

O PAPEL DOS CUIDADORES DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO, EM CONTEXTO ESCOLAR

THE ROLE OF CAREGIVERS OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE AT RISK IN SCHOOL CONTEXT

Recebido em: 2 de setembro de 2020

Aprovado em: 9 de dezembro de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 13 | v. 1 | p. 112-126 | jan./abr. 2021

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2389>

João Pedro Marceneiro Gaspar *gasparjp@gmail.com*

Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Professor e Investigador na Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado *lalcoforado@fpce.uc.pt*

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Eduardo João Ribeiro dos Santos *santoseduardo56@gmail.com*

Doutor em Psicologia pela Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Daniela Teixeira Pereira *pereira.danielat@gmail.com*

Mestra em Economia Social pela Universidade Católica Portuguesa (Porto/Portugal). Advogada (Porto/Portugal).

RESUMO

A literatura especializada e a legislação portuguesa tendem a confirmar que a Escola, através de ações concertadas, assentes em modelos de cooperação com entidades do sistema social de proteção, deve considerar a avaliação de todas as alegações de eventuais abusos/negligência e pela promoção de estratégias/metodologias de intervenção que visem fomentar o bem-estar e a segurança das crianças e jovens. Espaço de excelência para o desenvolvimento de crianças e jovens, a Escola é o local onde os diferentes profissionais têm uma responsabilidade acrescida, em matéria de proteção, pois as crianças desenvolvem com eles laços de confiança. Deste entendimento, nasceu uma ação de formação para Professores, com o objetivo de entender melhor o papel da Escola como contexto de promoção e proteção de crianças e jovens em risco. Neste artigo, após caracterizar a realidade portuguesa e debater esta problemática, mobilizando contributos teóricos pertinentes, apresentam-se as reflexões dos intervenientes, a partir da análise de conteúdo proveniente de um grupo focal de participantes. Pretende-se equacionar o papel da Escola como entidade competente em matéria de infância e juventude, ao nível das considerações teóricas e jurídico-legais, e as faces da interação com o sistema de proteção. Procura-se, ainda, reunir evidências que ajudem a sublinhar a importância do papel dos diferentes agentes, em contexto escolar, na problemática de crianças e jovens em risco e na prevenção/denúncia de maus tratos infantis.

Palavras-chave: Crianças em risco. Inclusão. Contexto escolar.

ABSTRACT

Current legislation and conceptual model state that School should promote a careful evaluation of all abuse/neglect reports and promote strategies/interventions, directly or indirectly, aiming children and youngsters' welfare and safety. This shall happen through concerted action with other entities integrating the protection system, based on mutual cooperation models. Being a privileged context of children and youngsters' development, different types of affective relationships and trust bonds between peers, teachers and staff take place at School. Thus, the School elements have great responsibility on child protection and the daily performance of teachers and assistants is crucial, especially with children in care, who need those bonds the most. Based on these concepts was set a training course for teachers and school assistants, focusing on professional continuous improvement. This course aims to promote a better understanding of School's role as a context of promotion and protection of children and youngsters at risk. Underlining how their role contributes for social inclusion, is discussed the importance of caregivers' openness for establish affective bonds, which work as protective factors. It is also noted teachers role as referrers of possible indicators of risk alarm signs. This reflection pretends to outline the role of School as a competent authority in Portuguese child protection system and clarify its theoretical and juridical-legal basis. Another aim is to increase the conscience of the relevance, at school contexts, of a comprehensive attitude towards the problems of children and youngsters at risk or in residential care, emphasizing teachers and school assistants' role in the prevention and reporting of child abuse.

Keywords: Education. Children at risk. Inclusion. School context.

1 INTRODUÇÃO

Portugal é um dos países da Europa Ocidental onde mais se opta pela colocação de crianças e jovens em instituições, enquanto medida de promoção e proteção. O Relatório da Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens 2016 (Instituto da Segurança Social, 2017) faz uma caracterização circunstanciada do panorama atual relativo ao acolhimento de crianças e jovens em Portugal, revelando-nos que, no ano de 2016, se encontravam 8175 crianças e jovens em situação de acolhimento, com ligeira predominância do sexo masculino, sendo que, relativamente às faixas etárias, 35,6% (2914) tinham entre 15 e 17 anos, 19,4% (1588) tinham entre 12 e 14 anos e 14,4% (1174) encontravam-se entre os 18 e os 20 anos. Quanto aos motivos que ocasionaram a situação de acolhimento, encontram-se nos primeiros lugares: 72 % por situações de negligência, 8,5% por maus tratos psicológicos, 3,4% por maus tratos físicos e 2,8% por situações de abuso sexual (CASA, 2016). No que diz respeito ao tipo de resposta social, as casas de acolhimento generalista (LIJ e CAT) acolheram 7149 (88%), constituindo, desta forma, como resposta claramente maioritária.

