

# A integração escolar de alunos institucionalizados

*João da Silva Amado*

---

## **Resumo:**

### *A integração escolar de alunos institucionalizados*

O texto constitui a síntese de um projecto de investigação-acção que visou diagnosticar as principais dificuldades de integração escolar de alunos internos de um Lar de Acolhimento; esse diagnóstico foi feito com base numa diversidade de técnicas de investigação, sendo de salientar as entrevistas a alunos e professores, a observação participante e a aplicação de uma escala de medição do auto-conceito. A partir do diagnóstico a equipa empenhou-se em algumas medidas de intervenção cuja avaliação contribuiu, igualmente, para uma melhor compreensão dos problemas que envolvem a integração deste tipo de população escolar.

**Palavras-chave:** institucionalização; integração escolar; relação pedagógica.

## **Abstract:**

### *The school integration of institutionalized pupils*

The text is a synthesis of an action-research project which aimed to diagnose the main difficulties for the school integration of children living at an orphanage. The diagnosis was based on several research techniques such as interviewing teachers and pupils, participant observation, and the application of a self-perception rating scale. Based on the diagnosis, the research team also engaged in some intervention practices, whose evaluation contributed likewise to a best understanding of the problems concerning the integration of this kind of school population.

**Key-words:** institutionalization; school integration; pedagogic relationship.

## Introdução

Este artigo constitui uma síntese do Projecto “*Crianças e Jovens em Risco: a integração escolar de crianças e jovens institucionalizados*”, apoiado no âmbito dos programas de “desenvolvimento de Projectos de investigação ou investigação-acção no domínio da educação” do sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (*medida 2*), do Instituto de Inovação Educacional. O Projecto foi elaborado por uma equipa multidisciplinar, constituída pelo coordenador científico (autor do artigo) e por Técnicos do Instituto de Apoio à Criança (I.A.C.)<sup>1</sup>, núcleo de Coimbra; para o seu desenvolvimento no terreno, juntaram-se a esta equipa, 6 jovens estagiárias, das licenciaturas de Serviço Social, Educação de Infância e Ciências da Educação. A actividade inscreveu-se nos planos do sector de “Humanização de Instituições” que, entre os seus objectivos, contempla a intervenção em Instituições de Acolhimento tendo em vista a criação de condições que garantam o bem estar e o desenvolvimento integral da população aí internada. Procurou-se que cada um dos técnicos e dos estagiários actuasse na sua área específica, mas de forma integrada, complementar. Centrado, como a sua designação indica, na “*integração escolar de crianças e jovens institucionalizados*”, este Projecto teve por objectivos gerais: proceder a um diagnóstico das dificuldades experimentadas por crianças e jovens acolhidos numa Instituição (IPSS, que aqui também designaremos por “Lar”) e, ao mesmo tempo, a frequentar o Ensino Básico em Escolas do sistema de ensino geral; facultar algumas medidas de apoio social, psicológico e pedagógico no quadro da Instituição e da Escola, de modo a facilitar a integração escolar, contrariando alguns dos problemas detectados e promovendo o sucesso educativo dos sujeitos em causa.

A realidade social que se pretendeu atingir com tais objectivos – crianças e jovens pelos mais diversos motivos privados do seu meio familiar e acolhidos em instituições ditas de Solidariedade Social -- é bastante desconhecida da opinião pública mas, quer os números gerais e nacionais <sup>2</sup>, quer a atenção a cada caso em particular, não podem dar lugar à indiferença e à irresponsabilidade colectivas. Os principais motivos que geram esta realidade estão fortemente associados à pobreza, à marginalidade e à exclusão social: estas crianças e jovens emergem, de facto, como uma geração onde se exprime a crise social e familiar do nosso tempo. Nesse contexto não admira que, mesmo em tenra idade, já tenham passado por

---

<sup>1</sup> Devo referir aqui os nomes de três técnicos do Instituto de Apoio à Criança (IAC) que, comigo, foram autores, investigadores e relatores do Projecto -- Licenciados: Isabel Limão, Paula Ribeiro e Vítor Pacheco.

<sup>2</sup> Ver números actuais, adiante, no texto.

experiências de vida bastante dolorosas e, ao mesmo tempo, muito diversificadas: abandono, maus tratos, abuso sexual... Pensamos que, em relação a elas, a Escola deveria assumir uma atenção redobrada, tanto mais que se caracterizam, habitualmente, por uma auto-estima negativa, desinteresse e abandono precoce. Contudo, as dificuldades são imensas, oriundas da “história de vida” de cada caso em si, da cultura e clima da Instituição que as acolhe; dificuldades procedentes, ainda, da falta de formação, condições e disponibilidade dos professores (de uma Escola “para todos”), das falhas de um sistema de ensino pouco flexível (apesar da retórica), e de um tipo de sociedade que gera estas situações, não as previne e não lhes sabe dar a resposta adequada.

Foi nesta base que surgiu o Projecto, procurando combinar o “estudo de caso” com a “investigação acção”; enquanto estudo de caso, ele confina a sua atenção à problemática escolar dos alunos de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclo e de uma Escola do 1º Ciclo, oriundos de um “Lar” situado nos arredores de uma das nossas cidades de província; enquanto “investigação-acção”, procura ir além do diagnóstico e actuar no sentido de ensaiar e estimular alguma mudança a montante da Escola, no próprio Lar.

## **1. - Institucionalização e problemática específica de alunos em risco**

A história do acolhimento e institucionalização de crianças órfãs, abandonadas, vivendo à margem de um mínimo de dignidade remonta aos primeiros séculos da cristianização. Apesar dos esforços da Igreja, como afirma Loureiro (1978: 16), o fenómeno do abandono de crianças persiste, devido a diversos e crescentes factores, ao longo dos tempos. Encontram-se em Portugal, como noutros países da Europa, desde a Idade Média, testemunhos de práticas de abandono de crianças recém-nascidas sendo uma das razões fundamentais a extrema miséria em que vivia grande parte da população (Trinidad Fernández, 1996; Moreda, 1996) e à permanente instabilidade política; a situação agrava-se com a Contra Reforma devido, por um lado, à liberalização de costumes decorrentes da expansão marítima e, por outro, a factores culturais e ideológicos que levaram, por exemplo, a proibir a coabitação de filhos legítimos e bastardos, restando o abandono e a venda como “solução” para os nascidos em condições de irregularidade social ou de incapacidade económica da família. Paralelamente, já nos finais da Idade Média e, depois, sobretudo durante os séculos XVII e XVIII, a par de uma nova concepção social, filosófica e jurídica da criança e dos seus direitos (Loureiro, 1978: 16), vão sendo criadas instituições, quase sempre

de iniciativa religiosa<sup>3</sup>, destinadas, especificamente, ao acolhimento de crianças. Ainda no século XVIII, os Estados tomam, também, finalmente a seu cargo essa responsabilidade; para salvaguardar o anonimato e, supostamente, evitar a praga do infanticídio, contribuiu a institucionalização da “roda dos expostos”, oficializada em Portugal, por Pina Manique, em 1783. A criança nessas condições adquiria, assim, o estatuto de *exposto* e era, como diz Crespo (1990: 466), “o resultado dos defeitos e dos excessos dos homens, levado às últimas consequências”. O grande objectivo da “roda dos expostos” era combater o infanticídio e, embora as crianças fossem recolhidas por todo o país, as “rodas” não atingiam o fim proposto; mesmo 60 a 70% das crianças aí colocadas morriam (80% destas logo no primeiro mês), o que levou à denúncia pública desta Instituição como “açougue de crianças”<sup>4</sup>.

