



Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas  
Universidade Técnica de Lisboa

**Obra da Imaculada Conceição e Santo António**  
**Lar das Meninas**



**(In)sucesso escolar**

**de crianças e jovens institucionalizadas**



Ana Sofia Carvalho da Silva Santos

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Política Social

Orientador: Professor Doutor Fausto Amaro

# Agradecimentos

Expresso a minha gratidão:

Ao Sr. Professor Doutor Fausto Amaro pela orientação, empenho e disponibilidade que tornaram possível a concretização deste trabalho;

À disponibilidade e colaboração da Directora Técnica e colegas do Lar Infância e Juventude (Obra da Imaculada Conceição e Santo António – Lar das Meninas) que constitui a amostra deste estudo;

À colaboração e paciência das crianças e dos jovens que partilharam as suas vivências comigo e a quem devo o tema desta tese;

À minha querida amiga Helena Chora por toda a sua dedicação e pelas suas palavras de reforço positivo.

Aos meus pais e amigos de sempre pelo apoio e paciência demonstrados ao longo deste percurso de investigação,

# ÍNDICE

<b>I. Introdução</b> .....	1
<b>II. Metodologia</b> .....	3
1. Problemática e Objectivos do Trabalho.....	3
2. Hipóteses e Operacionalização dos Conceitos.....	4
3. Pesquisa Documental.....	4
4. Métodos e Técnicas de Investigação.....	5
5. Tratamento de Dados.....	6
<b>III. Enquadramento Teórico</b> .....	8
1. A Criança.....	8
1.1 Conceito de Criança.....	8
1.2 Socialização.....	9
2. Percursos Alternativos.....	12
2.1 Menor em Perigo .....	12
2.2 Solução – Institucionalização.....	14
2.3 Resposta de Acolhimento.....	17
2.4 Quando a Instituição é o Agente.....	18
2.5 Retrato Português.....	25
3. Cruzamentos.....	26
3.1 Escola.....	26
3.2 Integração Escolar.....	27
3.2.1 Problemas e obstáculos à integração escolar.....	29
3.3 Escola Inclusiva.....	51
3.4 Escola – Retrato Português.....	52
<b>IV. Enquadramento Institucional</b> .....	54
1. Obra da Imaculada Conceição e Santo António.....	54
<b>V. Apresentação e Análise de Dados</b> .....	58
1. Caracterização da População do Lar.....	58
2. Diagnóstico da Situação.....	63
2.1 Os alunos institucionalizados – auto-representação .....	64
2.2 Os alunos institucionalizados – perspectiva dos professores.....	87
2.3 Os alunos institucionalizados – relatórios escolares.....	94

<b>VI. Considerações Finais</b> .....	102
1. Cruzamento de dados.....	102
2. Conclusões.....	107
3. Propostas de Intervenção.....	108
<b>VII. Bibliografia</b> .....	110
<b>VIII. Anexos</b> .....	116

**ÍNDICE DE SIGLAS**

A.P.S.S.	Associação Portuguesa de Segurança Social
C.D.C.	Convenção dos Direitos da Criança
D.R.E.L.	Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
DOM	Desafios Oportunidades e Mudanças
I.P.	Instituto Público
I.P.S.S.	Instituto Particular de Solidariedade Social
I.S.S.S.	Instituto de Solidariedade e Segurança Social
L.I.J.	Lar de Infância e Juventude
L.P.C.P.J	Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo
M.E.	Ministério da Educação
O.C.D.E.	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
O.I.C.S.A.	Obra da Imaculada Conceição e Santo António
S.N.A.	Serviço Nacional de Acolhimento

## ÍNDICE

### FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 – <i>Respostas de acolhimento (Alves, 2007)</i> .....	17
Figura 2 – <i>Família Versus Instituição (Alves, 2007)</i> .....	20
Figura 3 – <i>Família Versus Instituição (cont.) (Alves, 2007)</i> .....	21
Figura 4 – <i>Representação da dinâmica do desinteresse escolar e outras variáveis (Robinson, 1978 apud Amado et al., 2003)</i> .....	49
Figura 5 – Logótipo da OICSA.....	54
Figura 6 – Organigrama da Obra da Imaculada Conceição e Santo António.....	56
Gráfico 1 – Distribuição da população por grupos etários.....	59
Gráfico 2 – Distribuição da população por sexo.....	59
Gráfico 3 – Distribuição da população por nacionalidade.....	60
Gráfico 4 – Motivos de acolhimento dos utentes.....	61
Gráfico 5 – Frequência da escola.....	64
Gráfico 6 – Distribuição das alunas institucionalizadas por grupos etários.....	64
Gráfico 7 – Distribuição das alunas institucionalizadas por nacionalidade.....	65
Gráfico 8 – Frequência de repetências.....	65
Gráfico 9 – Frequência de anos de repetências.....	66
Gráfico 10 – “Gostas de estudar”.....	68
Gráfico 11 – “Hábitos de Estudo”.....	69
Gráfico 12 – “Qual a motivação para o estudo?”.....	70
Gráfico 13 – “Sentes-te integrado na escola?”.....	71
Gráfico 14 – “Como defines a tua relação com os Professores?”.....	72
Gráfico 15 – “Como defines a tua relação com os Funcionários?”.....	75
Gráfico 16 – “Como defines a tua relação com os teus colegas?”.....	75
Gráfico 17 – “Gostas de viver no Lar?”.....	76
Gráfico 18 – “No Lar em que sítio estudas?”.....	79
Gráfico 19 – “Na tua opinião, a sala de estudo tem condições para trabalhar?”.....	79
Gráfico 20 – “O que necessitas para melhorar o teu estudo no Lar?”.....	80
Gráfico 21 – “Consideras-te suficientemente apoiado nos estudos?”.....	81
Gráfico 22 – “Evolução das notas desde que resides no Lar”.....	81
Gráfico 23 – “Evolução positiva: motivo.”.....	82
Gráfico 24 – “Evolução negativa: motivo.”.....	82
Gráfico 25 – “O que mudarias no Lar”.....	83
Gráfico 26 – “Fontes de informação”.....	88
Gráfico 27 – “Os colegas têm conhecimento que o aluno está institucionalizado?”.....	88

Gráfico 28 – “Considera que o facto do aluno vir de uma instituição é factor de estigmatização entre os colegas.....	89
Gráfico 29 – “Em relação à Escola, quais as principais falhas/dúvidas que podem ser apontadas e que representam um obstáculo na integração/progresso escolar do aluno institucionalizado?.....	91
Gráfico 30 – “Em relação ao Lar, quais os maiores problemas?.....	92
Gráfico 31 – Número de retenções.....	99
Tabela 1 – Distribuição das alunas institucionalizadas por idades e anos de escolaridade.....	67
Tabela 2 – Motivo de rejeição ao estudo.....	68
Tabela 3 – Problemas com os Professores.....	73
Tabela 4 – Bom professor, visão das alunas.....	74
Tabela 5 – Motivo para gostarem de viver no Lar.....	76
Tabela 6 – Motivo para não gostarem de viver no Lar.....	78
Tabela 7 – “Projectos para o futuro”.....	84
Tabela 8 – “Dificuldades para atingir os seus objectivos”.....	85
Tabela 9 – “Sugestões professores”.....	93
Tabela 10 – “Adaptação social”.....	94
Tabela 11 – “Adaptação social”.....	95
Tabela 12 – “Desvios às regras de produção na aula”.....	96
Tabela 13 – “Desvios que afectam as relações entre pares”.....	96
Tabela 14 – “Desvios que afectam a relação professor-aluno”.....	97
Tabela 15 – Comportamentos adequados.....	97
Tabela 16 – Motivação e Aprendizagem.....	98
Tabela 17 – Motivação e Aprendizagem.....	99
Tabela 18 – Fraco desempenho escolar.....	100
Tabela 19 – Bom desempenho escolar.....	100
Tabela 20 – Virtualidades e apoios da escola.....	101
Tabela 21 - Medidas punitivas.....	101

## **ANEXOS**

**Anexo 1** – Guião de entrevista aplicado aos Directores de Turma

**Anexo 2** – Teste Projectivo e guião de entrevista aplicadas às crianças e jovens institucionalizadas

**Anexo 3** – Minuta da ficha individual da aluna institucionalizada

**Anexo 4** – Regulamento Interno da Obra da Imaculada Conceição e Santo António

# Agradecimentos

Expresso a minha gratidão:

Ao Sr. Professor Doutor Fausto Amaro pela orientação, empenho e disponibilidade que tornaram possível a concretização deste trabalho;

À disponibilidade e colaboração da Directora Técnica e colegas do Lar Infância e Juventude (Obra da Imaculada Conceição e Santo António – Lar das Meninas) que constitui a amostra deste estudo;

À colaboração e paciência das crianças e dos jovens que partilharam as suas vivências comigo e a quem devo o tema desta tese;

À minha querida amiga Helena Chora por toda a sua dedicação e pelas suas palavras de reforço positivo.

Aos meus pais e amigos de sempre pelo apoio e paciência demonstrados ao longo deste percurso de investigação,

**Nome:** Ana Sofia Carvalho da Silva Santos

**Mestrado em:** Política Social

**Orientador:** Professor Doutor Fausto Amaro

**Data:** 25 de Novembro de 2009

**Título da tese:** (In)Sucesso Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizadas

## Resumo

O estudo tem como tema a problemática da integração escolar experimentada pelas crianças e jovens institucionalizadas.

A amostra de estudo é constituída por 27 indivíduos da Obra da Imaculada Conceição e Santo António, distribuídos pelos vários anos de escolaridade, a quem foram aplicadas entrevistas e testes projectivos.

A pertinência deste estudo reside no facto de Portugal ser um dos países europeus que apresenta uma maior taxa de institucionalização, razão pela qual, os lares de acolhimento são hoje uma realidade que não pode ser ignorada, tendo em conta as suas vertentes social e educativa.

As crianças institucionalizadas em muitos casos, não esperam por um colo, nem por uma família que as acolha, esperam apenas que o tempo passe para alcançar uma outra fase, a fase da liberdade. Desta forma, é necessário dotar esta população de conhecimentos, competências e saberes que lhes permitam uma bem sucedida (re)inserção social e profissional após a institucionalização.

Sendo a Instituição e a Escola os principais agentes de socialização destas crianças e, conseqüentemente os principais transmissores de educação, valores e competências, é necessário que ambas trabalhem em conjunto, com o objectivo de impedir a sua exclusão.

Os resultados globais identificaram os principais problemas dos estudantes relacionados com: dificuldades cognitivas, desinteresse, problemas psicológicos e comportamentais e o absentismo escolar.

Estes resultados alertam para a necessidade de promover o sucesso escolar, criando condições que fomentem o bem-estar das crianças e jovens, desenvolvendo modelos de apoio pessoal, organizacional e institucional, que crie neles, vontade de investir na sua formação escolar.

**Palavras-chave:** Crianças e Jovens, Acolhimento Institucional, Insucesso Escolar

## Academic Underachievement in Children and Adolescents Institutionalized

### Abstract

The present study focus on the academic integration process of children and adolescents who are institutionalized.

The study sample consists of 27 individuals from *Obra da Imaculada Conceição e Santo António*, attending all academic years, to whom were applied the following instruments: interviews and projective tests.

The relevance of this matter has to do with the fact of Portugal being one of the European countries with the biggest rate of institutionalization, reason why foster homes are today a reality that can't be ignored, given their social and educational dimensions.

Most of these children don't hope for a shoulder to cry on or a loving family that takes care of them, they are just on hold waiting for the next stage of the process, their freedom. Therefore, to guarantee a successful social and professional integration after the institutionalization, it is imperative that we enable this population of knowledge, skills and know-how.

Foster institutions and schools are the main agents of socialization of these children and therefore the main ways of transmitting values and skills. Both of them need to work together to prevent their exclusion.

The main problems that the global results identified were related with: cognitive difficulties, detachment, psychological and behavioral problems and truancy.

Those results call our attention for the need to promote academic success by creating conditions for the well-being of these children and adolescents, developing personal, organizational and institutional support models that motivate them to invest in their own academic training.

**Key words:** Children and Adolescents, Residential Care, Academic Underachievement

## I. Introdução

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Política Social, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.

O tema do trabalho surgiu na sequência da nossa experiência profissional pois, verificámos que um dos maiores problemas experimentados pelas crianças/jovens institucionalizadas se devia ao baixo rendimento e abandono escolar. Contudo, esta realidade não se regista só neste Lar que representa apenas uma amostra de um *universo nacional* referente aos baixos níveis de escolaridade obtidos pelas crianças e jovens institucionalizadas (ISS, I.P., 2006 *apud* Alves, 2007: 92):

- 66,2% das crianças entre os 10 e os 11 anos têm apenas o 1º Ciclo incompleto;
- 53,3% das crianças entre os 12 e os 14 anos têm apenas o 2º Ciclo incompleto;
- 84,1% dos jovens entre os 15 e os 17 anos encontra-se retido em níveis escolares anteriores.)

Desta forma a investigação centrou-se no estudo da problemática do insucesso escolar experimentado pelas crianças e jovens institucionalizadas no Lar das meninas da Obra da Imaculada Conceição e Santo António.

A pertinência deste estudo reside no facto de Portugal ser um dos países europeus que apresenta uma maior taxa de institucionalização, razão pela qual, os lares de acolhimento são hoje uma realidade que não pode ser ignorada, tendo em conta as suas vertentes social e educativa (Amado *et al.*, 2003).

As crianças institucionalizadas em muitos casos, não esperam por um colo, nem por uma família que as acolha, esperam apenas que o tempo passe para alcançar uma outra fase, a fase da liberdade. Desta forma, é necessário dotar esta população de mecanismos, conhecimentos, competências ou saberes que lhes permitam uma bem sucedida (re)inserção social e profissional após a institucionalização.

Sendo a Instituição e a Escola os principais agentes de socialização destas crianças e, consequentemente os principais transmissores de educação, valores e competências. É necessário que ambas as Instituições trabalhem em conjunto, com o objectivo de impedir a exclusão das crianças em contexto escolar, exclusão esta que é consequência de uma outra forma de exclusão (nível sócio-económico, história de vida...) e, que poderá provocar mais uma exclusão – exclusão social, ou seja são crianças e jovens que à partida são rejeitados socialmente, podendo-se perpetuar até à fase adulta se não forem aplicados os mecanismos de prevenção necessários à sua efectiva (re)inserção.



Este trabalho tem como objectivo:

- Diagnosticar os problemas inerentes ao insucesso escolar experimentados pelas crianças/jovens institucionalizadas;
- Destacar a importância da parceria Instituição-Escola na promoção do sucesso escolar dos jovens;
- Destacar a importância da escolarização, como forma de promoção social e elemento facilitador de integração profissional e social dos jovens em situação de risco;
- Apresentar medidas de intervenção que minimizem os problemas de integração dos alunos institucionalizados e, conseqüentemente provocar mudanças no seu desempenho e comportamento escolar;
- Apresentar algumas recomendações com o intuito de melhorar o funcionamento da actividade educativa da Obra da Imaculada Conceição e Santo António.

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro partes:

Na primeira parte fazemos o *enquadramento metodológico*, em que apresentamos o guião da investigação, as suas linhas orientadoras, os métodos e técnicas utilizadas para a recolha de dados quer para o enquadramento teórico da problemática, quer para o estudo empírico – recolha e tratamento de dados.

Na segunda parte fazemos o *enquadramento teórico*, em que procuramos sustentar a problemática, referenciando as bases teóricas, e aspectos que contextualizam e fundamentam o estudo empírico.

Na terceira parte tratamos do *enquadramento institucional*, onde pretendemos clarificar o contexto do local do trabalho e seu funcionamento.

Por último, na quarta parte apresentamos o *estudo empírico*, em que figuram os dados recolhidos através da aplicação de teste projectivos e de entrevistas às alunas institucionalizadas e a análise dos seus relatórios escolares e, se analisam os seus significados, assim como os das entrevistas realizadas aos Directores de Turma. Procuraremos, ainda, a título conclusivo, anunciar os principais resultados da realização da investigação empírica, bem como, apresentar algumas conclusões e propostas de intervenção.



## II. Metodologia

*“A investigação social, como a própria expressão sugere, diz respeito à descoberta de conhecimentos do universo humano.”*

(Moreira, 1994: 19)

A investigação em Ciências Sociais diz respeito a “ (...) estudos, análises ou exames, mais ou menos bem realizados, consoante a formação e a imaginação do «investigador» e as precauções de que se rodeia para levar a cabo as suas investigações” (Quivy e Campenhoudt, 2003: 19).

### 1. Problemática e Objectivos do Trabalho

A primeira etapa numa investigação em Ciências Sociais, prende-se com a definição da problemática a estudar, uma vez que *“a definição de objectivos é de importância decisiva porque permite orientar todo o processo de pesquisa. Praticamente toda a investigação procura encontrar resposta ou solução para um determinado problema”* (Moreira, 1994: 20).

A definição dos objectivos de pesquisa comporta um processo que atravessa três fases – *“definição de um tema; definição do problema de pesquisa e do próprio fundamento da investigação; identificação dos principais conceitos, dimensões e indicadores”* (Moreira, 1994: 20).

A finalidade do nosso estudo foi aclarar o fenómeno da institucionalização em contexto escolar, procurando encontrar ligações entre o fenómeno da institucionalização e o insucesso escolar destas crianças e jovens.

Foi no âmbito desta problemática que surgiu a pergunta de partida deste trabalho, **“Quais os factores de insucesso escolar das crianças e jovens institucionalizadas?”**

De acordo com a pergunta de partida formulada, definimos como principais, os seguintes objectivos a atingir:

- Analisar as crianças e jovens acolhidas num Lar de Acolhimento e, ao mesmo tempo a frequentar o Ensino Primário/Básico/Secundário e Cursos de Formação;
- Saber como os alunos institucionalizados, bem como o seu desempenho escolar é percebido pelos respectivos Directores de Turma (DT) e pelas próprias crianças e jovens.



Com a problemática e objectivos de trabalho definidos, segue-se a definição de conceitos; recolha de informação; escolha dos métodos e técnicas de recolha de dados e, conseqüente análise.

## **2. Hipóteses e Operacionalização dos Conceitos**

Passámos então para definição dos conceitos-chave – “os conceitos são proposições que sugerem que um fenómeno deve ser abordado de um determinado modo” (Moreira, 1994: 21). A principal característica dos conceitos é a multidimensionalidade, pelo que se desdobram em diferentes dimensões. De acordo com Quivy e Campenhoudt “os indicadores são manifestações objectivamente observáveis e mensuráveis das dimensões do conceito” (2003: 122).

Segundo estes autores (2003) construir um conceito passa por definir quais as dimensões constituintes. Depois, é necessário delimitar os indicadores, mensuráveis, pelos quais se medem as dimensões. Foi nesta linha, que definimos o conceito de insucesso escolar, desagregando-o nas dimensões: desempenho escolar, motivação, integração sócio-educativa, imagem que o aluno tem da escola e imagem do aluno, que se revelam através de vários indicadores passíveis de ser medidos.

## **3. Pesquisa documental**

Depois de definido o tema da dissertação foi necessário proceder a uma ampla pesquisa bibliográfica, uma vez que, “toda a pesquisa depende da teoria” (Moreira, 1994: 19). Pesquisa essa que serviu de suporte teórico a todo o trabalho desenvolvido na elaboração do presente trabalho. A pesquisa documental visa “seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (...) com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo et al., 1998: 20).

Na perspectiva do Professor Doutor Óscar Soares Barata deve-se “(...) estudar os factos a partir dos documentos dos mais diversos tipos (...)” (1998). Desta forma, para fundamentar o estudo, bem como as práticas de investigação, foi efectuada uma pesquisa em bibliotecas, livros e sites na Internet; enquanto que para uma caracterização da Instituição e dos seus utentes, foi também necessário consultar documentos internos da OICSA, como Processos Individuais das residentes, Relatórios Escolares e Regulamento Interno da Instituição.



## 4. Métodos e Técnicas de Investigação

Uma vez que pretendemos, para além de observar, também participar na vida do observado, e conseqüentemente captar vivências, projectos, intenções, representações, enfim, a sua cultura (Amado *et al.*, 2003), a técnica mais adequada a utilizar será a observação participante, pois:

*Em grande parte das situações o investigador deverá assumir o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação. Como o desempenho desses papéis faz de algum modo participar na vida da população observada (...). (Carmo *et al.*, 1998: 107)*

Sendo assim, durante a investigação, utilizou-se a Observação Participante, através da qual se assumiu explicitamente o papel de interventor assim que se integrou o grupo-alvo, ao mesmo tempo que outros papéis sociais eram desempenhados. Estes últimos tiveram de ser negociados com as utentes, participando assim na sua vida e dinâmica quotidiana.

Contudo, “*é extremamente importante que o investigador não vá desarmado para o campo*” (Hermano *et al.*, 1998: 103). Para tal, é favorável o uso de guiões de observação, bloco-notas, diário de pesquisa, gravações (em áudio ou em vídeo). No nosso caso específico foi feito um diário, muito pessoal, desde o primeiro contacto com as alunas em estudo. “*A elaboração de notas é a raison d’être do observador no terreno*” (Moreira, 1994:129).

Quanto ao método que achámos mais apropriado para obter dados sobre os sujeitos e realidades em causa (escola/instituição e alunos institucionalizados/professores), escolhemos a entrevista. A entrevista permite um contacto mais próximo entre o investigador e os seus interlocutores e é marcada por uma fraca directividade por parte do investigador.

*O entrevistado exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (Quivy e Campenhoudt, 2003: 192)*

A aplicação das entrevistas tem como principais vantagens: o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca directividade que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores.

Assim, através da entrevista aliada ao teste projectivo aplicado às alunas (desenho e composição sobre o tema em estudo) pretendemos saber “**Quais os factores de insucesso escolar das crianças e jovens institucionalizadas?**”.



Procuramos entrevistar dois actores sociais que interagem neste processo, sendo eles as crianças e jovens institucionalizadas a frequentar a escola e os respectivos Directores de Turma.

Com as entrevistas procurou-se:

- às jovens institucionalizadas, entrever o modo como elas interpretam o seu desempenho escolar e os factores que impedem o seu sucesso escolar, fazendo também um levantamento sobre a perspectiva da sua vivência como internas no lar (normas, regras, relações humanas, as limitações de equipamento....);
- aos Directores de Turma obter um “perfil” das alunas institucionalizadas, tendo em conta: traços gerais, adaptação escolar e factores de insucesso escolar, bem como perceber de que forma apoiam estas crianças/jovens.

## 5. Tratamento de Dados

A análise dos dados recolhidos a partir dos Processos das Crianças e Relatórios Escolares, bem como as informações retiradas das reuniões com professores e dos testes projectivos aplicados às alunas são o próximo passo a dar.

Deste modo procedemos a dois tipo de análise: quantitativa e qualitativa, de forma a confrontar a pergunta de partida com os resultados obtidos pelos testes projectivos e entrevistas.

Utilizamos a análise estatística, para o tratamento dos dados obtidos nos Processos das Crianças.

A análise dos dados foi realizada informaticamente, o que nos permitiu construir uma base de dados, criando assim um suporte para inúmeras representações gráficas e correlações. A análise de dados estatísticos é adequada *“a todas as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenómenos susceptíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas”* (Quivy e Campenhoudt, 2003: 224).

As vantagens deste método de análise prendem-se com:

- Precisão e rigor;
- Suporte dos meios informáticos;
- Clareza dos resultados.

Relativamente aos relatórios escolares, aos registos das entrevistas com os professores e, dos testes projectivos aplicados, foi necessário proceder à análise de conteúdo - que consiste num modo de análise metódico das informações e testemunhos que apresentam alguma profundidade e complexidade.



A análise de dados “procura «arrumar» num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto»” (Amado *et al.*, 2003: 53), ou seja, depois de recolhermos as respostas, transcrevemos fielmente as expressões e, agrupamo-las segundo o seu significado (foi possível unificar algumas respostas), por fim, contámos as suas frequências, de modo a proceder à análise quantitativa.

Fizeram-se cumprir todos estes procedimentos metodológicos de forma a procurar uma resposta clara à pergunta de partida:

**“Quais os factores do insucesso escolar das crianças e jovens institucionalizadas?”**



### III. Enquadramento Teórico

#### 1. A Criança

*“The best way to make children good is to make them happy.”*

Oscar Wilde

##### 1.1 CONCEITO DE CRIANÇA

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), *“criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”*, esta definição coincide com o conceito de menor que consta no Código Civil português: *“é menor quem não tiver ainda completado dezoito anos de idade”*.<sup>1</sup>

A CDC representou de facto, um progresso notável na forma como a criança passou a ser encarada, deixando de ser apenas um objecto de protecção, para passar a ser considerada sujeito de direito com direitos – civis, políticos, económicos, sociais e culturais.

O seu carácter universal, associado ao facto de ter sido ratificada pela quase totalidade dos Estados do mundo (os Estados Unidos da América e a Somália são únicos países que ainda não ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança), faz com que seja encarada como um importante instrumento legal. Portugal ratificou a Convenção em 21 de Setembro de 1990.

Contudo, a percepção da criança enquanto categoria social, tem variado ao longo dos tempos. A noção social da diferença entre adultos e crianças tem um carácter essencialmente histórico.

No século XVI a noção de criança não existia, não era entendida socialmente como uma categoria distinta do mundo dos adultos, pode-se constatar tal afirmação a partir dos quadros pintados na altura, onde as crianças apareciam em quadros “retratos de família” vestindo roupas iguais aos dos adultos, e desempenhando as mesmas tarefas que estes. (Áries, 1981 *apud* Rocha, 2003)

<sup>1</sup> (Amado, 2003: 22 *apud* [http://www.ussetubal.pt/Legislacao/crianca\\_01.htm](http://www.ussetubal.pt/Legislacao/crianca_01.htm))



Nos séculos XVI e XVII assiste-se à diferenciação entre a criança e o grupo dos adultos, passando a ser entendida como grupo incapaz da sociedade:

*No momento em que a infância é descoberta, ela começa a ser percebida por aquilo que não pode, por aquilo que não tem, por aquilo que não sabe, por aquilo que não é capaz. Aparece uma definição negativa da criança. Não faltam análises nos séculos XVII, XVIII e XIX acerca da consideração da infância como um período pleno de insuficiência mental. (GARCIA, 1994: 16 apud Rocha, 2003).*

A descoberta da noção de criança, o seu desenvolvimento, a sua consolidação, permitem a gradual percepção da socialização e dos grupos envolvidos.

Nos finais do século XIX e XX, resultante do investimento científico e social na infância, a escola surge como contexto de socialização e assume um papel cada vez mais importante na formação da criança.

É a partir destes séculos, que duas instituições fundamentais passam a figurar no centro do processo de socialização da criança: família e escola.

## 1.2 SOCIALIZAÇÃO

A socialização é um processo dinâmico, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura, ao mesmo tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve. Este processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo da vida.

*O indivíduo passa por um processo de maturação dentro da sua própria cultura, através do qual aprende um conjunto de papéis e comportamentos sociais, normas e códigos de valores, que lhe permitem tornar-se um ser social. Este processo chama-se socialização e executa duas funções muito importantes, por um lado prepara o indivíduo para os papéis que irá desempenhar, fornecendo-lhe o reportório necessário de hábitos, crenças e valores, padrões de reacção emocional e modos de percepção, bem como habilidades e conhecimentos requeridos. Por outro lado, é veículo de transmissão de cultura entre gerações, no sentido da sua persistência e continuidade. (Musgrave, 1979: 46)*

Desde o nascimento, o indivíduo inicia um complicado e incessante processo de aprendizagens e adaptações que só terminará aquando da sua morte. Esta aquisição de conhecimentos é mais intensa na infância, onde o indivíduo sente mais necessidade de aprender, de assimilar melhor todo o tipo de conhecimentos que lhe são transmitidos.



Podem-se falar em três tipos de socialização: primária, secundária e terciária.

*A socialização primária ocorre no seio da família, no jardim infantil e perto dos companheiros de jogos e brincadeiras, procurando ensinar a criança a cooperar e respeitar os adultos que não os pais e fornecendo-lhes estabilidade emocional no estabelecimento de relações afectivas. A socialização secundária efectua-se progressivamente ao longo dos estudos escolares, formação profissional e tempos livres, tendo por objectivo dotar o jovem de competências cognitivas e facultando-lhes conhecimentos e técnicas que o ajudarão na sua inserção social. Por fim, a socialização terciária é orientada por várias organizações e associações a nível social, pelos mass-media e pelo sistema público, sendo seu propósito permitir ao indivíduo uma correcta integração e reconhecimento social, fruto de uma predisposição e capacidade para assumir funções e responsabilidades sociais. (Neto, 1987: 20).*

#### a. Socialização primária

O principal agente de socialização é, geralmente, a família ou grupo de parentesco. É no interior da cultura do seio familiar, que vai decorrer o processo inicial de socialização, visto que é nesta altura que se encontra mais permeável à aquisição de cultura.

A família é sobretudo um espaço privilegiado de segurança, compreensão e amor. Esta necessidade é sentida por todo o ser humano, com especial intensidade pela criança, de tal modo que, carências afectivas permanentes na criança costumam marcar profundamente a sua personalidade.

É também no seio da família que a criança procura aprovação. A família acaba por ser o seu primeiro público e, é através dele, que vai formar a sua primeira imagem de si própria.

As funções primordiais da família, em termos socializadores, prendem-se com o fornecimento de modelos de comportamento, atitudes e valores, com o desenvolvimento de capacidades individuais, a estimulação de práticas de habilidades e o fornecimento de instrumentos de actuação futura. Será no meio familiar que a criança vai aprender as suas primeiras lições práticas.

Quando o indivíduo está apto a generalizar aquilo que interiorizou na sua identificação com outro significativo, podemos dizer que o processo de socialização primária se concluiu.

O indivíduo é agora um elemento da sociedade, com uma consciência e uma personalidade que já se começa a definir. Contudo, a interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não termina aqui, pois a socialização nunca é total e jamais está acabada.



### b. Socialização secundária

A socialização secundária é “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos sectores do mundo objectivo da sua personalidade” (Berger *et al.*, 1994: 75).

Na sociedade actual, este processo inicia-se muito cedo na vida do indivíduo, sendo pois a escola considerada como a socialização secundária que se oferece à maioria das crianças.

A escola é determinante para o desenvolvimento cognitivo e social infantil e, portanto, para o curso posterior de sua vida. É na escola que se constrói *parte da identidade de ser e pertencer ao mundo*; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades.

### c. Socialização terciária

Como fruto de mudanças estruturais e culturais na instituição familiar, esta para além de ter vindo a *perder terreno* no seu estatuto de instância primária de socialização para a Escola, permitiu também, o surgimento de um terceiro agente de socialização, que é constituído pelo espaço público, como os bairros e rua, e pelos *mass-media*, como a TV, rádio, entre outros, estes são geradores de novos processos de referência e sociabilidades nas novas gerações (Sarmiento *in* Pereira *et al.*, 2001: 84).

Assim, o processo de socialização é uma interacção entre a criança e seu meio. Esta interacção e o seu resultado depende das características da própria criança e da forma de agir dos agentes sociais (Palácios, 1995 *apud* Borsa, 2007: 2).



## 2. Percursos alternativos...

*“Todas as crianças têm o direito inerente à vida, e o Estado tem obrigação de assegurar a sobrevivência e desenvolvimento da criança”.*

(Art.º 6 CDC)

### 2.1. MENOR<sup>2</sup> EM PERIGO<sup>3</sup>

Quando o grupo familiar, que constitui parte fundamental da vida da criança não tem condições para assegurar um desenvolvimento biopsicossocial equilibrado e falha na função educativa, é privada de um efectivo crescimento físico e psicológico, que lhe permite uma vida integrada.

Entende-se por menor em perigo, sempre que este esteja sujeito à junção de várias situações de risco (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo *apud* Alves, 2007) como:

- **Abandono:** ausência de protecção da criança ou jovem por desistência ou recusa da assunção de competências parentais;
- **Negligência:** incúria parental face às necessidades afectivas e de desenvolvimento da criança ou jovem;
- **Abuso sexual:** prática por parte de adultos de actos de natureza sexual, envolvendo crianças ou jovens;
- **Exercício abusivo da autoridade parental:** através da violência (física ou psicológica) sobre crianças ou jovens;
- **Comportamentos desviantes e/ou aditivos:** quando a criança se entrega a práticas ou a consumos que afectem gravemente o seu desenvolvimento, sem que os pais ou representantes legais se oponham.

<sup>2</sup> Segundo o Código Civil Português e na definição de criança na Convenção dos Direitos da Criança, que, “é menor quem não tiver ainda contemplado dezoito anos de idade.”

<sup>3</sup> Existe uma efectiva diferença entre Criança em situação de Risco e Criança em Perigo (Alves, 2007):

- Risco: situações em que a criança, quer pelas suas características biológicas, quer de ordem familiar, se encontram sujeitas a omissões na satisfação das suas necessidades ao nível físico, sócio emocional ou familiar, comprometendo assim o seu desenvolvimento (Penha, 2000 *apud* Alves, 2007)



Na origem das situações de risco, encontramos, vários motivos, maioritariamente relacionados com: carência económica, desemprego, alcoolismo, toxicoddependência, destruturação familiar (falta de competências parentais), más condições habitacionais, entre variadíssimas outras.

Contudo, importa ressaltar que as situações de maus-tratos<sup>4</sup> não se prendem unicamente com as famílias socialmente desfavorecidas, estas apenas têm a sua vida mais exposta, onde as situações de risco são mais facilmente identificadas. Não só a exposição, mas a própria vulnerabilidade é um factor determinante na possibilidade de ocorrerem situações de risco. Como se pode verificar, o risco surge com a interacção de vários, factores (Alves, 2007):

- **Factores individuais:** relacionados com as características dos pais (demográficas, historial de infância, poder paternal, personalidade e condutas desviantes) e da própria criança (características físicas, personalidade e/ou conduta);
- **Factores familiares:** relativamente à estrutura familiar e interacção e dinâmica familiar (relações familiares e interacção pais-filhos);
- **Factores ambientais:** ao nível sócio económico e cultural, habitação, rede social e mobilidade geográfica;
- **Factores sócio-culturais:** desenvolvimento económico e ideologia social.

Como reflexo destas situações, as crianças em perigo tendem a ter uma menor capacidade de atenção e de preservação de tarefas, problemas nos seus comportamentos sociais e, mais agressivas em relação a outros, o seu perfil psicológico também é caracterizado, geralmente por uma menor auto-estima. Este perfil poder-se-á traduzir em consequências graves na sua vida presente e futura; entre eles, encontramos, abandono de casa, comportamentos desviantes, actos delinquentes, trabalho infantil, tentativas de suicídio e, **absentismo/abandono escolar** (Alves, 2007; Amado *et al.*, 2003).

---

<sup>4</sup>Entende-se por “*maus-tratos todas e quaisquer actos ou omissões realizados (...) que privem a criança da sua liberdade ou dos seus direitos e/ou dificultem o seu óptimo desenvolvimento*” (Centro Internacional da Infância de Paris *apud* Penha, 2000)



## 2.2. SOLUÇÃO – INSTITUCIONALIZAÇÃO

Uma vez identificada a existência de uma criança em situação de perigo, no seio da sua família, é efectuado um diagnóstico inicial<sup>5</sup> da situação, avaliando assim, a forma de intervir junto da criança e respectiva família.

### A institucionalização em Portugal

O regime institucional surgiu em muitos países, e entre eles em Portugal, como forma de resposta a situações de pobreza, orfandade e abandono de crianças e, por outro lado, para acolher os estudantes da população rural com fracos recursos e as crianças e jovens com comportamentos desviantes. À institucionalização de crianças e jovens cabia um papel de beneficiência e não um trabalho social que encarasse esta medida como uma alternativa temporária, impossível de se substituir às famílias.

Em Portugal, a reforma do sistema de acolhimento de crianças e jovens teve início na década de 80, no sentido de tornar os "grandes orfanatos" em residências vocacionadas para proporcionar às crianças e jovens acolhidos uma vida mais próxima da familiar. Este desiderato passa pelo estabelecimento de laços afectivos e emocionais com os técnicos e com os pares que constituem a sua nova família, assim como a manutenção ou restabelecimento dos vínculos com as famílias de origem, numa lógica de inclusão na comunidade envolvente, participando em actividades que esta comunidade lhes disponibiliza (Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 2000).

A inserção significativa da criança e dos seus problemas no contexto da família e do meio sócio-cultural de que provém, e o entendimento das suas dificuldades como sintoma de dinâmicas relacionais disfuncionais, bem como mudanças teóricas decorrentes da adopção das perspectivas ecológicas e sistémicas motivaram transformações de relevo nas concepções e práticas no panorama do acolhimento institucional. De acordo com alguns autores, pôs-se fim ao modelo assistencialista e indiscriminado e promoveu-se um modelo educativo onde as competências ao nível emotivo-relacional e as necessidades básicas de socialização foram valorizadas. Na mesma linha de análise, apostou-se na especialização e na multidisciplinariedade dos técnicos que lidam diariamente com as crianças e jovens acolhidos em instituições, atendendo à complexidade das problemáticas que apresentam a diferentes níveis do seu desenvolvimento.

As práticas institucionais devem ser orientadas pelas necessidades individuais das crianças, tratando-as como seres únicos e respeitando a sua identidade, dando-lhe a conhecer os seus direitos e os da sua família, numa lógica de respeito pela sua dignidade.

<sup>5</sup> Efectuado pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e, conseqüentemente pelos Tribunais.



## Enquadramento jurídico

“A medida de acolhimento em instituição consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garanta os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcione condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral”, segundo o artigo 49.º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (LPCJ).

De acordo com o artigo 20.º da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), a colocação em Lar é a última oportunidade de protecção e assistência que o Estado tem para assegurar o desenvolvimento integral da criança e do jovem, tendo em conta o seu interesse superior. Quer a CDC quer a LPCJ defendem, em primeira linha, o princípio da não separação entre crianças e seus pais, excepto nas situações de confirmada insegurança para a sua integridade e bem-estar.

Importa referir que de acordo com o artigo 9.º da CDC defende que:

*os Estados Partes deverão zelar para que a criança não seja separada dos pais contra a vontade dos mesmos, excepto quando (...) as autoridades competentes determinarem, em conformidade com a lei e os procedimentos legais cabíveis, que tal separação é necessária ao interesse maior da criança.*

E, seguindo também a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP)<sup>6</sup>, que defende no seus postulados o *princípio da não separação entre crianças e seus pais*, a medida de acolhimento institucional deverá ser o último recurso a adoptar, aplicando-se exclusivamente em casos em que na família biológica, nuclear ou alargada, não existam condições para que a criança permaneça em segurança e se possa desenvolver integralmente.

Independentemente da família desempenhar um papel fundamental e insubstituível no desenvolvimento da criança, esta nem sempre reúne todas as condições emocionais, afectivas e materiais para lhe garantir um desenvolvimento íntegro e pleno. Desta forma, é viável a separação da criança da sua família, ainda que temporária, recorrendo-se então, ao acolhimento institucional. (Alves, 2007)

Cabe aqui salientar, que mesmo sendo decidido a separação da criança da sua família, é indispensável que esta se sinta envolvida no processo de acolhimento da criança.

