famílias, poderão contudo, desenvolver múltiplas estratégias favorecedoras de uma protecção cumulativa (Gil & Dinis, 2006).

Este tipo de crianças e jovens, afastados do meio familiar natural, raramente escapam a percursos escolares críticos e a sua integração é pautada por dificuldades de índole organizativo, relacional e interaccional (Amado et al., 2003a). Estas crianças apresentam maior vulnerabilidade a nível cognitivo, psicoemocional, psicomotor e psicolinguístico, o que pode interferir ou mesmo impedir o processo de aprendizagem (Fonseca, 1999). Caracterizam-se ainda por um auto-conceito negativo, conflitos de identidade, desinteresse, insucesso, indisciplina e abandono (Amado, Limão, Ribeiro, & Pacheco, 2003b). De acordo com Simões e Vaz Serra (1987) um auto-conceito académico negativo propicia a possibilidade de um auto-conceito global identicamente negativo, o que exacerba as dificuldades em contexto escolar e na vida em geral

(Amado et al., 2003a). Também o desinteresse escolar aparece relacionado com o auto-conceito e observa-se uma relação entre os antecedentes escolares (e.g., monotonia das aulas, noção de inutilidade das aulas, insucesso) e os antecedentes não relacionados com o contexto escolar (e.g., ambiente familiar desestruturado, falta de acompanhamento dos pais, classe social baixa) e as consequências que se espelham no insucesso (Robinson, 1978). Embora a indisciplina surja como resposta do aluno com fraco desempenho escolar, ou seja, represente uma situação de risco, alguns autores têm defendido uma relação indirecta entre o sucesso e a indisciplina. Sendo assim, a indisciplina, o insucesso, a baixa auto-estima, o auto-conceito negativo e o desinteresse encontram-se relacionados com a história pessoal do aluno (Amado et al., 2003a). As crianças que não alcançam o sucesso no contexto escolar, quer a nível académico, quer a nível social, encontram-se em maior risco de abandono escolar e de outros comportamentos de risco (Stewart, Reid, & Mangham, 1997). Também aquelas que pertencem a grupos desfavorecidos, incluindo minorias étnicas, famílias pobres e pais com baixos níveis educacionais têm maior probabilidade de não desenvolver um sentimento de pertença em relação ao meio escolar (Munsch & Wampler, 1993). De acordo com várias investigações os alunos pertencentes a minorias apresentam reduzida participação na sala de aula (Finn, Folger, & Cox, 1991; Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995) exibem mais problemas de comportamento (McFadden, Marsch, Price, & Hwang, 1992) e revelam maiores índices de absentismo em relação à escola e às aulas (Caldas, 1993), quando comparados com os seus colegas não pertencentes a minorias. Muitas vezes estes factores de risco são acompanhados por vários comportamentos de risco que quando manifestos criam impedimentos à aprendizagem, como o faltar às aulas, não obedecer ao professor e não fazer os trabalhos propostos, quer nas aulas, quer em casa (Finn & Rock, 1997).

Assim, a escola poderá representar mais um factor de inadaptação conduzindo a um trajecto escolar marcado pelo insucesso a nível de aproveitamento escolar, relacionamento com colegas, professores e mesmo consigo mesmos (Merino, 1996, cit. in Delgado, 2006). Segundo Molina (cit. in Delgado, 2006) o sistema educativo acaba por suprimir o seu papel socializador, não de uma forma intencional, mas por não conseguir cumprir com as suas funções, devido a diversos constrangimentos relacionados com a falta de formação, condições, disponibilidade dos professores e das

falhas de um sistema de ensino pouco flexível (Amado et al., 2003b). Todavia, como observa Delgado (2006) o meio escolar deve fornecer estratégias educacionais individualizadas de forma a ajudar cada criança nas suas dificuldades, através de adaptações curriculares ou currículos alternativos (González & Morales, 1996, cit. in Delgado, 2006) considerando o aluno sujeito do seu próprio desenvolvimento e tendo em conta a sua diversidade e especificidade sócio-culturais (Pereira, 2005). Contudo, Amado et al. (2003a) observou que as respostas fornecidas até à data como a reprovação, o ensino especial e a forma de ensinar baseada na aprendizagem monótona e a repetição não têm obtido resultados favoráveis a nível da aprendizagem e empenho do aluno e exacerbam os perigos da sua estigmatização.

As crianças em risco necessitam de igualdade no acesso à escola e de um ambiente escolar inclusivo e democrático, que tenha em conta a diversidade individual de cada aluno, certificando-se de que as diferenças a nível social não se traduzam em diferenças educativas (Delgado, 2006). Isto significa que a escola tanto pode ter um impacto negativo ao perpetuar o “status quo” que estes jovens muitas vezes possuem, como, servir para uma transformação positiva nas suas vidas (Smith, Boutte, Zigler, & Stevenson, 2004). A escola deve sobretudo adaptar-se às necessidades que a história e condições de vida destes alunos exerce sobre si mesma (Amado et al., 2003a).

Devido a factores sociais, escolares e pessoais, os alunos institucionalizados encontram-se num processo de desenvolvimento comprometido quer pela falta de investimento social e familiar, o que prejudica a aquisição de competências individuais e sociais essenciais para a definição da sua identidade e para a criação de relações que possibilitem a vida em comunidade, quer devido à falta dessas competências, associado ao facto de se encontrarem inseridos num ambiente cultural e afectivamente deficitário no Lar. Neste contexto, a maioria dos jovens demonstra funções cognitivas bastante reduzidas o que dificulta que atinjam os objectivos mínimos de aprendizagem que a escola impõe, embora os estudos revelem a existência de um potencial de aprendizagem regular. São ainda relevantes as perturbações emocionais que se revelam na falta de auto-confiança, auto-conceito negativo, falta de iniciativa e motivação. Este conjunto de variáveis associadas predispõe ao insucesso escolar, a dificuldades de aprendizagem e a um reduzido rendimento académico (Amado et al., 2003a).

5. Os professores

Os professores são considerados competentes quando conseguem reunir complementarmente um conjunto de características como o saber e o saber ensinar, a capacidade de gerir o poder, a capacidade de estarem atentos às diferenças entre alunos e turmas e por último a aptidão para reconhecerem o aluno como um indivíduo na sua plenitude (Amado, s.d.). São os responsáveis por desenvolver procedimentos de forma a evitar criar estereótipos acerca dos alunos, dando respostas às necessidades individuais de cada um (Koehler, 1988). Desta forma, torna-se imprescindível uma formação que lhes forneça meios para lidar de forma eficaz e satisfatória com alunos em risco (Amado et al., 2003a). Contudo, segundo Mata (2000), a dedicação ao aluno fraco ou que não quer ser escolarizado não foi ainda assumida no seu aspecto intimamente ético e estes alunos são ainda muitas vezes rejeitados porque atrapalham o normal decorrer das aulas.

Considera-se que os professores são profissionais pensantes, ou seja, que organizam a sua acção de forma reflexiva, actuando em função dos seus pensamentos, juízos e decisões (Shavelson & Stern, 1981). Os professores vivem, interpretam e conferem um significado pessoal à sua prática, em função de um conjunto dinâmico composto pelas suas próprias ideologias, crenças, posturas éticas, concepção de profissionalismo (Amado, s.d.). Os professores diferem na sua personalidade, atitudes, crenças, expectativas e organização das aulas e, desta forma, todas estas diferenças podem resultar como protectoras ou propiciadoras de risco, visto que existem professores capazes de amenizar os problemas das crianças e outros, pelo contrário, capazes de exacerbar esses mesmos problemas (Keogh, 2000).

Numa síntese da literatura acerca dos factores que promovem a resiliência em crianças que cresceram sujeitas a múltiplos indicadores de risco, Benard (1991) identificou a ligação próxima e afectuosa com pelo menos um adulto cuidador como um dos maiores preditores de resiliência. Adicionalmente, quando uma criança é proveniente de meios sujeitos a pobreza crónica, psicopatologia dos pais, famílias desestruturadas e violência, uma ligação de suporte forte com um professor pode ajudar a atenuar os efeitos desses acontecimentos de vida traumáticos (Benard, 1991). As relações interpessoais entre professor e aluno são caracterizadas pela presença do poder,

assimetricamente distribuído em favor do professor, mas a sua autoridade não impede a aproximação com o aluno (Amado, s.d.).

De acordo com Fonseca (1999) o desfasamento entre os padrões culturais da escola e a realidade social dos indivíduos pode criar e agravar a desigualdade de oportunidades. O facto de o professor reconhecer as idiosincrasias dos alunos e das turmas permite-lhe relacionar os seus *backgrounds* com as representações, perspectivas e expectativas que elabora e investir na compreensão dos seus problemas. Esta atitude traduz um conhecimento que influencia a organização e a dinâmica da aula, uma vez que não se reporta unicamente àquilo que vê e aplica no seu domínio do conhecimento para dar sentido àquilo que vê (Amado, s.d.). O conhecimento mais aprofundado do aluno tanto pode ser um factor negativo, conduzindo ao facilitismo, piedade, preconceito e expectativa negativa, como um factor positivo facilitando uma abordagem mais adequada e a estimulação da procura de meios ao alcance do professor, no sentido de evitar tornar as suas vidas ainda mais acidentadas, através da estruturação e organização das tarefas académicas e de uma gestão adequada e equilibrada das relações e do poder. Portanto, o conhecimento da trajectória de vida do aluno é considerado relevante para a prática do professor visto que ajuda a definir o modo de lidar com os jovens e influencia a apreciação e a avaliação realizadas (Amado et al., 2003a). Os alunos também valorizam os professores que procuram conhecê-los, visto que aceitam mais facilmente o estabelecimento de uma relação de colaboração com os mesmos (Mihalas, Morse, Allsopp, & McHatton, 2009).

6. Os professores e as suas representações e expectativas

Segundo Figueira (2007) a necessidade de procurar as ligações entre as intenções ou maneira de pensar dos professores e os seus comportamentos mais directamente observáveis está bem comprovada. Conhecer o pensamento dos professores poderá possibilitar prever, que não antedizer, o seu comportamento, por sua vez, conhecer a sua conduta permitirá inferir parte do seu pensamento, mas não compreendê-lo na sua totalidade. Neste sentido, a perspectiva que os professores possuem acerca do seu trabalho auto-reflecte-se na sua própria expressão oral e escrita (Zabalza, 1994).

Os professores estruturam a sua actividade e actuam principalmente em função das teorias pessoais, isto é, das concepções/representações/significações que possuem (Shavelson & Stern, 1981). Assim, as suas decisões e acções, por regra, baseiam-se nas orientações epistemológicas aprendidas, construídas e reconstruídas (Figueira, 2007). Desta forma, de acordo com Zabalza (1994) existem três pressupostos do “Paradigma do Pensamento do Professor”: a) são profissionais racionais que baseiam a sua acção de forma reflexiva, isto significa que reflectem antes de agir e que actuam de forma profissional; b) agem com base nos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, ...) e a sua acção, por seu lado, influencia os pensamentos, pressupondo um processo dialéctico e construtivista e não relações causais estritas; (c) os recursos metodológicos utilizados no seu estudo devem conseguir enfrentar a bidimensionalidade da acção docente.

As representações antecipam os comportamentos, concebendo, no caso da relação educativa, um quadro modelador da apreensão do aluno e da própria situação educativa no seu conjunto, um quadro cujo entendimento permite clarificar mais aquilo que realmente sucede (Carita, 1997). As representações que os professores possuem acerca dos seus alunos, funcionam como determinantes das condutas de ambos em relação uns aos outros (Amado et al., 2003a), assim como, as expectativas dos professores afectam uma grande variedade de comportamentos quer do aluno, quer do próprio professor (Smith, 1980) e, por sua vez, a qualidade da relação entre ambos (Fredriksen & Rhodes, 2004). Um estudo desenvolvido por Carita (1997) demonstrou que a representação do aluno é fundamentalmente suportada na aprendizagem, conduta social e características gerais do aluno, destacando-se a mobilização escolar do aluno, a relação que estabelece com o professor, os seus resultados escolares e os traços da personalidade. De acordo com Espinosa e Laffey (2003) os professores formam um determinado conjunto de crenças acerca dos alunos com base em informação incompleta e depois ajustam o seu comportamento de acordo com as suas expectativas, quer elas estejam correctas, quer não. As expectativas dos professores constituem um factor relevante com influência no comportamento académico dos alunos, incluindo resultados dos testes, auto-estima, *locus* de controlo e envolvimento (Rist, 1970). Logo, quando as expectativas são baixas para aqueles alunos que são considerados menos talentosos, estes têm maior probabilidade de perder a confiança na sua capacidade de sucesso em termos escolares.

Isto significa que altas expectativas transmitem mensagens de que os alunos são capazes (Battistich, Watson, Solomon, Lewis, & Schaps, 1999). As expectativas dos professores acerca dos alunos são muitas vezes baseadas no seu estatuto social e na sua etnia (Gill & Reynolds, 1999). A percepção do professor é construída em função da forma como ele valoriza o aluno e da relação que estabelece com ele (Gage & Suci, 1951).

Um estudo de Schwebel e Cherlin (1972) demonstrou que o facto de o aluno ocupar um lugar à frente, em oposição a um lugar atrás ou no meio, afecta de uma forma positiva a maneira como o aluno é visto pelo professor e pelos pares, assim como a avaliação que faz de si mesmo. Um outro estudo realizado por Espinosa e Laffey (2003) com professores do 1.º ciclo do ensino básico de centros urbanos acerca da sua percepção sobre crianças com comportamentos desafiantes demonstrou que a sua percepção em relação ao comportamento e capacidade estava inter-relacionada e que os resultados do comportamento poderiam confundir a percepção do professor acerca das capacidades académicas dos alunos. Segundo alguns autores (Bennet, Gottesman, Rock, & Cerulo, 1993) a percepção dos professores acerca do comportamento dos alunos constitui um componente significativo dos seus julgamentos académicos; sugerem ainda que através da percepção do comportamento, o género influencia a avaliação da competência escolar dos alunos e as notas que lhes são atribuídas. Isto significa que o professor não tem autonomia para avaliar de forma arbitrária, contudo, a sua margem de liberdade existe e pode usá-la para fortificar as distâncias e a selecção ou para as atenuar (Perrenoud, 1993).

A frequência das interacções entre professores e alunos e a natureza das mesmas estão relacionadas com as crenças dos professores sobre o potencial académico e os atributos pessoais, incluindo o temperamento (Keogh & Burstein, 1988). Quando os professores têm expectativas reduzidas em relação ao desempenho de um determinado aluno relacionado com aspectos da sua etnia, factores culturais, características pessoais e estilos de comportamento, essas crianças podem estar em risco aumentado (Keogh, 2000). Um estudo realizado por Auwarter e Arugute (2008) acerca dos efeitos do género e estatuto socioeconómico dos alunos nas percepções dos professores evidenciou que crianças de estatuto socioeconómico elevado são julgadas mais favoravelmente que crianças com o mesmo desempenho mas de um estatuto socioeconómico mais baixo. Assim, professores que acreditem que o estatuto socioeconómico é um factor

predeterminante para o sucesso irão provavelmente sentir-se ineficazes quando trabalharem com crianças de nível socioeconómico baixo. Ainda segundo este mesmo estudo também o género afecta as avaliações realizadas pelos professores, mas apenas em associação com o estatuto socioeconómico. Os professores classificam as raparigas de estatuto socioeconómico baixo mais favoravelmente do que as raparigas de estatuto socioeconómico elevado, contudo, avaliam os rapazes de nível socioeconómico elevado mais beneficemente em relação àqueles de um nível socioeconómico inferior. Estes resultados destacam a probabilidade de existirem várias características dos alunos que, quando em conjunto, afectem as expectativas dos professores. De acordo com Muller, Katz e Dance (1999) as expectativas dos professores moldam o seu comportamento que varia de acordo com as características sociais do aluno.

Os professores atribuem o sucesso dos alunos nos testes a si próprios, a uma boa explicação da matéria, às condições dos alunos em casa e ao esforço e interesse por parte dos alunos; por outro lado, o insucesso é associado com a falta de preparação dos alunos, pouca capacidade dos alunos e dificuldade do teste. Ou seja, os professores tendem a partilhar os motivos do sucesso com os alunos e a atribuir o insucesso apenas aos alunos (Darom & Bar-Tal, 1981).

Uma investigação realizada por Pereira (2005) a professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca das concepções sobre as crianças e as relações educativas que se estabelecem revelam que o aluno é definido como alguém que influencia o desenvolvimento curricular e as tarefas escolares, possui vontade própria e necessita de ser motivado para ser escolarizado, sendo o aluno ideal aquele que é solidário, com boa formação moral, cortês, respeitador das normas, ou seja, o cidadão ideal, aquele que aprende bem, trabalha bem em grupo e se esforça por aprender e melhorar.