Neste sentido, tendo em conta a realidade que os Relatórios CASA refletem e não esquecendo que criança ou jovem em risco é “a pessoa com menos de 18 anos, ou a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos, e ainda a pessoa até aos 25 anos sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional” (Lei 23/2017, artigo 5º, alínea a), são muitos os jovens em Portugal que vivem a sua infância/adolescência numa instituição, bem como são muitos os que até ao início da vida adulta nela permanecem acolhidos. Se, a este facto, somarmos outros fatores que nos indicam que muitas crianças que vivenciaram o acolhimento residencial desenvolvem problemas psicossociais na idade adulta, bem como têm maior probabilidade de vir a enfrentar situações de sem abrigo, de cometer crimes, de terem filhos antes dos 20 anos e de os seus próprios filhos vivenciarem também o acolhimento (MENDES DOS SANTOS, 2010), facilmente compreendemos que é necessário atuar e que na escola, em particular, a relação com os agentes educativos pode ter aqui um importante impacto no futuro destes jovens. Reveste-se, por isso, de especial importância uma análise sobre aquele que deverá ser o papel da escola enquanto segundo grupo social que, de forma multidisciplinar e complexa, assume uma relevância insubstituível na promoção da integração da criança na sociedade (ALVES, 2007; DELGADO, 2006). Será fundamental, em particular, averiguar a importância que os professores ocupam no crescimento destes jovens e de que forma a relação que estabelecem com estes alunos altera a sua motivação para a escola.

Neste artigo, além de uma revisão da literatura científica mais pertinente para nos ajudar a compreender e debater este tema, será apresentada a análise de conteúdo da informação proveniente

da reflexão crítica elaborada pelo grupo focal de professores, na sequência da participação numa ação de formação contínua sobre a promoção e proteção de crianças e jovens em risco, evidenciando as perceções de quem, no terreno, contacta diariamente com a realidade aqui tratada.

2 AS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS EM RISCO, NA ESCOLA

Compreender de que forma a escola se adapta a crianças/jovens em risco e tem em conta as dificuldades não só sociais e emocionais, mas também de aprendizagem, que estes apresentam, revela-se essencial para que, em conjunto, instituições de acolhimento, instituições de ensino, famílias e sociedade em geral apoiem estes jovens a percorrer o seu caminho.

2.1 PODER PARENTAL E PAPEL DAS INSTITUIÇÕES QUE ACOLHEM OS JOVENS

Ao crescimento das crianças e jovens está associado um processo de socialização imprescindível ao seu desenvolvimento, sendo inúmeros os elementos externos que o influenciam¹. É durante este processo que, principalmente, crianças e jovens interiorizam elementos socioculturais, assumem normas e valores da sociedade em que vivem, através de interações recíprocas e dinâmicas entre o indivíduo e os contextos envolventes (ALVES, 2007), procurando, desta forma, a aquisição de diversas competências: sociais, de controlo emocional, de resolução de problemas, linguísticas e académicas (ALVES, 2007). Nesta importante fase de socialização, a família assume uma ação prioritária na qualidade de agente socializador (ALVES, 2007; DELGADO, 2006), constituindo-se como a primeira etapa de socialização da criança, enquanto contexto educativo onde se aprende e sente as normas, valores sociais, culturais e emocionais. A conjuntura familiar, como base de aprendizagem, potenciará na criança um processo de desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor e afetivo e de preparação para a autonomia a vários níveis: económico, social, profissional, pessoal e emocional (PAIS, 1993; ALVES, 2007; FLEMING, 1998).

Ora, o que acontece quando a família não reúne as condições necessárias para assegurar um desenvolvimento biopsicossocial equilibrado, privando a criança de um crescimento e desenvolvimento estável e é substituída por uma instituição? Neste caso, é a instituição que passa a ser o agente socializador central, enquanto principal transmissor de valores, normas, competências e regras, substituindo a família e assegurando o desenvolvimento integral do menor (AMADO *et al.*, 2003). Assim, as casas de acolhimento,

¹ VII Congresso de Sociologia, 2012

enquanto entidades responsáveis pela (re)socialização e (re)integração das crianças, devem proporcionar-lhes as condições de socialização inerentes às fases de desenvolvimento, mas também devem assumir o papel complementar que lhes cabe na ação educativa (FERNANDES *et al.*, 1996). Todavia, a separação da sua família implica a perda e a angústia que lhe está inerente e envolve um intenso sentimento de culpa, pelo que a adaptação ao novo lar nem sempre é fácil (AMADO *et al.*, 2003). Em consequência, é muito provável que as crianças ou os jovens institucionalizados apresentem mais dificuldades em integrar-se com os outros indivíduos, gerando sentimentos de baixa autoestima, ansiedade, depressões, somando, a tudo isso, dificuldades diversas, sobretudo de aprendizagem. Facilmente, os jovens institucionalizados são representados por estereótipos sociais promotores de condições estigmatizantes (AMADO *et al.*, 2003). O facto de não viverem com a sua família e estarem num contexto social distinto do habitual aumenta a distância entre estes indivíduos e a comunidade (AMADO *et al.*, 2003), percebendo-se, assim, que tanto as instituições como a sociedade em geral tenham um papel muito importante no desenvolvimento integral destes jovens e consequente inclusão na sociedade.