A LPCJ ao caracterizar as instituições de acolhimento teve em conta que às crianças e jovens, a quem não restou alternativa diferente do acolhimento prolongado, deverá ser assegurado o direito ao desenvolvimento integral e pleno das suas capacidades físicas e psicológicas. Com base neste desiderato, o legislador refere que os Lares devam ser organizadas em unidades que

<sup>6</sup>Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro



favoreçam uma relação afectiva do tipo familiar, uma vida diária personalizada e a integração na comunidade (artigo 53.º, n.º 1 da LPCJ).

O Sistema Nacional de Solidariedade Social, na dependência do Ministério do Trabalho e Solidariedade, é o responsável pela implementação do Sistema Nacional de Acolhimento e Acompanhamento de Crianças e Jovens em Situação de Risco (SNA) (Amado *et al.*, 2003).

O Decreto-Lei n.º 2/86, de 2 de Janeiro define os princípios básicos e essenciais a que devem obedecer os três níveis de acolhimento em Portugal: o acolhimento de emergência, cujo período máximo de permanência serão 48 horas; o acolhimento temporário, cujo período máximo de permanência serão 6 meses e o acolhimento prolongado, por mais de 6 meses, em Lares de Infância e Juventude (Alves, 2007).

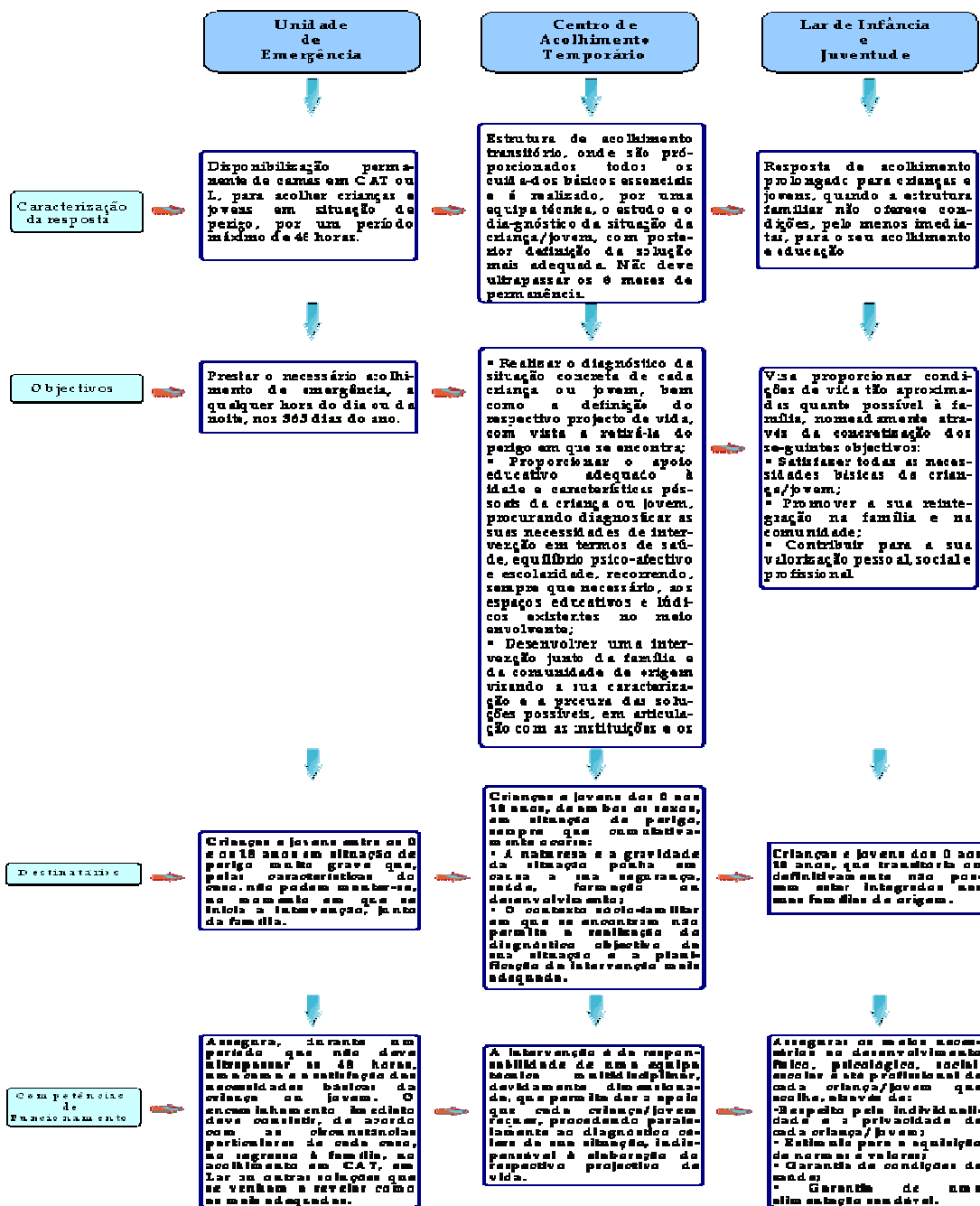
O acolhimento da criança, ao longo da sua estadia por Instituições, deverá ser sempre alvo de avaliação contínua, com vista à ponderação do seu regresso à família, ou caso não seja possível, outras soluções não institucionais, como: a adopção, a integração numa família de acolhimento, ou se se tratar de um jovem, apoiá-lo no início da sua vida independente (Alves, 2007).



### 2.3 RESPOSTA DE ACOLHIMENTO

Neste ponto, iremos fazer uma breve apresentação das respostas de acolhimento, em relação às suas características, objectivos, destinatários e competências de funcionamento:

Figura 1 – Respostas de acolhimento (Alves, 2007)



## 2.4. QUANDO A INSTITUIÇÃO É O AGENTE...

*“Não é possível crescer no vazio, no vazio afectivo.”*

(Strecht, 1998)

O acolhimento de crianças em instituições, cuja intenção inicial é a protecção dos mesmos leva à controvérsia da institucionalização. Em Portugal, o Art. 5º do Decreto-lei nº 2/86 regulamenta o funcionamento das instituições e orienta que o ambiente dos lares de crianças *“deve aproximar em moldes semelhantes aos de uma estrutura familiar”*, tendo em conta o papel e responsabilidade atribuída aos Lares<sup>7</sup>, enquanto agentes de socialização das crianças acolhidas, substituindo total ou parcialmente a família.

Neste sentido, as instituições deverão oferecer às crianças acolhidas, um ambiente tão próximo do familiar quanto possível *“através da satisfação de todas as necessidades básicas, da promoção da sua reintegração na família e na comunidade, contribuindo, no todo para a sua valorização pessoal, social e profissional.”* (Alves, 2007: 127)

Todavia, e, apesar dos Lares terem como objectivo apresentar uma forte semelhança com o meio familiar, estes não conseguem oferecer uma alternativa sustentada à mesma pelas condições de acolhimento que proporcionam.

Mencionando a teoria de Goffman (1996 *apud* Rocha, 2003), em relação às Instituições Totais<sup>8</sup>, de forma a fazer uma comparação com os Lares actuais, verifica-se que apesar do perfil traçado pelo autor sobre as crianças institucionalizadas, bem como, o funcionamento como instituições fechadas para o exterior não coincidir com as Instituições actuais, já o tipo de organização interna descrita por Goffman apresenta algumas semelhanças.

Segundo Goffman, *“a instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal (...)”* (1996: 22 *apud* Rocha, 2003) como os Lares actuais, onde podemos encontrar similares características:

- as actividades dos utentes são realizadas colectivamente;
- as actividades são planeadas conforme um sistema de regras formais;
- as actividades diárias são efectuadas em horários predeterminados;
- privilegia-se a rotina;
- forte demarcação da diferença entre utentes e a equipa directiva;

<sup>7</sup> Neste ponto iremos aprofundar as características dos Lares de Acolhimento, uma vez que foi neste contexto que elaboramos o presente estudo empírico.

<sup>8</sup> Goffman (1956) dedicou-se ao estudo do comportamento de indivíduos em Instituições Totais, caracterizadas por serem locais em regime fechado e formalmente administrado (Alves, 2007).



- número elevado de acolhidos, não lhes permitindo um acompanhamento individualizado.

Como afirma Goffman “*as instituições totais são também incompatíveis com outro elemento decisivo da nossa sociedade – a família.*” (1996: 22 *apud* Rocha, 2003) ou seja, a disciplina e padronização que caracterizam em comum, Instituições Totais e Lares actuais, onde não existe espaço para um acompanhamento personalizado, para gostos/vontades pessoais, são o contrário do que encontramos num ambiente familiar, o pretendido para um desenvolvimento saudável a nível físico e psicológico da criança acolhida.

“*O debate em torno de «instituições versus famílias de acolhimento» não é conclusivo*” (Carneiro *et al.*, 2004: 36). Apesar dos Lares garantirem “*a segurança e a subsistência fisiológica, muitas vezes em melhores condições do que as famílias de origem e de acolhimento*” (Carneiro *et al.*, 2004: 36), estes não conseguem criar “*vinculações e os suportes efectivos necessários ao (...) desenvolvimento*” (Alberto, 2002 *apud* Carneiro *et al.*, 2004: 36) da criança.

Os lares apresentam sérias dificuldades em oferecer figuras de referência, de protecção e vinculação, responsáveis por proporcionar um ambiente de confiança, informalidade, afecto, preocupação, protecção, onde exista um sentimento de pertença a alguém ou a algum sítio, onde a criança tem a certeza da continuidade de afecto – o verdadeiro **ambiente familiar** (Carneiro *et al.*, 2004; Alves, 2007).

Num estudo efectuado por Alves (2007), onde tenta compreender o processo de socialização num ambiente específico, neste caso Lares de Acolhimento, a autora, a partir de algumas entrevistas a jovens institucionalizados há mais de dois anos e de uma análise ao longo do estudo, elabora alguns pontos, apresentado aqui, em quadro, onde se elucida algumas diferenças entre a Família e Institucionalização.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Neste estudo foi efectuado uma comparação generalista entre a estrutura familiar convencional e a igualmente convencional estrutura do acolhimento prolongado.



Figura 2 – Família Versus Instituição (Alves, 2007)

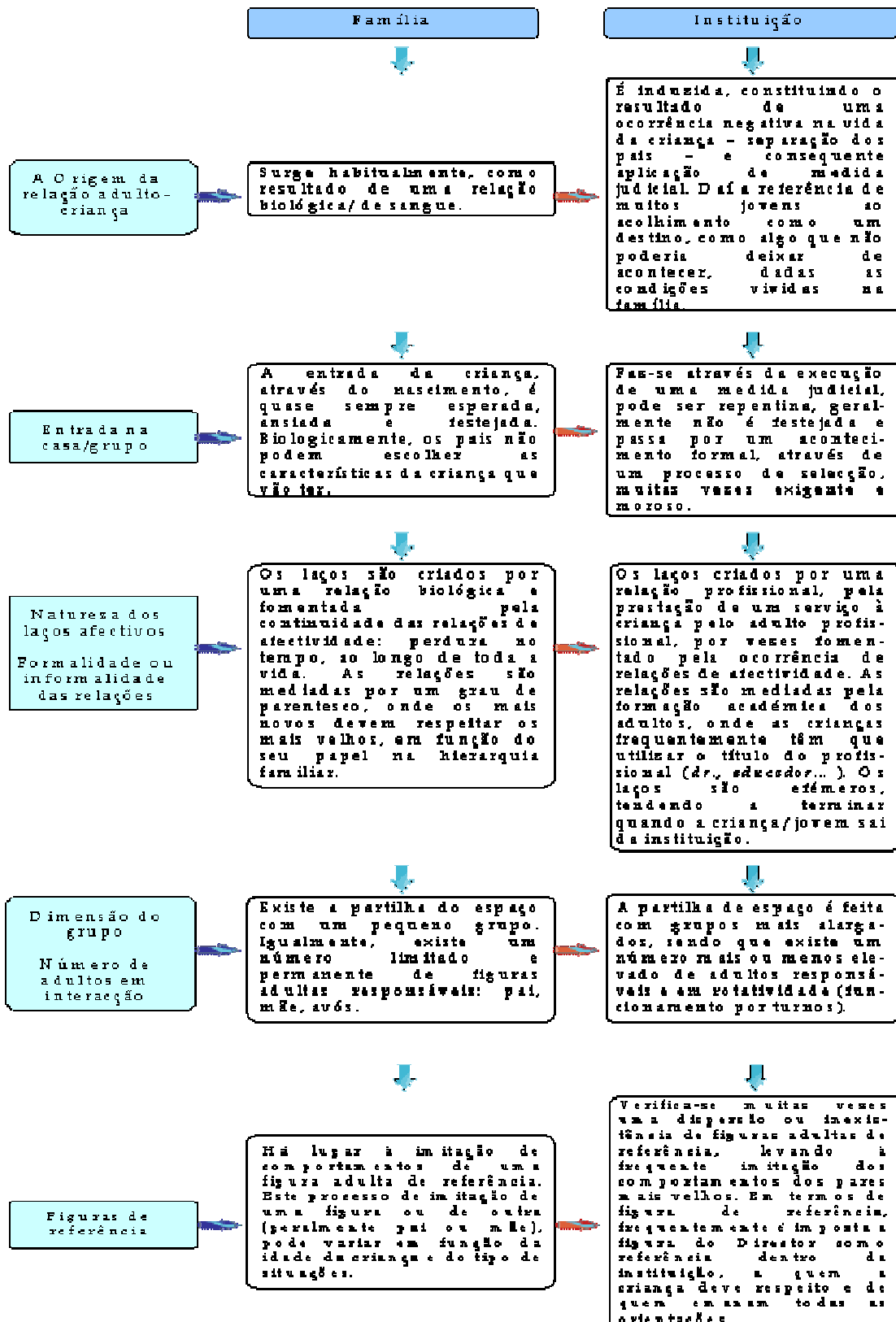
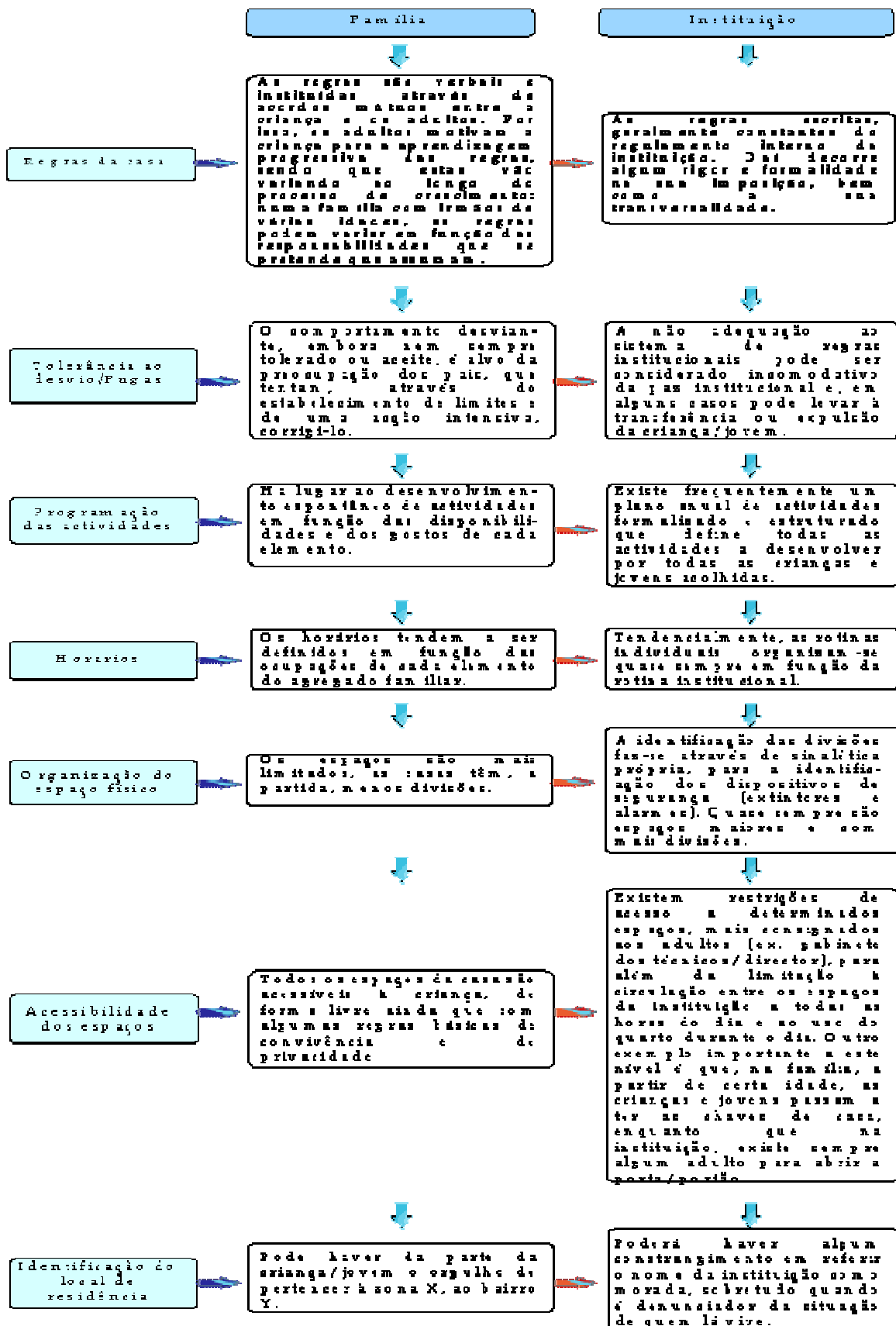


Figura 3 - Família Versus Instituição (cont.) (Alves, 2007)



Contudo, os constrangimentos da institucionalização não estão apenas relacionados com as dificuldades que se verificam durante o acolhimento, *“mas também àquelas que lhe estão a montante (antes do acolhimento se verificar) e a jusante (depois da saída da criança ou jovem da instituição)”* (Alves, 2007: 115), como:

- falhas na intervenção preventiva no seio das famílias, por forma a evitar a institucionalização da criança;
- elevado número de acolhimento de crianças contra um baixo número de saídas;
- deficitário acompanhamento da criança durante o seu acolhimento e, da própria família para um rápido regresso da criança ao seu agregado familiar;
- institucionalização prolongada, contrariando a ideia de acolhimento como resposta temporária;
- os projectos de vida das crianças acolhidas estão comprometidos ou inexistentes;
- falta de especialização das instituições de acolhimento face às várias problemáticas sociais e, à diversificação do perfil das crianças institucionalizadas.

Como observámos, o objectivo do acolhimento é proteger a criança em perigo, criar-lhes condições de desenvolvimento e bem-estar que não são assegurados no contexto familiar, porém, devido às várias fragilidades que as instituições apresentam a nível interno, como ao nível do SNA, o impacto de um acolhimento pode resultar num acréscimo dos danos que já acompanham esta criança antes do acolhimento.

### **O impacto do acolhimento nas crianças e jovens**

Os primeiros estudos sobre os efeitos que a institucionalização tem no desenvolvimento infantil remontam aos trabalhos de Spitz (1945) e de Bowlby (1951).

Um aspecto importante dos estudos sobre o impacto da passagem por uma instituição na criança ou jovem é a dificuldade em determinar se os problemas de comportamento frequentemente identificados se devem ao acolhimento ou ao historial familiar e social que o precedeu. De uma maneira geral, a investigação concluiu que as crianças e jovens que vivenciaram experiências de retirada familiar tendem a apresentar elevados níveis de problemas emocionais e comportamentais, nomeadamente, hiper-actividade e fraca capacidade de socialização. A incapacidade de concentração, baixa popularidade entre pares, baixo rendimento escolar, agitação, carência afectiva e medos são alguns dos problemas apontados por Goldfarb (1945) nestas crianças. Por outro lado, e não muito distante do referido, Tizard e Hodges (1978) apontaram como problemáticas mais frequentes a necessidade de chamar a atenção e a indisciplina. Podem acrescentar-se os problemas na vinculação, como a falta de vinculação selectiva nas relações, a baixa auto-estima, problemas de



desenvolvimento a vários níveis (ex: físico, motor, cognitivo, sócio-emocional), a agressividade, a revolta e a insubordinação, a falta de limites, entre outros.

O facto de o acolhimento institucional ser considerado por muitos especialistas e técnicos da protecção infantil um último recurso, não o torna num recurso necessariamente negativo, podendo até constituir a solução mais adequada em casos transitórios ou de curta duração, visando o regresso à família (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999 cit. in Martins, 2004).

Como consequência de um acolhimento prolongado podemos sintetizar em a quatro aspectos (Machado, 2002 *apud* Rocha, 2003) que irão ter implicações no desenvolvimento e comportamento das crianças acolhidas:

- **Sentimento de punição:** percepção da criança de que ela própria está a ser punida;
- **Diminuição da responsabilização familiar:** existe uma quebra de relação entre a criança e a família, por esta assumir a incapacidade de cuidar da criança;
- **Estigmatização e discriminação:** tanto a nível social, pela construção de preconceitos em redor destas crianças, como ao nível da própria criança que cria uma imagem pejorativa de si própria;
- **Controlo social/Reprodução de desigualdades:** pelo carácter rígido e controlador das instituições, é mais propenso a gerar comportamentos desviantes e, também pela forte associação entre a institucionalização e as classes mais baixas.

Perante todas estas situações a criança para além de apresentar mais dificuldades em se adaptar/integrar, tende a apresentar dificuldades em estabelecer e manter relações significativas com outras pessoas, em resistir à frustração, gera sentimentos depressivos, imagens auto-depreciativas, níveis elevados de ansiedade e de agressividade destrutiva, baixa auto-estima, instabilidade emocional e, dificuldades de aprendizagem e **insucesso escolar**.

Verifica-se então, ao longo deste capítulo que *“a sintomatologia inerente ao processo da institucionalização é agravada não só pelo afastamento da família, como também pelas características da instituição, a época, o motivo e a duração do acolhimento.”* (Amado *et al.*, 2003: 32).

Apesar de todos os impactos negativos referidos, as instituições, porque proporcionam um tipo de experiências sociais e colectivas, podem ser muito positivas, especialmente para os adolescentes, na medida que lhes facilitam a formação e a manutenção de relações com jovens de várias idades e com outros adultos.

Proporcionam-lhe ainda sentimentos de contributo para o bem-estar do grupo no qual se inserem, de sensibilidade para com o outro, ensinando-lhe rotinas e formas de vida negociadas por todos. A sua integração na instituição pode ainda favorecer a identificação das crianças e jovens com o grupo e o desenvolvimento da sua própria identidade.

Os cuidadores sensíveis e atentos às necessidades das crianças e jovens, com respostas consistentes e afecto positivo, potenciam em grande medida a sua adaptação ao novo Lar. Claro que



para o processo de adaptação ser bem sucedido concorrem variáveis como a idade da criança - admite-se que para menores de 12 anos é aconselhável outra resposta social, como o acolhimento familiar ou mesmo a adopção - as características hereditárias, eventuais défices, o tipo de relação que mantinha com os anteriores cuidadores, e todo o ambiente social e familiar em que se inseria antes do acolhimento. A manutenção dos contactos com a família após a retirada é outro dos factores essenciais para um bom desenvolvimento da criança dentro da instituição e para um impacto menos negativo.

Na opinião de alguns autores, para muitas crianças e jovens o acolhimento representa um “alívio momentâneo” de situações de crise continuada e é a única forma de lhes proporcionar segurança e afecto, pelo que deve ser visto como um contínuo nos serviços de protecção à infância e não como um último e pior recurso.

Bullock (1999) entende que o acolhimento institucional constitui um direito das crianças ou jovens, sempre que o seu superior interesse o determine e são inegáveis os progressos que se têm vindo a verificar neste sector.



## 2.5. RETRATO PORTUGUÊS

Em Portugal existem actualmente 11.200 crianças e jovens acolhidos em instituições, estando 9000 espalhados pelos 232 Lares de Infância e Juventude (ISSS, I.P., 2006 *apud* Alves, 2007).

Este elevado número de acolhimentos prende-se com as fragilidades ou inexistência de uma intervenção preventiva no seio das famílias com comportamentos de risco ou com dificuldades sócio-económicas.

Em relação às faixas etárias que predominam o SNA, encontramos a faixa entre os 12 e 17 anos (46%) e, logo a seguir as faixas entre os 0 e os 11 anos (ISSS, I.P., 2006 *apud* Alves, 2007).

Relativamente à problemática mais frequentemente vivida pelas crianças no seu meio familiar encontramos carências sócio-económicas (47%), sendo que o principal motivo do seu acolhimento (70,7%) se relaciona com negligência por parte da família. (ISSS, I.P., 2006 *apud* Alves, 2007)

Perante estes números e o conhecimento dos efeitos de um percurso de desenvolvimento numa instituição, leva-nos a chegar à conclusão de que outras medidas poderiam/deveriam ser tomadas, para, que ao garantir a subsistência e segurança da criança, não fosse necessário inibir todo um suporte afectivo, também necessário ao desenvolvimento desta.

Contudo, estas fragilidades de intervenção não se prendem apenas com estes aspectos, mas também à morosidade da resolução das situações de acolhimento, gerando assim, acolhimentos demasiado longos, uma vez que, em Portugal mais de metade das crianças/jovens acolhidas permanecem no Lar há mais de 2 anos, das quais grande parte está acolhido entre a 6/8 anos (Gaspar, 2000 *apud* Alves, 2007: 120).

Verificamos, que os principais problemas inerentes ao SNA em Portugal estão relacionados com a intervenção, tanto com a intervenção preventiva (apoio ao núcleo familiar, fornecendo-lhe um suporte social e financeiro, inserção em Programas de Auxílio, entre outros) de forma a impedir a institucionalização da criança; bem como a intervenção ao longo do acolhimento institucional, para permitir uma rápida *desinstitucionalização* (voltar ao seu meio familiar, outras alternativas de acolhimento, ou se for maior de idade, auxílio na sua autonomia).



### 3. Cruzamentos ....

*“O destino de um Homem determina-se na forma como é gerado, no calor dos braços que se estendem, na ideologia que o envolve e na liberdade que lhe é proporcionada para imaginar, experimentar e pensar»*

(Doutor João dos Santos *apud* Eanes *in* Amado *et al.*, 2003)

Os Lares de Acolhimento, como responsáveis pela (re)socialização e (re)integração das crianças que acolhem, devem-lhes proporcionar *“não só as necessidades de socialização inerentes às fases de desenvolvimento, mas também o papel complementar que lhe cabe na acção educativa.”* (Fernandes et al. 1996: 5).

Os Lares devem garantir à criança institucionalizada:

*o seu desenvolvimento físico e intelectual, bem como a aquisição de normas e valores (...), assegurar os meios necessários ao seu desenvolvimento pessoal, à sua formação escolar e profissional, em cooperação estreita com a família, a escola e as estruturas locais de formação profissional.* (Fernandes et al., 1996:7)

Ou seja, Lares e Escola (em parceria) têm um papel fundamental, na transmissão de valores culturais, morais, sociais indispensáveis à integração e socialização destas crianças. Sendo que são estas duas Instituições (Lares e Escola) responsáveis pela garantia de promoção social/profissional e extinção da segregação social inerentes a estas crianças que vivem e provieram de um meio excluído.

#### 3.1 ESCOLA

Bates e Murray definiram a escola como *“um sistema complexo de comportamentos humanos organizados, uma realidade compósita de acções desenvolvidas por actores sociais”* (Barroso *et al.*, 1996: 127). Considera-se a escola como uma organização e um sistema social aberto que, simultaneamente, influencia e é influenciado. Como refere, também, Costa, quando menciona que a escola *“não é apenas o somatório de indivíduos que interagem num determinado contexto, ela é ainda influenciada por factores de ordem mais externa”* (Ferreira & Pinto, 2001: 53).



A sociedade actual aposta na escola como factor de capacitação dos indivíduos, de desenvolvimento e coesão social. Fonseca aponta a importância da escola, que ocupa um novo lugar na vida dos jovens, recebendo tarefas que antes eram da família:

*(..) A generalização do acesso à educação escolar e o progressivo alargamento da escolaridade constituíram fenómenos que originaram, sobretudo durante a segunda metade do século XX, um deslocamento das funções educativas da família para o espaço escolar. Esta evolução rápida, associada à melhoria do nível de formação da mão-de-obra, ao desejo de promoção inspirado às famílias pelo crescimento económico e, sobretudo, pela necessidade de escolarização das aprendizagens profissionais, reflectiu-se num recuo da influência familiar para o campo da vida privada e num aumento do peso da escola em tudo (ou quase tudo) o que diz respeito à educação para a vida pública, à aprendizagem da vida em sociedade (...)*  
(1994: 12)

Por seu lado, Guichard (1995) afirma que a experiência escolar é primordial para a construção das representações de futuro dos jovens e na criação dos seus projectos profissionais, contudo, o mesmo autor, alerta que a escola não é a única instituição na qual o jovem se insere e que gerará representações sobre si próprio.

Verificamos que a escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização (Crites, 1974) e na construção da identidade dos sujeitos que nela participam.

### 3.2 INTEGRAÇÃO ESCOLAR

*“A integração escola/sociedade deve começar pela plena inserção da criança na mesma comunidade escolar, onde adquirirá hábitos de convivência, conhecimentos e capacidades que lhe permitirão enfrentar as exigências do meio extra-escolar. Aprendendo a conviver na escola saberá fazê-lo fora da mesma.”*  
(Reis et al., 1998: 2)

Entendemos que para analisarmos o conceito de integração escolar, far-se-ia necessário definirmos primeiramente, a noção de integração.

A **integração** pode ser definida como sendo “ (...) um processo dinâmico em que o indivíduo ou grupos minoritários e majoritários, se incorporam e compartilham a mesma estrutura social, promovendo o respeito mútuo pelas identidades sociais e culturais de cada um.” (Peres, 1999: 161)



Birou define integração, como um processo “ (...) *no qual um grupo étnico consegue manter a sua individualidade, ao mesmo tempo que participa de forma igualitária na sociedade que o acolheu.*” (1976: 618). É então, um processo que consiste num ajustamento recíproco dos elementos de uma determinada sociedade de modo a formar um todo equilibrado (Cazeneuve *et al.*, 1985: 351).

Para Boudon, “*a integração distingue-se da assimilação, pois o seu objectivo não é que a cultura absorva a outra, perdendo os seus traços individuais mas sim que se ajuste à sociedade de acolhimento de forma equilibrada.*” (1990: 616), enquanto que para Wolfensberger (*abud Niza*, 1996: 142), “*a integração é o oposto a segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em actividades comuns (mainstream) da sua cultura.*”.

De facto, é comum os jovens institucionalizados, devido à sua história de vida, manterem-se à margem da comunidade envolvente, apesar do princípio primordial dos Lares de Acolhimento passar por contrariar essas situações. Como refere Amado e outros:

*Embora os Lares de acolhimento tenham como objectivo prevenir, precisamente, a exclusão e a marginalização, o facto é que a própria história de vida dos internos (que tem pelo menos em comum a separação da família), e as características (...) da vivência da própria institucionalização, raramente conseguem ultrapassar os problemas de ordem psicológica e social que permitiriam uma plena integração das crianças e jovens na sociedade.* (2003: 32)

Sanz del Rio (1985), citando Kaufman, entende a **integração escolar** como uma “*integração temporal, instrutiva e social de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado.*”

As crianças em situação de risco por si só, já acarretam consigo uma história de vida muito complexa, influenciando, entre outras variáveis, a sua vivência escolar, em que não lhes podemos deixar de associar um conjunto de problemas, como: auto-conceito, auto-estima, motivação, desinteresse, insucesso escolar, indisciplina, absentismo/abandono escolar, estigmatização e rotulação (Amado *et al.*, 2003: 33). Estes conceitos impedem uma integração plena na escola.

Dada a importância que cada uma destas características apresenta para o nosso estudo, e para a compreensão das dificuldades de integração escolar, procederemos à exposição de cada um destes conceitos.



### 3.2.1 Problemas e obstáculos à integração escolar das crianças/jovens institucionalizadas

#### a) Insucesso escolar

O desempenho dos alunos tem sido cada vez mais estudado, especialmente quando este fica marcado pelos maus resultados, situação que atinge largas camadas da população, mesmo nos países mais desenvolvidos.

Para Guy Avanzini, o Insucesso Escolar é uma situação, que pode assumir diversas formas:

- a obtenção por parte do aluno de notas negativas ou inferiores à média da restante turma;
- repetição do ano escolar;
- adiamento das datas dos exames.

Por outro lado, para Carlos Fontes o insucesso escolar manifesta-se através de:

- abandono da escola antes do final do ensino obrigatório;
- reprovações sucessivas, que acabam por criar desníveis entre a idade cronológica e escolar do aluno;
- passagem do aluno para alternativas de ensino menos exigente.

Joana Neto define o alunos em situação de Insucesso Escolar como o que “... não atingiu os níveis de proficiência desejados/estabelecidos para uma disciplina, comprometendo, muitas vezes, a sua progressão escolar.”

O autor António Maria Martins define o insucesso escolar de duas maneiras distintas: por um lado, é o não atingir de metas dentro dos limites temporais estabelecidos; pelo outro, é a desadequação dos conhecimentos transmitidos pela escola, face aos planos e ambições do aluno, que acaba por ser o não atingir das metas pessoais.

No geral, o Insucesso Escolar pode ser definido sob dois grandes pontos de vista:

1. por um lado, de acordo com o que o sistema educativo espera do aluno em cada faixa etária, o individuo estaria em situação de insucesso, se não cumprisse o determinado para a sua idade e respectivo ano escolar. Neste caso, os indicadores do fenómeno são a taxa de retenção/repetência, taxa de absentismo e taxa de abandono escolar;
2. por outro lado, o insucesso depende das metas pessoais do aluno (para a escola e para percursos de vida futuros), daquilo que este espera da escola e do que acredita ser capaz de alcançar. Esta percepção determina a motivação, dedicação e exigência do aluno para



consigo mesmo. Por esta razão, não consideramos adequada a terceira característica do insucesso indicada por Carlos Fontes. A passagem para modelos formativos alternativos pode ser apenas uma forma do aluno seguir o percurso de vida por si ambicionado, fazendo algo com o qual se identifica verdadeiramente, ainda que a nível formal esta seja menos exigente.

Contudo, várias são as opiniões que divergem e se contradizem em relação às causas do insucesso escolar. Desde as influências hereditárias, psicológicas ou físicas; influências do meio familiar e a sua evolução; factores sociológicos como a evolução da técnica, das condições de vida e do emprego; das relações extra-familiares e das técnicas de difusão colectiva, à evolução sócio-política e pedagógica, vários são os estudos e perspectivas privilegiadas.

O modelo meritocrático foi superado pelo modelo culturalista, ou Teoria do Handicap Socio-Cultural, em que a responsabilidade do insucesso escolar era atribuído essencialmente à origem do aluno, à sua condição socio-económica e à (in)capacidade da família de preparar a criança para o universo escolar. Foi adoptada a teoria de reprodução social e cultural, que assume que o desempenho de cada aluno depende em grande parte da sua origem socio-económica. A instituição escolar, não tendo capacidade de ultrapassar as diferenças que daí resultam, não faz mais do que reproduzir o modelo social actual. Assim, a igualdade na escola passa a ser entendida, não como ponto de partida, mas como condição no final do processo educativo; entende-se que igualdade na escola e igualdade de oportunidades não são compatíveis, pelas diferenças existentes entre os alunos. Considera-se que é a escola que tem de fornecer as condições necessárias para colocar os alunos em situação igualitária, garantindo formas de compensar os diferentes *handicaps* com que cada indivíduo entra na escola.

No modelo económico adoptado pelas sociedades mais industrializadas, a formação que o indivíduo recebe é cada vez mais valorizada, já que a tendência é para uma crescente especialização. Os grupos que, por diferentes razões, acabam por ficar à margem de uma formação adequada às exigências do desenvolvimento social e económico, tornam-se vítimas de processos de exclusão e marginalização.

O insucesso escolar, que normalmente termina com o abandono precoce da escola e com situações em que o ensino obrigatório fica incompleto, conduz os indivíduos a estatutos socio-económicos baixos, determinados pelo carácter das profissões que ficam acessíveis, e pela valorização social que se tem das mesmas.

Actualmente o Insucesso Escolar é analisado de forma sistémica, assumindo um carácter multidimensional reportando-se a sua origem a causas diversas, a que devem ter em conta três realidades distintas: *meio social*, o *indivíduo* e a *escola* enquanto instituição de ensino.



Segundo Ana Benavente (1987), é na relação entre estas três realidades que devemos procurar factores de insucesso e as causas explicativas. Não podemos de facto atribuir unicamente à criança as culpas do seu insucesso sem termos em consideração o meio em que vive e as características da escola.

Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia (1987), consideram o Insucesso um fenómeno relacional onde estão implicados o aluno com a sua personalidade e história, individualmente situado na sua família e meio social, e a escola com o seu funcionamento e organização, instrumentos pedagógicos, conteúdos, os professores e a política educativa que lhe atribui meios e objectivos.

Para Ana Benavente (1987) a questão do sucesso em termos pedagógicos é muito complexa e o insucesso é um problema central e constante da instituição escolar desde o Ensino Básico à Universidade (com premissas e consequências diversas nos vários graus de ensino). Um problema que não é *“unicamente português, mas sim um problema inerente a todos os países cuja sociedade está dividida em classes e cujo sistema de ensino se traduz a supremacia, quer queiramos quer não, numa classe sobre as demais.”* (Benavente *et al.*, 1980: 13-14). O insucesso escolar é, hoje, um fenómeno massivo e constante, precoce e selectivo socialmente e um fenómeno cumulativo na vida do aluno.

*“Nós consideramos que o insucesso é geralmente o resultado de uma relação negativa entre os alunos e determinados meios sociais e a instituição escolar”* (Benavente *et al.*, 1976: 18)

## O Indivíduo

As atitudes e comportamento do aluno têm uma influência determinante e directa no seu desempenho escolar. Diversos autores consideram que este elemento do Insucesso Escolar acaba por estar dependente dos restantes, já que a forma de estar da criança/jovem perante a escola é largamente determinado pelo meio social em que cresceu e pela organização que esta instituição assume.

Um dos componentes do individuo a influenciar o seu desempenho escolar são as suas capacidades cognitivas e de raciocínio lógico. Este elemento teve especial relevância durante todo o período em que a escola assumiu um carácter meritocrático. Partia-se do princípio que, sendo a escolaridade universal e igualitária, o desempenho do aluno iria depender apenas das suas capacidades inatas.

No início do século XX Alfred Binet e Theodore Simon desenvolvem uma teste para medir a necessidade de apoio extra-escolar dos alunos, devido a dificuldades de aprendizagem que pudessem ter. Mais tarde, em 1912, William Stern propôs uma fórmula para medir o nível mental das pessoas, o Quociente de Inteligência. A partir daqui, o tema da inteligência dos indivíduos, enquanto



característica intrínseca e determinante do seu percurso de vida, foi largamente desenvolvido por diferentes autores.

Guy Avanzini defende que a inteligência se manifesta na capacidade de invenção de meios para atingir os objectivos individuais de cada um, bem como através da capacidade de reflexão e de previsão das consequências dos seus actos. Por outro lado, a capacidade de conceptualização, de generalização dos conhecimentos e de expressão dos mesmos (factor verbal) são também manifestações da inteligência inata nos indivíduos.