O estudo de Amado et al. (2003b), realizado com directores de turma, permitiu verificar que os alunos institucionalizados são considerados socialmente “escorraçados”, “abandonados”, “desprotegidos”, “carentes” e “traumatizados pelo abandono” familiar. São caracterizados por uma história de vida marcada pelo sofrimento, com uma auto-estima negativa, extremamente carentes “de afecto”, de “contacto físico”, “de amor”; têm grandes dificuldades de adaptação, porque “sem regras”, “sem autocontrolo”, “indiferentes”, “apáticos”, “revoltados e ressentidos”,

“oportunistas” “impenetráveis”, “pouco solidários entre si e violentos”. A adaptação ao meio escolar é, descrita de um modo bastante negativo, pautada por grandes dificuldades de aprendizagem, desinteresse e desmotivação e incumprimento das regras da aula. Para estes professores os factores do insucesso educativo são também aqueles que mais determinam o perfil destes alunos: a sua peculiar situação social e familiar e as características pessoais marcadamente negativas. Todavia, outros dois factores são apontados: a) os escolares, onde se incluem o desencontro dos currículos em relação aos interesses destes alunos, alguma falta de coordenação na resposta docente, permissividade ou agressividade em excesso de alguns professores; b) os que resultam do mau clima social do Lar que os acolhe. Por outro lado, os alunos entrevistados referem como principais motivos para o seu insucesso académico a preguiça, o desinteresse, o aborrecimento, as baixas expectativas e a falta de sentido das matérias estudadas; a indisciplina, o absentismo e a incapacidade dos professores no sentido de os motivar. Segundo Amado et al.(2003a) e no seguimento de outros autores, a inadequação do sistema escolar está mais relacionada com o insucesso e comportamentos de risco do que a existência de *deficits* de qualquer natureza.

Concluindo, *“as representações e as perspectivas que professores e alunos em interacção constroem uns sobre os outros e sobre o conjunto de circunstâncias em que estão envolvidos (situação, regras...), surgem como variáveis importantes na determinação e na compreensão das condutas de cada um”* (Amado et al., 2003a, p. 87).

7. A relação professor-aluno

O tempo que os professores passam com os alunos ao longo de um ano escolar promove-os como os principais construtores de uma relação com os jovens (Mihalas et al., 2009). O contexto escolar e mais especificamente a relação professor-aluno podem ser um veículo de promoção e desenvolvimento de competências sociais, constituir um meio de aumentar a ligação entre os jovens e um adulto-cuidador e um modo de inculcar objectivos académicos (Brooks, 2006). A relação professor-aluno pode ainda ser vista como uma fonte de suporte ou de risco e está directamente relacionada com o sucesso a curto e longo-prazos e com os resultados desenvolvimentais (Birch & Ladd, 1997; Gill

& Reynolds, 1999; Brooks, 2006). Os professores são reconhecidos como adultos cujo relacionamento com as crianças pode influenciar o seu desenvolvimento a nível social, emocional e cognitivo (Hamre & Pianta, 2001). Desta forma as relações extra-familiares, como a relação com professores ou com o grupo de pares, ainda que possam desempenhar uma menor influência relativamente às relações com as figuras cuidadoras primárias, constituem um importante indicador de adaptação social e bem-estar dos jovens (Larose, Tarabulsky, & Cyrenne, 2005).

A relação que normalmente se desenvolve entre o professor e o aluno é caracterizada pela submissão, legitimada pelo poder que o saber confere ao professor e pela própria instituição. No entanto, a relação professor-aluno pode assumir uma dimensão igualitária, de ajuda, que proporcione um clima psicossocial facilitador da aprendizagem e das interações pessoais (Pereira, 2005). Tal como a relação pais-criança também a relação professor-aluno pode variar na sua natureza e qualidade. As relações professor-aluno podem ser caracterizadas como próximas e afectuosas, como distantes e formais e ainda como conflituosas (Pianta, 2001). Quando a percepção do professor acerca da relação com o aluno é caracterizada como sendo próxima, não-dependente e não-conflituosa encontra-se uma conexão positiva com o rendimento académico, bem como, com as atitudes e envolvimento do aluno em relação à escola (Espinosa & Laffey, 2003). No mesmo sentido, outros estudos (Baker, Grant, & Morlock, 2008; Mihalas et al., 2009; O'Connor & McCartney, 2007) sugerem que as qualidades da relação professor-aluno predizem o sucesso escolar das crianças e que essa relação deve ser pautada por confiança, proximidade e baixos níveis de conflito. Contudo, existem barreiras ao estabelecimento de uma relação professor-aluno próxima tais como factores relacionados com a própria escola, desenvolvimento do adolescente e formação do professor (Mihalas et al., 2009).

As primeiras relações professor-aluno (e.g., infantário) afectam o referencial disciplinar, suspensões escolares e o conflito entre alunos, assim como poderão ajudar a reduzir a agressividade entre alunos pertencentes a minorias e que tenham vivenciado interações negativas com adultos (Hamre & Pianta, 2001). As relações que as crianças estabelecem com os seus professores são em parte determinadas pela preferência dos professores em relação a um aluno. Essa preferência influencia claramente a preferência

dos alunos pelos seus pares, isto é, afecta a relação entre a aceitação dos pares e o comportamento social das crianças (Chang et al., 2007).

As crianças maltratadas, em resultado das experiências vivenciadas com os pais, procuram tendencialmente certas experiências relacionais com os seus professores. Apesar de evidenciarem o desejo de estabelecerem uma relação próxima, estas crianças tendem a comportar-se de uma forma menos positiva que as crianças não-maltratadas (Lynch & Cicchetti, 1992).

Um estudo realizado por Hamre e Pianta (2005) revela que crianças em risco de um mau desempenho a nível escolar que foram integradas em turmas com um forte suporte emocional e instrucional conseguiram atingir os objectivos escolares e a relação professor-aluno era proporcional à verificada entre alunos com baixo risco escolar. Por sua vez, aquelas que foram colocadas em turmas com menor suporte mostravam menos sucesso académico e mais conflitos com os professores. Uma investigação realizada por O'Connor e McCartney (2007), com crianças até ao 3.º ano, acerca da relação professor-aluno verificou que os professores prestam menos atenção a crianças com quem possuam melhores relações e que a atenção dos professores se encontra negativamente associada com o conhecimento.

Segundo Espinosa e Laffey (2003) as crianças que apresentam um comportamento desafiante na sala de aula que não esteja de acordo com as expectativas do professor, encontram-se em maior risco de serem subestimadas no seu potencial académico e de não virem a conseguir estabelecer uma relação calorosa e positiva com os seus professores. Crianças com problemas por externalização participam em interações de conflito e zanga com os seus professores mais frequentemente e possuem uma relação mais negativa com o professor, de acordo com os seus auto-relatos e os dos professores (Hamre & Pianta, 2001; Henricsson & Rydell, 2004). Por outro lado, as crianças com problemas de internalização têm níveis de conflito elevados e apresentam uma relação dependente com os professores, comparativamente com crianças não problemáticas (Henricsson & Rydell, 2004).

Outros autores (Saft & Pianta, 2001) consideram ainda o género da criança como um factor que influencia a percepção dos professores acerca das suas relações com os alunos, apesar do género ter que ser analisado conjuntamente com outros atributos da

criança, como a etnia e a idade. Os professores tendem a ver o mau comportamento dos rapazes como mais grave que o das raparigas e estas apresentam tendencialmente relações menos conflituosas com os professores do ensino pré-escolar (Hamre & Pianta, 2001). Um estudo realizado com crianças afro-americanas e caucasianas que exibiam o mesmo comportamento, identificou diferentes formas de avaliar o comportamento das mesmas com base na sua etnia (Entwisle & Alexander, 1988), constatando-se que quando a criança e o professor têm a mesma etnia, os professores avaliam a sua relação com a criança mais positivamente (Elizabeth & Pianta, 2001). No entanto, a combinação das características das crianças e dos professores revelam ter maior importância na construção da percepção dos professores acerca do relacionamento com as crianças (Saft & Pianta, 2001; Elizabeth & Pianta, 2001).

A investigação (Estrela, 1994) tem evidenciado uma relação de circularidade entre as atitudes e comportamentos dos professores e as atitudes e comportamentos dos alunos: o ensino adequado (nos métodos e à população), o respeito pela dignidade do aluno e a justiça relacional conduzem à aprendizagem e à satisfação; por sua vez, a afronta, o aborrecimento no ensino e a injustiça, resultam na irrequietude, na frustração, na indisciplina e na violência.

Ao longo desta revisão da literatura procurou-se rever as principais conclusões existentes acerca das representações e expectativas dos professores e o contexto que envolve os alunos institucionalizados. O estudo empírico que, de seguida, se apresenta procura aprofundar esta temática e assim tentar avaliar até que ponto a percepção por parte dos professores acerca dos alunos institucionalizados influencia a avaliação que fazem do comportamento, do rendimento escolar e a sua relação com os alunos.

Parte II

Capítulo II

Objectivos e questões de investigação

O estudo que nos propomos realizar visa descrever a percepção dos professores relativamente aos jovens institucionalizados, seus trajectos de vida, factores de risco e de resiliência a eles associados, bem como, explorar as diferenças a nível da avaliação e da relação estabelecida com os mesmos. Pretendemos, assim, em primeiro lugar, elencar as percepções dos professores acerca dos factores de risco e de resiliência destes alunos e dos seus trajectos de vida. E, partindo da categorização dessas percepções e dos resultados dos instrumentos utilizados pretendemos verificar se:

1. A percepção dos professores apresenta uma correlação positiva com a avaliação comportamental e de rendimento escolar que fazem destes jovens;
2. A percepção dos professores apresenta uma correlação positiva com o tipo de relação que estabelecem com os alunos.

Consideramos importante saber como é que os professores constroem representações sobre os alunos institucionalizados e qual a relação dessas representações com o seu conhecimento da “história de vida” deles, com a avaliação que efectuem sobre os mesmos e com o tipo de relação estabelecida.

A nossa intenção ao efectuar este estudo é que ele permita desocultar representações, aferir conhecimentos e proporcionar oportunidades de uma reflexão para o desenvolvimento de uma escola mais equitativa, possibilitando perceber, segundo o relato dos professores, as implicações da institucionalização e a possibilidade de aperfeiçoar as condições de intervenção com estes jovens.

Capítulo III

Metodologia

1. Desenho e método

Esta investigação tem um carácter observacional-descritivo transversal, uma vez que nos focamos num grupo representativo da população que pretendíamos estudar e a

recolha dos dados efectuou-se em apenas um momento. Os métodos utilizados foram a entrevista semi-estruturada (Anexo 1) e o questionário.

2. Amostra

A amostra deste estudo caracteriza-se como uma amostra não probabilística ou intencional – sequencial. Como critérios de inclusão definimos que teriam que ser professores do 2.º ou 3.º Ciclo que leccionassem pelo menos um aluno institucionalizado, do ensino regular, no ano lectivo de 2008/2009. A nossa amostra ficou assim constituída por um total de 34 professores ($N = 34$) em exercício de funções no ano de 2008/2009, em escolas do distrito do Porto. Do total da amostra ($N = 34$), 28 professores exerciam funções na rede oficial e 6 na rede particular. A opção por estas escolas deveu-se unicamente a uma maior facilidade no estabelecimento de contactos com o Conselho Executivo. Os professores inquiridos distribuíram-se pelo 2.º e 3.º Ciclo. A Tabela 1 mostra-nos a distribuição da amostra por género. Conforme se pode ver, a grande maioria é do sexo feminino (82,4%) e apenas 17,6% do sexo masculino.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por sexo

| Sexo | <i>n</i> | % |
|--------------|-----------|------------|
| Feminino | 28 | 82,4 |
| Masculino | 6 | 17,6 |
| Total | 34 | 100 |

Relativamente à idade, conforme se pode ver na Tabela 2, constatamos que a maioria se encontra na faixa etária acima dos 50 anos de idade (38,2%). Os professores com idade entre os 40 e 50 anos de idade representam 32,4% do total da amostra. Por sua vez os professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos de idade constituem 20,6% e apenas 8,8% retrata a faixa etária com menos de 30 anos de idade.

Tabela 2 – Distribuição da amostra por faixas etárias

| Grupo Etário | n | % |
|---------------------|----------|----------|
| <30 | 3 | 8,8 |
| 30 a 39 | 7 | 20,6 |
| 40 a 50 | 11 | 32,4 |
| >50 | 13 | 38,2 |
| Total | 34 | 100 |

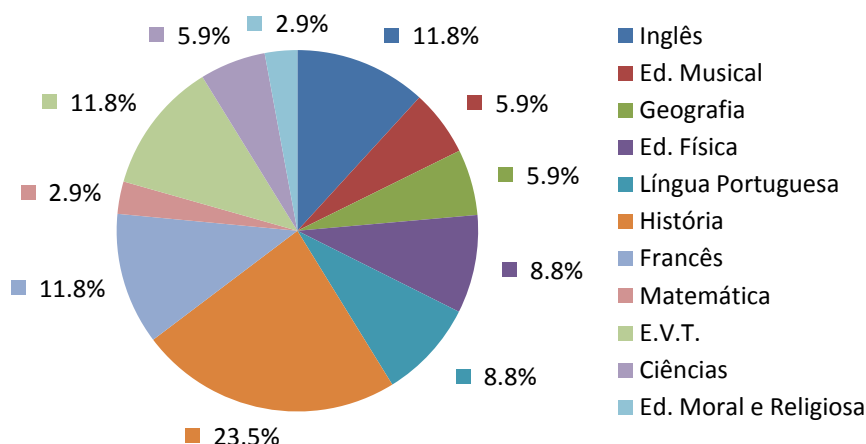
Quanto ao tempo de ensino dos professores (Tabela 3) verifica-se um ligeiro predomínio dos professores com muitos anos de prática, ou seja, daqueles que leccionam há 31-40 anos (29,4%), enquanto os restantes se distribuem de forma equitativa pelos restantes três intervalos, cada um dos quais composto por 8 professores (23,5%).

Tabela 3 – Distribuição da amostra por tempo de ensino

| Tempo de Ensino | n | % |
|------------------------|----------|----------|
| <10 | 8 | 23,5 |
| 10 a 20 | 8 | 23,5 |
| 21 a 30 | 8 | 23,5 |
| 31 a 40 | 10 | 29,4 |
| Total | 34 | 100 |

Em relação à distribuição dos docentes pelas respectivas disciplinas leccionadas (Figura 1) verifica-se que as disciplinas de História (23,5%), Inglês, Francês e E.V.T. (todas com 11,8%) foram aquelas com maior representatividade nesta amostra. É de salientar que as disciplinas correspondem ao 2º e 3º ciclo, não se fazendo separação entre ambos.

Figura 1 – Gráfico representativo da distribuição dos professores inquiridos pelas disciplinas



3. Instrumentos

Tendo em vista os objectivos propostos optámos pelos métodos da entrevista e do questionário.

O método da entrevista para a avaliação da percepção dos professores acerca dos alunos institucionalizados, em termos gerais e mais especificamente acerca dos factores de risco e de resiliência e dos seus trajectos de vida. O inquérito por entrevista é o instrumento mais comumente utilizado nas metodologias qualitativas para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos (Mata, 2000). De acordo com Seidman (1991) a entrevista é utilizada quando estamos interessados nas histórias das outras pessoas. Desta forma, quando as pessoas contam histórias seleccionam detalhes da sua experiência através da sua consciência. O seu objectivo é estabelecer uma compreensão dos processos sociais e psicológicos que ocorreram num determinado contexto ou entre pessoas que tiveram experiências particulares, sem que seja necessário estar presente (Jones, 1996).

O método do questionário para a avaliação a nível comportamental, de rendimento escolar e do tipo de relação que estabelecem com estes alunos. O *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCPR) (Anexo 2) pretende descrever e avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento da criança/adolescente, tal como são percebidos pelos professores. O *Student-Teacher*

Relationship Scale (STRS) (Anexo 3) é um questionário que tem como objectivo perceber a qualidade da relação professor-aluno do ponto de vista do educador.

3.1 - Entrevista semi-estruturada

Para obter as informações necessárias ao nosso estudo relativas às percepções dos professores acerca dos factores de risco e de resiliência dos alunos institucionalizados e dos seus trajectos de vida, construímos uma entrevista baseada na recolha de factores de risco e de resiliência encontrados na literatura consultada e estruturada numa adaptação da entrevista utilizada num estudo realizado por Carneiro (1997) (Anexo 4) focada na percepção dos professores sobre os alunos de etnia cigana. As entrevistas foram gravadas (quando os professores o autorizaram) transcritas e, posteriormente, sujeitas a uma Análise de Conteúdo.