A sua extinção, na sequência de decisões tomadas já no estrangeiro<sup>5</sup>, veio a verificar-se em 1871, substituindo-se este sistema pela atribuição de subsídios às mães pobres e amas, que segundo registos da época sempre foram considerados insuficientes. O *Asilo* apresenta-se, então, como a solução alternativa e o internamento surge, assim, em épocas sociais marcadas por transformações socioeconómicas, culturais e ideológicas profundas, como a solução institucional. A Assistência Pública é o modelo de protecção social em que assenta esta prática que deve ser compreendida no quadro das transformações socioeconómicas e demográficas (desenraizamento de populações rurais, fluxo de mão de obra à cidade, condições de assistência e de trabalho degradantes no plano económico, moral, físico, ...) originadas pelo desenvolvimento industrial.

É unânime a ideia, em diversos autores (Crespo, 1990; Ruiz Rodrigo & Palacio Lis, 1995; Trinidad Fernández, 1996), de que a assistência se constitui como a primeira tentativa das autoridades políticas para remediar não tanto a insegurança dos indivíduos e dos grupos que viviam abaixo do limiar sociológico de integração no meio, mas e sobretudo, a insegurança latente que eles representavam para a sociedade. Estava inerente um objectivo de defesa da sociedade face a grupos que apresentavam uma situação negativa. Assim, a orfandade, mendicidade, ociosidade, pobreza, são vistos não só como uma manifestação de desordem, mas também, como um obstáculo à ordem social contra o qual há que construir “defesas” (Sebastião, 1998: 3).

---

<sup>3</sup> Na história da assistência aos menores contam-se, também, muitas iniciativas régias.

<sup>4</sup> Cf. Crespo, J. 1990: 468; Trinidad Fernández, (1995: 506) fala de um “infanticídio legal” e “sistema organizado de infanticídio”, reportando-se à experiência idêntica da Espanha.

<sup>5</sup> Em França a extinção verifica-se em 1860.

Contudo, as instituições como agentes sociais substitutivos das famílias, e nas condições de maior ou menor reclusão, promovem não só a educação moral, cívica e escolar das crianças como a iniciação e o ensino profissional de artes e ofícios. Também o recurso ao trabalho como prática disciplinadora, nos planos moral e social, é um princípio subjacente a quase todas as filosofias inerentes ao funcionamento das instituições; por outro lado, as preocupações educativas procuram formar o respeito “pela ordem social, mas não ao ponto de a poderem questionar” (Ruiz Rodrigo & Palacio Lis, 1995: 17).

Apesar de tantas iniciativas e esforços, os problemas das crianças nos séculos XX e XXI não desapareceram, diversificando-se ainda mais os seus factores; entre eles haveria que destacar as consequências das duas guerras mundiais, os efeitos nefastos do capitalismo selvagem, a progressiva concentração do poder económico, e a actual crise da estrutura familiar com enormes efeitos ao nível da socialização primária das crianças. As iniciativas de acolhimento, quase sempre privadas, mantiveram-se e multiplicaram-se em todos os países ocidentais<sup>6</sup>, e os Lares de acolhimento são hoje uma realidade que não pode ser ignorada tendo em conta as suas vertentes social e educativa. Dados apresentados em 1997 numa Resolução do Conselho de Ministros de Portugal (n.º 193/97) apontam para a existência de 13.500 crianças e jovens desprovidas do seu meio familiar adequado; 10.000 dessas crianças encontram-se alojadas em 220 instituições de acolhimento o que, como sublinha o documento, demonstra a incidência (ao mesmo tempo a actualidade e a necessidade) de uma prática institucionalizadora, sendo Portugal um dos países europeus que apresenta a maior taxa!

Enfim, neste domínio parece que, nem por isso, estamos tão longe da Idade Média! Como diz Sarmiento (2001: 75) o que ressalta da comunicação social nos nossos dias, com algum esquecimento do que de positivo se vai fazendo, é que “o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça) pela doença, pelo desconforto, pelo abandono e pela violência”; e adiante (ibid, 89) o mesmo autor acrescenta: “tal como na Idade Média foram os interesses e os valores do feudalismo reinante e da ideologia hegemónica que conduziram as crianças à errância pelos caminhos da destruição, é a profunda desigualdade da sociedade contemporânea que produz a situação da infância”.

---

<sup>6</sup> Nestas iniciativas se envolveram personalidades que justamente se celebrizaram por isso: Padre Flanagan (nos Estados Unidos), Dr. Decroly (na Bélgica), Korschac (na Polónia), Padre Américo (em Portugal).

Mais uma vez nos situamos no ponto nevrálgico do nosso Projecto, que é o de saber, quem são, afinal, estes jovens (vistos, não em número global e em estatísticas, mas ao perto, de carne e osso, de sentimentos e sonhos, de frustrações e de alegrias...), como é que a Escola os acolhe e lida com eles (com que dificuldades, com que iniciativas...), e em que é que a vida a montante da Escola (na qualidade da vivência do Lar, por exemplo) deve e pode ser mudada para que se respeitem os direitos infanto-juvenis e se evite o acentuar da exclusão na sua história de vida.

Se as situarmos, como as situamos nós, no conjunto das crianças “em situação de risco”<sup>7</sup>, não podemos deixar de lhes associar um conjunto de problemas que, na sequência de diversa literatura (Amado, 2001; Mata, 2000; Benavente et al., 1994; Silva, 1993; Marujo, 1992), se consideram como inerentes ao “perfil” de menores em situações-limite; atendendo apenas aos que mais se prendem com a vivência escolar, devemos invocar: o autoconceito negativo, os conflitos de identidade, o desinteresse, o insucesso, a indisciplina e o abandono – o conhecimento deste perfil é fundamental para que melhor se tenha em conta “o sujeito a educar”. Uma palavra apenas para definir cada um destes conceitos segundo o entendimento que lhe demos nesta investigação.