Assim, o desempenho escolar, estaria largamente determinado pelo nível de inteligência do aluno. A escola teria por função desenvolver as capacidades do aluno, e, de certa forma, fazer uma selecção de acordo com as mesmas.

Actualmente a questão da inteligência como elemento inato e definitivo no desempenho dos indivíduos está bastante relativizada. Jared Dimond, no livro *Armas, Germes e Aço* chama a atenção para o facto dos mecanismos para medir o quociente de inteligência necessitarem de conhecimentos previamente adquiridos, e não apenas das capacidades inatas. Por exemplo, se se aplicasse o teste Binet-Simon a uma criança ocidental e a uma aborígine, que desconhece a representação simbólica dos números, o desempenho de cada uma nos exercícios de raciocínio matemático seriam diferentes, independentemente do quociente de inteligência que possuam.

Assim, a medição destas capacidades depende em larga escala das condições em que a criança cresceu e do meio em que foi socializada. Não considerando os casos de patologias, o desenvolvimento cognitivo da criança depende muito dos incentivos por parte da família, da exposição que teve a determinados recursos (ex.: a livros, computadores, materiais que desenvolvam capacidades relacionadas com artes plásticas ou com a música, etc.), do tipo de relações que estabeleceu com as pessoas do meio envolvente, da estabilidade ou instabilidade emocional a que esteve sujeita, da construção (ou não) de hábitos de trabalho, etc.

Ana Benavente afirma que as capacidades cognitivas do aluno têm uma base genética hereditária, cuja expressão vem directamente da experiência de vida do indivíduo. Refere que a maior característica do ser humano é a capacidade para aprender com a experiência dos antepassados, sendo que, em grande parte, a inteligência é uma aquisição e construção que se desenrola ao longo da vida.

Por outro lado, a motivação<sup>10</sup> do aluno para aprender e estar na escola tem uma forte influência no seu desempenho. Esta motivação é, em larga medida, transmitida pela família da criança/jovem, essencialmente pelas expectativas de têm perante a escola, e que lhes é transmitida. Se a frequência escolar for vista como uma obrigação pela família e o cumprimento de níveis de

---

<sup>10</sup> Motivação é aqui entendida enquanto motivação intrínseca, definida por Deci e Ryan como o prazer que o indivíduo tem ao realizar determinada tarefa. Difere da motivação extrínseca, que se caracteriza pelo proveito em benefício próprio que o indivíduo retira com a realização da mesma.



escolaridade mais elevados for percebido como um investimento sem retorno, a criança/jovem terá, à partida, uma menor motivação intrínseca perante a escola, influenciando o seu desempenho.

A motivação do aluno pode ainda ser determinada pela relação que estabelece com a escola enquanto espaço físico, e com os seus participantes, sejam colegas, funcionários ou professores.

A relação que estabelece com os seus colegas pode desempenhar um papel determinante pela influência que desempenha ao nível da construção da personalidade do aluno. A escola, na actualidade, não funciona apenas como lugar de construção de conhecimentos; para os jovens, é o local de construção da sua própria identidade, enquanto grupo distinto dos adultos. É no meio escolar que, através das relações de pares, constroem as características que os definem enquanto juventude. Se estas relações são de conflito, se o jovem se sente excluído do grupo e marginalizado pelos pares, o seu desempenho escolar pode sofrer influências negativas.

Por outro lado, uma boa ou má relação com determinado professor pode aproximar a criança/jovem da escola, ou pelo contrário, afastá-la ainda mais. A transferência feita dos sentimentos que o aluno nutre por cada professor para a matéria por ele leccionada é uma situação muito frequente, que determina grande parte das vezes o seu gosto pela disciplina, bem como o seu desempenho na mesma.

A matéria leccionada nas aulas, e a forma como é apresentada ao aluno pode também determinar a sua motivação face à escola. Especialmente entre os jovens, se aquilo que aprendem nas diferentes disciplinas não os atrai, e havendo já um desinteresse perante a escola, mais facilmente se produzem comportamentos de abstenção ou abandono escolar.

Piaget defende que a afectividade é a energética dos comportamentos; isto significa que para que uma criança aprenda é preciso que ela queira aprender, que a matéria lhe interesse.

A frequência do ensino pré-escolar é indicado por muitos autores como sendo uma forte influência no desempenho dos alunos no início da vida académica, e conseqüentemente, ao longo de todo o percurso. A entrada precoce no mundo escolar, facilita a aprendizagem de comportamentos, atitudes, relações com professores e colegas, linguagem, regras, normas e valores inerentes à instituição escolar. Por outro lado, coloca desde cedo a criança em contacto com métodos de aprendizagem e recursos pedagógicos, que de outra forma poderiam estar inacessíveis.

Assim, quando o aluno chega ao ensino básico, tem já um maior à vontade com a realidade escolar, facilitando a sua integração e o processo de aprendizagem.

Por último, o próprio insucesso da criança/jovem tende a ser causa da desmotivação, e por consequência, da repetição do insucesso, que acaba por ser cumulativo. A percepção de que falhou e de que foi avaliado negativamente pode criar no aluno sentimentos de resignação, acomodando-se à situação, por não saber como a superar. O insucesso tende a baixar a auto-estima da criança/jovem, convencendo-o da sua incapacidade para melhorar.

Para superar esta sensação de inferioridade perante os seus colegas, é frequente a criança/jovem procurar outras formas de se afirmar, a maior parte das vezes através de



comportamentos de indisciplina e violência, aumentando ainda mais a sua relação de conflito com a escola.

Guy Avanzini refere ainda um conjunto de situações resultantes do clima afectivo que a criança/jovem vive com a sua família, e que podem ter alguma influência no seu desempenho escolar, sendo que algumas assumem carácter patológico:

1. insegurança e frustração provocadas por desentendimentos conjugais;
2. ciúmes pelo nascimento de um irmão mais novo;
3. pressão provocada pela exigência de perfeccionismo, por parte dos pais da criança;
4. divinização da figura paterna e sensação de inferioridade perante este;
5. transferência da agressividade dos pais para a criança, manifestada no seu comportamento;
6. infantilismo da criança, provocado pelo desejo de não se tornar adulto;
7. curiosidade bloqueada, perante a escola ou qualquer outro assunto;
8. sentimento de auto-punição através do insucesso escolar.

Michael Gilly indica ainda alguns factores somato-fisiológicos da criança que influenciam o seu desempenho escolar; o desenvolvimento físico, o equilíbrio fisiológico e o estado de saúde da criança podem ser determinantes no seu rendimento. No estudo que desenvolveu, o autor verificou que as taxas de insucesso escolar são mais elevadas nos casos de:

- problemas de crescimento;
- afecções hepáticas;
- atrasos no desenvolvimento hormonal e sexual;
- cardiopatias;
- adiposidade genital;
- hipotensão;
- asma.

O autor sublinha ainda a importância do sono no rendimento do aluno; uma criança que durma pouco e mal, tende a diminuir de forma relevante o seu desempenho escolar.

### **O Meio Social**

O meio social em que a criança cresce e em que se produz o seu processo de socialização (especialmente a socialização primária) é determinante na relação que estabelece com o meio escolar, bem como no desempenho que tem ao longo de toda a sua vida académica.

Como foi referido anteriormente, desde que a escolaridade se tornou universal e se abriu às classes sociais mais desfavorecidas, que se verificou uma relação inversa entre os níveis de



insucesso escolar e a condição socio-económica do aluno. A origem socio-económica do aluno pode ser medida através da classe social, segundo Torsten Husén.

Os critérios de avaliação da classe social definidos por este autor são:

1. grau de instrução formal dos elementos familiares, exigidos pelo exercício das diferentes profissões;
2. rendimentos declarados e/ou avaliados;
3. estatuto social atribuído aos diferentes empregos.

Este autor refere que, apesar da classe social continuar a ser utilizada como referência na explicação do desempenho escolar, tende a perder importância face à valorização do ambiente familiar em que a criança cresce. O ambiente familiar é determinado por elementos mais subjectivos, como os valores familiares, a atenção dedicada à criança, a estrutura e organização familiar, etc.

O meio social enquanto influência dos elementos extra-familiares que compõe a vida da criança têm um papel importante no seu processo de socialização e no seu desempenho escolar.

O local de residência do aluno tem uma grande influência na relação que estabelece com a escola. Por um lado, o bairro ou zona que habita, pode determinar as pessoas com quem convive diariamente, que podem motivar ou não o sucesso escolar do aluno; normalmente os restantes habitantes do local de residência assemelham-se muito com a própria família da criança, a nível de estatuto socio-económico e classe social.

Por outro lado, a própria casa onde vive a criança e as condições que oferece, podem influenciar a sua propensão para o estudo. A falta de espaço ou a ausência de um local específico para a criança, podem dificultar o trabalho desenvolvido em casa.

A própria localização geográfica da casa da criança pode influenciar a sua relação com a escola. Por exemplo, se viver longe do estabelecimento escolar, se tiver de andar de transportes para aí chegar, a propensão para ser assídua e pontual diminui consideravelmente.

A influência que a família tem na criança resulta do facto de ser o principal elemento da sua socialização primária, a referência mais forte que esta tem na infância, e ao longo da sua vida. A criança tende a perceber a sua família como um modelo comportamental, reproduzindo as atitudes, os valores, princípios e as formas de estar.

O nível cultural dos pais da criança, associado na maior parte das vezes ao seu nível socio-económico, é um elemento de influência essencial na percepção que esta tem da escola e na relação que com ela estabelece.



Guy Avanzini define de que forma o nível cultural familiar, caracterizado sobretudo pelas suas qualificações académicas dos seus elementos, condiciona a adaptação escolar da criança:

- as qualificações académicas dos pais influenciam o estímulo dado à criança para estudar. Quando os progenitores abandonaram precocemente a escola, tendem a assumir uma de duas posições: por um lado, valorizam-na enquanto meio de melhorar as condições de vida; pelo outro, desvalorizam o processo de ensino, desacreditando-o perante a criança. Os pais, nesta situação, tendem a assumir a mensagem de que, mesmo sem estudar é possível ter um nível de vida “aceitável”, não sendo necessário um grande esforço para obter um bom desempenho escolar. Não valorizando a formação das crianças, o comportamento mais frequente é o desinteresse pela sua vida escolar e uma relação de afastamento com a escola, o que acaba por influenciar a motivação extrínseca da criança perante um bom desempenho.
- A formação dos pais tende a influenciar os temas de conversa e a linguagem usada em meio familiar. A criança, ao chegar à escola, verifica que ambos estes elementos são usados de forma diferente daquela que conhece, e que não consegue dar uma resposta adequada ao que lhe é solicitado. Esta situação tende a verificar-se muito com a linguagem: a criança não compreende as expressões usadas pelo professor, nem o seu raciocínio lógico, ficando à partida em situação de desvantagem.
- A formação dos pais tende a determinar o acesso a meios de conhecimento e de estudo, como livros, computadores, materiais didáticos, materiais que permitam desenvolver competências artísticas, etc. A criança que chega à escola sem nunca ter tido contacto com este tipo de recursos, tem de começar um processo de aprendizagem que os seus colegas iniciaram anteriormente e que acaba por não fazer parte do currículo escolar.
- As qualificações académicas dos progenitores tendem a influenciar o apoio que é dado à criança na realização das tarefas escolares e do processo de estudo. Por um lado, e como foi já referido, porque os pais que têm níveis de escolaridade baixos, tendem a desinteressar-se pelo processo de aprendizagem dos filhos; pelo outro, porque muitas vezes não têm competências e saberes suficientes para ajudarem as crianças. A falta de tempo é também um factor importante, já que, pelas baixas qualificações, estes adultos tendem a ter empregos precários e de baixo nível social, geralmente com horários pouco flexíveis, e não compatíveis com os horários da criança.
- A profissão dos progenitores da criança, determinada pelo nível de formação que estes possuem, pode determinar a sua motivação para seguir caminhos idênticos ou diversos. O tipo de emprego dos pais, e o rendimento que estes fornecem ao agregado, influencia os padrões de qualidade de vida da criança, a sua ambição e pretensões sociais; tende a determinar quais os objectivos de vida da criança, aquilo que ela deseja para si mesmo. E, conseqüentemente, influencia a motivação para prolongar ou não os estudos do aluno.

Além da formação académica dos progenitores, a estrutura familiar em que as crianças crescem tem também grande influência no seu desempenho escolar; a criança tende a reflectir a estabilidade emocional que encontra em casa.



Assim, numa família considerada desestruturada, em que um ou os dois progenitores estão ausentes, e a criança é criada por outros familiares, há uma tendência para aumentar a sua instabilidade emocional e psicológica, dificultando o bom desempenho na escola.

Por outro lado, se um ou os dois progenitores se caracterizam por serem demasiado autoritários e/ou violentos, a criança acaba por desenvolver mecanismos de resposta idênticos, o que dificulta o estabelecimento de relações estáveis no meio escolar.

Pelo lado oposto, se os progenitores são demasiado permissivos, pecando pela ausência de regras e de controlo, a criança cresce sem uma base de modelos comportamentais. Esta ausência de regras acaba por se reflectir no meio escolar, em que a criança não reconhece a autoridade dos funcionários e professores, nem a necessidade de cumprir horários, ou realizar os deveres de casa e da sala de aula.

A própria dimensão da família parece exercer algum efeito sobre a relação que a criança estabelece com a escola. Um agregado familiar de grandes dimensões, como tendem a ser os de classe social inferior, propicia um menor controlo para cada um dos seus elementos, especialmente para com as crianças e jovens. Por outro lado, os filhos mais novos tendem a ficar a cargo dos mais velhos, pelo que o controlo é também menor do que se fosse feito pelos progenitores.

Por último, sendo o agregado maior, o rendimento familiar tem de ser mais dividido, sendo, como tal, mais limitado para cada um dos seus membros.

Os postos de trabalho ocupados por elementos das classes socio-económicas mais baixas, têm normalmente horários pouco flexíveis e incompatíveis com o ritmo da criança. Por exemplo, se a mãe da criança trabalhar num restaurante, tem de trabalhar até bastante tarde, não podendo acompanhá-la nesta fase do dia, em que esta não está na escola. Este tipo de situações propicia a ausência de controlo dos comportamentos da criança/jovem, bem como do cumprimento dos seus deveres escolares e do estudo da matéria. Esta falta de controlo parental aparece também como uma das principais causas de comportamentos delinquentes e da iniciação em práticas marginais (ex.: consumo de droga).

Uma outra consequência da precariedade do emprego entre as classes mais desfavorecidas são os baixos rendimentos familiares, que determinam a disponibilidade de elementos de carácter material. O rendimento pode determinar o equilíbrio fisiológico da crianças (pela alimentação, acesso a cuidados de saúde, etc.), aquilo que ela veste e que dá uma primeira impressão sobre as condições de vida, as condições de alojamento da família, a disponibilidades de meios de transmissão de cultura e materiais didácticos.

Os baixos rendimentos familiares, associados a uma mentalidade consumista, de busca de prazeres materiais imediatos, podem levar o jovem a abandonar precocemente a escola e percursos de educação e formação.



A indisponibilidade de recursos para comprar os mais diversos bens, tendem a conduzir os alunos ao mercado de trabalho, na maioria das vezes precário pela ausência de formação académica, de forma a satisfazer os seus desejos.

Situação idêntica pode ser motivada, não pela busca de bens materiais de segunda necessidade, mas pela urgência de apoiar a economia familiar.

Alguns autores (Husén, Avanzini) determinam ainda como influente no desempenho escolar da criança a etnia da família e a religião por esta seguida. Ambos estes elementos parecem influenciar a percepção que os progenitores têm da escola, e as ambições que têm para os seus filhos.

### **A Instituição Escolar/Sistema Educativo**

Actualmente tem-se a percepção de que a organização do sistema educativo e dos seus diferentes componentes, têm um papel essencial no desempenho escolar dos alunos. O sistema de ensino está construído e organizado para um aluno médio, sendo que continua a tratar todos os indivíduos que nele se incluem de maneira idêntica. Quando os alunos têm influências de factores individuais e do meio social em que crescem, fica claro que, de facto, não são todos iguais; esta é a característica do sistema de ensino mais apontada como causa do insucesso escolar.

Um dos componentes do sistema educativo com mais importância na relação que o aluno estabelece com a escola é a figura do professor. Ao longo da sua vida académica, a criança vai tendo professores diferentes, sendo que cada um a influencia de maneira diferente, positiva ou negativamente.

O professor primário é das figuras mais determinantes para o aluno. Por um lado, porque se trata de crianças, muitas delas sem qualquer relação prévia com o mundo exterior ao ambiente familiar e comunitário; os alunos nesta fase, tendem a transferir para o professor a figura do progenitor. Por outro, porque é durante o primeiro ciclo do ensino básico que a criança aprende as bases do conhecimento, bem como a capacidade de se concentrar, de organizar o trabalho, de cumprir os deveres e as regras impostas. Se estes saberes não são consolidados nesta fase com o apoio do professor, o aluno terá, provavelmente, dificuldades de manter o ritmo de aprendizagem que lhe é exigido no percurso escolar futuro.

A formação dos professores é um dos elementos que compõe esta figura que é mais apontada como causa do (in)sucesso escolar dos alunos. A ausência de formação específica em Ciências Sociais pode levar o professor a não estar atento a realidades diferentes da sua. Como tal, esperará dos alunos as respostas que, enquanto aluno, era capaz de dar; a tendência será para não relativizar as características individuais do aluno. O professor não estaria desperto para as diferentes origens sociais dos seus alunos, com todas as desigualdades que estas implicam.

Por outro lado, a não renovação dos conhecimentos, através de uma aprendizagem ao longo da vida profissional, pode levar o professor a não ter uma consciência exacta dos seus



comportamentos e atitudes perante os alunos. Tendo em conta que a realidade escolar está em constante mutação, seria necessário que o professor estivesse em contínua aprendizagem de métodos e técnicas de ensino, que se adaptassem mais facilmente ao grupo de alunos que lecciona.

Por outro lado, a própria personalidade do professor influencia a sua relação com os alunos, ainda que este não tenha consciência. Um professor demasiado autoritário ou demasiado permissivo, um professor irónico, que tenha dificuldades de se expressar ou de comunicar, um professor que assuma uma postura de maior ou menor distância, cuja expressão corporal seja mais ou menos visível, etc. todos estes elementos vão ter reflexo na relação estabelecida com as crianças, influenciando a maneira como esta vê o professor, e por transferência, como entende a própria disciplina e a escola.

Guy Avanzini determina uma tipologia de personalidades do professor que pode conduzir os alunos ao insucesso escolar:

- Professor irónico, que ao brincar com os alunos acaba por magoá-los;
- Professor altivo, que humilha os alunos;
- Professor autoritário e impulsivo, que reprime a emotividade e sensibilidade dos alunos;
- Professor agressivo, que provoca agressividade entre os alunos;
- Professor amargurado e irritável;
- Professor intolerante com ideias e valores diferentes dos seus.

A selecção do corpo docente não se deveria basear exclusivamente na qualificação intelectual e qualidades morais dos candidatos, mas antes nas suas qualidades psicológicas.

Há ainda a destacar a importância que experiência de vida do sujeito assume no papel de professor. Este indivíduo passou por um conjunto de situações que o definiram: a sua forma de pensar, de agir, as reacções que desenvolve a cada estímulo, a percepção que tem da realidade. Assim, e de acordo com estas experiências, o professor vai entender o ensino e o universo a quem tem de ensinar de uma forma particular, reflectindo-se esta percepção nos seus actos.

Assim, podemos fazer referência ao efeito Pigmalião, ou seja, à tendência que os professores têm de adaptar os seus alunos a um modelo pré-definido, ao aluno médio de que se falava anteriormente. Este aluno médio pode ser construído pela experiência de vida do professor, ou pela formação académica que teve. No entanto, ao exigir da criança um modelo comportamental ao qual esta pode não saber responder, o professor acaba por corromper a sua identidade ainda em construção; a percepção da incapacidade para dar a resposta que lhe é exigido, pode diminuir a auto-estima da criança e a imagem que tem de si mesma, reduzindo a sua motivação perante a escola, e por consequência, o seu desempenho escolar.

Jackson (1968), chama-lhe o “currículo oculto”, que não é mais do que as expectativas não declaradas associadas ao papel do aluno. São os comportamentos, atitudes, linguagem, capacidade de raciocínio que são esperadas à partida, supondo-se não haver necessidade de serem ensinados; é o entendimento das normas e regras do sistema escolar, que se espera que a criança tenha aprendido anteriormente.



O ensino pré-escolar facilita a aprendizagem deste currículo oculto, bem como a existência de pessoas de referência para a criança, que durante o seu processo de socialização primária, lhe tenham ensinado as regras e normas do ambiente escolar. No caso das crianças de meios sociais mais desfavorecidos, que não frequentaram o ensino pré-escolar, e cujos progenitores têm reduzidos níveis de escolaridade, a aprendizagem do currículo oculto acaba por acontecer já na escola primária, encontrando-se numa situação de desigualdade perante os seus colegas.

Diaz-Aguado define três estilos comportamentais assumidos pelos professores perante o ideal do aluno médio e face à diferença entre alunos, seja esta diferença de classe social, étnica, ou das suas capacidades cognitivas:

- Professor sobre-reactivo ou discriminatório, que considera os alunos responsáveis pelos seus próprios resultados, tratando a diferença entre eles com bastante relevância. Encaram a escola como seleccionadora social dos indivíduos, marginalizando os alunos que não se adequam ao perfil médio.
- Professor reactivo, que deixa que as interacções na sala de aula se controlem por si só, não tentando compensar possíveis desigualdades entre os grupos/alunos. As expectativas perante todos são idênticas, sendo o tratamento dos alunos igualitário.
- Professor pro-activo ou compensador de discriminações, que transmite expectativas positivas a todos os alunos, tentando igualar as oportunidades de cada um, através de metodologias específicas. Interfere na dinâmica com os alunos, de forma a que a diferença não seja determinante no seu desempenho escolar.

Sendo um sujeito comum, o professor tem um conjunto de estereótipos, imagens simplificadas preconcebidas, baseadas em generalizações não comprovadas de características atribuídas a determinado grupo. Assim, há uma tendência do professor construir o perfil do aluno assim que o conhece, com base nas características que são percebidas de forma imediata pelos sentidos. A classe social do aluno, o seu grupo religioso e étnico, o seu comportamento em sala de aula e com as outras crianças, criam uma imagem geral da criança aos olhos do seu professor.

Quando a estes estereótipos são associados sentimentos negativos, transformam-se em preconceitos, que influenciam o comportamento e atitudes do professor perante o seu aluno.

Podemos referir a existência de um conjunto de comportamentos que tendem a manifestar estes preconceitos do professor face ao aluno: o tempo dispendido e a atenção dada ao aluno, a sua disposição na sala de aula, o reconhecimento transmitido, as expectativas que tem face ao aluno, e que acabam por se manifestar na relação, etc. A percepção por parte do aluno desta imagem, no caso dela ser negativa, tende a diminuir a sua auto-estima e crença nas suas capacidades, bem como a sua motivação face à escola.



A motivação dos professores vai também influenciar o seu desempenho, e conseqüentemente, a sua relação com os alunos. Em Portugal, a estabilidade desta profissão é muito precária, pois durante o início da vida profissional dos professores, é comum estes serem deslocados de uma escola para outra anualmente. Assim, é também anualmente que têm de criar relações com os alunos, com os restantes colegas e funcionários, e com o próprio funcionamento do estabelecimento escolar. Não havendo continuidade, é frequente os professores acabarem desmotivados com o seu trabalho.

Por outro lado, a motivação dos professores pode também ser determinada pelo tipo de escola em que leccionam. Quer pelas condições materiais oferecidas pela escola (ex.: qualidade das instalações, disponibilidade de recursos didácticos, etc.), que pode facilitar ou não o seu trabalho; quer pelo universo que o professor tem de ensinar. Como foi referido anteriormente, os alunos originários de meios mais desfavorecidos têm alguma dificuldade em adaptar-se ao ambiente e ao funcionamento da escola, podendo criar alguns problemas a nível de comportamentos e atitudes. Se o trabalho do professor se torna mais difícil por estes motivos, este pode acabar por se desmotivar, o que se reflecte no seu desempenho profissional.

A desmotivação manifesta-se com frequência, em elevadas taxas de absentismo por parte dos professores, o que acaba por se reflectir no desempenho escolar dos alunos.

A influência que o professor tem no aluno, como foi já referido, depende muito da relação pedagógica que com ele estabelece. A forma que esta relação deve assumir foi aprendida pelo professor durante a sua formação, como sendo o método de ensino que necessário para cumprir a sua função. O método pedagógico que predominou durante todo o século XX, e que, ainda que com menor expressão, continua a predominar na acção dos professores, é o didactismo. Esta teoria pedagógica caracteriza-se pelo predomínio do adulto sobre a criança em todo o processo educativo; o professor possui uma autoridade absoluta e inquestionável, e o seu papel baseia-se na ideia da necessidade de adaptar a criança à escola.

O didactismo supõe alguns postulados psicológicos: o funcionamento e organização psicológica da criança é idêntica à do adulto; as faculdades e capacidades da criança são entendidas como sendo divisíveis e estanques; à partida, a criança não gosta de trabalhar, sendo necessário coagi-la a tal.

As principais técnicas usadas pelo professor, segundo as teorias do didactismo são:

- Sanção frustradora, associada ao medo/temor e ao aborrecimento;
- Intimidação;
- Emulação, ou seja, o desejo de suplantar alguém, associado a uma competição por resultados entre os alunos;
- Transformação do saber em algo atractivo para a criança, ainda que a memorização seja a técnica de aprendizagem mais usada. Actualmente, diversos autores defendem que a memorização não produz conhecimento efectivo na criança, que acaba por não interiorizar o que aprende.
- Evocação do futuro e da ascensão social possível através da educação.



O didactismo tende a actuar sobretudo sobre a motivação extrínseca dos alunos, tendo um efeito pouco duradouro e eficaz; a ausência de motivação do próprio aluno para o ensino, poderá conduzi-lo mais facilmente a fracos desempenhos.

Um dos factores que aumenta o recurso aos métodos do didactismo é o ensino colectivo, ou seja, as aulas conjuntas de crianças/jovens. O ensino colectivo surgiu já no século XX, e apesar de possibilitar o acesso generalizado ao ensino, propicia o uso de técnicas que poderão ser menos produtivas para o aluno. Esta situação tende a ser mais acentuada quando as turmas são formadas por um elevado número de indivíduos, apontada como sendo uma das principais causas do insucesso escolar.

Com as aulas de grupo, o professor tende a aumentar a sua autoridade e distanciamento dos alunos, de forma a manter a ordem na sala. Por outro lado, a disposição da classe dificulta uma relação igual do professor com os alunos, sendo que a tendência é para haver uma certa negligência com as crianças/jovens que se localizam nos pontos mais afastados da sala.

O aumento dos alunos por turma aumenta também as probabilidades de heterogeneidade no conjunto. Este facto dificulta o trabalho do professor, pela atenção que tem de dar a cada um deles, de forma particular e individual. Mais uma vez, a tendência é para haver uma certa negligência com os alunos que, por diversas razões, se tendem a afastar do modelo de aluno médio.

Por outro lado, a existência de grandes grupos de alunos diminui o tempo dedicado pelo professor a cada um deles, o que a partida, pode piorar o seu desempenho escolar. Há uma menor identificação do aluno para com o professor, um menor respeito pelo seu ritmo de aprendizagem, bem como um menor envolvimento na aula, por parte da criança.

Actualmente, os métodos do didactismo são cada vez mais colocados em causa, sendo defendida uma maior participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, a figura do professor tem uma tendência para ser alterada. Cada vez mais se tem a percepção de que o ensino deve ser feito através da relação que o professor tem com os seus alunos, que deve ser de identificação e empatia. Como tal, o professor tem de ter a capacidade de adequar as suas atitudes e a própria relação às características de cada aluno, já que o desejo de identificação é individual e depende da percepção que a criança/jovem tem do adulto.

Um outro elemento de grande influência no desempenho escolar dos alunos é o currículo que é ensinado nas escolas, os programas e o conteúdo da matéria. A falta de identificação com o que é leccionado pode aumentar a desmotivação da criança/jovem, levando a um desinteresse pela escola.

Existe uma forte uniformização social e cultural, operacionalizada, com frequência, no currículo escolar, constitui de facto uma dificuldade para os alunos oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos.

O currículo está desenvolvido para ser leccionado a um aluno médio, que possui um determinado nível de conhecimentos prévios. No caso de a criança/jovem não encaixar neste perfil médio, acaba por não haver uma identificação real com a matéria, aumentando o desinteresse pela escola.



O facto deste currículo ser estanque no tipo de matéria proposta, dificulta a individualização do ensino. Além disto, a extensão dos currículos previstos para o ano lectivo, dificulta o uso de técnicas didácticas mais flexíveis por parte dos professores, que se adaptem melhor as necessidades dos alunos.

Tem ainda uma grande relevância, especialmente entre os jovens, a ausência de uma oferta adequada (em número e em qualidade) de alternativas educativas e formativas, que permita aos alunos que tenham uma menor identificação com o currículo regular continuar os seus estudos.

Podemos indicar ainda, como causa do insucesso escolar, a organização dos estabelecimentos de ensino:

1. estilo de liderança do director, que ao ser demasiado autoritário ou demasiado permissivo, pode provocar sentimentos de medo nos alunos, ou pelo contrário, de ausência de regras;
2. clima de irresponsabilidade entre os professores e funcionários da escola, que se reflecte em elevadas taxas de absentismo;
3. ausência de objectivos comuns à escola, o que se reflecte nas atitudes dos professores
4. falta de orientação do pessoal escolar;
5. ausência de informação sobre a vida dos alunos, o que se reflecte na falta de comunicação com os restantes agentes da sua vida;
6. elevado número de alunos por turma, e elevado número de turmas por escola (sobre-ocupação do espaço escolar);
7. mau clima escolar, provocado por causas materiais e de relacionamentos (pela indisciplina dos alunos, existência de conflitos, não cumprimento de regras, etc.).

As condições materiais da escola são também importantes, pela influência que têm na estabilidade das pessoas que a frequentam. A ausência de instalações adequadas ao ensino, ou o seu estado de degradação, dificultam o trabalho aí desenvolvido, pelo mal-estar que é criado nas pessoas. Também a disponibilidade de recursos didácticos na escola pode exercer alguma influência no desempenho escolar dos alunos, pelo papel que tem na motivação das crianças/jovens e dos professores.

#### **b) Absentismo e abandono escolar**

O absentismo e o abandono escolar emergem, na literatura, como duas situações de exclusão em termos pessoais e sociais (Azevedo, 1999; Benavente *et al.*, 1994; Cardoso, 1993). Uma escolaridade marcada por más experiências constitui um sentimento de frustração, de fracasso e de impotência, interferindo com a vida em geral do indivíduo. *“Ao fracasso escolar segue-se o fracasso social, traduzindo o abandono escolar a uma desqualificação social”* (Carneiro *et al.*, 2004: 31)



Como causas que levam ao abandono e absentismo escolar, vários autores salientam as dificuldades escolares e a desmotivação dos alunos pela escola, a falta de apoio familiar e dos professores, os recursos económicos escassos em termos pessoais e familiares, a agressividade e os problemas avolumados de comportamento, a identidade anti-social de alguns grupos de pares, os problemas emocionais e de personalidade dos adolescentes (Aloise-Young & Chavez, 2002; Benavente et al., 1994; Detry & Cardoso, 1996; Hunt et al., 2002 *apud* Carneiro et al., 2004: 32)

Benavente e colaboradores (1994), “*desenham um retrato-tipo dos alunos potencialmente em risco (...) de abandono escolar*”, é em geral mais velho que os colegas do mesmo ano escolar, vive num meio familiar com menor estimulação cognitiva e sem apoios, apresenta fracos resultados escolares e, não tendo atracção pela escola, apresenta atracção pelo mundo do trabalho (Amado et al., 2003).

Podemos observar que todos os problemas ligados à vivência escolar, podem resultar no abandono e absentismo escolar, como fuga. Para combater este fenómeno, a escola deve estar mais atenta aos seus alunos e tentar perceber o que os incomoda, de forma a poderem actuar atempada e eficientemente.

### c) Estigmatização e rotulação

O **estigma** define-se a partir de um padrão de normalidade que a sociedade estabelece. Este padrão é constituído por um conjunto de atributos considerados comuns e naturais. O padrão, é precisamente aquilo que, conscientes disto ou não, os membros de uma sociedade esperam encontrar no outro. Ou seja, fala-se em “*expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso*” (Goffman, 1998: 12).

Assim, estar em harmonia com o padrão socialmente estabelecido é, antes de tudo, uma exigência feita aos membros de uma sociedade – de como eles deveriam ser. Uma vez constatada a presença de um atributo diferente no indivíduo, de uma marca que fuja àquelas expectativas normativas, isso não se passa sem consequências:

*(...) deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica, é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.* (Goffman, 1998: 12)



A *identidade social virtual* define-se como o conjunto de exigências que fazemos, as expectativas e buscas construídas sobre o “outro”. A *identidade social real*, por sua vez, é o conjunto de características e atributos que o indivíduo possui de facto. A relação entre a identidade social virtual e a real determina o grau de aceitação ou de discriminação dirigida a uma determinada pessoa.

Na actualidade, esta marca (estigmatização) provém do campo simbólico, não considerando apenas a imagem física (Goffman, 1998), mas as diferenças sociais de um modo geral. Na escola, como reflexo da sociedade podemos visualizar essa estigmatização. Os alunos quando não se encaixam nos padrões de normalidade impostos pelos actores do meio escolar, recebem uma marca atribuída a eles (rotulação), passando a ser reconhecido no meio escolar por tais atribuições.

Como **rotulação**, entendemos, desvio de certo modo não real, sendo uma opinião pré-concebida e comum que se impõe aos membros de uma colectividade por um grupo maioritário, os ditos “normais”. A *Teoria da Rotulação* (Becker, 1963; 1985), ajuda a explicar o processo pelo qual os padrões de comportamento desviante são confirmados e reforçados. Quando um sujeito é conotado como desviante, frequentemente sofre penalidades sociais e penais que tendem a excluí-lo da sociedade ajustada.

Nas escolas, a rotulação e o fracasso vêm, na sua maioria associados a níveis socio-económicos mais baixos, resultando no termo fracasso escolar selectivo das camadas pobres da população (Carragher & Schiemann, 1983).

Na pesquisa de Hargreaves (2004) sobre as emoções no ensino, o autor refere que os professores expressam emoções negativas relacionadas com os pais de classe baixa ou de minorias que os desafiam, rotulando-os assim, com termos pejorativos.

Segundo Lahire (2004), é comum atribuir aos alunos características dos familiares, as condições familiares e sociais precárias em que vivem.

Devido a esta discriminação, os sujeitos estigmatizados e rotulados podem reagir de várias formas:

- **retraimento ou auto-isolamento**, “(...) o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificam e o recebem.” (Goffman, 1998:23)
- **agressividade**, “(...) em vez de se retrair, o indivíduo estigmatizado pode tentar aproximar-se de contactos mistos com agressividade (...).” (Goffman, 1998:27)

Deluchey (1994, *apud* Amado in Vieira et al., 2005: 305), afirma que alguns alunos rotulados, não aceitam o rótulo, nem o fatalismo que lhes é associado, porém, existem outros que o vêm como uma “*imagem positiva de si mesmo*”, adoptando assim os comportamentos que lhes são associados e, consequentemente “*quebrando as regras e pondo em causa os valores da escola.*”



Ao atribuir rótulos aos alunos, transfere-se a responsabilidade pelo desempenho escolar ao próprio aluno, retirando da escola e do professor a responsabilidade pelo (in)sucesso escolar dos alunos.

Podemos analisar, que tanto a estigmatização como a rotulação pouco favorece o atendimento de necessidades e características pessoais dos alunos. Elas geram expectativas, na maior parte das vezes negativas e, limitam as acções e interacções com o aluno. Ou seja, estes preconceitos pouco contribuem para uma prática pedagógica e com a transmissão/assimilação de conhecimentos.

#### d) **Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima**

A **motivação** é “*um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, orientação e finalmente da intensidade e persistência, quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente é esta.*” (Lieury & Fenouillet, 1997, *apud*, Roldão, 2003: 6).

A motivação é abordada como o principal promotor do processo ensino/aprendizagem (Dias & Nunes, 1999), podendo a atitude psicológica do aluno, perante este processo, ser positiva ou negativa. Os estudantes que adoptem uma vertente negativa encontram um desinteresse total pela escola, por outro lado, os que adoptam a vertente positiva, utilizam o estudo como um objectivo para alcançar o êxito. Desta forma, para Oliveira (1999) a motivação deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar e, para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal.

Os alunos pouco motivados e que subestimam os sucessos são “*tendenciosos ao desânimo e à quebra da auto estima, além disso atribuem os insucessos a causas externas e os sucessos a causas internas, fugindo assim da responsabilidade dos seus fracassos*” (Lemos, 1993, *apud* Jesus, 2000). Licht e Kistner (1986, *apud* Sá, 1997) acrescentam que os alunos criam um ciclo vicioso que inibe o esforço, retirando a vontade de realizar as tarefas escolares gerando assim a desvalorização da escola e a desistência frente às dificuldades.

O **auto – conceito** é a ideia que cada sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes esferas existenciais: física, social e moral.

Para Harter (1993), o auto – conceito é a imagem que temos de nós próprios, é aquilo que acreditamos ser no quadro global das nossas capacidades e traços, é uma estrutura cognitiva com matrizes emocionais e consequências comportamentais e é um “*sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do self, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções*” (Harter, 1993).



A relação entre o auto-conceito e resultados escolares começou a ser estudada por volta dos anos cinquenta.

Um estudo realizado por Taliuli (1982, *apud* Roldão, 2003) sobre a relação entre o rendimento académico e o auto-conceito de alunos com sucesso e de alunos com insucesso escolar, veio demonstrar, sistematicamente, que os alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de auto-conceito significativamente mais altos, do que os com desempenho insatisfatório.

A percepção que o indivíduo tem da importância do *self* para si vai ser determinante no modo como se comporta, ou seja, se pensa que é bom aluno então os comportamentos vão ser adequados a esse papel (Hattie, 1992).

Segundo Correia (1989, *apud* Serrão, 2001), as crianças repetentes têm uma percepção de si, como menos competentes a nível académico em comparação com as crianças não repetentes.

Como refere Burns (1979, *apud* Silvestre, 2000), verifica-se uma bidireccionalidade na relação entre os resultados escolares e o auto-conceito ao longo do percurso escolar. Nos primeiros anos de escolaridade a criança atribui muita importância aos (in)sucessos que possa obter, e a acumulação destes vão exercer grande influência na formação do auto-conceito. Posteriormente, o auto-conceito passa a ser determinante no modo como a criança encara a escola, influenciando os resultados escolares. Este autor, refere que os alunos com bons resultados escolares têm uma imagem mais positiva de si, apresentando mais auto-confiança, maior auto-aceitação e um elevado auto-conceito. Por outro lado, os alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas.