3.2 - Inventário de comportamento da criança para professores (ICCPR)

O *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCPR) é a versão portuguesa do *Teacher Report Form* (TRF), um instrumento pertencente ao Modelo Multiaxial de Achenbach (Achenbach, 1991), sendo que este último permite recolher uma descrição objectiva e completa dos comportamentos da criança através de vários observadores. Neste estudo interessou-nos exclusivamente a avaliação (percepção) dos professores em relação ao comportamento, competências e problemas do jovem institucionalizado, no contexto escolar, pelo que optamos por utilizar o ICCPR, pelo facto de ter sido traduzido especificamente para a população portuguesa.

O ICCPR respeitou a estrutura e o conteúdo dos itens americanos, introduzindo apenas ligeiras alterações no aspecto formal, destinadas a facilitar a compreensão e o preenchimento. No entanto, a estrutura factorial da versão portuguesa deste inventário é bastante diferente das encontradas nos estudos americanos. A fidelidade das escalas que constituem este instrumento possui em termos da sua consistência interna (alfa de Cronbach) valores acima de 0,70.

Este Inventário é formado por duas partes. A primeira é constituída por itens referentes a dados demográficos, avaliações do rendimento escolar e avaliações do

funcionamento geral nas aulas. A segunda parte é formada por 120 itens, dos quais dois (56h e 113) consistem em questões abertas, nas quais o professor poderá mencionar outros problemas. Para efeito deste estudo utilizou-se apenas a segunda parte.

Este Inventário, na sua versão portuguesa, é composto por sete factores, entre os quais: agressividade/antisocial; problemas de atenção/dificuldades de aprendizagem; isolamento social; obsessivo; problemas sociais/impopulares; comportamentos estranhos (esquizóide) e ansiedade. O factor agressividade/antisocial contém 36 itens e inclui todos os itens relacionados com os problemas de comportamento (externalização); o factor problemas de atenção/dificuldades de aprendizagem é composto por 17 itens relacionados com problemas de falta de atenção, hiperactividade e dificuldades de aprendizagem na escola; o factor isolamento social é constituído por 15 itens relacionados com aspectos de isolamento social e aspectos depressivos; o factor obsessivo é formado por 7 itens; o factor problemas sociais/impopular é composto por 10 itens; o factor comportamentos estranhos (esquizóide) é constituído por 10 itens e é bastante heterogéneo; por último, o factor ansiedade contém 9 itens.

O professor deve responder tendo em consideração os últimos dois meses e deve colocar à frente de cada item uma cruz na coluna correspondente ao “0” se o respectivo comportamento for *não verdadeiro* em relação à criança; “1” se for *às vezes verdadeiro* e no “2” se for *muitas vezes verdadeiro*. O resultado global neste inventário é igual à soma dos resultados brutos para cada item podendo, desta forma, incidir de 0 a 240. Os questionários com nove ou mais itens por preencher devem ser excluídos da análise e os itens 56h e 113 não devem ser considerados, por serem constituídos por questões abertas e envolverem dessa forma conteúdos potencialmente diferentes para cada sujeito.

Estabeleceram-se como pontos discriminativos (*cutoff points*) para este questionário os valores correspondentes ao percentil 90, tanto para o questionário global como para cada uma das suas escalas (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1995).

3.3 - Student-teacher relationship scale (STRS)

De acordo com Birch e Ladd (1997) a avaliação da relação professor-aluno invoca a percepção dos professores. O *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) é um questionário de auto-preenchimento que tem como objectivo perceber a qualidade da relação professor-aluno, do ponto de vista do educador. Este instrumento não se encontra disponível na versão portuguesa, pelo que foi necessário proceder-se à sua tradução que tentou ser o mais fiel possível da versão original.

Este questionário pretende avaliar a representação do professor acerca da relação com um determinado aluno e a percepção que possui relativamente ao valor que o próprio aluno atribui à relação (Fraire, Longobardi, & Sclavo, 2008). O STRS é sensível às diferenças de género e raça/etnia na relação professor-aluno. É indicado para estudantes no pré-escolar e até ao 3.º ano (com idades tipicamente compreendidas entre os 4 e os 8 anos de idade), no entanto, pode ser utilizado em estudos para explorar o impacto e a qualidade da relação professor-aluno em alunos mais velhos, alunos que estejam sinalizados como possíveis desistentes do sistema educativo e professores que estejam em risco de *burnout* (Pianta, 2001). A consistência interna (alfa de *Cronbach*) deste instrumento em termos globais é elevada (0,89), assim como das sub-escalas Conflito (0,92) e Proximidade (0,86), com excepção da sub-escala Dependência (0,64).

Este instrumento é composto por 28 itens, cada um avaliado numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (do *não aplicável* ao *totalmente aplicável*). É formado por três factores, cada um deles, avaliando uma dimensão particular da relação professor-aluno: Conflito, Proximidade e Dependência (Pianta, 2001). A sub-escala Conflito é constituída por 12 itens e refere-se à percepção do professor relativamente aos aspectos negativos e conflituosos da relação; um professor que apresente níveis elevados nesta sub-escala tende a entrar em conflito com o aluno, percebe o aluno como zangado e imprevisível logo, conseqüentemente, sente-se emocionalmente esgotado e acredita que é ineficaz com esse aluno. A sub-escala Proximidade é formada por 11 itens e avalia os aspectos emocionais positivos da relação professor-aluno, normalmente relacionados com a confiança mútua e caracterizados por uma alta qualidade de comunicação; um professor que revele níveis elevados de proximidade percebe o aluno como estando bem, e, por sua vez significa que o aluno vê o professor como fonte de suporte e de

recurso. A sub-escala Dependência é composta por 5 itens e analisa a percepção do professor acerca do nível de dependência que o aluno possui em relação a ele; um professor que transmita valores elevados nesta sub-escala indica problemas de excesso de confiança da criança para com o professor; níveis elevados também apontam que o aluno tende a reagir à separação do professor e requer ajuda quando não é necessário (Fraire et al., 2008; Pianta, 2001). O resultado total refere-se ao grau em que o professor percebe a sua relação com um aluno como positiva e eficaz. Um resultado total elevado reflecte baixos níveis de conflito e dependência e níveis elevados de proximidade e, no geral, uma relação positiva. O resultado global pode variar entre 28 a 140 e resulta do somatório das três sub-escalas (Pianta, 2001).

4. Procedimento

Para a realização deste estudo foi necessário, numa primeira fase solicitar a colaboração das escolas, a fim de obter permissão para aí proceder à recolha de dados, designadamente, autorizando que os professores fossem contactados nesse espaço. Após obter a anuência iniciamos os contactos com os professores e a recolha dos dados.

Inicialmente os professores foram esclarecidos sobre os objectivos do estudo e assegurados os limites de confidencialidade e tratamento anónimo da informação recolhida, obtendo-se o consentimento informado (Anexo 5), por escrito, de todos os participantes.

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade de cada um dos professores e realizaram-se em diferentes alturas. O local escolhido esteve dependente dos espaços disponíveis na escola que garantissem a privacidade e o sossego favorecedores de uma conversa calma. A duração das entrevistas oscilou entre os 10 e os 30 minutos e foram gravadas com o consentimento prévio dos entrevistados, apesar de em alguns casos não ter sido concedida a autorização de gravação, sendo necessário transcrever o seu discurso no imediato.

Seguidamente, após uma breve explicação dos seus principais objectivos, foram fornecidos os seguintes questionários: *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCPR) e *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS), com a indicação de que deveriam responder aos mesmos em consideração a apenas um aluno tipo (aquele

que correspondesse às características que os professores identificaram anteriormente na entrevista como sendo comuns e mais frequentes nestes alunos) à sua escolha. A aplicação foi realizada de forma indirecta, uma vez que foram entregues após a entrevista, com o compromisso de serem devolvidos posteriormente.

5. Tratamento de dados

Os dados referentes à percepção da avaliação comportamental, do rendimento escolar e do tipo de relação estabelecida com os alunos foram analisados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 17.0, através de uma análise correlacional.

A inserção e o tratamento estatístico dos dados relativos à Entrevista Semi-Estruturada foram realizados através do *NVIVO*, vocacionado para a análise de conteúdo. A análise qualitativa é particularmente descritiva porque se baseia no princípio de que tudo possui potencial para estabelecer uma ideia elucidativa do fenómeno em causa. Assim, a confirmação ou infirmação das hipóteses construídas antecipadamente não constitui um propósito (Mata, 2000). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 1995, p. 31). Desta forma, toda a comunicação poderá ser sujeita a análise, isto implica um tratamento do conteúdo dessa mesma comunicação. Deste modo, o objectivo da análise de conteúdo é a inferência de saberes recorrendo a determinados indicadores (Bardin, 1995), procurando o significado directo de acordo com o ponto de vista do actor (Erickson, 1986). A interpretação é utilizada para dar sentido aos dados e informações (Erickson, 1986). A análise de conteúdo adoptada neste estudo insere-se na análise categorial, onde se procura classificar os diversos elementos em diferentes categorias de forma a deduzir determinados dados. O critério de categorização adoptado foi semântico, através da construção de categorias temáticas, pela sua facilidade em se aplicar a discursos directos e elementares. A categorização procura fundamentalmente prover, por condensação, uma representação simplificada da informação bruta (Bardin, 1995).

Iniciamos o tratamento das entrevistas com a sua transcrição. Este trabalho permitiu avançar de alguma forma na análise, uma vez que possibilitou reorganizar as ideias gerais das declarações. Passando assim rapidamente à fase que Bardin (1995) designa

por “leitura flutuante” e que se caracteriza como a análise do texto de forma aberta, possibilitando a aquisição de impressões e orientações.

Em primeiro lugar tivemos de introduzir a transcrição das entrevistas na base criada no *NVIVO*. De seguida criamos o modelo de análise (Anexo 6), que consiste numa estrutura hierárquica das categorias criadas. Posteriormente, procedeu-se à codificação do material, com o objectivo de alcançar uma representação do conteúdo, através de recortes a nível semântico (tema), o que comportou a dificuldade de atribuir ou não relevância a determinada dimensão. A análise temática é transversal ao conjunto das entrevistas e tem em consideração a frequência dos temas contidos no conjunto das mensagens, considerados como dados fragmentáveis e comparáveis (Bardin, 1995).

Capítulo IV

Resultados

De seguida, apresentar-se-ão os resultados obtidos nesta investigação, no que diz respeito à análise qualitativa das entrevistas efectuadas e à análise quantitativa referente ao *Inventário de Comportamento da Criança para Professores (ICCPR)* e à *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*.

1. Resultados relativos à análise qualitativa

São de salientar dois aspectos referidos frequentemente pelos professores inquiridos aquando da realização da entrevista que se prendem com: a) ser muito difícil generalizar a caracterização destes alunos e b) algumas características referenciadas não se adequarem apenas aos alunos institucionalizados, mas serem generalizáveis a todos os outros alunos.

Em relação ao conhecimento da História de Vida verificamos que a totalidade dos professores inquiridos ($n = 34$) referem ter conhecimento da história de vida dos seus alunos institucionalizados. No entanto, o conhecimento da história de vida não foi referenciado da mesma forma por todos os professores, ou seja, 52,9% ($n = 18$) afirmou ter um conhecimento aprofundado, enquanto 35,3% ($n = 12$) referiu ter apenas um conhecimento parcial e 11,8% ($n = 4$) relatou que o conhecimento era bastante reduzido.

Verificamos assim que a maioria dos professores refere ter um conhecimento aprofundado acerca da história de vida destes alunos.

As fontes de informação que estão na base da informação acerca da história de vida do aluno foram variáveis, entre as quais o Director de Turma (26,8%; $n = 19$), o Encarregado de Educação (26,8%; $n = 19$), o próprio aluno (25,4%; $n=18$), relatórios (16,9%; $n = 12$) e outros Professores (4,2%; $n = 3$). É de salientar que englobamos na fonte “relatórios” toda a informação escrita acerca do aluno, desde o processo individual do aluno (ao qual apenas os Directores de Turma têm acesso) a relatórios de outros professores e psicólogos. Constatamos que a maior parte da informação é veiculada através do Director de Turma, do Encarregado de Educação ou através do próprio aluno.

Quando questionados acerca da importância que atribuíam ao conhecimento da história de vida dos alunos institucionalizados 97,1% ($n = 33$) dos inquiridos afirmaram que a consideravam importante “... para conseguir aceder melhor a esse aluno e conseguir lidar com ele”, “... porque ajuda a compreender uma determinada situação/comportamento/atitude e agir de forma diferente com eles” e “... para o conhecer melhor e apoiá-lo e ajudá-lo, ter uma maneira de intervir melhor”; houve, no entanto, apenas uma professora (2,9%; $n = 1$) que referiu não considerar este aspecto importante uma vez que não era Directora de Turma, da turma em que o aluno estava inserido e segundo a mesma é “quase impossível saber a história de tantos alunos, visto ter muitas turmas”.

Relativamente às Características dos Alunos e mais especificamente quanto ao seu comportamento e atitude na sala de aula 82,4% ($n = 28$) dos professores consideraram o comportamento destes alunos como negativo, enquanto 17,6% ($n = 6$) dos professores inquiridos referiram que estes alunos “... não se evidenciam pelo mau comportamento”, são “... bem comportados, o facto de já estarem numa instituição também faz com que eles já venham com algumas regras o que até acaba por ser mais simples”. Os professores que consideravam os comportamentos dos alunos como negativos, incluíam nesses aspectos: a) a fraca motivação para as tarefas escolares e a falta de projectos em relação ao seu futuro: “... não são tão trabalhadores, não se esforçam tanto, não são persistentes, não querem dar o seu máximo...”, “... não se preocupam com eles, não têm ambição nenhuma”, “... são desmotivados, pouco persistentes, desistem à primeira

falha”; b) a dificuldade em cumprir regras, uma vez que são percebidos como “... *mal-comportados porque são alunos revoltados*”, “*Não acatam regras e vêem a escola como um período de brincadeira, querem afirmar-se dentro da turma, mas pela negativa, são violentos, não cumprem as regras*”, “... *não aceitam uma chamada de atenção*”; são caracterizados como alunos violentos ou agressivos: “...*muitas vezes chegam a ser violentos verbalmente connosco...*”, “...*são muito mal comportados, muito agressivos, querem chamar muito à atenção...*”, “*têm reacções violentas a coisas aparentemente sem importância*”; c) a instabilidade e imprevisibilidade do comportamento: “*Inconstantes, isto é, tanto estão a comportar-se de forma correcta como no dia seguinte não conseguem fazer nada do que lhes é exigido. São completamente imprevisíveis, nunca se sabe como vão estar na sala*”, “... *são de extremos*”; são alunos que evidenciam carências afectivas: “*são muito afectivos, carentes de afecto*”, “... *fazem tudo para chamar a nossa atenção, muitas vezes pela negativa*”, “... *muitas vezes demoram a sair da sala, ficam por ali, porque precisam de conversar, de ter um bocadinho de atenção*”; d) a dificuldade de concentração: “*têm dificuldades em concentrar-se nas aulas*”, “*Normalmente distraídos, tendo um défice de grau de atenção...*”.

Quanto ao rendimento académico 64,7% ($n = 22$) dos professores consideraram o rendimento académico dos alunos institucionalizados como diferenciado, uma vez que “... *costumam apresentar piores resultados*”, “*geralmente são alunos com fraco aproveitamento escolar, distinguindo-se, pela negativa, dos outros alunos*”. Atribuem estas diferenças à dificuldade de concentração nas aulas, a uma baixa motivação para assuntos escolares, à existência de carências afectivas e à própria história de vida conturbada que muitas vezes os acompanha. É de salientar que apenas um dos professores referiu a diferença do rendimento académico de uma forma positiva atribuindo esse facto à “*vida muito estruturada, horários e regras definidas, ritmo de trabalho e ajuda no colégio para o estudo*”. Contudo, 35,3% ($n = 12$) dos professores consideraram o nível de desempenho escolar entre os alunos institucionalizados e os não-institucionalizados semelhante, referindo que “*As turmas são tão fracas que não se nota assim grande diferença.*” ou ainda que “*há miúdos institucionalizados que são muito bem acompanhados e há miúdos que estão em casa mas é a mesma coisa que não estar*”. Em suma, a maioria dos docentes refere que o rendimento académico destes

alunos, em comparação com os alunos não-institucionalizados, é pautado por uma diferenciação negativa.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, quase todos os professores (97,1%; $n = 33$) indicaram a existência de dificuldades de aprendizagem apontando motivos de várias ordens: 46% ($n = 23$) referiram o desinteresse como a principal dificuldade, uma vez que *“não se empenham muito e desistem facilmente”*; 22% ($n = 11$) apontaram as dificuldades de escrita e compreensão; 14% ($n = 7$) referiram as dificuldades de atenção e concentração; os conhecimentos pouco consolidados e os problemas de raciocínio foram ambos mencionados por 6% ($n = 3$); a baixa auto-estima e a existência de dificuldades a nível motor foram referidas por 2% ($n = 1$), respectivamente. O desinteresse e as dificuldades de escrita e compreensão salientam-se como sendo os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Quando questionados acerca dos factores de sucesso/insucesso destes alunos na sua vida em geral, 23,8% ($n = 19$) dos professores identificaram a família como desempenhando um papel determinante a este nível pois são recorrentes os *“...problemas relacionados com a família...”*; 20% ($n = 16$) referiu os factores emocionais, *“...instabilidade emocional/afectiva...”*; 17,5% ($n = 14$) apontou a motivação dos alunos, considerando que *“...não têm objectivos; não são motivados...”*; e 16,3% ($n = 13$) mencionou o funcionamento da instituição onde estão inseridos pois a *“...organização das Instituições nem sempre é a mais apropriada para acompanhar os alunos...”*. Também 11,3% ($n = 9$) salientaram o papel da escola como factor preponderante devido à *“...ausência de tempo que nós temos para prestar atenção a todos estes alunos, as turmas são demasiado grandes e eles são entre aspas demasiado exigentes...”*; 7,5% ($n = 6$) referiram as dificuldades de aprendizagem sentidas, *“... falta de atenção e concentração porque eles têm outros problemas para resolver...”*; e 3,8% ($n = 3$) a indisciplina patente no *“...não cumprimento de regras...”*. Os factores que apresentam maior influência no sucesso ou insucesso aparecem relacionados com a família, a estabilidade emocional, a motivação e a instituição.