A Teoria da Vinculação (BOWLBY, 1969) defende que, usando normalmente os exemplos das pessoas que nos estão mais próximas, criamos importantes referenciais humanos de comportamento, que nos passam as noções de bem e mal, correto e incorreto. Apesar de a vinculação estar relacionada com uma necessidade biológica do ser humano, a escolha de figuras referenciais está relacionada com a necessidade de segurança emocional e proteção. Quando nos reportamos à realidade de crianças e jovens acolhidos, os relacionamentos de proximidade e entrega desenvolvidos nas casas de acolhimento desencadeiam processos que podem favorecer o desenvolvimento da competência e do carácter. Para a maioria dos jovens em acolhimento, os Lares representam o ambiente próximo de maior impacto nas suas vidas. Mas a simples ausência de interações com um ou mais adultos, que queiram o bem incondicional destas crianças e adolescentes, pode configurar uma ameaça ao desenvolvimento psicológico sadio (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004). Neste sentido, o acompanhamento duradouro, contínuo e humanizado por parte dos educadores reveste-se de enorme importância no estabelecimento de uma relação de confiança. Porém, a realidade que muitas das vezes prevalece nas instituições de acolhimento é de despersonalização e falta de disponibilidade pessoal por parte dos adultos, em grande parte derivado do quadro insuficiente de recursos humanos, da rotatividade dos funcionários e da ausência de formação especializada para lidar com estas crianças/jovens e as suas problemáticas (MOTA; MATOS, 2010).

É neste contexto que a possibilidade dos jovens constituírem relações estáveis e satisfatórias com os seus professores pode promover o ser aceito, transmitir a sensação de “estar em casa”, reforçando o sentimento de pertença e desenvolvendo um processo resiliente, imprescindível ao seu desenvolvimento

integral e, muitas vezes, recompensador face à ausência da sua família e ao distanciamento dos seus educadores. (MOTA; MATOS, 2010).

2.2 PERCURSO ESCOLAR DOS JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Nos últimos seis anos, o número de jovens acolhidos em Portugal estabilizou em valores entre os oito e os nove mil (CASA, 2016). Mas, se atentarmos no número de crianças e jovens dentro da escolaridade obrigatória, reparamos que, nos mesmos anos, diminuiu de 7271 para 6347, registando, portanto, menos 924 jovens. A justificação estará no maior número de jovens que se encontra na faixa etária mais elevada - entre os 18 e os 20 anos - que já se encontram fora da idade de escolaridade obrigatória. Alguns deles ainda frequentam a escola, outros abandonaram-na (cerca de 5%) e 6,8% ingressaram no Ensino Superior (valor pouco variável nos últimos 3 anos).

Em termos globais, o número de alunos no sistema de ensino em Portugal, dentro da escolaridade obrigatória, aproxima-se do milhão e meio², sendo que os jovens acolhidos representam um universo que não chega a 0,5% desta população. A sua baixa representatividade, em comparação, por exemplo, com o número de crianças identificadas com necessidades educativas especiais, pode concorrer para a reduzida visibilidade desta população vulnerável, não apenas socialmente, como em medidas e apoios. Sendo "raros", por vezes podem ser categorizados como problemáticos e integrados com outros, nos rótulos de "problemas comportamentais", eventualmente "procrastinados" como se estivessem fadados ao insucesso e abandono escolar, o que é, em parte, comprovado nos dados dos relatórios CASA.

Segundo o Relatório CASA (2015), 4,6% dos jovens entre os 12 e 14 anos, idades correspondentes ao final do 2º ciclo e início do 3º, ainda frequentam o 1º ciclo. Entre os 15 e os 17 anos, idades respeitantes ao secundário, 1% ainda se encontra no 1º ciclo e 14% no 2º ciclo. Para a população estudantil geral, a percentagem com a mesma idade, que frequenta o 2º ciclo, é apenas de 4,4% (ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2015). Os dados do Estado da Educação (2015) mostram que 22% das crianças permanecem no 1º ciclo entre os 10 e 11 anos, altura de transitar para o 2º ciclo. Esta percentagem aumenta para 46,6% quando nos cingimos ao universo do acolhimento (CASA, 2015), ou seja, quase metade das crianças.