Concebendo o *auto-conceito* como o “conjunto de percepções ou referências que o indivíduo tem de si mesmo” (Salvador, 1991: 24) e que vai construindo nas relações e interações com o seu meio (em especial com outros significativos), é natural que as experiências dolorosas devidas ao abandono, aos maus-tratos, à ausência de afecto, o perturbem profundamente, desvalorizando-o e tornando difícil a sua adaptação a qualquer tipo de meio, particularmente ao escolar.

Os *conflitos de identidade* traduzem o desencontro entre os valores de um determinado contexto (da escola, sobretudo) e os interiorizados no seio da família, da comunidade e outras fontes de socialização. Sendo a escola um lugar de imposição de normas e de valores, é natural que estudantes provindos de estratos socioculturais com normas e valores diferentes, se interroguem sobre a sua identidade (Piolat, 1986; Hutmacher, 1978) e optem, (porque são ou se consideram mais valorizados por isso), pela afirmação da diferença; raros são os que “possuem capacidade para conviver com a duplicidade de referências” (Benavente et al., 1994: 107).

O *desinteresse pela vida escolar*, que leva a vários tipos de “ausências” no interior da escola (alheamento na aula, não cumprimento de tarefas, falta às aulas...) só é susceptível de ser compreendido, como outros

---

<sup>7</sup> Entendemos como tal aquele tipo de situações que criam dificuldades e obstáculos ao normal desenvolvimento e adaptação das pessoas às exigências habituais da sociedade, empurrando-as, pelo contrário, para comportamentos de inadaptação, marginalização e de auto-exclusão.

aspectos relacionados, no quadro de um esquema complexo e que sublinhe a circularidade dos factores (Robinson, 1978) que o provocam; um tal esquema deve contemplar a íntima ligação entre antecedentes com raiz na própria escola (monotonia das aulas, noção de que as matérias são inúteis, etc. etc.), antecedentes exteriores à escola (mau ambiente familiar, desinteresse dos pais, classe social baixa), e consequências (que no extremo são o insucesso, as faltas à escola, a agressão, a falta de objectivos e o esforço reduzido).

O *insucesso escolar* entra, como dissemos, no “círculo do desinteresse”, ora como causa, ora como efeito; as suas enormes consequências no autoconceito e nos projectos de vida de cada aluno, para não falar de outras, nos planos familiar e social, justificam todos os esforços e experiências no sentido de se criar uma escola capaz de envolver e empenhar activamente toda a sua população discente.

A *indisciplina* é, como os anteriores problemas, a expressão de um mal-estar que também só se entende no quadro do “paradigma da complexidade” (Amado, 2001; Estrela, 1992), onde se determinam mutuamente factores sociais, familiares, pessoais (o próprio autoconceito, a história de vida escolar marcada por insucessos, o desinteresse adquirido), e escolares (da cultura de escola ao tipo de liderança exercido pelo professor, passando pelo papel decisivo das representações e expectativas mútuas de todos os intervenientes na aula).

O *abandono* registado antes de se completar o percurso escolar obrigatório é outro dos problemas no interior do sistema cujos factores se estendem pelas diversas direcções já referidas (Mata, 2000; Benavente et al., 1994; Almeida & Santos, 1990) e dos que, nos últimos anos, mais tem obrigado o sistema educativo e a escola em particular, a repensar-se e a reorganizar-se no sentido de ensaiar projectos que ofereçam novas oportunidades aos já excluídos do sistema: por exemplo, o PEPT – “Programa de Educação Para Todos”, os TEIP – “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, os “currículos alternativos”, a “gestão flexível dos currículos”...

Pensamos que neste domínio, se muito há para experimentar e inovar, muita inspiração se pode colher na história da pedagogia (um domínio cheio de precursores) e em experiências alternativas actuais, por vezes pouco conhecidas, mal apoiadas, mas também por isso, mais dignas de crédito. A “Obra da Rua” fundada pelo padre Américo, pode ser disso um exemplo; como afirma Loureiro (1978: 149)<sup>8</sup>, a pedagogia que aí se exerce assenta “no amor pela criança abandonada e crê na possibilidade da

---

<sup>8</sup> A dimensão educativa e pedagógica da obra do Padre Américo foi objecto de um estudo aprofundado de João Evangelista Loureiro (1978).

sua reconversão”. Ela assenta, ainda segundo o mesmo autor (ibid., p. 155), num ambiente familiar, na auto-gestão, no exercício da liberdade e da responsabilidade, no trabalho, na formação moral e religiosa. Curiosamente, num estudo recente, em torno das práticas pedagógicas de várias instituições “alternativas” ao sistema escolar nacional francês (Delannoy, 2000), e que aborda, entre outras, Instituições de Acolhimento com uma tradição centenar, os princípios pedagógicos de base não se distanciam dos que se encontram na Obra do Padre Américo, legitimando, desse modo, uma “possível” generalização a diversas outras experiências positivas; em síntese, estas instituições:

Constituem-se mais como “Lar” do que como Escola: a formação é indispensável para a própria estruturação da criança, mas ela vai além da escolarização, conferindo-lhes obrigações e responsabilidades ao serviço da vida colectiva;

- ⇒ possuem grande margem de manobra, o que facilita uma grande liberdade de inovação e, por consequência, se traduz num maior sentido de realização da direcção e dos colaboradores;
- ⇒ prezam acima de tudo a qualidade da relação: dela fazem parte aspectos como, a confiança numa evolução positiva dos jovens (a sua “reconversão”), um acompanhamento prolongado, através do sistema de tutorias da vida interna da criança e do jovem;
- ⇒ conferem grande importância a um clima colectivo, gerado no convívio, percebido e partilhado por alunos e professores, com mecanismos de regulação e mediação dos conflitos inevitáveis.

## 2. - Contexto, metodologia e fases do Projecto

*Caracterização sumária do contexto* - O Lar donde provem a população em estudo encontra-se numa pequena povoação com cerca de quinhentos habitantes, a 6 Km de uma cidade da zona centro de Portugal. Juridicamente a Instituição é considerada uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.). O Estado reconhece o seu contributo na efectivação dos direitos sociais, prestando-lhe apoio, através de acordos de cooperação, ficando a Instituição sujeita à sua fiscalização e à obrigatoriedade do cumprimento de determinadas cláusulas. A acção do Lar destina-se fundamentalmente a crianças e jovens pobres, órfãos, abandonadas e maltratadas, dos 0 aos 18 anos, de ambos os sexos, que, de alguma forma, não encontram apoio no seu agregado familiar. Pretende-se que na admissão fique bem definido que a Instituição de Acolhimento se encarrega da educação e assistência do menor, dentro de um projecto contínuo de educação e desenvolvimento.

