



Ana Raquel Gonçalves da Fonseca Constantino

**A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS
QUE VIVEM EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL**

**Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento orientada pela Professora Doutora
Luiza Isabel Gomes Freire Nobre Lima e apresentada à Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação.**

Setembro de 2019

A visão dos professores sobre os alunos que vivem em acolhimento residencial

Resumo

A escola e os professores são um pilar fundamental na construção da identidade e dos projectos de vida de crianças e jovens em acolhimento residencial. Com o objectivo de perceber como estas crianças e jovens são compreendidos no seu funcionamento emocional, cognitivo e comportamental pelos seus professores, foram entrevistados 8 docentes do 3º ciclo de escolaridade, que já tinham dado aulas a crianças e jovens em acolhimento residencial (6 do sexo feminino, $M_{idade}=53.5$ (DP=8.9), $M_{anos\ serviço}=30.8$ (DP=8.6)), tendo as entrevistas sido analisadas de acordo com o método da *Grounded Theory*. A entrevista, semi-estruturada, obedeceu a guião construído para o efeito.

Os resultados revelam que fundamentalmente a visão que os professores têm acerca dos alunos que vivem em acolhimento residencial é negativa, existindo uma ideia algo generalizada de que são jovens problemáticos e alunos difíceis. Os desafios que dizem enfrentar na gestão da sala de aulas e no acto de ensinar são impostos pelas poucas competências dos alunos e da fraca capacidade de regulação emocional, o elevado uso das novas tecnologias, a fraca assiduidade e o conseguir ensinar-lhes qual é o seu lugar na sociedade. Para responder a estes desafios, referem que as estratégias a que recorrem para os contornar são, essencialmente, de investimento na relação com o aluno, em termos relacionais e afectivos, na comunicação com ele (sobre as aulas, a escola e o trauma) e, em situações de crise contêm, apaziguam, advertem, desvalorizam ou tomam medidas mais drásticas como expulsar da sala. Tudo isto tem um impacto nos docentes e no modo como estes se vêem, por considerarem que esta é uma experiência gratificante, que acarreta um fardo emocional, manifestando a necessidade de terem mais formação sobre estratégias de intervenção em situações de crise.

Os aspectos negativos apontados às crianças em acolhimento residencial que maior saturação obtiveram são convergentes com as manifestações que, segundo a literatura científica sobre trauma desenvolvimental, decorrem da vivência de episódios traumáticos. Muito embora, os professores percebam, que muitas destas manifestações se devam à história de vida destes alunos, têm dificuldade em utilizar as estratégias mais adequadas para ajudar os alunos a alcançar bons resultados académicos. Será relevante complementar os resultados encontrados, com investigação que se centre na percepção que os alunos, que vivem nestas condições, têm sobre a acção educativa dos seus professores e a sua eficácia.

Palavras-chave: acolhimento residencial, crianças, jovens, professores, educação

The overview of the teachers about students in residential care

Abstract

School and teachers are vital in the construction of the identity and life projects from children and young people in residential care. To understand how these children and young people are understood in their emotional, cognitive and behavioral performance by their teachers, 8 middle school teachers were interviewed. These teachers already taught children in residential care (6 females, $M_{\text{age}}=53.5$ (DP=8.9), $M_{\text{years of service}}=30.8$ (DP=8.6)), and the interviews were analyzed according to *Grounded Theory*. The interview, semi-structured, was guided by a pre-made script.

The results show that, usually, the teachers think that children in residential care are problematic and difficult students. They claim the challenges they have while in the classroom are related to the low competences of the students and the weak ability of emotional regulation, the high use of new technologies, the low attendance and the ability to teach them their place in society. To answer these challenges, they say that the strategies they use are, usually, investing in the relation with the students, in affective terms, investing in the communication (about classes, school and trauma) and, in a crisis, restrain, appease, downgrade or take more serious measures, like kicking them out of the classroom. All of this has an impact on the subjects, and how they see themselves, because they think this is a rewarding experience and that contains an emotional burden, proving the need to have more training with dealing with crisis.

The negative aspects about children in residential care that are more frequent are interlocked with manifestations that, according to scientific reading about development trauma, occur after living traumatic events. Even though teachers understand that a lot of these manifestations occur because of the student's life experiences, they have trouble using the most adequate strategies to help students achieve good academic results. It is also relevant to complement the results with some investigation focused on the perception that the students in this situation have about the educational activity of their teachers and their effectiveness.

Keywords: residential care, children, youth, teachers, education

Pelo sonho é que vamos

Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não frutos,
Pelo Sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos
E ao que é do dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?
-Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama

Agradecimentos

Nunca teria aqui chegado se não fossem os desafios constantes, o apoio incondicional, os que crêm em mim mais do que eu própria e toda uma vida de memórias que me impulsiona a seguir, a resistir e a reconstruir.

Obrigada nunca será suficiente para agradecer todos os pequenos-grandes e infinitos gestos que têm para comigo. Levo-vos a todos comigo na alma, para o resto da vida!

Espero que vejas o que me ensinaste a “florescer na Primavera da minha vida”.

Obrigada.

Índice

A visão dos professores sobre os alunos que vivem em acolhimento residencial.....	2
Title of dissertation	3
Introdução	1
I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)	2
II – Objetivos	10
III - Metodologia.....	10
IV - Resultados	13
V - Discussão	48
VI - Conclusões.....	54
Bibliografia	55
Anexos	60

Introdução

Crianças e jovens que vivem em acolhimento residencial têm um passado marcado por experiências de vida adversas e traumáticas (Courtois, 2004), que as condicionaram do ponto de vista desenvolvimental, tornando-as mais vulneráveis e propensas do que outras crianças a serem vítimas de mais eventos traumáticos (Collin-Vézina, Coleman, Milne, Sell & Daigneault, 2011). O trauma desenvolvimental que afeta estas crianças e jovens manifesta-se a vários níveis, como por exemplo a nível cognitivo, emocional e comportamental, evidenciando compromissos e disfuncionalidades que com elevada probabilidade se fazem sentir na escola e no contexto da sala de aula, prejudicando o seu rendimento escolar. Neste sentido, os professores, dada a quantidade de tempo que estão com os alunos, têm o poder de se tornarem figuras de referência e uma fonte de suporte.

Neste trabalho, ao se explorar as experiências e percepções dos professores sobre as crianças em acolhimento residencial, procurou alcançar-se uma compreensão sobre o modo como estas crianças são vistas e entendidas, enquanto pessoas e alunos, pelos seus professores. Esta visão origina desafios específicos, tanto na sala de aula, como fora, implicando a aquisição e o recurso a estratégias funcionais para lidar com as questões características das crianças e jovens vítimas de trauma(s), que se encontram em acolhimento residencial.

O estudo realizado é de natureza qualitativa e foi desenvolvido com base no método da *Grounded Theory*, orientado para a descoberta e compreensão das visões dos professores sobre os seus alunos que vivem em acolhimento residencial. Procurou-se saber como os professores caracterizam estes alunos e a sua relação com a escola, em termos de integração, do seu desempenho escolar e do seu funcionamento emocional, comportamental e social e como os professores sinalizam e respondem aos desafios que a relação com estas crianças e jovens acarreta.

Esta dissertação tem seis capítulos começando por (1) um enquadramento conceptual, que se encontra dividido em três pontos distintos: *crianças e jovens em acolhimento residencial, manifestações do trauma em contexto escolar e o professor como figura de referência para crianças e jovens em acolhimento residencial*; depois, (2) são explicitados os objetivos e as questões de investigação deste estudo; num terceiro capítulo é descrita (3) a metodologia a que se recorreu para responder às questões; e no quarto apresentam-se (4) os resultados obtidos; os últimos dois capítulos são referentes (5) à discussão dos resultados e; (6) às conclusões.

I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)

Crianças e jovens em acolhimento residencial

O acolhimento residencial constitui uma medida de proteção a aplicar quando as crianças e os jovens não estão seguros no seu contexto familiar, obrigando à sua retirada (Berrick, 1998). Esta é uma das razões que faz desta população (crianças e jovens em acolhimento residencial) uma das mais vulneráveis (Collin-Vézina, Coleman, Milne, Sell & Daigneault, 2011), na medida em que a rede de suporte que os pais e a família próxima deveriam constituir, não existe ou é demasiado disfuncional, não providenciando ferramentas adequadas que permitam à criança explorar o mundo e experienciar a sua educação de um modo positivo (Muschamp, Wikely, Ridge, & Balarin, 2007).

As relações com crianças e jovens que vivem nestes contextos tendem a ser difíceis e, por vezes, até conflituosas, fruto dos eventos traumáticos que já sofreram (Stewart et al., 2010). Na realidade, a maioria das crianças que vive em acolhimento residencial já teve, pelo menos, um evento traumático na sua vida (Baker, Curtis, & Papa-Lentini, 2006), sendo crianças com uma probabilidade exponencialmente maior de ter sofrido e de vir a sofrer traumas, de todos os tipos, como abuso físico, abuso sexual, abuso emocional, violência doméstica, perda traumática, violência na escola, violência na comunidade e ter um cuidador negligente (Briggs et al., 2012; Collin-Vézina et al., 2011).

Estes eventos traumáticos deixam sequelas que levam a que as crianças e jovens em acolhimento apresentem, com maior frequência do que a restante população, problemas comportamentais (Fernandez, 2008; Lieberman, Chu, Van Horn, & Harris, 2011), de saúde mental (Openshaw, 2011; Pilowsky & Wu, 2006), emocionais (Milot, Ethier, St-Laurent, & Provost, 2010; Terr, 1991), desenvolvimentais (Cahill, Kaminer, & Johnson, 1999) e educacionais (Zima et al., 2000). Entre as questões de saúde mental e emocional que estas crianças tendem a manifestar, encontram-se crises de ansiedade, perturbações de personalidade e depressão, além de doenças físicas (Burns et al., 2004; Woods, Farineau, & McWey, 2013), que conduzem a problemas comportamentais como a propensão para a violência (tanto como vítimas como agressores) (Lenzi et al., 2015) e o envolvimento em atividades criminosas que podem levar a penas de prisão, (Clausen, Landsverk, Ganger, Chadwick, & Litrownik, 1998). Os resultados do estudo de Briggs e colaboradores (2012) revelaram que os jovens em acolhimento residencial exibem com maior frequência problemas na vinculação, uso de substâncias, ideação suicida, comportamentos autodestrutivos, problemas de comportamento, fugas e participação em atividades criminosas, quando comparados com outros jovens, sendo positiva a relação entre o número de experiências traumáticas vividas e os problemas comportamentais.

No que diz respeito aos comportamentos impulsivos de agressividade, Silvern e Griese (2012) constataram que estes se devem, por norma, a uma forma de reatividade a estímulos que desencadeiam emoções e pensamentos relacionados com os eventos traumáticos, distinguindo-os, assim, de

comportamentos conscientemente motivados e dirigidos para a agressividade ou para atividades criminosas. Tal pode ser explicado por uma das estratégias adotadas por crianças ou jovens, para lidar com o trauma – a dissociação, que consiste numa alteração do estado de consciência em que o comportamento é automatizado, dispensando, assim, o exercício cognitivo sobre o mesmo, compartimentalizando memórias e sentimentos dolorosos, impedindo-se, portanto, de sentir ou experienciar emoções (Cook, et al., 2005). A dissociação pode ser feita de quatro formas diferentes, a amnésia, que consiste em eliminar do processo consciente memórias, podendo estas ser de períodos de tempo curto, médio ou longo (passado ou presente), a desrealização, ou seja, a percepção de que tudo à sua volta é irreal e se encontram numa frequência diferente da realidade, a despersonalização, em que não se sentem conectados com o seu próprio corpo, e a confusão de identidade, como se múltiplas e distintas pessoas habitassem dentro de si, com poder para o controlar (Cook, et al., 2005).

Se um aluno se encontra num estado dissociativo, em que não consegue prestar atenção ao contexto em que está inserido, com um comportamento automatizado, então, isto poderá afetar o modo como está na sala de aula, nomeadamente ao nível da concentração/atenção e da assimilação de nova informação. Embora, esta não seja uma relação direta, nem a dissociação seja a única fonte dos problemas educacionais, deste modo, fica perceptível como o trauma induz problemas educacionais, que podem, eventualmente conduzir ao abandono escolar (Clausen, Landsverk, Ganger, Chadwick, & Litrownik, 1998), a retenções, baixo quociente de inteligência, elevadas taxas de incapacidade (Trout, Hagaman, Casey, Reid & Epstein, 2008), e à propensão para a vitimização pela discriminação (real ou percebida), dados os estigmas de que crianças e jovens em acolhimento residencial podem ser vítimas (Blythe, Jackson, Halcomb, & Wilkes, 2012).

Manifestações do trauma em contexto escolar

O trauma é a reação a circunstâncias tão adversas que a capacidade de superação fica temporariamente sobrecarregada, fazendo a pessoa sentir-se desprotegida (Terr, 1991). Quando este trauma é crónico, como a vivência em ambientes abusivos com relações de afeto disruptivas, o modo com a criança se vê a si própria e aos outros altera-se, podendo perder a esperança num futuro positivo, encarando-o com ansiedade, raiva ou medo (Iwaniec, 2006).

Qualquer abuso a uma criança ocorre no seu período de desenvolvimento mais vulnerável, tendo, portanto, um impacto significativo na maturação e organização do seu sistema nervoso (Gilles, 1999). Consequentemente, este pode desenvolver-se de um modo diferente do expectável, nomeadamente ao nível da sua estrutura e fisiologia, gerando efeitos a longo prazo nos comportamentos das crianças (Anda, et al., 2006), que se manifestam em todos os contextos em que estejam inseridas, como é o caso da escola (Lawson & Quinn, 2013).

Entre os resultados deste abuso nas crianças encontra-se, com frequência, baixo autoconceito, competências sociais e interpessoais

comprometidas, que interferem com o modo de estar e de se relacionarem com os professores e os colegas, e baixos níveis de motivação para o empenho na escolaridade (Kinard, 1999; Solomon & Serres, 1999). Particularmente relevante para o contexto educacional são os efeitos do trauma na auto-eficácia, auto-regulação, atenção, tolerância à frustração, flexibilidade interpessoal, resolução de problemas e uma diminuição da sua natureza inquisitiva que, por a criança estar focada na sua segurança, afetam a confiança, noção de valor próprio e a percepção de competência na escola (Lawson & Quinn, 2013). No entanto, dada a elevada capacidade de superação das circunstâncias, as crianças encontram mecanismos que as ajudem com o que estão a viver, ou seja, naquelas que experienciaram eventos traumáticos há uma auto-gestão interna com o objectivo de aprender a lidar e a solucionar memórias, pensamentos e emoções que são desadaptativos (Berridge, 2017; Kagan, 2004; Wright, 2014).

No contexto específico da sala de aula, os efeitos do trauma são visíveis através de comportamentos e posturas desadequados, que apesar de adaptativos ao próprio trauma vivido, traduzem-se em dificuldades intelectuais e cognitivas, questões relacionais e na visão negativa de si próprio enquanto aluno. Estes comportamentos aprendidos como resposta ao trauma podem ser excesso de atividade (derivado, por exemplo, de um estado de hiper-vigilância que origina dificuldades na concentração e atenção ao conteúdo da aula), problemas no controlo de impulsos, perturbações do sono (que leva a criança a não conseguir descansar adequadamente), reatividade ao toque (o que pode levar o aluno a interpretar erroneamente um gesto do professor ou de um colega), agressividade (verbal ou física, como modo de reação a um estímulo), não se limitando a estes e variando de acordo com a personalidade da criança, a sua educação, o(s) trauma(s) experienciado(s) e a sua frequência. (Cook, et al., 2005; Iwaniec, 2006; Machado, 2002).

Há, assim, uma perturbação do processo de aprendizagem destas crianças que advem de uma série de comportamentos, modos de estar e consequências do trauma (Erickson & Egeland, 2002). São exemplos destas consequências os atrasos de desenvolvimento, a incapacidade de manter a atenção focada por longos períodos de tempo, a dificuldade em processar informação nova, problemas de memória (e até da noção do tempo enquanto sequência cronológica) e fragilidades na resolução de problemas (planeamento, organização e execução) (Cook, et al., 2005). Estas consequências originam declínio do rendimento escolar, levando ao sub-aproveitamento e a manifestações díspares de desempenho para atividades idênticas, podendo esquecerem-se, até, de trabalhos que elaboraram (Erickson & Egeland, 2002; Iwaniec, 2006).

Ao nível das questões relacionais, no contexto da sala de aula, estas abrangem os professores e os colegas, derivando dos problemas sociais e emocionais que vão desenvolvendo, como a hostilidade (oposição), a agressividade, a passividade (reduzida capacidade de reacção) e o isolamento (Erickson & Egeland, 2002), que se traduzem, possivelmente, na procura de afeto e aprovação indiscriminada, numa conduta anti-social com evitamento social (Machado, 2002), em relações com os pares pautadas por ansiedade de

separação e imaturidade, e em relações desequilibradas com os professores, a quem nunca pedem ajuda, ou então, dos quais são excessivamente dependentes (Cook, et al., 2005), podendo ter, para com eles, atitudes desafiantes (De Bellis & Van Dillen, 2005; O'Neill, Guenette, & Kitchenham, 2010; Swann & Bosson, 2010).

Se, por um lado, o trauma confere à criança uma visão negativa de si própria, por outro, os comportamentos adaptativos a esse mesmo trauma, que a ajudam a lidar com os eventos que experiencia e o contexto em que está inserida, são, como mencionado acima, disfuncionais dentro da sala de aula, interferindo negativamente com o seu rendimento escolar. Por não se conseguir manter atenta e assimilar nova informação, o que se vai repentindo de ano para ano, a acumulação de falta de conhecimentos e a percepção de que não consegue melhor ou de que não tem as capacidades intelectuais necessárias, acaba por gerar um autoconceito escolar muito baixo (Erickson & Egeland, 2002; Iwaniec, 2006).

A escola é, juntamente com a casa de acolhimento, um dos contextos de maior importância para as crianças que estão a experienciar adversidade, com poder para influenciar a superação traumática, as suas atitudes e mudando a sua percepção quanto à sua posição social (Bonanno, Brewin, Kaniasty, & Greca, 2010; Gilligan, 1998). Neste sentido, a educação apresenta-se como um elemento e uma ferramenta crucial para o futuro destas crianças, que constituem uma população muito vulnerável (Hedin, Hoher, & Brunnberg 2011; Morales-Ocaña & Pérez-García, 2018). Aliás, as consequências do insucesso escolar são terríveis para todos os jovens, mas são-no especialmente para aqueles que já se encontram em desvantagem e situação de vulnerabilidade, como as crianças e jovens em acolhimento residencial, às quais nem sempre é dada a atenção necessária ou cujas necessidades não são adequadamente atendidas (Ferguson & Wolkow, 2012). Para estas crianças e jovens, uma educação pobre constitui um fator de risco para comportamentos disfuncionais e resultados negativos a médio/longo prazo na vida (Ferguson & Wolkow, 2012), como abuso de substâncias, desemprego, desenvolvimento de problemas de saúde mental, serem pais solteiros, tornarem-se sem-abrigo e acabarem envolvidos em atividades criminosas, e ficarem demasiado dependentes de instituições de solidariedade social, mais do que a restante população (Clausen, Landsverk, Ganger, Chadwick, & Litrownik, 1998; Rutman, Hubberstey, Feduniw, & Brown, 2007).

Entre os principais obstáculos ao progresso escolar destas crianças encontra-se o antagonismo entre os sistemas envolvidos (as instituições e a escola), a instabilidade na colocação escolar (estas crianças mudam de escola frequentemente e, às vezes, em alturas críticas do período escolar) e a má gestão da informação (Ferguson & Wolkow, 2012), estando no seio destes obstáculos e sistemas - que colidem e se entrelaçam - o professor, o aluno e a relação que estabelecem entre eles.

O professor como figura de referência para crianças e jovens em acolhimento residencial

A escola é mais do que a sua organização institucional, é uma rede dinâmica de pessoas, com uma cultura de atitudes muito própria, estimulada pelos profissionais (Morales-Ocaña & Pérez-García, 2018).

Considerando todos fatores já referidos, como os traumas e a saída de casa para uma instituição, pesando, ainda, o facto de que, tal como todas as crianças, as que se encontram em acolhimento residencial, passam uma quantidade considerável do seu dia na escola, esta apresenta-se como um contexto estável, estruturado, consistente e previsível (Starkey, 2003), além de que ter apoio na escola por parte de adultos de referência é um fator protector vital (Graham, Schellinger, & Vaughn, 2015; Martin & Jackson, 2002). Assim, um contexto estável, estruturado, consistente e previsível é fundamental para o desenvolvimento psicossocial e educacional de crianças em acolhimento residencial, assim como para a transição entre a adolescência e a adultez (Kleman, 2014).