² Estado da Educação, 2015

Figura 1 – comparativo por idades, dos alunos ainda no 1º Ciclo³

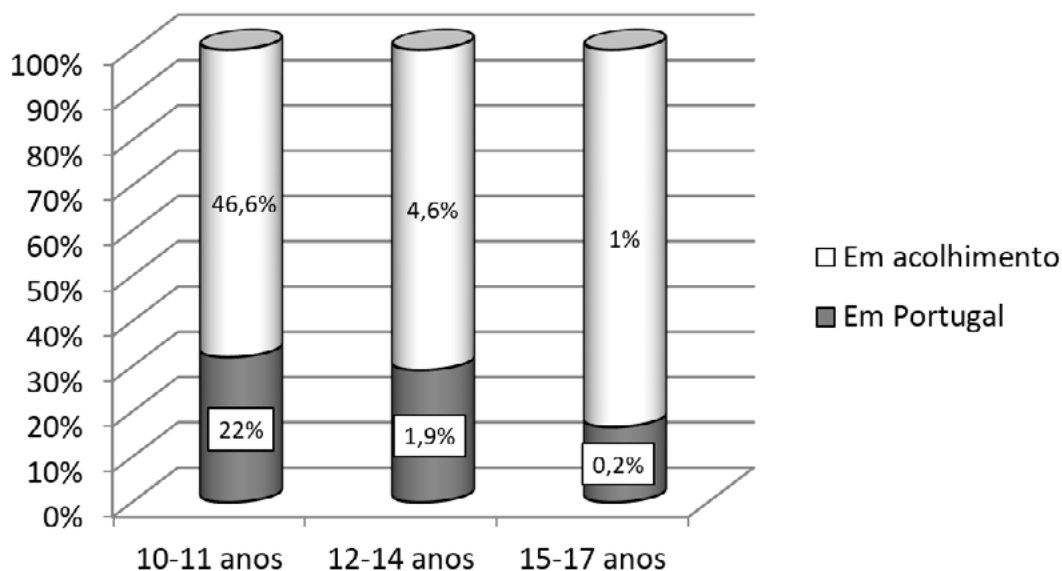
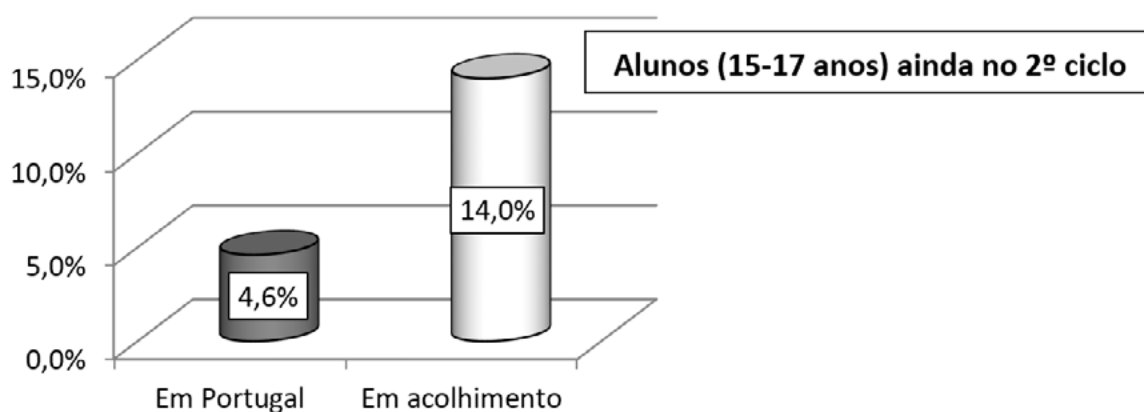


Figura 2 – comparativo (dados nacionais e na população acolhida), alunos ainda no 2º Ciclo



Segundo o Relatório CASA (2015), a maioria dos alunos institucionalizados frequenta cursos profissionalizantes, alguns começando logo no 3º ciclo. Da população entre os 15 e os 17 anos, 74%

³ Estado da Educação, 2016 e Relatório Casa, 2016

frequenta o 3º ciclo ou o secundário e apenas 25% destes está no ensino regular. Entre os jovens acolhidos, existe quem não tenha enquadramento escolar e/ou de quem não se conhece a situação e, em 2015, 123 alunos, ainda dentro da escolaridade obrigatória, abandonaram a escola (CASA, 2015).