A população total do Lar era, no ano do estudo (1999-2000), de 56 internos com idades compreendidas entre os três e os vinte e um anos, sendo uma boa parte (26%) proveniente das ex-colónias portuguesas de África. A disfunção familiar (27%) e a negligência (16%) são os principais motivos de internamento, seguindo-se-lhes a permanente situação de guerra em alguns desses territórios (14%). Quanto ao percurso escolar verifica-se que dos 24 alunos a frequentar a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (E.B.1), 54% já haviam tido na sua história escolar pelo menos uma retenção; dos 22 internos a frequentar, por sua vez, uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclo (E.B.2,3), num leque que comportava todos os anos, do 5º ao 9º ano), vieram a reprovar, no ano lectivo em causa, cerca de 50%!

*A metodologia e as fases do Projecto* - Este Projecto inscreveu-se na modalidade de *Investigação-Acção* na medida em que, segundo os seus objectivos centrais, não pretendia limitar-se a um simples diagnóstico dos problemas da integração na Escola de crianças e jovens em risco/institucionalizados; pelo contrário, tendo em conta esse diagnóstico, procurou ensaiar/desenvolver algum tipo de actividade, na Instituição e na Escola, que minimizasse, na medida do possível, esses mesmos problemas e incentivasse os técnicos do Lar a prosseguir na linha de um efectivo apoio às crianças, ao mesmo tempo que promoveu, em equipa, uma reflexão constante com vista a guiar, avaliar e melhorar essas práticas.

Se elaborar um diagnóstico não implicava grandes alterações às rotinas, desde que baseado em processos cuja interferência fosse limitada no tempo e no espaço, já o mesmo não se pode dizer quanto ao propósito de pôr em marcha um conjunto de acções que respondesse, ainda que limitadamente, a problemas diagnosticados. As dificuldades, encontradas logo à partida, impuseram que elaborássemos um esquema faseado, contemplando os períodos de contacto e diagnóstico, intervenção, tratamento de dados e relatório – sempre num quadro que, para além de investigação-acção, se caracterizaria, também, como *estudo de caso* a desenvolver numa perspectiva de *investigação interpretativa* (tendo em conta as interpretações dos sujeitos da pesquisa).

O Projecto desenvolveu-se em cinco fases nem sempre estanques. A primeira foi a de contactos e negociações com as instituições em causa (o Lar e as duas Escolas), de forma a criar uma atitude de disponibilidade face às propostas do Projecto. A segunda foi a fase de diagnóstico, traduzindo-se na caracterização da população e na recolha de dados; procedeu-se, para isso, ao preenchimento de uma “ficha individual”<sup>9</sup> de cada aluno (interno),

---

<sup>9</sup> Ficha previamente elaborada pela equipa; a investigação que levou a esse preenchimento esteve prioritariamente a cargo das três estagiárias de Serviço Social: Isabel Marques, Glória Dias e Patrícia Araújo.

fizeram-se entrevistas “directivas” e em grupo aos jovens e às crianças institucionalizados, aplicou-se a essa mesma população a escala de medição do auto-conceito, de Piers-Harris<sup>10</sup>. Por outro lado, entrevistaram-se dezassete Directores de Turma da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos; fizeram-se registos de observação “ocasional” no próprio Lar, e elaborou-se um Diário de “observação participante” no recreio da Escola do 1º Ciclo<sup>11</sup>.

A terceira fase do Projecto consistiu na análise dos dados; para além de uma análise percentual de alguns dados caracterizadores da população, procedemos a uma categorização e redução dos mesmos através de uma aturada Análise de Conteúdo adaptando orientações diversas (Amado, 2000) de que sobressaem as de Bardin (1977).

A quarta fase foi a da intervenção, fase que diversos condicionalismos obrigaram a limitar-se à dinamização de alguns ateliers semanais de expressão plástica e dança, a apoios à realizações de festas no Lar, à realização de um conjunto de sessões sobre Técnicas de Estudo e de Estudo Acompanhado dirigidas a um grupo de internos voluntários, e à participação nas brincadeiras de recreio da Escola do 1º CEB (também enquanto técnica de observação); finalmente, a quinta fase preencheu-se com a elaboração de um relatório final.

### **3. - Análise dos dados: as dificuldades da integração escolar**

Nesta secção faremos uma revisão sucinta das principais conclusões extraídas a partir de cada um dos instrumentos utilizados na recolha dos dados, tendo em conta, apenas, as que mais se prendem com o problema da integração escolar.

#### **3.1.- As representações e as perspectivas dos professores**

Nas entrevistas (semi-directivas) aos dezassete professores Directores de Turma da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos não nos moveu apenas o interesse de fazer um inventário das dificuldades docentes no “lidar” com este tipo de alunos; interessava ir mais além e, de algum modo, identificar as representações, perspectivas e elementos da cultura daquela Escola construídos em torno desta questão. As grandes categorias da análise situaram-se em torno da representação dos alunos institucionalizados, dos tipos de resposta da Escola e dos Professores aos problemas que eles colocam, e das missões (im)possíveis a que estes problemas expõem os docentes.

---

<sup>10</sup> Tarefa a cargo da estagiária de Ciências da Educação: Líliliana Fonseca

<sup>11</sup> Tarefa a cargo das estagiárias da licenciatura em Educação da Infância: Maria João Bastos e Vânia Araújo

**A representação do aluno institucionalizado** - Com vista ao desenho de um perfil a “triangular” com outros registos e fontes, perspectivámos a análise desta representação nas seguintes facetas: traços gerais, adaptação escolar e factores do insucesso educativo.

Nos seus traços gerais, estes alunos são considerados, socialmente “*escorraçados*”, “*abandonados*”, “*desprotegidos*” e “*carentes*”; são vistos, ainda, como “*traumatizados pelo abandono*” a que a família os votou.

Na vertente pessoal, são alunos com uma história de vida marcada pelo sofrimento, com uma autoestima negativa, extremamente carentes “*de beijinhos*”, “*de afecto*”, de “*contacto físico*”, “*de amor*”; têm grandes dificuldades de adaptação, porque “*sem regras*”, “*sem autocontrolo*”, “*indiferentes*”, “*apáticos*”, “*revoltados e ressentidos*”, “*oportunistas*” “*impenetráveis*”, “*pouco solidários entre si e violentos*”. A adaptação escolar é, na maioria dos casos, vista de um modo muito negativo: grandes dificuldades de aprendizagem, desinteresse e desmotivação, incumprimento das regras da aula <sup>12</sup>.

Os factores do insucesso educativo, tal como interpretados pelos professores, são também aqueles que mais determinam o perfil destes alunos: a sua peculiar situação social e familiar e as características pessoais marcadamente negativas. Contudo, outros dois factores são apontados, os escolares (desencontro dos currículos em relação aos interesses destes alunos, alguma falta de coordenação na resposta docente, permissivismo ou agressividade em demasia de alguns professores), e os que derivam do mau clima social do Lar que os acolhe (aspecto este que obteve a unanimidade dos entrevistados).