O auto-conceito está igualmente relacionado com a auto-estima, onde é feita uma avaliação dos seus atributos pessoais.

A **auto-estima**, segundo Marsh e Yeung (1997, *apud* House, 2000) define-se como sendo uma componente avaliativa do *self*, é uma avaliação global da pessoa feita por si mesmo, se a auto-estima está alta, baixa ou, ameaçada vai influenciar o comportamento, a motivação, o conhecimento e a emoção do indivíduo (Campbell & Lavalee, 1993, *apud* Cavaco, 2003).

Segundo Henriques (2000), a auto-estima é uma auto-avaliação mais descontextualizada tendo uma componente mais afectiva, considerada como o resultado de avaliação global das qualidades do sujeito.

A auto-estima tem um valor que o sujeito atribui a si próprio, assim se for positiva contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do aluno

A forma como os jovens compreendem as causas de (in)sucesso na escola influencia severamente grande parte da auto-estima, influenciando as decisões a curto prazo. Entender a *“razão dos bons resultados e atribui-los à sua capacidade pessoal, é fundamental para uma perspectiva positiva do sujeito e gerar motivação para os repetir, caso contrário irá atribuir os insucessos*



*escolares à sua incapacidade, redundando em descréditos nas suas capacidades pessoais.*” (Dias & Nunes, 1999).

Quando os alunos apresentam um rendimento escolar pouco satisfatório acumulam igualmente discursos e imagens pessoais menos favoráveis, associadas a uma baixa auto-estima e sentimentos gerais de incapacidade face às tarefas. O aluno que não acredita em si mesmo é pouco persistente, pouco participativo, pouco autónomo, tem mais dificuldades escolares e, frequentemente interpreta os seus desempenhos muito em função de factores externos e fora do seu controlo.

Como observamos, no processo de ensino/aprendizagem a motivação e o auto-conceito, bem como a auto-estima, apresentam-se como aspectos muito importantes.

É importante manter o auto-conceito e a auto-estima positivos, pois se os sujeitos tiverem uma auto-estima e uma percepção de competência elevada estas levam a uma motivação positiva, o que por sua vez, irá facilitar o processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente o seu desempenho académico e autonomia (Boggiano, Main & Katz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992; Harter & Connell, 1984; MacIver, Stipek & Daniels, 1991 *apud* Monteiro, 2003).

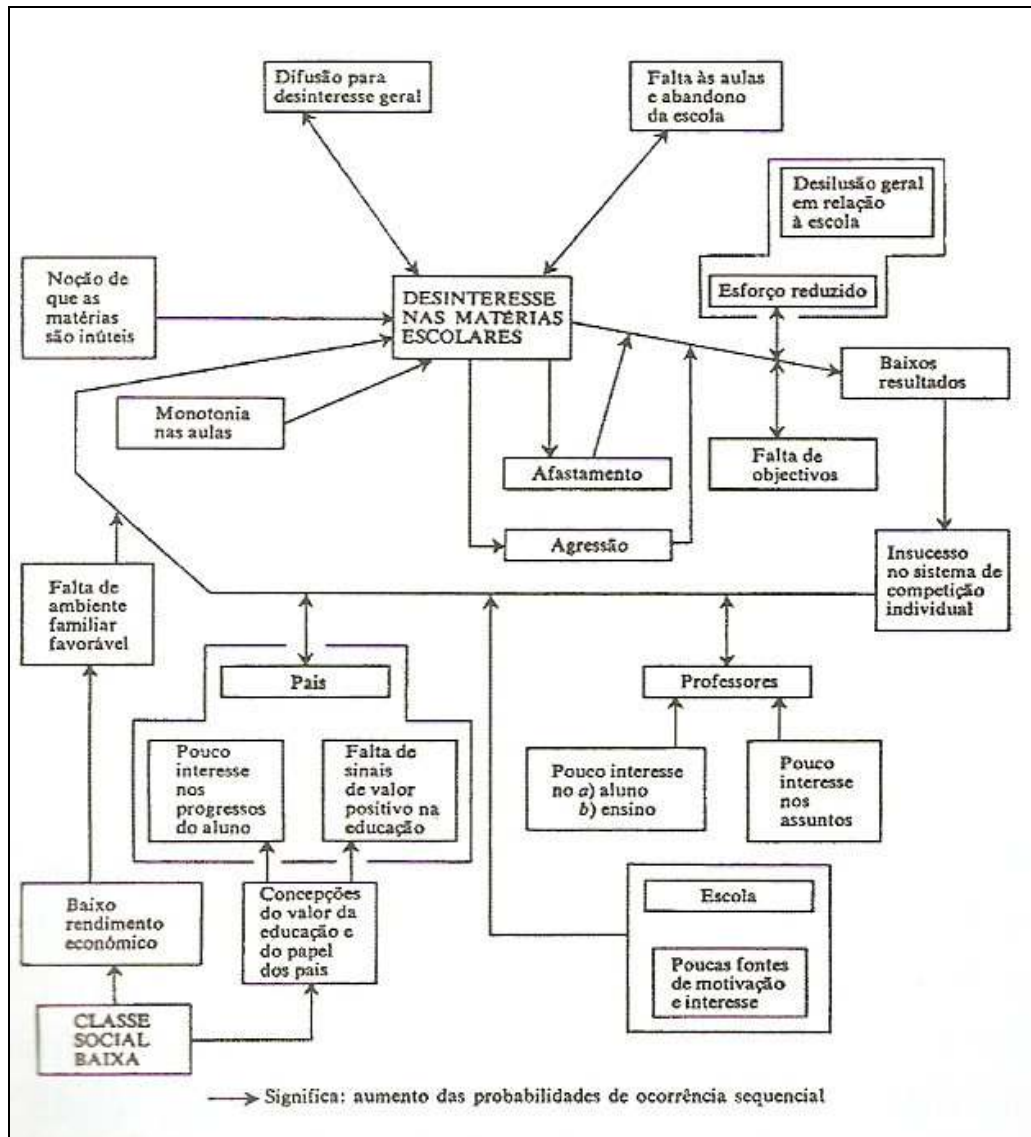
A evolução desejada a actuar nestes alunos passa pela alteração da sua imagem pessoal (pouco positiva) para que estes acreditem mais em si próprios e se tornem mais auto-determinados, mais autónomos, mais motivados (Januário et al., 1999 *apud* Roldão, 2003).

#### e) Desinteresse

O desinteresse está muito ligado ao auto-conceito (Amado et al., 2003: 36).

Robinson (1978), como consequência das interrogações em relação aos antecedentes e conseqüências do desinteresse, desenha o “*ciclo de desinteresse*”:

**Figura 4 – Representação da dinâmica do desinteresse escolar e outras variáveis  
(Robinson, 1978 apud Amado et al., 2003)**



Neste modelo é considerado um conjunto de antecedentes (Robinson, 1978; 1975 apud Amado, 2003: 37), que leva ao desinteresse:

- **inerentes à vida escolar:** monotonia das aulas, noção de que as matérias são inúteis, insucesso, pouco interesse dos colegas, pouco interesse dos professores, escola com poucas fontes de motivação para alunos e professores....
- **exteriores à escola:** mau ambiente familiar, desinteresse dos pais, classe social baixa....

Como consequências, encontramos novamente o insucesso, passando pelo desinteresse geral, faltas à escola, agressão, falta de objectivos e esforço reduzidos. (Robinson, 1978; 1975 *apud* Amado, 2003).

De forma a combater o desinteresse, há uma necessidade de conteúdos pedagógicos mais identificados com a realidade dos jovens e, estar-se mais atento aos sinais transmitidos pelos alunos, “*se estivermos atentos à comunicação corporal dos nossos alunos teremos uma informação constante sobre o seu estado emocional e, conseqüentemente, podemos agir em conformidade*” (Costa *in* Pereira *et al.*, 2001: 57).

## f) Indisciplina

Amado (1998; 2001: 65), considera a indisciplina na escola e na aula como:

*um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade.*

O conceito de indisciplina é susceptível de múltiplas interpretações. Um aluno indisciplinado é em princípio alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em termos escolares e sociais.

Amado e outros afirmam que não “*(...) existe uma relação directa e imediata entre o insucesso escolar e indisciplina; trata-se, sim, de mais uma situação de risco.*” (2003: 38), contudo, o autor estabelece uma relação entre a avaliação “subjectiva” e a indisciplina, na medida em que “*(...) uma avaliação pela negativa cria uma antipatia por um conteúdo que dificilmente será ultrapassada e promove pontos de fragilidade na auto - estima de um aluno.*” (Costa, *in* Pereira *et al.*, 2001: 58) potenciando assim, situações de crescente indisciplina.

Várias são as causas que se prendem com a adopção de comportamentos desviantes, podendo ser de *ordem social e política* (valores e vivência de classes divergentes e opostas) como, inerente ao *estatuto de aluno* (baixa auto-estima, auto-conceito negativo, ciclo de interesse...); como de *ordem familiar*, onde os alunos adquirem os modelos de comportamento, “*crianças educadas em ambientes agressivos, por imitação, adquirem padrões de comportamento agressivo nas suas relações interpessoais*” (Bandura, 1973; Runyam & Gould, 1985 *apud* Carneiro *et al.*, 2004: 30); ligado à própria *instituição escolar*, aos seus métodos pedagógicos e aos seus actores (docentes e não docentes).



Trata-se, portanto de um fenómeno complexo, não só por estar por detrás de múltiplos factores mas, também por se manifestar dos mais diversos modos e graus de intensidade (Amado *in* Pereira et al., 2001)

### 3.3 ESCOLA INCLUSIVA

Torna-se importante a criação de um modelo escolar inclusivo, capaz de atender às necessidades especiais dos alunos, não apenas de crianças com determinadas patologias mas, também das que provêm de meios sociais desfavorecidos.

Ao não promover uma inclusão a todos os sujeitos sociais, “*não só não permitem corrigir desvios comportamentais ou atenuar riscos desenvolvimentais, como são capazes de, no limite, favorecer tais «patologia»*” (Carneiro et al., 2004: 24).

Verifica-se que, “*a escola de hoje não aparece cheia de sucesso*” (Sampaio, 1996: 207), consequência de uma escola de *massas*, pouco atenta à diversidade de alunos, uma escola preocupada com a quantidade negligenciando a qualidade, demasiado preocupada em cumprir os programas dentro do calendário estritamente afixado superiormente, uma escola que não atenta a voz do aluno.

Pensar numa escola fortemente centralizada, direccionada para um determinado tipo de aluno revela-se inapropriada para a diversidade de características que as crianças a frequentar a escola nos dias de hoje *comportam*, “*importa, então, uma aposta na diversificação curricular e, inclusive, alguma discriminação positiva para «facultar condições de escolaridade mais favoráveis» a alunos à partida desfavorecidos*” (Carneiro, 2001 *apud* Carneiro et al., 2004: 26).

Segundo o Relatório Final da Casa Pia de Lisboa – *A Casa Pia de Lisboa e as estratégias de acolhimento das crianças em risco*<sup>11</sup>, tendo em conta a heterogeneidade de alunos, tanto as matérias como as práticas de ensino/aprendizagem devem ser diversas e, diferenciadas (2004).

Este relatório é claro nas formas/métodos que poderão potenciar a inclusão na escola, determinante na integração das crianças/jovens desfavorecidos. É de se mencionar a valorização que é dada ao ensino profissional, quando dirigido a este grupo específico, em que este ensino é:

*provavelmente a resposta escolar, para os adolescentes em conflito com a “escola tradicional”. A integração social dos jovens-adultos, mormente daqueles privados de estrutura familiar e/ou social sólida, passa pela sua integração no mundo profissional. A formação técnico-profissional é um passaporte importante para a autonomia e a entrada no mundo de*

<sup>11</sup> Consultado em <http://www.casapia.pt/Portals/0/Relatorio%20Final%20CTC%2011%20Nov%202004.doc>



*trabalho, para um projecto de vida capaz de proporcionar a satisfação pessoal e a integração social almejadas. (Azevedo, 2004 apud Carneiro et al., 2004: 26).*

Outra forma de inclusão prende-se com a criação de unidades terapêuticas. Citando o mesmo relatório, verifica-se que:

*face à diversidade e necessidades de alunos passa pela criação de unidades terapêuticas em resposta às crianças e adolescentes com “necessidades educativas especiais” por transtornos comportamentais, emocionais e sociais. Não sendo um grupo de alunos claramente delimitado. (Carneiro et al., 2004: 27)*

Com uma escola inclusiva pretende-se preservar os interesses e entender as necessidades individuais de cada aluno.

Ao criar uma escola realmente inclusiva, não estamos apenas a prevenir ou actuando sobre comportamentos desviantes, insucesso, absentismo/abandono escolar, estaremos também a formar profissionais e cidadãos capazes de exercer a cidadania de forma crítica e consciente, que serão responsáveis pela transformação da sociedade num espaço rico, humano e justo.

A escola deve ser um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autónomas, críticas onde as crianças constroem a sua identidade.

### 3.4 ESCOLA – RETRATO PORTUGUÊS

*“O sistema educativo existe, (...), para servir os Portugueses, para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários e responsáveis, para desenvolver valores e capacidades.”*  
(Reis et al., 1998: 3)

Em Portugal, entre as crianças e jovens institucionalizadas em Lar a frequentarem a escola, os números não são positivos, pode-se afirmar que são reflexo de baixas habilitações, absentismo/abandono escolar.

Estes números confirmam-se a partir de Barroso (2000 apud Alves, 2007: 122) que constata que 12% das crianças e jovens acolhidas em idade escolar, não frequentam a escola, sendo a faixa etária dos 6 aos 10 anos a que mais contribui para estas percentagens, precisamente a idade que se encontra ainda em idade escolar obrigatória.



Outros números que descrevem esta realidade, prendem-se ainda com a relação entre a idade e ano de escolaridade, onde encontramos um grande desfasamento (ISS, I.P., 2006 *apud* Alves, 2007: 92):

- 66,2% das crianças entre os 10 e os 11 anos têm apenas o 1º Ciclo incompleto;
- 53,3% das crianças entre os 12 e os 14 anos têm apenas o 2º Ciclo incompleto;
- 84,1% dos jovens entre os 15 e os 17 anos encontra-se retido em níveis escolares anteriores.

Porém, estes números são apenas uma amostra dos números gerais a nível nacional, relativos à problemática do (in)sucesso escolar.

Em Portugal, todos os anos saem do sistema educativo cerca de 15 a 17 mil alunos sem completarem o ensino básico.

Quando comparados estes números com a média da OCDE, depressa se constata que Portugal fica muito aquém dos outros países: apesar de nos últimos dez anos, por referência a 1991, ter existido uma diminuição considerável das taxas de abandono escolar (de 12.5% para 2.7%, em 2001) de saída precoce (de 63.7% para 44.8%, em 2001 – 41,1% em 2003), Portugal mantém valores elevados face à média comunitária nestes dois indicadores, designadamente no de saída precoce (UE – 19%, em 2001).

De acordo com o Education at a Glance – 2003 (OCDE; 2003), a percentagem da população portuguesa que concluiu pelo menos o Ensino Secundário ou equivalente é a mais baixa da OCDE (20% Portugal; 64% OCDE; dados de 2001).



## IV. Enquadramento Institucional

### 1. Obra da Imaculada Conceição e Santo António



Figura nº.5 – Logótipo da OICSA

A Obra da Imaculada Conceição e Santo António é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS<sup>12</sup>) direccionada pela Congregação das irmãs Franciscanas Missionarias de Nossa senhora, com instalações em Dona Maria e em Caneças. O presente trabalho refere-se apenas ao Lar das Meninas, em D. Maria, pertencente a Almagem de Bispo, concelho de Sintra

A sua existência remonta o ano de 1950, quando se pretendeu encontrar uma casa em Meleças para acolher os doentes pulmonares – tuberculose.

Contudo, como não existiam os recursos necessários, tais como: médicos, enfermeiras, hospital, ou seja o mínimo possível. E já que não se podia fazer nada pelos doentes, pensou-se em apoiar as suas filhas (só raparigas porque já existia casa para os rapazes, fundada pelo Padre Américo), para que não corressem o risco de contágio. E a 13 de Outubro de 1952 entrou a primeira

<sup>12</sup> São Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), as constituídas sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, não administradas pelo Estado nem por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros, os seguintes objectivos, mediante a concessão de bens e a prestação de serviços:

- Apoio a crianças e jovens;
- Apoio à família;
- Apoio à integração social e comunitária;
- Protecção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho;
- Promoção e protecção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação;
- Educação e formação profissional dos cidadãos;
- Resolução dos problemas habitacionais das populações.



menina, e a partir daí os pedidos de admissão não param de crescer, chegando mesmo a acolher 70 crianças num espaço de dois anos. Os pedidos de admissão eram tantos que houve necessidade de se comprar uma nova casa, desta vez em Caneças (actualmente é um Lar só de rapazes).

Até então o apoio a nível da alimentação, vestuário e todas as outras despesas provinham das esmolas da Igreja de Santo António e das ofertas das pessoas que iam se interessando por esta causa.

Após o fim do surto da tuberculose, o apoio às crianças continuou devido ao surgimento de novas problemáticas sociais ou ás chamadas “novas doenças sociais”: famílias em degradação, necessitando assim de novos cuidados, na medida em que estas crianças iniciariam uma nova etapa das suas vidas sem o suporte da família.

Actualmente, é um Lar de Infância e Juventude que responde aos casos de maus-tratos a crianças e jovens em perigo, garantindo a prestação de todos os cuidados necessários ao seu bem-estar.

Em Maio de 1985 foi aprovado o estatuto de Instituição, e já no ano de 1986 houve o registo oficial na Direcção Geral da Segurança Social.

Actualmente, o acompanhamento na instituição continua a ser feita pela Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora (cinco irmãs), com o apoio de uma equipa técnica, constituída por duas educadoras sociais, uma assistente social e uma psicóloga e de uma equipa educativa, composto por sete elementos, e acolhe neste momento trinta e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os vinte anos.

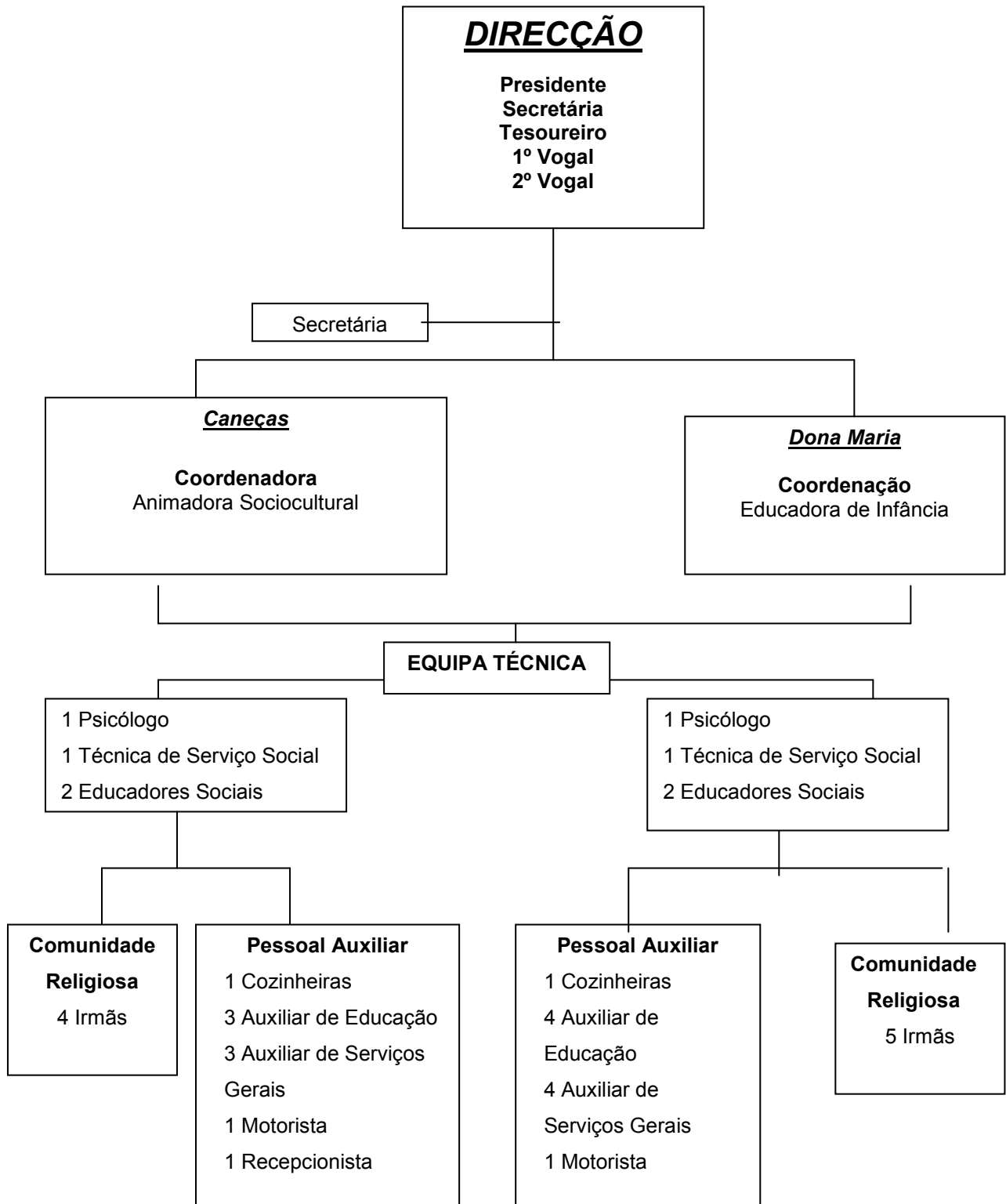
### Actividades principais

- Acolhimento de crianças e jovens em situações de risco, com vista ao diagnóstico interdisciplinar; elaboração de Projecto de Vida de cada criança e desenvolvimento desse projecto, com a maior colaboração possível da família e da comunidade, perspectivando sucessivamente:
- O regresso à família biológica nuclear ou biológica alargada, directamente ou com a mediação de uma família de acolhimento.
- Quando não seja possível a integração na família biológica, a adopção nacional ou internacional.
- Quando se esgotam as possibilidades de integração familiar, a colocação em instituição que garanta o acompanhamento, dinâmico e individualizado.

A OICSA tem como objectivo proporcionar os meios necessários à valorização pessoal dos jovens, ou seja, promover e melhorar durante a permanência nos Lares as suas aptidões pessoais, profissionais e sociais para que se evitem situações de exclusão social e se consiga a sua efectiva (re)inserção social.



Figura 6 – Organograma da Obra da Imaculada Conceição e Santo António



### a) Normas e funcionamento

Os Lares da OICSA estão sujeitos ao Regime de Organização estabelecido pelos estatutos.

De acordo com a Norma XV, alínea a) de que “*cada Lar deve ter um regulamento interno (...)*” (Fernandes et al., 1996:13), a OICSA apresenta um regulamento interno em relação às crianças residentes no Lar<sup>13</sup>.

O funcionamento do Lar implica uma dinâmica de comunicação da Equipa Educativa entre si e, também com a Equipa Técnica e Directora, para esse efeito, existe um livro de ocorrências como forma de comunicar acontecimentos ou efectuar algum recado.

Em relação, às rotinas diárias das utentes, este é previsto no art. 48º do Regulamento Interno da OICSA, porém, estas rotinas poderão ser alteradas em função das necessidades das crianças e, com a existência de algumas actividades.

### b) Área Educativa

O acompanhamento das crianças e jovens residentes no Lar, é feito pela equipa técnica, em regime de tutoria, isto é, foi determinado um número específico de crianças para cada técnico, tendo este de assumir o papel de Encarregado de Educação (EE).

É da responsabilidade dos EE articular a comunicação entre Lar e Escola, assistindo às reuniões com os Directores de Turma e, estar atento ao desempenho e comportamento escolar dos seus educandos.

O acompanhamento educativo, ou seja, ajuda nos trabalhos de casa (TPC's) e estudo, é da responsabilidade dos educadores sociais, auxiliares de educação, e voluntárias (Religiosas).

Estão ao dispor das utentes, duas salas de estudo (uma de primeiro e outra de segundo e terceiro ciclo), e uma sala de computadores que podem ser utilizados, apenas com a presença de educadores.

---

<sup>13</sup> cf. ANEXO 4



## V. Apresentação e análise de dados

### 1. Caracterização da população do Lar

Para a caracterização da população do Lar, procedeu-se à análise dos processos individuais relativos à situação pessoal, familiar e social dos utentes. Esta análise teve como objectivo, recolher dados sobre os motivos de acolhimento no lar, local de proveniência e distribuição da população por faixa etária. Pretendemos também, determinar a nossa amostra, ou seja, saber quantas crianças/jovens se encontram em contexto escolar.

De forma a organizar toda esta informação, ao longo da recolha de dados, elaboramos uma ficha individual respeitante a cada utente<sup>14</sup>.

A adopção de tal metodologia tem em vista a melhor sistematização e compreensão da informação levantada. A metodologia adoptada tem como principal vantagem a precisão e o rigor, que permite satisfazer o critério da intersubjectividade. O recurso à apresentação gráfica das informações permite uma maior clareza dos resultados.

A população utente do Lar das meninas da OICSA, no momento da recolha de dados demográficos era de 31 crianças/jovens<sup>15</sup> com idades compreendidas entre os 3 e os 20 anos de idade.

A amostra do nosso estudo é composta por 27 crianças/jovens, sendo estas que frequentam um estabelecimento de ensino.

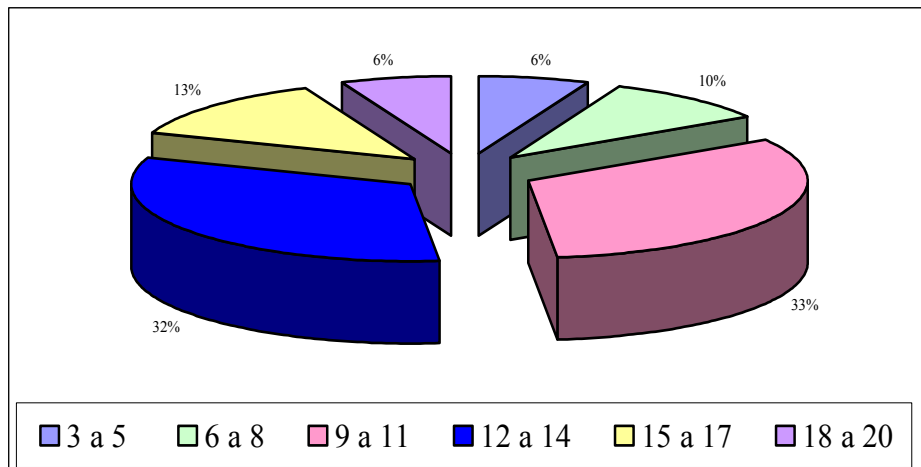
---

<sup>14</sup> cf. ANEXO 3

<sup>15</sup> O número de crianças/jovens no Lar não permanece constante, existem admissões e saídas de utentes ao longo do ano.



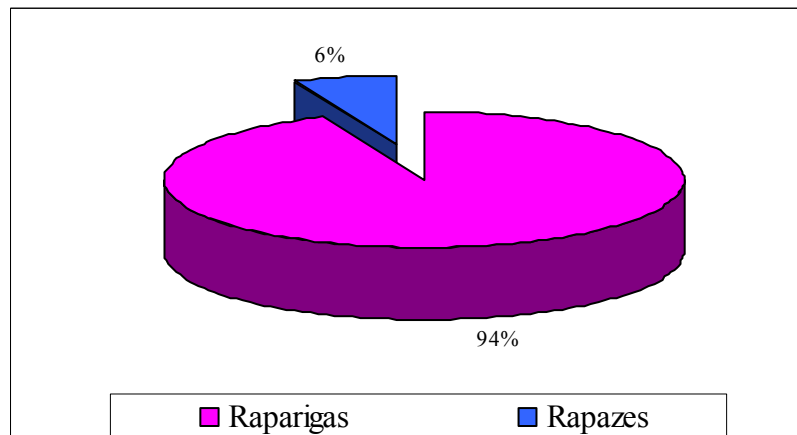
**Gráfico 1 – Distribuição da população por grupos etários**



O gráfico 1 apresenta a distribuição da população por grupos etários. Verifica-se que a maior percentagem de utentes incide no intervalo dos 9 a 11 anos (33%), segue-se a par de igualdade as faixas dos 12 a 14 (32%). Numa percentagem menor, temos a faixa dos 3 aos 5 e dos 18 aos 20 anos (6% cada uma).

É de se notar que quase 65% da população se encontra na fase da adolescência.

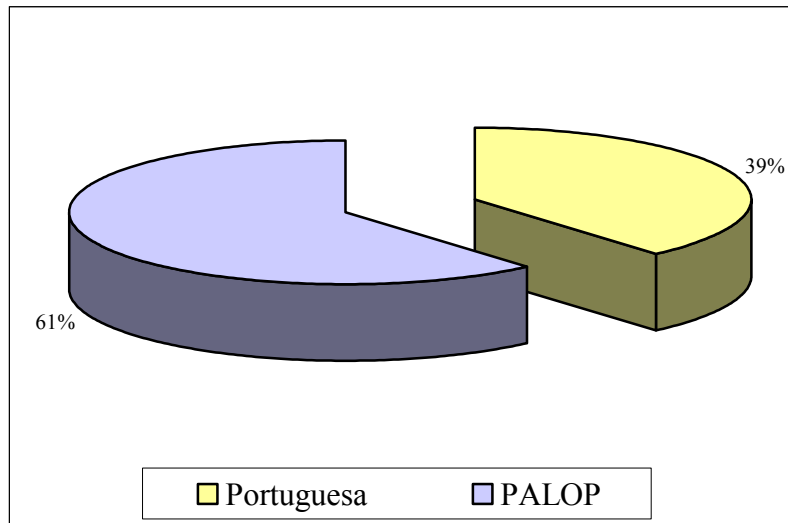
**Gráfico 2 – Distribuição da população por sexo**



Tendo em conta que o Lar das meninas é dirigido à “realização de actividades e serviços de apoio a crianças e jovens do sexo feminino em risco de exclusão”, observamos no gráfico 2 que 94% da população residente é do sexo feminino contra 6% masculina. Estes dados contrariam as recomendações da legislação, de que “Os Lares devem de preferência ser mistos e, em qualquer caso propiciar convívio com as crianças jovens e adultos de ambos os sexos” (DL. nº 2/86 de 2 de Janeiro, art. 5).

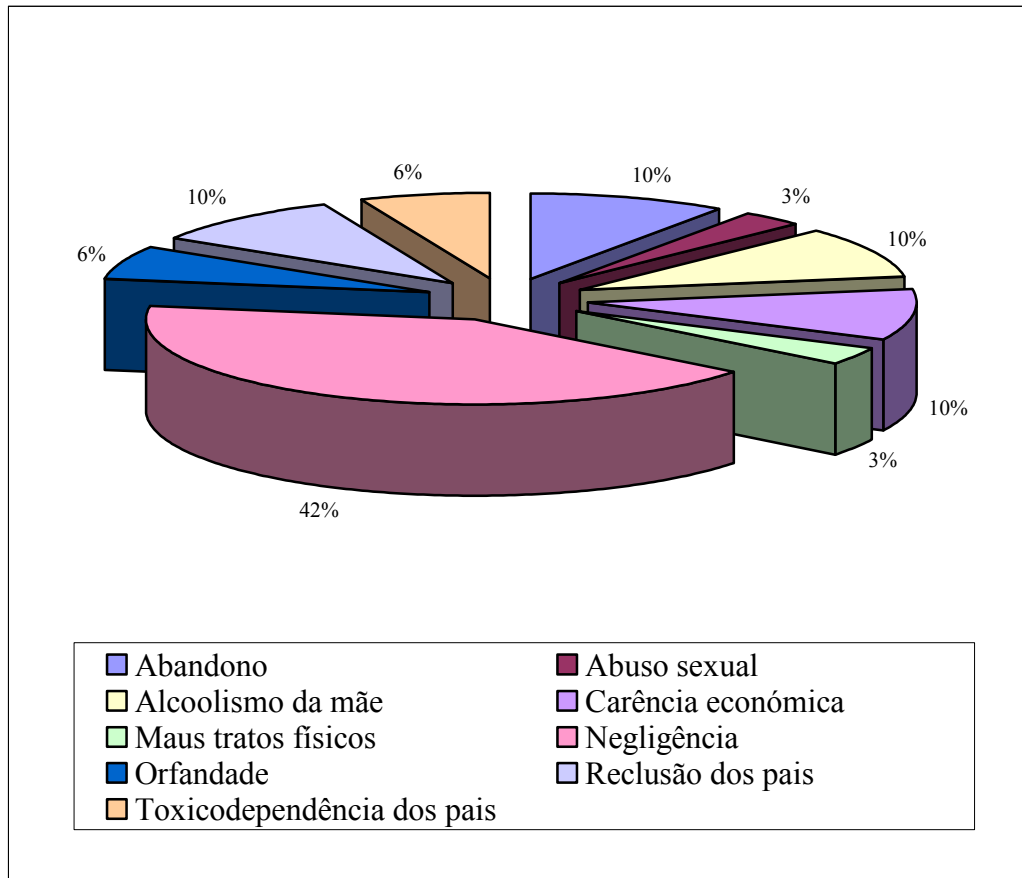
A existência de apenas dois meninos deve-se ao facto da OICSA ser constituída por dois Lares, um feminino e outro masculino. No entanto a idade de admissão no Lar masculino é de 7 anos, sendo que dos 3 anos (idade de admissão no Lar em estudo) aos 6 anos os meninos permanecem no Lar das meninas.

**Gráfico 3 – Distribuição da população por nacionalidade**



Podemos observar que a maioria dos utentes têm nacionalidade portuguesa (61%), contudo é também a significativa o número de utentes provindos dos PALOPS (39%).

Gráfico 4 – Motivos de acolhimento dos utentes

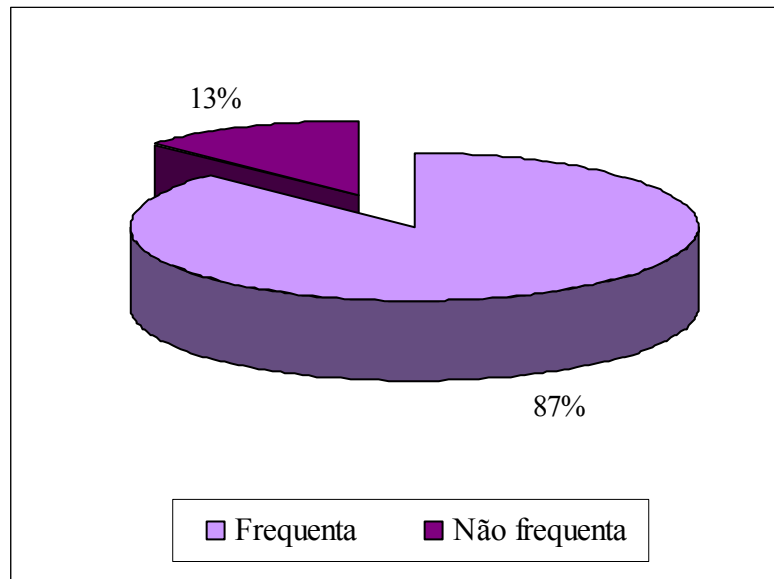


Relativamente ao que motivou o acolhimento dos utentes, este prende-se com variadas causas, sendo as de maior relevância a negligência (42%).

Em minoria, e com valores iguais (10%) temos, o abandono, a reclusão dos pais e o alcoolismo por parte da mãe.

Tendo em conta, que no nosso trabalho empírico iremos falar sobre as crianças/jovens em contexto escolar, achamos que seria pertinente expor um gráfico onde demonstrasse qual a percentagem de crianças/jovens institucionalizados a frequentar a escola.

**Gráfico 5 – Frequência da escola**



Observa-se que 87% dos utentes se encontra a frequentar a escola, ou seja, 27 crianças/jovens. Estas 27 crianças/jovens são o nosso público-alvo, é sobre estas que iremos dedicar o resto do nosso estudo.

## 2. Diagnóstico da situação

Este ponto será destinado à apresentação e análise de dados sobre a nossa população alvo – alunas institucionalizadas em contexto escolar. Para tal, tivemos em conta dois sujeitos: alunas e professores.

A recolha de dados a partir das alunas, tem como objectivo conhecer a perspectiva das alunas sobre elas próprias, o seu desempenho e vida escolar, bem como as suas vivências no Lar. A partir dos professores pretende-se também a sua visão sobre as alunas, não só a partir das entrevistas mas também a partir dos relatórios escolares que estes redigiram ao longo do ano lectivo.

É do nosso interesse e do Lar também perceber a visão dos professores em relação ao que pode ser melhorado numa colaboração Lar/Escola para maximizar a integração escolar destas alunas.

Como já podemos verificar, do nosso público-alvo constam 27 crianças/jovens. Relativamente aos professores, foram realizadas dez entrevistas, uma vez que a muitas das crianças/jovens em estudo são da mesma turma.

No que diz respeito aos relatórios escolares, foram observados todos os relatórios da crianças e jovens em contexto escolar, todavia, nem todos continham informação relevante para o estudo em questão.

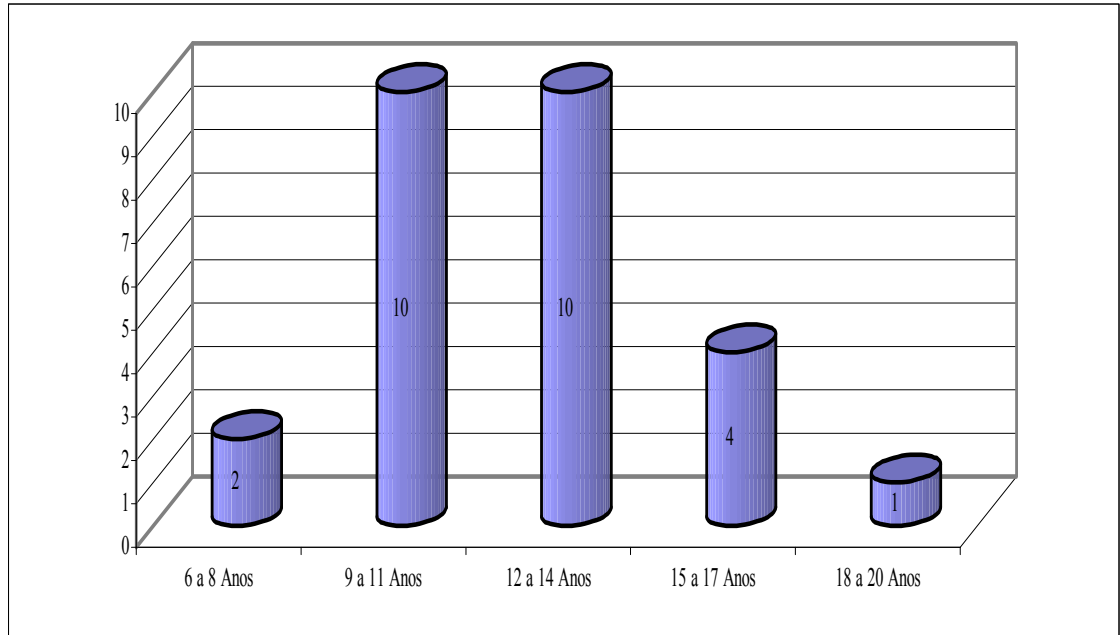
## 2.1 As alunas institucionalizadas – auto – representação

Numa primeira parte iremos expor os dados pessoais das alunas institucionalizadas, seguidos de informação acerca da sua experiência enquanto internas no Lar e alunas a frequentar a escola. Pretende-se também obter respostas sobre os seus projectos e ambições futuras.