O que atrás foi referido ajuda a compreender que tenha sido encontrada uma relação entre baixos níveis educacionais e o risco de exclusão social (Jackson & Cameron, 2014), sendo que melhores resultados académicos potenciam uma vida mais produtiva e menos dependente de outras pessoas e serviços (Montserrat & Casas, 2018; O'Higgins, Sebbaa, & Gardner, 2017; Ringle, Ingram, & Thompson, 2010). Verificou-se, igualmente, existir uma correlação positiva entre a média das notas de todos os alunos e o envolvimento destes em atividades na escola (Knifsend & Graham, 2012). Sobre as crianças em acolhimento residencial sabe-se que frequentam menos o ensino superior e apresentam maior probabilidade de insucessos académicos, comparativamente com os seus pares (Benbenishy, Sigel, & Astor, 2017; Jackson & Cameron, 2014; Montserrat & Casas, 2018; Zima et al., 2000).

Neste contexto em que a escola é o ponto de estabilidade e estrutura, os professores emergem como figuras essenciais, que passam mais tempo com as crianças. Se a relação entre a criança e o professor for positiva, este tornar-se-á uma pessoa de referência e de suporte, especialmente para uma criança que se encontra numa situação de ruptura e instável com aquela que era a sua situação anterior, como é o caso das crianças e jovens em acolhimento residencial. (Martin & Jackson, 2002; Starkey, 2003). Deste modo, os professores aparecem como fator de proteção (Haj-Yahia & Attar-Schwartz, 2008), Dado o tempo que dispõem em conjunto com os alunos, os professores poderão reparar nas pequenas mudanças comportamentais geradas pelo trauma (Cohen & Mannarino, 2011) e poderão tornar-se os confidentes a quem as crianças e jovens revelam os abusos. Neste papel, os professores têm ao seu dispor ferramentas e estratégias para lidar com estas situações, tais como encaminhá-los para o psicólogo escolar, passar essa informação para os que por elas são responsáveis se tal se justificar, ou então, poderão adaptar a sua estratégia durante as aulas (Haj-Yahia & Attar-Schwartz, 2008).

Estudos demonstram que, de um modo geral, os professores são sensíveis para com a criança abusada, ou seja, sentem empatia pelo sofrimento

e tentam entender o estado emocional da criança e as suas reações (Toros & Tiirik, 2016). No entanto, se por um lado, o abuso físico é mais fácil de concretizar e compreender, porque tem um impacto visual, como escoriações, e é mais fácil determinar de que modo ele ocorreu, por outro, a negligência e o abuso emocional são tipos de violência mais difíceis de corporizar, reconhecer e saber como intervir adequadamente (Glaser, 2002; Toros & Tiirik, 2016). Isto deve-se à falta de formação específica dos professores sobre esta temática, que reduz os níveis de confiança nas suas capacidades de identificação do problema e respectiva resolução (Haj-Yahia & Attar-Schwartz, 2008; McKee & Dillenburger, 2012).

Ser-se capaz de identificar e perceber de que modo o trauma interfere no desenvolvimento da criança é indispensável de modo a regular o modo como se interage com ela, no sentido de lhe oferecer compreensão e a intervenção adequada (Wright, 2014). Promover confiança, motivação e optimismo com a sua própria educação e os processos de aprendizagem é particularmente importante com crianças que se autopercebem como incapazes, crendo que é tudo um esforço inglório (Griffiths, 2012). Neste processo de promoção, registam-se melhorias no seu desempenho escolar quando lhes é proporcionado suporte adequado (Forsman & Vinnerljung, 2012). É aqui que as expectativas dos professores ganham relevo, porque têm um impacto muito concreto no modo como as crianças se vêem (Elliott, 2002; Martin & Jackson, 2002). Expectativas elevadas induzem melhores resultados académicos e quando são baixas têm um efeito negativo nas percepções que as crianças têm das suas próprias capacidades (Darmody, McMahon, Banks, & Gilligan, 2013; Happer, Mc Creaide, & Aldgate, 2006), sendo comum que os professores esperem desempenhos escolares abaixo das capacidades cognitivas das crianças e jovens em acolhimento residencial (Elliott, 2002; Tideman et al., 2011), o que, consequentemente diminui a hipótese delas superarem as adversidades passadas (Ferguson & Wolkow, 2012).

De igual modo, também a preocupação e o afeto dos professores têm repercussão nos seus alunos, em particular os que se encontram em acolhimento residencial, nomeadamente ao nível dos seus sucessos académicos (Harker, Dobel-Ober, Berridge, & Sinclair, 2004), do seu autoconceito e da identidade educacional das crianças (Johansson & Höjer, 2012). Estas repercussões sentem-se na predisposição para a frequência do ensino superior e nas ambições profissionais, porque, durante o seu percurso escolar a sua identidade educacional foi estimulada, pelas figuras relevantes na vida da criança, o que, para um aluno que esteja em acolhimento residencial, torna o professor como um elemento chave no desenvolvimento desta identidade (Johansson & Höjer, 2012).

Precisamente com o objetivo de compreender como os professores vêem as crianças que foram afastadas dos pais e vivem num ambiente extra-familiar, Kleman (2014) fez um estudo qualitativo com 25 professores do 1º ciclo, de modo a poder apreciar quais eram as suas perspectivas sobre a educação e o futuro destas crianças. Assim, a autora chegou a resultados relevantes em sete dimensões distintas, que têm impacto no modo como os professores se posicionam na relação com a criança, e nos vários sistemas em

que ela está inserida e nas estratégias a que recorrem quando necessário. As dimensões são empatia com as crianças, impressões sobre famílias de acolhimento, interações dos participantes com o sistema, desempenho acadêmico, questões comportamentais, interação com outras crianças e aconselhamento com colegas.

Começando pela empatia, e indo ao encontro do estudo de Toros e Tiirik (2016) mencionado acima, muitos professores demonstraram sentir-se afetados e com compaixão pelos seus alunos em acolhimento residencial, tentando ativamente entender as suas necessidades emocionais e sociais, enquanto manifestaram encarnar um papel protector, confidente e cuidador. Papel esse, de cuidar e zelar pelas crianças, que manifestam ser um imperativo necessário àqueles que se tornam os substitutos da família de origem, como as instituições. Este ponto conduz às interações dos participantes com o sistema, nomeadamente as instituições, cujo papel de responsáveis máximos pelas crianças e as detentoras de todas as informações relevantes, os professores disseram compreender. No entanto, muitos professores consideram que as instituições não partilham adequadamente a informação, o que dificulta o seu trabalho e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico da criança, que consideram mais pobre quando comparado com as outras crianças. Assim, segundo estes professores, as crianças em acolhimento residencial têm baixos níveis de competências académicas, com um comportamento mais agitado na sala de aula, demonstrando menor capacidade de ouvir e estar atento, o que implica mais apoio e assistência por parte do professor do que as outras crianças, até porque entendem que estes comportamentos são consequência dos traumas vividos. Estes comportamentos têm, na sua perspectiva, influência na interação que as crianças institucionalizadas estabelecem com outras crianças, dificultando o desenvolvimento de relações de amizade. Dadas as características e comportamentos das crianças em acolhimento residencial, os professores afirmaram recorrer aos colegas para adquirir e ponderar sobre estratégias para uma gestão mais eficiente da sala de aula e para responder às necessidades básicas das crianças que têm de ser cumpridas para que se dê o processo ensino-aprendizagem.

Paralelamente, no estudo de Morales-Ocaña & Pérez-García (2018), foram entrevistados 16 professores do 1º ciclo, com o propósito de se analisar como eles vêem as crianças em acolhimento residencial e o modo como foi decorrendo o trabalho que desenvolveram com elas, tendo-se chegado a dois temas centrais: aqueles que são os problemas emocionais e comportamentos disfuncionais apresentados, além da área académica, e a necessidade de maior apoio estrutural.

O primeiro tema está dividido em três dimensões: a componente emocional, o desempenho académico e comportamentos disfuncionais. Deste modo, resulta desta investigação a necessidade de consciência e receptividade relativa a situações emocionais das crianças em acolhimento residencial, na medida em que são as mais prementes nestas crianças, de acordo com os professores, o que é coincidente com o estudo de Toros e Tiirik (2016). De seguida aparece a necessidade de ter o desempenho académico sob controlo,

não porque faltem capacidades de aprendizagem a estas crianças, mas porque têm alguns atrasos nas matérias, o que condiciona o seu trabalho, sendo que isto melhora quando as crianças se adaptam à dinâmica da escola e das aulas. Por último, emergem os comportamentos disfuncionais como sendo o maior desafio, porque são um obstáculo a um desempenho óptimo por parte do professor, na medida em que interrompem o fluxo das aulas e condicionam a aprendizagem de toda a turma, chegando, por vezes, a sobrecarregar e a afectar pessoalmente os professores.

O segundo tema - apoio estrutural - também se subdivide em três dimensões: a informação, o treino e os recursos/apoio legal. Os professores mencionam, tal como no estudo de Kleman (2014), a necessidade de terem acesso a mais e melhor informação sobre as circunstâncias de vida de cada criança, de modo a conseguirem intervir adequadamente, apesar de entenderem a necessidade de confidencialidade. Esta intervenção é, também, influenciada pelas competências dos professores, que apenas as pessoas com mais anos de ensino consideravam ter, para o trato com estas crianças. Quer isto dizer que, a confiança nas suas próprias competências advinha apenas da experiência, não tendo nenhum professor obtido formação ou treino especializado para estas situações. A par destas lacunas, também o acesso a mais apoio externo aos professores para lidarem de modo eficaz com comportamentos problemáticos, é deficitário, sendo que o apoio profissional que tiveram foi, frequentemente, sentido como insuficiente.

Num estudo qualitativo similar (Alisic, 2012), que teve por objetivo compreender de que modo os professores vêem as crianças que sofreram algum evento traumático, e o tipo de apoio quotidiano que recebem na escola, foram entrevistados 21 professores do 1º ciclo, tendo sido identificados 4 temas centrais: (1) o papel do professor, (2) o equilíbrio entre necessidades diferentes que coexistem, em simultâneo dentro da sala de aula (necessidade individual vs necessidade do grupo), (3) a necessidade para mais conhecimento profissional e o saber-fazer, ou seja, a aquisição de formação e as competências para aplicar estratégias, e (4) o fardo emocional de trabalhar com crianças vítimas de traumas.

Neste estudo, os professores questionaram aquele que é o papel do professor, por sentirem que este se mistura, com alguma frequência, com o de um psicólogo ou de um assistente social, dizendo sentir que cada vez menos, enquanto professores, ensinam, por estarem, cada vez mais, envolvidos no desenvolvimento social e emocional da criança. Este envolvimento implica encontrar um equilíbrio entre necessidades diferentes e potencialmente conflitantes como a necessidade de uma criança vs as necessidades da turma, a de manter o foco no trauma vs na vida quotidiana e a de dar atenção diferenciada a uma criança vs colocar a criança numa posição diferente dos colegas. Todos estes aspetos implicam conhecimentos e competências que, à semelhança do estudo de Morales-Ocaña e Pérez-García (2018) os professores afirmam não ter, tendo as entrevistas sido pautadas por dúvidas nestas questões, nomeadamente sobre como falar sobre o evento traumático, quando é que o cuidado especial seria necessário e para onde encaminhar as crianças. Consequentemente, e coincidindo com o estudo anterior (Morales-Ocaña &

Pérez-García, 2018), os professores dizem haver um fardo emocional associado ao trabalho desenvolvido com estas crianças, porque é imprescindível manter a distância, para evitar levar os problemas para casa, do mesmo modo que é de evitar trazer experiências pessoais de traumas para o presente e para o diálogo com as crianças. Apesar de todas estas dúvidas, o ambiente e as relações entre colegas foram várias vezes mencionados como fonte de suporte e, por isso, uma ajuda preciosa.

Neste sentido, e dada a complexidade das situações de vida das crianças em acolhimento residencial, a sua vulnerabilidade e o impacto efectivo que os professores têm nelas, a formação específica será benéfica na aquisição de estratégias para identificar e lidar com os problemas de origem social emocional e comportamental que surgem no contexto da sala de aula (Berridge, 2017; O'Neill, Guenette, & Kitchenham, 2010; Toros & Tiirik, 2016).

II – Objetivos

Considerando a literatura sobre o trauma e o impacto que este tem no desenvolvimento das crianças, especialmente nas crianças e jovens que se encontram em acolhimento residencial, e a importância com que o contexto escolar surge na vida desta população mais vulnerável, em que a educação se apresenta como estruturante para a construção da identidade dos alunos e a aquisição de competências, numa perspectiva de preparação para o futuro, surgiu a questão de investigação que orientou esta investigação: *Que perspectiva têm os professores acerca de alunos que vivem em acolhimento residencial e das relações entre estes e a escola?*

Esta grande questão subdivide-se em quatro questões de investigação mais específicas que compõem os objetivos deste estudo qualitativo:

- a) *Do ponto de vista escolar como é que os professores descrevem as competências e o desempenho destes alunos?*
- b) *Como é que os professores vêem e descrevem estes alunos do ponto de vista emocional, comportamental e social?*
- c) *De que modo os professores vêem o seu papel e o da escola no sucesso escolar destes alunos?*
- d) *Como encaram os professores a necessidade de receberem formação específica para trabalhar com este tipo de crianças e jovens?*

III - Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa, com base na *Grounded Theory*. A *Grounded Theory* é um método de investigação que permite a exploração de fenómenos complexos, através de uma abordagem qualitativa fundamentada (Rennie & Phillips, 1998), com o objetivo de criar teoria (Charmaz, 1996). O processo começa com uma pesquisa aprofundada sobre o tema que o investigador pretende explorar. Após a concretização desta etapa, encontra-se em condições para estabelecer os critérios para a seleção dos participantes,

que devem representar o domínio a investigar, de modo tal, que haja uma probabilidade elevada de surgir, clara e consistentemente, o fenómeno a estudar (Rennie & Phillips, 1998).

Consiste, assim, num modelo de recolha e análise de dados, através de um conjunto de estratégias indutivas (Charmaz, 1996), com o objetivo de aceder a narrativas, dando ao entrevistado, através de perguntas abertas e claras, num guião semi-estruturado, a liberdade de contar a sua versão e perspectiva sobre determinado tema (Nobre Lima & Ferro, 2014). Neste ponto, as narrativas são transcritas na íntegra, passando-se à sua decomposição, depois de definida uma unidade de análise pequena, que pode ser, por exemplo, a linha ou a frase (Nobre Lima & Ferro, 2014; Rennie & Phillips, 1998). Esta última tem a vantagem de não retirar o contexto e, conseqüentemente, a intenção às palavras (Nobre Lima & Ferro, 2014).

Os dados recolhidos são, depois, fraturados em todos os pormenores relevantes que contenham uma ideia concreta, sendo permanentemente comparados uns com os outros, até se obter a saturação teórica dos conceitos que emergirem (Nobre Lima & Ferro, 2014), e desenvolvendo categorias conceptuais, cada vez mais abrangentes (Charmaz, 1996). Estas categorias aglutinadoras sintetizam e explicam os dados, ao mesmo tempo que mostram as relações entre os conceitos que agrupam (Charmaz, 1996).

De salientar que, durante todo este processo, é recomendado que haja um memorando que vá agrupando todas as considerações do investigador, sobre as entrevistas, como a linguagem não-verbal, ideias que vai retendo, o raciocínio subjacente à criação das categorias, entre outros detalhes que sejam pertinentes para a análise e discussão daqueles dados específicos (Charmaz, 1996; Nobre Lima & Ferro, 2014; Rennie & Phillips, 1998).

Participantes

A amostra para esta tese é composta por oito professores do 3º ciclo de escolaridade, com experiência de lecionar a alunos oriundos do acolhimento residencial, inclusivamente no presente ano letivo de 2018/2019.

Na tabela 1 apresentam-se os dados sociodemográficos e profissionais referentes a cada um dos professores entrevistados.

Tabela 1. Características gerais dos participantes

Identificação do entrevistado	Sexo	Disciplina	Idade (anos)	Ensino (anos)	1º Contato (anos)	Nº de Crianças total	Nº de Crianças em 2018/2019
P1	F	Inglês	60	40	5	5 - 9	1
P2	F	Francês	61	38	6	0 - 4	2
P3	F	Ed. Física	43	20	16	20-25	1
P4	F	Matemática	57	33	12	5 - 9	1
P5	M	Ed. Física	39	18	13	20 - 25	5
P6	F	Inglês	58	32	30	10 - 15	5
P7	M	História	62	39	11	20 - 25	6
P8	F	Inglês	48	26	10	5 - 9	2
Média	-	-	53.5	30.8	12.9	-	2.9
Desvio Padrão	-	-	8.9	8.6	7.8	-	2.1

Legenda: P – professor; F – feminino; M – masculino; Ed. – Educação

Pela leitura da tabela 1, pode constatar-se que, a maioria dos entrevistados tem mais de 40 anos de idade e dão aulas há 18 ou mais anos, não fazendo parte dos critérios que os professores lecionassem determinada disciplina ou fossem de uma área de formação específica. Pode verificar-se, também, que a maioria dos docentes, apesar de ter em média 30.8 anos de serviço, só teve o primeiro contato com crianças em acolhimento residencial há 12,9 anos, em média, ou seja, menos de metade dos anos de ensino. É interessante notar que esta diferença de anos (anos de ensino/anos do primeiro contato) coincide com a entrada em vigor, em janeiro de 2001, da Lei n.º 147/99, cujo art. 58º, alínea b) declara o direito das crianças a ter uma educação que assegure o desenvolvimento da sua “personalidade e potencialidades”. Atualmente, os professores têm, no presente ano letivo, uma média de 2.9 crianças em sala de aula.

Regra geral, os professores não sabiam, com exactidão, a quantas crianças institucionalizadas já tinham dado aulas, fazendo antes uma estimativa. Assim, houve um professor a dar aulas a até 4 crianças, três professores leccionaram para 5-9 alunos, outro a 10-15 crianças e três a 20-25 alunos.

Instrumentos

Os professores foram entrevistados tendo por referência um guião de entrevista semi-estruturado elaborado especificamente para esta investigação (cf. anexo 1). Este guião foi organizado em cinco secções por forma a se explorar (1) a informação recolhida pelos professores antes de conhecerem os alunos e a sua percepção sobre a mesma; (2) que caracterização os professores fazem sobre os alunos em termos de integração, a atribuição de um perfil e os desafios que encontram em dar aulas a esta crianças, abordando a perspectiva dos professores sobre as relações entre as crianças e a escola; (3) como é que

os professores avaliam a aptidão e competências das crianças em termos do desempenho escolar, o que responde à primeira questão de investigação mais específica; (4) a percepção dos docentes sobre o funcionamento emocional, comportamental e social das crianças, ou seja, que comportamentos e emoções são mais pronunciados, a que é que os atribui e como é que lida com eles, o que está em linha direta com a segunda questão específica de investigação, respondendo, também, à questão três, sobre o papel que a escola e professor têm no sucesso das crianças; (5), por último, aborda a formação obtida e a necessidade sentida da mesma, para melhor entender e lidar com crianças/jovens nestas circunstâncias, o que fornece a informação relativa à última questão específica de investigação. Por fim, o guião termina com as perspectivas dos professores sobre o futuro académico destes alunos, procurando chegar às considerações dos professores sobre o impacto que estas crianças e jovens tiveram na sua vida, tanto a nível profissional como pessoal.

Procedimentos

O processo de seleção de participantes para esta investigação, começou por contactos com a Direção de Escolas com o terceiro ciclo de escolaridade. Foi estabelecido contacto, por correio electrónico e telefone com nove escolas, tendo apenas duas aceite colaborar na presente investigação. Nestas escolas, a Direção identificou os professores que tinham, nas suas turmas, alunos a viver em acolhimento residencial e pediu-lhes a sua colaboração para participarem na investigação. Posteriormente, forneceram à investigadora o contacto dos professores que acederam ao pedido para que ela os contactasse a fim de marcar uma data para a entrevista. Através dos professores identificados em Escolas, foi possível encontrar outros sujeitos, através do efeito bola de neve (Vinuto, 2014), que é particularmente útil para conseguir chegar a pessoas que preenchem um conjunto de critérios muito específicos.

Cada um dos participantes na investigação leu e concordou com o consentimento informado (cf. anexo 2) que lhes foi apresentado, tendo autorizado a gravação da entrevista. A confidencialidade da gravação foi garantida.

Com o intuito de diminuir as interferências e distrações, as entrevistas foram feitas em locais calmos, onde só estavam as duas pessoas envolvidas no processo, como salas de aula e salas de reunião, sempre feitas nas escolas. As entrevistas gravadas foram posteriormente transcritas por forma a permitir uma análise rigorosa e detalhada das narrativas produzidas.

