



INSTITUTO SUPERIOR DE  
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

# Escola Protetora ou Escola Desviante?

O papel da Escola no desenvolvimento de comportamentos desviantes

**Discente:** Joana Simões das Neves

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social/ Serviço Social.

**Orientador:** Prof. Marcelo Gallo

Julho, 2023

## Índice Paginado

Siglas	2
Introdução	5
Capítulo 1 - A educação no capitalismo: educar para quê e para quem?	8
Capítulo 2 - O Sistema Educativo Português	20
2.1 Enquadramento Legal	22
2.2 Respostas Sociais Educativas	24
2.3 O papel da Educação e o peso dos percursos escolares	25
Capítulo 3 - A educação no quotidiano da escola: uma análise do processo educativo pelo olhar docente	28
3.1 Rebeldia ou Delinquência?	30
3.2 Entrevista Aplicada a Professores de 3º Ciclo e Ensino Secundário	37
3.3 Reflexões, Hipóteses e Considerações sobre as Entrevistas	45
Considerações Finais	50
Bibliografia & Webgrafia	54

## Índice de Imagens

- **Figura 1:** Estrutura do Sistema Nacional de Educação
- **Quadro 1:** Lotação dos CE e número de jovens internados por regime
- **Gráfico 1:** Evolução mensal da lotação e do número de jovens internados em 2021, 2022 e até abril de 2023

## Índice de Anexos

- Formulário de Consentimento Informado
- Guião da Entrevista Aplicada

## Siglas

- **CE:** Centro Educativo
- **CNPCJR:** Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco
- **LBSE:** Lei de Bases do Sistema Educativo
- **LTE:** Lei Tutelar Educativa
- **ME:** Ministério da Educação
- **MTSSS:** Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
- **NP:** Nurturing Programme

## AGRADECIMENTOS

Não faria sentido agradecer o que quer que fosse e não começar por agradecer aos meus avós, em particular, à minha querida avó Isabel. Sem eles, não seria quem sou, nem teria conseguido alcançar metade dos meus feitos, por grandes ou pequenos que possam ser. É de invejar a confiança e esperança que depositam em mim, sem nunca duvidar e sem nunca me deixarem desamparada, mesmo quando a capacidade de compreensão falha. Espero que no fim do dia sintam o orgulho por que tanto aspiram.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Marcelo Gallo, pelo entusiasmo partilhado, pela confiança, pela motivação e, acima de tudo, pelo carinho e amizade que me deu tão gratuitamente, e que tanto me motivou ao longo deste percurso e para o futuro que se segue. Sem dúvida foi uma força motriz ao longo de todo o processo. Espero que os nossos caminhos se continuem a cruzar daqui para a frente e que possamos continuar as nossas partilhas.

Agradeço ao meu afilhado Filipe, também pela amizade, mas principalmente pela confiança que tem em mim, que me motiva a acreditar nas minhas capacidades como ninguém. Obrigada pela disponibilidade constante, e por todo o companheirismo.

Agradeço à minha amiga Mariana, que me acompanhou em tantas horas de estudo, em tantas tardes de escrita partilhadas, que me incentivou a continuar quando parecia que não fazia sentido.

Agradeço de uma forma especial ao meu amigo Jorge, que foi um apoio constante, que tantas vezes foi a voz da razão, que me fez perceber que não estava a enlouquecer e que tudo fazia parte do processo, e me ajudou a racionalizar. Um verdadeiro amigo, que tanto do seu tempo tirou, até mesmo para reler e me ajudar a organizar ideias. Que todos possam ter um Jorge nas suas vidas, pois torna tudo muito mais fácil, sem dúvida.

Por último, um obrigado a todas as pessoas e amigos que me acompanharam ao longo deste processo, e que me aguentaram ao longo das diferentes fases, sem nunca me cobrarem pelo tempo que não lhes dediquei, ou pelo meu «mau feitio» nos dias mais difíceis. Que nunca lhes falte a paciência, e que continuem a querer estar presentes.

Obrigada.