De acordo com os dados apresentados, rapidamente se compreende a necessidade de reunir esforços no sentido de desenvolver uma intervenção concertada entre instituições de ensino/educação, instituições de acolhimento e as restantes entidades que acompanham o percurso destes jovens (DELGADO, 2006). A Escola não poderá “limitar-se” a transmitir conhecimentos académicos, nem as instituições de acolhimento a garantir somente a satisfação de necessidades primárias.

2.3 AS ATRIBUIÇÕES DA ESCOLA NAS TRAJETÓRIAS DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

A Organização das Nações Unidas (ONU) definiu que, até 2030, pretende “eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade”, constituindo este o 4º dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável definidos pela ONU.

Em Portugal, apesar de serem muitos os aspetos positivos que se podem associar ao sistema de ensino vigente, são alguns os reparos que se podem tecer quando nos debruçamos sobre a realidade das crianças e jovens institucionalizados e da sua relação com a escola.

É na escola que a criança contacta com os seus pares e aprofunda competências e conhecimentos, tais como empatia, capacidade de seguir regras, de resolver problemas, de comunicar com maior eficácia, de relacionar-se com os pares, entre outros, contribuindo para o seu desempenho social futuro (LEMOS; MENESES, 2002). Na perspetiva de Reis *et al.* (*cit. in* SANTOS, 2009, p. 27) a integração da criança na sociedade deve começar pela plena inclusão da mesma na comunidade escolar, de forma a adquirir hábitos de convivência, conhecimentos e capacidades que irão permitir-lhe enfrentar as exigências do meio extraescolar, pois “aprendendo a conviver na escola saberá fazê-lo fora da mesma” (REIS *et al.*, 1998, *cit. in* SANTOS, 2009).

Torna-se, por isto, de particular importância, que a escola adote práticas inclusivas, que promova condições de igualdade para uma sociedade desigual, procurando atender ao coletivo, sem perder de vista as necessidades individuais do aluno (SANTOS, 2009).

Porém, a entrada na escola, como é do conhecimento comum, nem sempre é fácil, uma vez que implica uma rutura, ainda que temporária, com o seio familiar. Rutura esta que, para as crianças provenientes de meios desfavorecidos ou crianças acolhidas, assume contornos de maior dimensão (CASTRO, 1997).

Na perspectiva deste autor, o sistema educativo vigente, sendo meritocrático e massificador, não está vocacionado para se adaptar às características destes jovens, na medida em que adota o mesmo tratamento para todos os alunos. É, por isto, essencial admitir e compreender que estas crianças são muitas vezes portadoras de diversas vulnerabilidades que irão prejudicá-las na integração e adaptação à escola. Lemos e Meneses (2002) e Castro (1997) referem que défices nas habilidades sociais se refletem, ou podem refletir-se, em dificuldades no desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e dificuldades na aceitação social pelos pares e professores. Estas dificuldades geram problemas mais abrangentes nas áreas de funcionamento educacional, psicossocial e vocacional, estando, muitas vezes, associadas a abandono escolar, delinquência, psicopatologia na idade adulta, depressão e suicídio.

Neste sentido, os jovens acolhidos chegam muitas vezes a desistir. O facto de serem alunos que não foram socializados desde cedo com uma cultura escolar, faz com que apresentem pouca disposição para apostar no seu percurso educativo. Além desta situação, o débil desempenho escolar contribui bastante para que os jovens “hipotequem” os seus sonhos de um futuro profissional, visto que começam a perceber a escola como demasiado exigente. No entender de Castro (1997), as dificuldades de adaptação à instituição, o insucesso escolar e o sentimento de exclusão gerado pela sua difícil integração no meio educativo, levam a um sentimento de rejeição face à escola, tantas vezes refletido em casos de abandono escolar, sem a conclusão da escolaridade obrigatória. O mesmo autor acrescenta que, para estas crianças, a escola é desigual, constituindo-se tantas vezes como a experiência mais real da sua condição de excluídos.

Deste modo, revela-se imprescindível investigar os fatores que desencadeiam as dificuldades escolares apresentadas por estas crianças e jovens e, em que medida, as mesmas podem ser superadas. No entender de Amado (2007), além dos fatores alheios à prática docente (dificuldades sociais, pobreza, dissociação familiar, ruturas e até mudanças sucessivas de escolas), poderão encontrar-se outros que também justifiquem a relação conturbada que normalmente estes jovens desenvolvem com a escola. Desde conteúdos de ensino que não despertam interesse e que pouco se enquadram nas vivências prévias, a métodos de ensino e procedimentos de avaliação pouco adequados ou estimulantes, diversos poderão ser os fatores diretamente implicados na realidade escolar que promovam o distanciamento destes jovens (AMADO, 2007).