IV - Resultados

Após a transcrição das entrevistas, os resultados foram analisados recorrendo à *Grounded Analysis*. Através da leitura atenta das transcrições, foram-se fragmentando os dados em prol de encontrar ideias e conceitos, comparando-os, sistematicamente, uns com os outros.

Os resultados da análise minuciosa e criteriosa do conteúdo das entrevistas subdividem-se na informação que os professores recebem e como

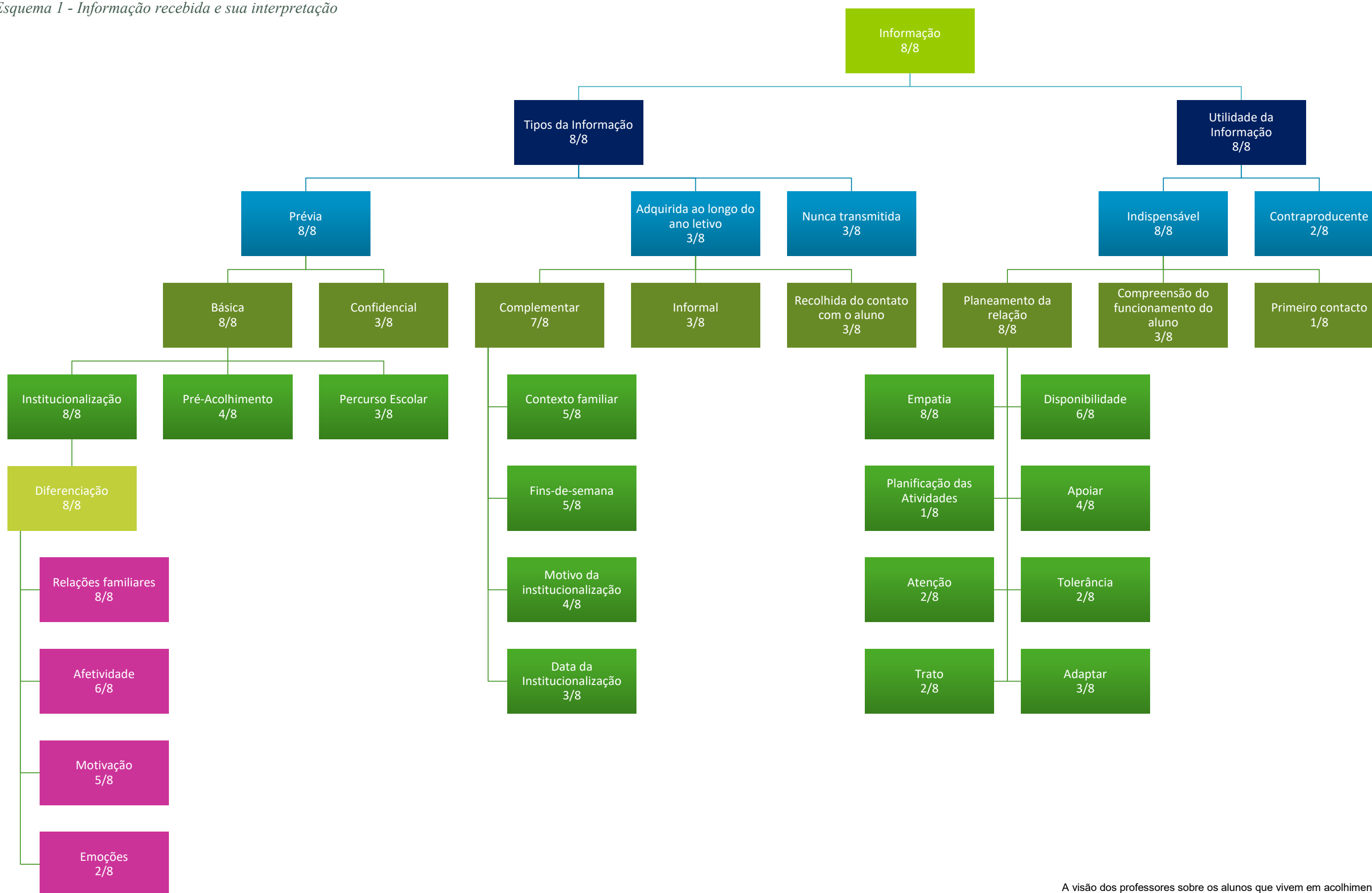
a interpretam, na visão que os professores têm das crianças, nos desafios com que se deparam, nas estratégias a que recorrem e no modo como a experiência de dar aulas a alunos institucionalizados tem impacto em termos emocionais nos professores e de que forma isto condiciona o modo como assumem o seu papel.

As transcrições foram criteriosamente escolhidas de modo a não permitirem a identificação dos professores, das escolas, nem dos seus alunos.

Deste modo, os resultados estão estruturados pelas dimensões que surgiram através da análise do conteúdo das entrevistas, tendo, antes da discriminação dos dados e das respectivas categorias, a apresentação do esquema(s) organizador(es) das mesmas, por forma a permitir uma interpretação visual sobre o modo como estão organizadas. Assim, segue a seguinte ordem:

1. Informação recebida e a sua interpretação;
2. Modo como os professores percebem as crianças em acolhimento residencial;
3. Desafios com que os professores se deparam;
4. Estratégias a que os professores recorrem;
5. Impacto nos professores e no seu papel.

Esquema 1 - Informação recebida e sua interpretação



1 - Informação recebida e sua interpretação

A entrevista com os professores incidia, inicialmente, sobre o processo que decorre antes de eles conhecerem os alunos, tendo sido questionados acerca de alguma comunicação prévia sobre ir dar aulas a alunos em acolhimento residencial, quais as informações transmitidas, até que ponto estas eram úteis para o planeamento do trabalho/relação com essa criança e quais as expectativas criadas sobre este aluno. Estes dados analisados e agrupados de acordo com o seu encadeamento lógico, fizeram emergir duas categorias mais amplas que se distinguem por uma ser mais factual - Tipo de Informação - e outra mais interpretativa relativa à utilidade desta informação – Utilidade. O esquema 1 – Informação recebida e sua interpretação – ilustra o processo de descodificação relativo à informação recebida antes do contato com alunos em acolhimento. O número inscrito em cada categoria pretende traduzir a saturação dessa mesma categoria, isto é, quantos professores manifestaram a mesma ideia, face ao total da amostra. Por exemplo, 3/8 significa que três dos oito professores fizeram afirmações idênticas ou similares, que se encaixam na mesma categoria.

1.1 - Tipos de informação (8/8)

Aqui surge, por ordem cronológica, a informação prévia, dada antes do início do ano letivo (*“esse tipo de informação geralmente fica disponível antes do início do ano, pelo director de turma, em Conselho de Turma”*), a que vai sendo adquirida ao longo do ano letivo, através do contato com directores de turma anteriores e colegas (*“Nos anos iniciais, como o 7º ano, há algumas dicas, de professores que têm as turmas todas, como Religião e Moral em escolas pequenas, que são essenciais para conhecer os miúdos.”*) e a que nunca foi transmitida, porque a instituição não a divulga à escola (*“Nem sempre a instituição partilha toda a informação ao director de turma”*).

Prévia (8/8)

“Esta é uma característica [a institucionalização] que, normalmente, fica logo a saber-se, até antes de contactar com [os alunos]. Porque essas reuniões são prévias, são no início das aulas (...).”

“Foi comunicado na 1ª reunião, nos Conselhos de Turma, pelos Directores de Turma.”

Relativamente à informação prévia, esta diferencia-se ainda em informação básica e informação confidencial. No início do ano letivo, a **informação básica** dada aos professores tem um conteúdo, essencialmente, informativo, sendo dito que a criança é institucionalizada (*“Quando há reunião de início de ano lectivo esses alunos tendem a ser introduzidos de uma forma especial”*), e é transmitida informação sobre a situação pré-

acolhimento e o percurso escolar (“*uma breve caracterização familiar, sem entrar em grandes pormenores, e o percurso escolar.*”). A informação de que um aluno vive em acolhimento residencial conduz, automaticamente, a uma visão diferenciada e nada positiva a seu respeito:

“Se uma pessoa não sabe nada, vai tratar o miúdo como um miúdo normal...”

“Não se pode dizer que estes alunos são iguais aos outros alunos, que têm uma vida estável, uma família funcional... estes são diferentes.”

“Um aluno quando é institucionalizado... à partida é um aluno com problemas... e que poderá estar traumatizado por algum motivo.”

“(...) são crianças com famílias desajustadas e, na maior parte das vezes, mais carente e sem apoio da família. Mais desmotivadas.”

“Tentar ajudá-las ao máximo e que tentassem ser alunos como os outros... o que nem sempre é fácil.”

A **diferenciação** feita tem, por norma, na sua base as relações familiares das crianças (“*Depois é a parte afetiva, não é? que nem sempre é bom em casa... e por isso, é que eles são institucionalizados, não é?*”; “*(...) vêm de famílias destruídas (...)*”; “*. Mesmo os alunos ditos "normais" que têm famílias equilibradas(...)*”, “*(...) por não terem um ambiente familiar estruturado (...)*”), a sua afetividade (“*a parte afetiva, que nem sempre é boa em casa e por isso, é que eles são institucionalizados, não é?*”), o seu estado emocional (“*(...)uma pessoa tenta ajudar, mas eles são um bocado revoltados*”) e os seus níveis motivacionais (“*Eles entram sempre agastados e desgastados com o sistema que não lhes dá saídas.*”).

“Uma coisa é ter um aluno considerado "normal", e outra é ter uma criança com problemas, que por norma são familiares, e influenciam a conduta do aluno na escola.”

Há, também, informação que não é transmitida aos professores pelo Diretor de Turma, que é a **informação confidencial** (“*Há sempre o cuidado de haver algum sigilo*”).

Adquirida ao longo do ano letivo (3/8)

“ao longo do ano procuramos compreender as especificidades e particularidades destes alunos.”

Com o tempo, há **informação complementar** que os professores consideram relevante, como qual é o contexto familiar, se a criança vai a casa aos fins-de-semana, a data e o motivo da institucionalização (“*Considero útil*

saber porque o aluno foi institucionalizado, quando foi institucionalizado, se vivia com os pais ou apenas com um deles (...) Saber também se vão a casa ao fim de semana, se têm contacto com os pais”). Também procuram receber **informações de fontes informais**, como colegas que já tenham tido os alunos ou antigos Diretores de Turma (“Nos anos iniciais, como o 7º ano, há algumas dicas, de professores que têm as turmas todas, como Religião e Moral (...), que são essenciais para conhecer os miúdos.”) e **recolhem informação através do contacto com o aluno** (“Fazemos a nossa avaliação diagnóstica, como fazemos com os outros alunos, em que fazemos um enquadramento do alunos”).

Nunca transmitida (3/8)

“(…) outras vezes o director de turma não está na posse de toda a informação.”

Há, ainda, informação que a instituição retém sobre a criança ou jovem, só transmitindo aquela que considera ser útil para o domínio da escola e da sala de aula (“não há dados detalhados sobre uma série de aspectos, porque a instituição só dá o que é relevante para a escola”).

1.2 – Utilidade da Informação (8/8)

A informação sobre estas crianças e jovens é, simultaneamente, percebida como indispensável e contraproducente.

Indispensável (8/8)

“A informação é sempre útil. O conselho de turma de início de ano é fundamental.”

“É útil até para olharmos para o aluno na sala de outra forma, porque tendo conhecimento das razões pelas quais o aluno está institucionalizado, fosse por falta de acompanhamento dos pais, por violência domestica, etc... Eu olho para o aluno de outra forma.”

É indispensável para o planeamento da relação porque permite ir para as aulas já com uma abordagem pensada e estratégias delineadas (“Sabendo [as informações básicas sobre a criança] de antemão podemos entender melhor, e contornar a situação da melhor maneira.”). Este planeamento passa por ter empatia (assim já temos algumas estratégias de empatia”), estar mais atento, ter mais atenção ao trato, maior disponibilidade, maior predisposição para o apoio (“(...) posso acompanhá-lo de mais perto (...) dar apoio...”) e a tolerância (“(...) mas se calhar ser mais paciente ainda, mais atenciosa.”), que permitem adaptar as estratégias e planificar as atividades (“Esta informação orienta o meu trabalho, os temas que escolho para aquele miúdo.”).

Os professores consideram a informação indispensável porque lhes permite entender e contextualizar determinados comportamentos do funcionamento dos alunos que, noutras circunstâncias, seriam questionáveis e desadequados para a sala de aula (*“para perceber melhor as dificuldades e as reacções de cada aluno.”*).

“(…)porque muitos dessas miúdas (…) têm medicações fortes e depois têm comportamentos de adormecer durante as aulas e nós percebemos que isso é uma consequência da medicação.”

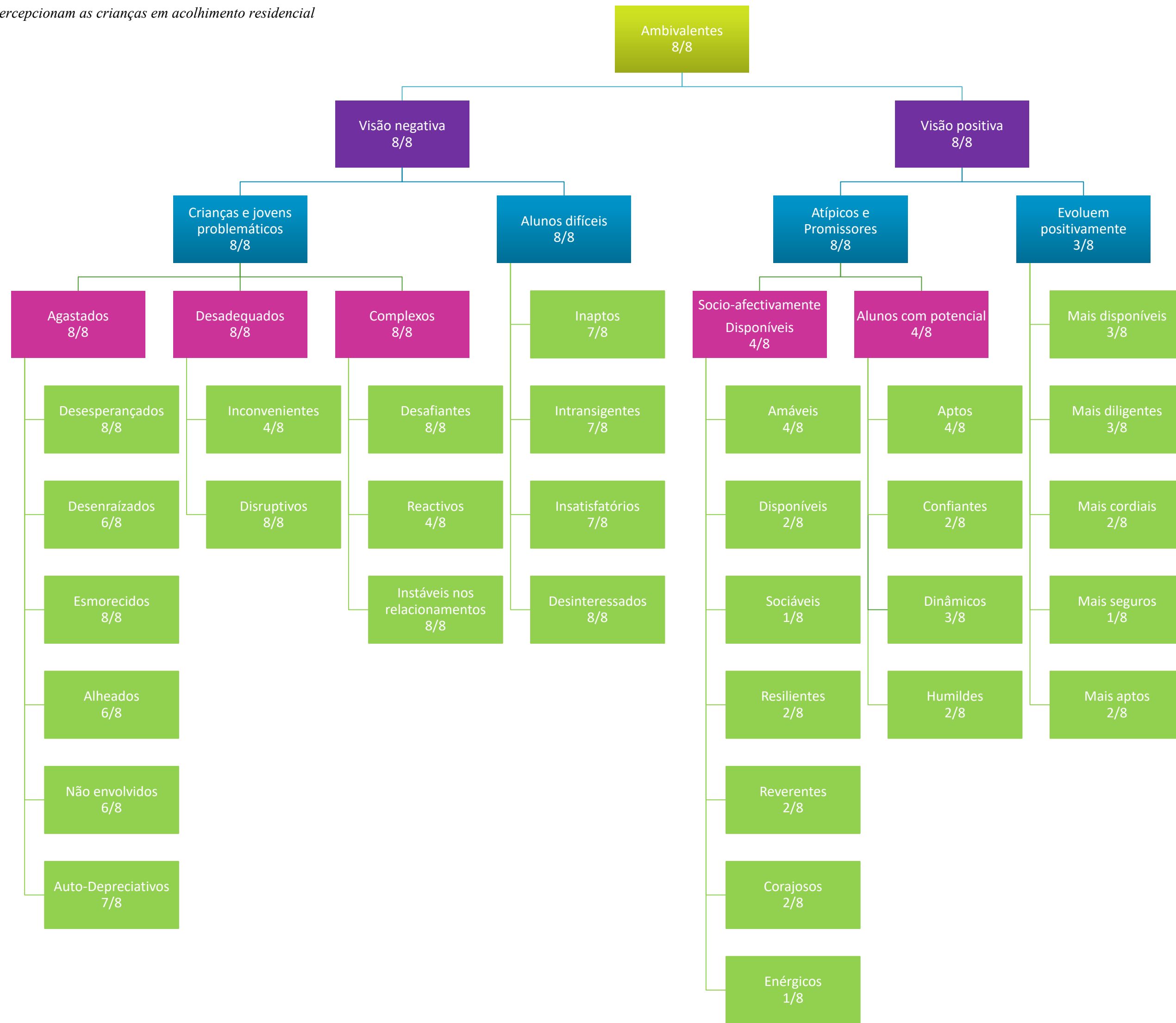
Neste seguimento, para um professor, esta informação que lhes permite gerir a abordagem logo na primeira aula, é *“importante”*, considerando o primeiro contacto como *“estruturante”*.

Contraproducente (2/8)

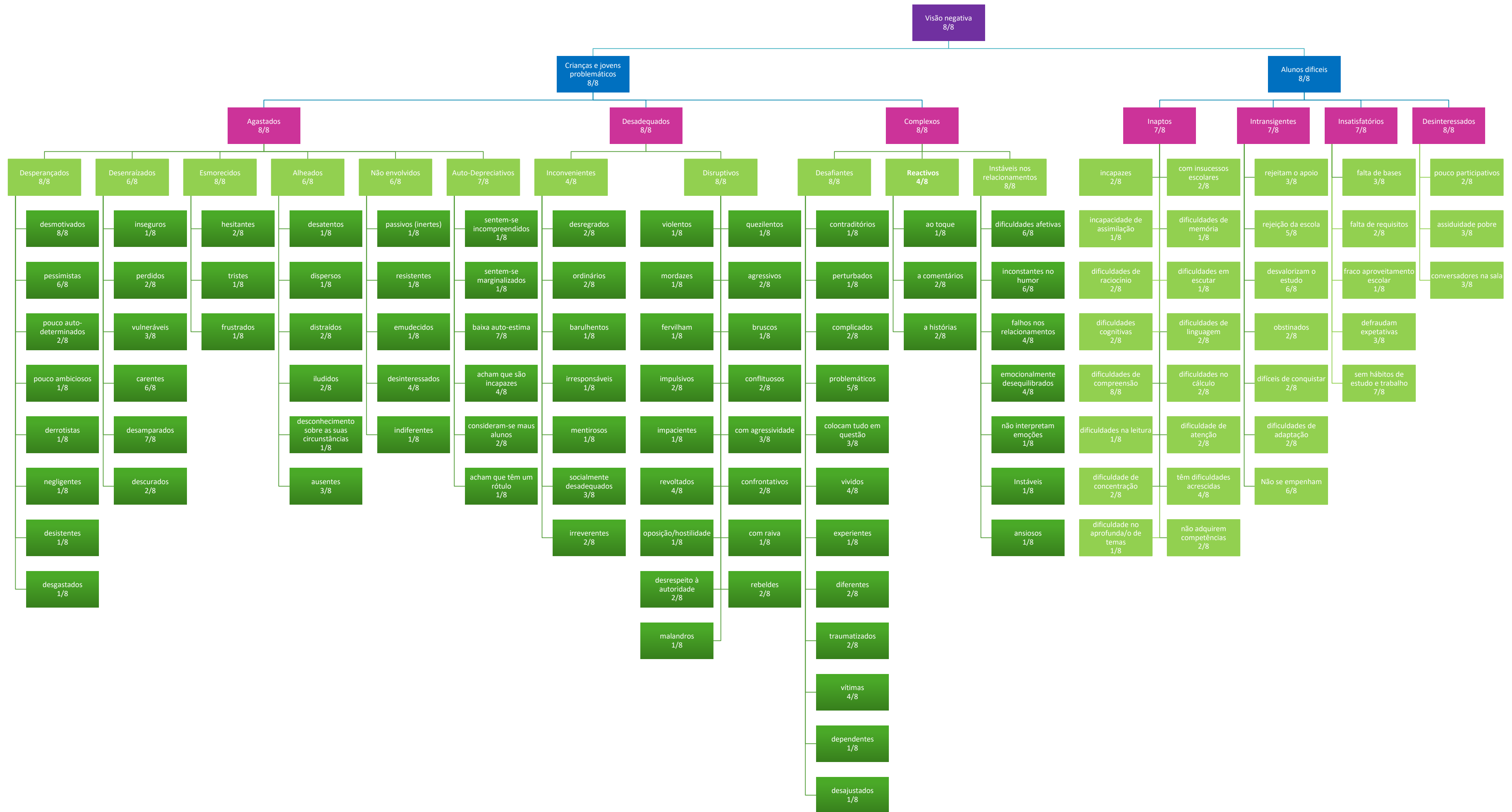
“Por vezes o director de turma tem conhecimento sobre os alunos, mas há algumas informações confidenciais sobre o aluno que não nos são transmitidas, o que eu acho bem.”

A informação é, ainda, considerada contraproducente quando é em excesso, condicionando a visão do professor sobre o aluno, antes mesmo de contactarem um com o outro (*“Pessoalmente não gosto de saber muitas informações antes (...)”*).