## **RESUMO**

O presente estudo analisa a perspectiva dos professores em relação à escola e à postura dos seus alunos de uma forma geral, com o objectivo de se explorar, de uma forma indirecta, a relação professor-aluno e a forma como esta pode ser determinante ao longo do desenvolvimento biopsicossocial das crianças e jovens. Com o desenvolvimento do estudo foi possível entender que o factor mais importante em qualquer contexto é sempre, primeiramente, o bem-estar de cada indivíduo, o que não é diferente para as crianças e jovens em contexto educativo. No contexto deste estudo, sendo este de metodologia qualitativa, procedeu-se à aplicação de entrevistas junto de uma amostra de professores. Com as actividades de investigação foi possível perceber, através dos resultados obtidos com as entrevistas aplicadas, que esse bem-estar é de facto valorizado, também pelos próprios professores, e que, no entanto, não é uma condição garantida, nem para os alunos, nem para os próprios professores.

Palavras Chaves: Política de Educação; Escola; Escola Protetora; Comportamento Desviante

## **ABSTRACT**

The present study analyzes the perspective of teachers in relation to the school and the attitude of their students in general, with the aim of exploring, indirectly, the teacher-student relationship and the way in which this can be decisive throughout the biopsychosocial development of children and young people. With the development of the study, it was possible to understand that the most important factor in any context is always, first, the well-being of each individual, which is no different for children and young people in an educational context. In the context of this study, which has a qualitative methodology, interviews were carried out with a sample of teachers. With the research activities it was possible to perceive, through the results obtained with the applied interviews, that this well-being is in fact valued, also by the teachers themselves, and that, however, it is not a guaranteed condition, not even for the students, nor for the teachers themselves.

Keywords: Education Policy; School; Protective School; Deviant Behavior

## INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a minha formação, fui me confrontando com uma realidade e um panorama educativo, de um modo geral e ao longo de todos os níveis de ensino, que pensava entender, mas que se foi demonstrando cada vez mais complexo e, ao mesmo tempo, mais estanque e pouco estimulante do que acreditava anteriormente, o que me causou algum transtorno como «Ser interventivo» que sou, e pelo meu espírito reivindicativo e sentido de justiça apurado. Nesse sentido, foi se despertando no meu *Eu* académico uma vontade explorar e procurar entender as engrenagens deste Sistema tão imprescindível, que ao mesmo tempo se mostra quase desleixado e pouco valorizado, de uma forma generalizada.

Aliando as temáticas da educação, com a problemática da delinquência juvenil, que sempre foi um interesse meu, comecei a pensar na Escola como o fator protetor com que deveríamos poder contar enquanto sociedade, e que me entristece admitir que não o vejo como tal atualmente, apesar dos resultados positivos ao longo dos últimos anos. É um «trabalho em progresso», não se pode negar, no entanto, com lacunas que considero inaceitáveis e injustificáveis.

Desta forma, planeei debruçar-me sobre estas temáticas e iniciar um caminho, que pretendo prolongar e desenvolver no futuro, visando a sua continuidade com a continuidade simultânea do meu percurso académico, de explorar, estudar e entender mais aprofundadamente os contextos atuais e as visões dos seus respectivos intervenientes, no sentido de refletir sobre as necessidades prementes e possíveis mudanças com objetivo de a essas necessidades dar alguma resposta. Tendo isso em conta, centrei a abordagem inicial do estudo no papel e na perspectiva do professor. Assim, o presente estudo propõe-se a analisar de um modo geral a perspectiva dos professores em relação à sua profissão e ao panorama actual da dinâmica que se estabelece entre eles e os alunos no contexto da sala de aula, com o objectivo principal de compreender as suas visões sobre o sistema de ensino e as suas expectativas em relação aos alunos. De uma forma mais específica, este estudo procura compreender, indiretamente, como as posturas adoptadas e as relações que esses professores estabelecem com os seus alunos podem ser significantes no seu sucesso ou insucesso escolar.

Como qualquer trabalho de índole investigativa, é imprescindível a realização de revisão bibliográfica, que pressupõe a pesquisa, leitura e tratamento/seleção de conceitos, ideologias, matérias e conteúdos relevantes apresentados por autores específicos. Esta revisão permite adquirir e aprofundar conhecimentos que, posteriormente, servirão de base para fundamentar

ideias integrantes dos textos a produzir. A respectiva revisão elaborada encontra-se ao longo de todos os capítulos deste trabalho.