Como factores de risco 28,6% ($n = 18$) dos professores reconheceram os comportamentos desviantes como o principal factor de risco associado a estes alunos referindo que possuem *“...tendência a juntarem-se aos piores, delinquência, pequenos*

furtos...”; 23,8% ($n = 15$) indicaram os factores relacionados com o ambiente escolar, desde o abandono até à falta de apoio prestada, “...são alunos que facilmente se vão perder, como seja no abandono escolar...”; 17,5% ($n = 11$) referiram os factores emocionais, pois são “...vulneráveis, muito vulneráveis, qualquer coisa... estes miúdos não têm nenhuma segurança, eles são muito inseguros; a auto-confiança deles está completamente em baixo”; 15,9% ($n = 10$) apontaram os factores relacionados com a própria instituição pelo “facto de eles estarem muito fechados na instituição, não lhes sendo alargados os horizontes a nível de vida cá fora, há um fechar muito grande nas Instituições em relação à vida exterior”; 7,9% ($n = 5$) mencionaram a família devido à “...possibilidade de voltarem à família e vivenciarem episódios pouco próprios...” e 6,3% ($n = 4$) admitiram o próprio futuro em si mesmo, salientando a “dificuldade em construir um projecto de vida porque tem a ver com a imagem familiar e as expectativas do meio circundante e se o meio for asséptico como é o das instituições eles não constroem isso... não têm padrão de referência”. Concluindo, os principais factores de risco referidos pelos professores são os comportamentos desviantes, os aspectos relacionados com o meio escolar e os factores emocionais.

Por sua vez, como factores de protecção 35,1% ($n = 13$) dos docentes refere a escola e 29,7% ($n = 11$) a instituição como principais agentes de adaptação para estes alunos; para 13,5% ($n = 5$) dos professores as próprias expectativas que estes alunos possuem acerca de si exercem também um papel de protecção; 10,8% ($n = 4$) refere as actividades de tempos livres como possíveis determinantes de adaptação; bem como a comunicação escola-instituição e vice-versa ($n = 4$). É de salientar que a escola e a instituição são apontadas como os principais factores de protecção associados a estes alunos. Todavia, também poderão funcionar como factor de risco, dependendo, tanto num caso como no outro, da influência exercida.

No que concerne à relação professor-aluno a maioria (64,7%; $n = 22$) dos docentes relatou estabelecer uma relação mais próxima com os alunos institucionalizados, uma vez que “...procuro sempre ter uma atenção especial com estes alunos, uma vez que sei que são mais carentes relativamente aos alunos não-institucionalizados”; enquanto 35,3% ($n = 12$) refere possuir uma relação semelhante à estabelecida com os alunos não-institucionalizados, pois “é idêntica à dos outros, nós tratamo-los da mesma maneira”.

Em relação ao trabalho com os alunos institucionalizados 29,4% ($n = 10$) dos professores percebem-no como desgastante, “...*mais exigente e complicado*”, visto que “*exige um esforço maior do professor no trabalho diário com eles*”; 26,5% ($n = 9$) dos professores consideram o trabalho como motivante, “*como professor trabalhar com estes alunos é mais motivante*”, uma vez que “...*mantê-los na aula a trabalhar é uma tarefa aula a aula*”; e 26,5% ($n = 9$) definem-no como desgastante mas simultaneamente motivante, “*desgastante porque exigem mais atenção, é necessário encontrar estratégias para os motivar, mas também motivante porque é exigente e obriga a estar sempre a descobrir novas respostas*”. Apenas 17,6% ($n = 6$) dos professores inquiridos referiram o trabalho com estes alunos como sendo semelhante aquele que é estabelecido com os alunos não-institucionalizados, “*em termos de professor nem é mais motivante, nem mais desgastante (nem o contrário) trabalhar com os alunos institucionalizados, é igual aos outros alunos*”. No que diz respeito à opinião que os docentes possuem sobre o trabalho com estes alunos verificamos uma divisão homogénea entre aqueles que o consideram desgastante, os que o vêem como motivante e aqueles que concomitantemente o descrevem como desgastante e motivante.

Quanto às dificuldades que os professores sentem ao lidar com os alunos institucionalizados a sua opinião encontra-se decomposta uma vez que 37,1% ($n = 13$) referiram o comportamento dos alunos como a principal dificuldade devido à “*instabilidade do seu comportamento*”; 20% ($n = 7$) indicaram a dificuldade no estabelecimento da relação pois “*estes alunos normalmente são um bocadinho fechados*”; 14,3% ($n = 5$) salientaram a falta de motivação uma vez que é difícil “*fazer-lhes ver a escola como algo de positivo para o futuro, conseguir motivá-los*”; 8,6% ($n = 3$) relataram a dificuldade em lidar com a história de vida do próprio aluno pois “*achava que ia ficar sempre a pensar na história de vida delas e tinha receio ao abordar certos temas*”; 2,9% ($n = 1$) mencionaram a frustração “*quando percebemos que não podemos fazer muita coisa, que pouco podemos fazer, o tempo que não chega, é o papel do professor que é muito limitado nestes casos e exige mais para além do professor*”. E 17,1% ($n = 6$) dos professores inquiridos referiram não encontrarem qualquer dificuldade ao lidar com estes alunos. Desta forma, as principais dificuldades sentidas pelos professores no contacto com estes alunos relacionam-se com o comportamento dos alunos e a dificuldade que sentem no estabelecimento da relação com eles.

Todos os professores inquiridos referiram utilizar o reforço com estes alunos, sendo que 52,9% ($n = 18$) o faz em grupo, de forma oral ou através da utilização de reforços tangíveis (e.g., chupas, gesto de carinho); 38,2% ($n = 13$) em grupo e individualmente, dependendo das situações, de forma oral ou escrita; e 8,8% ($n = 3$) de forma individual e oralmente. Destaca-se, assim, que a maioria privilegia o reforço em grupo realizado oralmente ou com recurso a reforços tangíveis.

2. Resultados relativos à análise quantitativa

Relativamente à análise quantitativa referente ao *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCPR) e à *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) é de salientar que apenas 76,5% ($n = 26$) dos professores responderam a estes instrumentos, logo do total da amostra 23,5% ($n = 8$) não entregou os questionários respondidos.

Os dados apresentados relativos ao *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCPR) correspondem a uma avaliação da pontuação global (Índice Geral de Sintomas – IGS) e não dos resultados específicos de cada uma das diversas escalas. É assim possível verificar que 61,5% ($n = 16$) dos alunos referidos pelos professores não apresentam valores significativos (\leq percentil 90), enquanto 38,5% ($n = 10$) desses apresentam valores clinicamente significativos (\geq percentil 90). Desta forma, é possível constatar que a maioria se situa abaixo do ponto discriminativo, não evidenciando, de acordo com a opinião dos professores, perturbações comportamentais e/ou emocionais.

Em relação à *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) e em particular aos resultados da Escala Total podemos verificar que 57,7% ($n = 15$) dos resultados se encontram abaixo ou no percentil 25, o que indica níveis reduzidos de uma atribuição positiva à relação, por parte do professor. Por sua vez, 42,3% ($n = 11$) dos resultados encontram-se abaixo do percentil 75, mais especificamente entre o percentil 63 e 30 o que significa que existe um nível moderado de qualidades positivas atribuídas à relação. Relativamente aos resultados obtidos nas três sub-escalas, em específico, verifica-se que na sub-escala Conflito 73,1% ($n = 19$) dos resultados enquadram-se abaixo do percentil 75, evidenciando níveis de conflito moderados, enquanto 26,9% ($n = 7$) dos resultados se encontram acima do percentil 75 o que indica níveis de conflito significativos. Quanto à sub-escala Dependência a maioria dos sujeitos (53,8%; $n = 14$) encontra-se no

percentil igual ou inferior a 25, o que indica a existência de níveis de dependência reduzidos enquanto (46,2%; $n = 11$) situa-se acima do percentil 25 o que revela a existência de níveis moderados de dependência. Na sub-escala Proximidade 80,8% ($n = 21$) dos resultados situa-se abaixo ou igual ao percentil 25 o que indica níveis reduzidos de proximidade; enquanto 19,2% ($n = 5$) dos resultados se encontra no intervalo entre o percentil 75 e 25 o que indica níveis moderados de proximidade.

A correlação existente entre os resultados do *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCP) e os resultados da *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) é uma correlação negativa forte ($r = - 0,861$; $p = 0,01$).

Capítulo V

Discussão dos resultados

Os resultados obtidos através da análise qualitativa colocam em destaque que a maioria dos professores refere ter um conhecimento aprofundado da história de vida dos alunos institucionalizados, considerando que este conhecimento tem importância na medida em que lhes permite compreender e interpretar atitudes e comportamentos destes alunos e dessa forma agir mais adequadamente com eles. Isto significa que os professores consideram ser relevante ter um conhecimento da história de vida dos alunos institucionalizados, uma vez que verificam que na generalidade estes alunos possuem um passado “difícil” e necessitam de um maior suporte. Este facto é defendido por autores (Amado et al., 2003a; Fonseca, 1999) que afirmam que o professor ao identificar as idiosincrasias dos alunos consegue relacionar os seus *backgrounds* com as representações, perspectivas e expectativas que elabora e investir na compreensão dos seus problemas e definir o modo de lidar com os jovens.

Relativamente às fontes de informação o Director de Turma e o Encarregado de Informação são os principais relatores de informação acerca destes alunos, visto que o Director de Turma tem acesso privilegiado ao processo biográfico do aluno e um contacto directo com o Encarregado de Educação; enquanto, por sua vez o Encarregado de Educação possui dados referentes ao passado do aluno, bem como, relativamente à sua vida presente.

A maioria dos professores inquiridos neste estudo percepção os alunos institucionalizados como apresentando um comportamento negativo, nomeadamente naquilo que diz respeito à dificuldade em cumprir regras no contexto escolar, existência de violência verbal e agressividade nas suas atitudes, assim como o facto de serem bastante imprevisíveis e instáveis a nível comportamental e emocional. São descritos como pouco motivados para as tarefas escolares, em relação ao seu futuro e com dificuldades de concentração. Resultados, igualmente, consonantes com os obtidos por Amado et al. (2003b) em que a adaptação ao meio escolar é, descrita de um modo bastante negativo, pautada por grandes dificuldades de aprendizagem, desinteresse, desmotivação e incumprimento das regras da aula.

Tal como Amado et al. (2003a) sugerem, os resultados obtidos nesta investigação corroboram o facto de estes alunos serem referidos como apresentando um rendimento académico relativamente inferior aos alunos não-institucionalizados estando estas diferenças relacionadas com a dificuldade de concentração nas aulas, a baixa motivação para assuntos escolares, a existência de carência afectiva e a própria história de vida conturbada que muitas vezes os caracteriza.

Relativamente às dificuldades de aprendizagem os professores identificaram o desinteresse como o principal factor relacionado com este tema, logo seguido de dificuldades de escrita e compreensão, dificuldades de atenção e concentração, conhecimentos pouco consolidados, problemas de raciocínio, baixa auto-estima e dificuldades a nível motor. Estes resultados vão no sentido dos resultados de investigações de outros autores (Amado et al., 2003b) e parecem confirmar o facto de que estas crianças apresentam maior vulnerabilidade a nível cognitivo, psicoemocional, psicomotor e psicolinguístico, o que pode interferir ou mesmo impedir o processo de aprendizagem (Fonseca, 1999). Contudo, e apesar da maioria dos jovens evidenciar funções cognitivas bastante reduzidas o que dificulta que atinjam os objectivos mínimos de aprendizagem que a escola impõe, os estudos revelam a existência de um potencial de aprendizagem regular (Amado et al., 2003a).

Quanto a factores de sucesso/insucesso associados aos alunos institucionalizados a família foi referida pela maioria dos professores como um factor determinante no seu êxito ou fracasso, visto que normalmente estas crianças/jovens demonstram vontade de

manter o contacto familiar e o mesmo irá influenciá-los; os factores emocionais são também referidos uma vez que estas crianças/jovens são frequentemente descritas como possuindo várias carências afectivas que no caso de não serem superadas poderão comprometer o seu desenvolvimento emocional; a motivação intrínseca é relatada como determinante na prossecução dos seus objectivos; o funcionamento da instituição onde estão inseridos é também referida como desempenhando um papel determinante, pois poderá ajudar a criança/jovem a superar as dificuldades, ou, por outro lado exaltar essas mesmas dificuldades; o papel da escola é descrito pelos professores de forma similar ao papel desempenhado pela instituição, isto é, tanto pode ter um efeito facilitador na sua adaptação como o contrário; a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem sentidas são também referidas pelos professores como factores que poderão conduzir ao insucesso, uma vez que poderão comprometer o seu desempenho académico e possivelmente a vida sócio-profissional.

Quando questionados acerca dos factores de risco associados a estes alunos os professores referiram maioritariamente: a) os comportamentos desviantes a que na sua opinião estes jovens estão mais vulneráveis; de facto segundo Stewart et al. (1997) aqueles que não alcançam o sucesso no contexto escolar, quer a nível académico, quer a nível social, encontram-se em maior risco de desenvolver comportamentos de risco; b) os factores relacionados com o ambiente escolar, uma vez que nem sempre recebem todo o apoio que necessitariam e a existência de um maior risco para o absentismo e abandono escolar; o primeiro aspecto supracitado pelos professores aparece também descrito por alguns autores (Amado et al., 2003b; Delgado, 2006) que referem que a escola muitas vezes não está orientada para receber estes jovens; e, por outro lado, aqueles que não obtêm sucesso no meio escolar ou pertencem a grupos minoritários encontram-se em maior risco de abandono escolar (Caldas, 1993; Finn & Rock, 1997; Stewart et al., 1997); c) os factores emocionais, pois consideram que são jovens mais debilitados emocionalmente; tal como Amado et al. (2003a) referem as perturbações emocionais predis põem ao insucesso escolar, a dificuldades de aprendizagem e a um reduzido rendimento académico que se revelam na falta de auto-confiança, num auto-conceito negativo e na falta de iniciativa e motivação; d) os factores relacionados com o funcionamento/regras da instituição, visto que verificam que muitas vezes não possuem as devidas condições para cuidar deles. Acresce também ser difícil conseguirem

substituir a família de origem; constata-se assim que, tal como outras investigações o referem, a vivência institucional poderá implicar prejuízos no desenvolvimento dos jovens (Alberto, 2002; Amado et al., 2003a; Ellis et al., 2004; Manata, 2008).

No que diz respeito aos factores de protecção os professores identificam prioritariamente os factores de protecção no contexto próximo, em detrimento dos factores de protecção relacionados com as características individuais. Assim, a escola e a instituição são vistas pelos professores como entidades capazes de desempenhar um papel adaptativo na vida destes alunos, visto que poderão funcionar como fonte de suporte e modelo a seguir. O que vai ao encontro de alguns autores (M. Martins, 2005; Smith et al., 2004) que defendem a escola como um factor protector através da sua organização, meio social, capacidade de implementação de regras e pela qualificação do seu pessoal, isto é, pela capacidade de uma transformação positiva nas suas vidas. Enquanto, a instituição é por vezes vista como uma alternativa positiva, onde existe a oportunidade de realizar ganhos afectivos (P. Martins, 2005; Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

Quando questionados acerca da relação estabelecida com os alunos institucionalizados a maioria dos professores refere estabelecer uma relação mais próxima com os alunos institucionalizados. Contudo, os resultados relativos à *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) revelam que a maioria dos professores não percepciona, em termos gerais, a relação professor-aluno de forma positiva, indicando que a qualidade da relação é percepcionada como pobre ou negativa. De facto, os professores da nossa amostra manifestam a existência de níveis de conflito moderados; níveis reduzidos de proximidade, possivelmente relacionados com falta de confiança mútua e com fraca qualidade de comunicação; e baixos níveis de dependência, isto é, não percepcionam os alunos como dependentes em relação a eles, e daí os alunos não reagirem à separação do professor e não solicitarem ajuda desnecessariamente. Estes resultados contrariam o que alguns autores (Baker et al., 2008; Espinosa & Laffey, 2003; Mihalas et al., 2009; O’Connor & McCartney, 2007) apontam como qualidades da relação professor-aluno que predizem o sucesso escolar das crianças, isto é, uma relação próxima, não-dependente e não-conflituosa.