### a) Dados Pessoais

Relativamente à idade das utentes em estudo, verificamos, através do gráfico 6, que existem duas classes de idades que se destacam em relação às outras, sendo estas, a faixa entre os 9 e 11 anos e, dos 12 aos 14 anos. As restantes sete utentes estão distribuídas pelas outras classes etárias: dois com idades compreendidas entre os 2 e os 8 anos, quatro entre os 15 e os 17 e, outro entre os 18 a 20 anos.

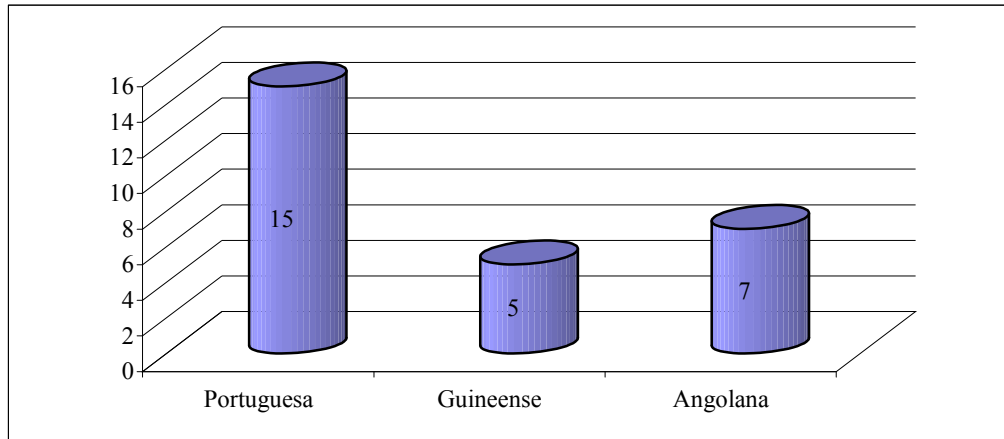
**Gráfico 6 – Distribuição das alunas institucionalizadas por grupos etários**



Esta amostra é bem representativa do universo, pois mais uma vez a fase da adolescência predomina.

Em relação à nacionalidade das utentes, observa-se no gráfico seguinte que, quinze são portuguesas, cinco de nacionalidade angolana e sete guineense.

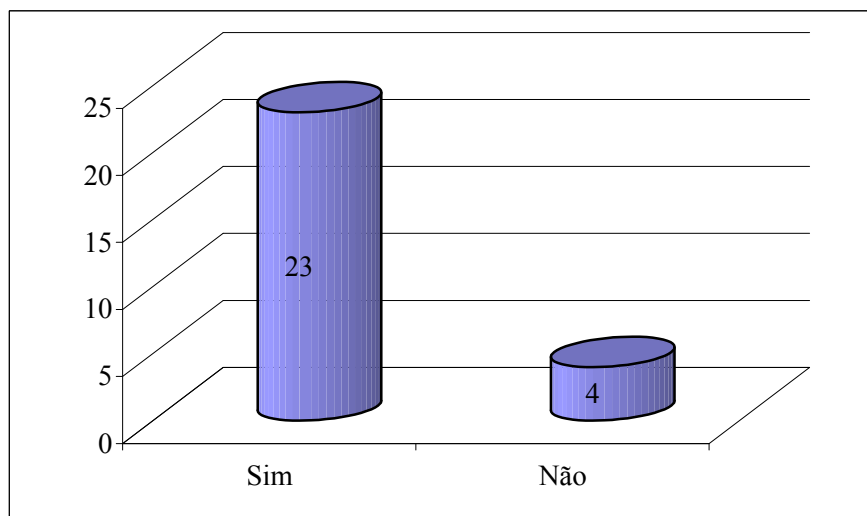
**Gráfico 7 – Distribuição das alunas institucionalizadas por nacionalidade**



**b) Experiência escolar**

Ao longo do percurso escolar das utentes, visualizamos um elevado número de repetências. Ao observarmos o gráfico 8, confirmamos essa situação, pois na nossa amostra, apenas quatro alunas ainda não experimentaram a repetência de ano.

**Gráfico 8 – Frequência de repetências**

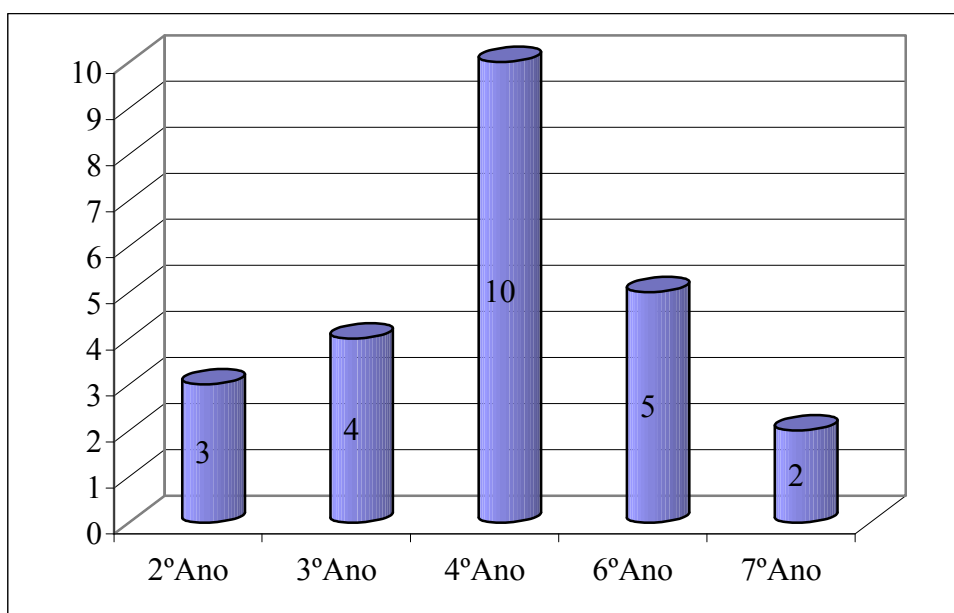


Uma atenção dada ao gráfico 9, permite verificar que estas repetências ocorrem com mais frequência no 1º ciclo, com maior incidência no 4º ano, o ano de transição para o 2º ciclo. Depois segue-se o 2º e 3º ano também com alguma incidência significativa, a par encontramos o 6º e 7º ano (2º e 3º ciclo) mais uma vez dois anos de transição.

Verifica-se um acréscimo de repetências nos anos de transição de ciclo, que se podem justificar com mudança de escola, mudanças no regime escolar e, no caso do 1º para o 2º ciclo a passagem da monodocência para a pluridocência.

Margarida Lopes (2005) afirma que os momentos de transição são os mais críticos nas trajetórias escolares dos adolescentes portugueses, devido a uma deficiente articulação entre a escola básica e os três níveis de ensino e a falta de sequencialidade.

**Gráfico 9 – Frequência dos anos de repetências**



Para uma análise mais profunda, resolvemos cruzar as idades dos inquiridos com o ano escolar que frequentam, para que possamos verificar os anos de desfasamento em relação à idade cronológica de frequência de cada ano de escolaridade.

A tabela seguinte apresenta-nos essa correlação:

**Tabela 1 – Distribuição das alunas institucionalizadas por idade e anos de escolaridade**

Idade	Ano Escolaridade										Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	
6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
9	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
10	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	4
11	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	4
12	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3
13	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
14	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	5
16	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	4
18	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>Total</b>	1	2	3	3	4	6	2	2	3	1	<b>27</b>

Partindo do pressuposto que no 1º ano as crianças terão entre seis a sete anos; no 2º ano sete e oito anos, no 3º ano terão entre oito a nove anos, no quarto entre 9 e 10 anos e, por aí adiante..., concluímos que:

- Uma criança frequenta o ano de escolaridade respectivo face à sua idade, não havendo retenções (estando uma pela primeira vez a frequentar a escola),
- Doze apresentam um ano de desfasamento,
- Três apresentam dois anos de desfasamento,
- Dois apresentam três anos de desfasamento
- E outro cinco anos de desfasamento.

Se compararmos a tabela 1 com o gráfico 8, verificamos que os dados diferem, uma vez que no gráfico 8 quatro alunas institucionalizadas não tiveram repetências e na tabela verificamos que apenas duas se encontram no ano de escolaridade respectivo face à idade.

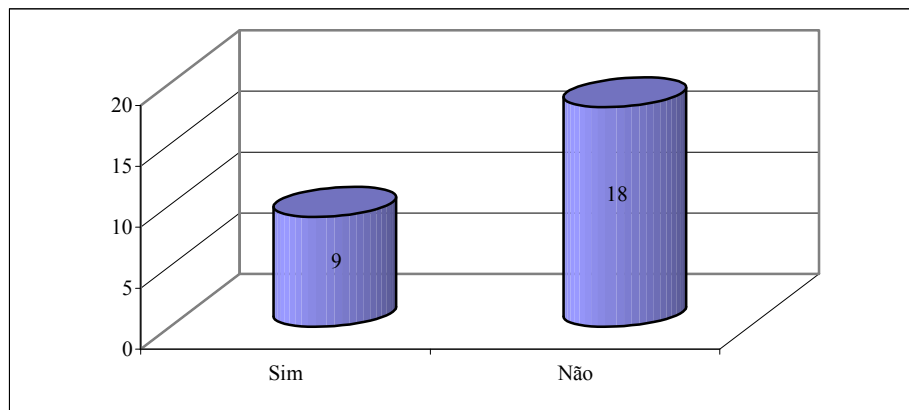
Esta situação, bem como o elevado número de desfasamento entre idade e ano de escolaridade deve-se, "(...) como facto inquestionável às possíveis interrupções sucessivas que estas crianças sofreram no seu percursos escolar antes do ingresso na instituição, factor dificultante do sucesso escolar." (Alves, 2007: 122). Ou seja, estas situações, não têm apenas a ver com repetências, mas também com o absentismo escolar consequente da negligência familiar.



## Motivação

Para percebermos a motivação das alunas institucionalizadas face ao estudo, aplicamos-lhes a pergunta: “*Gostas de estudar? Se não, porque?*”. A pergunta dividiu igualmente as opiniões, nove responderam que sim, e os restantes dezoito não.

**Gráfico 10 – “Gostas de estudar?”**



As opiniões para justificar a rejeição do estudo por parte das alunas em estudo são muito similares. Esta questão foi deixada em aberto para que as utentes pudessem justificar a sua opinião.

No seguinte quadro<sup>16</sup>, podemos observar os motivos desta rejeição:

**Tabela 2 – Motivo de rejeição ao estudo**

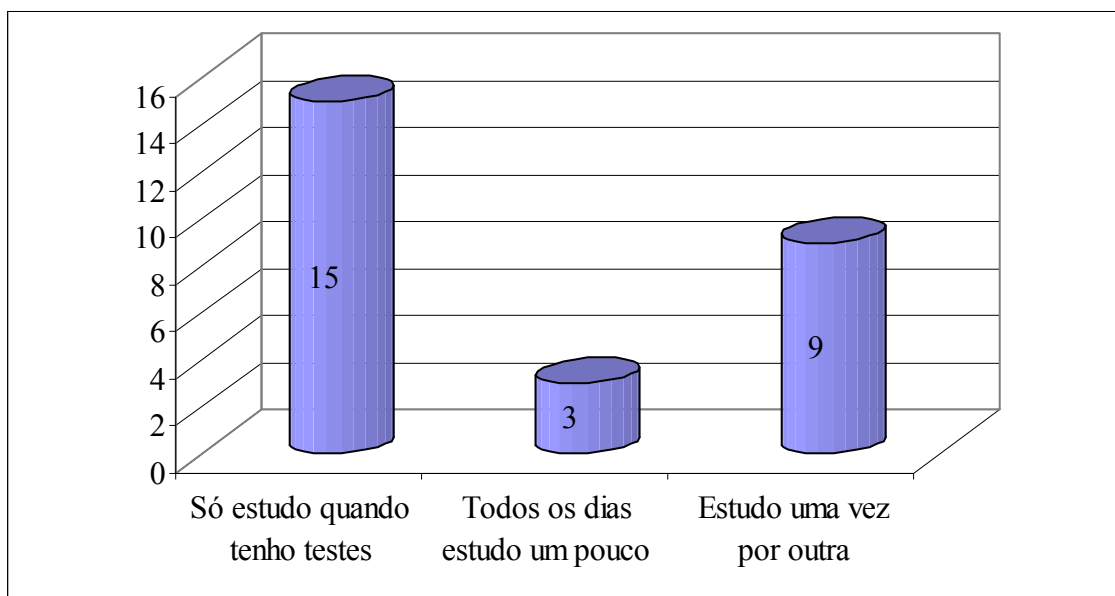
Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Aborrecimento	9	“Porque é aborrecido” “Porque é uma seca.” “Porque é chato.”
Preguiça	6	“Porque não gosto de acordar cedo.” “Não gosto de acordar muito cedo.” “Dá muito trabalho.” “Ocupa muito tempo.”
Professores pouco estimulantes	2	“Porque os stôres são chatos.”
Mau estar	1	“Porque sinto-me mal, fico com dor de cabeça (...).”

<sup>16</sup> Estes quadros foram inspirados a partir de Amado (2003: 91), nestes dá-se conta das palavras –chave (sub-categorias), a frequência com que é manifestado e os indicadores, redigidos tão próximos quanto ao que foi escrito nos questionários.

Verifica-se que a rejeição ao estudo, prende-se maioritariamente (nove respostas) com o aborrecimento<sup>17</sup>, seguido da preguiça como justificação de seis inquiridos e, por último a estimulação por parte dos professores a par com o mau estar que o estudo tem sobre um dos inquiridos.

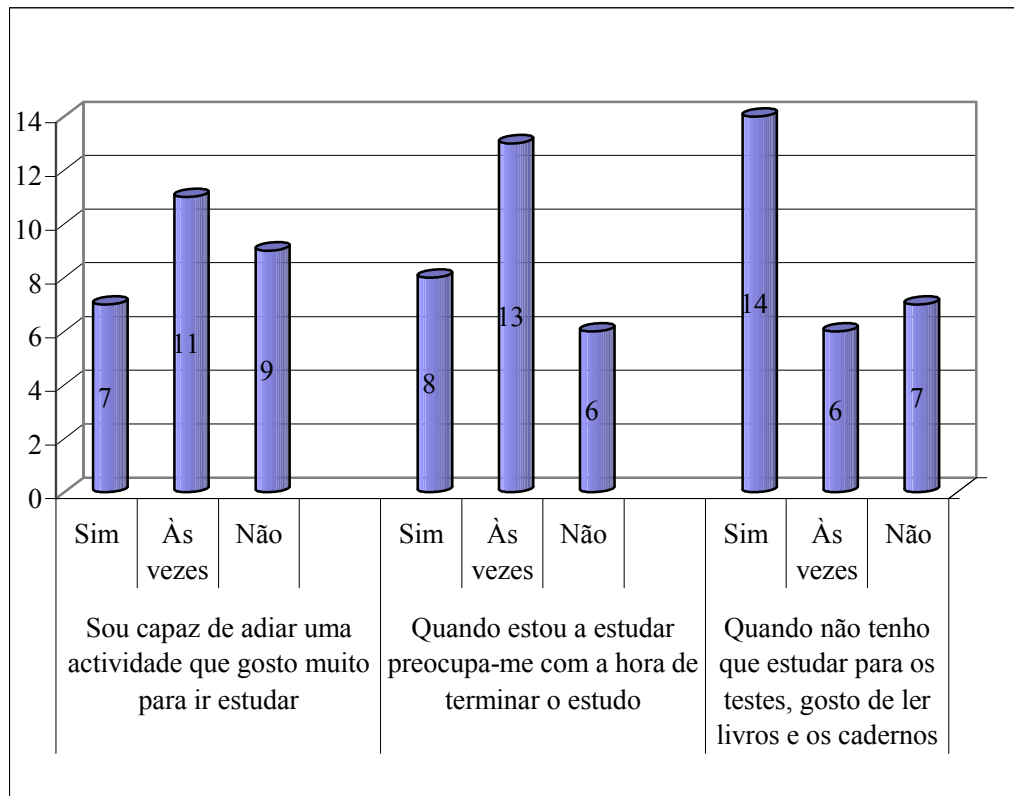
Tentamos também perceber qual o seu hábito de estudo, ou com que frequência os utentes inquiridos estudam. A partir do gráfico 11 percebemos que a maioria (quinze alunas) estudam só quando têm testes, que nove estudam apenas uma vez por outra, restando apenas três que admitem que todos os dias estudam um pouco.

**Gráfico 11 – “Hábitos de estudo”**



<sup>17</sup> Segundo João Amado “Há (...) quem interprete o desinteresse e o aborrecimento na aula, como uma consequência da própria escolarização obrigatória (...)” (2003:37)

Gráfico 12 – “Qual a motivação para o estudo?”



Relativamente à motivação/atenção das crianças/jovens durante o estudo, ao visualizar o gráfico 12, observamos que apenas 7 inquiridos são capazes de adiar uma actividade que gosta muito para ir estudar, enquanto que 11 admitem que às vezes também o fazem, enquanto outros 9 não a adiarão.

Verifica-se que as alunas dão bastante importância ao tempo que estudam, 8 respostas positivas, evidenciando desconcentração e desinteresse por parte dos inquiridos. Tendo em conta que “*O importante não é estudar muitas horas mas, sim, aproveitá-las o melhor possível*” (Dias & Nunes, 1998:43) facilmente percebemos que este estudo não é rentável.

Contudo, é de ressaltar um interesse na leitura, uma vez que 14 utentes afirmam que quando não têm testes, gostam de ler livros e cadernos, denotando-se um interesse na leitura que não seja por *obrigação*.

## Integração

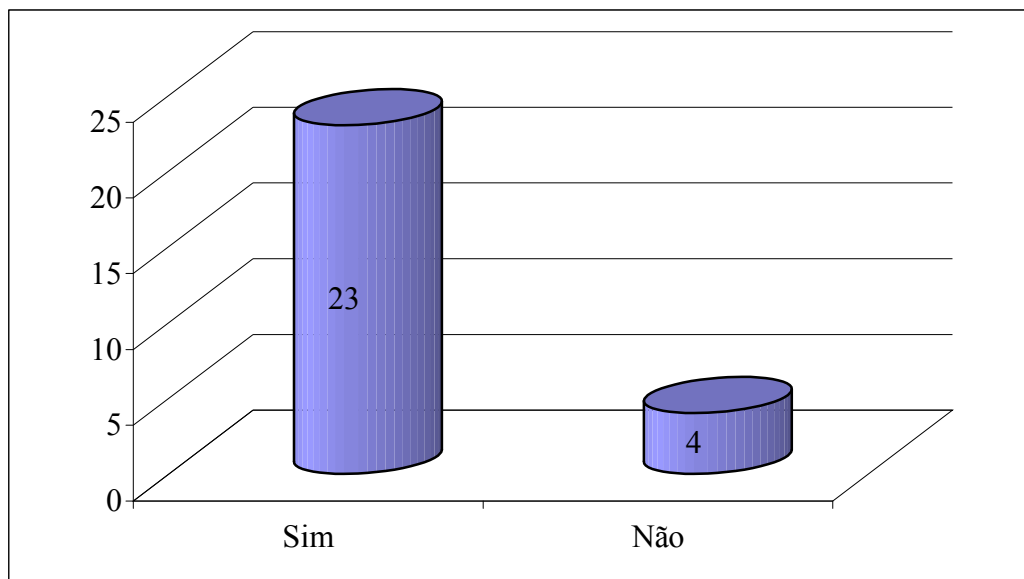
Tendo em conta que, a turma é o “(...) contexto por excelência das relações sociais e pedagógicas que se constituem como essência na vida na escola e lhe conferem uma dinâmica própria.” (Estrela & Amado, 2002 *apud* Amado in 2005:307) formulamos algumas questões que nos irão indicar a integração das utentes em estudo na sua turma.

Relacionado com a pergunta “*Sentes-te integrado na turma?*”, regista-se na maioria uma integração, 23 utentes responderam que sim, contudo 4 utentes não se sentem integrados.

A justificação dada pelos 4 utentes que não se sentem integrados na turma, prende-se maioritariamente por não gostarem dos seus colegas, duas afirmam que não têm amigos e, em minoria as utentes sentem-se diferentes dos colegas e não conseguem acompanhar o ritmo da turma.

Quanto à integração na escola, apenas quatro utentes responderam que não se sentem integradas, justificando-o com o facto de a escola ser desinteressante.

**Gráfico 13 – “Sentes-te integrado na escola?”**



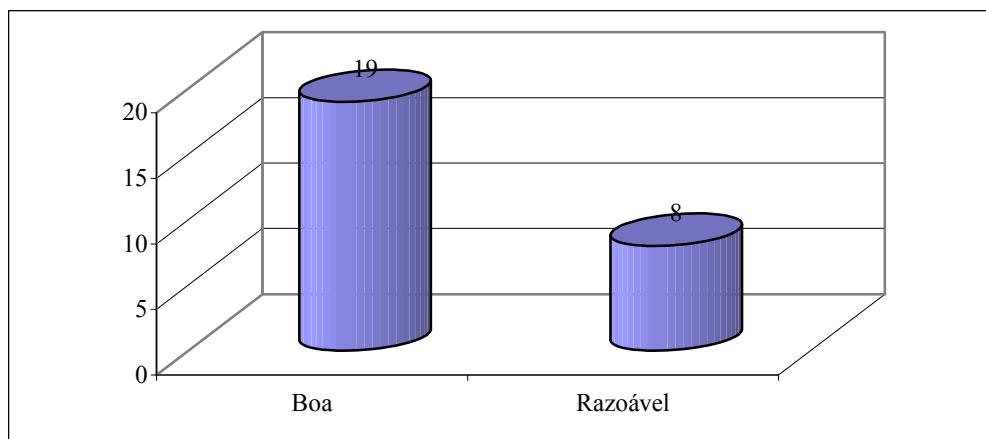
### Relação com actores do meio escolar

A instituição escolar, tendo em conta os seus diversos actores, docentes e não docentes, é por excelência, um contexto relacional, logo

*O estudo de relações sociais na aula e na escola, (...) torna-se fundamental para se compreender a vida quotidiana no seu interior, os êxitos e os fracassos, as negociações e a rotura de acordos, a acomodação e a resistência, etc. (McClaren, 1997; Jackson, 1991, Delamon, 1987 apud Amado in 2005:307)*

No que respeita à relação dos utentes com os Professores<sup>18</sup> na aula, é predominante um relacionamento positivo, 19 utentes afirmaram que definem a relação com os Professores “Boa”, apenas oito assinalou “Razoável”.

**Gráfico 14 – “Como defines a tua relação com os Professores?”**



Já no que concerne à pergunta “Já tiveste algum problema com um Professor? Se sim, como?” 6 utentes afirmam que já tiveram problemas com os Professores.

<sup>18</sup> Sampaio refere que “Para um bom clima escolar é importante uma preocupação com as relações interpessoais, bem como a permanente coesão dos professores e apoio efectivo aos alunos (...)” (1996:211), uma vez que a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo.

Na tabela 3, podemos analisar que tipo de problemas.

**Tabela 3 – Problemas com Professores**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Indisciplina	4	<p>“Muitos, (...) a professora deixou-me na sala sozinha com colegas, fiz bagunça e levei falta disciplinar, fui suspensa 4 dias.”</p> <p>“Eu respondi mal a um professor e ele pôs-me de castigo.”</p> <p>“Quando o meu professor falava, estava-me sempre a chamar a atenção para não dizer asneiras e eu esquecia-me.”</p> <p>“Foi no início do ano, mandei uma bola contra uma Professora sem querer, tive de ir falar com a Directora.”</p>
Revolta	2	<p>“Rasguei um teste porque não concordei com as notas, foram injustos.”</p> <p>“Uma professora recusou dar-me um teste, e eu apresentei queixa à Direcção.”</p>

Verificamos que o maior número de problemas relacionados com os Professores prende-se com casos de indisciplina, 4 situações e, a revolta em relação a atitudes dos professores ou injustiças foram também apontados por 2 utentes.

Para a caracterização destes comportamentos, teremos em conta um esquema de categorias e subcategorias concebidos por Amado (1989, 1998, 2001 *apud* 2003), onde apresenta uma distinção de 3 níveis de indisciplina. Como refere Amado “quando falamos de indisciplina não falamos de sempre de um mesmo fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos (...)” (in Pereira, 2001:66). Apresentamos, então, os seguintes níveis:

1º Nível: *Desvios de regras de produção*: comportamentos/incidentes perturbadores que põem em causam o bom funcionamento da aula,

2º Nível: *Conflitos interpares*: comportamentos que abrangem as dificuldades de relacionamento entre os alunos da turma e não só,

3º Nível: *Conflitos de Relação professor-aluno*: comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, incluindo também violência e vandalismo contra a propriedade escolar.



Quanto aos comportamentos das utentes e, de acordo com o esquema de categorias de indisciplina, estamos perante 2 casos de desvios de regras de produção, uma vez que a aluna não cumpre regras e compromissos que assume com o professor e, tem como intenção chamar a atenção para si. Desta forma negligencia os seus colegas, por prejudicar o decorrer normal da aula.

Encontramos também 6 casos de indisciplina nível 3, na sua maioria os alunos praticaram comportamentos que põem em causa a dignidade e também autoridade do professor, constituindo-se muitas vezes como opositores a essa autoridade

Na medida em que esta pergunta envolvia os professores, não existe nenhum caso relatado sobre conflito entre os colegas, verifica-se pois, um significativo número de casos que envolvem conflitos entre professor-aluno.

Para explorarmos o modelo de bom e mau professor interiorizado por estas alunas, colocamos a seguinte questão, *“Como seria o professor ideal”*.

A observação da tabela 4, permite-nos verificar que as utentes dão primordial importância à forma igualitária de tratamento, atenção e preocupação com os alunos por parte dos professores, desvalorizando o sair mais cedo das aulas, a crítica por parte do professor.

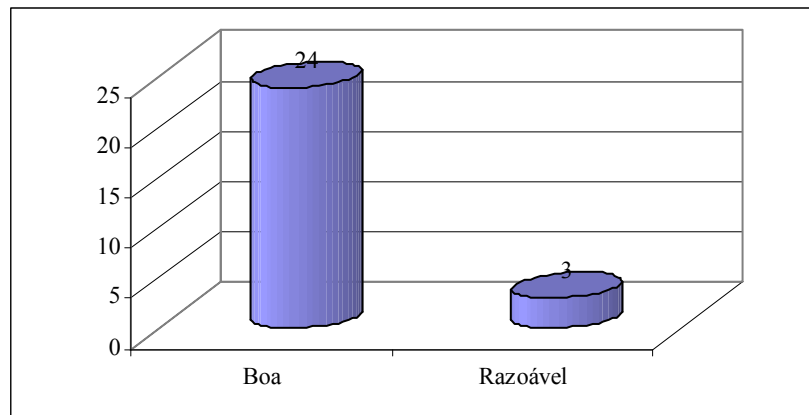
Um Bom Professor teria que ser compreensivo e amigável na relação pedagógica e, tratar todos os alunos de forma igual, é de se notar também a preocupação por criar condições de sucesso ignorando os *facilitismos* pedagógicos.

**Tabela 4 – “Bom Professor – Visão das alunas”**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Compreensivo e simpático	15	<i>“Um professor que seja simpático para mim.”</i> <i>“Um professor que seja porreiro e que compreende os alunos.”</i>
Forma igualitária de tratamento	18	<i>“Um professor que trata todos os alunos da mesma forma.”</i>
Atenção/ preocupação com o aluno	16	<i>“Um professor que me dá atenção(..).”</i> <i>“Gosto quando os professores falam comigo fora da sala de aula”.</i> <i>“É importante que o professor me chama à atenção quando me porto mal.”</i> <i>“Um professor que não me mande para a rua, chamando-me antes à atenção.”</i>
Bom profissional	10	<i>“Um professor que me ensina bem.</i> <i>(..) que me explica a matéria quando não percebo.”</i>
Facilitismo	6	<i>“Um professor que me deixa sair mais cedo da aula.”</i> <i>“Um professor que não me critica”</i> <i>“Os professores que fazem os testes fáceis.”</i>

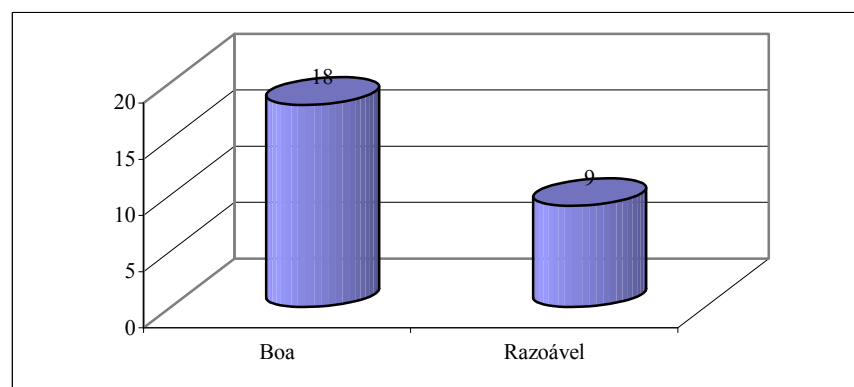
No que diz respeito à relação com os funcionários, é também unânime que as utentes mantêm uma relação positiva com estes indivíduos, 24 têm uma boa relação com estes e, 3 afirmam que têm uma relação razoável com os funcionários.

**Gráfico 15 – “Como defines a tua relação com os Funcionários?”**



Quanto à relação com os colegas<sup>19</sup>, apesar de continuar a ser positiva, uma vez que ninguém afirma que tem uma “má” relação com os seus companheiros de aulas, existe um acréscimo de relações “razoáveis”, quando comparado com as relações anteriores. Nove utentes responderam desta forma e, os restantes 18 apontam uma “boa” relação com os seus colegas.

**Gráfico 16 – “Como defines a tua relação com os teus colegas?”**

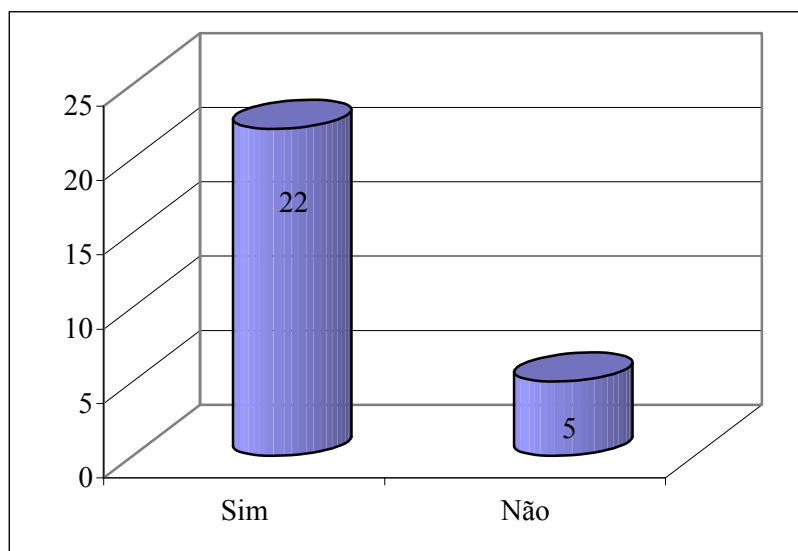


<sup>19</sup> “O grupo de pares tem um papel fundamental na construção da identidade e autonomia das crianças e adolescentes, promove a formação de opiniões e atitudes, constitui um espaço de diálogo e apoio a problemas pessoais, escolares e profissionais, oferece múltiplas ocasiões de desenvolvimento de novas relações consigo próprio e com os outros, estimula a gestão de conflitos e o desenvolvimento de relações sociais gratificantes.” (Sampaio et al, 2005: 64)

### c) Vivência no Lar

Com o tópico “*Gostas de viver na OICSA? Porquê?*”, sendo que a segunda pergunta é deixada em aberto, pretendemos perceber como vêm as crianças/jovens a sua vivência no Lar.

**Gráfico 17 – “Gostas de viver na OICSA?”**



Como observamos, na sua maioria, com a frequência de 22 respostas, as utentes gostam de viver no Lar, justificando esta opinião de forma muito semelhante. A verificar na tabela seguinte:

**Tabela 5 – Motivo para gostarem de viver no Lar**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Amizade com colegas	9	<p>“Porque tenho montes de amigas.”</p> <p>“(…) tenho mais companhia.”</p> <p>“(…) conheci pessoas diferentes.”</p> <p>“Gosto das minhas colegas (…)”</p> <p>“Porque o lar tem muitas pessoas para brincar, (…). Gosto muito de estar com os meus amigos, e mais a minha irmã.”</p> <p>“Porque tenho belos amigos.”</p> <p>“(…) tenho é mais gente, posso falar, não estou sempre fechada em casa, tenho mais companhia”</p>
Melhor ambiente que em casa	2	<p>“Porque é melhor que viver em casa.”</p> <p>“(…) é diferente viver no lar que na minha própria casa.”</p>



Segurança no lar	1	<i>“Porque aqui estou segura, ao contrário quando estava em casa (...)”</i>
Aprendizagem	4	<i>“(...) ensinam-nos muitas coisas que em casa não fazemos.”</i> <i>“Porque no Lar faço mais actividades que em casa (...)”</i> <i>“(...) aprendi muitas coisas.”</i> <i>“(...) tenho educadores que me explicam quando faço coisas más, quando faço, fico com má nota.”</i>
Perspectiva de futuro	1	<i>“(...) sei que aqui posso ter um futuro feliz.”</i>
Acomodação	2	<i>“(...) porque é um sítio que já estou habituada.”</i> <i>“Porque me sinto bem no lar (...)”</i>

Com maior frequência de respostas, encontramos a amizade entre as utentes e as colegas<sup>20</sup>, são o melhor aspecto de viver no lar, segundo a opinião das utentes. Estas dão também muito valor à aprendizagem que vão adquirindo ao longo da sua estadia no lar, que irá ter consequências no seu futuro, como afirma uma utente.

O facto de o lar oferecer mais segurança e um melhor ambiente que o de suas casas, bem como a acomodação de viver no lar, é também apontado como motivo para o seu acolhimento do lar ser do seu agrado.

<sup>20</sup> Como afirmam Moral Jiménez e Ovejero Bernal *“o grupo de companheiros traz-lhe segurança e reconhecimento, ao mesmo tempo que lhes oferece a possibilidade de partilhar afectos, ideias, ansiedades.”* (apud Amado in Vieira, 2005:306). Woods indica que nos processos de vinculação, as crianças podem ser vistos como envolvidos *“numa batalha contínua em defesa do que são e do que hão-de ser, enquanto as forças da instituição trabalham no sentido de os privar da sua individualidade e os procuram moldar de acordo com os modelos ideais (...)”* (apud Amado in Vieira, 2005:306)



Contudo, 5 utentes afirmam que não gostam de viver no lar. Estas utentes apontaram os seguintes motivos:

**Tabela 6 - Motivo para não gostarem de viver no Lar**

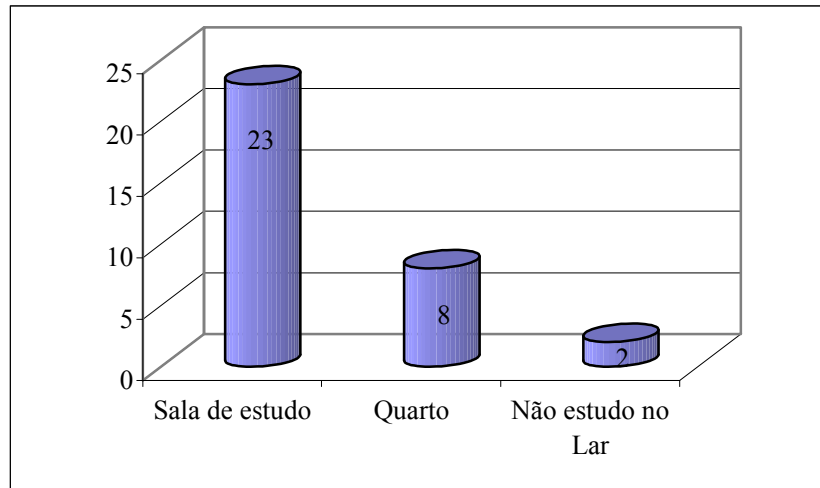
Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Preferência de vivência em casa com família	3	“(…) gostava de estar ao pé dos meus pais e irmãos.” “(…) preferia estar em casa com os meus pais.”
Prisão	1	”Porque em casa não tenho nada que me prende, tenho mais liberdade.”
Imagem pejorativa do Lar	2	”Porque é chato (…)” ”O lar é podre.”
Tratamento no Lar	1	”Porque me tratam mal, não ouvem o que nós dizemos e gritam connosco.”
Pessoas no Lar	2	”Porque não gosto de algumas pessoas.” ”Irrita-me viver no lar, porque depois não tenho paciência para aturar as pessoas.”
Habituação	1	”Não estou habituada a viver num lar.”
Alimentação	3	”Não gosto da comida.” ”A comida é podre.”

Segundo a tabela 6, as utentes justificam a sua resposta com o facto de preferirem estar em casa em vez de estar no lar. Todas as outras respostas estão relacionadas com a sua vivência e condições no lar, nomeadamente a comida, o tratamento e, as pessoas no lar são também motivo para não gostarem de viver no lar.

De acordo com a Norma III – “São objectivos dos Lares assegurar os meios necessários ao seu desenvolvimento pessoal, à sua formação escolar (…)” (Fernandes & Silva 1996:7). Tendo em conta este dever, tentamos perceber quais as condições de estudo proporcionadas por parte do Lar aos utentes.

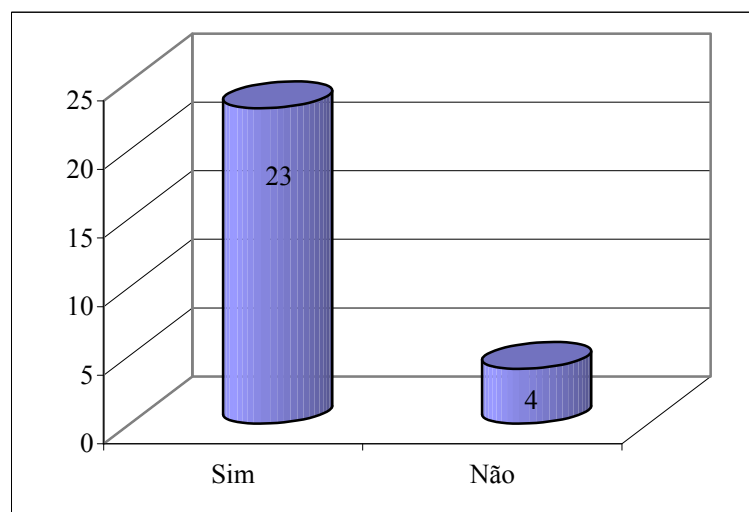
Relativamente ao sítio que as utentes escolhem para estudar, (podendo assinalar mais que um) estas elegem a sala de estudo como a sua maior opção (23), seguido do seu quarto (8 utentes). Contudo, há duas utentes que afirmam que não estudam no Lar.