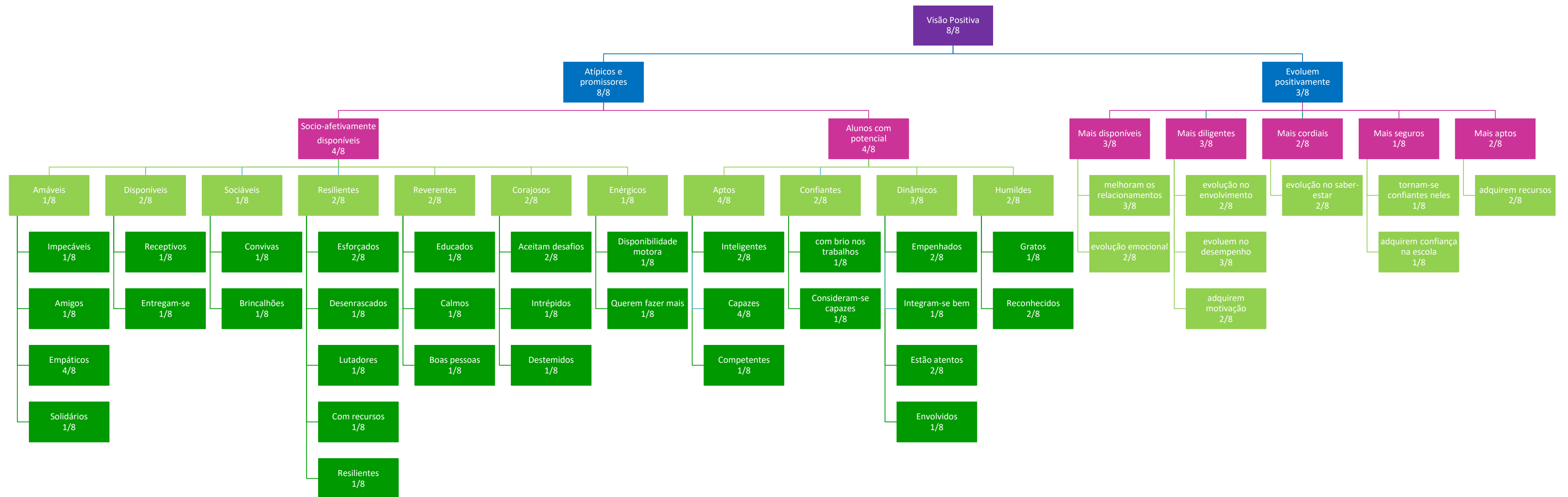
Esquema 2.0 - Modo como os professores percebem as crianças em acolhimento residencial



Esquema 2.1 - Visão negativa dos professores acerca das crianças e jovens em acolhimento residencial



Esquema 2.2 - Visão Positiva dos professores acerca das crianças e jovens em acolhimento residencial



2 – Modo como os professores percebem as crianças em acolhimento residencial

Da análise dos dados das entrevistas, surgiram qualificadores sobre as crianças e jovens indicativos sobre o modo como estes são vistos pelos professores. No processo *bottom-up* de análise das narrativas dos professores, em particular acerca do modo como percebem as crianças que vivem em acolhimento residencial, chegou-se a uma categoria central que identifica a criança/jovem institucionalizada como sendo, fundamentalmente, “Ambivalentes”. Esta percepção de ambivalência resulta de uma visão que é, simultaneamente, negativa e positiva sobre estas crianças, como se pode observar no esquema 2.0 - Modo como os professores percebem as crianças em acolhimento residencial. Este esquema tem, abaixo dos últimos níveis categoriais apresentados, mais categorias de diferenciação, que são impossíveis de aglutinar apenas num esquema. Assim, este subdivide-se noutros dois esquemas, onde se vê com mais detalhe a visão negativa (esquema 2.1) e a visão positiva da criança (esquema 2.2).

2.1 – Visão negativa (8/8)

Crianças Problemáticas (8/8)

Esta categoria engloba uma percepção dos alunos enquanto crianças e jovens que se encontram agastados, são desadequados e complexos, apresentando uma série de emoções e comportamentos, que se encontram no espectro negativo.

“o problema é quando eles também querem ir para casa e depois chegam a casa e não encontram um ambiente que lhes é propício. Depois volta a revolta outra vez.”

“Temos miúdos desses institucionalizados que têm dias. Se vêm bem-dispostos são capazes de fazer tudo, se vêm em dia não, aí é preciso muita paciência para podermos dar-lhes a volta.”

“Fora da sala de aula é mais complicado, eles tendem a ser muito problemáticos. Costumam questionar sempre a figura de autoridade, seja na escola ou na família. Há muito trabalho adicional que temos de fazer fora da sala de aula. São alunos que não esperamos que completem o 12º ano com 18 anos, é muito importante que lhes dêmos a escolher um curso [profissional] que eles gostem, que lhes dêmos a possibilidade de escolha.”

A dimensão das crianças agastadas engloba cinco categorias aglutinadoras distintas: desperançados, que se prende com uma visão negra do futuro que irá restringir a ação no presente, de desânimo e negativismo, por parte das crianças; desenraizados, ou seja, crianças que estão ou se sentem deprotegidas e sem raízes; abatidos porque estão dominados por sentimentos de mágoa e angústia; alheados e não envolvidos no que se passa ao seu redor,

e auto-depreciativos sobre as suas capacidades e sobre o modo com os outros os percebiam.

Desperançadas, sendo as crianças vistas como desmotivadas (“São pouco motivadas, porque elas vêm o futuro sempre muito negro”; “No primeiro contacto eles estão sem abertura ou vontade nenhuma, muitos vêm obrigados, e muito poucos vêm motivados.”), pessimistas (“Elas têm sempre uma visão negativa, porque de modo geral pensam sempre que não são capazes.”), pouco auto-determinados (“São alunos pouco auto-determinados. Para eles a escola é uma tarefa a cumprir, baixos níveis de compromisso, é por obrigação”), pouco ambiciosos (“Não são muito ambiciosos, não têm grandes perspectivas de atingir um nível de ensino superior.”), derrotistas (“Têm muito uma atitude muito derrotista, e de pouca confiança”), negligentes, desistentes e desgastados (“Eles entram sempre agastados e desgastados”).

Desenraizados porque são inseguros, estão perdidos (“Sei que, eventualmente, aquela cabeça é capaz de estar um bocado perdida, não é?”), vulneráveis (“(...)é preciso ter cuidado com o que se diz porque eles são muito frágeis.”), carentes (“nota-se que têm falta de afeto”), desamparados sem laços ou suporte familiar e descurados (“não terem um ambiente familiar estruturado, uma família que ao fim do dia se mostrasse interessada neles. Que pergunte: “foste à escola? (...) Como foi o teu dia?”). Esmorecidos na medida em que se apresentam, aos olhos dos professores, como hesitantes (“São um pouco rebeldes e hesitantes em serem abordados, às vezes.”), tristes e frustrados.

Alheados na medida em que são percebidos como desatentos, dispersos (“não prestam atenção”), distraídos (“distraem-se com facilidade”) e iludidos porque esperam, quando regressam a casa, ao fim-de-semana, por exemplo, que as coisas sejam melhores, com desconhecimento sobre as suas próprias circunstâncias (“Às vezes apercebo-me que eles não estão devidamente esclarecidos porque estão na instituição, e quais as vantagens e implicações que isso tem no seu futuro.”) e ausentes (“(...) porque há comportamentos que são típicos deles [alunos institucionalizados]. Por exemplo, aquela situação de às vezes parecer que está tudo bem, e há dias que vêm mais apagados, mais ausentes...”).

Não envolvidos nas aulas, na escola ou naquilo que os professores se propõe a desenvolver, tendo, assim, uma postura passiva (“não querem saber de nada”), resistente à ajuda e ao apoio (“Há alunos que rejeitam a ajuda e o apoio”), emudecidos, porque se recusam a falar sobre eles (“Apanhei alunos (...) que não queriam falar.”), desinteressados (“alunos (...) a maior parte, hoje em dia, não se concentra. Ao longo destes anos sempre gostei de dar aulas e neste momento sinto-me um bocado desanimada, porque vejo que os miúdos não querem, não querem trabalhar, não se querem concentrar, para eles a aula é o prolongamento do intervalo, as coisas começaram-se a falar cá foram e vão continuar lá dentro”) e indiferentes.

Auto-Depreciativos, sentindo-se incompreendidos, marginalizados (“(...) alguns sentem-se revoltados, agastados, incompreendidos, marginalizados, sem expectativas.”) com baixa auto-estima, (“Algumas têm

muita baixa autoestima, se não a grande maioria, acham que não são capazes e que aquilo não lhes interessa para nada, portanto o que me interessa aprender história, geografia ou inglês? Isto é uma seca, isso não me serve de nada, isso para mim.... E depois têm uma autoestima muito, muito baixa.”), percebem-se como incapazes, consideram-se maus alunos (“(...) acham sempre que não conseguem.”) e acham que têm um rótulo (“por eles próprios acharem que já têm um rótulo associado”).

Por outro lado, têm atitudes desadequadas, ao contexto e às pessoas com quem estão a interagir, o que se divide nas categorias: inconvenientes e disruptivos.

Inconvenientes (“Falarem muito alto para chamarem atenção, usarem palavrões, não saberem expressar-se de uma forma mais suave e baixinha, têm de ser sempre de uma forma mais brusca e barulhenta.”) já que são desregrados, ordinários (“dizem muitas asneiras”), barulhentos, irresponsáveis, mentirosos (“eles mentem”), socialmente desadequados (“Até a forma de se dirigirem a uma pessoa adulta algo alguns não sabem, e temos de lhes explicar e ensinar como o fazer.”) e irreverentes (“eles são um pouco irreverentes”).

Disruptivos, (“Se chegarem a um determinado ponto em que estão quase a explodir, ficam agressivos fisicamente, mas por norma é apenas agressividade verbal, se alguma coisa não é do agrado deles, eles respondem logo e não de um modo adequado.”) ou seja, são violentos, quezilentos, mordazes, agressivos, fervilham (“Sei que por trás há muita coisa a fervilhar... Têm as emoções à flor da pele, e vivências que nós julgamos que só acontecem na televisão, acontecem na realidade e são chocantes, muitas vezes é muito complicado.”), são bruscos, impulsivos (“Há características que têm mais... são um pouco mais impulsivas, com menos regras...”), conflituosos, impacientes, (“Às vezes eles são um pouco conflituosos, como na cantina e a jogar à bola, por vezes, muita falta de paciência”) com agressividade, revoltados, com comportamentos de oposição/hostilidade (“Ao princípio são sempre do contra”), confrontativos (“Muitas situações de enfrentamento, confronto com a autoridade, com o professor.”), com raiva, desrespeito à autoridade e rebeldes (“alguns são um pouco rebeldes”).

De acordo com os professores, estes jovens também são complexos porque se apresentam como desafiantes, são reactivos, devido a alguma sensibilidade e são instáveis nos seus relacionamentos.

Desafiantes, na medida em que são contraditórios, perturbados (“Alguns já estiveram presos, já foram abusados sexualmente, são miúdos mais perturbados.”), complicados, problemáticos (“eles tendem a ser muito problemáticos.”), colocam tudo em questão (“eles tendem a questionar muito a informação que lhes é dada”), vividos, experientes, diferentes (“São.... Pronto diferentes”), traumatizados (“Até o facto de serem institucionalizados, dizeres-lhes que vão para a instituição já faz com que eles fiquem traumatizados.”), vítimas (“Eles são vítimas/consequências de certas situações”), dependentes e desajustados.

Reactivos ao toque (“Alguns reagem muito mal ao toque e ficam desconfiados”), a comentários e a histórias (“São crianças muito sensíveis, e

portanto é preciso falar com elas, já que elas por vezes não interpretam bem o que nós dizemos. É preciso ter algum cuidado na maneira como falamos e como abordamos os assuntos. (...) Temos que ter muito cuidado na preparação dos materiais, e tudo o que diz respeito às metodologias de ensino. Por exemplo, posso estar a dar um exercício, e por vezes basta o texto de um problema de matemática para desencadear uma situação mais complicada.”).

Instáveis nos relacionamentos (“Têm muitas dificuldade em interpretar as emoções, em lerem as emoções nos outros, na competência e inteligência emocional.”) porque têm dificuldades afetivas, são inconstantes no humor (“Num minuto estão bem, no minuto seguinte é o caos.”), falhos nos relacionamentos (“Por norma não fazem amigos, ou só fazem relações superficiais”), emocionalmente desequilibrados (“Não têm equilíbrio emocional.”), não interpretam emoções, são instáveis (“A aula pode estar a correr na perfeição, e de repente algo surge, alguém faz um comentário inapropriado e a sala entra em polvorosa”) e ansiosos (“são ansiosos, especialmente quando têm algum processo em tribunal, ou se aproximam datas relevantes”).

Alunos Difíceis (8/8)

A par com o fato de considerarem os jovens em acolhimento residencial problemáticos, também ao nível da educação, da sua postura na sala de aula e na sua rentabilidade são apresentados como difíceis.

“O que eu acho é que eles vindo de famílias muito disfuncionais, muito complicadas, a vida escolar ficou para trás e atrapalhada. Não adquiriram todos os pré-requisitos para poderem construir essa relação com a escola, e quando chegam às nossas mãos a este nível (3º ciclo), já muita coisa para trás falhou. Faltaram muito, não tiveram muito apoio, o que lhes provocou essas dificuldades, porque muitos deles são muito inteligentes, até porque para resolver problemas, eles sabem, mas as vivências anteriores condicionam imenso o empenho e o desempenho deles.”

“Não é uma relação fácil, a de estes miúdos com a escola. Repetências, mudanças de escola, agregados familiares com muita mobilidade. E eles conhecem muitas escolas e têm muitas experiências, o que não os ajuda a ter uma melhor integração.”

É assim mencionado, ao longo da maioria das entrevistas, a inaptidão para a escola, a atitude intransigente com dificuldade na cedência, o defraudamento das expectativas dos professores, tornando-os, a par com características de rendimento escolar, insatisfatórios, e aquilo que parece ser um desinteresse evidente por tudo o que diz respeito à escola e ao trabalho.

São **inaptos** porque são “incapazes”, chegam já com insucessos escolares (“Estes alunos passam por muitas situações de insucesso. Tendem a reprovar no 2º aluno, porque no 1º todos passam, e de novo no 5º ano, na

mudança de ciclo. Passam e passaram por situações muito complicadas, e apesar de todo o apoio que têm, seja na instituição ou na escola, é um processo complicado, e depende muito deles.”), têm incapacidade de assimilação, dificuldades de memória, de raciocínio, cognitivas (“Há alunos que têm um nível cognitivo que lhes provoca dificuldade em raciocinar”), em escutar (“não ouvem nada do que eu digo”), de linguagem (“têm dificuldade em expressar-se”), de compreensão (“Têm dificuldade em compreender conceitos e ideias”), no cálculo, na leitura (“Tudo o que seja associado a cálculo e a leitura eles têm muitas dificuldades.”), na atenção (“desviam facilmente a atenção das tarefas, para algo que lhes apeteça fazer.”), de concentração (“Têm sim muita dificuldade de concentração, porque se distraem com facilidade”), no aprofundamento de temas (“São diferentes na capacidade de aprendizagem, no aprofundamento de temas.”), têm dificuldades acrescidas (“comparativamente com os outros alunos, estes [os institucionalizados] têm dificuldades acrescidas”) e não adquirem competências (“não aprendem... Uma pessoa esforça-se, mas eles não melhoram.”).

Intransigentes nas atitudes, o que se manifesta através da rejeição do apoio e da escola (“(...) já tive casos de alunos que rejeitavam toda a ajuda. Apanhei alunos que rejeitavam o apoio (...)), da desvalorização do estudo (“Mas de modo geral essas crianças não valorizam o estudo.”), são obstinados, difíceis de conquistar (“tendem a criar uma relação de empatia com base na confiança que demora a ser conquistada”), têm dificuldades de adaptação e não se empenham (“Não se esforçam, não estudam... não querem fazer nada.”).

Insatisfatórios porque lhes faltam bases e pré-requisitos (“Os pontos fracos destas crianças normalmente é mesmo, como é que eu hei-de dizer, trazer uma informação muito deficitária, falta de pré-requisitos a muita coisa (...) não sabem isto, não sabem aquilo, têm falta de bases”), têm fraco aproveitamento escolar (“normalmente são crianças com fraco aproveitamento escolar, com baixo rendimento escolar, normalmente, eu até diria que se calhar todas as que tive tinham fraco rendimento escolar, acho que não estou a mentir porque já não me lembro de todas agora com precisão, mas eu diria que a maioria sim, tem fraco rendimento escolar, não estão nada motivados para a escola, rejeitam a escola.”), defraudam expectativas (“Em termos dos alunos que encontramos no século XXI, mais geração milénio, aquilo que acontece é que há um conjunto de expectativas que têm vindo a ser defraudadas aos professores, isto é, eles cada vez correspondem menos às expectativas gerais dos professores. Estes alunos não se afastam disto. Principalmente na questão da atenção e o empenho”), não têm hábitos de estudo, nem têm hábitos de trabalho (“faltam hábitos de trabalho em casa, de estudarem porque não querem e não fazem.”).

Mostram-se desinteressados porque não participam nas aulas (“é preciso estar sempre a puxar por eles a ver se participam e vamos dizendo ‘tens de participar. Como tu sabes a tua participação, o teu comportamento como tu sabes, entra na avaliação final’. Perante isto é complicado motivar estes alunos.”), têm uma assiduidade pobre (“Ou faltam muito e em vez de

virem para a escola, não vêm.”) e são conversadores na sala, uns com os outros, prestando pouca atenção ao conteúdo da aula (“É mesmo o falar [que perturba], falar com outros, dizer parvoíces e piadas. Isso perturba como deve crer, porque uma pessoa vê que eles não estão a fazer nada e chega lá e eles não respondem, e é claro que isto perturba-me.”).

É relevante mencionar que alguns professores (4/8) se mostraram incapazes de encontrar pontos fortes ou positivos que fossem transversais às crianças, a quem deram aulas, que viviam em acolhimento residencial

“Pontos fortes? Fracos era capaz de ser mais fácil. Não sei pontos fortes que sejam comuns a estas crianças, não me está a ocorrer nenhum.”
 “Pontos fortes destas crianças... não sei se consigo identificá-los...”

2.2 – Visão positiva (8/8)

Esta categoria aglutinadora engloba a visão dos alunos em acolhimento residencial como atípicos e promissores que evoluem positivamente, sendo este discurso mais positivo da autoria, em particular, de dois professores.

Atípicos e promissores (8/8)

“(...) tive aqui há uns anos (...) uma miúda que ‘teve dois anos sem estudar e a miúda fazia tudo, tudo. Ela tentava ao máximo possível e seguiu, quer dizer, ela está neste momento no décimo segundo e diz mesmo: ‘Eu quero continuar aqui para tirar o meu curso’. A maioria não, a maioria quer aos 18 anos para se ir embora”

“Temos o caso excepcional de uma aluna institucionalizada, e que se apercebeu que tinha aqui uma extraordinária ajuda na escola e que foi muito bem acompanhada.”

“Mas há excepções, eu tive um aluno, ganhava sempre o prémio de ser o melhor aluno da escola, andava motivado, foi avançando e acabou por ir para o ensino superior, mas, se calhar, de todos os que apanhei, que até foram mais do que 20, foi uma das excepções... Muitos deles acabaram por ter estabilidade, mas também depende de cada instituição.”

A primeira ideia a sobressair neste tipo de visão é a atipicidade, ou seja, características positivas das crianças em acolhimento residencial são, normalmente, associadas a casos atípicos, a crianças que fogem à regra, em termos de postura e de comportamento, de todas as outras crianças de acolhimento residencial, de quem foram professores (“É assim, em termos gerais, normalmente há problemas, (...) às vezes há crianças que se dão muito bem, mas a prática não é essa, regra não é essa.”).

Emergiu aqui a categoria **sócio-afectivamente disponíveis**, onde surgiu adjectivação auspiciosa sobre os alunos enquanto pessoas amáveis, disponíveis, sociáveis, resilientes, reverentes, corajosos e enérgicos e a categoria **alunos com potencial** porque demonstram ser aptos, confiantes dinâmicos e humildes.

“A maioria são pessoas impecáveis, boas pessoas, apenas vivem num ambiente institucionalizado, difícil, onde eles têm de se tentar adaptar e desenrascar e crescer à custa deles. Por vezes têm alguma agressividade, mas nunca má educação.”

Amáveis porque são impecáveis (ver citação acima), “*amigos uns dos outros*”, empáticos (“*preocupam-se uns com os outros e ajudam-se*”) e solidários (“*Eles são solidários entre eles*”).