Relativamente às dificuldades que os professores enfrentam ao lidar com os alunos institucionalizados as principais contrariedades referidas relacionaram-se com o comportamento negativo dos alunos; a dificuldade no estabelecimento da relação com os mesmos; e a falta de motivação demonstrada por eles. Resultados igualmente consonantes com os obtidos por outros investigadores (Amado et al. (2003b) que narram igualmente o desinteresse e desmotivação e o incumprimento das regras da aula como características destes alunos, descrevendo-os como “sem regras”, “sem autocontrolo”, “indiferentes”, “apáticos”, “revoltados e ressentidos”, “oportunistas” “impenetráveis”, “pouco solidários entre si e violentos”.

A totalidade da amostra referiu utilizar o reforço positivo com estes alunos, maioritariamente o reforço em grupo, quer oralmente, quer através da utilização de reforços tangíveis.

É de ressaltar que todos os professores inquiridos através do método da entrevista referiram ser muito difícil generalizar a caracterização destes alunos, apesar de admitirem determinadas características associadas, bem como, essas especificidades não se ajustarem apenas aos alunos institucionalizados, mas serem generalizáveis a todos os outros alunos.

Através da aplicação do *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCP) foi possível verificar que segundo a opinião dos professores a maioria dos alunos institucionalizados representados neste estudo não apresenta perturbações de índole comportamental e/ou emocional.

A análise correlacional realizada entre os resultados do *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCP) e os resultados da *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) indica a existência de uma correlação negativa forte ($r = - 0,861$; $p = 0,01$). Isto significa que quando os professores identificam a existência de níveis elevados de problemas comportamentais e emocionais associados a estes alunos a qualidade da relação professor-aluno é percebida pelo docente como menos positiva. Por sua vez, também se verifica o inverso, ou seja, quando existem níveis reduzidos de problemas comportamentais e emocionais associados a estes alunos a qualidade da relação professor-aluno é percebida pelo docente como positiva. Desta forma, verificamos que tal como Pianta (2001) defende a relação professor-aluno

pode variar na sua natureza e qualidade. Estes resultados parecem ainda ir de encontro à investigação realizada por Espinosa e Laffey (2003) que revela que as crianças que apresentam um comportamento desafiante na sala de aula, que não esteja de acordo com as expectativas do professor, encontram-se em maior risco de serem subestimadas no seu potencial académico e de não virem a conseguir estabelecer uma relação calorosa e positiva com os seus professores.

Sintetizando, os professores reconhecem a importância de conhecer a história de vida dos alunos. Os alunos institucionalizados são percebidos pelos professores como jovens caracterizados por comportamentos negativos e com um rendimento escolar fraco. Ainda segundo os professores os principais factores de risco que estes jovens enfrentam são a vulnerabilidade para comportamentos desviantes e o abandono escolar. Por outro lado, como factores protectores reconhecem o Lar onde estão institucionalizados e a escola (professores, auxiliares e actividades) que frequentam, na medida em que lhes permite ter acesso a um ambiente estruturado. Os professores afirmam estabelecer uma relação mais próxima com estes alunos, mas a percepção da qualidade da relação é percebida como pouco positiva.

Conclusão

O trabalho desenvolvido nesta dissertação, pretendia analisar algumas questões relativas à integração escolar de jovens institucionalizados, focalizando-se nas percepções que os professores do ensino regular possuem acerca destes. Esta opção surgiu uma vez que os professores são os principais recursos da escola (Porter, 1997) e são eles que vão implementar a inclusão, em colaboração com uma série de agentes.

Destacamos desde já as principais limitações desta investigação: 1) a amostra utilizada foi uma amostra de conveniência; 2) o efectivo da amostra ser reduzido o que aconselha algum cuidado na generalização destes resultados 3) ter-se realizado uma adaptação de um questionário da língua inglesa para a língua portuguesa, com os possíveis perigos que isso possa comportar; 4) a impossibilidade de ter os questionários respondidos por todos os professores entrevistados; 5) os professores seleccionarem um dos alunos (aquele que correspondesse às características que os professores identificaram anteriormente na entrevista como sendo comuns e mais frequentes nestes

alunos) sobre o qual incidiu a resposta aos questionários, o que poderá ter influenciado os resultados dos mesmos; 6) e, por último, a dificuldade sentida pelos professores em generalizar a caracterização destes alunos, apesar de reconhecerem determinadas características associadas.

Sumariamente, é possível verificar que a maioria dos professores entrevistados neste estudo refere ter um conhecimento aprofundado da história de vida dos alunos institucionalizados, considerando esse conhecimento importante para compreender e interpretar as atitudes e comportamentos dos alunos e, dessa forma, agir mais adequadamente com eles. Os resultados evidenciam que a maioria dos professores percebe os alunos institucionalizados como apresentando um rendimento académico relativamente inferior aos alunos não-institucionalizados. O desinteresse e as dificuldades de escrita e compreensão são apresentados como as maiores dificuldades de aprendizagem que estes alunos enfrentam. O sucesso ou insucesso destes alunos aparece fundamentalmente relacionado com os factores familiares e com os factores emocionais associados ao aluno. Como factores de risco identificam os comportamentos desviantes e os factores relacionados com ambiente escolar, incluindo a incapacidade do sistema educativo dar resposta às suas necessidades e o risco para o absentismo e abandono escolar. Relativamente aos factores de protecção destacam-se a escola e a instituição como entidades capazes de desempenhar um papel adaptativo na vida destes alunos. Os professores tendem a descrever os alunos institucionalizados como jovens pautados por comportamentos negativos, com dificuldades no cumprimento de regras, manifestando condutas agressivas e marcados pela imprevisibilidade e instabilidade, tanto a nível comportamental como emocional. Contudo, a avaliação realizada através do *Inventário de Comportamento da Criança para Professores (ICCPR)* revelou que o nível de problemas de comportamento e/ou emocionais não se demarca dos alunos não-institucionalizados. A maioria dos professores refere estabelecer uma relação mais próxima com eles, no entanto, a percepção da relação professor-aluno avaliada através da *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)* revela ser pouco positiva, marcada pela fraca atribuição de aspectos emocionais positivos subjacentes à relação. Concluímos, assim existir uma correlação negativa forte entre os problemas comportamentais e emocionais associados a estes alunos e a qualidade da relação professor-aluno. Isto

significa que a avaliação comportamental parece influenciar a qualidade da relação estabelecida e vice-versa.

As implicações do presente estudo em termos da percepção dos professores em relação aos alunos institucionalizados apontam para uma avaliação global negativa o que implicará procurar no seio da escola e nas idiosincrasias destes alunos os factores que estão na sua natureza.

Esperamos ter contribuído para a reflexão sobre a problemática da integração escolar de alunos institucionalizados, a partir da percepção dos professores, e para a constatação da correlação negativa existente entre a percepção dos professores acerca de aspectos comportamentais destes alunos e a relação de proximidade com os mesmos, o que poderá contribuir para um mecanismo de “círculo vicioso” na perpetuação de problemas comportamentais e relacionais.

Futuramente, seria importante continuar a investigar a integração destes alunos no contexto escolar e uma vez que são muitas vezes referidos como pouco motivados e com dificuldades em definir objectivos tentar perceber quais os seus objectivos em termos escolares comparativamente aos alunos não-institucionalizados.

Referências

- Achenbach, T. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/ 4-18, YSR and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alberto, I. (2002). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. Gonçalves, (Eds.), *Violência e vítimas de crimes*. Coimbra: Quarteto, 2, 223-244.
- Alberto, I. (2004). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J. (s.d.). A indisciplina e a formação do professor competente. Relatório de projecto não publicado.
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003a). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Amado, J., Limão, I., Ribeiro, F., & Pacheco, V. (2003b). Integração escolar de alunos institucionalizados. *Boletim do Instituto de Apoio à Criança*, 70.
- Antoniazzi, A., Dell'Aglio, D., & Bandeira, D. (1998). O conceito de coping: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3, 273-294.
- Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, 202-221.
- Baker, J., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Lewis, C., & Schaps, E. (1999). Beyond the three R's: A broader agenda for school reform. *Elementary School Journal*, 99, 415-432.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Acedido a 20 de Abril de 2009 em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&>

- Bennet, R., Gottesman, R., Rock, D., & Cerulo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teacher's judgments of student's academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85, 347-356.
- Birch, H., & Ladd, W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bretherton, I. (1999). Internal working models in attachment relationships. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 89-111). New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooks, J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28, 2.
- Brooks, R. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 545-553.
- Caldas, S. (1993). Reexamination of input and process factor effects on public school achievement. *Journal of Educational Research*, 86, 206-214.
- Carita, A. (1997). Professores do 3.º ciclo e ensino secundário: A sua representação do aluno. *Análise Psicológica*, 4, 541-562.
- Carneiro, M. (1997). *Crianças de risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K., Wang, Y., Wen, Z., Li, H., & Farver, J. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merril-Palmer Quarterly*, 53, 603-630.
- Cyrulnik, B. (2001). *Resiliência: Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Cooper, H., Findley, M., & Good, T. (1982). Relations between student achievement and various indexes of teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 74, 577-570.
- Cowan, A., Cowan, P., & Sculz, S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. Hetherington & E. Blechmen (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 50-87). New Jersey: LEA Books.
- Darom, E. & Bar-Tal, D. (1981). Causal perception of pupil's success or failure by teachers and pupils: A comparison. *Journal of Educational Research*, 74, 233.
- Decreto-Lei n.º 2/86 de 2 de Janeiro. *Diário da República Electrónico n.º 1 - I Série*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.
- Decreto-Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro Art. 49º. *Diário da República Electrónico I Série*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança: da participação à responsabilidade*. Profedições: Porto.
- Durlak, J. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 512-520.
- Ellis, B., Fisher, P., & Zaharie, S. (2004). Predictors of disruptive behavior, developmental delays, anxiety, and affective symptomatology among institutionally reared Romanian children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 1283-1292.
- Engle, P., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science Medicine*, 43, 621-635.
- Entwisle, R., & Alexander, L. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders. *The Elementary School Journal*, 88, 449-471.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. ed., pp.119-161). New York: McMillan.
- Espinosa, L., & Laffey, J. (2003). Urban primary teacher perceptions of children with challenging behaviors. *Journal of Children & Poverty*, 9, 135-156.

- Estrela, T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueira, A. (2007). As orientações metodológicas dos professores: Relação entre as dimensões da prática e a percepção dos resultados. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9, 47-72.
- Finn, J., Folger, J., & Cox, D. (1991). Measuring participation among elementary grade students. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 393-402.
- Finn, J., Pannozzo, G., & Voelkl, K. (1995). Disruptive and inattentive-withdraw behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421-434.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fisher, K., & Bidell, T. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In W. Damon & R. Lerner (Eds), *Handbook of Child Psychology* (vol. 1, pp. 237-294). New York: Wiley.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores – Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 81-102.
- Fonseca, V. (1999). Exclusão escolar como processo de exclusão social: algumas reflexões sociológicas sobre as dificuldades de aprendizagem. *Infância e Juventude*, 3, 71-88.
- Fraire, M., Longobardi, C., & Sclavo, E. (2008). Contribution to validation of the student-teacher relationship scale (STRS Italian version) in the Italian educational setting. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 49-59.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
- Gage, N., & Suci, G. (1951). Social perception and teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Psychology*, 42, 144-152.
- Gil, G., & Diniz, J. 2006. Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: Um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica*, 2, 217-234.

- Gill, S., & Reynolds, A. (1999). Educational expectations school achievement of urban African-American children. *Journal of School Psychology, 37*, 4, 403-427.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*, 949-967.
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 111-138.
- Instituto para o Desenvolvimento Social. (2000b). *Crianças e jovens que vivem em lar: Caracterização sociográfica e percursos de vida*.
- Instituto para o Desenvolvimento Social. (2000a). *Lares de crianças e jovens: Caracterização e dinâmicas de funcionamento*.
- Jens, G., & Gordon, N. (1991). Understanding risk: Implications for tracking high-risk infants and making early service decisions. *International Journal of Disability, Development and Education, 38*, 211-224.
- Jessor, R. (1992). Risk behaviour in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Developmental Review, 12*, 374-390.
- Jones, R. (1996). *Research methods in the social and behavioral sciences*. Massachusetts: Sinauer Associates.
- Keogh, B. (2000). Risk, Families and Schools. *Focus on Exceptional Children, 33*, 1-10.
- Keogh, B., & Burstein, N. (1988). Relationship of Temperament to Preschoolers' Interactions with Peers and Teachers. *Exceptional Children, 54*, 456-461.
- Kidd, S., & Shahar, G. (2008). Resilience in homeless youth: The key role of self-esteem. *American Journal of Orthopsychiatry, 78*, 163-172.

- Koehler, V. (1988). *Teacher's beliefs about at-risk students*. Artigo apresentado no Encontro Anual da American Educational Research Association.
- Kraemer, C, Kazdin, E., Offord, R., Kessler, C, Jensen, S., & Kupfer, J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54, 337-343.
- Larose, S., Tarabulsky, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationship on student academic adjustment. *Journal of Primary Prevention*, 26, 111-128.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luthar, S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 1, 6-22.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions in Child Development*, 57, 81-107.
- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Manata, S. (2008). *O impacto da institucionalização no comportamento e desenvolvimento das crianças integradas em famílias adoptivas há menos de um ano*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Marques-Teixeira, J. (2000). Factores de risco e factores de protecção de comportamentos delinquentes em adolescentes do Porto. *Olhares Seguros*, 2, 9-15.
- Martins, M. (2005). Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. *Análise Psicológica*, 2, 129-135.
- Martins, P. (2005). *A qualidade dos serviços de protecção às crianças e jovens – as respostas institucionais*. Intervenção realizada no VI Encontro Cidade

Solidária: Crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade?, promovido pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Mata, I. (2000). *Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- McFadden, A., Marsch, G., Price, B., & Hwang, Y. (1992). A study of race and gender bias in the punishment of school children. *Education and Treatment of Children, 15*, 140-146.
- Mihalas, S., Morse, W., Allsopp, D., & McHatton, P. (2009). Cultivating caring relationships between teachers and secondary students with emotional and behavioral disorders: Implications for research and practice. *Remedial and Special Education, 30*, 2.
- Mota, C., & Matos, P. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade, 20*, 367-377.
- Muller, C., Katz, S., & Dance, L. (1999). Investing in teaching and learning dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban Education, 34*, 292-337.
- Munsch, J., & Wampler, S. (1993). Ethnic differences in early adolescent's coping with school stress. *American Journal of Orthopsychiatry, 63*, 633-646.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*, 340-369.
- Pesce, R., Assis, S., Santos, N., & Oliveira, R. (2004). Risco e protecção: Um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20*, 135-143.
- Pereira, F. (2005). *Amar ou constranger – escola e infância: os discursos das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Intervenção realizada no I Encontro "Escola Currículo e Formação de Identidades" promovido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Pianta, R. (2001). *STRS: Student-teacher relationship scale*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Caminhos para escolas inclusivas*, (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rak, C., & Patterson, L. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development*, 74, 368-373.
- Rew, L., & Horner, S. (2003). Youth resilience framework for reducing health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 18, 6.
- Rist, R. (1970). Student social class and student expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Robinson, P. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário. *Análise Psicológica*, 2, 23-32.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 323-356.
- Rutter, M. (1983). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Orthopsychiatric Association*, 57, 316-331.
- Saft, E., & Pianta, R. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141.
- Sandler, I., Ayers, T., Wolchik, S., Tein, J., Kwok, O., Haine, R., et al. (2003). Family bereavement program: Efficacy of a theory-based preventive intervention for parentally bereaved children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 587-601.