**Gráfico 18 – “No Lar em que sítio estudas?”**



Procuramos saber junto dos utentes do Lar, se na sua opinião a sala de estudo reunia condições para trabalhar. As opiniões em relação a esta pergunta foram muito consensuais, uma vez que 23 utentes responderam sim e os restantes 4 não.

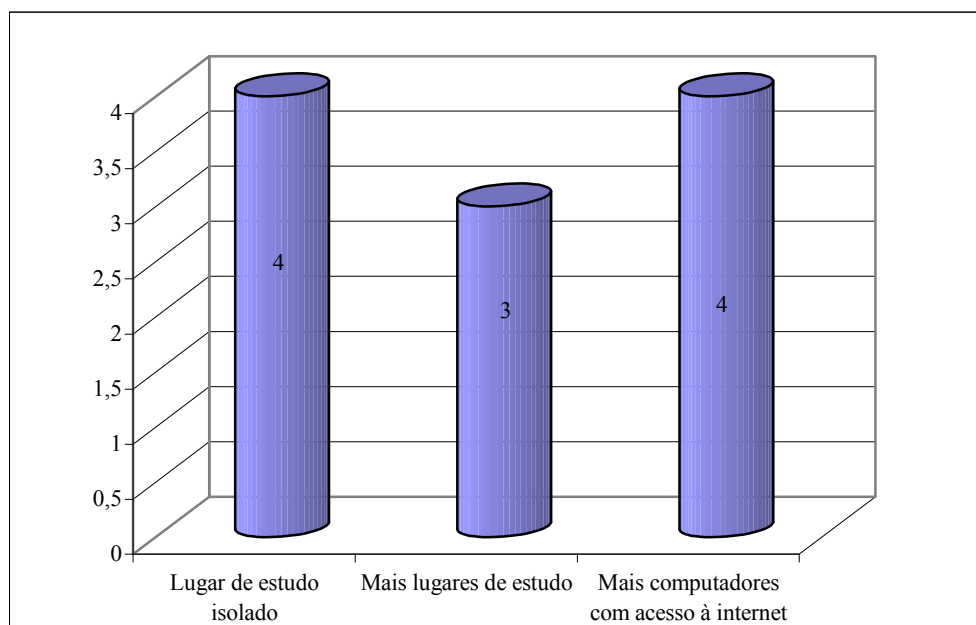
**Gráfico 19 – “Na tua opinião, a sala de estudo tem condições para trabalhar?”**



A razão apontada pelas utentes que responderam que a sala de estudo não reunia condições para trabalhar, é justificada de forma igual (4 respostas) pelo mobiliário desadequado<sup>21</sup>. As restantes opiniões, prendem-se com a pouca iluminação<sup>22</sup> nestes espaços e falta de computadores.

As necessidades apontadas pelas utentes para que assim melhorem as suas condições de estudo, prendem-se principalmente por duas questões (resposta de 4 utentes), necessidade de um lugar de estudo adequado/isolado e computador com acesso à Internet, outras 3 sugerem mais lugares de estudo.

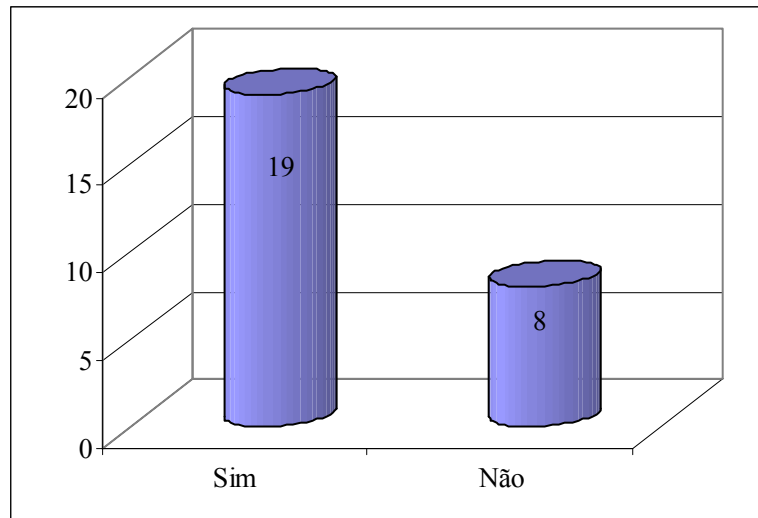
**Gráfico 20 – “O que necessitas para melhorar o teu estudo no Lar?”**



Quanto ao apoio dispensado no lar, para as tarefas escolares, 19 utentes afirmam que se sentem suficientemente apoiados no estudo, enquanto que outros 8 afirmam que não.

<sup>21</sup> De acordo com Fernandes e Silva “O mobiliário deve ser visualmente agradável e dimensionado em função da idade das crianças/jovens, adequado às utilizações a que se destina e de material resistente e de fácil conservação.” (1996:9).

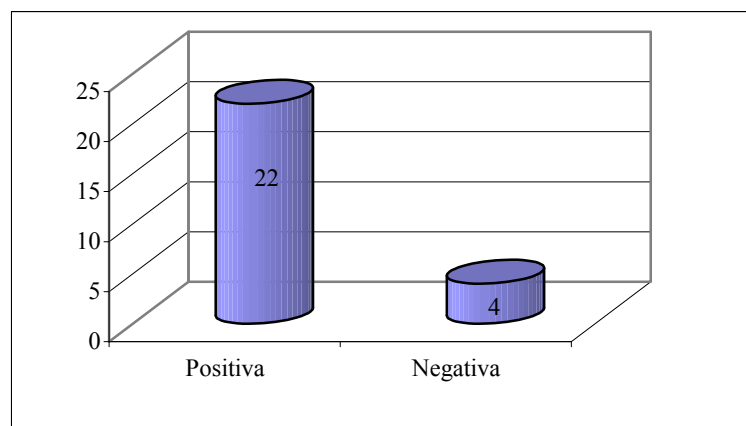
<sup>22</sup> “Os níveis de iluminação devem ser adequados à utilização dos compartimentos, nomeadamente no que se refere às salas de convívio e de estudo.” (Fernandes e Silva, 1996:9)

**Gráfico 21 – “Consideras-te suficientemente apoiado nos estudos?”**

Para estas 8 o que necessitam tem a ver principalmente (uma frequência de 6 respostas), com o apoio pedagógico/explicadores, 2 utentes apontam a necessidade de existência de actividades no exterior.

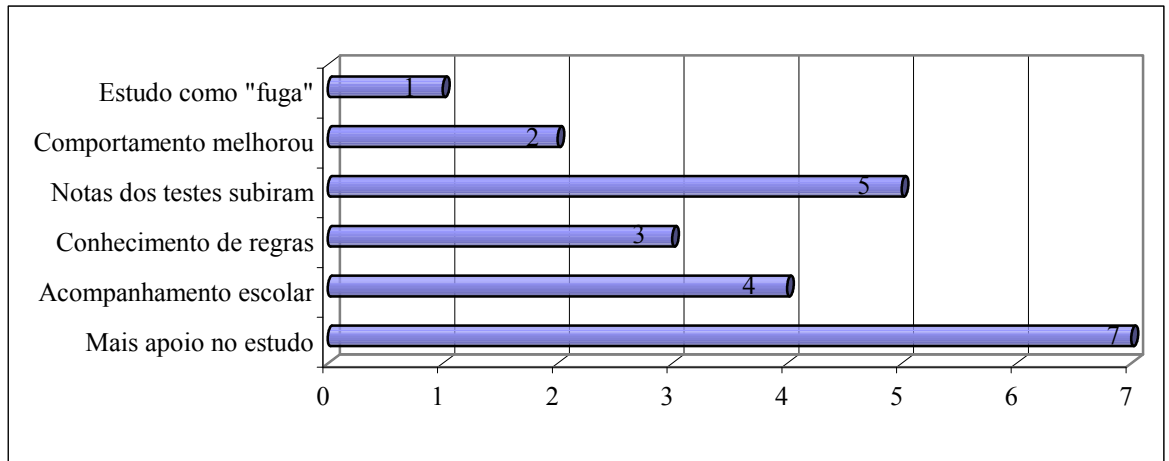
São as educadoras sociais as mais apontados em relação ao apoio no estudo (23 utentes), oito crianças/jovens afirmam que são também os seus colegas que os auxiliam, enquanto que apenas duas admitem que ninguém os ajuda a estudar.

Em relação à evolução das notas das utentes desde que residem no Lar, para 22 utentes teve um impacto positivo, enquanto que para 4 teve uma influência negativa, apenas uma não respondeu, pois afirma que as suas notas se mantiveram.

**Gráfico 22 – “Evolução das notas desde que reside no Lar”**

Tentamos então perceber o porquê das respostas negativas e positivas.

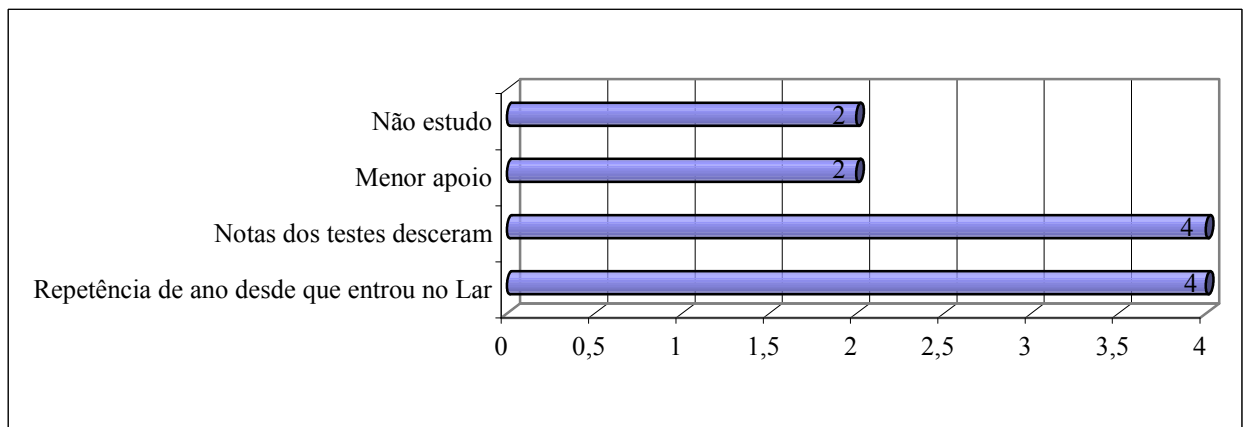
**Gráfico 23 – “Evolução positiva: motivo”**



As justificações dadas para uma melhoria nas notas prendem-se com um maior apoio no estudo prestado pelas educadoras sociais (7 respostas), que se reflectiram na melhoria das notas nos testes, como afirmam 5 utentes.

Quatro apontam também o acompanhamento escolar por parte do Lar, como factor positivo na evolução dos seus resultados escolares, 3 admitem que o facto de terem aprendido algumas regras também foi um factor importante, 2 aponta que o seu comportamento melhorou e, por último há quem justifique o estudo como fuga aos seus problemas.

**Gráfico 24 – “Evolução negativa: motivo”**



Quanto às crianças/jovens que apontam um resultado negativo nas suas notas escolares, este é justificado pela repetição de ano desde que se encontram no Lar e pelas notas dos testes baixarem. Duas afirmam que existe pouco apoio ao nível do estudo no Lar, e duas assume que não estuda.

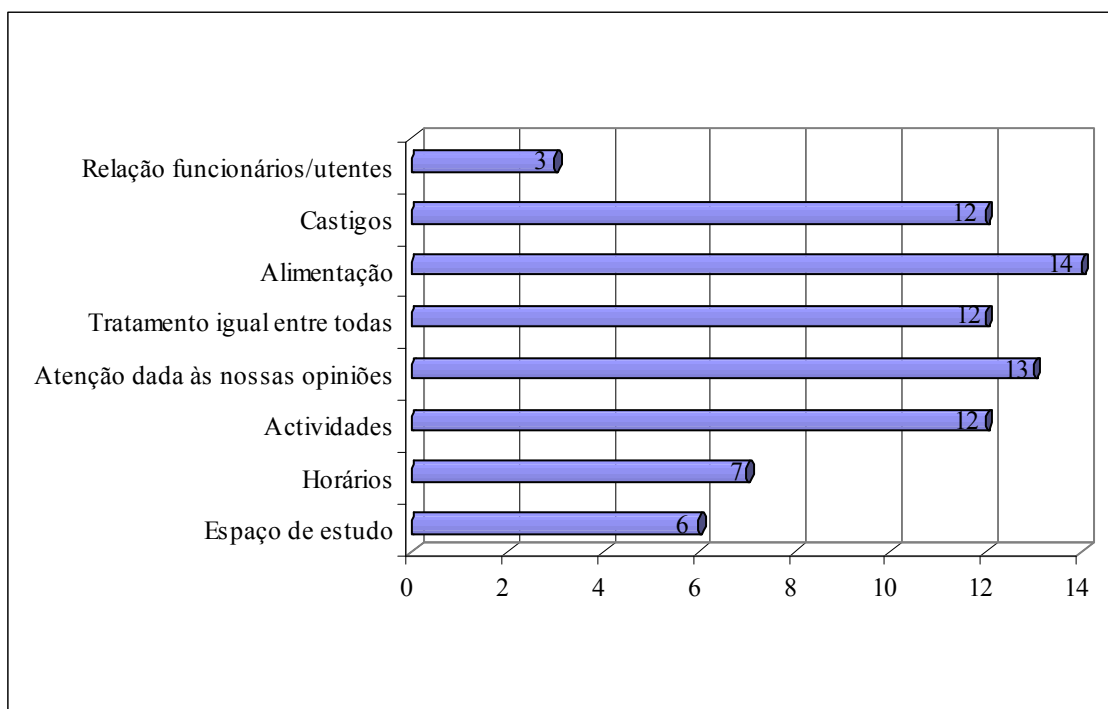
Procuramos saber junto das crianças/jovens em estudo, o que mudariam no Lar, para que este se tornasse um lugar ideal para viver.

Foram várias as questões que mereceram algum destaque por parte das utentes. É quase unânime a questão da comida, com uma frequência de 14 respostas, com 13 surge a atenção dada pelas suas opiniões enquanto residentes no Lar. Doze das crianças/jovens apontam as mudanças em relação às actividades, tratamento igual entre todos e os castigos.

Com menor relevo, mas sem deixar de apresentar um número de respostas significativas (7), surgem os horários existentes no Lar e 6 das utentes gostavam de uma mudança nos lugares de estudo.

Três das utentes, referiram a mudança na relação entre funcionários e utentes<sup>23</sup>.

**Gráfico 25 – “O que mudarias no Lar?”**



<sup>23</sup> Segundo o relatório “A Casa Pia de Lisboa e as estratégias de acolhimento das crianças em risco” Carneiro e outros indicam que, “Quanto à estadia ou ao dia-a-dia na instituição, constata-se a deficiente qualidade de relação adultos/crianças - adolescentes, o que suscita as maiores reservas sobre as oportunidades educativas dessas instituições.” (2004:160).

## d) Projectos para o futuro

Tabela 7 – “Projectos para o futuro”

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Continuar a estudar	15	“Quero continuar a estudar.” “Quero continuar a estudar para ter uma vida boa.”
Estudar à noite	2	“Quero estudar à noite (...)” “Quero estar na faculdade à noite (...)”
Conciliar trabalho e estudo	4	“Quero estudar à noite e trabalhar de dia (...)” “Quero estar na faculdade à noite e trabalhar de dia.”
Preferência pelo trabalho ao estudo	3	“(…) se não der para conciliar estudo e trabalho, continuo só a trabalhar (...)” “(…) quero trabalhar.”
Ajudar a família	2	“(…) trabalhar para ajudar a minha família.” “(…) e todo o dinheiro que ganhar dou à minha mãe”
Sair do Lar	2	“Gostava de sair do lar e ir para casa.”
Meta de escolaridade – 9º ano	2	“Quero continuar a estudar só até ao 9º ano.”
Meta de escolaridade – 12º ano	2	“Quero continuar a estudar até ao 12º ano.”
Curso Profissional	5	“(…) depois quero fazer o meu curso profissional.”
Faculdade	4	“Quero ir para a faculdade (...)”

Ao observarmos a tabela 7, verificamos que na sua maioria, 15 utentes ambicionam continuar a estudar, duas querem estudar à noite, de forma a conciliarem a vida de estudante com o trabalho. Contudo, três jovens, pretendem trabalhar em vez de estudar e uma afirma que se tiver de escolher entre um e outro escolhe o trabalho.

Relativamente às suas metas escolares, observa-se que os cursos profissionais são a maior opção por parte das utentes, seguido da faculdade com frequência de 4 respostas, com duas temos tanto o objectivo de apenas cumprir a escolaridade obrigatória e o 12º ano.

É notória a pretensão das utentes em continuar a estudar, porém, não existe um percurso que ressalte, uma vez que 5 utentes querem tirar curso profissional<sup>24</sup>, 4 um curso superior, outros 4 apenas obrigatório ou secundário e os restantes 4 trabalhar<sup>25</sup>.

Dois inquiridos referem também a intenção de sair do lar e ajudar as suas famílias no futuro.

**Tabela 8 – “Dificuldades para atingir os seus objectivos”**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Dificuldade em respeitar regras/em ser responsável	8	“(…) dificuldade em respeitar as regras, obedecer às Dr. <sup>a</sup> cumprir os horários de chegar, (…)” “Para sair do lar preciso de demonstrar sentido de responsabilidade (…)” “(…) tenho de ser mais responsável, por isso estou aqui, para ser mais responsável.” “Vou ter que me levantar a horas.”
Dificuldades financeiras	2	“Primeiro a nível financeiro, visto que não tenho possibilidades para me sustentar a mim, para pagar casa e ainda faculdade.” “Vou ter que trabalhar muito para ter dinheiro para pagar (…)”
Estigma de viver no Lar	1	“(…) vai ser mais difícil porque moro no lar.”
Esforço/Motivação	13	“(…) vou ter que esforçar-me e dizer que vou conseguir.” “A nível emocional, é preciso continuar a manter este nível de motivação para realizar estes objectivos. Para isso, vou ter que trabalhar, pensar muito bem naquilo que quero e tentar não cometer erros de grande relevância e sobretudo não desistir quando cometer esses erros, ou encontrar adversidades e obstáculos no caminho.”

<sup>24</sup> Segundo Carneiro e outros (2004: 26), o ensino técnico-profissional pode ser considerado a resposta social para jovens em conflito com a “escola tradicional”. “A formação técnico-profissional é um passaporte importante para a autonomia e a entrada no mundo de trabalho, para um projecto de vida capaz de proporcionar a satisfação pessoal e a integração social almejadas” (Azevedo, 2004 apud Carneiro et. al., 2004:133).

<sup>25</sup> Isabel Mata ao desenhar um retrato-tipo dos alunos potencialmente em risco de insucesso e abandono escolar, refere que estes “Têm a preocupação de ganhar a vida e não conseguem abstrair-se dos apelos do mundo exterior sentindo-se atraídos pelo lucro imediato que a disponibilização dos postos de trabalho juvenil lhes proporciona” (2000 apud Amado 2003:40).



		<p><i>“(...) para a faculdade tenho que tirar boa média, logo vou ter que estudar muito.”</i></p> <p><i>“Vou ter que estudar muito.”</i></p> <p><i>“Tenho de me esforçar mais para alcançar esse objectivo, ter de me aplicar nos estudos (...)”</i></p> <p><i>“Tenho de me dedicar mais para conseguir acabar o curso (...)”</i></p> <p><i>“Tenho de estudar muito para melhorar a leitura, escrever muito bem para conseguir tudo isto (...)”</i></p> <p><i>“Vou ter que trabalhar muito, estar com atenção, fazer trabalhos de casa.”</i></p> <p><i>“Vou ter que lutar por isso, porque sem lutar não vou conseguir alcançar (...)”</i></p>
Comportamento	4	<p><i>“(...) para isso vou ter que acalmar um bocado.”</i></p> <p><i>“(...) não ter conflitos e não ter que mudar sempre de escola.”</i></p> <p><i>“Vou ter que (...) portar-me bem e não fazer asneiras.”</i></p>
Apoio	3	<p><i>“Preciso de mais apoio para alcançar o que quero.”</i></p> <p><i>“(...) têm que me apoiar muito porque sozinha não consigo.”</i></p>

Relativamente aos obstáculos que poderão afectar o percurso, os projectos que os utentes planeiam, elas admitem, com frequência de 8 respostas, que a maior dificuldade se prende com a dificuldade em respeitar regras, em ser responsável. Duas utentes afirmam que as suas dificuldades financeiras e, segundo uma utente o estigma de viver no Lar, podem ser também um entrave para realizarem os seus projectos para o futuro<sup>26</sup>.

Verificamos que as respostas dadas vão mais no sentido de como superar essas dificuldades, fugindo um pouco ao objectivo da formulação da pergunta. Quanto a respostas em relação a tal, 13 utentes admitem que para superar a tais dificuldades terão que se esforçar mais e ter motivação para nunca desistirem, na opinião de 4 utentes terão também de alterar/melhorar o seu comportamento e, terão que ter mais apoio, como sugerem 2 jovens.

<sup>26</sup> “A institucionalização pode revelar-se um factor de risco pela ausência de oportunidades ou desinvestimento (...)” (Carvalho, 2000; Formosinho *et al.*, 2002; Raymond, 1998 *apud* Carneiro *et. al.* 2004:33)



## 2.2. Os alunos institucionalizados – perspectiva dos professores

Numa primeira parte, iremos perceber como é que os professores constroem representações<sup>27</sup> sobre os seus alunos e, que relação possuem essas representações com seu conhecimento da “história de vida” deles. Pretendemos também obter informação sobre as diversas estratégias institucionais e pedagógicas que os professores accionadas ou sugeridas pelo professor para fazer face às dificuldades levantadas pelas alunas institucionalizadas.<sup>28</sup>

### a) História de vida do aluno institucionalizado

A importância de conhecer a história de vida do aluno, é unânime entre os professores entrevistados, que concordaram com a sua importância.

A justificação dada pelos professores (7) é que acreditam que é importante para antecipar comportamentos, ou seja, o modo de tratar estas crianças/jovens. Apenas um professor não concorda com esta justificação.

Quatro professores defendem que é importante conhecer a vida deste alunos para os ajudar a antecipar medidas integrativas.

Ainda no seguimento da pergunta “*É importante conhecer a história de vida do aluno?*”, o facto do professor conhecer a história de vida do aluno cria algumas expectativas, o que poderá influenciar na avaliação do aluno, que tanto pode resultar em condescendência em relação a determinados actos do aluno como, numa imagem pejorativa deste mesmo (rotulação).

Em relação à condescendência dada a estes alunos, devido ao seu historial de vida, 6 professores concordam. Quanto à imagem pejorativa, como consequência do conhecimento da vida do aluno, 9 professores indicam que tal não acontece.

As fontes de informação que estão na base da construção das representações dos docentes sobre estes alunos, provêm maioritariamente do Lar (8 testemunhas), seguido da troca de informações entre Professores (7 testemunhas), os próprios alunos são também uma fonte de informação, mencionado por 3 inquiridos. Como fonte também encontramos o psicólogo e a família mas com menos relevância.

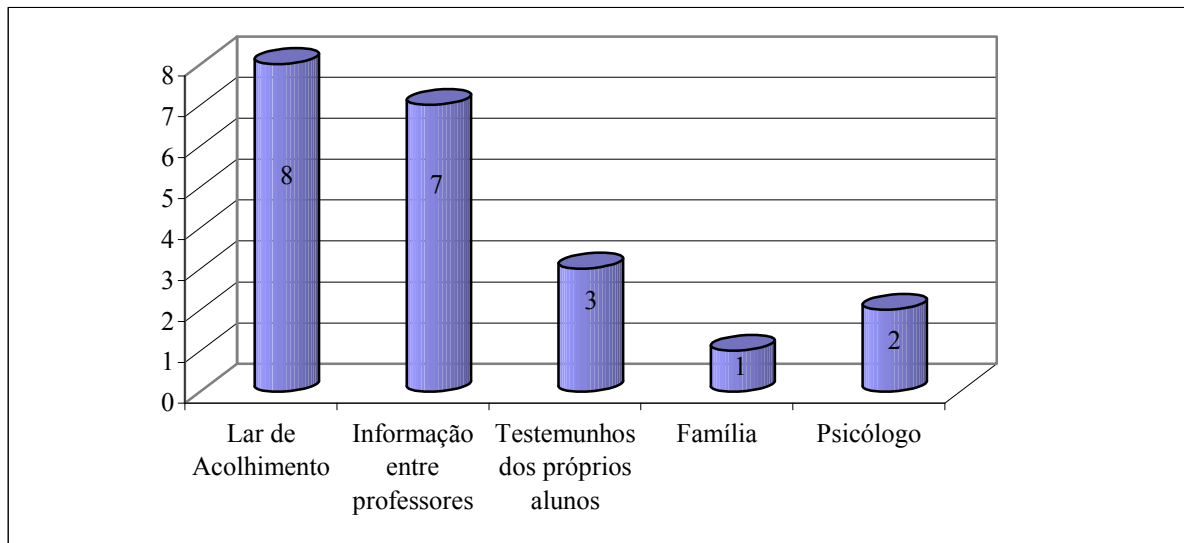
<sup>27</sup> De acordo com Amado, “(...)as representações e as perspectivas que professores e alunos em interacção constroem uns sobre os outros e sobre o conjunto de circunstâncias em que estão envolvidos (...) surgem como variáveis importantes na determinação e na compreensão de condutas de cada um.” (2003: 87)

Hargreaves, Hester e Mellor afirmam que as representações podem ser graves para os alunos que forem categorizados como violentos e menos inteligentes. (apud Moore, 1995)

<sup>28</sup> Algumas questões efectuadas aos professores não foram incluídas na análise, por serem referidas na análise dos relatórios escolares com maior clareza.

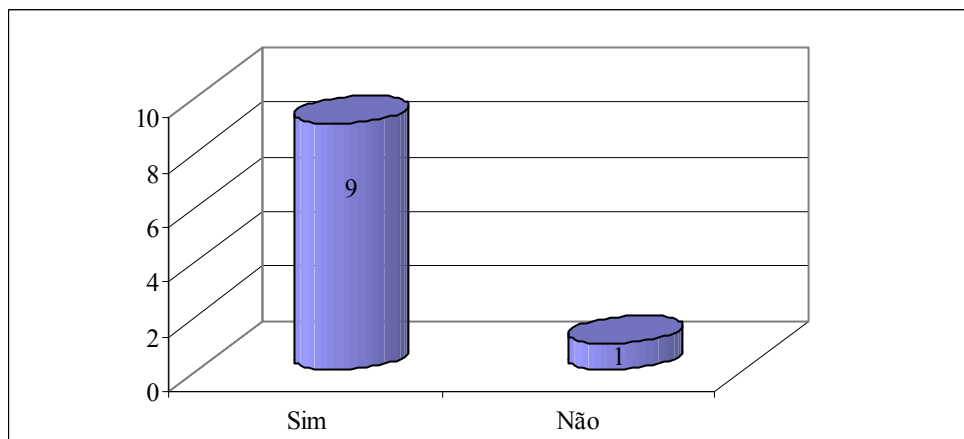


**Gráfico 26 – “Fontes de informação.”**



Quanto ao conhecimento por parte dos colegas dos alunos institucionalizados, sobre o seu acolhimento no lar, apenas um professor afirma que os seus alunos não têm conhecimento, contra os restantes 9.

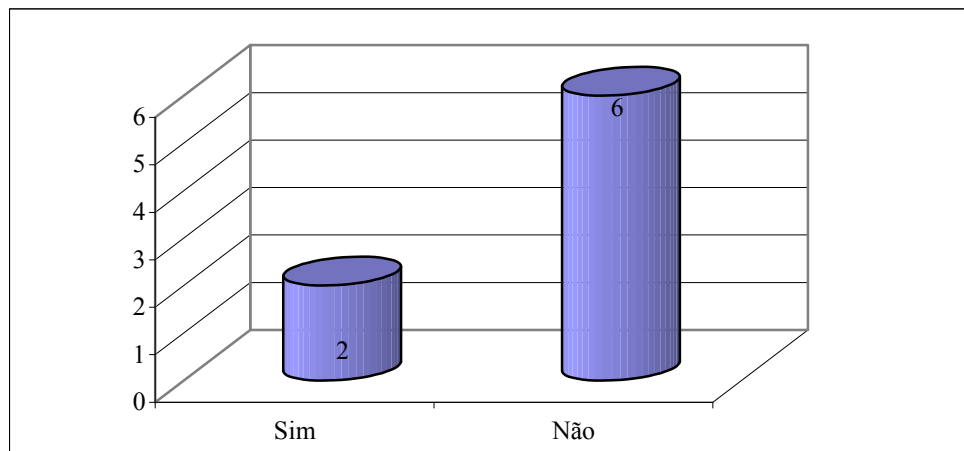
**Gráfico 27 – “Os colegas têm conhecimento que o aluno é institucionalizado?”**



“Considera que o facto do aluno vir de uma instituição é um factor de estigmatização entre colegas?”<sup>29</sup> Apenas 2 professores afirmam que SIM, contra 6 NÃO.

<sup>29</sup> Moore afirma que “os alunos também se categorizam uns aos outros (...) ao ponto de ser criar um processo complexo dinâmico, mas com consequências para todos os implicados.” (1995:152)

**Gráfico 28 - “Considera que o facto do aluno vir de uma instituição é um factor de estigmatização entre colegas?”**



Pedi-se aos dois Professores que responderam afirmativamente à pergunta anterior que justificassem a sua opinião, um Professor justifica o facto dos alunos serem institucionalizados um factor de estigmatização e outro porque estes alunos apresentam atitudes diferentes.

#### **b) Aluno institucionalizado – factores de insucesso educativo**

Tentamos obter a partir dos professores quais poderiam ser os factores que influenciam o desempenho escolar destas crianças.

Para tal apresentamos vários factores<sup>30</sup>, que podemos dividir em:

- factores familiares (abandono familiar , valores distintos, proveniência de meios desfavorecidos, origem de famílias de risco),
- factores derivadas da gestão e do clima social do Lar ( insuficiente ajuda na área educativa do Lar, falta de colaboração entre escola/Lar),
- factores escolares (cultura da escola, prática dos professores, falta de colaboração entre escolar/Lar),
- factores pessoais (história de vida, dificuldade de linguagem, factores psicológicos).

Após a análise das entrevistas aos professores, relativamente aos factores do insucesso escolar nas alunas institucionalizadas na OICSA, as opiniões são divergentes.

<sup>30</sup> Como refere Benavente, o insucesso escolar é um fenómeno multidimensional, repostando-se a sua origem a causas diversas, a que se deve ter em conta três realidades distintas: o meio social, o indivíduo e a escola enquanto instituição de ensino (Benavente, 1980)

Quanto a factores familiares, encontramos com maior relevância para os professores o facto dos alunos provirem de famílias de risco. A situação de abandono escolar é também considerado um factor com grande peso no desempenho, havendo apenas um docente que não concorda com ambos os factores expostos.

A proveniência de meios desfavorecidos, porém, não alberga tanta concordância entre os professores, estando as opiniões bastante divididas (seis afirmam que sim e os restantes que não), logo deduzimos que não será factor determinante.

Em relação a factores derivados da gestão/clima do Lar, apenas dois professores admitem que existe efectivamente uma insuficiente ajuda na área educativa do Lar.

Quanto à falta de colaboração entre escola/lar a maioria com 4 respostas negativas, os professores admitem que existe uma colaboração entre estas duas instituições, contudo 3 professores concordam com o facto, revelando também alguma influência no desempenho dos alunos.

Em relação a factores escolares, do ponto de vista dos professores, os factores como a cultura da escola e a prática dos professores não parece ter grande influência no desempenho dos seus alunos, apenas um professor admitiu que a prática dos professores pode ser fundamental no desempenho dos alunos.

Tendo em conta os factores pessoais, na perspectiva dos professores a história de vida tem um papel muito relevante no desempenho escolar destes alunos com 7 respostas afirmativas; os factores psicológicos também são retratados com grande relevância (7), quanto a dificuldades de linguagem não existe um grande consenso entre os docentes.

### **c) Colaboração Lar e Escola**

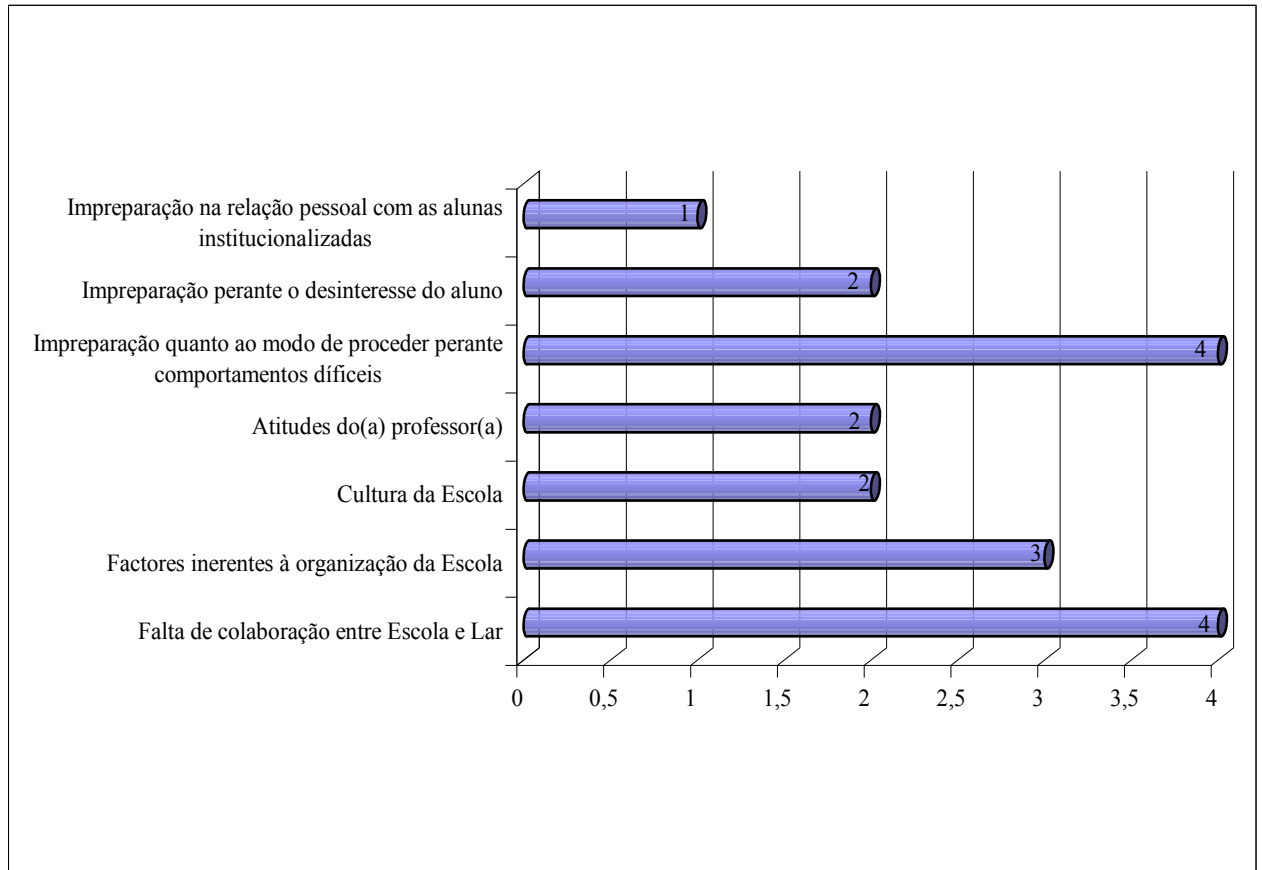
Quanto à colaboração entre escola/Lar achámos pertinente perguntar aos professores qual a ligação entre a escola e Lar. Os professores entrevistados indicam que na maioria das vezes se aproximam do lar por sua iniciativa própria, em 4 casos é frequente reuniões esporádicas com a Direcção ou outro representante do Lar, contudo os restantes professores afirmam que poucas vezes se encontram com alguém que represente o Lar. O mesmo acontece em relação à comunicação entre estes dois agentes.

Contudo, o resultado que se destaca prende-se com a construção de um projecto em comum, em que os professores afirmam a sua inexistência.

Procuramos saber junto dos professores, a sua opinião em relação à escola, quais as principais falhas/dúvidas que poderão ser apontadas e que poderão representar um obstáculo à integração /progresso da aluna institucionalizada.



**Gráfico 29 – “Em relação à Escola, quais as principais falhas/dúvidas que podem ser apontadas e que representam um obstáculo na integração/progresso do aluno institucionalizado?”**



Ao visualizar o gráfico, constatamos que existe uma desresponsabilização por parte da escola em relação a falhas que possam gerar obstáculos ao sucesso escolar. As únicas respostas que parecem reunir mais algum consenso são a falta de colaboração entre Escola/Lar, factores inerentes à organização da escola e impreparação quanto ao modo de proceder perante comportamentos difíceis, contudo não deixam de apresentar opiniões distintas.

É de ressaltar, que a cultura da escola, as atitudes dos professores e, impreparação perante o desinteresse do aluno, foram também indicadas por 2 professores como problemas que surgem a maioria das vezes.

Na sequência da pergunta anterior, pedimos aos professores que nos apresentassem algumas propostas em relação à organização da escola e atitudes pedagógicas, no sentido de resolver alguns problemas no seu interior em relação à integração destas alunas em específico.