Disponíveis com receptividade à sugestão de atividades às quais se entregam (“*entregam-se mais e querem participar nas atividades que organizo fora das aulas*”).

Também são consideradas pessoas **sociáveis** porque se mostram convivas e brincalhões (*gostam de fazer brincadeiras juntos e estarem juntos no intervalo (...) e gostam de sair juntos fora da escola*).

A par desta componente mais lúdica, também os consideraram **resilientes** (“*eles têm vivências difíceis, tão ‘triturados’ pelo sistema e continuam em frente e levantam-se*”), esforçados (“*esforçam-se mais na disciplina*”), desenrascados, lutadores e com recursos (“*eles têm recursos para lidar com as situações que lhes aparecem*”). Ao mesmo tempo são **reverentes** porque são calmos (“*alguns são calmos*”), educados e boas pessoas (ver citação acima).

Numa perspetiva mais dinâmica, são considerados **corajosos**, na medida em que aceitam desafios, são intrépidos e destemidos (“*se nós colocarmos um desafio maior, na ginástica, um elemento gímnico mais difícil, eles vão querer logo fazê-lo, e se não correr tão bem e se magoarem um bocado, aquilo passarápido. Lidam bem com a dor, têm uma reacção completamente diferente, são mais destemidos.*”) e **enérgicos** porque apresentam uma disponibilidade motora acima da média (“*normalmente são miúdos com uma disponibilidade motora acima da média*”) e querem sempre fazer mais (“*querem fazer mais e mais e mais*”).

“Relativamente à escola: com alguns professores e funcionários (assistentes operacionais) com quem eles sentem alguma proximidade, e tendem a criar uma relação de empatia com base na confiança que demora a ser conquistada. O que é que pode acontecer? São alunos que trocam facilmente de escolas. Fazem o primeiro impacto e não em termos académicos ou sociais com os colegas/com os pares e então depois há transferências, há procuras de outras escolas. Mas, quando eles tendem a permanecer, 1, 2, 3 anos, para fechar, pelo menos, um ciclo de escolaridade, aquilo que acontece é, precisamente, criarem algumas relações específicas de empatia com

professores (que pode ou não ser o Diretor de Turma)."

Paralelamente, enquanto alunos, são avaliados como **alunos com potencial**, tanto por características de temperamento, quer pela capacidade de desenvolver e adquirir novas competências no contexto da sala de aula e da escola. Os professores acreditam, então, que são aptos, confiantes, dinâmicos e humildes, nas suas relações com os professores e funcionários que se tornam pessoas de referência.

(...) muitos deles são muito inteligentes, até porque para resolver problemas, eles sabem."
 "eles gostam de apresentar os trabalhos que fazem, na cantina, por exemplo"

Aptos na medida em que são inteligentes (*ver citação acima*), capazes (*"Tive e tenho alunos com muitas capacidades..."*) e competentes (*"Se são competentes? Claro que são competentes."*).

Confiantes porque têm brio nos trabalhos (*"Se houver um tema que os agarre de que gostem fazem coisas impecáveis e depois gostam de apresentar o que conseguem fazer."*), e se consideram capazes para as tarefas escolares (*"alguns acham-se capazes e são confiantes"*).

A vertente **dinâmica** advém de estarem empenhados (*"quando eles percebem que conseguem fazer as tarefas, e com a confiança que vão adquirindo, empenham-se."*), se integram bem (*"Alguns integram-se bem (...)"*), prestarem *"atenção"* e estarem envolvidos (*"Envolvem-se nos projetos"*).

São **humildes** porque são gratos e reconhecidos aos professores com quem estabelecem um vínculo (*"o sentimento que mais sobressai neles é a gratidão e reconhecem as pessoas que investem neles"*).

"Ainda há pouco tempo tive um episódio engraçado. Ia ali (...) de carro, e estes meninos depois quando nos vêem..., por acaso estava vermelho, mas eles, destemidos, com aquela entrega deles, puseram-se à frente do carro para me cumprimentar, abriram-me a porta, quiseram um abraço. Entretanto ficou verde, recebi umas apitadelas, mas são meninos que depois sabem reconhecer quem dá um pouco de si próprio, acho eu. É a percepção que tenho."

Evoluem positivamente (3/8)

A evolução positiva que os professores manifestaram sentir nos alunos compreende uma maior disponibilidade para os afetos e uma diligência acrescida para a escola. Ao longo do tempo, também vão moldando a sua postura em relação às regras que lhes inculcem, sentem-se mais seguros e tornam-se mais aptos.

Mais disponíveis para os relacionamentos, onde apresentam

melhorias, e na evolução emocional (*“com a evolução do percurso na escola também tenho visto que passam da valência negativa [das emoções] para a positiva”*).

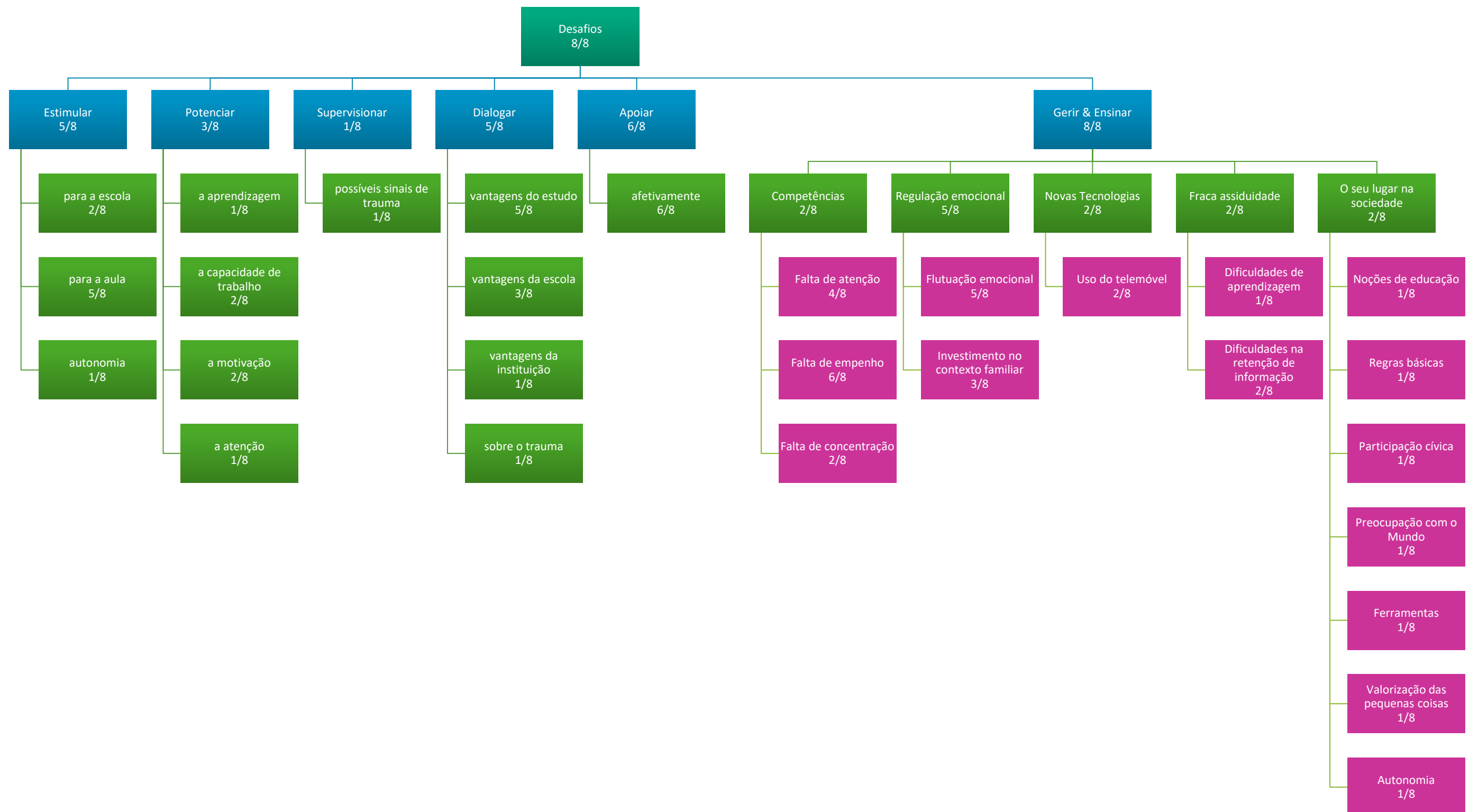
Mais diligentes porque evoluem no envolvimento, no desempenho e aquisição de motivação (*“se eu lhes disser que está a correr bem, eles vão ganhando confiança e ganham um bocadinho de motivação e empenho.”*).

Mais cordiais com o decorrer do tempo, progredindo no saber-estar (*“ao longo do ano lectivo os [rapazes] que apanhei, notou-se melhorias muito grandes, no saber estar, motivação e empenho”*).

Mais seguros ao demonstrarem ter mais confiança neles próprios e na escola (*“vão ganhando confiança no espaço e no ambiente.”*).

A **maior aptidão** aparece, aqui, como fruto da aquisição de recursos (*“Sabem e aprendem a fazer coisas que eu não sei fazer.”*).

Esquema 3 - Desafios com que os professores se deparam



3 – Desafios com que os professores se deparam

O modo como os professores vêem os alunos faz reconhecer uma série de desafios, que vão desde a mudança de mentalidade dos jovens sobre a escola e as aulas até ao modo como estes se percebem no mundo, com o objectivo de fazer com que se tornem pessoas que *“lutam por um lugar no mundo”*. Toda esta categorização está visualmente mais clara no esquema 3.

“O maior desafio é enquadrá-los num campo de cidadania, participação cívica, de preocupação com os problemas no Mundo que os rodeia, através de um clima harmonioso e de respeito mútuo. Aprenderem a valorizar coisas tão simples como o almoço da cantina.”

“Eu acho que o principal desafio é motivá-los, estruturá-los, tentar que eles saiam daqui a acreditar, e com uma ferramenta.”

Neste sentido, emergem como desafios:

Estimular para a escola (*“(…) a gostarem da escola”*), para a aula (*“A gostar de inglês (…) porque muitos deles não gostam de estudar e acham que não serve para nada.”*) e a autonomia (*“Tenho também a preocupação que eles vão crescendo e tornando-se autónomos”*).

Potenciar a aprendizagem (*“Motivá-las para a aprendizagem em todas as disciplinas, em especial.”*), a capacidade de trabalho, a motivação (*“É tentar motivá-los e ver se eles fazem alguma coisa para a escola, que nem sempre é o que eles querem.”*) e a atenção.

Supervisionar possíveis sinais de trauma (*“Quando tenho de lecionar a estas crianças, faz-me estar mais atenta a possíveis sinais, uma vez que estão fora das suas famílias.”*).

Dialogar sobre as vantagens do estudo, as vantagens da escola (*“explicar-lhe a função da escola”*), as vantagens da instituição e sobre o trauma, apoiando afetivamente (*“É tentar mostrar-lhes que o estudo deles, que a escola está aqui para os ajudar e não para os prejudicar. (...) Depois é tentar a parte afetiva, que nem sempre é bom em casa e por isso, é que eles são institucionalizados, não é? (...) Tentar chamar-lhes mais à atenção, fazer-lhes ver o que é a vida. Se estão ali [na instituição], se calhar por um lado é para bem deles... é porque as relações deles em casa não eram as melhores.”*).

Gerir & Ensinar é uma categoria que resulta do desafio que representa gerir as fracas competências destas crianças e as suas dificuldades de regulação emocional, a utilização indevida das novas tecnologias e a fraca assiduidade, para conseguir ensiná-las.

Assim, ao nível das competências está a falta de atenção e a falta de concentração (*“não conseguem manter a atenção e a concentração durante um largo período de tempo”*), além da falta de empenho já mencionada acima.

Quanto à regulação emocional, como fatores que perturbam o contexto das aulas, aparece a flutuação emocional e o investimento no

contexto familiar, na medida em que os professores relatam que algumas destas crianças estão muito envolvidas na dinâmica familiar, querem voltar para casa, ou pelo menos lá ir ao fim-de-semana, o que está condicionado pelos seus comportamentos e esperam que em casa sejam bem acolhidos, o que nem sempre acontece:

“Eles mesmo dizem ‘ah, tenho um irmão e o meu irmão é que é tudo para a minha mãe. E eu, tudo o que eu faço está mal feito e eu é que tenho de fazer as coisas em casa e o meu irmão está lá quietinho. Tenho de fazer os trabalhos ... tenho de fazer isto, a fazer aquilo, eu é que tenho de andar a ajudar a minha mãe...’. Há uma certa revolta neles... Mas depois é engraçado que o miúdo quer ir a casa. Mas na instituição é assim: portas-te bem vai portas-te mal não vai. Eu até combinei com ele: ‘Olha vamos fazer uma coisa, tu portas-te bem e eu todos os fins-de-semana ligo para a instituição, para a tua encarregada de educação a dizer: ‘ele portou-se bem, deixe-o ir a casa’. Mas... depois vem um miúdo faz queixa, vem outro faz queixa e no primeiro período teve em suspensão... e pronto...”

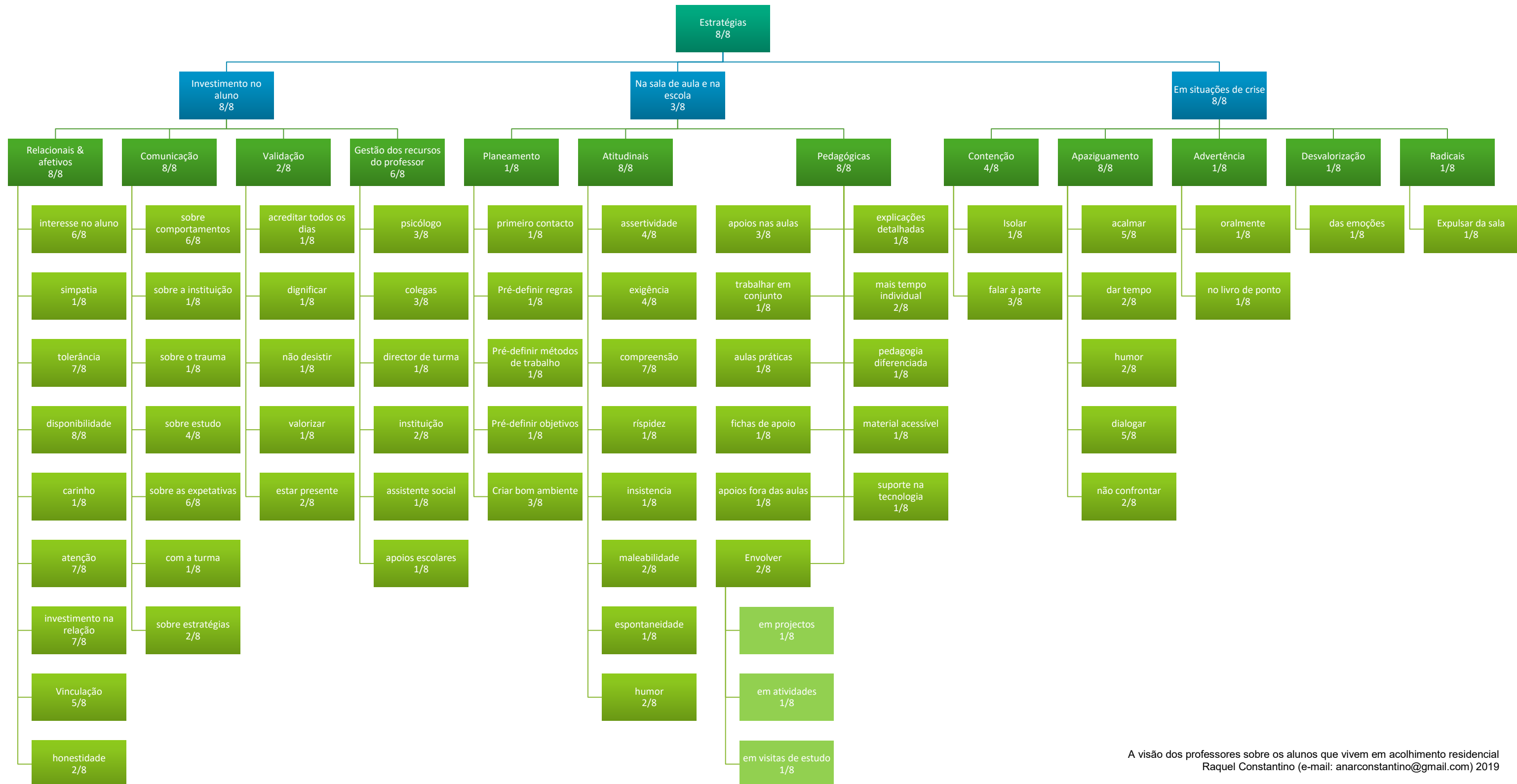
Aliás, esta flutuação de humor é referida na categoria da instabilidade nos relacionamentos (*“por exemplo eu tenho um aluno que pensava que ia ser institucionalizado por 6 meses. E então a revolta dele começou aí, porque começou a ver que afinal não eram 6 meses, será até aos 18 anos, ele tem 16 anos. São mais 2 anos.”*).

Relativamente às novas tecnologias, o uso do telemóvel é visto como um desafio, porque é distractivo e impede a atenção/concentração nas aulas (*“o telemóvel é uma das batalhas diárias e os mecanismos que lhe estão associados”*; *“Depois também é o problema dos jogos porque eles saem da sala já com o telefone na mão a jogar. Muitas vezes é difícil a escola competir com a internet e com os outros média.”*; *“Muitas dificuldades na gestão do uso do telemóvel, desviam facilmente a atenção das tarefas, para algo que lhes apeteça fazer.”*).

A fraca assiduidade aparece, também, de novo, como um obstáculo ao ensino, porque contribui para as dificuldades de aprendizagem e dificuldades na retenção de informação, na medida em que, se os alunos faltam com regularidade, então não conseguem acompanhar as aulas e os conteúdos dados (*“Em relação a estes alunos a minha preocupação é quando eles faltam. Pela experiência deste ano com os alunos institucionalizados que tenho na turma, estes alunos faltam muito mais do que os outros, e por vários motivos. (...) Portanto, se faltam a uma aula de 2 tempos, por exemplo, há logo ali uma quebra na aprendizagem. A minha preocupação é tentar depois fazê-los recuperar, o que não é fácil porque tenho também os outros alunos na turma com problemas, às vezes até mais graves, de outra ordem, mas graves também, de alunos ditos ‘normais’. Portanto a minha preocupação é que eles não estando na aula, não acompanham o ritmo de aprendizagem que se quebra ali, há conteúdos que pura e simplesmente não absorvem, e depois é uma sequência difícil de contrariar.”*)

Por último, e remetendo para a primeira citação, no início desta secção, outro desafio relevante, que já não diz respeito à escola ou às aulas propriamente ditas, mas que, ainda assim, se prende com o ensino destes jovens é sobre o seu lugar na sociedade, o que implica ensinar noções de educação (“*Até a forma de se dirigirem a uma pessoa adulta alguns não sabem, e temos de lhes explicar e ensinar como o fazer*”), regras básicas (“*(...) regras básicas de saber estar numa sociedade.*”), participação cívica, preocupação com o mundo, ferramentas e a valorização das pequenas coisas e autonomia (“*Quero que eles se tornem autónomos, quero ensiná-los a serem autónomos*”) de modo a que possam integrar-se, suavemente e com satisfação, na sociedade e no mercado de trabalho.

Esquema 4 - Estratégias a que os professores recorrem



4 – Estratégias a que os professores recorrem

Relativamente às estratégias utilizadas pelos professores para contornar alguns dos aspectos mais negativos das suas interações com estes jovens, despontaram categorias que dizem respeito a estratégias utilizadas ao nível da relação com o aluno, em contexto da sala de aula e escola e em situação de crise, ou seja, eventos mais complexos que ocorrem de modo espontâneo. Para uma visão mais abrangente e detalhada, pode consultar-se o esquema 4 – Estratégias a que os professores recorrem, onde as categorias azuis, imediatamente abaixo da categoria central “estratégias” remetem para os contextos em que as estratégias são implementadas.

4.1 – Investimento no aluno (8/8)

“Regras, portanto, e depois paciência, disponibilidade, acreditar neles, todos os dias. E tento dar-lhes atenção, nunca os desprezar ou enxovalhar, mas sim mostrar-lhes que eles têm o seu lugar no Mundo.”

Este domínio foca-se nas estratégias a que o professor recorre de investimento no aluno, dentro da sala de aula. Assim, emergem as categorias das estratégias relacionais & afetivas, de comunicação, de validação e de gestão dos recursos do professor.