- Schwebel, A., & Cherlin, D. (1972). Physical and social distancing in teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Psychology*, 63, 843-850.
- Seidman, I (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Shavelson, J., & Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Siqueira, A., & Dell'Aglio, D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18, 71-80.
- Simões, M. & Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 233-252.
- Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D., & Munir. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teacher among institutionally reared children and adolescents in turkish orphanages compared with community controls. *Children and Youth Services Review*, 29, 883-899.
- Smith, E., Boutte, G., Zigler, E., & Stevenson, M. (2004). Opportunities for schools to promote resilience in children and youth. In K. Maton, C. Schellenbach, B. Leadbetter & A. Solarz (Eds.), *Investing in children, youth, families, and communities: Strengths-based research and policy* (pp. 213-231). Washington: American Psychological Association.
- Smith, M. (1980). Teacher expectations. *Evaluation in Education*, 4, 53-55.
- Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 21-31.
- Waller, M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatric*, 71, 3.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

Anexos

Anexo 1

Guião da entrevista semi-estruturada

Guião da Entrevista sobre Trajectos de vida, factores de risco e de resiliência em jovens institucionalizados: A percepção dos professores

(Adaptado de Carneiro, M, 1997)

| |
|---|
| Escola: _____ |
| Professor da disciplina de: _____ |
| Sexo: F ___ M ___ Idade: <30 ___ 30/39 ___ 40/50 ___ >50 ___ |
| Anos leccionados: <10 ___ 10/20 ___ 21/30 ___ 31/40 ___ |

1. Quantos alunos institucionalizados acompanha no momento?
2. Tem conhecimento da história de vida desses alunos?
3. Considera importante ter esse conhecimento?
4. Quais as fontes de informação sobre os alunos?
5. Na sua opinião existem diferenças específicas entre os resultados escolares dos alunos institucionalizados e o dos alunos não-institucionalizados?
6. Do seu ponto de vista quais os factores que explicam o sucesso/insucesso destes alunos?
7. Como qualifica as atitudes/comportamentos, da generalidade dos alunos institucionalizados, na sala de aula?
8. Como classifica a sua relação com os alunos institucionalizados?
9. Como qualifica o trabalho com os alunos institucionalizados?
10. Quais foram as maiores dificuldades que sentiu em lidar com alunos institucionalizados?
11. Quais são as dificuldades de aprendizagem mais significativas entre os alunos institucionalizados?
12. Costuma reforçar positivamente os alunos institucionalizados quando estes tiram boas notas? De que forma?
13. Quais os principais factores de risco que identifica associados a estes alunos?
14. Quais os principais factores de protecção que identifica associados a estes alunos?

Anexo 2

Inventário de Comportamento da Criança para Professores (ICCPR)

Inventário de Comportamentos da Criança Para Professores (ICCP)

(Aferição Portuguesa de Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995, do *Teacher's Report Form* de Achenbach)

Instruções: Segue-se uma lista de afirmações que descrevem alunos. Para cada uma das afirmações marque com uma cruz (X) debaixo de um dos algarismos **0**, **1** ou **2** conforme a afirmação seja ou não verdade para este aluno agora ou nos 2 últimos meses.

Por favor responda a todas as afirmações mesmo que algumas pareçam não se adaptar a este aluno.

| Este aluno agora ou nos 2 últimos meses: | Não Verdadeira | Às Vezes Verdadeira | Muitas Vezes Verdadeira |
|---|----------------|---------------------|-------------------------|
| | 0 | 1 | 2 |
| 1. Comporta-se de maneira demasiado infantil para a sua idade | | | |
| 2. Cantarola com os lábios fechados ou faz outros barulhos esquisitos | | | |
| 3. Discute muito | | | |
| 4. Não chega a acabar as coisas que começa | | | |
| 5. Comporta-se como se fosse do sexo oposto | | | |
| 6. É desafiador, refila com os professores e funcionários | | | |
| 7. É fanfarrão, gabarola | | | |
| 8. Não consegue concentrar-se, estar atento algum tempo | | | |
| 9. Não consegue afastar certas ideias do pensamento, obsessões ou cismas Descreva por favor: | | | |
| 10. Não é capaz de estar sentado, é irrequieto, muito activo | | | |
| 11. Agarra-se muito aos adultos, é muito dependente | | | |
| 12. Queixa-se de estar muito sozinho | | | |
| 13. Parece confuso, desorientado, não saber onde está | | | |
| 14. Chora muitas vezes | | | |
| 15. Tem gestos ou movimentos de irrequietude e desassossego | | | |
| 16. Manifesta crueldade, ameaça ou é mau para os outros | | | |
| 17. Sonha acordado, perde-se nos seus pensamentos | | | |
| 18. Magoa-se deliberadamente ou já fez tentativas de suicídio | | | |
| 19. Está sempre a exigir atenção | | | |
| 20. Destrói as suas próprias coisas | | | |
| 21. Destrói o que é propriedade dos outros | | | |
| 22. Tem dificuldade em seguir instruções | | | |
| 23. É desobediente na escola | | | |
| 24. Perturba os colegas | | | |
| 25. Não se dá bem com as outras crianças | | | |
| 26. Não parece sentir-se culpado depois de se ter portado mal | | | |
| 27. Fica ciumento com facilidade, é invejoso | | | |

| Este aluno agora ou nos 2 últimos meses: | Não Verdadeira | Às Vezes Verdadeira | Muitas Vezes Verdadeira |
|--|-----------------------|----------------------------|--------------------------------|
| 28. Come ou bebe coisas que não são próprias para comer Descreva por favor: | | | |
| 29. Tem medo de determinados animais, situações, lugares (sem incluir a escola) Descreva por favor: | | | |
| 30. Tem medo de ir para a escola | | | |
| 31. Tem medo de pensar em coisas más | | | |
| 32. Acha que dever ser perfeito | | | |
| 33. Sente ou queixa-se de que ninguém gosta dele | | | |
| 34. Sente que os outros o perseguem, o querem apanhar em falta | | | |
| 35. Sente-se sem valor, inferior ou desprezível | | | |
| 36. Magoa-se muitas vezes, tende a ter muitos acidentes | | | |
| 37. Mete-se em muitas brigas | | | |
| 38. É frequentemente ridicularizado, fazem pouco dele | | | |
| 39. Tende a andar com crianças que se metem em sarilhos | | | |
| 40. Ouve sons ou vozes que não existem Descreva por favor: | | | |
| 41. Age sem pensar, é impulsivo | | | |
| 42. Gosta de estar sozinho | | | |
| 43. Mentira ou faz batota | | | |
| 44. Rói as unhas | | | |
| 45. É nervoso, excitável ou tenso | | | |
| 46. Tem tiques ou movimentos nervosos Descreva por favor: | | | |
| 47. Submete-se em excesso às regras | | | |
| 48. As outras crianças não gostam dele | | | |
| 49. Tem dificuldade em aprender | | | |
| 50. É demasiado medroso ou ansioso | | | |
| 51. Tem tonturas | | | |
| 52. Sente-se excessivamente culpado | | | |
| 53. Fala fora da vez dele | | | |
| 54. Cansa-se demasiado | | | |
| 55. Tem peso a mais | | | |
| 56. Apresenta problemas físicos sem causa médica conhecida: | | | |
| a. Dores (sem serem dores de cabeça) | | | |
| b. Dores de cabeça | | | |
| c. Enjoos, náuseas | | | |
| d. Problemas de visão | | | |

| Este aluno agora ou nos 2 últimos meses: | Não Verdadeira | Às Veze Verdadeira | Muitas Veze Verdadeira |
|---|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| e. Borbulhas ou outros problemas de pele | | | |
| f. Dores de estômago, barriga | | | |
| g. Vômitos | | | |
| h. Outros problemas Descreva por favor: | | | |
| 57. Agride fisicamente outras pessoas | | | |
| 58. Tira coisas do nariz, coça a pele ou outras partes do corpo | | | |
| 59. Dorme nas aulas | | | |
| 60. É apático ou desmotivado | | | |
| 61. O seu trabalho escolar é fraco | | | |
| 62. É desastrado, desajeitado, tem falta de coordenação | | | |
| 63. Prefere brincar com crianças mais velhas | | | |
| 64. Prefere brincar com crianças mais novas | | | |
| 65. Recusa-se a falar com algumas pessoas | | | |
| 66. Repete várias vezes as mesmas acções ou gestos; compulsões Descreva por favor: | | | |
| 67. Quebra a disciplina da aula | | | |
| 68. Grita muito | | | |
| 69. É calado, reservado, guarda as coisas para si mesmo | | | |
| 70. Vê coisas que não existem, que não estão presentes Descreva por favor: | | | |
| 71. Mostra-se pouco à vontade ou facilmente embaraçado | | | |
| 72. Apresenta os trabalhos sujos e confusos | | | |
| 73. Comporta-se irresponsavelmente Descreva por favor: | | | |
| 74. Gosta de se exhibir, fazer palhaçadas | | | |
| 75. É tímido, envergonhado | | | |
| 76. Apresenta um comportamento explosivo, imprevisível | | | |
| 77. Os seus pedidos têm que ser satisfeitos imediatamente, é propenso à frustração | | | |
| 78. É desatento, distraído | | | |
| 79. Tem problemas de linguagem ou dificuldades de articulação Descreva por favor: | | | |
| 80. Tem um olhar fixo, vazio, sem expressão | | | |
| 81. Sente-se melindrado quando criticado | | | |
| 82. Rouba | | | |

| Este aluno agora ou nos 2 últimos meses: | Não Verdadeira | Às Vezes Verdadeira | Muitas Vezes Verdadeira |
|--|----------------|---------------------|-------------------------|
| 83. Guarda e arrecada coisas de que não necessita Descreva por favor: | | | |
| 84. Tem comportamentos estranhos Descreva por favor: | | | |
| 85. Tem ideias estranhas Descreva por favor | | | |
| 86. É teimoso, mal-humorado ou irritável | | | |
| 87. Tem mudanças repentinas de disposição ou sentimentos | | | |
| 88. Amua com facilidade | | | |
| 89. É desconfiado | | | |
| 90. Diz palavrões ou usa linguagem obscena | | | |
| 91. Fala em matar-se | | | |
| 92. Tem baixo aproveitamento | | | |
| 93. Fala demasiado | | | |
| 94. É muito arrelizador, faz muita troça | | | |
| 95. Tem crises de fúria, temperamento exaltado | | | |
| 96. Pensa demasiado em sexo | | | |
| 97. Ameaça as outras pessoas | | | |
| 98. Chega atrasado às aulas | | | |
| 99. Preocupa-se demasiado com a limpeza e asseio | | | |
| 100. Não cumpre as tarefas de que é incumbido | | | |
| 101. Falta à escola por motivos triviais, foge da escola | | | |
| 102. É pouco activo, move-se com lentidão ou tem "falta de energia" | | | |
| 103. Parece infeliz, triste, deprimido | | | |
| 104. É barulhento, fala invulgarmente alto | | | |
| 105. Consume álcool, drogas ou medicamentos não receitados Descreva por favor: | | | |
| 106. É extremamente desejoso de agradar | | | |
| 107. Não gosta da escola | | | |
| 108. Tem receio de cometer erros | | | |
| 109. É muito "choringão" | | | |
| 110. Tem um ar pouco asseado | | | |
| 111. É introvertido, isola-se, não estabelece relações com outros | | | |
| 112. Anda muitas vezes preocupado | | | |
| 113. Por favor descreva outros problemas importantes do aluno que não tenham sido referidos atrás: | | | |

POR FAVOR, VERIFIQUE SE RESPONDEU A TODOS OS ITENS. OBRIGADO.

Anexo 3

Student-Teacher Relationship Scale (STRS)

Escala de Relacionamento Aluno-Professor

(Traduzida e Adaptada da Versão Original *Student-Teacher Relationship Scale-STRS*, Pianta, R., 2001)

Instruções: Segue-se uma lista de afirmações que descrevem a relação entre professores-alunos. Para cada uma das afirmações marque uma cruz (X) debaixo de um dos algarismos **1, 2, 3, 4** ou **5** o que melhor se aplica à sua relação com este aluno.

| Em relação a este aluno: | Nunca | Raramente | Não Tenho Certeza | Algumas Vezes | Sempre |
|--|----------|-----------|-------------------|---------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Partilho uma relação afectuosa e calorosa | | | | | |
| 2. Parecemos estar sempre em conflito um com o outro | | | | | |
| 3. Tende a procurar conforto junto de mim sempre que está triste/aborrecido | | | | | |
| 4. Não reage bem a afectos físicos ou ao meu toque | | | | | |
| 5. Valoriza a sua relação comigo | | | | | |
| 6. Mostra-se magoado ou embaraçado quando eu o corrijo | | | | | |
| 7. Quando o elogio sorri com orgulho | | | | | |
| 8. Resiste a separar-se de mim | | | | | |
| 9. Partilha, espontaneamente, informação sobre si mesmo | | | | | |
| 10. É demasiado dependente de mim | | | | | |
| 11. Zanga-se facilmente comigo | | | | | |
| 12. Tenta agradar-me | | | | | |
| 13. Acha que o trato injustamente | | | | | |
| 14. Pede-me ajuda, sem precisar | | | | | |
| 15. É fácil empatizar com o que ele está a sentir | | | | | |
| 16. Vê-me como uma fonte de punição e crítica | | | | | |
| 17. Expressa mágoa ou ciúme quando dou atenção a outros alunos | | | | | |
| 18. Permanece zangado ou resistente depois de ser chamado à atenção | | | | | |
| 19. Quando se porta mal, reage adequadamente ao meu olhar ou alteração do tom de voz | | | | | |
| 20. Lidar com ele no dia-a-dia esgota-me | | | | | |
| 21. Imita o meu comportamento ou a minha maneira de fazer as coisas | | | | | |
| 22. Quando está de mau humor sei que vamos ter um dia longo e difícil | | | | | |
| 23. Os seus sentimentos em relação a mim podem ser imprevisíveis ou mudar repentinamente | | | | | |
| 24. Apesar dos meus esforços, não me sinto bem com a forma como ele e eu nos entendemos | | | | | |
| 25. Geme ou chora quando quer algo de mim | | | | | |
| 26. É mesquinho ou manipulador comigo | | | | | |
| 27. Partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo | | | | | |
| 28. As interacções com ele fazem-me sentir eficaz e confiante | | | | | |

POR FAVOR, VERIFIQUE SE RESPONDEU A TODOS OS ITENS.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

Anexo 4

Entrevista utilizada no estudo de Carneiro (1997)

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL

Questionário:

O presente questionário enquadra-se nos objectivos de um estágio para conclusão da licenciatura em Política social do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, e é feito no âmbito de relação formalizada entre I.S.C.P. e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, e visa investigar o “processo de integração das crianças ciganas na escola”.

A sua colaboração é fundamental e é garantido o anonimato das suas respostas.

Muito obrigado pela sua colaboração.

I. Identificação do professor(a):

1. Sexo

| | |
|---|--------------------------|
| F | <input type="checkbox"/> |
| M | <input type="checkbox"/> |

2. Idade

<30

30/39

40/50

>50

3. Habilitações Académicas:

4. Tempo de serviço:

5. Tempo de serviço nesta escola:

6. Número de alunos da sua turma (ano lectivo de 1995/1996)

II. As crianças ciganas na escola:

7. Número de alunos ciganos na sua turma (ano lectivo de 1995/1996)

-do sexo masculino |_|_| -do sexo feminino |_|_|

7.1. Numero de alunos que desistiu:

-do sexo masculino |_|_| -do sexo feminino |_|_|

7.1.1. Quando?

8. Desses alunos ciganos quantos frequentam o ensino pré-primário, creche ou jardim de infância?

8.1. Na sua opinião esse tipo de frequência é importante?

-Sim |_|

-Não |_|

8.1.1. Se considera importante, porquê?

-Porque permite que a criança adquira capacidade de estar na sala de aula/escola |_|

-Porque ensina a aceitar ordens e a ser disciplinada |_|

-Porque a ensina a se concentrar/prestar atenção no que se lhe está a ensinar |_|

-Porque lhe permite desenvolver o controle psico-motor |_|

-Porque facilita a aceitação do adulto |_|

-Porque facilita a aceitação de outras crianças |_|

-Porque facilita a aceitação de outros valores |_|

-Porque facilita a habituação a horários |_|

-Outros motivos |_|

Quais? _____

9. Como classifica a assiduidade dos seus alunos ciganos:

-Nunca faltam |_|

-Faltam pouco (1 ou 2 vezes por mês) |_|

-Faltam muito (mais de 2 vezes por mês) |_|

9.1. Motivos pelos quais faltam?

- Doença
- Desinteresse das próprias crianças
- Desinteresse das famílias
- Cuidar dos irmãos mais novos
- Ajudar as mães na tarefas domésticas
- Acompanhar os pais à feira
- Luto
- Festa do grupo
- Desadaptação
- Outras

Quais? _____

10. Como classifica a pontualidade dos seus alunos ciganos:

- Muito boa (chegam sempre a horas)
- Boa (atrasos de 5 minutos)
- Má (atrasos de 15 minutos)
- Muito má (atrasos superiores a 15 minutos)

11 – Quais as dificuldades de aprendizagem mais significativas entre os alunos ciganos:

- Não tem dificuldades
- Expressão escrita
- Expressão oral
- Raciocínio lógico-dedutivo
- Capacidade de memorização
- Vocabulário
- Disciplina
- Outras

Quais? _____

12. E quais as principais predisposições:

-Leitura

-Expressão escrita

-Expressão oral

-Raciocínio lógico-dedutivo

-Capacidades manuais

-Outras

Quais? _____

13. Na sua opinião existem diferenças específicas entre o insucesso escolar dos alunos ciganos e dos alunos não ciganos?

-Sim

-Não

Quais? _____

14. Os alunos de etnia cigana mostram algum tipo de preferência de turnos?

-Preferem o turno da manhã

- Preferem o turno da tarde

-Não mostram preferência

14.1 – Como justificam essa preferência?