**A resposta da Escola e dos Professores** - Nesta alínea confrontam-se as estratégias institucionais e pedagógicas destinadas a responder às dificuldades levantadas por este tipo de população escolar. Estas estratégias orientam-se para um adequado acolhimento escolar nas suas dimensões exteriores à aula (clubes, projectos de apoio socioeconómico...), para a prevenção e controlo de problemas comportamentais na aula (privilegia-se a prevenção mas os procedimentos não diferem do que é comum observar-se noutras situações <sup>13</sup>); trata-se, ainda, de estratégias que, no dizer dos professores, são alimentadas por um conjunto de princípios gerais da actuação pedagógica, diversas vezes invocados na entrevistas: ...”*doação-*

---

<sup>12</sup> Se usarmos a categorização de Amado (2001: 418), diremos que estes problemas se inscrevem, maioritariamente no 1.º nível de indisciplina: desvios às regras da produção”. Segundo os testemunhos dos professores, os níveis 2 (conflitos inter-pares) e 3 (conflitos da relação professor-aluno) também acontecem, mas não de modo generalizado nem em proporção diferente daqueles que têm origem em alunos com outra situação social e familiar.

<sup>13</sup> Cf. Amado, 1998, 2000a

*disponibilidade*”, “*diferenciação e compensação do aluno*”, “*tolerância estratégica em relação ao erro e desvio*”, “*autocontrolo do professor*” e “*supressão das emoções*” – voltaremos a estes princípios noutro contexto.

**O professor e as missões (im)possíveis** – Procurámos, nesta alínea, ter em conta os registos das repercussões do lidar quotidiano na Escola e na aula com estes jovens “em risco”, na vida e no pensamento dos professores.

Fomos, assim, encontrar professores enredados *entre o estresse e a comoção*. O mal-estar docente e os sentimentos de angústia ficaram denunciados em termos como: “*preocupação*”, “*frustração*”, “*esgotamento*”, “*cansaço*”, “*sofrimento*”, “*ficar tocado*”, “*pena*”; denunciado foi também um certo sentimento de culpa: “... *sinto uns certos remorsos porque eu nunca consegui ser directa o suficiente para permitir que ela se abrisse como aluna*”. Mas, acima de tudo, deparámos com a consciência (forjada na prática) de que o “desafio” que estes alunos constituem, exige do professor: uma grande disponibilidade e abertura à mudança: “...*penso que nós temos que mudar muito, muita coisa e temos que começar a mudar nós ...*”; uma forte vontade de servir e de cuidar (na planificação curricular, na formulação dos objectivos, na gestão interactiva da comunicação na aula, na avaliação); e uma relação permanente de empatia: “... *e ele riu-se ... e eu fiquei muito contente por ele ter rido!*”.

Encontrámos professores vacilantes *entre a dúvida e a certeza*; dúvidas quanto ao modo de actuar, à (a)normalidade das atitudes dos alunos institucionalizados, aos factores do seu desinteresse, ao modo de lidar com a sua notória carência de afectos e de emoções... Certezas também: “*se nós não tivermos bom senso e sensibilidade não conseguimos fazer nada*”.

Encontrámo-los, ainda, determinados *entre a realidade e a utopia*; vimos como as dificuldades que a cada hora se vão colocando aos professores também são um acicate para sonharem com uma realidade possível ainda que distante, levando-os a propor linhas de rumo para uma Escola diferente, acolhedora, integradora, emancipadora (com situações que permitam um melhor conhecimento do aluno, mais atractiva, e onde se complete a acção dos professores com a de outros técnicos de educação)... linhas de rumo para um Lar que realmente esteja ao nível das exigências do nosso tempo, muito especialmente no que respeita aos direitos humanos em geral e da criança em particular.

### **3.2. - A perspectiva dos alunos institucionalizados**

As entrevistas aos alunos institucionalizados permitiram-nos entrever o modo como interpretam o seu “ofício de alunos” e os factores que impedem o sucesso e a integração; situam-nos, ainda, frente à sua perspectiva sobre a “vivência” de internos no Lar (normas, regras e relações

humanas, as limitações do equipamento, as relações com a comunidade ...). A nossa atenção nesta síntese incidirá, essencialmente, em aspectos que consideramos fundamentais para a compreensão da sua vivência escolar nos contextos da Escola e do Lar.

**A (in)adaptação à Escola** - Quanto às *explicações para o seu insucesso académico*, a análise aponta para três tipos de causas fundamentais: *cognitivas ou motivacionais*, como um emaranhado de factores que integram a preguiça, o desinteresse, o aborrecimento, as baixas expectativas e falta de sentido das matérias estudadas; *comportamentais*, a própria indisciplina e o absentismo explicam também o insucesso; e *pedagógicas*, enquanto incapacidade dos professores no sentido de motivar os alunos.

Entre os motivos apontados para a *rejeição do estudo e para o desagrado relativamente à vivência escolar* (sentimentos que sendo da maioria não se podem, no entanto, generalizar), predominam os que dizem respeito ao modo como certos professores “estruturam as tarefas académicas no decorrer da aula”, e os que se referem ao modo como os mesmos docentes “estruturam e gerem as relações sociais”<sup>14</sup>. Temos, assim, por um lado, críticas ao uso de metodologias pouco estimulantes (“*não gosto do Stôr, é chato, parece que está a dar missa nas aulas...*”); ao professor que faz solicitações “inoportunas” (“*quando eu sei, não me chamam e quando eu não sei, eles chamam-me logo*”), e que não responde às necessidades (dúvidas) do aluno; à parcialidade na estimulação (“*é que o Stôr (...) só manda os outros ao quadro*”); ao ritmo de comunicação inadequado (“*dificuldades é só com os Stôres, que falassem com mais calma*”). No que respeita à estruturação da participação social é criticado o professor que tem exigências que o aluno não aceita; que tem atitudes de intimidação (“*faz cada cara que mete medo*”); que faz uso de castigos pouco razoáveis e desadequados: (“*o meu director de turma, quem se porta mal ou não obedece, manda fazer 20 vezes a regra a que ele não obedeceu. Um colega meu “isso é pouco” então, “fazes 30 vezes”, “então fazes 40”...*”); que é parcial e injusto na disciplinação; que evita atitudes de aproximação ao aluno; que discrimina e é preconceituoso em relação aos alunos do Lar: (“*Ah! .... e uma coisa, o Stôr de (...) parece que não gosta muito da gente só por a gente ser do Lar*”).

**O modelo de bom professor** - Este modelo surge um pouco como o reverso do que acabou de ser exposto; perante a questão, “*se eu fosse*

---

<sup>14</sup> Baseamo-nos em Amado, (2001), que considera que as “condições da disciplina” na aula se podem subdividir segundo o binómio da *estrutura das tarefas académicas* e da *estrutura da participação social*, surgindo como a “outra face” dos “factores da indisciplina”.