Relacionais & Afetivas, aqui os professores demonstram interesse pelo aluno (*“Posso acompanhá-lo de mais perto, ficar com ele depois do intervalo para falar com ele, de forma a saber as suas preocupações, dar apoio...”*), procuram ter simpatia (*“A simpatia para eles é fundamental. Se não estabelecerem um vínculo, e já aconteceu, não funciona.”*), tolerância (*“é preciso muita paciência para podermos dar-lhes a volta.”*), disponibilidade, carinho (*“O que me parece a mim sempre, é que, quando eles ganham vínculo com o professor, as coisas tornam-se muito mais fáceis, por reconhecerem ali, também, uma fonte de carinho e então tudo flui mais facilmente.”*), atenção (*“E tento dar-lhes atenção”*), investem na relação com o aluno (*“Tem de ser uma relação construída, e é preciso que eles gostem do professor.”*), na vinculação (*“Acabei por ficar madrinha de um menino, porque acabámos por ganhar um vínculo. Eu tinha o cuidado de, sempre que havia, cerimónias no lar, estar presente, criou-se um vinculozinho. E acabei por ser convidada para ser madrinha dele.”*) e na honestidade (*“(…)passa, também, por os professores serem eles próprios (...)”*).

Comunicação – a comunicação aparece como uma estratégia de aproximação, de mudança comportamental e de estabelecimento de uma relação, isto porque os professores procuram dialogar sobre os comportamentos (*“às vezes, no fim da aula, procuro falar um bocadinho com eles sobre um comportamento mais desajustado”*), sobre a instituição, sobre o trauma (*“tento explicar-lhes que se estão na instituição é porque a situação*

em casa não era boa, e se calhar, isto é para o bem deles.”), sobre o estudo (“no início do ano lectivo [tenho turmas do 9º ano] é evidente que falo sempre no sentido de os sensibilizar para as provas finais, para todo o secundário, que têm de trabalhar, dedicar-se porque vem o secundário e a faculdade, porque de certo terão expetativas de entrarem na universidade. Portanto tudo o que puderem absorver no 3º ciclo é fundamental para o futuro.”), sobre as expetativas dos alunos (“É, para mim, importante gerir as expetativas dos miúdos e falar com eles sobre isso”), com a turma (“às vezes é complicado porque, se estiverem numa turma dita “normal”, os outros alunos às vezes não percebem porque a atitude do professor é diferente para esses alunos. Temos de gerir isso explicando aos outros, não abrindo muito o leque de informações, que há condicionantes e temos de ter mais calma com eles [os alunos institucionalizados] e sobre estratégias para lidar com situações que ocorram (“Quando andam à espera de decisões de processos, ou têm audiências, andam mais tensos e às vezes é preciso falar com eles, dar-lhes estratégias para tentarem lidar com a situação.”).

Validação - remetendo para a citação inicial desta secção, vem a categoria da validação, em que o professor defende a necessidade de acreditar todos os dias nestes jovens (“A minha função é lutar... para que eles encontrem um caminho.”), dignificando, não desistindo (“não podemos desistir destes miúdos.”), valorizando-os e estando presente.

Gestão dos recursos do professor - os professores, em geral, valem-se do psicólogo, seja ele escolar ou o que acompanha o aluno na instituição (“Quando não consigo eu resolver a situação sim, tenho de pedir ajuda, à psicóloga da escola”), dos colegas (“Tento por vezes em conversa saber uma ou outra opinião com alguma pessoa [colega] com que eu tenha empatia, algum conselho”), do diretor de turma (“Temos de ser nós aqui, com a nossa experiencia uns com os outros, conversando com o director de turma, vamos fazer isto, vamos fazer aquilo.”), da instituição (“Eu gosto de pedir ajuda quando preciso, gosto muito. Já falei uma vez com o psicólogo de uma das instituições, por exemplo, por causa de um miúdo que tinha sido abusado sexualmente, ele não controlava o esfíncter, eu vi-me ali um bocadinho atrapalhada e precisei de falar com o psicólogo da instituição”), da assistente social (“à assistente social. Como director de turma envolvo também sempre aos técnicos do lar.”), dos apoios escolares (“E muitas vezes são encaminhados para os apoios, para beneficiarem desse apoio individual que é muito bom, porque ali estão em pequenos grupos e sentem-se mais integrados, participam e vão fazendo.”)

4.2 – Na sala de aula e na escola (8/8)

“Fora isto, tenho toda a maleabilidade, com os testes, por exemplo, sou capaz de fazer um terceiro ou quarto teste para ajudar um miúdo que tenha mais dificuldades.”

“Disponibilizei-me para apoios, fora das aulas e obriguei-me a estar mais atenta às suas dificuldades.”

No contexto específico da sala de aula e da escola, os professores utilizam estratégias de planeamento, atitudinais e pedagógicas.

Planeamento – Os professores consideram importante irem para a primeira aula do ano letivo, já com o ano estruturado e planeado, ou seja, o primeiro contato estruturado, pré-definição das regras, pré-definição dos métodos de trabalho, pré-definição dos objetivos (*“Na primeira aula defino sempre as regras do jogo para tudo correr bem, e uma delas é ‘Dentro destas 4 paredes quem manda sou eu, para o bem e para o mal.’ (...) Segundo, pontualidade, terceiro: educação – é estruturante nas minhas aulas. Outro factor é a limpeza. Educados, limpinhos e pontuais. (...) têm de desenvolver métodos e competências e trabalhar.”*), e planeando criar bom ambiente (*“através de um clima harmonioso e de respeito mútuo”*).

Atitudinais - esta categoria engloba um conjunto de estratégias que se referem à postura que o professor considera dever assumir perante aluno que vivem em acolhimento residencial, nomeadamente, manifestar assertividade, exigência (*“Eu procuro que a relação seja óptima, e faço isso impondo projetos em que eles participem”*), compreensão (*“procuro sempre compreendê-los”*), rispidez (*“(…) às vezes também sou ríspida, para chamar à atenção.”*), insistência (*“Insistindo e repetindo [as noções básicas], com maleabilidade (ver citação no início da secção), espontaneidade e humor (“Lido com humor, com espontaneidade, procuro lidar minuto a minuto.”)*),

Pedagógicas – Estas são estratégias que visam a reflexão, sistematização e melhoria na produção de conhecimentos por parte dos alunos, com um envolvimento activo da parte dos professores. Deste modo, os docentes oferecem-se para dar apoios nas aulas, explicações detalhadas (*“Estou sempre mais perto deles do que dos outros, perto no sentido de estar mais atenta e dar mais apoio, explicar quando têm dúvidas, porque sei que o suporte deles não é sólido.”*), trabalhar em conjunto (*“vou percebendo as dificuldade de cada um, e trabalhando isso com eles. Quando eles sentem que alguém se preocupa com eles, e quer o sucesso deles, eles sentem-se bem e correspondem mais”*), mais tempo individual e aulas práticas (*“A aula tem de ser uma aula pouco expositiva, com componentes mais práticos, fazer fichas em que eles procurem informação na internet, powerpoints, algo que seja uma construção mais prática”*), apoio fora das aulas (*“Disponibilizo-me para lhes*

dar apoio fora das aulas”), fichas de apoio (“A nível de materiais podemos fazer muita coisa: dar materiais diferentes, elaborar fichas de apoio”), e material acessível (“Aproximo-me, vejo o que eles necessitam, e vou buscar material um pouco mais fácil para eles irem tendo sucesso aos poucos, porque isto tem de ser construído pouco a pouco, até chegarem ao patamar que eu quero que eles cheguem.”).

Ao mesmo tempo, usam pedagogia diferenciada (“Eu utilizo a pedagogia diferenciada, tenho ali um conjunto de alunos todos diferentes, com perfis diferentes, e portanto ao preparar a aula já tenho de ter em atenção o perfil da turma, e tenho que analisar o grupo de alunos que tenho.”) e recorrem à tecnologia (“A guerra do telemóvel: há professores que os tiram e não serve para nada, é fútil. Eu prefiro que eles acabem o trabalho e estejam na internet, mesmo no telemóvel, do que estejam com telemóveis escondidos... E até já tentámos usar o telemóvel como instrumento de trabalho nas tarefas da sala para tentar contornar a situação. Até porque toda a inovação tecnológica que houve nas escolas foi fenomenal e continua a ser uma ferramenta fantástica, mas hoje em dia já a maioria do equipamento está obsoleto, lento e não funciona nas devidas condições. Seria necessário que tudo isto fosse renovado, e até lá, o telemóvel como ferramenta dá muito jeito.”).

Ainda nesta dimensão, procuram envolver os alunos em projetos (“Eu chego à aula e digo: “meus amigos, vocês estão inscritos neste projeto”. Por exemplo, as minhas turmas participam todos os anos [num projeto] e já aconteceu acompanhar alunos meus a Lisboa, e vou regularmente à sessão distrital com eles. Outro projeto que faço questão que eles se mobilizem é a Associação de Estudantes, seja numa lista autónoma, ou integrados noutra lista, faço questão que eles participem. Tal como alguns trabalhos nas comemorações de alguma data especial”), em atividades (“Gosto muito de trabalhar com elas, de desenvolver atividades com elas, fora da sala de aula.”) e em visitas de estudo (“E quando esse vínculo está criado, depois é muito mais fácil puxá-los para organizar atividades, visitas de estudo, para envolvê-los nisto e naquilo.”)

4.3 – Em situação de crise (8/8)

“Os professores (...) terem o cuidado de dar mais uns minutinhos deles que não custa nada. Para mais uma conversinha, sobre um comportamento mais desajustado. Se calhar não confrontar ali à frente de todos, falar com mais calma no final, acho que ajuda muito. Porque, às vezes estão mais habituados a serem confrontados em muitos momentos, e, se a gente o confrontasse ali, seria mais do mesmo todas as aulas. Se a gente tiver o cuidado de não ser naquela altura, conversar um bocadinho à parte, não só da escola, dar um bocadinho de nós, que sabe bem, e eu acho que resulta muito melhor, depois, a relação.”

“As estratégias que utilizo é primeiro isolar, para a situação não se expandir. Depois deixar a criança respirar um pouco, acalmar-se. E a partir daí tentar estabelecer um diálogo, perceber a reacção, tentar explicar-lhes a melhor forma de lidar com a situação, mesmo que por vezes seja um trabalho muito difícil.”

Esta categoria subdivide-se em estratégias, no contexto da sala de aula, de contenção, apaziguamento, advertência, desvalorização e radicais.

Contenção, em que o professor procura isolar o aluno da situação em que este está inserido ou falar à parte (*ver citações acima*).

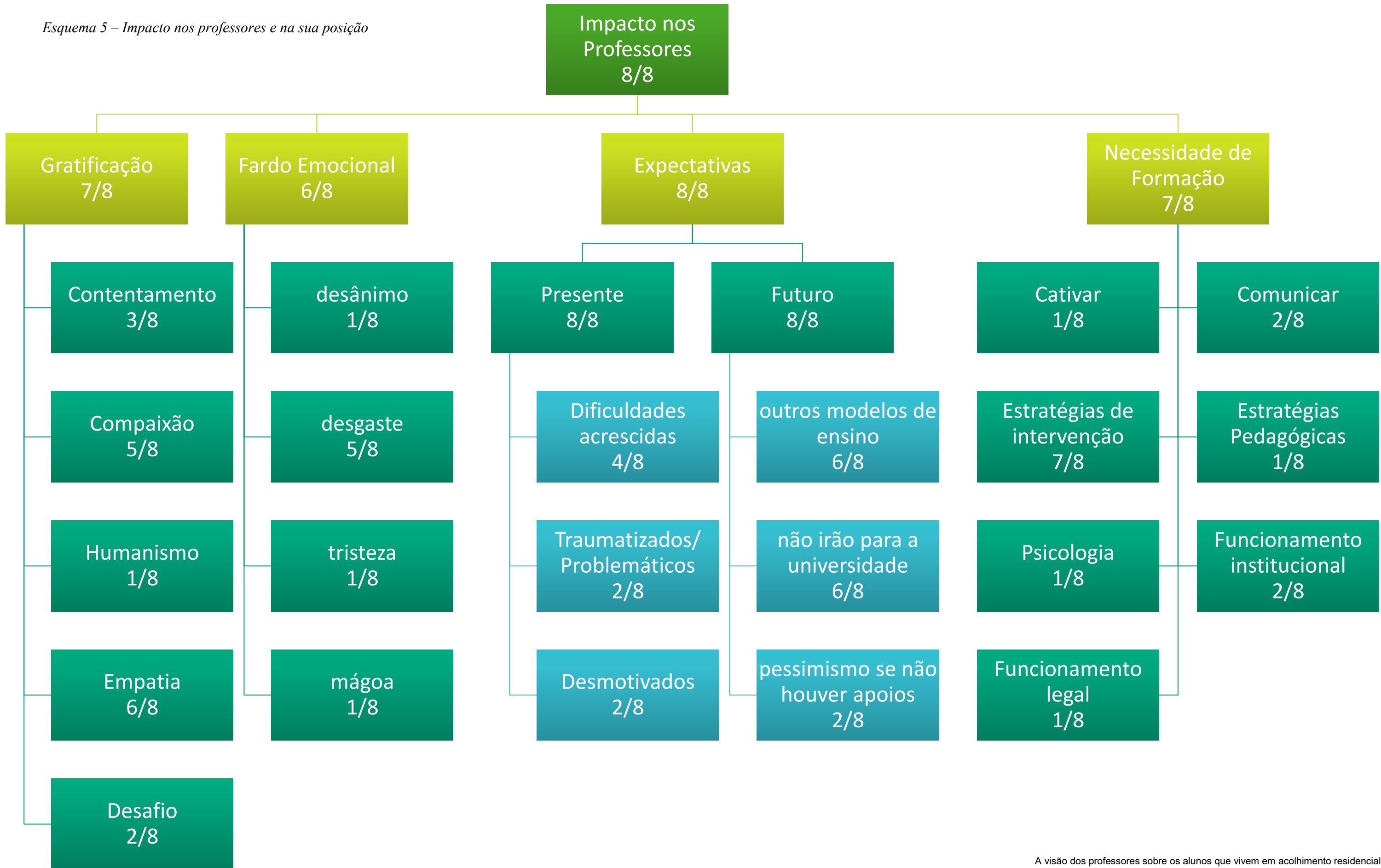
Apaziguamento é a estratégia mais usada e inclui diversas formas: acalmar, dar tempo, humor (*“Lido com humor (...)”*) e não confrontar (*“nunca numa perspectiva de confronto”; “(...) falar com eles e explicar-lhes o que estão a fazer errado e como é que a sociedade funciona, mas sempre numa atitude de apaziguamento”*)

Advertência, oral e no livro de ponto (*“a gente tenta advertir, advertir, chamar à atenção, tentar que isso seja corrigido, primeiro por bem e depois se não vai por bem, tem que levar uma advertência no livro de ponto.”*).

Desvalorização dos estados emocionais do aluno (*“Por vezes desvalorizamos [as dificuldades emocionais], mas propositadamente, porque eles não podem andar a ser ‘apapricados’ porque dentro da sala de aula eu encaro-os como alunos iguais aos outros (...) eles por vezes precisam também de ouvir algumas verdades.”*).

Radicais, isto é, estratégia drástica para resolução de uma situação de confronto/disruptiva no contexto da aula - a expulsão da sala (*“a gente tenta advertir, advertir, chamar à atenção, tentar que isso seja corrigido, primeiro por bem e depois se não vai por bem, tem que levar uma advertência no livro de ponto, e depois vai para fora da sala.”*).

Esquema 5 – Impacto nos professores e na sua posição



5 – Impacto nos professores e na sua posição

Todos os domínios até aqui explorados - a visão ambivalente, os desafios que os professores enfrentam e as estratégias a que têm de recorrer, não só têm um impacto nos professores, como moldam o modo como estes se posicionam na sala de aula e no relacionamento com os alunos em acolhimento residencial. Na perspectiva dos professores (esquema 5), o acto de ensino a crianças em acolhimento residencial é gerador de gratificação, muito embora possa também representar um fardo emocional. Acerca destes alunos apresentam baixas expectativas, tanto relativamente ao seu presente como para o seu futuro, e sentem a necessidade de formação.

5.1 - Gratificação (7/8)

“Lamentavelmente são capazes de ter um rótulo, mas também acho que a minha função é lutar para que eles encontrem um caminho.”

Os professores sentem contentamento (*“É uma experiência positiva. Quando chegamos ao fim do ano e conseguimos ver que a criança teve evolução num determinado ponto já é gratificante.”*), compaixão, humanismo (*“Tornou-me mais humana”*), empatia e desafio (*“Estes meninos criam-nos mais desafios, é interessante tentar dar a volta, tentar pô-los a aprender, envolvê-los na escola. Eu gosto muito.”*).

5.2 - Fardo emocional (6/8)

“Então, numa situação em que um aluno me respondeu mal e eu não sei bem o que fazer ali, vou pedir ajuda, a psicóloga dá uns conselhos e eu dou um tempo. Para o aluno e para mim, porque eu também tenho sentimentos e às vezes também fico ofendida.”

“A questão que se levanta é o porquê de [se] ser pai, o porquê de colocar uma pessoa no mundo que não teve escolha. Para colocar dentro de um quarto, supostamente controlado, ‘que está controlado’, está na internet está controlado; porque não querem brincar com ele, e nós sabemos que a influência parental, por exemplo, da brincadeira, na atividade física futura, níveis de obesidade, e outras coisas por aí adiante, que nem vale a pena falar. Mas são questões sociais, são problemas sociais, é determinado pelo pai... e [a] falta de intervenção. E depois, como a montante, não foi feito o trabalho parental, espera-se que a escola faça o trabalho da escola e o trabalho dos pais.”

A experiência de dar aulas a estas crianças e jovens que se encontram em acolhimento residencial tem um impacto negativo directo nos professores, que sentem desânimo (*“Ao longo destes anos sempre gostei de dar aulas e*

neste momento sinto-me um bocado desanimada, porque vejo que os miúdos não querem, não querem trabalhar, não se querem concentrar, para eles a aula é o prolongamento do intervalo. As coisas começaram-se a falar cá foram e vão continuar lá dentro, portanto não é só deles. Agora esses [alunos institucionalizados] ainda é pior porque têm um problema de afetividade dos pais. Há problemas complicados.”), desgaste (“É difícil, desgastante também, muitas vezes apetece-me mandar abaixo de Braga, mas não podemos desistir destes miúdos.”), tristeza (“Têm as emoções à flor da pele, e vivências que nós julgamos que só acontecem na televisão, acontecem na realidade e são chocantes, muitas vezes é muito complicado. É pena a sociedade ter este tipo de situações e eu fico muito triste.”) e mágoa (ver citação acima).

Relacionado com este fardo sentido pelos professores poderá estar um tópico que emergiu das suas narrativas mais concretamente a sobreposição de papéis. Assim, os docentes mencionam cumprir funções que dizem respeito à psicologia, à família e à instituição, quando deveriam apenas ensinar, não sendo este esforço adicional reconhecido como sendo um acréscimo às suas funções, tanto em termos de remuneração como de valorização.

“O papel do professor é ser tudo. Temos de tomar conta deles, orientá-los, ver se comem, etc. Temos de ser principalmente amigos deles, havendo regras sim, mas como amigos e para os ajudar.”

“Pá, actualmente no ensino estamos a falar de uma situação complicadíssima, em termos socio-culturais para estar a esperar que os professores sejam daqui uns bombeiros, e que sejam... (...) e faço além das minhas funções; a directora de turma faz além das funções dela. Que é serviço extraordinário, não remunerado, não valorizado...”

“Nós professores fazemos o que está ao nosso alcance, mas nós não somos psicólogos, apesar de o fazermos muitas vezes... Porque é na escola que muitas das vezes eles encontram apoio. E portanto fazemos mais do que efectivamente está ao nosso alcance. (...) Se sou professora de (...) é para ensinar, estou ali no processo de aprendizagem... ponto.”

“(...) da escola e da família, é muito difícil criar uma empatia entre estes dois níveis porque um espera que o outro desempenhe as funções todas.”

“Por exemplo, nós sabemos que há a CPCJ, há os lares, há o Ministério Público... mas, veja o caso: Ministério Público é capaz de ao director de turma fazer perguntas, no acompanhamento da EMAT, sobre uma situação; a seguir, CPCJ, se estiver também dentro desse enquadramento ou acompanhamento do aluno, também. E depois diria, o director de turma responde, tem de compilar, fazer além do seu trabalho normal, fazer isso. E depois, você diria assim ‘bem, o director de turma já fez a função dele. Além de acompanhar o aluno...’ E de um momento para o outro, aparece-lhe o mesmo pedido, sabe de quem?, da Segurança Social. E a Segurança Social vem-lhe perguntar as mesmas coisas; e você já tem o relatório. Mas depois

ela ainda quer actualização em termos de assiduidade, do acompanhamento, número de contactos com os pais... efectivamente, se tem vindo o pai, se tem vindo o encarregado de educação... Isto é uma dinâmica complicadíssima."