A Escola, como organização, está pensada para ser utilizada por crianças em situação dita “normal”, entendida como espaço para crianças integradas na sua família biológica e funcional, cabendo-lhe como principal função a instrução. A sua frequência por crianças que vivem em instituições de acolhimento acarreta-lhe novas exigências. Desde logo, é necessário que, em especial os professores, detenham, para

lã das competências de docente, uma particular sensibilidade em relação a estas crianças, exigente ao nível das emoções e dos afetos (AMADO, 2007). Para Baldez *et al.* (2009), o professor apresenta-se como um agente de educação e tem de ser possuidor de diversas competências sociais, essencialmente porque os aspetos comportamentais do professor se interligam com a motivação e os resultados académicos que os alunos conseguem alcançar. Acrescentam os mencionados autores que, um bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos, requer consideração e respeito mútuos, pelo que a escola se deverá empenhar em ser um local de harmonia entre o conhecimento e o afeto.

A relação pedagógica constitui-se como um campo de grandes implicações valorativas, na medida em que o professor, para além de um mediador de saberes, deve ser inevitavelmente um mediador de atitudes e de valores e, por isso mesmo, um responsável pela formação moral e cívica dos seus alunos (AMADO, 2007). O mesmo autor refere que se os professores não souberem adaptar-se às características da sua população estudantil, principalmente a que já vivenciou experiências negativas na sua vida, de igual modo, esta população não se adaptará à escola. Neste sentido, a tendência é para se negligenciar os alunos acolhidos, pois estes, muitas vezes, afastam-se do modelo de aluno médio.

De especial relevância é, também, a articulação entre as duas instituições, a escola e a casa de acolhimento, que fazem parte da vida das crianças e jovens em risco, enquanto entidades que detêm o papel não só de acolher, mas de educar, integrar e acompanhar o crescimento do jovem em risco em todas as suas vertentes. Estas instituições são hoje uma realidade que não pode ser ignorada tendo em conta as suas vertentes social e educativa, assumindo-se esta relação como primordial no mesossistema defendido por Brofenbrennen.

3 PERCEÇÃO DOS PROFESSORES - ANÁLISE DE DADOS DE UM GRUPO FOCAL

Não há educação sem amor, logo... quem educa, ama!

No processo de construção de sentido, constituiu-se um grupo focal - 23 docentes do ensino básico e secundário, lecionando diversas disciplinas, que participou na ação de formação com 25 horas de duração. A última sessão focou-se na perceção dos participantes, tendo o moderador (formador) um papel determinante, ao propiciar um ambiente natural e holístico, conduzindo o grupo de modo a que os participantes considerassem a opinião dos outros para formular a própria.

Posteriormente elaboraram individualmente um relatório de reflexão crítica, cuja análise está também sintetizada. Atendendo a que os relatórios foram entregues algumas semanas após o término

da ação de formação, podemos distinguir três vertentes: Importância da temática na formação de professores; Estratégias a adotar no terreno; Aplicabilidade e impacto na prática docente.

Relativamente à relevância da ação, houve unanimidade nos benefícios para o desempenho da função letiva e para outras formas de educação fora do contexto da sala de aula, sendo que, além da necessidade de estar presente na modalidade de formação contínua, ainda foi referida como lacuna na formação inicial de professores.

«O papel dos professores na promoção e proteção das crianças e jovens é crucial. Os cursos de ensino superior ensinam a transmitir conhecimento, mas não ensinam a, conjuntamente com o conhecimento, transmitir confiança, carinho e dar a atenção que as nossas crianças e jovens tanto precisam. Considero fundamental despertar os nossos professores para as mudanças da prática letiva, nomeadamente sensibilizando-os relativamente aos indicadores a que devem estar atentos e que podem indiciar que a criança/jovem está em risco.»

«Em situações limite, para os alunos que “perderam” a família ou de quem a família “se perdeu”, já dissiparam tanto na sua vida que ser bom ou mau aluno, ter bom ou mau comportamento, é indiferente. É aqui importante o papel do professor para mostrar que todos os alunos têm valor, que conseguem atingir bons resultados, estimulando estes alunos com reforços positivos. Pela partilha de experiências, pelo interesse dos casos relatados, pela mensagem de que o esforço e a dedicação compensam, considero que esta ação deveria ser obrigatória para os professores: tornar-se-iam melhores seres humanos e, conseqüentemente, melhores profissionais e, eventualmente... melhores pais.»

«Ao concluir a formação inicial de docentes, em nenhum momento fui (fomos) preparado para trabalhar com alunos em risco e/ou em acolhimento residencial. Não me parece ser possível passar pelo sistema de ensino português e nunca ter contacto que esta realidade. O professor, ao assumir o papel de educador, torna-se num artesão da sua personalidade. Educar deve ser um ato de amor. É acreditar na vida, é ter esperança no futuro, eterno desassossego e inquietude perante as desigualdades e injustiças existentes.»