15-E relativamente às turmas têm algum tipo de preferência?

-Sim

-Não

15.1. Se mostram preferência como justificam?

- Para estar junto dos irmãos
- Para estar junto de crianças ciganas
- Por preferirem determinado professor
- Para estar junto de amigos não ciganos
- Outras

Quais? _____

16. Que tipo de relação apresentam para com os colegas não ciganos?

- São facilmente aceites pelos não ciganos
- Isolam-se em grupos de crianças ciganas
- São marginalizados
- Tem um ou dois amigos não ciganos
- Outro tipo

Qual? _____

17. Como qualifica as atitudes, da generalidade dos alunos ciganos, na sala de aula?

- Participativa
- Apática
- Provocatória/destabilizadora
- Atenta
- Agressiva
- Outra

Qual? _____

18. Considera que, na generalidade os alunos ciganos mostram interesse pela escola?

-Muito

-Algum

-Pouco

-Nenhum

19. Os alunos, na sua maioria, dispõem de todo o material escolar necessário (livros, cadernos, material de desenho, lápis, etc.)?

-Sim

-Não

19.1 Como é obtido?

-Pelos pais/família

-Pela escola (acção social)

-Ambos

20. Nota alguma negligência por parte da família dos seus alunos ciganos?

-Sim

-Não

20.1 Se nota, em que aspectos?

-Higiene corporal

-Vestuário

-Alimentação

-Afectiva

-Abandono

-Apoio escolar

-Outros

Quais? _____

21. Os alunos beneficiaram de alguma(s) medida(s) de apoio e complemento educativo?

| | Sim | Não |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A-Leite escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B-Alimentação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C-Transportes escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D-Seguro escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E-Apoio de saúde escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F-Material didáctico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| G-Aulas de compensação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21.1 Assinale em que medidas na sua opinião, o benefício desse tipo de apoio contribuiu para motivar as crianças para a permanência na escola?

| | A | B | C | D | E | F | G |
|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| -Muito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Pouco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Nada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21.2. E para o sucesso escolar?

| | A | B | C | D | E | F | G |
|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| -Muito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Pouco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Nada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. Em que medida frequentar a escola tem reflexos na progressão dos alunos ciganos a nível de:

| | Nada | Pouco reflexo | Teve algum | Reflectiu-se visivelmente | Teve um forte reflexo |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| -Atitudes/Valores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Capacidades e Aptidões | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Conhecimentos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23. Assinale com que frequência os alunos necessitaram de cada uma das seguintes medidas de apoio pedagógico:

| | Nunca | Algumas vezes | Regularmente | Sempre |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A- Programas específicos elaborados pelo professor (aulas de compensação) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B-Diferenciação de actividades no espaço/tempo de aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C-Maior frequência de interacção verbal estimulante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D-Organização de salas de estudo com apoio do professor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E-Incentivo e valorização dos trabalhos de casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23.1. Em que medida isso contribuiu para o sucesso escolar?

| | A | B | C | D | E |
|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| -Muito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Pouco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Nada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24. Convocou os pais/encarregados de educação dos seus alunos ciganos para reuniões gerais de pais?

-Sim

-Não

24.1. E eles compareceram?

-Sim

-Não

25. Convocou os pais/encarregados de educação dos seus alunos ciganos para discutir as seguintes questões específicas?

| | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| -Avaliação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Estabelecimento de regime de educação especial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Assiduidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Indisciplina | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quais? _____

25.1. Com que frequência compareceram a essas convocações?

-Sempre

-Às vezes

-Nunca

26. Como classifica a sua relação com os pais/encarregados de educação dos alunos de etnia cigana?

-Não tem qualquer tipo de relação

-Medíocre

-Suficiente

-Boa

-Muito boa

27. Como qualifica o trabalho com crianças ciganas?

-Desanimador

-Esgotante

-Estimulante

-Recompensador

-Outro

Qual? _____

27.1. Porquê?

28. Considera que os seus conhecimentos da cultura/etnia cigana são suficientes para a realização do seu trabalho com crianças ciganas?

-Sim

-Não

28.1. Como obteve esses conhecimentos?

29. Sente necessidade de reciclagens, aferições ou seminários periódicos que permitam a troca de conhecimentos sobre a cultura cigana e de experiências a respeito do ensino de crianças desta etnia?

-Sim

-Não

29.1. Porquê?

30. Quais foram as maiores dificuldades que sentiu em lidar com crianças ciganas?

Observações que considere importantes, relativamente ao ensino de crianças ciganas:

Anexo 5

Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado, declaro que aceito participar no projecto de investigação, no âmbito da candidatura de Sónia Fernandes ao grau de mestre pelo Instituto Superior de Ciências da Saúde e sob a orientação do Prof. Doutor Carlos Caldas.

A investigação tem como objectivo geral identificar a percepção dos professores acerca dos alunos institucionalizados.

A participação implicará responder a uma entrevista semi-estruturada, bem como o preenchimento de dois questionários, de forma completamente anónima.

Confirmo que compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo e me foi dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Além disso, foi-me garantido que tenho o direito de recusar a qualquer momento a participação no estudo.

Os dados resultantes serão aplicados ao estudo em questão e ser-me-ão dadas as informações constantes do mesmo estudo caso se verifique interesse individual. Foi-me também assegurado que os dados adquiridos serão tratados com confidencialidade, conforme as normas éticas em vigor.

Assinatura do Participante: _____

O Responsável do Estudo: **Sónia Gonçalves Fernandes**

Assinatura: _____

Data: _____, _____ de _____ de 2009

Anexo 6

Referencial de análise

Referencial de análise

| Dimensões | Categorias |
|-------------------------------|----------------------------------|
| Conhecimento História de Vida | Aprofundado |
| | Parcial |
| | Reduzido |
| Fontes de Informação | Director de Turma |
| | Encarregado de Educação |
| | Próprio aluno |
| | Relatórios |
| | Professores |
| Importância História de Vida | Importante |
| | Não Importante |
| Comportamento | Negativo |
| | Positivo |
| Rendimento Académico | Diferenciado |
| | Semelhante |
| | Igual |
| Dificuldades Aprendizagem | Existentes |
| | Não Existentes |
| Factores Sucesso/Insucesso | Família |
| | Factores Emocionais |
| | Motivação |
| | Instituição |
| | Escola |
| | Dificuldades Aprendizagem |
| | Indisciplina |
| Factores Risco | Comportamentos Desviantes |
| | Escola |
| | Factores Emocionais |
| | Instituição |
| | Família |
| | Futuro |
| Factores Protecção | Escola |
| | Instituição |
| | Expectativas |
| | Actividades Tempos Livres |
| | Comunicação Escola ↔ Instituição |
| Relação Professor ↔ Aluno | Mais Próxima |
| | Semelhante |
| Trabalho | Desgastante |
| | Motivante |
| | Desgastante/Motivante |
| | Semelhante |
| Dificuldades | Comportamento |
| | Estabelecimento Relação |
| | Motivação |
| | H.V. |
| | Frustração |
| | Não Existentes |
| Reforço | Individual |
| | Grupo |
| | Grupo/Individual |

Anexo 7

Artigo

JOVENS INSTITUCIONALIZADOS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Trajectos de vida, factores de risco e de resiliência em jovens institucionalizados: A
percepção dos professores

Sónia Cristina G. Fernandes e José Carlos S. Caldas

Instituto Superior de Ciências da Saúde - Norte

Resumo

O presente artigo visa a compreensão da representação/percepção dos professores sobre os trajectos de vida, factores de risco e de resiliência de jovens institucionalizados, dando relevância à qualidade da relação estabelecida e à avaliação comportamental e académica que fazem sobre estes alunos. A nossa amostra foi constituída por professores do 2.º e 3.º Ciclo ($N = 34$). Tendo em vista os objectivos propostos entrevistamos os professores, pedindo-lhes também para preencherem dois questionários (a versão portuguesa do Achenbach Teacher Report Form, ICCPR e o Student-Teacher Relationship Scale, STRS) relacionados com os comportamentos e as relações com os seus alunos institucionalizados. Os resultados sugerem que os professores tendem a caracterizar estes alunos como tendo rendimento académico inferior, comportamentos negativos e revelam a existência de uma correlação negativa significativa ($r = -0,861$; $p = 0,01$) entre os problemas comportamentais e emocionais avaliados pelos professores e a qualidade da relação professor-aluno. Desta forma, os resultados encontrados indicam a percepção dos professores acerca dos seus alunos institucionalizados como apresentando comportamentos negativos e rendimento académico mais baixo poderão contribuir para a correlação negativa e significativa encontrada entre a avaliação feita pelos professores acerca do comportamento destes alunos e da qualidade da sua relação com eles.

Abstract

This paper aims at understanding the representation and the perspective of teachers on the paths of life, risk factors and resilience of young institutionalized, giving emphasis to the quality of this relationship and the academic and behavioral assessment they make about these students. Our sample comprised teachers of middle and upper school ($N = 34$). In order to accomplish these aims we interviewed those teachers and asked them to fill two questionnaires (the Portuguese version of Achenbach Teacher Report Form, ICCPR and the Student-Teacher Relationship Scale, STRS) related to the behavior and their relationship with institutionalized students. Results suggest teachers tend to characterize these students as having a lower academic performance, negative behaviors and show the existence of a strong negative association ($r = - 0,861$; $p = 0,01$) between behavioral and emotional problems assessed by teachers and their appraisal of teacher-student relationship quality. Thus, results indicate that perception teachers have about their institutionalized students as having negative behaviors and lower academic performance may contribute to the strongly negative relation found between behavioral assessment and quality of relationship as assessed by teachers.

Trajectos de vida, factores de risco e de resiliência em jovens institucionalizados: A percepção dos professores

A institucionalização constitui um tema que tem vindo a ser de certa forma negligenciado em Portugal. Referimo-nos particularmente neste trabalho à percepção que os professores possuem acerca dos alunos institucionalizados. Para o efeito iniciaremos por realizar uma abordagem de alguns conceitos-chave e passaremos a aprofundar a literatura existente sobre esta temática.

As noções de risco e resiliência permitem-nos tornar mais clara a exposição que pretendemos realizar face à percepção que professores apresentam da representação geral destes alunos. Os factores de risco são perigos ou ameaças internas ou externas que aumentam a vulnerabilidade ou susceptibilidade para um desenvolvimento negativo (Engle, Castle, & Menon, 1996; Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004). O risco é conceptualizado como um resultado do balanço entre os diversos factores de risco e de protecção inerentes ao indivíduo e ao contexto social em que este se encontra inserido (Jessor, 1992). Em termos escolares o conceito de risco refere-se aos alunos que possuem potencial para reprovar ou abandonar a escola, bem como, aos menos favorecidos, de baixo rendimento sócio-económico e problemáticos (Finn & Rock, 1997; Koehler, 1988). A resiliência, por sua vez, é a capacidade de mobilizar recursos pessoais e sociais como forma de protecção contra os riscos (Rew & Horner, 2003) e desenvolve-se através das interacções com o ambiente, tais como o contexto familiar, escolar e comunitário (Brooks, 2006; Pesce et al., 2004), sendo o ambiente familiar aquele que tem maior impacto no seu desenvolvimento (Benard, 1991), ou seja, não é estática (Waller, 2001). Contudo, esta capacidade de adaptação pode-se alterar ao longo do desenvolvimento do indivíduo e dos diferentes contextos do ciclo de vida (Bretherton, 1999).

De acordo com Amado et al. (2003a) o acolhimento institucional constitui uma ruptura com o meio ambiente em que o jovem está inserido e pressupõe uma separação que implica a perda, a angústia, a culpa e a adaptação a novas regras, pessoas e actividades. As consequências da institucionalização são determinadas pelas características da instituição, o período, o motivo e a duração do acolhimento. Adolescentes e crianças criados em ambiente institucional exibem mais problemas de comportamento por externalização como hiperactividade, agressão, comportamento anti-social, assim como dificuldades emocionais internalizadas como a depressão, ansiedade e desregulação emocional (Ellis, Fisher, & Zaharie, 2004). Constata-se assim que a vivência institucional, segundo algumas investigações implica prejuízos no desenvolvimento, enquanto outras a vêem como uma alternativa positiva, quando o ambiente familiar é desorganizado (Siqueira & Dell'Aglio, 2006). De acordo com Martins (2005) a institucionalização pode ser percebida não meramente como o suprimento estrito de uma falha ao nível do contexto parental, mas como oportunidade de ganhos afectivos, tanto para a criança como para a família.

A integração das crianças institucionalizadas no contexto escolar nem sempre é facilitada, uma vez que as crianças em risco não possuem a mesma preparação que as crianças de famílias estruturadas e porque a escola não está muitas vezes orientada para as receber (Delgado, 2006). Este tipo de crianças e jovens, afastados do meio familiar natural, raramente escapam a percursos escolares críticos e a sua integração é pautada por dificuldades de índole organizativo, relacional e interaccional (Amado, 2003a). As crianças e jovens institucionalizados são frequentemente caracterizados como alunos com um percurso escolar marcado pelo insucesso e com dificuldades de integração a vários níveis (Amado, 2003a). Estas crianças apresentam maior vulnerabilidade a nível cognitivo, psicoemocional, psicomotor e psicolinguístico, o que pode interferir ou mesmo impedir o processo de aprendizagem (Fonseca, 1999). Amado (2003a) observou que as respostas fornecidas até à

data como a reprovação, o ensino especial e a forma de ensinar baseada na aprendizagem monótona e a repetição, etc., não têm obtido resultados favoráveis a nível da aprendizagem e empenho do aluno e exacerbam os perigos da sua estigmatização.

Os professores vivem, interpretam e conferem um significado pessoal à sua prática, em função de um conjunto dinâmico composto pelas suas próprias ideologias, crenças, posturas éticas, concepção de profissionalismo, etc (Amado, s.d.). O facto de o professor reconhecer as idiossincrasias dos alunos e das turmas permite-lhe relacionar os seus *backgrounds* com as representações, perspectivas e expectativas que elabora e investir na compreensão dos seus problemas (Fonseca, 1999). Portanto, o conhecimento da trajectória de vida do aluno é considerado relevante para a prática do professor visto que ajuda a definir o modo de lidar com os jovens e influencia a apreciação e a avaliação realizadas (Amado et al, 2003a).

Segundo Figueira (2007) a necessidade de procurar as ligações entre as intenções ou maneira de pensar dos professores e os seus comportamentos mais directamente observáveis está bem comprovada. As representações que os professores possuem acerca dos seus alunos, funcionam como determinantes das condutas de ambos em relação uns aos outros (Amado et al, 2003a), assim como, as expectativas dos professores afectam uma grande variedade de comportamentos quer do aluno, quer do próprio professor (Smith, 1980) e, por sua vez, a qualidade da relação entre ambos (Fredriksen & Rhodes, 2004). O estudo de Amado et al. (2003b) realizado com directores de turma permitiu verificar que os alunos institucionalizados são caracterizados por uma história de vida marcada pelo sofrimento, com uma auto-estima negativa, carências afectivas e com grandes dificuldades de adaptação. A adaptação ao meio escolar é, descrita de um modo bastante negativo, pautada por grandes dificuldades de aprendizagem, desinteresse e desmotivação e incumprimento das regras da aula. Para estes professores os factores do insucesso educativo são também aqueles que mais determinam o perfil destes alunos: a sua peculiar situação social e familiar e as características

personais marcadamente negativas. Todavia, outros dois factores são apontados: (a) os escolares, onde se incluem o desencontro dos currículos em relação aos interesses destes alunos, alguma falta de coordenação na resposta docente, permissividade ou agressividade em excesso de alguns professores; (b) os que resultam do mau clima social do Lar que os acolhe.

Os professores são reconhecidos como adultos cujo relacionamento com as crianças pode influenciar o seu desenvolvimento a nível social, emocional e cognitivo (Hamre & Pianta, 2001). Quando a percepção do professor acerca da relação com o aluno é caracterizada como sendo próxima, não-dependente e não-conflituosa encontra-se uma conexão positiva com o rendimento académico, bem como, com as atitudes e envolvimento do aluno em relação à escola (Espinosa & Laffey, 2003). No mesmo sentido, outros estudos (Baker, Grant & Morlock, 2008; Mihalas, Morse, Allsopp, & McHatton, 2009; O'Connor & McCartney, 2007) sugerem que as qualidades da relação aluno-professor predizem o sucesso escolar das crianças e que essa relação deve ser pautada por confiança, baixos níveis de conflito e proximidade.