"Um exemplo, uma fuga que acontece numa instituição acciona um conjunto de mecanismos, um conjunto de valências... No final, vêm perguntar sempre à escola - nem ao próprio lar -, é à escola, se sabe onde é que está, se os colegas da turma têm algum conhecimento..."

5.3 Expectativas (8/8)

"É difícil [a experiência de dar aulas a estas crianças e jovens] porque acresce um monte de problemas ao processo do ensino e aprendizagem, não é? Nós temos crianças com estes problemas, como já disse. Mas estes [o monte de problemas das crianças institucionalizadas] são piores! São piores, pode crer."

"Estas crianças deveriam ser canalizadas para outro tipo de ensino. Muitos deles andam aqui até ao 9º ano, depois vão fazendo a escolaridade obrigatória com 10, 11 valores... com muitas dificuldades. (...) No seio de uma turma temos muito mais problemas com o outro tipo de alunos do que com estes, que são uma minoria, porque com os outros são problemas mais recorrentes."

Os professores apresentam, sobre estes alunos, expectativas baixas, tanto no que se refere ao momento atual, ao seu desempenho e às suas competências, nas aulas e na escola porque são crianças acrescidas de especificidades e problemas que influenciam a sala de aula, assim como, consideram que estas são crianças com baixa probabilidade de ter um futuro académico bem-sucedido, que não deveriam estar inseridas no ensino regular porque não evoluem gradual e positivamente e cuja estabilidade futura está comprometida se não mantiverem algum tipo de suporte.

Presente – para os professores crianças em acolhimento residencial trazem, inevitavelmente dificuldades acrescidas porque não são alunos como os outros (*"Por tanto, é difícil"*; *"(...) é difícil gerir."*; *"não são como os outros"*), são alunos traumatizados e problemáticos (*ver citação acima*), e são desmotivados (*"(...) muitas não estão nada motivadas (...)"*).

Futuro – a expectativa dos professores é que estes alunos sejam encaminhados para outros modelos de ensino, que não irão para a universidade e sentem pessimismo se não houver apoio ao jovem (*ver citações abaixo*).

"Às vezes depende. Porque quando disse 'aquela miúda tinha uma perspectiva de vida, que ela própria queria fazer,' ... Agora, quando a pessoa não tem uma mãe para estar, um pai para estar, vai estar a andar a ir de instituição para instituição... Das duas uma, ou a pessoa tem cabeça para se

levantar e dizer ‘eu quero fazer isto’, ou então acaba por não fazer mesmo. E deixar... E depois, às tantas, ir por maus caminhos...”

“Eu pessoalmente não lhes vejo grande [futuro académico], normalmente o que acontece a estas crianças é que elas acabam por ir para cursos profissionais, porque como não estudam e têm esses passado todo cheio de dificuldade acabam por não conseguir ter sucesso escolar mesmo com as medidas todas. Agora acabaram os alunos com necessidades educativas especiais não há, mas até aqui muitas dessas alunas eram alunas com necessidade educativas especiais. Mesmo com essas adaptações e ajudas todas chegam ao nono ano e acabam por enveredar por cursos profissionais, mas não quer dizer que não possam ser felizes e fazer a vida delas, mas em termos académicos não são. Normalmente nunca chegam à universidade, não vão por aí.”

“Nestes alunos eu gostaria de frisar o seguinte: terem uma ferramenta para a vida, que recebem nestes cursos, uma certificação, é essencial. Porque os possíveis desvios que eles enfrentam, as possíveis tentações, o dinheiro fácil, o que quer que seja, pelas várias possibilidades, eu acho que terem algo que consigam agarrar e fazer disso um projeto de vida, é uma mais-valia, e é o que a escola tem para lhes dar.”

“Com apoio, na escola e na instituição, acho que podem fazer o secundário, ou um curso profissional, mas acho-os, no geral, pouco ambiciosos para seguirem para um curso universitário.”

5.4 – Necessidade de formação (7/8)

“De tudo um pouco, em termos humanos e profissionais... Um bocadinho de tudo. Nós queremos sempre fazer melhor, e por vezes surgem situações que nós não sabemos como resolver, porque eles são todos alunos diferentes uns dos outros. Um pouco em termos de psicologia, de pedagogia, de material, abordagens a ter.”

Os docentes manifestaram-se motivados para fazerem formação, por sentirem a necessidade de preencher lacunas de conhecimento e de ferramentas práticas que permitam perceber e atuar com maior eficácia (*“Porque se não o fizer acho que não estou a ser boa profissional, que não estou a ajudar o aluno da melhor forma. Se eu não estiver a conseguir resolver com alguma situação para bem deles e meu, tenho de procurar ajuda, conselhos, para saber como a resolver.”*), no sentido de saberem cativar, comunicar, de adquirirem estratégias de intervenção nas questões comportamentais e emocionais, particularmente com casos mais complicados, e estratégias pedagógicas, de conhecerem a psicologia subjacente ao trauma, e aprenderem como é o funcionamento institucional e o funcionamento legal.

“Gostaria de entender como é a mecânica social de apoio a estas crianças. Como funciona um lar, como são admitidas as crianças, como funciona todo o apoio administrativo e social para a criança. Eu conheço o aspecto educativo, mas não sei como é que aquilo funciona por dentro, a dinâmica, as rotinas... Eu não tenho pretensões a ser juiz, mas se eu recebo estes miúdos e se tenho de me integrar na dinâmica destes miúdos, especialmente como director de turma, acho que isso ajudava a entender e as ferramentas a que recorro.”

“Principalmente as questões legais, associadas a tribunais, os diferentes níveis de intervenção na escola em casos mais complicados, o que pode melhorar na ligação escola/lar, etc.”

Em relação ao modo como os professores vêem e se colocam no seu papel, enquanto profissionais que partilham conhecimento tendo em perspectiva o aluno, as suas necessidades e o seu contexto de vida, emergiram duas categorias pertinentes de serem mencionadas: a sobreposição de papéis e a demissão do papel de professor. A sobreposição de papéis diz respeito a queixas quanto ao fato de desempenharem mais funções que as que estão intrinsecamente ligadas ao ser professor e a demissão, como o nome indica, é a renúncia ao cumprimento das funções da profissão, neste caso, de ensinar e da própria escola.

V - Discussão

Que perspectiva têm os professores acerca de alunos que vivem em acolhimento residencial e das relações entre estes e a escola? Esta foi a grande questão de investigação desta dissertação tendo os resultados mostrado que as experiências que os professores foram tendo ao longo do seu tempo de ensino e o modo como interpretam essas experiências, nos domínios das competências educacionais, do estado emocional e do comportamento da criança e jovem que vive em acolhimento residencial são, principalmente, negativas. No processo da *grounded analysis*, as categorias que foram emergindo associadas a uma visão negativa dos alunos que eram adolescentes a a viver em acolhimento residencial, revelaram uma elevada saturação. A própria expectativa que estes professores exibem, quando informados de que terão nas suas salas de aulas crianças e jovens que vivem em acolhimento residencial, é também negativa, aspecto que é comum nos professores (Elliott, 2002; Tideman et al., 2011), antecipando eles que estes alunos serão “problemáticos”, “traumatizados” e “desmotivados”, o que à partida os coloca em desvantagem em relação aos outros colegas quanto ao processo de aprendizagem, na medida em que baixas expectativas dos professores contribuem para baixos rendimentos escolares (Darmody, McMahon, Banks, & Gilligan, 2013; Elliott, 2002; Happer, Mc Creaide, & Aldgate, 2006; Martin & Jackson, 2002). A experiência profissional dos professores com estes alunos em particular parece condicionar a forma como perspectivam futuros alunos que têm a mesma condição de viverem em acolhimento residencial, o que pode ser limitador no que respeita à identificação do potencial de cada criança ou jovem. A institucionalização aparenta, então, ser interpretada como uma "característica" tipificada, o que pode condicionar a visão destas crianças e jovens como pessoas capazes e competentes por direito próprio, com o mesmo potencial que os seus colegas a ser explorado e desenvolvido, com o suporte e apoio adequados.

É interessante verificar que nesta visão negativa das crianças e jovens em acolhimento residencial, os docentes lhes atribuem dificuldades e disfuncionalidades que têm correspondência com as dimensões do desenvolvimento afetadas pelo trauma complexo e que se sabe corresponderem a comportamentos aprendidos como resposta ao trauma, mas que se tornam desadaptativos no contexto da sala de aula. Aqui inclui-se os resultados da categoria Alunos Difíceis, a segunda subcategoria do esquema da Visão Negativa, que se cruza com a categoria Alheados, que, no mesmo esquema, se encontra dentro da dimensão Agastados, na subcategoria Crianças e Jovens Problemáticos, no seguimento lógico apresentado na revisão da literatura, entre a dissociação e os problemas educacionais (Cook, et al., 2005). Quer isto dizer, que as características que compõe a categoria Alheados (“desatentos”, “dispersos”, “distraídos”, “iludidos”, com “desconhecimento sobre as suas circunstâncias” e “ausentes”) constituem uma das causas para um desempenho escolar mais pobre e um percurso mais difícil. De ressaltar que a dissociação não é a única estratégia de resposta ao

trauma responsável pelas características comportamentais e disposicionais das crianças apresentadas na categoria Alheados. Assim, os professores relataram haver, por exemplo, insucessos escolares anteriores, baixo rendimento e dificuldades cognitivas, como a atenção/concentração, a memória, o raciocínio, a compreensão, o que é coincidente com as investigações de Cook, et al., (2005), Iwaniec (2006) e Machado (2002), que mencionam as consequências do trauma no domínio cognitivo.

A par de um entendimento de que o insucesso escolar é da exclusiva responsabilidade do aluno, porque há “ausência de compromisso escolar”, “eles não são interessados”, “não querem saber” e “não querem estudar”, percebe-se, em momentos das narrativas, uma certa demissão do papel do professor e também do da escola:

“(...) quando do lado do aluno há um cumprimento dos seus deveres, apesar de todas as dificuldades e do seu contexto familiar, as coisas correm muito bem. Senão, são como os outros alunos, havendo uma falta de compromisso com a escola, acaba em insucesso escolar.”

“O telemóvel é uma das batalhas diárias e os mecanismos que lhe estão associados. O telemóvel, se for utilizado para tarefa escolar, muito bem. Agora, posso dizer-lhe que lhes peço que usem o telemóvel para fazer questionários ou testes online, e eles não sabem quais os procedimentos para fazer um teste online, contudo, se lhes perguntar sobre as novas redes sociais, estão lá e sabem perfeitamente como é que aquilo funciona.”

“A escola... Que armas tem a escola? A escola é um edifício. O que é a escola?”

“O que podemos fazer enquanto escola?... A escola faz o que é possível, mas o que não é possível não podemos fazer. Será que essas instituições estão a desempenhar bem o seu papel? Estão a ser pagas pra isso, pelo menos...”

“Eles não querem fazer, eles não querem trabalhar! Mas depois querem cinco. E trabalhar, o professor que o faça.”

“Faz-me lembrar aqueles pais que vêm ter com o director de turma, pais ditos de uma família funcional, dizer ‘eu já não sei o que é que eu hei-de fazer ao meu filho’. Então tem de perguntar a mim, professor? Então você é que é pai ou mãe dele.”

Tendo em conta que estes são alunos que, devido às circunstâncias traumáticas que poderão ter vivido, se encontram mais fragilizados e com níveis de autoconceito e motivação mais baixos (Kinard, 1999; Solomon & Serres, 1999), então, a promoção da confiança e da motivação defendida por Griffiths (2012), através da protecção e encorajamento na aquisição de capacidades e competências, proveniente dos professores faz especial sentido.

Particularmente se se tiver em conta que esta promoção desencadeia um conjunto de reações, como o aumento do empenho, a predisposição para aprender, uma identidade educacional melhor definida e com objetivos a longo prazo, levando a um melhor rendimento e aproveitamento escolar (Forsman & Vinnerljung, 2012). Isto é dito de modo muito claro por uma professora:

“No início não, são sempre contra tudo. Depois, e eu tento muito muito que eles consigam simpatizar comigo, como professora, e aí já se abre um pequeno caminho... e aí eles já começam a fazer algumas coisas, e se eu lhes disser que está a correr bem, eles vão ganhando confiança e ganham um bocadinho de motivação e empenho. Mas de início é sempre "Não". Tem de ser uma relação construída, e é preciso que eles gostem do professor. A simpatia para eles é fundamental. Se não estabelecerem um vínculo, e já aconteceu, não funciona.” e confirmado por outra:

“Professora – O que me parece a mim sempre, é que, quando eles ganham vínculo com o professor, as coisas tornam-se muito mais fáceis, por reconhecerem ali, também, uma fonte de carinho e então tudo flui mais facilmente.

Investigadora – O que é que faz com que esse vínculo se estabeleça?

Professora – Passa, também, por os professores serem eles próprios e, para além de estarem na sala de aula, terem o cuidado de dar mais uns minutinhos deles que não custa nada. Para mais uma conversinha, sobre um comportamento mais desajustado. Se calhar não confrontar ali à frente de todos, falar com mais calma no final, acho que ajuda muito. Porque, às vezes estão mais habituados a serem confrontados em muitos momentos, e, se a gente o confrontasse ali, seria mais do mesmo todas as aulas. Se a gente tiver o cuidado de não ser naquela altura, conversar um bocadinho à parte, não só da escola, dar um bocadinho de nós, que sabe bem, e eu acho que resulta muito melhor, depois, a relação. E quando esse vínculo está criado, depois é muito mais fácil puxá-los para organizar actividades, visitas de estudo, para envolvê-los nisto e naquilo.”

Coincidente com o estudo de Morales-Ocaña & Pérez-García (2018), o discurso dos professores denota que o trabalho que desenvolvem com estes alunos e a compreensão sobre o seu modo de funcionar vão sendo paulatinamente construídos, com base na sua própria experiência de terem estas crianças e jovens nas suas salas de aulas. Ensiná-los acontece, portanto, por tentativa e erro, parecendo, no discurso de alguns dos docentes, existir ainda a dificuldade de compreender quais as acções dos professores que podem ser mais facilitadoras (daí o discurso demissionário que encontramos nas narrativas). Por outro lado, há professores que vão conseguindo perceber que há estratégias relacionais que são facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Um professor mencionou de modo muito claro que o *"perfil do professor"* é relevante para a obtenção de bons resultados, tanto académicos como sociais com crianças em acolhimento residencial, salientando a necessidade de serem escolhidos para estas turmas os professores que são mais sensíveis ao(s) trauma(s), à situação actual de vida, com as suas flutuações e as suas consequências. Na verdade, os professores

que disseram dedicar mais tempo a alunos que estejam em situação de acolhimento residencial, criando relações mais fortes e empáticas com estas crianças, são, na sua maioria, os mesmos que afirmam ter a afectividade enquanto traço de personalidade já existente, que fomentam e estimulam, ao longo do ano lectivo e da acumulação de experiência. De mencionar que o facto de as turmas serem muito grandes, aproximando-se ou ultrapassando os 30 elementos, por vezes, contribui para a dificuldade em ter uma relação privilegiada com elementos mais necessitados, não lhes sendo dedicada a atenção e o acompanhamento sistemático mais adequado para a obtenção de bons resultados.

Quanto à formação, efectivamente 7 dos 8 professores manifestaram sentir a necessidade de receber formação porque não se sentem preparados e/ou com o conhecimento necessário para lidar com algumas das situações que enfrentam, salientando que se valem da experiência e dos colegas como fonte de suporte, o que vai ao encontro dos estudos de Alisic (2012), Morales-Ocaña & Pérez-García (2018) e Kleman (2014) que referem que os colegas e a experiência própria são as fontes de suporte mais utilizadas para o desenvolvimento e aplicação de estratégias na sala de aula, para lidar com questões comportamentais e/ou emocionais.

Por outro lado, a visão positiva das crianças e jovens em acolhimento aparece associada a uma atipicidade, ou seja à ideia de as características mais positivas serem de casos que fogem à regra, havendo, até, a dificuldade em nomear aspetos positivos transversais a crianças e jovens em acolhimento residencial. Apenas um professor identificou aspetos positivos sem estes estarem associados a casos de exceção, e a maioria da adjectivação positiva deriva do discurso de apenas dois professores, o que explica a saturação mais baixa nestas categorias, quando comparada com a visão negativa. Quando se confronta a adjectivação negativa e positiva utilizada pelos professores para descrever os seus alunos que vivem em acolhimento residencial, verifica-se que eles são antónimos, por exemplo: “educados” vs “ordinários”, “inteligentes” vs “com dificuldades cognitivas”, “motivados” vs “desmotivados”, “distráidos” vs “atentos”, “confiantes” vs “acham-se incapazes”, entre muitas outras. Isto levou a categorias aglutinadoras, nos esquemas da visão positiva vs negativa, com o mesmo grau de oposição, como: aptos vs inaptos, confiantes vs auto-depreciativos, socio-afetivamente disponíveis vs instáveis nos relacionamentos, amáveis vs disruptivos, disponíveis vs não envolvidos, resilientes vs desesperançados, entre outras.

É de salientar que a diferenciação não implica um impacto negativo no contacto com o aluno, na medida em que significa, à partida, um reconhecimento da situação de vida do aluno e das possíveis dificuldades que este enfrenta diariamente, por estar em acolhimento residencial, o que poderá ter afectado o seu desenvolvimento, tendo este sido, potencialmente comprometido com eventos traumáticos que irão afectar o seu comportamento, emoções e capacidades. Assim, este reconhecimento pode levar à aplicação de métodos e estratégias de trabalho, que tenham em vista as consequências do trauma, por forma à estimulação das competências do aluno.

Ao se reflectir sobre as estratégias usadas pelos professores para fazer

face aos desafios colocados pelos alunos e às suas características emocionais e comportamentais, verifica-se que as categorias que maior saturação apresentam remetem para estratégias de natureza relacional e afetiva, mais difíceis de operacionalizar e também mais difíceis de serem sentidas pelas crianças na mesma proporção com que resultam da intenção dos professores. Estas estratégias são, ainda assim, relevantes na medida em que promovem confiança, motivação e optimismo nas crianças e jovens, se forem consistentes e adequadas na sua aplicação (Griffiths, 2012). As estratégias pedagógicas, mais objetivas e operacionalizáveis, surgem menos frequentemente nas narrativas dos professores, ainda que seja este tipo de estratégia que proporciona melhorias no desempenho escolar (Forsman & Vinnerljung, 2012). Inclusivamente, estas seriam as estratégias mais indicadas para a superação dos desafios de estimular (para a escola, para a aula e para a autonomia) e de potenciar (a aprendizagem, a capacidade de trabalho, a motivação e a atenção), no entanto, a comunicação e a afetividade são os recursos utilizados.

Aquando da análise de narrativas através de metodologias como a Grounded Theory, para além da análise do que é dito, do que é verbal, também é fundamental ter um olhar sobre o que não é dito, sobre o não-verbal. Durante as entrevistas, foi evidente numa boa parte dos docentes, algum desconforto com algumas questões, que levaram a um esforço de ponderação e medição das palavras utilizadas o que, por vezes, dificultou a produção de um discurso preciso e fluído, registando-se, até, quebras várias no raciocínio e longos períodos em que começavam a resposta e depois mudavam-na, tornando a sua narrativa pouco coerente e pouco densa. (e.g.:

“Investigadora - E de que modo é que a escola pode ajudar as crianças a superar as suas dificuldades? Qual é o papel do professor nisso?”

Professora - ... (silêncio) ... Cada pergunta complicada, não é?!”

Percebeu-se também uma postura algo defensiva por parte dos professores, uma necessidade de evasão às perguntas, não respondendo ao perguntado, desviando a resposta para uma atribuição de responsabilidades noutros sistemas que não a escola, normalmente a instituição e/ou com a recusa em responder quando redirecionados para a pergunta original, como é o caso dos seguintes dois exemplos:

“Investigadora - O processo de ensino-aprendizagem é diferente com estas crianças? Em que é que elas são diferentes? Quais são as suas fragilidades e pontos fortes?”

Professora - Eu acho que estas crianças deveriam ser muito mais acompanhadas na instituição, e não são. Deviam ter horários de trabalho, e não sei se têm, mas pelo que me apercebo não têm. Eles saem da instituição às horas que querem, não há grande controlo sobre isso. E estou a falar de duas instituições diferentes. Em ambas, acho que não acompanham devidamente o aluno na sua aprendizagem, mesmo sendo elas pagas para isso através de apoios do Estado, mas deveria ser também para acompanhar o aluno a nível da escola, e de todo o percurso académico deles.”