*professor*”<sup>15</sup> surge, em primeiro lugar, a característica de autoritário (15 registos), e só depois vêm as características da compreensão e da amizade (6 registos), da boa organização das aprendizagens (5 registos), a sensibilidade à necessidade de os alunos terem tempos livres (4 registos), e outras com menor frequência.

**A escola** - Relativamente à Escola em si, critica-se o seu sistema normativo, salientando-se como notas gerais, o haver pouca liberdade (*lembra uma prisão*), poucos tempos livres, e o excesso de regras; critica-se também a inexistência de cacifos e o frio nas salas.

Quanto ao exercício do “ofício de aluno” no contexto da vivência no Lar (ater-nos-emos aqui apenas a esses aspectos), vários testemunhos apontam para a insuficiência do apoio que aí é prestado. Confrontados com o facto de haver uma professora destacada para esse efeito, consideram que isso lhes é de pouca valia: ou porque não gostam da dita professora (“*é má*”), ou porque são muitos para uma só pessoa, ou, ainda, porque o apoio é feito a uma hora que os impede de ver as telenovelas!...

### **3.3. - Síntese dos dados produzidos por outros meios de diagnóstico**

Como dissemos na metodologia para além das entrevistas a alunos e professores, fizemos, ainda, registos de observação, quer *ocasional* (objecto de registo, análise e debate em reuniões semanais), quer *participante* (traduzido no diário de campo de duas estagiárias centradas nas actividades de recreio da Escola do 1º CEB). Desta “observação participante” sublinham-se registos que dão conta, por um lado, da existência de alguma violência física e psicológica entre as crianças, da falta de regras e de compromisso no jogo; por outro lado, está patente a falta de supervisão por parte das professoras ou de alguém que se responsabilize pela actividade destas crianças no pátio da escola.

Resultando, provavelmente, da intervenção (ajuda na estruturação dos jogos, introdução de novos jogos aproveitando a iniciativa das crianças, etc.), cedo se começou a notar e a registar alguma melhoria na cultura deste espaço escolar, cujo abandono, degradação e falta de aproveitamento em termos educativos também é (e deve ser – Pereira & Pinto, 2001) objecto de denúncia.

Nos registos semanais em reunião de equipa (registos gravados e posteriormente transcritos), estão contempladas as observações consideradas relevantes por parte de cada membro, para além das avaliações

---

<sup>15</sup> Na feita das subcategorias e construção de indicadores inspirámo-nos na obra de Albano Estrela que apresenta a análise de conteúdo de uma composição de tema semelhante - “se eu fosse professor” (1984: 224 e 261).

do processo e das necessárias (re)definições de estratégias. Quanto ao ambiente do Lar, em aspectos considerados relevantes para entender as dificuldades escolares dos jovens e crianças, as notas mais salientes foram no sentido de confirmar o que as outras técnicas de recolha de dados nos ofereciam também: a ausência de regras e de normas no quotidiano do Lar, ambiente de alguma agressividade entre os internos, incúria e, na generalidade todo um “carácter deformador” da Instituição, despersonalizador, humanamente frio, sem formação para as competências básicas, sem ambiente para estudo, alheamento dos técnicos relativamente à vida escolar dos alunos.

Do conjunto de meios de diagnóstico saliente-se, ainda, a aplicação a toda a população juvenil do Lar e da Escola do 1º CEB, a escala do autoconceito de *Piers-Harris*. O problema de partida era saber qual a relação existente entre o autoconceito e a institucionalização de crianças e jovens. No interior da população institucionalizada não foram encontrados resultados estatisticamente significativos no que respeita a variáveis como o sexo, a idade e o ano de escolaridade. No entanto, analisando a média dos resultados obtidos no questionário e tendo em conta a média descrita pelos *T-scores*, os resultados apontam para uma diferença significativa: as crianças e os jovens institucionalizados reflectem um resultado abaixo do valor médio estabelecido pelos *T-scores*. A confirmar este último resultado está também a análise dos dados obtidos junto da população do 1º CEB, constituída, como dissemos, por crianças oriundas do Lar em causa e da comunidade envolvente; também aí, através da análise da variância, verificámos uma diferença significativa nos resultados médios destas duas populações.

#### **4. - A intervenção: formas e avaliação**

Tendo em conta alguns dos dados obtidos através do diagnóstico da situação, considerámos que a intervenção deveria passar por proporcionar às crianças e jovens experiências que facilitassem o desenvolvimento de métodos de trabalho pessoal e em grupo, fomentando e fortalecendo atitudes e hábitos de cooperação.

A participação cooperante da criança no seio do grupo implica o respeito pelas regras, consideração pela vontade do outro, tomada de consciência do seu papel social, sendo, por isso, um eficiente meio no processo de socialização. Também as potencialidades educativas e lúdicas das actividades de expressão e jogo permitem, à criança e ao jovem, evoluir nesse mesmo processo (Neto, 1997). Além disso, como oportunidade de experimentar/ criar e concretizar com sucesso, essas actividades estimulam a criança e o jovem a progredir na busca da sua própria identidade,

consolidando a confiança e segurança em si próprio, base fundamental da autonomia pessoal; potenciam, ainda, a imaginação e a criatividade, permitem a expressão do mundo interior através da comunicação e da partilha dos seus estados emocionais com os outros. Para se desenvolverem actividades criativas, uma das preocupações centrais deve passar pelo estabelecimento de uma atmosfera de liberdade, bem como pela criação de um clima afectivo e compreensivo, sem os quais não haverá comunicação nem integração nos diferentes contextos.

Foi nesta ordem de idéias que nos propusemos dinamizar espaços de ocupação/ formação no Lar, em articulação com os técnicos do mesmo, visando oferecer oportunidades, às crianças e jovens, que desenvolvessem as suas potencialidades expressivas, contrariando a tendência de escolarização dos seus tempos livres e contribuindo, também, para a humanização do espaço físico e humano (alargando, por isso, e tanto quanto possível a nossa acção aos técnicos e aos professores). Resumidamente a intervenção inscreveu-se nos seguintes vectores:

- ⇒ *Ateliers*: para além de um espaço de expressão, os *ateliers* pretendiam ser uma modalidade de apoio pedagógico transdisciplinar, e oferecer situações lúdicas de aprendizagem de competências básicas, fundamentais à vida diária;
- ⇒ Apoio na organização de festas no Lar e nas Escolas;
- ⇒ Animação dos recreios e reorganização da Biblioteca da Escola do 1º CEB (durante todo o ano escolar);
- ⇒ Sessões sobre Métodos e Técnicas de Estudo a grupo de internos frequentando o 2º e o 3º CEB - O programa foi implementado nos 2º e 3º períodos, duas vezes por semana e em 22 sessões;
- ⇒ Sessões de Educação para a Saúde; com apoio de estagiários da E. S. de Enfermagem, visaram temas como higiene oral, sexualidade, tabagismo e prevenção da toxicodependência;
- ⇒ Promoção e acompanhamento das crianças e jovens a visitas de estudo;
- ⇒ Exposição final dos produtos dos *ateliers* e de trabalhos da escola – Semana de Actividades;
- ⇒ Formação; registre-se uma mesa-redonda com alunos da Universidade de Aveiro e a organização do Seminário: “*Construir uma Escola Acolhedora*”, aberto à comunidade educativa.