No que concerne à organização, as respostas são divididas, 5 professores concordam com a diminuição da dimensão das turmas, quanto à existência de aulas complementares esta solução não parece reunir consenso entre os professores (6 afirmam e 4 contestam). Em relação à diminuição dos



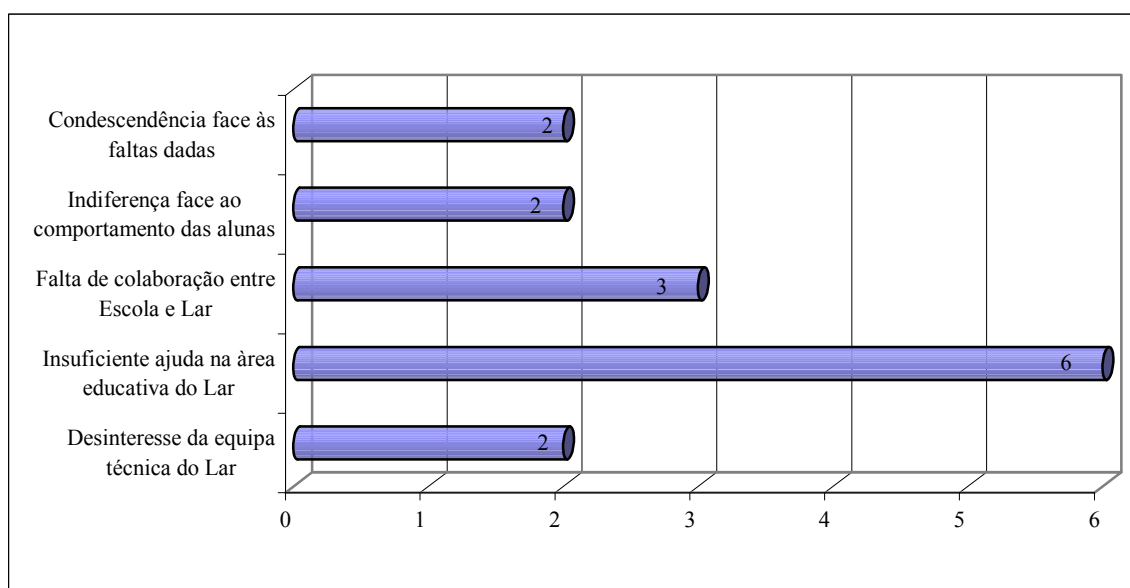
tempos de aula e, regime de tutoria apesar de ser uma proposta acolhida por alguns professores (4), a maioria não concorda com estas.

Relativamente a atitudes pedagógicas<sup>31</sup>, na sua maioria os entrevistados pensam que seria importante uma formação de professores, quanto à cedência de mais informação sobre esta problemática, 8 professores concordam, e os restantes evidenciam que não têm tanta certeza quanto à eficácia destas propostas.

Perguntando aos professores, quais os maiores problemas inerentes ao Lar, a que nos parece ser mais relevante do ponto de vista destes prende-se com a insuficiente ajuda na área educativa do Lar, apesar de, como verificamos no gráfico 30, apresentar opiniões divididas.

Quanto à falta de colaboração entre escola e Lar, indiferença face ao comportamento dos alunos e, condescendência face às faltas, apesar de alguns professores reconhecerem estes problemas, na sua maioria os inquiridos pensam que tais problemas são inexistentes.

**Gráfico 30 – “Em relação ao Lar, quais os maiores problemas?”**



Pedimos também aos professores que nos apresentassem a sua opinião em relação a propostas de forma a resolver alguns problemas relacionados com a colaboração Lar-Escola. Os professores concordam que sejam realizadas reuniões sempre que necessário, também apontam, a definição de um programa educativo envolvendo Lar-Escola-Aluno e, reforçam a importância do

<sup>31</sup> Fuller (1969) sugeriu que as representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento pode influenciar a sua disponibilidade para as aprender e para as utilizar. (cfr. Pereira, 1996)

contacto permanente entre o director de turma e o encarregado de educação da aluna institucionalizada.

Sugerimos aos professores, que fizessem algumas observações relacionadas com a construção de um projecto entre Lar - Escola, a verificar a tabela 9.

**Tabela 9 – “Sugestões dos professores”**

<b>Sub – categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>Indicadores</b>
Construção de projecto entre Lar - Escola	8	<p><i>“Construção de projectos em conjunto.”</i></p> <p><i>“Estabelecer objectivos em comum relativamente aos alunos para que não haja discrepâncias entre Lar e Escola.”</i></p> <p><i>“Devem ser construídos objectivos, metas para os alunos, elaborados em conjunto entre escola e lar.”</i></p>

### 2.3 As alunas institucionalizadas – Relatórios Escolares

Neste ponto apresentaremos em várias categorias, os traços gerais do perfil do aluno institucionalizado no que respeita à sua adaptação social e integração escolar: comportamentos, motivação e aprendizagem. Também serão mencionadas as diversas estratégias institucionais e pedagógicas, no sentido de responder às dificuldades sentidas por este tipo de população escolar.

Os quadros seguintes, apresentam os indicadores, o mais próximo quanto possível do que os professores redigiram nos relatórios escolares.

#### a) Adaptação social

São referenciados alguns aspectos positivos da adaptação social dos alunos institucionalizados. Na tabela 10, os professores mencionam que alguns alunos evidenciam um bom relacionamento com os actores do meio escolar, contribuindo para uma efectiva integração escolar.

**Tabela 10 – “Adaptação social”**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Bom relacionamento inter-pessoal	2	“(…) possuindo um bom relacionamento inter-pessoal com os seus colegas, que carinhosamente a tratam por “mãe”. “Muito respeitadora.”

Contudo, os aspectos negativos são mais apontados pelos professores nos relatórios escolares. É referido com alguma relevância a falta ou a insuficientes atitudes de valores, sendo também complicado trabalhar com estas alunas por se revelarem instáveis e apáticos.

Tabela 11 – “Adaptação social”

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Problemas de relação inter – pessoal	3	“Complicado trabalhar com a aluna.” “Apresenta algumas dificuldades na sua relação interpessoal.”
Instabilidade	2	“Instável” “Evidencia instabilidade emocional.”
Deficiência em relação a valores	3	“Mentirosa (...)” “Deve ser feito um trabalho a nível de atitudes e valores com a aluna.” “Manipuladora e mentirosa.”
Apatia	1	“Releva apatia”

## b) Adaptação escolar

### Comportamento

A nota mais saliente na caracterização do comportamento destas alunas, é que no geral apresentam um comportamento desadequado às situações de escola e de aula.

Vejamos de seguida os comportamentos divididos por categorias, tendo em conta o esquema de categorias e subcategorias concebidos por Amado<sup>32</sup>, onde apresenta uma distinção de 3 níveis de indisciplina.

Relativamente ao 1º nível, que diz respeito ao desvio de regras de produção, a verificar a tabela 12 encontramos um elevado *role* de comportamentos, como o estar distraído e distrair os seus colegas por ser conversadora e não cumprir as regras da aula.

Comportamentos estes, que influenciam o decorrer normal da aula, sendo prejudicial para si, como para os seus colegas, na medida em que a aluna não permite que o professor alcance o seu objectivo.

<sup>32</sup> cf. p.49



Tabela 12 – “Desvios às regras da produção na aula”

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Distrair/Distrair-se	5	<i>“Distraída”</i> <i>“Distrai-se com facilidade”</i> <i>“Desconcentrada”</i> <i>“Durante as aulas parece muito ausente e distraída”</i> <i>“distraída, dispersa”</i>
Conversar	2	<i>“Faladora”</i> <i>“É uma aluna conversadora”</i>
Deslocações fora da tarefa	1	<i>“(…) levanta-se muitas vezes a meio das aulas sem pedir autorização.”</i>
Comportamentos desadequados	7	<i>“Comportamento não exemplar”</i> <i>“Comportamento geral insatisfatório”</i> <i>“Comportamentos pouco adequados na sala de aula.”</i>

Os comportamentos que afectam as relações inter-pares, manifestam-se a partir de agressões físicas e verbais e, danos materiais.

Estes comportamentos entre as alunas institucionalizadas apesar da sua gravidade, como verificamos na tabela 13, não são muito manifestados.

Tabela 13 – “Desvios que afectam as relações entre pares”

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Violência verbal	1	<i>“(…) Comportamento verbal menos correcto.”</i>
Comportamentos agressivos	1	<i>“Apresenta comportamentos agressivos.”</i>

Este tipo de comportamentos põem em causa a autoridade e o estatuto do professor. Apesar de alguns comportamentos relatados anteriormente também influenciarem a relação entre professor e aluno, apenas mencionamos este, por estar ligado ao clima relacional.

**Tabela 14 – Desvios que afectam a relação professor-aluno**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Desobedecer	1	<i>“Dificuldades em ceder à autoridade”</i>

Contudo, não com tanto relevo, mas com um número significativo, encontramos alguns relatos por parte dos professores de alunas institucionalizadas com comportamentos adequados. Verificamos que estes comportamentos são, de forma geral, associados à maturidade.

**Tabela 15 – Comportamento adequado**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Comportamento adequado	5	<i>“Comportamento assertivo.”</i> <i>“(…) evidência comportamentos adequados.”</i> <i>“(…) comportamentos mais adequados e maior maturidade.”</i> <i>“(…) manifesta um comportamento muito satisfatório, a jovem é descrita como muito adulta (…)”</i>

### **Motivação e aprendizagem**

Salvo algumas excepções referidas na tabela 15, a adaptação escolar é descrita de forma negativa, no que respeita à motivação e aprendizagem.

A desmotivação e desinteresse, estão em foco no elevado número de faltas e, também nos relatos que denunciam um desinteresse pela escola e actividades escolares, desvalorizando a utilidade da escola.

São notórias as dificuldades de aprendizagem, na opinião dos professores influenciada pela falta de conhecimentos e competências, não conseguindo acompanhar o ritmo da turma.

**Tabela 16 – Motivação e Aprendizagem**

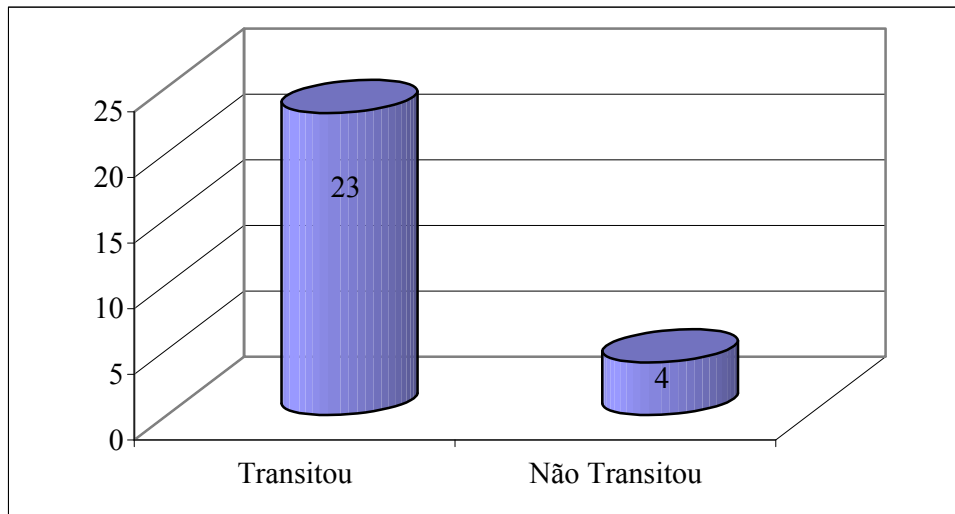
<b>Sub – categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>Indicadores</b>
Absentismo	6	<p><i>“Não é pontual”</i></p> <p><i>“A jovem apresentou situação de absentismo escolar durante o actual ano lectivo.”</i></p> <p><i>“Número elevado de faltas”</i></p> <p><i>“Chega tarde às aulas (...)”</i></p> <p><i>“Tem apresentado várias faltas (presença, atraso e material.”</i></p> <p><i>“Adoptou comportamento de absentismo escolar.”</i></p>
Falta de conhecimentos e competências	5	<p><i>“Dificuldade em adquirir algumas competências exigidas (...)”</i></p> <p><i>“Falta de bases e pré-requisitos o que dificulta a aquisição e compreensão dos conteúdos leccionados.”</i></p> <p><i>“Apresenta deficiências a nível dos métodos de trabalho o que prejudica o seu aproveitamento.”</i></p> <p><i>“Inexistência de metodologias de trabalho.”</i></p>
Desinteresse / Desmotivação	8	<p><i>“Desinteresse pela escola e actividades escolares.”</i></p> <p><i>“Desconcentrada e pouco empenhada.”</i></p> <p><i>“Desmotivada.”</i></p> <p><i>“Falta de interesse e motivação.”</i></p> <p><i>“Frac participação.”</i></p>
Dificuldade de aprendizagem	4	<i>“Dificuldade de aprendizagem.”</i>
Não consegue acompanhar o ritmo da turma	4	<p><i>“(...) não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas.”</i></p> <p><i>“(...) dificuldade de acompanhar as matérias leccionadas.”</i></p>
Desvalorização da escola	3	<i>“Não tem noção da importância da escola.”</i>

Como foi referido anteriormente, apesar de não tanto relevante, algumas alunas apresentam motivação e interesse pela escola e actividades escolares, patente na assiduidade e, atitudes de empenho e atenção.

**Tabela 17 – Motivação e Aprendizagem**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Assiduidade / Pontualidade	4	<i>“Assídua e pontual.”</i>
Interesse/Motivação	3	<i>“Interessada, participativa”</i> <i>“(…) trabalhadora, atenta.”</i>

Com os relatórios escolares de final de ano, foi-nos possível perceber quais os resultados finais, de forma a entendermos os números de retenção.

**Gráfico 31 – Número de Retenções**

Verifica-se que a taxa de retenção é muito baixa, dos 27 relatórios que analisamos, constatamos que apenas quatro alunos tinham ficado retidos.

Contudo, os resultados escolares não são reflexo do que foi manifestado por parte dos relatórios escolares enviados ao longo do ano lectivo, onde encontramos na sua maioria uma insatisfação com o desempenho das alunas institucionalizadas, salvo raras excepções, a verificar nas tabelas seguintes.

**Tabela 18 – Fraco desempenho escolar**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Fraco desempenho escolar	9	<i>“Baixo rendimento académico.”</i> <i>“A aluna irá ter dificuldade em transitar de ano.”</i> <i>“Fraco rendimento.”</i> <i>“Aproveitamento negativo.”</i>

É de ressaltar, os casos de bom desempenho escolar, reconhecidos pelos professores, como alunas que receberam *prémios* pelo seu rendimento.

**Tabela 19 – Bom desempenho escolar**

Sub – categorias	Freq.	Indicadores
Bom desempenho escolar	4	<i>“Prémio de mérito à aluna”</i> <i>“Das melhores alunas na turma, atingindo os objectivos propostos.”</i> <i>“Aproveitamento positivo.”</i>

### c) Resposta da escola

Nos relatórios escolares foi-nos também possível recolher algumas informações sobre a actuação da escola, face à problemática criada pela presença de alunos institucionalizados.

Como iniciativa, numa dimensão organizacional, é oferecido a alguns alunos um conjunto de virtualidades e apoios que a escola possui, do maior interesse dos alunos para colmatar algumas das suas dificuldades.

São referenciadas com maior relevância as aulas de apoio e planos de recuperação<sup>33</sup> com o objectivo de trabalhar as áreas mais deficitárias dos alunos.

<sup>33</sup> “Entende-se por plano de recuperação o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico.” (D.L. 209/2002, Art.2)



**Tabela 20 – Virtualidades e apoios da escola**

<b>Sub – categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>Indicadores</b>
Apoio Educativo	5	“(…) usufrui de apoio educativo.” “Tem apoio a matemática.” “Possui Apoio Pedagógico Acrescido.” “(…) necessita de apoio individualizado.”
Actividades de enriquecimento curricular	1	“Conta com actividades de enriquecimento curricular.”
Plano de Recuperação	4	“Plano de Recuperação.”

Tentamos perceber, a partir dos relatórios que medidas tomavam os professores para prevenir, remediar e punir os comportamentos desviantes, para controlar os alunos na sala de aula. Ao analisarmos os relatórios apenas conseguimos recolher medidas punitivas tomadas pelos professores.

As práticas punitivas constituem maioritariamente em faltas disciplinares.

**Tabela 21 – Medidas punitivas**

<b>Sub – categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>Indicadores</b>
Falta disciplinar	3	“Foi alvo de falta disciplinar (...) por perturbar o normal decurso das aulas.”

## VI. Considerações finais

Este capítulo apresentará o cruzamento dos dados extraídos das diversas subdivisões do capítulo anterior, obtidas através de diversas metodologias e fontes. Com o objectivo final de proceder à conclusão, ou seja, à obtenção da resposta da nossa pergunta inicial: “*Quais os factores de insucesso escolar das crianças e jovens institucionalizadas na OICSA?*” Também se fará uma abordagem sobre recomendações pertinentes.

Tanto o cruzamento de dados, como as propostas de intervenção, serão desdobrados em categorias temáticas, procurando dar uma visão mais ampla sobre os resultados obtidos na pesquisa.

### 1. Cruzamento de dados

Serão apresentadas as seguintes categorias relativas ao: perfil da aluna institucionalizada, escola perante a aluna institucionalizada, criança institucionalizada em contexto da OICSA.

#### Perfil da aluna institucionalizada

Definiremos o perfil da criança institucionalizada<sup>34</sup> em contexto escolar a partir das representações que os seus professores indicaram dos seus alunos e, das auto-representações.

Relacionado com a sua situação pessoal, salvo algumas excepções de alunos descritos como respeitadores e afectuosos, estamos perante, num aspecto negativo, personalidades marcadamente:

- instáveis,
- apáticas e revoltadas,
- sem valores – manipuladores e mentirosos,
- agressivas.

Relativamente ao seu desempenho escolar, no que diz respeito à motivação e aprendizagem, estamos presente alunas que no geral apresentam dificuldades de aprendizagem, desinteresse e desmotivação pela actividade escolar.

---

<sup>34</sup> É de ressaltar, de que não se deve generalizar todos estes traços a todos os alunos institucionalizados e, que alguns destes traços poder-se-ão aplicar a outros alunos, que não institucionalizados.



A caracterização das alunas institucionalizadas, que pudemos realizar a partir de todas as recolhas de informação, permite-nos verificar a existência de boas alunas, referenciados como “os melhores alunas da turma”, “alunas de mérito”. Porém, é referido nos relatórios escolares a predominância de alunos com um fraco desempenho escolar, acompanhado pela falta de conhecimentos e competências, reflexo de como indicam os professores da história de vida destes alunos. Contudo, e, apesar da existência de vários casos problemáticos as pautas do ano decorrente não apresentam uma taxa de retenção elevada (apenas quatro alunas reprovaram).

Constata-se que na sua maioria os alunos institucionalizados já experimentaram a retenção escolar, visível também, nos elevados números de desfasamento entre idade etária e o ano de escolaridade que frequentam.

A análise tanto dos testes projectivos, como dos relatórios escolares, revelam uma grande desmotivação para o estudo, salvo raras excepções impera o aborrecimento e a preguiça, acompanhado pelo facto de a escola não ser entendida como factor de valorização pessoal, contudo é de ressaltar que apesar do elevado desinteresse e desmotivação, existe por parte da maioria dos utentes a intenção de prolongar os seus estudos.

Verifica-se então, que a nível de aprendizagem e motivação estamos perante, num aspecto negativo, alunas com:

- fraco rendimento escolar,
- dificuldade de aprendizagem,
- falta de conhecimentos e competências,
- elevado número de retenções,
- desinteresse,
- desmotivação.

Quanto ao seu comportamento, exceptuando-se alguns comportamentos adequados, são os comportamentos desviantes os mais referidos pelos professores.

Como refere Amado e outros (2003), desvios às regras da produção na aula, são semelhantes a de outros alunos sem terem a história de vida dos alunos em questão, sendo estes comportamentos os mais presenciados nos alunos institucionalizados. Contudo, comportamentos que afectem a relação aluno e professor são também relevantes, relatados por ambos actores escolares. Já no que concerne a comportamentos desviantes entre aluno institucionalizado e seus colegas, são atribuídos a “aluno caso”, não sendo um comportamento generalizado.

Podemos, perceber que os comportamentos de indisciplina, são reflexo, mais uma vez de um acentuado absentismo e elevados números de retenção, uma estratégia no sentido de marcar uma posição de rejeição dos valores da Escola.

Concluimos então, que no que diz respeito a comportamentos desviantes, as alunas são consideradas:

- faladoras,
- distraídas,
- agressivas física e verbalmente,
- indisciplinadas – comportamentos desadequados,
- desobedientes.

Existe uma efectiva integração com os actores escolares por parte das alunas institucionalizadas, mantendo de uma forma geral uma relação positiva com os funcionários, professores e colegas. Contudo, são apontados alguns casos de problemas de relação inter-pessoal, visível também, nas razões referidas por algumas alunas, que indicavam que não se sentiam integradas na turma, devido maioritariamente à sua relação com os colegas.

Depreende-se também as suas:

- dificuldades de relação interpessoal.

### O Lar

Para proceder à caracterização do Lar, enquanto contexto de vivências que afectam a vida escolar, recorreremos aos testemunhos das alunas e professores extraídos das entrevistas semi-estruturadas, ao mesmo tempo complementados pelos registos das notas de campo, resultantes da observação participante.

A visão do lar por parte dos professores é um pouco imprecisa, encontrando-se muitas contradições ao longo das entrevistas.

Descortinando algumas respostas, dadas pelos professores sobre o Lar, verificamos que os maiores constrangimentos dizem respeito à falta de apoio por parte da equipa educativa do Lar e, o que merece mais atenção relaciona-se com a colaboração entre Lar e Escola. Existe uma falha na colaboração entre Lar e Escola, traduzida, na opinião de alguns professores, pela inexistência de um projecto em comum.

A visão dos professores sobre os constrangimentos no Lar, no que diz respeito à acção educativa:

- Falta de apoio por parte da equipa educativa,
- Deficiente colaboração entre Lar e Escola.

Na opinião das alunas enquanto utentes do Lar, existem algumas falhas a nível de condições e apoio no estudo, não são a opinião de todas as utentes, mas não deixa de ser relevante.

As crianças/jovens indicam que gostariam de:

- Ter um maior apoio pedagógico/explicadores,
- Ter um espaço isolado, onde pudessem estudar sozinhas,
- Actividades no exterior,
- Ter mais acesso aos computadores e à Internet.

A última necessidade é referida com alguma insistência pelos utentes, uma vez que os computadores disponíveis para as crianças são reduzidos face às necessidades. Os computadores são de difícil acesso para os utentes, uma vez que a sala se encontra fechada e os computadores só podem ser utilizados na companhia de um educador, o que por vezes é complicado devido às incompatibilidades de horários.

Porém, quanto às questões anteriores, existe efectivamente uma necessidade de mais apoio pedagógico/explicadores, uma vez que existe um défice de recursos humanos face as necessidades das crianças.

Apesar de todos estes constrangimentos, salvo raras excepções, desde que estas crianças se encontram acolhidas no Lar, melhoraram as suas notas, justificado por um maior apoio, devido à melhoria das notas escolares e alteração dos comportamentos, referido pelas utentes. É de ressaltar, que a maioria das crianças que referem gostar de viver no Lar, indicam que aí adquirem certos conhecimentos e competências.

### **A Escola**

Este ponto reveste-se de especial interesse pela escola, as atitudes desta instituição e dos professores para o sucesso escolar destas crianças.

A informação sobre a escola/professor perante estas alunas é também um pouco imprecisa. Os professores referem que, as questões que poderão apresentar um obstáculo à integração dos seus alunos, não reconhecido por alguns professores, dizem respeito à organização da escola (horários, composição das turmas), admitem também a sua impreparação para lidar com comportamentos difíceis.

Da análise aos relatórios escolares, aferimos que as respostas dos professores a comportamentos desviantes, são sobretudo respostas punitivas, (faltas disciplinares) evidenciando assim, a dificuldade em gerir estas situações de forma preventiva.

Verificamos que as falhas apontadas em relação à escola e professores, se prendem com:

- organização da escola,
- impreparação para lidar com comportamentos difíceis.



No entanto, é preocupação da escola e dos professores auxiliar os alunos e trabalhar as suas áreas mais deficitárias, através do apoio escolar, acompanhamento psicológico, entre outros apoios. Como referem os professores, para se tomarem estas medidas e comportamentos integrativos, torna-se fundamental o conhecimento da vida dos seus alunos.

Da análise das respostas dadas pelos professores, podemos retirar algumas sugestões, para dar resposta a esta problemática.

No que diz respeito à organização da escola, os professores concordam com a dimensão das turmas mais pequenas. Também para facilitar a relação e, até mesmo para saberem como lidar com estas alunas, os professores afirmam que seria útil uma formação de professores e, terem mais informação acerca das crianças institucionalizadas.

É do interesse dos professores, referido em várias situações, uma parceria entre Escola e Lar, onde deveriam ser construídos objectivos, metas em conjunto para os alunos.

Por sua vez, também pedimos às utentes para nos descreverem a sua visão de “um bom professor”, concluímos que para estas alunas é fundamental um professor compreensivo e amigável na sua relação pedagógica e, tratar todos os alunos de forma igual.



## 2. Conclusões

Neste estudo, apresentamos crianças e jovens que ao invés de serem socializadas em meio familiar estão a sê-lo em meio institucional.

A institucionalização deveria ser vista como um acolhimento temporário, contudo devido à morosidade da resolução das situações de acolhimento, muitas crianças e jovens permanecem no lar até à sua maioridade.

Nestas situações é fundamental a escolarização na vida destas crianças, como meio promotor da sua integração social e profissional. Porém, como refere Amado (2003), como consequência da história de vida das crianças institucionalizadas e das características da vivência da própria institucionalização, a integração destas crianças na sociedade poderá ser comprometida.

Foi exactamente a pensar neste ponto – a integração social – que surgiu a nossa pergunta de partida, uma vez que o nível escolar é uma das formas de integração social por isso, quisemos perceber **“Quais os factores de insucesso escolar das crianças e jovens institucionalizados?”**.

São patentes as dificuldades cognitivas que as crianças alvo apresentam, relacionado com constrangimentos motivacionais, onde predomina o desinteresse e o absentismo escolar.

São também referidos a estas crianças, problemas psicológicos, associados a alguns problemas comportamentais, sendo consideradas crianças com comportamentos instáveis e revoltadas, afectando as regras de produção na aula e a relação aluno/professor. Estes comportamentos, poderão também, estar na base da dificuldade destas crianças em manterem relações interpessoais. Estes constrangimentos são justificados pela história de vida que as crianças institucionalizadas acarretam e, a sua origem de famílias de risco.

No que concerne ao Lar, também aferimos alguns problemas que poderão maximizar ou então, criar algumas dificuldades visíveis nas crianças, como, necessidades não supridas pelo Lar, não promovendo um efectivo apoio pedagógico às crianças com mais dificuldades de aprendizagem, contribuindo também, a inexistência de um projecto em comum com a entidade escolar.

Também a escola, apresenta alguns constrangimentos que dificultam uma plena integração dos alunos institucionalizados, patente na défice organização da escola e, impreparação dos professores face a comportamentos desadequados.

Concluimos então, que são vários os constrangimentos que dificultam um efectivo sucesso escolar das crianças institucionalizadas. São referenciadas, sobretudo as dificuldades psicológicas, motivacionais, cognitivas, interpessoais e comportamentais associadas às crianças institucionalizadas. Contudo, estas dificuldades são reflexo de uma história de vida marcada pela separação do seu seio familiar e, da incapacidade das instituições e entidades escolares em minimizar esses efeitos, accionando respostas e meios para prevenir uma exclusão e, maximizar a sua integração social, escolar e profissional.



### 3. Propostas de Intervenção

Com base na análise efectuada nos capítulos anteriores, apresentamos uma combinação de sugestões (com o suporte da vasta literatura que consultamos) de funcionamento que julgamos fundamentais para uma efectiva integração escolar e, conseqüentemente um bom desempenho escolar das crianças institucionalizadas:

#### Lares de Acolhimento:

- a) reduzir a dimensão dos Lares;
- b) número de adultos em proporção adequada ao número de crianças/jovens e, estável;
- c) formação do pessoal dos Lares;
- d) acompanhamento multidisciplinar;
- e) abertura da instituição – manter contacto entre crianças e os seus familiares e com a comunidade;
- f) oferecer um espaço adequado e personalizado;
- g) promover a individualização da criança;
- h) promover a criatividade e capacidade crítica dos jovens;
- i) criação de uma “figura paternal” (tutor) que se responsabilize por um grupo de crianças ou apenas por uma;
- j) incentivar a escolarização;
- k) promover apoios paralelos à estrutura escolar (apoio escolar, salas de estudo, apoio de psicólogos..);
- l) construção de estratégias conjuntas com as entidades escolares.

#### Lar das meninas da OICSA:

- a) Dinamizar espaços de ocupação/formação;
- b) organização de *ateliers* (expressão plástica, culinária, tapeçaria...), que permitam estimular a criatividade e fomentar/fortalecer dinâmicas de grupo e cooperação;
- c) sessões sobre métodos e técnicas de estudo, permitindo trabalhar as áreas deficitárias das crianças e, inculcando-lhes hábitos de estudo e de organização pessoal;
- d) promoção e acompanhamento das crianças em actividades no exterior;
- e) dinamizar o espaço de estudo com a supervisão e auxílio de mais educadores;
- f) criar um espaço de estudo isolado;
- g) promover contacto entre “tutor” e director de turma, estabelecer um contrato (cedência dos dias dos testes, informação constante aquando comportamentos inadequados e, disponibilidade);



- h) alteração das rotinas diárias em vésperas de testes (o não desempenho da tarefa seria um incentivo para estudar);
- i) acompanhamento multidisciplinar das crianças.

**Escola:**

- a) aumento de uma rede universal de ensino pré-escolar;
- b) aumento de alternativas adequadas de ensino/formação;
- c) diminuição do número de alunos por turma e por professor;
- d) uso de métodos de intervenção psicopedagógicos;
- e) rever e adaptar os programas e currículos de ensino de acordo com as necessidades dos alunos;
- f) renovação dos métodos de ensino;
- g) desenvolver a orientação escolar dos alunos;
- h) valorizar a diversidade na escola;
- i) inserção de profissionais e serviços na escola (psicólogos, animadores, terapeutas...);
- j) preparação de professores e outros técnicos na área do risco social – formação prática e teórica;
- k) desenvolvimento de competências para além das cognitivo-académicas;
- l) desenvolvimento de estratégias conjuntas com os Lares de Acolhimento



## VII. Bibliografia

ALVES, Susana Nunes, Filhos da Madrugada - Percursos adolescentes em Lares de infância e juventude, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2007

AMADO, João e outros, A escola e os alunos institucionalizados; Lisboa, Departamento da Educação Básica, 2003

AZEVEDO, J., Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, PEPTI, 1999

BECKER, H. S., Outsiders: studies of sociology of the deviance. New York: The Free Press, 1963.

BECKER, M. J. A ruptura dos vínculos: quando a tragédia acontece. In: KALOUSTIAN, S.M. (org.). Família Brasileira, a base de tudo. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNICEF, 1994.

BELL, Judith; Como Realizar um Projecto de Investigação; 2ª ed., Lisboa, Gradiva, 2002

BENAVENTE, Ana et al., Do outro lado da escola, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Edições Rolim, 1987

BENAVENTE, Ana et al., Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Caderno 3, Lisboa 1980

BENAVENTE, Ana, A escola na sociedade de classes, Lisboa, Livros Horizonte, 1976

BERRIDG, D., & Brodie, I. (1998). Children's homes revisited. London: Jessica Kingsley Publishers.

BIROU, Alain, Dicionário das Ciências Sociais, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1976

BORSA, Julianne, O papel da escola no Processo de Socialização Infantil, Mestrado Psicologia Clínica, Rio Grande Sul - Brasil, 2007

BOUNDON, Raymond, Dicionário de Sociologia, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1990

CARDOSO, A., A outra face da cidade: Pobreza em bairros degradados de Lisboa. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 1993



CARMO, Hermano; Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem; Lisboa, Universidade Aberta, 1998

CARNEIRO, R. (Coord.) e outros, A Casa Pia de Lisboa e as estratégias de acolhimento de crianças em risco - Relatório Final, Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 2004

CARRAHER, T. N., SCHLIEMANN, A., Fracasso escolar: uma questão social, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1983

CAZENEUVE, Jean et al., Dicionário de Sociologia, Verbo, 1985

Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa (2005). Um projecto de esperança. São João do Estoril: Principia.

CRITES, J., Psicologia Vocacional, Buenos Aires, Paidós, 1974

DAMIÃO da Silva, M. H. (2004). Crianças e jovens em risco. Coimbra: Almedina.

DIAS, M. & Nunes, M., Manual de métodos de estudo, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 1998

ECO, Umberto; Como se Faz Uma Tese em Ciências Humanas; 12ª ed., Lisboa, Presença, 2005

FERNANDES, M., SILVA, M., Lar para crianças e jovens - Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento, Guiões Técnicos, Direcção Geral de Acção Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação, Lisboa, 1996

FONSECA Gaspar, M. F. (Ed.) (2001). Problemas emocionais e comportamento anti-social. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

FONSECA, A. M., Personalidade, projectos profissionais e formação pessoal e social, Porto, Porto Editora, 1994

GOFFMAN, E., Manicômios, prisões e conventos, 5ª ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1996.

GOFFMAN, Erving, Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada, Rio de Janeiro, 1978.

Grupo CID – Crianças, Idosos, Deficientes (2005). Manual de boas práticas: Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.



GUICHARD, J., La escuela y lãs representaciones de futuro delos adolescentes, Barcelona, Laertes, 1995

HARGREAVES, A. A política emocional no fracasso e no êxito escolar in MARCHESI, A., GIL, C. H. & Col. Fracasso escolar uma perspectiva multicultural, Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HARTER, S., Visions of self. Beyond the me in mirror. In J.E. Jacobs (Ed.), Developmental Perspectives on Motivation, (pp. 99-144), Lincoln: University of Nebraska, 1993

HATTIE, J., Self-concept, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1992

HOUSE, J. D., The effects of student involvement on the development of academic self-concept, Journal of Social Psychology, 2000

JESUS, S., Motivação e formação de professores, Coimbra, Quarteto Editora, 2000

LAHIRE, B. As origens da desigualdade escolar. In MARCHESI, Á. e GIL, C. H & Col. Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATOS, M. G. (2007). Crianças e jovens em risco. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MOORE, Stephen, Sociologia, Lisboa, Publicações Europa-América, Lda; 2002

MOREIRA, Carlos Diogo; Planeamento e Estratégias da Investigação Social; Lisboa, ISCSP, 1994

NEIL, A. S. (1971). Liberdade sem medo: Summerhill. São Paulo: Ibrasa.

NIZA, S., Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum, Inovação, 1996

OLIVEIRA, J., Psicologia da Educação: Escola, aluno - aprendizagem, Lisboa, Editorial Presença, 1999

PENHA, Maria Teresa. Crianças em situação de risco. Lisboa, PROFISS, Módulos PROFISS, 2000

PEREIRA, B. O. (2008). Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PEREIRA, B., PINTO, A. P., A escola e a criança em risco - Intervir para prevenir, 1ª ed., Porto, Edições Asa, 2001



PERES, Américo Nunes, Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?, Porto, Profedições, 1999

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van; Manual de Investigação em Ciências Sociais; 3ª ed., Lisboa, Gradiva, 2003

REDL, F., & Wineman, D. (1985). A criança agressiva. São Paulo: Martins Fontes.

REDL, F., & Wineman, D. (1986). O tratamento da criança agressiva. São Paulo: Martins Fontes.

ROBINSON, W.P., O desinteresse escolar no ensino secundário, Análise Psicológica, II, 1978

ROCHA, Andrea, A categoria Instituição Total e o fenómeno da Institucionalização de Infância no Brasil, Revista Capital Científico, Guarapuava, pp.79-96, 2003

SAMPAIO, Daniel; Voltei à Escola; 8ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 2001

Sanz del Rio, Integración escolar de los deficientes, Panorama internacional, Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, 1985

SILVA, Augusto S. e PINTO, José M. (orgs.); Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Afrontamento, 1986

SIMÃO, Rute, A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos, Monografia da Licenciatura em Psicologia, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2005

VALLE, J., & Zurita, J. (2000). El acogimiento residencial en la protección a la infancia. Madrid: Ediciones Pirámide.

VIEIRA, C. e outros, Ensaio sobre o comportamento humano: do diagnóstico à intervenção. Contributos nacionais e internacionais; Coimbra; Livraria Almedina, 2005

WOLFENBERGER, W., The principle of normalization in human services, Toronto: National Institute on Mental Retardation (N.I.M.R.), 1972

**Endereços electrónicos consultados:**Internacionais

- Advocates for Youth: [www.advocatesforyouth.org](http://www.advocatesforyouth.org)
- American Re-Education Association: [www.re-ed.org](http://www.re-ed.org)
- Center for the Study of Social Policy: [www.cssp.org](http://www.cssp.org)
- Child Welfare League of America: [www.cwla.org](http://www.cwla.org)
- Cooperative Learning Center: [www. Co-operation.org](http://www.Co-operation.org)
- Counsil for Children with Behavioral Disorders: [www.ccbd.net](http://www.ccbd.net)
- Dartington International: <http://www.dartington.org/>
- Department of Education and Skills –  
Quality Protects: [www.dfes.gov.uk/qualityprotects](http://www.dfes.gov.uk/qualityprotects)
- Education Resources Information Center: [eric.ed.gov](http://eric.ed.gov)
- Grupo de Investigación en Familia e Infancia: [www.gifi.es](http://www.gifi.es)
- Helping America's Youth: [www.helpingamericasyouth.gov](http://www.helpingamericasyouth.gov)
- HighWire Press – Free Online Full-Text Articles: [highwire.stanford.edu/lists/freeart.dtl](http://highwire.stanford.edu/lists/freeart.dtl)
- Institute for Family Development: [www.institutefamily.org](http://www.institutefamily.org)
- International Center for Assault Prevention: <http://www.internationalcap.org/>
- Junta de Castilla y León: [www.jcyl.es](http://www.jcyl.es)
- Life Space Crisis Intervention: [lsci.org](http://lsci.org)
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: [www.mtas.es](http://www.mtas.es)
- Model Programs Guide: [www.dsgonline.com/mpg2.5/mpg\\_index.htm](http://www.dsgonline.com/mpg2.5/mpg_index.htm)
- National Association of Therapeutic Wilderness Camps: [www.natwc.org](http://www.natwc.org)
- National Center for Excellence in Residential Child Care: [www.ncb.org.uk](http://www.ncb.org.uk)
- National Childcare Information Center: [www.nccic.org](http://www.nccic.org)
- National Child Welfare Resource Center for Youth Development:  
[www.nrcys.ou.edu/yd/resources/publications.html](http://www.nrcys.ou.edu/yd/resources/publications.html)
- Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention's Model Programs Guide:  
[www.dsgonline.com/mpg2.5/mpg\\_index.htm](http://www.dsgonline.com/mpg2.5/mpg_index.htm)
- Partnership for Children: [www.partnershipforchildren.org.uk](http://www.partnershipforchildren.org.uk)
- Psychoed: [www.psychoed.net](http://www.psychoed.net)
- Quality for Children: [www.quality4children.info](http://www.quality4children.info)
- Reclaiming Youth: [www.reclaiming.com](http://www.reclaiming.com)
- Researching Children: [www.researchingchildren.org](http://www.researchingchildren.org)
- SAMHSA's – Center for Substance Abuse Prevention: [prevention.samhsa.gov](http://prevention.samhsa.gov)
- Scottish Institute for Residential Childcare: [www.sircc.strath.ac.uk](http://www.sircc.strath.ac.uk)
- Strengthening America's Families Program: [www.strengtheningfamilies.org](http://www.strengtheningfamilies.org)
- The Future of Children: [www.futureofchildren.org](http://www.futureofchildren.org)



- Triple P – Positive Parenting Program: [www1.triplep.net](http://www1.triplep.net)
- Zippy's Friends: [partnershipforchildren.org.uk/zippy-s-friends.html](http://partnershipforchildren.org.uk/zippy-s-friends.html)

### Nacionais

- [http://195.245.197.196/preview\\_documentos.asp?r=13114&m=PDF](http://195.245.197.196/preview_documentos.asp?r=13114&m=PDF)
- [http://195.245.197.196/preview\\_documentos.asp?r=13114&m=PDF](http://195.245.197.196/preview_documentos.asp?r=13114&m=PDF)
- [http://195.245.197.196/preview\\_documentos.asp?r=13096&m=PDF](http://195.245.197.196/preview_documentos.asp?r=13096&m=PDF)
- <http://www.casapia.pt/Portals/0/Relatorio%20Final%20CTC%2011%20Nov%202004.doc>
- [http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=243](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=243)
- [http://195.245.197.196/preview\\_documentos.asp?r=13096&m=PDF](http://195.245.197.196/preview_documentos.asp?r=13096&m=PDF)
- [http://195.245.197.196/preview\\_documentos.asp?r=13114&m=PDF](http://195.245.197.196/preview_documentos.asp?r=13114&m=PDF)
- [http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=243](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=243)
- [http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=243](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=243)
- [http://195.245.197.196/preview\\_documentos.asp?r=13096&m=PDF](http://195.245.197.196/preview_documentos.asp?r=13096&m=PDF)
- <http://www.apfn.com.pt/>
- <http://www.casapia.pt/Portals/0/Relatorio%20Final%20CTC%2011%20Nov%202004.doc>
- <http://www.peeti.idict.gov.pt/default.asp>
- [http://www.ussetubal.pt/Legislacao/crianca\\_01.htm](http://www.ussetubal.pt/Legislacao/crianca_01.htm)
- [http://www.ussetubal.pt/Legislacao/crianca\\_01.htm](http://www.ussetubal.pt/Legislacao/crianca_01.htm)
- [www.biblioteca-nacional.pt](http://www.biblioteca-nacional.pt)
- [www.cnpcjr.pt](http://www.cnpcjr.pt)
- [www.iacrianca.pt](http://www.iacrianca.pt)
- [www.ids.pt](http://www.ids.pt)
- [www.iec.uminho.pt](http://www.iec.uminho.pt)
- [www.seg-social.pt](http://www.seg-social.pt)
- [www.unicef.pt](http://www.unicef.pt)



## VIII. Anexos

**ANEXO N.º 1**

---

**GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS DIRECTORES DE TURMA**



Ana Sofia Carvalho da Silva Santos  
Orientador: Professor Doutor Fausto Amaro

Política Social  
2009







**Universidade Técnica de Lisboa  
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas**



Esta entrevista encontra-se integrada numa investigação para a dissertação de mestrado de Ana Sofia Santos, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa – Mestrado em Política Social, sob a orientação do Prof. Doutor Fausto Amaro e tem como objectivo o estudo sobre o **(In)sucesso Escolar das Alunas Institucionalizadas no Lar das Meninas da Obra Imaculada Conceição e Santo António em Dona Maria.**

Assim, e de acordo com a problemática em estudo, peço a sua colaboração nesta entrevista sobre as alunas institucionalizadas no Lar de Infância e Juventude em D. Maria (Almargem do Bispo – Sintra), que façam parte da sua Direcção de Turma.