O estudo que nos propomos realizar pretende, em primeiro lugar, elencar as percepções dos professores acerca dos factores de risco e de resiliência destes alunos e dos seus trajectos de vida. E, partindo da categorização dessas percepções e dos resultados dos instrumentos utilizados verificar se a percepção dos professores apresenta uma correlação positiva com a avaliação comportamental e de rendimento escolar que fazem destes jovens e se a percepção dos professores apresenta uma correlação positiva com o tipo de relação que estabelecem com os alunos.

Método

Participantes

A nossa amostra foi constituída por um total de 34 professores ($N = 34$) que leccionavam pelo menos um aluno institucionalizado, do ensino regular, no ano de 2008/2009, em escolas do distrito do Porto. Do total da amostra ($N = 34$), 28 professores exerciam funções na rede oficial e 6 na rede particular. A grande maioria é pertencente ao sexo feminino (82,4%). Em relação à faixa etária a maioria (38,2%) encontra-se na faixa etária acima dos 50 anos de idade. Quanto ao tempo de ensino dos professores verifica-se um ligeiro predomínio daqueles que possuem anos de ensino no intervalo compreendido entre os 31-40 anos (29,4%). Relativamente à distribuição dos docentes pelas respectivas disciplinas leccionadas verifica-se que as disciplinas de História (23,5%), Inglês, Francês e E.V.T. (todas com 11,8%) foram aquelas com maior representatividade nesta amostra. É de salientar que as disciplinas correspondem ao 2.º e 3.º Ciclo, não se fazendo separação entre ambos.

Materiais

Tendo em vista os objectivos propostos, optámos pelos métodos da entrevista para a avaliação da percepção dos professores acerca dos alunos institucionalizados, em termos gerais, e, mais especificamente acerca dos factores de risco e de resiliência e dos seus trajectos de vida. Assim, construímos uma entrevista com base na recolha de factores de risco e de resiliência encontrados na literatura consultada e com base na adaptação da entrevista utilizada num estudo realizado por Carneiro (1997) acerca da percepção dos professores

sobre os alunos de etnia cigana. E, pelo método do questionário para a avaliação a nível comportamental, de rendimento escolar e do tipo de relação que estabelecem com estes alunos. O *Inventário de Comportamento da Criança para Professores (ICCPR)* pretende descrever e avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento da criança/adolescente, tal como são percebidos pelos professores. O *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)* é um questionário que tem como objectivo perceber a qualidade da relação professor-aluno do ponto de vista do educador.

Desenho e Procedimentos

Esta investigação tem um carácter observacional-descritivo transversal, uma vez que nos focamos num grupo representativo da população que pretendíamos estudar e a recolha dos dados efectuou-se em apenas um momento.

Para a realização deste estudo foi necessário solicitar a colaboração das escolas, a fim de pedir autorização para aí proceder à recolha de dados. Após obter a autorização dêmos início aos contactos com os professores e à recolha dos dados. Inicialmente os professores foram esclarecidos sobre os objectivos do estudo e assegurados os limites de confidencialidade e tratamento anónimo da informação recolhida, obtendo-se o consentimento informado, por escrito, de todos os participantes. As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade de cada um dos professores e realizaram-se em diferentes alturas. Foram gravadas quando havia o consentimento prévio dos entrevistados. Seguidamente, e após uma breve explicação dos seus principais objectivos eram fornecidos os seguintes questionários: *Inventário de Comportamento da Criança para Professores (ICCPR)* e *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*, com a indicação de que deveriam responder ao mesmo em consideração a apenas um aluno tipo (aquele que correspondesse às características que os

professores identificaram anteriormente na entrevista como sendo comuns e mais frequentes nestes alunos) à sua escolha.

Resultados

Os resultados obtidos através da análise qualitativa revelam que a maioria dos professores ($n = 18$) refere ter um conhecimento aprofundado acerca da história de vida destes alunos. Para 97,1% da nossa amostra esta informação era considerada pertinente. Constatamos que a maior parte da informação é veiculada principalmente através do Director de Turma, do Encarregado de Educação ou através do próprio aluno.

Relativamente às Características dos Alunos e mais especificamente quanto ao seu comportamento e atitude na sala de aula 82,4% ($n = 28$) dos professores consideraram o comportamento destes alunos como negativo. Nomeadamente no que diz respeito a: (a) fraca motivação para as tarefas escolares e falta de projectos em relação ao seu futuro; (b) dificuldade em cumprir regras; (c) instabilidade e imprevisibilidade do comportamento; (d) dificuldade de concentração.

Quanto ao rendimento académico 64,7% ($n = 22$) dos professores consideraram o rendimento académico dos alunos institucionalizados como diferenciado em relação aos alunos não-institucionalizados, atribuindo estas diferenças, predominantemente, à dificuldade de concentração nas aulas, a uma baixa motivação para assuntos escolares, à existência de carências afectivas e à própria história de vida conturbada que muitas vezes os acompanha.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, 98% dos professores ($n = 35$) indicaram a existência de dificuldades de aprendizagem apontando motivos de várias ordens, dos quais se salientam o desinteresse e as dificuldades de escrita e compreensão.

Os factores que apresentam maior influência no sucesso ou insucesso aparecem relacionados com a família (23,8%), a estabilidade emocional (20%), a motivação (17,5%) e o funcionamento da instituição (16,3%).

Os principais factores de risco referidos pelos professores foram os comportamentos desviantes (28,6%), os aspectos relacionados com o meio escolar (23,8%) e os factores emocionais (17,5%). Por sua vez, é de salientar que a escola (35,1%) e a instituição (29,7%) são apontadas como os principais factores de protecção associados a estes alunos mas dependendo da influência exercida tanto poderão funcionar como factores de risco ou de protecção.

No que concerne a relação professor-aluno 64,7%; ($n = 22$) dos docentes relatou estabelecer uma relação mais próxima com os alunos institucionalizados.

No que diz respeito à opinião que os docentes possuem sobre o trabalho com estes alunos verificamos uma divisão homogénea entre aqueles que o consideram desgastante (29,4%; $n = 10$), os que o vêem como motivante (26,5%; $n = 9$) e aqueles que concomitantemente o descrevem como desgastante e motivante (26,5%; $n = 9$).

As principais dificuldades sentidas pelos professores no contacto com estes alunos relacionam-se com o comportamento dos mesmos (37,1%; $n = 13$) e a dificuldade que sentem no estabelecimento da relação com eles (20%; $n = 7$). É de salientar que 17,1% ($n = 6$) dos professores inquiridos referiram não encontrarem qualquer dificuldade ao lidar com estes alunos.

Todos os professores inquiridos referiram utilizar o reforço com estes alunos, sendo que 52,9% ($n = 18$) o faz em grupo, de forma oral ou através da utilização de reforços tangíveis (e.g., chupas, gesto de carinho).

Relativamente à análise quantitativa referente ao *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCPR) e à *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) é de

salientar que apenas 76,5% ($n = 26$) dos professores responderam a estes instrumentos, logo do total da amostra 23,5% ($n = 8$) não entregou os questionários respondidos.

Os dados apresentados relativos ao *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCPR) correspondem a uma avaliação da pontuação global (Índice Geral de Sintomas – IGS) e não dos resultados específicos de cada uma das diversas escalas. É assim possível verificar que 61,5% ($n = 16$) dos alunos referidos pelos professores não apresentam valores significativos (\leq percentil 90), enquanto 38,5% ($n = 10$) desses apresentam valores clinicamente significativos (\geq percentil 90). Desta forma, é possível constatar que a maioria se situa abaixo do ponto discriminativo, não evidenciando, de acordo com a opinião dos professores, perturbações comportamentais e/ou emocionais.

Em relação à *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) e em particular aos resultados da Escala Total podemos verificar que 57,7% ($n = 15$) dos resultados se encontram abaixo ou no percentil 25, o que indica níveis reduzidos de uma atribuição positiva à relação, por parte do professor. Relativamente aos dados obtidos nas três sub-escalas, em específico, verifica-se que na sub-escala Conflito, 73,1% ($n = 19$) dos resultados enquadram-se abaixo do percentil 75, evidenciando níveis de conflito moderados. Quanto à sub-escala Dependência, 53,8% ($n = 14$) dos resultados encontram-se no percentil igual ou inferior a 25, o que indica a existência de níveis de dependência reduzidos. Na sub-escala Proximidade, 80,8% ($n = 21$) dos resultados situa-se abaixo ou igual ao percentil 25, o que indica níveis reduzidos de proximidade.

A correlação existente entre os resultados do *Inventário de Comportamento da Criança para Professores* (ICCPR) e os resultados da *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) é uma correlação negativa forte ($r = - 0,861$; $p = 0,01$).

Discussão

O presente estudo possui algumas limitações na sua generalização dado o efectivo da amostra ser reduzido, contudo passaremos a apresentar as conclusões retiradas.

É possível verificar que a maioria dos professores inquiridos neste estudo refere ter um conhecimento aprofundado da história de vida dos alunos institucionalizados, considerando esse conhecimento importante para compreender e interpretar as atitudes e comportamentos dos alunos e dessa forma agir mais adequadamente com eles.

Os resultados evidenciam que a maioria dos professores percepção os alunos institucionalizados como apresentando um rendimento académico relativamente inferior aos alunos não-institucionalizados. Resultados, igualmente, consonantes com os obtidos por Amado et al. (2003b).

O desinteresse e as dificuldades de escrita e compreensão são apresentados como as maiores de dificuldades de aprendizagem que estes alunos enfrentam.

O sucesso ou insucesso destes alunos aparece fundamentalmente relacionado com os factores familiares e com os factores emocionais associados ao aluno.

Como factores de risco identificam os comportamentos desviantes e os factores relacionados com ambiente escolar, incluindo a incapacidade do sistema educativo dar resposta às suas necessidades e o risco para o absentismo e abandono escolar. Relativamente aos factores de protecção destacam-se a escola e a instituição como entidades capazes de desempenhar um papel adaptativo na vida destes alunos. O que vai ao encontro de alguns autores (M. Martins, 2005; Smith et al., 2004) que defendem a escola como um factor protector através da sua organização, meio social, capacidade de implementação de regras e pela qualificação do seu pessoal, isto é, pela capacidade de uma transformação positiva nas

suas vidas. Enquanto, a instituição é, por vezes, vista como uma alternativa positiva, onde existe a oportunidade de realizar ganhos afectivos (P. Martins, 2005; Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Os professores tendem a descrever os alunos institucionalizados como jovens pautados por comportamentos negativos, com dificuldades no cumprimento de regras, manifestando condutas agressivas e marcados pela imprevisibilidade e instabilidade, tanto a nível comportamental como emocional. Contudo, a avaliação realizada através do *Inventário de Comportamento da Criança para Professores (ICCPR)* revelou que o nível de problemas de comportamento e/ou emocionais não se demarca dos alunos não-institucionalizados. A maioria dos professores refere estabelecer uma relação mais próxima com eles, no entanto, a percepção da relação professor-aluno avaliada através da *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)* revela ser pouco positiva, marcada pela fraca atribuição de aspectos emocionais positivos subjacentes à relação. Concluímos, assim existir uma correlação negativa forte entre os problemas comportamentais e emocionais associados a estes alunos e a qualidade da relação professor-aluno, segundo a perspectiva dos professores. Isto significa que a avaliação comportamental parece influenciar a qualidade da relação estabelecida e vice-versa.

Referências

- Amado, J. (s.d.). A indisciplina e a formação do professor competente. Relatório de projecto não publicado.
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003a). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Amado, J., Limão, I., Ribeiro, F., & Pacheco, V. (2003b). Integração escolar de alunos institucionalizados. *Boletim do Instituto de Apoio à Criança*, 70.
- Baker, J., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Acedido a 20 de Abril de 2009 em:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&>
- Bretherton, I. (1999). Internal working models in attachment relationships. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 89-111). New York: The Guilford Press.
- Brooks, J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28, 2.
- Carneiro, M. (1997). *Crianças de risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança: da participação à responsabilidade*. Profedições: Porto.
- Ellis, B., Fisher, P., & Zaharie, S. (2004). Predictors of disruptive behavior, developmental delays, anxiety, and affective symptomatology among institutionally reared Romanian children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 1283-1292.

- Engle, P., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science Medicine*, 43, 621-635.
- Espinosa, L., & Laffey, J. (2003). Urban primary teacher perceptions of children with challenging behaviors. *Journal of Children & Poverty*, 9, 135-156.
- Figueira, A. (2007). As orientações metodológicas dos professores: Relação entre as dimensões da prática e a percepção dos resultados. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9, 47-72.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fonseca, V. (1999). Exclusão escolar como processo de exclusão social: algumas reflexões sociológicas sobre as dificuldades de aprendizagem. *Infância e Juventude*, 3, 71-88.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Jessor, R. (1992). Risk behaviour in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Koehler, V. (1988). *Teacher's beliefs about at-risk students*. Artigo apresentado no Encontro Anual da American Educational Research Association.
- Martins, P. (2005). *A qualidade dos serviços de protecção às crianças e jovens – as respostas institucionais*. Intervenção realizada no VI Encontro Cidade Solidária: Crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade?, promovido pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mihalas, S., Morse, W., Allsopp, D., & McHatton, P. (2009). Cultivating caring relationships between teachers and secondary students with emotional and behavioral disorders: Implications for research and practice. *Remedial and Special Education*, 30, 2.

- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.
- Pesce, R., Assis, S., Santos, N., & Oliveira, R. (2004). Risco e protecção: Um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 135-143.
- Rew, L., & Horner, S. (2003). Youth resilience framework for reducing health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 18, 6.
- Siqueira, A., & Dell'Aglio, D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18, 71-80.
- Smith, M. (1980). Teacher expectations. *Evaluation in Education*, 4, 53-55.
- Waller, M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatric*, 71, 3.

Anexo 8

Proposta para comunicação oral

Trajectos de vida, factores de risco e de resiliência em jovens institucionalizados: A
percepção dos professores

Sónia Cristina G. Fernandes e José Carlos S. Caldas

Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte

Resumo

A presente comunicação visa a compreensão da representação/percepção dos professores sobre os trajectos de vida, factores de risco e de resiliência de jovens institucionalizados, dando relevância à qualidade da relação estabelecida e à avaliação comportamental e académica que fazem sobre estes alunos. A nossa amostra foi constituída por professores do 2.º e 3.º Ciclo ($N = 34$). Tendo em vista os objectivos propostos entrevistamos os professores, pedindo-lhes também para preencherem dois questionários (a versão portuguesa do Achenbach Teacher Report Form, ICCPR e o Student-Teacher Relationship Scale, STRS) relacionados com os comportamentos e as relações com os seus alunos institucionalizados. Verificamos que os professores consideram importante ter o conhecimento da história de vida destes alunos. Identificam como principais factores de risco os comportamentos desviantes e o absentismo e o abandono escolar e, como principais factores de protecção referem a escola e a instituição. Os resultados sugerem que os professores tendem a caracterizar estes alunos como tendo rendimento académico inferior, comportamentos negativos e revelam a existência de uma correlação negativa significativa ($r = -0,861$; $p = 0,01$) entre os problemas comportamentais e emocionais avaliados pelos professores e a qualidade da relação professor-aluno. Desta forma, os resultados encontrados indicam a percepção dos professores

acerca dos seus alunos institucionalizados como apresentando comportamentos negativos, rendimento académico mais baixo e desinteressados pelas temáticas escolares. Estes aspectos poderão contribuir para a correlação negativa e significativa encontrada entre a avaliação feita pelos professores acerca do comportamento destes alunos e da qualidade da sua relação com eles.

Routes of life, risk factors and resilience in young institutionalized: The perception of
teachers

Abstract

This communication aims at understanding the representation/perception of teachers about the paths of life, risk factors and resilience of young institutionalized, giving emphasis to the quality of this relationship and the academic and behavioral assessment they make about these students. Our sample consisted of teachers of middle and upper school ($N = 34$). In order to accomplish this aims we interviewed those teachers and asked them to fill two questionnaires (the Portuguese version of the Achenbach Teacher Report Form, ICCPR and the Student-Teacher Relationship Scale, STRS) related to the behavior and relationships with institutionalized students. We found that teachers consider important to have knowledge of life history of these students. Identified as major risk factors the deviant behavior, absenteeism and early school leaving, and as major protective factors refer to the school and the institution. Results suggest teachers tend to characterize these students as having a lower academic performance, negative behaviors and show the existence of a significant negative association ($r = - 0.861$, $p = 0.01$) between the behavioral and emotional problems assessed

by teachers and their appraisal of teacher-student relationship quality. Thus, results indicate that the perception teachers have about their institutionalized students as having negative behaviors, lower academic performance and lower the disinterested thematic school. These could contribute to the strongly negative relation found between behavioral assessment and quality of relationship as assessed by teachers.