Em especial as acções realizadas com os internos proporcionaram um espaço muito significativo para as “observações ocasionais”, feitas por cada membro da equipa e que eram partilhadas, comentadas e registadas na reunião semanal; esses registos dão-nos conta, também, das dificuldades do processo e permitem seguir a avaliação que, a cada passo, se ia fazendo do mesmo, usando como critério a análise dos efeitos da intervenção sobre as

crianças – avaliação que consideramos moderadamente positiva, no plano do interesse e motivação geral de alguns internos e no plano da aproximação e melhor conhecimento mútuo das crianças e jovens.

## 5. - Discussão e conclusões

Da “triangulação” dos diferentes dados e metodologias resultou a possibilidade de definir um “perfil do aluno institucionalizado”, caracterizar a vivência no interior do Lar como pouco propícia e estimuladora do “ofício de aluno”, e traçar algumas das linhas de rumo para uma eficaz integração escolar destas crianças e jovens.

**5.1. - O perfil do aluno institucionalizado**, uma vez cruzada a informação, é coincidente com a “imagem” que dele fazem os professores, nos planos social, familiar, pessoal e escolar, e que acima expusemos; além disso, ele é em tudo semelhante ao que a literatura traça em torno de alunos em situações análogas (Delannoy, 2000; Campos, 1984) ou em situações de risco em geral (Mata, 2000). Pode então dizer-se que a população de alunos institucionalizados vive um processo de crescimento comprometido quer pelo desinvestimento social e familiar, determinante de uma deficiente aprendizagem de competências pessoais e sociais fundamentais para a construção da sua própria identidade e para o estabelecimento de relações que permitam a vida em grupo; quer pela própria inexistência dessas competências, aliada à vida num contexto cultural e afectivamente pobre (Lar). E tudo isso permite, em parte, compreender condutas como: comportamentos agressivos, confrontações físicas violentas; ausência de culpa e de remorso; incompreensão das emoções e dos motivos dos outros; desinteresse e insensibilidade aos seus sentimentos e necessidades; dificuldades interaccionais; desconfiança; oposição sistemática; ressentimento constante; baixa capacidade de resistir às frustrações, desmotivação, comportamentos disruptivos; inflexibilidade, excessiva fantasmização que é vulgarmente interpretada como “mentira”; irritabilidade; hiperactividade ou apatia; irresponsabilidade.

**Só um tecto não basta** ... Esta é uma das expressões (conclusões... acusações...) ouvidas a uma das Directoras de Turma e para a qual, também, todos os dados e metodologias convergem, oferecendo uma visão crítica do Lar em causa: falta de regras, de controlo e de cuidado, de privacidade, de colaboração com a escola, de ambiente para o trabalho escolar; incapacidade de promover a individualização, a identidade e a cooperação... prepotência, desresponsabilização, incapacidade de estimular e de aproveitar a iniciativa dos internos...

**Integrar... mas como?** Para esta questão, subjacente a todo o Projecto, procurámos uma resposta que viesse, antes de mais, do interior do

discurso e das práticas dos principais interessados nela: os professores e os alunos. Da análise do discurso dos professores ressalta todo um conjunto de exigências, de necessidades, mas também de ensaios (e erros ... “*vamos pelo nosso nariz*”) para que seja possível uma resposta cabal ao problema da integração. A identificação dos “factores” do insucesso e as “respostas” possíveis da escola às necessidades especiais destes sugerem propostas em duas vertentes principais: na reorganização da Escola e na actuação a montante, no Lar e na Família.

Aqui vamo-nos restringir à primeira alínea e ver como na Escola, pela acção consciente e responsável dos seus professores e direcção, no seu dia a dia (embora no seio de muita contrariedade, limitação, incompreensão e contradição), se vão reunindo esforços e gerando princípios susceptíveis de dar forma a respostas positivas no domínio da prática docente, da cultura escolar e da autonomia curricular.

A prática docente – Vimos já como estes alunos são fonte de mal-estar, gerando sentimentos de angústia e de culpa em alguns professores, pelo facto de, como explica Hargreaves (1998: 162), “nos apercebemos que podemos estar a prejudicar ou a negligenciar aqueles por quem nos preocupamos, por não satisfazermos as suas necessidades ou não lhes darmos atenção suficiente”; mas vimos, também, como alguns professores são capazes de responder “ao desafio”, caminhando sobretudo numa vertente preventiva (incutir regras, promover um clima de aproximação ao aluno, promover um clima de respeito mútuo, estimular a auto-estima do aluno, motivar através do diálogo, estimular a solidariedade entre os alunos, organizar e estruturar adequadamente as tarefas académicas procurando envolver os alunos e atendendo aos seus interesses e capacidades diferenciadas), revelando disponibilidade, empatia, abertura à mudança e, até, capacidade para aprender com as situações difíceis destes alunos! Esses professores estão lá, de facto, e os próprios alunos nos falam deles: “*O relacionamento com os professores é fixe*”; “*gosto do Stôr de ..., é simpático*”; “*o de ... é fixe, ensina bem*”.

A cultura de escola – Entendendo-a como “uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como, por exemplo, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos” (Barroso, 2000), podemos, então, afirmar que os cinco *princípios fundamentais da actuação pedagógica* já acima referidos, e na medida em que são partilhados por vários professores, são elementos importantes da cultura dessa escola concreta, fazem parte das boas “rotinas” (Clark & Peterson, 1990) e, pelo seu aspecto positivo merecem ser sublinhados. Para além destes princípios traduzirem um estado de espírito generalizado dos

professores daquela escola com reflexos louváveis em nível organizativo, a sua importância acresce pelo facto de eles condicionarem, certamente de forma positiva, a acção de cada professor na sua prática pedagógica perante “aquela” turma e “aquele” aluno, reconhecendo e procurando lidar adequadamente com os factores menos visíveis do seu insucesso, desinteresse e indisciplina.