As suas respostas serão confidenciais e não existem respostas certas ou erradas.

A sua participação é voluntária, sendo assegurado o anonimato dos seus dados pessoais e das suas respostas.

Muito Obrigada!



## Guião de entrevista

Entrevista n.º:

### I – Identificação

Escola: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Nº de alunas institucionalizadas na OICSA nesta turma: \_\_\_\_\_

### II – História de vida da aluna institucionalizada

1) Considera que é importante conhecer a história de vida do aluno?

1.1) Se respondeu sim: Porquê?

2) O facto de conhecer a história de vida da aluna influencia de que forma o julgamento e avaliação da aluna?

3) Quais são as fontes de informação sobre a aluna institucionalizada?

4) Os colegas têm conhecimento de que a aluna está institucionalizada?

5) Considera que o facto da aluna estar institucionalizada é um factor de estigmatização entre os colegas?

5.1) Se respondeu sim, A que se deve essa estigmatização?



### **III – Caracterização da turma em que se inserem e a sua adaptação**

- 6) Como caracteriza a sua direcção de turma?
- 7) Como descreve a adaptação da aluna institucionalizada na turma.
- 8) Qual o impacto que a aluna institucionalizada tem na turma?

### **IV – Relações sociais e da disciplina no seu interior**

- 9) Como descreve a relação das alunas institucionalizadas com os colegas.
- 10) Como descreve a relação das alunas institucionalizadas entre os Professores.
- 11) O que sente enquanto professora perante a situação da aluna “institucionalizada”?
- 12) Qual a exigência de uma aluna institucionalizada para o Professor?

### **V – Comportamento e dificuldades demonstradas pelas alunas institucionalizadas:**

- 13) Descreva as suas alunas institucionalizadas relativamente à sua motivação e aprendizagem.
- 14) O que considera como factores de insucesso escolar nestas alunas?



15) Qual o comportamento na sala de aula destas alunas?

15.1) E qual o seu comportamento fora da aula?

## **VI – Resposta da Escola**

16) Como o Professor age em relação à prevenção e controlo na aula?

17) Quais as acções dirigidas à turma e aos alunos?

18) Quais os princípios de actuação docente perante os alunos com maiores dificuldades de integração/sucesso escolar?

19) Como descreve a actuação conjunta entre Escola e Lar de Acolhimento?

## **VII – Opinião dos Professores em relação a uma possível intervenção na Escola ou na Instituição?**

20) Em relação à Escola, quais as principais falhas/dúvidas que podem ser apontadas e que representam um obstáculo na integração/progresso da aluna institucionalizada?

21) Quais as propostas que o(a) Professor(a) faz no sentido da resolução de alguns dos problemas no interior da Escola em relação à integração e acompanhamento das alunas institucionalizadas?

22) Em relação ao Lar, na sua opinião quais os maiores problemas?

23) Quais as propostas que o(a) Professor(a) faz no sentido da resolução de alguns dos problemas no interior da Instituição em relação à integração e acompanhamento das alunas institucionalizadas?

Observações/Comentários que ache relevante:

***Obrigada pela sua disponibilidade!***



**ANEXO N.º 2**

---

**TESTE PROJECTIVO E ENTREVISTA APLICADAS ÀS CRIANÇAS/JOVENS  
INSTITUCIONALIZADAS**





**Faz um desenho que ilustre a tua composição**

**OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!**



## Guião de entrevista aplicada às crianças e jovens

Entrevista n.º:

### I – *Dados pessoais*

- 1) Idade: \_\_\_\_\_
- 2) Nacionalidade: \_\_\_\_\_
- 3) Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_
- 4) Escola: \_\_\_\_\_
- 5) Tem um currículo alternativo/adaptado: Sim  Não

### II – *Percurso escolar*

- 6) Gostas de estudar?  
Sim   
Não

6.1) Se **não**, Porquê?

- 7) Já repetiste algum ano?  
Sim   
Não

7.1) Se respondeu **sim**:

b. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

c. Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

- 8) Qual o teu hábito de estudo? (Quando é que costumás estudar?)



9) Qual a tua motivação para o estudo?

SIM      ÀS      NÃO  
VEZES

Sou capaz de adiar uma actividade que gosto muito para ir estudar  
Quando estou a estudar, preocupo-me com a hora de terminar o estudo

Quando não tenho que estudar para os testes, gosto de ler livros e os cadernos

10) Sentes-te integrado na escola?

Sim

Não

10.1) Se respondeu **não**. Porquê?

## II – *Relação com actores do meio escolar*

11) Como defines a tua relação com os Professores?

Boa

Razoável

Má

11.1) Se respondeu **má**. Porquê?

12) Já tiveste algum conflito com um professor?

Sim

Não

12.1) Se respondeu **sim**. Qual foi o conflito? O que o originou e o que foi feito para o resolver?

13) Como descreves um “Bom Professor”.



14) Como defines a tua relação com os Funcionários?

- Boa   
Razoável   
Má

14.1) Se respondeu **má**. Porquê?

15) Como defines a tua relação com os teus colegas?

- Boa   
Razoável   
Má

15.1) Se respondeu **má**. Porquê?

#### **IV – Acompanhamento no Lar**

16) Gostas de viver no Lar?

- Sim   
Não

16.1) Porquê?

17) No Lar, em que local estudas?

18) Na tua opinião, a sala de estudo tem condições para trabalhar?

- Sim   
Não

18.1) Se respondeu **não**. Porquê?

19) Tens condições para estudar no Lar?

Sim

Não

19.1) Se respondeu **não**. O que necessitas para melhorar o teu estudo no Lar?

20) Consideras-te suficientemente apoiado nos teus estudos?

Sim

Não

20.1) Se respondeu **não**. O que te faz falta?

21) Quem te costuma auxiliar nos TPC's?

22) Como tem sido a evolução das tuas notas desde que estás no Lar?

Positiva

Negativa

22.1) Se respondeu **Positiva**. Porquê?

22.2) Se respondeu **Negativa**. Porquê?

23) Do teu ponto de vista, o que mudarias no Lar para que se tornasse um lugar ideal?

## ***V – Projectos para o futuro***

24) O que queres vir a fazer no futuro? Continuar a estudar?

25) Quais as dificuldades que vais ter de enfrentar para realizar esse objectivo?



**ANEXO N.º 3**

---

**FICHA INDIVIDUAL DA ALUNA INSTITUCIONALIZADA**



Ana Sofia Carvalho da Silva Santos  
Orientador: Professor Doutor Fausto Amaro

Política Social  
2009



## Ficha individual da aluna

Número de processo: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_ Naturalidade \_\_\_\_\_

Data de entrada no Lar \_\_\_\_\_ Anos de permanência no Lar \_\_\_\_\_

Motivos do acolhimento \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Estabelecimento de Ensino \_\_\_\_\_

Ano Escolar \_\_\_\_\_

Director(a) de Turma \_\_\_\_\_

Reprovou alguma vez? \_\_\_\_\_ Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_

Em que anos? \_\_\_\_\_



**ANEXO N.º 4**

---

**REGULAMENTO INTERNO DA OICSA**



Ana Sofia Carvalho da Silva Santos  
Orientador: Professor Doutor Fausto Amaro

Política Social  
2009



## Obra da Imaculada Conceição e Santo António



## ***REGULAMENTO INTERNO***



## CAPÍTULO I- GENERALIDADES

### Preâmbulo

A Obra da Imaculada Conceição e Santo António atenta às dificuldades sentidas e à permanente preocupação pelo bem-estar das crianças que acolhe, sentiu necessidade de actualizar o Regulamento Interno de modo a cumprir com maior eficácia o seu objectivo estatutário.

Uma das necessidades mais prementes, prende-se o processo de integração das crianças nos seus lares. A institucionalização da criança deve ser vista como o último recurso a adoptar, desejando que as entidades competentes procurem a melhor inserção na família.

### Secção I – Identificação

**“Obra da Imaculada Conceição e Santo António”, IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social (Decreto de Lei 119/83 de 25 de Fevereiro - Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social – anexo 1), Pessoa Colectiva n.º 501 904 042.**

Na sua valência de Lar de Infância e Juventude acolhe crianças dos 3 aos 12 anos de idade. É constituída por dois lares, um destinado à população feminina sito na Rua Principal, n.º 104, no lugar de Dona Maria, pertencente à freguesia de Almargem do Bispo, concelho de Sintra, código postal 2715- 295 e contactos telefónicos 219 800 064 / 219 807 059 (fax); e outro destinado à população masculina, sito no Largo Vieira Caldas, 1-B, na freguesia de Caneças, concelho de Odivelas, com código postal 1685-605 e contactos telefónicos 219 800 128 / 219 807 716 (fax).



## Secção II- Objectivo

**Artº1-** O presente regulamento estabelece:

1. Identificação, modo de organização e funcionamento da Instituição;
2. Regras de boa educação, com objectivo de se conseguir um verdadeiro ambiente familiar;
3. Normas de utilização e conservação das instalações e seus equipamentos.

## Secção III- Âmbito

**Artº2-** O presente regulamento:

1. Destina-se a todos os que nesta Instituição vivem, trabalham ou a ela estão ligadas – e argumentar o seu desconhecimento não servirá de atenuante em qualquer caso de conflito ou suposta infracção;
2. É aplicável em toda a área da Instituição, nomeadamente dos respectivos lares, o que compreende os edifícios em que os mesmos funcionam bem como acessos, instalações e outras áreas e situadas dentro ou fora do seu perímetro que funcionem como partes integrantes da Instituição;
3. Sujeita igualmente às suas normas os actos e factos praticados ou ocorridos no exterior da Instituição, se os seus agentes estiverem no desempenho de funções oficiais, profissionais e escolares ou, as ocorrências que decorram destas.

**Artº3-** As disposições deste regulamento obrigam não só quem utiliza as instalações como local e residência, de trabalho, mas também todos os que nela recorram a qualquer título. O seu incumprimento implica:

1. Responsabilidade disciplinar para quem a ele esteja sujeito;
2. Proibição de utilização das instalações ou serviços, nos restantes casos



## Secção IV- Normas Fundamentais

**Artº4-** O presente regulamento é subsidiário das leis gerais do país, nomeadamente da Constituição da Republica Portuguesa, da Lei do Estatuto das Instituições de Solidariedade Social e dos Direitos da Criança, que sobre ele prevalecem em tudo o que nele as contrarie ou nele seja omissa.

**Artº5-** Todos os regulamentos em vigor ou que venham a estar, farão parte integrante, como anexos, deste regulamento.

**Artº6-** Os regulamentos específicos e as regras próprias de funcionamento de todos os sectores ou serviços da Instituição devem ser rigorosamente respeitados.

**Artº7-** Compete à Direcção da Instituição zelar pelo cumprimento correcto deste regulamento.

**Artº8-** Sempre que se justificar e mediante propostas fundamentadas da Equipa Técnica e/ou da Direcção, esta última poderá aprovar alterações ao presente regulamento.

**Artº9-** Tendo em consideração as responsabilidades próprias de cada elemento da população da Instituição – Religiosas, Técnicos, Funcionários, Crianças e Jovens, Famílias Biológicas, Famílias Cooperantes, Voluntários e Outros Adultos de Referência – todos devem zelar pelo cumprimento deste regulamento.

## Secção V – Normas Gerais

**Artº10-** Para além da especificidade de cada equipa (técnica ou não) são deveres gerais e quantos residem e trabalham na Instituição:

- 1- Dever de isenção
- 2- Dever de zelo
- 3- Dever de obediência
- 4- Dever de lealdade
- 5- Dever de sigilo
- 6- Dever de correcção
- 7- Dever de assiduidade
- 8- Dever de pontualidade

Dentro da área da Instituição:

**Artº11-** É proibido o fornecimento e consumo de toda e qualquer bebida alcoólica;

**Artº12-** É proibido fumar ou consumir qualquer tipo de substâncias ilícitas, dentro do espaço da Instituição;

**Artº13-** É proibido palavras, actos ou atitudes que ofendam a moral social;

**Artº14-** Todas as religiosas, técnicos, funcionários, crianças e jovens têm o dever de ser correctos, delicados e também assíduos e pontuais.

**Artº15-** É expressamente proibido a entrada, no espaço da Instituição, de qualquer pessoa portadora de objectos para fins não determinados.

**Artº16-** É proibido a prática de jogos de fortuna e azar que envolvam dinheiro.



## CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO GERAL DA INSTITUIÇÃO

### Secção I – Direcção Executiva

#### Artº 17 – Composição

1. Presidente
2. Secretária
3. Tesoureiro
4. 1º Vogal
5. 2º Vogal

#### Artº 18 – Competências

1. A Direcção é o órgão responsável pela gestão pedagógica, cultural, administrativa e financeira da Instituição;
2. Compete à Direcção, ouvida a Equipa Técnica, elaborar e aprovar os seguintes documentos:
  - a) Regulamento Interno da Instituição;
  - b) Plano Anual de Actividades e respectivo Relatório Pedagógico Final;
  - c) Propostas de Celebração de Contratos;
  - d) Definir o regime de funcionamento da Instituição;
  - e) Distribuir o serviço pelos funcionários existentes;
  - f) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social;
  - g) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como outros recursos educativos disponíveis;
  - h) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de parcerias, com escolas, Instituições de Formação, Empresas, Autarquias, Colectividades e outros Organismos;
  - i) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal nos termos da lei;
  - j) Elaborar o projecto de orçamento de acordo com os recursos disponíveis e existentes.

#### Artº 19 – Eleições

De acordo com Estatutos da Obra da Imaculada Conceição e Santo António

#### Artº 20 – Mandato

De acordo com Estatutos da Obra da Imaculada Conceição e Santo António



## Secção II – Equipa Técnica

### Art.º 21 – Composição

1. Coordenadora Pedagógica;
2. Técnica Superior de Serviço Social;
3. Psicóloga Clínica e do Aconselhamento.

### Art.º 22 - Competências

1. Desenvolver um trabalho de directo com as crianças no sentido de definir com elas o seu Projecto de Vida;
2. Esclarecer e orientar a criança/jovem em todas as situações em que a sua intervenção seja oportuna e/ou solicitada;
3. Desenvolver actividades adequadas às reais necessidades da criança/jovem que possam promover o seu desenvolvimento de forma mais harmoniosa;
4. Estabelecer ponte de ligação com o Serviço do Ministério Público, Instituto de Segurança Social;
5. Interagir em cooperação com as CPCJ, ECJ e outros serviços relacionados com as crianças/jovens;
6. Fazer relatórios sociais e psicológicos sempre que forem solicitados;
7. Promover e organizar acções de formação para funcionários e voluntários;
8. Realizar visitas domiciliárias;
9. Avaliar os pedidos de acolhimento e participar na reunião de admissão e acolhimento da criança/jovem;
10. Interagir e apresentar sugestões que possam importantes para o desenvolvimento da Instituição;
11. Estar sempre disponível para esclarecer e informar educadores (pais e outras pessoas que tenham com as crianças/jovens uma relação afectiva) sobre os problemas e situações características nas crianças que já viveram situações de risco/perigo.

### Art.º 23 – Relação com a Direcção

1. É dever da Equipa Técnica informar a Direcção de todas as actividades programadas;
2. A Equipa Técnica deve reunir, periodicamente, com a Direcção no sentido de discutir casos e situações inerentes às crianças e jovens da Instituição;
3. A Equipa Técnica deve estar disponível para colaborar com a Direcção em todas as actividades, projectos e na selecção e recrutamento de novos funcionários;

### Secção III – Equipa Educativa

#### Art.º 24 – Composição de Lar de Caneças

1. Coordenadora;
2. 1 Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico;
3. 1 Auxiliar de Acção Educativa;
4. 1 Enfermeira

#### Art.º 25 – Composição de Lar de D. Maria

1. Coordenador;
2. 1 Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico;
3. 2 Auxiliares de Educação;
4. 2 Enfermeiras.

#### Art.º 26 – Competências das Equipas Educativas de ambos os Lares

1. Colaborar com a Equipa Técnica;
2. Assegurar a satisfação das necessidades da criança/jovem ao nível da educação, saúde, higiene, vestuário e sua formação académica;
3. Promover à aquisição de competências e comportamentos adequados à sua faixa etária, tendo em consideração o seu Projecto de Vida;
4. Orientar, coordenar e zelar pelo bom funcionamento da Instituição;
5. Colaborar com a Direcção na organização e continuidade da Obra.

### Secção IV – Equipa Auxiliar

#### Art.º 27 – Composição de Lar de Caneças

1. Recepcionista/Telefonista;
2. 2 Cozinheiras;
3. 3 Auxiliares de Limpeza e de Serviços Gerais;
4. 1 Motorista;
5. 1 Responsável pelos Serviços de Manutenção.

#### Art.º 28 – Composição de Lar de D. Maria

1. 1 Cozinheira;
2. 4 Auxiliares de Limpeza e de Serviços Gerais;
3. 1 Responsável pelos Serviços de Manutenção.



**Art.º 29 – Competências da Equipas Auxiliares de ambos os Lares**

1. Cozinheira – Confeccionar bem e higienicamente os alimento, zelar pela higiene da cozinha e fazer todos os serviços inerentes à sua função;
2. Auxiliares de Limpeza e Serviços Gerais – Manter limpos os espaço interiores e exteriores da Instituição, colaborar em todas as actividades e serviços previamente estipulados pela Coordenação;
3. Lavandaria – Tratar da roupa das crianças e jovens de forma adequada e zelar pelo bom funcionamento e manutenção das máquinas;
4. Responsável pelos Serviços de Manutenção – Colaborar em todas as actividades e serviços que lhe seja solicitado no âmbito da manutenção e do bom funcionamento do Lar.
6. Colaborar com a Equipa Técnica;
7. Orientar, coordenar e zelar pelo bom funcionamento da Instituição;
8. Colaborar com a Direcção na organização e continuidade da Obra.

**Secção V – Direitos e Deveres dos Menores**

**Art.º 30 – Direitos dos Menores**

As Crianças/jovens têm o direito:

1. De serem respeitados por todos os elementos da Instituição;
2. De serem acompanhados na sua vida escolar e pessoal;
3. A receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral ao nível físico, emocional, psíquico e social, sendo-lhes assegurada a prestação de cuidados de saúde, formação escolar e profissional, e também a participação em actividades culturais, desportivas e recreativas;
4. A serem compreendidos e a terem a possibilidade de se desenvolverem em condições de igualdade de oportunidades, com liberdade e dignidade;
5. De usufruir de um espaço de privacidade que facilite a autonomia na condução da sua vida pessoal adequados à idade e situação;
6. À inviolabilidade da sua correspondência;
7. A manter regularmente e em condições de privacidade contactos pessoais com a família e com pessoas com quem tenham uma relação afectiva, sem prejuízo das limitações impostas por decisão judicial, pela CPCJ ou pelo Regulamento Interno da Instituição;
8. Contactar com garantia de confidencialidade todas as entidades envolvidas no seu Projecto de Vida;
9. De eleger um porta-voz que os represente nas reuniões, sempre que a Equipa Técnica e/ou a Direcção o solicite.



**Art.º 31 – Deveres dos Menores**

As Crianças/jovens têm o dever:

1. De respeitar e obedecer a todos os elementos adultos da Instituição;
2. De aproveitar todas as oportunidades que a Instituição lhes oferece no âmbito da formação, lazer, desporto, cultura geral e outras que possam contribuir para o seu desenvolvimento enquanto pessoa.
3. De colaborar nas tarefas domésticas;
4. De respeitar o material, espaços e bens comuns;
5. De respeitar os bens pessoais e pertenças dos demais;
6. De cumprir as regras básicas de higiene: tomar banho diariamente, escovar os dentes e manter o cabelo limpo e cuidado;
7. De aceitar e vestir as roupas que a Instituição oferece e zelar pela sua conservação;
8. De respeitar e cumprir os horários do estudo e das actividades propostas com pontualidade e assiduidade;
9. De informar a Equipa Técnica sobre qualquer assunto que possa interferir com o seu bem-estar e segurança da Instituição.

## **Secção VI – Direitos e Deveres das Famílias**

**Art.º 32 – Direitos das Famílias**

Têm direito:

1. De ser respeitadas, bem recebidas e atentamente escutadas nas visitas que façam à Instituição;
2. A contactar e visitar a criança/jovem de acordo com o Regulamento Interno da Instituição e com as indicações judiciais (no caso de existirem limitações impostas pelo Ministério Público);
3. A contactar a Equipa Técnica sempre que tenham alguma questão/dúvida a colocar referente à criança/jovem;
4. De serem informadas sobre qualquer acontecimento que se verifique no processo ou projecto de vida da criança/jovem;
5. De acompanhar e serem informadas sobre todos os aspectos da vida da criança/jovem, tais como: adaptação, estudos, desenvolvimento pessoal e formação global.



**Art.º 33 – Deveres das Famílias****Tem o dever:**

1. De proporcionar bem-estar físico e afectivo à criança/jovem nos contactos e visitas que forem realizadas;
2. De comparecer na Instituição, sempre que sejam convocados pela Equipa Técnica;
3. De facilitar a realização de visitas domiciliárias;
4. De evitar a comunicação de todas as situações que possam ter influência negativa no bem-estar emocional da criança/jovem;
5. De informar a Equipa Técnica de qualquer situação anómala que tenha ocorrido durante as visitas e no contexto familiar, que possa alterar o comportamento e o projecto de vida da criança/jovem;
6. De fornecer todos os documentos solicitados pela Equipa Técnica, assim como os contactos e moradas actualizadas.
7. De informar a Instituição de qualquer alteração. Nomeadamente, modificações ao nível do agregado familiar, do estado civil, da situação profissional, contactos e moradas;
8. De acompanhar a criança/jovem no momento da admissão na Instituição, se não houver impedimento legal;
9. De garantir a ida a casa nos fins-de-semana estipulados, bem como períodos de férias escolares e sempre que a Instituição o solicitar;
10. De respeitar o Regulamento Interno da Instituição.

**Secção VII – Direitos e Deveres das Famílias Cooperantes****Art.º 34 – Direitos das Famílias Cooperantes****Têm direito:**

1. De ser respeitadas, bem recebidas e atentamente escutadas nas visitas que façam à Instituição;
2. A contactar e visitar a criança/jovem de acordo com o Regulamento Interno da Instituição;
3. A contactar a Equipa Técnica sempre que tenham alguma questão/dúvida a colocar referente à criança/jovem;
4. De serem acompanhadas, pela Equipa Técnica, e esclarecidas nas suas dúvidas por quem de direito na Estrutura da Instituição.
5. De ofertar à criança/jovem uma quantia inferior ou igual a 5 Euros, e podem também oferecer outro tipo bens que estará sempre dependente da aprovação da Coordenadora da Instituição.



### **Art.º 35 – Deveres das Famílias Cooperantes**

#### **Têm o dever:**

1. De manter a discrição em relação à situação familiar da criança/jovem, respeitando-a enquanto pessoa, crenças e ideias;
2. De informar a Instituição sempre que pretenderem presentear a criança/jovem com qualquer tipo de lembrança;
3. De comparecer na Instituição, sempre que sejam convocados pela Equipa Técnica;
4. De facilitar a realização de visitas domiciliárias, pela Equipa Técnica;
5. De evitar a comunicação de todas as situações que possam ter influência negativa no bem-estar emocional da criança/jovem;
6. De respeitar a proibição de oferta de telemóveis e quantias acima dos 5 Euros;
7. De ouvir e apoiar a criança/jovem sempre que esta tome a iniciativa de falar sobre problemas ou outros assuntos relacionados com a família biológica ou a situação de institucionalização, devendo posteriormente comunicar o facto à Equipa Técnica;
8. De informar a Equipa Técnica de qualquer situação anómala que tenha ocorrido durante as visitas e/ou em períodos de férias escolares.

## **Secção VIII – Direitos e Deveres dos Funcionários**

### **Art.º 36 – Direitos dos Funcionários**

#### **Tem o direito:**

1. De ser respeitados na sua pessoa, ideias e bens, bem como nas suas funções;
2. De participar na vida activa da Instituição;
3. De serem atendidos e esclarecidos, sempre que o solicitarem, por quem de direito na estrutura da Instituição;
4. De serem escutados nas suas sugestões e críticas construtivas, que estejam relacionadas com a execução das suas tarefas;
5. De executar as suas funções em condições adequadas de higiene e segurança;
6. De serem informados da legislação e das normas funcionamento contempladas no Regulamento Interno;
7. De beneficiar e participar nas acções de formação que promovam o aperfeiçoamento profissional e a prestação dos seus serviços.

### **Art.º 37 – Deveres dos Funcionários**

#### **Têm o dever:**

1. De colaborar para unidade e bom funcionamento da Instituição;
2. De ser conhecedor das tarefas que deve cumprir e que lhe foram destinadas pela coordenação da Instituição;
3. De respeitar, educar, ser afectuoso e correcto no seu comportamento interpessoal para com as crianças e jovens;
4. De comunicar à coordenação ou Equipa Técnica sempre que tiverem conhecimento de comportamentos, atitudes e outras situações anómalas que possam interferir no bom relacionamento com a criança/jovem e funcionamento da Instituição;
5. De ser assíduos e pontuais;
6. De cumprir o Regulamento Interno da Instituição, principalmente no que diga respeito ao exercício das suas funções.

## **Secção IX – Direitos e Deveres dos Voluntários**

### **Art.º 38 – Direitos dos Voluntários**

#### **Têm o direito:**

1. De ser respeitados na sua pessoa, ideias e bens, bem como nas suas funções;
2. De participar na vida activa da Instituição;
3. De serem atendidos e esclarecidos, sempre que o solicitarem, por quem de direito na estrutura da Instituição;
4. De serem escutados nas suas sugestões e críticas construtivas, que estejam relacionadas com a execução das suas tarefas;
5. De executar as suas funções em condições adequadas de higiene e segurança;
6. De serem informados da legislação e das normas funcionamento contempladas no Regulamento Interno;
7. De beneficiar e participar nas acções de formação que promovam o aperfeiçoamento profissional e a prestação dos seus serviços.

### **Art.º 39 – Deveres dos Voluntários**

#### **Têm o dever:**

1. De actuar de forma diligente, isenta e solidária;
2. De zelar pela boa utilização dos recursos materiais, bens, equipamentos e utensílios postos ao seu dispor;
3. Observar os princípios deontológicos por que se rege a actividade que realiza, designadamente o respeito pela vida privada de todos quantos dela beneficiam;



4. De colaborar com os profissionais da Instituição seguindo e respeitando as suas orientações técnicas;
5. De garantir a regularidade do exercício do trabalho de voluntário, de acordo com o plano estabelecido com a coordenação.

## **Secção X – Funcionamento**

### **Sub-secção I – Admissão**

#### **Art.º 40 – Condições de Admissão**

1. A admissão/internamento da criança/jovem na Instituição obedecerá ao estipulado no art.º 7 dos Estatutos da mesma;
2. Apenas será admitida a criança/jovem, em que o pedido tenha sido requerido pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, Segurança Social, Tribunais de Família e/ou Menores, tendo prioridade os pedidos referentes ao distrito de Lisboa;
3. Durante a permanência da criança/jovem na Instituição, deverá ser exigido do respectivo técnico/equipa que assiste a medida, acompanhamento e cooperação com a entidade acolhedora. Tendo por objectivo a reintegração no seu lar familiar ou noutro que lhe proporcione o mesmo ambiente, no mais curto espaço tempo possível;
4. As crianças/jovens que saírem definitivamente da Instituição, não serão readmitidas;
5. O acolhimento de crianças ou jovens com nacionalidade estrangeira depende sempre da sua legalização

#### **Art.º 41 – Critérios de Selecção**

1. Apenas serão admitidas crianças/jovens com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade. Em certos casos poderão ser admitidas crianças com idades até aos 12 anos de idade, sujeitas à aprovação prévia da Direcção e Equipa Técnica;
2. Não serão admitidas crianças/jovens com doenças infecto-contagiosas, deficiências físicas ou mentais, limitativas da sua auto-suficiência e também devido à Instituição não estar devidamente equipada e preparada para esses casos específicos;
3. Só serão admitidas crianças/jovens com pedidos formais das entidades competentes, fazendo-se acompanhar com o devido Relatório Técnico-Pedagógico completo.



**Art.º 42 – Processo de Admissão**

1. Análise do Pedido de Acolhimento e estudo do Relatório Técnico-Pedagógico que o acompanha, pelos diferentes membros da Equipa Técnica;
2. Reunião da Equipa Técnica para tomada da decisão;
3. Envio da informação da decisão e dos respectivos requisitos de admissão, para os serviços competentes com vista a uma futura integração.

**Art.º 43 – Procedimentos de Acolhimento**

1. Marcação prévia da admissão da criança/jovem;
2. Acolhimento da criança/jovem na presença da Equipa Técnica e técnica responsável pelo acompanhamento da medida;
3. Entrega de toda a documentação da criança/jovem solicitada e actualizada.

**Art.º 44 – Documentação**

1. Cédula Pessoal;
2. Bilhete de Identidade;
3. Número de Contribuinte;
4. NISS – Número de Identificação da Segurança Social da criança/jovem;
5. NISS – Número de Identificação da Segurança Social dos pais;
6. Comprovativo de morada dos pais;
7. Autorização de Residência (nos casos em que se aplica);
8. 12 Fotografias actualizadas (tipo-passe);
9. Cartão de Utente do Serviço Nacional de Saúde;
10. Boletim de Vacinas actualizado;
11. Atestado Médico, declarando que a criança/jovem não é portadora de doença e que ateste a sua condição física e mental, este atestado deve ser acompanhado de análise clínicas e testes actualizados de Hepatites e HIV;
12. Guia de Transferência da Escola;
13. Documento da Obra da Imaculada Conceição e Santo António assinado pelo responsável jurídico ou por quem assume a responsabilidade de assegurar as visitas e férias da criança/jovem

## **Sub-secção II – Desvinculação/Encaminhamento**

### **Art.º 45 – Condições de Saída**

1. Incumprimento do Acordo de promoção e Protecção, em que foi deliberado medida de acolhimento em Instituição, ao abrigo do art.º 35, n.º 1, alínea f) da Lei 147/99 de 1 de Setembro;
2. Fugas prolongadas;
3. Incumprimento ou não aceitação das normas estipuladas no Regulamento Interno da Instituição;
4. Nos casos em que se verifica a reorganização da família e a criação de um ambiente familiar harmonioso e promotor de um desenvolvimento saudável e integral da criança/jovem.

### **Art.º 46 – Encaminhamento/Reintegração**

1. Em casos de saída definitiva por incumprimento ou não aceitação das normas, a Equipa Técnica é responsável pelo encaminhamento das situações para os serviços da Segurança Social;
2. A reintegração na família biológica ou adoptiva será sempre precedida por reuniões entre as famílias, Equipa Técnica e entidade que acompanha o Projecto de vida;
3. Nos casos em que o jovem, atingindo a maioridade, não reúna condições familiares que lhe permitam o regresso à família ou a inexistência desta, será solicitado pela Equipa Técnica o encaminhamento do jovem para Lar ou residência que acolha jovens com a sua faixa etária, permitindo a continuidade do seu Projecto de Vida.



## **Sub-seção III – Questões Práticas de Funcionamento**

### **Art.º 47 – Parcerias**

- 1- Centro de Saúde;
- 2- Autarquias locais;
- 3- Juntas de Freguesias;
- 4- Estabelecimentos de Ensino;
- 5- Escolas Profissionais;
- 6- Policia local;
- 7- Bombeiros;
- 8- Centro Paroquial;
- 7- Associações desportivas, recreativas e culturais.

### **Art.º 48 –Rotinas Diárias do Lar de Caneças**

#### **Art.º 49 –Rotinas Diárias do Lar de D. Maria**

**6H00** – Levantar, Higiene Pessoal, organização do quarto

**6H30** – Oração da Manhã

**6H40** – Pequeno-Almoço

**6H55** – Saída para os Cursos Profissionais

**7H00** – Realização de Tarefas Domésticas

**8H00** – Aulas

**10H00** – Período de Estudo / Realização de Outras Tarefas

**12H00** – Almoço

**13H00** – Aulas (2º e 3º Ciclo)

**16H30** – Lanche

**17H00** – Regresso das Aulas (1º Ciclo)

**17H15** – Período de Estudo do 1º Ciclo / Recreio

**18h30** – Oração do Terço

**19H00** – Jantar

**19H30** – Banhos (1º Ciclo) / Arrumação do Refeitório / Copa

**19H45** – Banhos (2º e 3º Ciclos)

**20H00** – Estudo (2º e 3º Ciclos)

**22H00** – Deitar



**Art.º 50 – Rotinas dos Fins-de-Semana do Lar de D. Maria**

**1. Sábado**

- 8H00 – Levantar
- 8h30 – Oração da Manhã
- 8H40 – Pequeno-Almoço
- 9H00 – Realização de Tarefas
- 11H00 – Recreio
- 12H00 – Almoço
- 14H00 – Catequese 1º ano
- 15H00 – Catequese 2º, 3º e 4º ano
- 16H30 – Lanche
- 17H00 – Recreio
- 18H30 – Oração do Terço
- 19H00 – Jantar
- 19H30 – Banhos
- 20H00 – Recreio
- 21H00 – Deitar 1º Ciclo
- 22H30 – Deitar 2º e 3º Ciclos, Cursos Profissionais

**2. Domingo**

- 9H00 – Levantar
- 9h30 – Oração da Manhã
- 9H40 – Pequeno-Almoço
- 10H00 – Realização de Tarefas
- 11H00 – Recreio
- 12H00 – Almoço
- 12H30 – Preparação para a Eucaristia Dominical
- 15H00 – Eucaristia Dominical
- 16H00 – Lanche
- 16H30 – Arrumação da Copa / Refeitório
- 17H00 – Recreio
- 19H00 – Jantar
- 19H30 – Banhos
- 20H00 – Recreio
- 21H00 – Deitar



**Art.º 51 – Actividades Extra-Ecolares**

1. Apoio Educativo;
2. Música;
3. Futebol;
4. Ginástica.

**Art.º 52 – Visitas e Saídas para Fim-de-Semana**

1. As visitas e/ou saídas para fim-de-semana realizam-se nos segundos e quartos fins-de-semana de cada mês, caso não haja impedimento legal e sem prejuízo de actividades promovidas pela Instituição;
2. Nos fins-de-semana previstos, a saída será ao sábado a partir das 15H30 e o regresso será no domingo até às 18H30;
3. Em casos específicos, nomeadamente quando se prevê uma reintegração na família a curto prazo, as saídas poderão realizar-se em todos os fins-de-semana, por aprovação da Direcção e Equipa Técnica;
4. As saídas para fins-de-semana/férias com famílias cooperantes devem passar por um processo de gradual em termos de aproximação, sempre sob orientação técnica;
5. Os contactos telefónicos entre a criança/jovem e a família biológica ou a família cooperante devem efectuar-se entre as 19H00 e as 20H00;
6. O momento da saída deve ser registado pela coordenação, na folha de registo em anexo.



## **Sub-seccção IV – Organização Interna da Instituição**

### **Art.º 53 – Constituição e Equipamentos do Lar de Caneças**

1. Quartos e Instalações Sanitárias da Criança/Jovem;
2. Salas Comuns de Convívio e Lazer;
3. Refeitório e Copa;
4. Cozinha;
5. Lavandaria;
6. Salas de Estudo
7. Sala de Informática
8. Salão de Festas
9. Gabinete da Coordenação
10. Gabinete da Equipa Técnica
11. Gabinete de Aconselhamento e Apoio Psicológico
12. Piscina / Balneários
13. Parque Infantil
14. Salas de Apoio às Tarefas Domésticas / Despensa

### **Art.º 54 – Constituição e Equipamentos do Lar de D. Maria**

- Quartos e Instalações Sanitárias da Criança/Jovem;
15. Salas Comuns de Convívio e Lazer;
  16. Refeitório e Copa;
  17. Cozinha;
  18. Lavandaria;
  19. Salas de Estudo
  20. Sala de Informática
  21. Sala de Trabalhos Manuais / Costura
  22. Salão de Festas
  23. Gabinete da Coordenação
  24. Gabinete da Equipa Técnica
  25. Gabinete de Aconselhamento e Apoio Psicológico
  26. Parque Infantil
  27. Salas de Apoio às Tarefas Domésticas / Despensa



Art.º55- Organograma