“Investigadora - A escola é composta por todas as pessoas que nela participam activamente, isso implica a senhora da limpeza, o senhor na recepção,...

Professora - Aaaahm, maas... Mas isso... O que é que eles fazem... [desvalorização] ... pronto... Imagine, está uma criança dessas, que volta e meia, elas sentem-se muito mal nas aulas. Montes de vezes. Lá leva para fora, lá está... Querem logo telefonar para a instituição para os virem buscar... Ainda hoje aconteceu isso. As funcionárias estão de volta... a funcionária do bloco leva um chá, um isto, aquilo... tenta acalmar... Vê se realmente a situação justifica que se deverá já chamar a instituição. Acho que as pessoas são... aqui, na escola, em termos humanos, acho que... fazem isso!

Investigadora - Exacto! A minha pergunta é precisamente essa! Como é que a escola e o professor pode, efectivamente...

Professora - Eu já lhe expliquei.”

Outro aspeto a referir é o cansaço que os professores dizem sentir, enquanto profissionais, na medida em que os programas não mudam há muitos anos, não estando orientados para as crianças dos dias de hoje e para as suas necessidades, uma vez que, segundo afirmam, houve uma deterioração dos seus comportamentos, da sua motivação, empenho e da sua capacidade de atenção/concentração. Este cansaço deriva, também, de medidas governamentais que mudam radicalmente de todas as vezes que os governos se alteram, exigindo um esforço extra e necessitando, por vezes, de um tempo considerável de adaptação, que pode ser infrutífero, se essas medidas forem anuladas ou alteradas por completo nos anos seguintes. Ora, assim, toda esta instabilidade estimula um cansaço profundo que afecta o modo como os professores se vêem e estão disponíveis para lidar com crianças em situações vulneráveis e fragilizadas. Acresce a este ponto, a noção de que não existe, para o professor, um suporte adequado para lidar com estas crianças, pautado por uma falta de clareza de funções e de comunicação inter-institucional (escola-instituição-segurança-social, por exemplo).

VI - Conclusões

A principal e mais evidente conclusão deste estudo prende-se com a visão negativa que os professores têm das crianças institucionalizadas, que, apenas pela observação dos esquemas, se torna visível tal a disparidade no número de categorias encontradas, o que não foge à literatura existente sobre o tema. Desta conclusão emerge uma outra relativa ao fato de os professores perceberem, com alguma clareza, que a maioria das características, emoções e comportamentos destes alunos se devem à sua história de vida, pautada por traumas, mas esta percepção por si só parece insuficiente para produzir ou estimular o desenvolvimento de estratégias adequadas que ajudem com maior eficácia os alunos a alcançar bons resultados académicos.

A necessidade de formação sentida pelos professores sobre as características de crianças e jovens em acolhimento residencial e o seu modo de funcionar em contexto de sala de aula, bem como sobre estratégias mais eficazes para regular os seus comportamentos e motivá-los para as aprendizagens escolares, reforça a importância e urgência da existência de um apoio especializado aos professores sobre como lidar com as manifestações do trauma em contexto escolar e para a mudança de mentalidade no confronto com casos de crianças em acolhimento residencial, para que as baixas expectativas não induzam baixo autoconceito escolar, desmotivação e falta de ambição (Darmody, McMahon, Banks, & Gilligan, 2013; Elliott, 2002; Happer, Mc Creaide, & Aldgate, 2006; Martin & Jackson, 2002).

No seguimento desta investigação seria relevante, inquirir crianças e jovens em acolhimento residencial acerca da visão que possuem sobre os seus professores e sobre o impacto que a acção educativa deles tem sobre a sua vida escolar e visão delas próprias, fazendo um estudo paralelo com esses mesmos professores por forma a perceber-se, por exemplo, o impacto que estratégias relacionais e afectivas têm efectivamente nos alunos, ou quais os modos de interacção educacional com as crianças e jovens que são percebidos e interiorizados, em simultâneo, de um modo positivo, desafiante e protector.

Seria interessante, ainda, explorar como estas crianças são percebidas apenas por professores de educação física, ou de atividades desportivas, uma vez que, numa das narrativas, emergiu a ideia de que estas crianças têm uma “*disponibilidade motora acima da média*”, aceitando qualquer desafio que lhe seja proposto, e querendo sempre fazer mais, tendo, esta professora dado aulas a um número relevante de alunos em acolhimento residencial. Esta exploração poderia vir no sentido de perceber de que modo a atividade física poderá ajudar a lidar com os eventos traumáticos sofridos, ou na construção de uma identidade, em que se percebem como confiantes e capazes, de modo a, talvez, se poder criar e implementar programas de intervenção com jovens em acolhimento residencial com uma forte componente física concebidos para estimularem a ambição, a motivação e o autoconceito destes jovens.

Bibliografia

- Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51-59. doi: 10.1037/a0028590
- Anda, R. F., Felitt, V. J., Bremner, J. D., Walker, J., Whitfield, C., Perry, B. D., Dube, S. R., & Giles, W. H. (2006) 'The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: a convergence of evidence from neurobiology and epidemiology', *European Archives of Psychiatry & Clinical Neuroscience*, 256 (3), 174–186.
- Baker, A. J. L., Curtis, P. A., & Papa-Lentini, C. (2006). Sexual abuse histories of youth in child welfare residential treatment centers: Analysis of the Odyssey Project Population. *Journal of Child Sexual Abuse: Research, Treatment, & program Innovations for Victims, Survivors, & Offenders*, 15, 29-49.
- Bell, H., Limberg, D., & Robinson III, E. M. (2013). Recognizing trauma in the classroom: A practical guide for educators. *Childhood Education*, 89(3), 139-145. doi: 10.1080/00094056.2013.792629
- Benbenishty R., Siegel A., & Astor R.A., (2017). School-Related Experiences of Adolescents in Foster Care: A Comparison with their high-School peers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(3), 261-268. doi: 10.1037/ort0000242. Epub 2017 Apr 10.
- Berrick, J. D. (1998). When children cannot remain home: Foster family care and kinship care. *The future of children*, 8(1), 72-87.
- Berridge, D. (2017). The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review*, 77, 86-93.
- Blythe, S. L., Jackson, D., Halcomb, E. J., & Wilkes, L. (2012). The stigma of being a long-term foster carer. *Journal of Family Nursing*, 18, 234–260. doi:10.1177/1074840711423913
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & Greca, A. M. L. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological science in the public interest*, 11(1), 1-49.
- Briggs, E. C., Greeson, J. K. P., Layne, C. M., Fairbank, J. A., Knoverek, A. M., & Pynoos, R. S. (2012). Trauma exposure, psychosocial functioning, and treatment needs of youth in residential care: Preliminary findings from the NCTSN core data set. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 5, 1-15. doi: 10.1080/19361521.2012.646413
- Burns, B. J., Phillips, S. D., Wagner, M. S. W. H. R., Barth, R. P., Kolko, D. J., Campbell, Y., & Landsverk, J. (2004). Mental health need and access to mental health services by youths involved with child welfare: A national survey. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 960–970.
- Cahill, L., Kaminer, R., & Johnson, P. (1999). Developmental, cognitive, and behavioural sequelae of child abuse. *Child and Clinics of North America*, 8, 827–843.
- Charmaz, K. (1996). The search for meanings – Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage Publications.
- Clausen, J. M., Landsverk, J., Ganger, W., Chadwick, D. & Litrownik, A.

- (1998). Mental health problems of children in foster care. *Journal of Child and Family Studies*, 7, 283–296.
- Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, 32(2), 117-131.
- Collin-Vézina, D., Coleman, K., Milne, L., Sell, J., & Daigneault, I. (2011). Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9, 577-589. doi: 10.1007/s11469-011-9323-8
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., & ... van der Kolk, B. B. (2005). Complex Trauma in Children and Adolescents. *Psychiatric Annals*, 35 (5), 390-398
- Courtois, C. A. (2004). Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41 (2), 412–425.
- Darmody, M., McMahon, L., Banks, J., & Gilligan, R. (2013). Education of children in care in Ireland: An exploratory study. *Dublin: Ombudsman for Children*.
- De Bellis, M. D., & Van Dillen, T. (2005). Childhood post-traumatic stress disorder: An overview. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), 745-772. doi: 10.1016/j.chc.2005.05.006
- Elliott, A. (2002). The educational expectation of looked after children. *Adoption & Fostering*, 26(3), 58-68.
- Erickson, M. & Egeland, B. (2002). Child Neglect. In J. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. Hendrix, C. Jenny & T. Reid (Eds.). *The APSAC Handbook on Child Maltreatment* (pp. 3-20). Thousand Oaks: Sage.
- Ferguson, H. B., Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review* 34, 1143–1149
- Fernandez, E. (2008). Unravelling emotional, behavioural and educational outcomes in a longitudinal study of children in foster-care. *British Journal of Social Work*, 38(7), 1283–1301.
- Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1084-1091.
- Gilles, E. E. (1999). Integrating a neurobiological systems approach into child neglect and abuse theory and practice. *Children's Health Care*, 28 (2), 167–187.
- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), 13–25. doi:10.1046/j.1365-2206.1998.00068.x
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse and Neglect*, 26, 697–714.
- Graham, K. E., Schellinger, A. R., & Vaughn, L. M. (2015). Developing strategies for positive change: Transitioning foster youth to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 54, 71–79. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.04.014

- Griffiths, R. (2012). The Letterbox Club: An account of a postal club to raise the achievement of children aged 7 to 13 in foster care. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1101-1106.
- Haj-Yahia, M. M., & Attar-Schwartz, S. (2008). Attitudes of Palestinian pre-school teachers from Israel towards reporting of suspected cases of child abuse and neglect. *Child and Family Social Work*, 13, 378–390. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00562.x.
- Happer, H., Mc Creaide, J., & Aldgate, J. (2006). *Celebrating success: What helps looked after children succeed*. Edinburgh: Social Work Inspection Agency.
- Harker, R., Dobel-Ober, D., Berridge, D., & Sinclair, R. (2004). *Taking care of education: An evaluation of the education of looked after children*. London: National Children’s Bureau.
- Hedin, L., Höjer, I., & Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child and Family Social Work*, 16(1), 43–51. doi:10.1111/j.1365-2206.2010.00706
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child. Identification, assessment and intervention. A practice handbook*. (pp. 23-49). West Sussex, England: John Wiley and Sons.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care: European policy and practise*. London: Jessica Kingsley.
- Johansson, H., & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups – structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34, 1135–1142. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.042
- Kagan, R. (2004). *Rebuilding attachments with traumatized children: Healing from losses, violence, abuse, and neglect*. Binghamton, NY, US: Haworth Maltreatment and Trauma Press/The Haworth Press.
- Kinard, E. M. (1999). Psychosocial resources and academic performance in abused children. *Children and Youth Services Review*, 21, 351–376.
- Kleman, D. P. (2014). *Elementary classroom teachers’ perceptions of and lived experiences with children in foster care: A qualitative study* (Dissertação de Doutorado, Ohio State University).
- Lawson, D. M., & Quinn, J. (2013). Complex trauma in children and adolescents: Evidence-based practice in clinical settings. *Journal of Clinical Psychology*, 69(5), 497-509. doi: 10.1002/jclp.21990
- Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro de 1999. *Diário da República*, n.º 204/99 - I - Série - A. Lisboa.
- Lenzi, M., Furlong, M. J., Dowdy, E., Sharkey, J., Gini, G., & Altoè, G. (2015). The quantity and variety across domains of psychological and social assets associated with school victimization. *Psychology of Violence*, 5, 411–421. doi: 10.1037/a0039696
- Lieberman, A. F., Chu, A., Van Horn, P., & Harris, W. W. (2011). Trauma in early childhood: Empirical evidence and clinical implications. *Development and Psychopathology*, 23(2), 397-410. doi:10.1017/S0954579411000137
- Machado, C. (2002). Abuso Sexual de crianças. In: Gonçalves, R. & Machado, C. (Coords). *Violência e Vítimas de Crimes. Coimbra. Vol. 2 - Crianças* (2ª ed., pp. 39-88). Edições Quarteto.
- Martin, P., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public

- care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7, 121–130.
- McKee, B. E., & Dillenburger, K. (2009). Child abuse and neglect: Training needs of student teachers. *International Journal of Educational Research*, 48, 320–330.
- Milot, T., Ethier, L. S., St-Laurent, D., & Provost, M. A. (2010). The role of trauma symptoms in the development of behavioral problems in maltreated preschoolers. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 34(4), 225-234.
- Montserrat, C., & Casas, F. (2018). The education of children and adolescents in out-of-home care: a problem or an opportunity? Results of a longitudinal study. *European Journal of Social Work*, 21(5), 750-763.
- Morales-Ocaña, A., & Pérez-García, P. (2018). Children living in residential care from teachers' voices. *European Journal of Social Work*, 1-14. doi: 10.1080/13691457.2018.1532956
- Muschamp, Y., Wikely, F., Ridge, T., & Balarin, M. (2007). Parenting, Caring and Educating (*Primary Review Research Survey 7/1*). Cambridge:
- Nobre Lima, L. & Ferro, M. J. (2014). *Grounded Theory. Uma Metodologia Qualitativa de Investigação*. Manual pedagógico de apoio ao seminário / tese de mestrado em Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento (não publicado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra/University of Cambridge Faculty of Education.
- O'Higgins A., Sebba J., Gardner F. (2017). What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 79, 198–220.
- O'Neill, L., Guenette, F., & Kitchenham, A. (2010). 'Am I safe here and do you like me?' Understanding complex trauma and attachment disruption in the classroom. *British journal of special education*, 37(4), 190-197.
- Openshaw, L. (2011). School-based support groups for traumatized students. *School Psychology International*, 32(2), 163-178.
- Pilowsky, D. J., & Wu, L.-T. (2006). Psychiatric symptoms and substance use disorders in a nationally representative sample of American adolescents involved with foster care. *The Journal of Adolescent Health*, 38(4), 351–358.
- Rennie, D.; Phillips, J. & Quartaro, G. (1998). Grounded Theory: A promising approach to conceptualization in psychology? *Canadian Psychology*, 29(2), 139-150
- Ringle, J. L., Ingram, S. D., & Thompson, R. W. (2010). The association between length of stay in residential care and educational achievement: Results from 5-and 16-year follow-up studies. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 974-980.
- Rutman, D., Hubberstey, C., Feduniw, A., & Brown, E. (2007). *When youth age out of care: Where to from there?* (Final report). School of Social Work University of Victoria.
- Silvern, L., & Griese, B. (2012). Multiple types of child maltreatment, posttraumatic stress, dissociative symptoms, and reactive aggression

- among adolescent criminal offenders. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 5, 88-101. doi: 10.1080/19361521.2012.671799
- Solomon, C. R., & Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child Abuse & Neglect*, 23, 339-351.
- Starkey, Vanessa. (2003). Improving the educational outcomes of children in foster care. *The College of William and Mary*, 1-35.
- Stewart, S. L., Leschied, A., Newnham, C., Somerville, I., Armieri, A., & St. Pierre, J. (2010). Residential treatment outcomes with maltreated children who experience serious mental health disorders. *Ontario Association of Children's Aid Societies Journal*, 55(1), 23-28. Retrieved from <http://www.oacas.org/pubs/oacas/journal/index.htm>
- Swann, W. B., & Bosson J. K. (2010). Self and Identity. In S.T. Fiske, D.T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (vol. 1, 5th edition, pp. 589-628). New York: Wiley.
- Terr, L. C. (1991). Childhood Traumas: An Outline and Overview. *American Journal of Psychiatry*, 148 (1), 10-20.
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K., & Isaksson, A. A. (2011). Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering*, 35(1), 44-56.
- Toros, K., & Tiirik, R. (2016). Preschool teachers' perceptions about and experience with child abuse and neglect. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 21-30.
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30, 979-994.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas, campinas*, 22, (44): 203-220.
- Wright, T. (2014). Too scared to learn: Teaching young children who have experienced trauma. *Young Children*, 69(5), 88-93.
- Woods, S. B., Farineau, H. M., & McWey, L. M. (2013). Physical health, mental health, and behaviour problems among early adolescents in foster care. *Child: Care, Health and Development*, 39, 220-227. [dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01357.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01357.x).
- Zima, B., Bussing, R., Freeman, S., Yang, X., Belin, T., & Forness, S. (2000). Behaviour problems, academic skill delays and school failure among school-aged children in foster care: Their relationship to placement characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 87-103.

Anexos

Anexo 1

Guião para a entrevista

Dados dos Professores:

- Sexo
- Idade
- Anos de ensino
- Disciplinas que lecciona
- Ano do 1º contacto com crianças institucionalizadas
- Número de crianças institucionalizadas que já ensinou

- Consegue recordar-se do sexo e da idade dos alunos institucionalizados que teve ao longo da sua vida como professor?

I. Antes de conhecer os alunos

- Foi-lhe comunicado previamente que iria dar aulas a uma criança que vivia em acolhimento residencial? Quais foram as informações transmitidas?
- Essa informação foi útil para o planeamento do trabalho/relação com essa criança?
- Que expectativas criou sobre estas crianças quando lhe comunicaram que lhes iria dar aulas?

II. Sobre estes alunos

- De uma maneira geral, como caracteriza a relação destas crianças com a escola? E com a turma em que estão inseridas? Costumam integrar-se bem?
- Acha que estas crianças encaixam num determinado perfil de aluno?
- Quais os maiores desafios que tem encontrado em dar aulas a estas crianças/jovens?

III. Desempenho escolar

- O processo de ensino-aprendizagem é diferente com estas crianças? Em

que é que elas são diferentes? Quais são as suas fragilidades e pontos fortes?

- Como caracteriza estas crianças do ponto de vista das suas competências para a aprendizagem?

- Em que domínios considera que apresentam mais dificuldades? (áreas, p. ex. leitura, escrita, matemática, concentração, memória...)

- A que atribui essas dificuldades?

- E em termos de motivação, como descreve estas crianças?

- Que visão é que acha que estas crianças têm delas próprias como alunos?*

- Que estratégias utiliza para lidar e ultrapassar as dificuldades que estes alunos apresentam nas suas aulas?

IV. Funcionamento emocional, comportamental e social

- Como é o comportamento destas crianças em sala de aula?

- Que tipo de comportamentos mais perturba o normal funcionamento da aula?

- Porque é que acha que as crianças se comportam assim?

- Como lida com estes comportamentos (o que faz, que estratégias utiliza)?

- Como descreve estas crianças em termos emocionais?

- Que tipo de emoções e sentimentos mais sobressaem nelas?

- Como lida com as dificuldades emocionais destas crianças?

- Costuma pedir ajuda para lidar com as dificuldades destas crianças? A quem?

- De que modo é que a escola pode ajudar estas crianças a superar as suas dificuldades? Qual o papel do professor nessa ajuda?*

V. Formação

- Já recebeu algum tipo de formação específica que o tenha ajudado a entender e a lidar melhor com estas crianças/jovens?

- Considera que beneficiaria em ter formação específica sobre as características e funcionamento típico destas crianças?

- O que mais gostaria de aprender numa formação deste tipo?

- Como perspetiva o futuro destas crianças em termos académicos? *

- Como descreve a experiência de dar aulas a estas crianças/jovens?

- Considera que a experiência de ter tido estas crianças em sala de aula influenciou a sua forma de ser professor(a)? Influenciou a sua forma de olhar para as crianças? E a si, enquanto pessoa, influenciou-o/a de alguma maneira?

Anexo 2



Consentimento Informado

A presente investigação está a ser realizada no âmbito de uma tese do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no presente ano letivo, pela aluna Raquel Constantino, sob orientação da Professora Doutora Luiza Nobre Lima, docente da referida Faculdade.

O objetivo principal desta investigação é conhecer a visão que os professores têm acerca de alunos que vivem em acolhimento residencial. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa pretende-se entrevistar professores, do 2º e 3º ciclos de escolaridade, que tenham a experiência de dar aulas a alunos com esta característica. A identidade dos professores que voluntariamente decidam colaborar nunca será revelada, sendo assegurado o completo anonimato das respostas. De igual modo, nunca será pedida a identificação dos alunos. A informação recolhida é confidencial e será analisada exclusivamente no âmbito da investigação considerando o total das entrevistas concedidas. Em qualquer momento da entrevista, o professor(a) pode desistir da sua colaboração, sem que daí advenha qualquer prejuízo para o próprio.

Para qualquer esclarecimento adicional relativa à participação no estudo ou para conhecer os seus resultados, é favor contactar através do número 918 286 628 ou do endereço de e-mail anarconstantino@gmail.com.

Eu _____, concordo em participar voluntariamente na investigação acima referida.

Antes do início da entrevista, foram-me explicados os objetivos da avaliação e garantida a confidencialidade e anonimato. Fui igualmente informado(a) que em qualquer momento posso desistir de colaborar neste estudo.

_____, _____ de _____ de 2019

O(A) participante