Seria importante falar, ainda, dos dilemas que se instalam no interior destes princípios quando se procuram levar à prática no contexto da aula (Zabalza, 1994) e das dúvidas e incertezas que embaraçam a acção docente. Para que o seu entrave seja minimizado são os próprios professores que, por um lado, reclamam mais formação e, por outro, mostram todas as vantagens de um clima caracterizado pela vontade colectiva de resolver os problemas, de entreajuda e de aprendizagem mútua. Com efeito, uma “cultura de comunicação” que se traduza numa partilha de preocupações e em formas de trabalho em equipa, constitui um factor importante de prevenção e tratamento das situações estressantes, para além de ser um meio privilegiado de estabelecer e criar os indispensáveis consensos nos valores e nas exigências educativas (Hargreaves, 1998; Amado e Freire, 2002).

A autonomia curricular - Finalmente coloca-se a questão da autonomia da escola muito particularmente no que concerne à gestão curricular; esta necessidade é, assim, reflectida por uma Directora de Turma: *“eu acho que é um erro tentar-se dar programas enormes, eles ficam com 10% do que nós lhe damos sem interesse nenhum, não é? Tudo sem interesse, não é? Era preferível, às tantas, reformular as coisas, tentar adaptar os currículos às necessidades dos garotos”*. Hoje não há dúvida de que as grandes mudanças na Escola, para que ela responda, de facto, à problemática dos alunos “em risco” (nas várias vertentes), têm de passar pela liberdade de se organizar (em diversos níveis) em função das características da população que acolhe. Não se trata, como diz Barroso (2001), de ficar por uma simples “cosmética curricular”, mas de avançar por “uma reconceptualização da própria escola (enquanto instituição e organização), uma invenção de novas formas de pedagogia colectiva e uma profunda alteração dos modos de governo e gestão escolar”. Nessa ordem de idéias, julgamos que o processo de integração implica um conjunto de forças e vontades complementares, de quem integra e de quem se está a integrar. E... para que se esteja integrado não é suficiente “estar lá”; é preciso participar activamente.

Reflectir acerca das barreiras à integração escolar de alunos institucionalizados foi o grande objectivo deste Projecto a que se associaram outros, em nosso entender não menos importantes, como a tentativa de sensibilizar e esclarecer os professores acerca dessa problemática a partir da

sua própria reflexão e discurso e da audição da “voz do aluno”. Cremos que, pelo interesse demonstrado pelos professores em torno deste Projecto (que terminou precisamente com duas “acções de formação” centradas no “retorno” das conclusões), nos foi possível abrir um espaço de reflexão na escola, fundamental para a tomada de consciência dos desafios que este tipo de população escolar lhes coloca e para projecção e implementação das necessárias mudanças nas atitudes, nas práticas e na organização.

## Referências

- ALMEIDA, E. E SANTOS, M. (1990). *Abandono escolar*. Lisboa: GEP
- ALVES, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei – sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA
- AMADO, J. (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Referência - Revista de Educação e Formação em Enfermagem* (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra), nº.5, pp. 53-63.
- AMADO, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA
- AMADO, J & FREIRE, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70
- BARROSO, J. (2000). *Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola*. Comunicação ao III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Universidade de Coimbra (Texto policopiado).
- BARROSO, J. (2001). Mudanças curriculares: organização, gestão e formação. Comunicação ao Seminário “Mudanças curriculares e formação inicial dos professores”. Janeiro. Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- BENAVENTE, A., CAMPICHE, J., SEABRA, T., SEBASTIÃO, J. (1994). *Renunciar à Escola*. Lisboa: Fim de Século
- CAMPOS, A. (1984). *O menor institucionalizado: Um desafio para a sociedade*. Brasil: Editora Vozes.
- DELANNOY, C. (2000). *Élèves à problèmes, écoles à solution?*. Paris : E.S.F.
- CLARK, C. E PETERSON, P. (1990). Procesos de pensamento de los docentes. In Wittrock, M. (Ed). *La Investigación de la enseñanza* (II vol.). Barcelona: Paidós-MEC
- CRESPO, J. (1990). *A História do Corpo*. Lisboa: Difel
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: INIC

- ESTRELA, M<sup>a</sup>.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HUTMACHER, W. (1978). A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola: elementos para uma sociologia da acção pedagógica. *Análise Psicológica*, II, 1, pp. 57-67
- HUTMACHER, W. (1978). A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola: elementos para uma sociologia da acção pedagógica. *Análise Psicológica*, II, 1, pp. 57-67
- MATA, I. (2000). *Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado, não publicada).
- LOUREIRO, J.E. (1978). *L'”Obra da Rua” et l'éducation des enfants privés de milieu éducatif*. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- MARUJO, H. (1992). Factores de risco na infância: o despiste precoce e acção educativa. *Psicologia*, Vol. VIII, 2:, pp.185-1992
- MOREDA, V. P. (1996). Expostos e Ilegítimos na realidade Ibérica - do século XVI ao presente. *Actas do III Congresso da ADEH*, Vol. III, Colecção Biblioteca das Ciências do Homem/História/14, Porto, Afrontamento
- NETO, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH – U.T.L.
- PEREIRA, B. E PINTO, A. (2001). *A Escola e a Criança em Risco – Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA
- PERRENOUD, P., (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas
- PIERS, E.V. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- PIOLAT, M. (1986). Identidade e experiência escolar no início do ensino secundário. *Análise Psicológica*. Vol. V, n.º1, pp. 67-74
- ROBINSON, W. P. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário. *Análise Psicológica*, n.º 1, Vol. II, pp. 23-32
- RUIZ RODRIGO & PALACIO LIS, (1995). *Pauperismo y Educación. Siglos XVIII-XIX*. Valência: Universitat de Valência
- SALVADOR, J. M. (1991). *El Profesor y el Autoconcepto de sus Alumnos*. Madrid: Ed.Escuela Española, S.A.

- SARMENTO, M. J. (2001). Infância e exclusão social. In Pereira, B. e Pinto, A. (org. ). *A Escola e a Criança em Risco – Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA
- TRINDAD FERNÁNDEZ (1996). La infância delinvente y abandonada. In Borrás Llop (Dir.). *Historia de la infancia en la España contemporânea – 1834-1936*. Madrid: Ministerio de Trabajo Y Asuntos Sociales.
- SEBASTIÃO, J. (1998). Crianças de Rua. *Oeiras: Celta*
- SILVA, M<sup>a</sup>. M. (1993). *Educação e Sociedade de Risco*. Lisboa: Gradiva
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Resolução do Conselho de Ministros, nº 193/97 – Diário da República, I<sup>a</sup> Série – B nº 254, 3 de Novembro

---

---

João da Silva Amado é Doutor em Ciências da Educação. Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Publicou diversos textos, em periódicos e livros, sobre disciplina escolar. O mais recente, publicado por Edições ASA, intitula-se "*Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*", em co-autoria com Isabel Freire (2002).

E-mail: silvamado@clix.pt

---

---

Artigo recebido em novembro/2002