É reconhecida a necessidade de um conjunto de saberes de carácter pedagógico capaz de atender à especificidade das crianças em risco, reconhecendo que a ação educativa e docente é, também e sobretudo, um compromisso cívico. É entendido que sendo vários os constrangimentos que dificultam um efetivo sucesso escolar das crianças em risco, sobretudo as dificuldades psicológicas, motivacionais, cognitivas, interpessoais e comportamentais, estas dificuldades são reflexo de uma história de vida marcada pela separação do seu seio familiar e da incapacidade das instituições e entidades escolares

conseguirem minimizar esses efeitos através de respostas e meios para prevenir uma exclusão e, ao mesmo tempo, maximizar a sua integração social, escolar e profissional.

Relativamente às estratégias a adotar no terreno, o foco recai no trabalho colaborativo dentro da escola, mas igualmente com outros agentes, bem como no desempenho do professor, na sua vertente humana e transformadora.

«Na escola podemos ser ainda mais proativos. É necessário mudar estratégias, articular entre docentes (e pessoal não docente), com a saúde, com as instituições, com as forças de segurança, com as famílias, fazermos projetos, trabalhar em rede. Se a escola tem muito absentismo, problemas comportamentais, consumos, as respostas devem ser adequadas aos problemas detetados.»

«A atenção aos detalhes, a preocupação manifestada, a predisposição para ouvir e a ausência de juízos de valor são qualidades que os professores devem cultivar. Se um aluno não faz os trabalhos de casa, limitamo-nos a anotar e informar o Encarregado de Educação, mas raramente tentamos perceber o porquê.»

«Só sabendo a origem do problema é que podemos ajudar a resolvê-lo, incentivando, estimulando reforçando positivamente todas as mudanças positivas por mais pequenas que sejam. Rostos que todos os dias vemos e que uma simples palavra mais meiga, uma conversa de alguns minutos, um chuto na bola com que está a jogar, pode fazer toda a diferença. Os alunos merecem que eu saiba mais, merecem que eu tente percebê-los melhor, que entenda as suas fragilidades, e que, na medida das minhas possibilidades, os ajude no que for possível. Muitas vezes somos nós, professores, os seus pontos de referência, daí a importância de olhar para cada um deles, para além do que os nossos olhos podem ver.»

É entendido que sendo a escola um ponto de referência e, por vezes, um porto de abrigo e de segurança para estas crianças e jovens mais vulneráveis, é indispensável que, no seu interior, se fortifiquem as competências relacionais e organizacionais necessárias para que saibam lidar com o(s) problema(s) que diariamente enfrentam. A atenção à sua vivência escolar e ao seu processo de aprendizagem são questões centrais no presente e no futuro destes alunos, vítimas de conjunturas frente às quais são totalmente impotentes.

No que respeita à aplicabilidade da ação de formação e ao impacto na prática docente, os professores intervenientes não aceitam a corrente do determinismo, entendem, antes, que têm um papel que pode ser fulcral na vida e orientação dos jovens com que lidam todos os dias.

«Tomei consciência de que o nosso trabalho, enquanto agentes de mudança, pode ter repercussões significativas na vida destas crianças e jovens e, sobretudo considero ter

adquirido algumas ferramentas que me permitem posicionar de forma diferenciada perante situações futuras. Passei a perceber melhor alguns comportamentos e passei a estar mais atenta a sinais de eventual desintegração ou desmotivação.»

«Aprendi que a proximidade, estimulada em momentos de pequenos diálogos, de pequenos gestos, permite uma cumplicidade muito útil ao bem-estar na vida escolar. Aprendi que por detrás de cada um destes meninos podem existir histórias de vida extremamente dramáticas que nem sempre eles sabem/conseguem verbalizar, mas que exteriorizam de forma física ou verbal, criando situações aparentemente incorretas e desajustadas. Os “pedidos de socorro” podem surgir de várias formas.»

«A educação predominante mobiliza a atenção quase exclusivamente à transmissão dos conteúdos curriculares. Esta ação de formação já me permitiu aproximar um pouco mais de alguns alunos com os quais parecia estar a perder a empatia. É aqui visível o impacto que a ação já teve e que poderá ainda ter.»

Consideram fundamental melhorar a compreensão e atuação em contextos reais, de modo a ter em conta princípios e estratégias adequadas perante situações concretas, sendo esta ação reconhecida como uma mais-valia, numa perspetiva profissional e até pessoal, levando a uma construção significativa do saber que se preconiza e é efetivamente necessária ao longo da nossa vida profissional.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Podemos amar “diabretes”, se os sentirmos como nossos!

O presente artigo, com base em análise documental e das perceções do grupo focal envolvido na ação de formação que norteou a investigação, teve como objeto a influência que os agentes educativos têm na trajetória escolar e transições de crianças e jovens em risco e/ou em acolhimento residencial.

Permitiu uma análise e conseqüente reflexão sobre qual é realmente a relevância da escola e, em especial, qual é o papel dos cuidadores de crianças/jovens em risco, no contexto escolar. As dificuldades de aprendizagem que estas crianças e jovens revelam e os percursos escolares que tantas vezes terminam de forma precoce devem-se não só à necessidade das instituições de ensino se adaptarem às características destes jovens, como à importância de alertarmos os membros da comunidade escolar, nomeadamente os professores, para a necessidade de acompanharem, de perto, esses jovens.

O facto de a Escola estar estruturada para receber crianças que vivem com as suas famílias que as protegem e encaminham concede à escola um papel mais restrito que quase se circunscreve

à função de instruir. Porém, a sua frequência por crianças que vivem em instituições de acolhimento implica novos desafios e algumas mudanças, desde logo: flexibilidade curricular, métodos de avaliação mais estimulantes e diversificados e, acima de tudo, mais acompanhamento. Todos reconhecemos a importância dos professores não só na transmissão de conhecimentos, mas, essencialmente, na transmissão de valores e na posição de destaque que ocupam no nosso crescimento enquanto pessoas de referência. Se nos remetermos à realidade de crianças e jovens em risco, a posição dos professores, por vezes, assume destaque, por serem os únicos adultos que poderão compensar as instabilidades emocionais presentes no seu crescimento. A atenção, o afeto e o carinho que os docentes depositarem nas relações que estabelecem com as crianças/jovens institucionalizados serão a base para a construção de uma relação de confiança que, possivelmente, lhes transmitirá a motivação de que necessitam para progredirem na escola e melhorarem os seus resultados escolares.

A sensibilização e envolvimento dos diferentes agentes educativos são condições preponderantes para tornar a escola mais humanista e, conseqüentemente, mais inclusiva. Por isso, importa informar, mobilizar e sensibilizar os recursos humanos que atuam nas escolas para aspetos como: promoção dos direitos da criança; identificação de indicadores de risco e perigo – abordagem teórica de maus tratos a crianças; procedimentos a tomar em situações de risco e perigo – regime jurídico aplicável; adversidades e traumas como fatores inibidores de progressão curricular; e adaptação à comunidade escolar. A falta de formação de base do corpo docente, no percurso académico, pode e deve ser colmatada com formação contínua nesta temática.

REFERÊNCIAS

Alves, S. **Filhos da Madrugada: Percursos Adolescentes em Lares de Infância e Juventude**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2007.

Amado, J. Angústias, dilemas e práticas docentes perante alunos em risco. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 41-1, 121-142, 2007.

Amado, J.; Limão, I.; Ribeiro, P.; Pacheco, V. **A Escola e os Alunos Institucionalizados**. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2003.

Baldez, M. O.; Cardozo, A.; Fonseca, L. B.; Naiff, L. A. M.; Soares, A. B. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. **Psicologia: Teoria e Prática**, 11 (1), 35-49, 2009.

Bowlby, J. **Attachment and Loss**: Vol. 1. Attachment. 2. ed. New York: Basic Books, 1969.

Castro, José L. S. **Socialização das crianças de rua e lógicas de intervenção das redes de suporte social**. Lisboa: Gabinete de Estudos Jurídico-Sociais do Centro de Estudos Jurídicos, 1997.

Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2014**. Lisboa, 2014.

Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2015**. Lisboa, 2015.

Delgado, P. **Os Direitos da Criança da participação à responsabilidade – O Sistema de proteção e educação das crianças e jovens**. Porto: Profedições, 2006.

Fernandes, M.; Silva, M. **Lar para crianças e jovens – Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento**. Guiões Técnicos. Lisboa: Direção Geral de Ação Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação, 1996.

Gaspar, J. P.; Santos, E.; Alcoforado, L. Desafios da autonomização – estudo das transições, segundo jovens adultos ex-institucionalizados, **Revista Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol. 27, n.1, 59-81, 2015.

Instituto da Segurança Social, I. P. **CASA 2013-2017 – Relatório de caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens**. Lisboa, 2017.

Mendes, S. **O acolhimento institucional prolongado dos jovens em risco – a**

experiência passada da institucionalização e o seu significado atual para os jovens adultos. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

Mota, C. P.; Matos, P. M. Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. **Análise psicológica**, 2 (XXVIII): 245-254, 2010.

Santos, A. S. C. S. **Insucesso escolar de crianças e jovens institucionalizados**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, 2009.

Yunes, M.; Miranda, A.; Cuello, S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. *In*: Koller, S. H. (Ed.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenções no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.