No primeiro capítulo fala-se um pouco sobre como evoluiu a educação nas últimas décadas, e aborda-se a idealização da educação como um «produto» num contexto de mercado capitalista e a visão de alguns autores e estudiosos sobre o seu real valor, contrariando essa ideia de «produto», e a forma como esta deve ser vista como um bem essencial e imprescindível ao desenvolvimento humano e à condição de indivíduo socialmente integrado e activo, desligando também da escola e do professor a imagem de mero transmissor de conhecimento de que se pautava há umas décadas atrás, que deturpavam o carácter fundamentalmente formador da educação. Para além disso, ainda no primeiro capítulo desenvolvem-se questões relacionadas com a relação professor-aluno e exploram-se diferentes abordagens e estudos referentes a essa temática, explorando como essa relação pode afetar e influenciar o sucesso académico e pessoal das crianças e dos jovens de um modo geral.

Ao longo do segundo capítulo explora-se o enquadramento legal educativo, assim como a estrutura do sistema de ensino em Portugal, e o enquadramento legal de combate à delinquência juvenil, incluindo não só respostas previstas na lei, mas também respostas sociais e educativas que se foram implementando, no combate e na prevenção da criminalidade e na inserção social dos jovens. O segundo capítulo conta ainda com uma reflexão e abordagem sobre o papel da educação no desenvolvimento dos jovens e na sua inserção na sociedade.

Por fim, no terceiro e último capítulo explora-se mais aprofundadamente a problemática do comportamento desviante e da delinquência juvenil, a forma como este é encarado e entendido, tanto no contexto mais social, como no contexto escolar, assim como o papel da própria escola na prevenção ou no desenvolvimento desse tipo de comportamentos. Para isso utilizamos uma metodologia de pesquisa qualitativa, em que entrevistamos sete professores, da região do centro do país, em que foi aplicado um guião semiestruturado para que pudéssemos entender o objeto de nosso estudo. Neste capítulo encontram-se as atividades de investigação desenvolvidas ao longo deste estudo e as referentes reflexões e hipóteses que surgiram através da análise dos seus resultados.

Tendo em conta a natureza subjectiva dos objetivos pretendidos e o tamanho da amostra disponível, a abordagem do estudo centrou-se numa metodologia qualitativa. Este tipo de metodologia pressupõe objetivos de ordem mais descritiva e/ou explicativa, ou seja, pode servir na verificação de uma relação causa-efeito, que é precisamente o que se pretende: estabelecer uma

relação causa-efeito entre a postura e o empenho relacional dos professores para com os seus alunos na determinação do sucesso académico dos segundos. Para além do referido, é uma metodologia geralmente utilizada quando nos deparamos com amostras mais reduzidas, e se pretende analisar os dados num contexto mais psicossocial e dependente de interpretação.

O instrumento utilizado no desenvolvimento deste pequeno estudo foi a aplicação de entrevistas semi-estruturadas. O guião das entrevistas foi previamente estruturado e desenvolvido no sentido de dar liberdade aos entrevistados de poderem responder abertamente e explorar questões que considerassem pertinentes sem qualquer entrave, e com a preocupação de não haver questões evasivas. A entrevista conta, na sua totalidade, com oito questões de resposta aberta, e, em alguns casos, com questões não planeadas que surgiram com base no seguimento das respostas dadas ao longo da entrevista, daí a importância da aplicação de um guião semi-estruturado.

O pedido de participação no estudo e aplicação das entrevistas foi inicialmente dirigido às escolas seleccionadas, procedendo-se seguidamente a um contacto directo com cada professor referenciado. De um universo planeado com uma amostra de doze professores, apenas foi possível aplicar a entrevista a sete professores, por motivos de incompatibilidade de horário e falta de resposta por parte de professores contactados, que inicialmente aceitaram participar.

## CAPÍTULO 1

### A educação no capitalismo: educar para quê e para quem?

Para podermos enveredar por este percurso investigativo iniciamos o nosso estudo no entendimento de como a educação vem sendo construída, atendendo aos interesses do grande capital e atendendo à lógica capitalista que visa apenas os interesses de alguns em detrimento de uma minoria. Vamos procurar compreender como é que a educação tem sentidos contraditórios enquanto conceito pensado em perspectivas teóricas distintas, e vamos enfatizar algumas que consideramos ser necessárias para esta percepção.

Partimos então na busca da compreensão que István Mészáros traz quando escreve sua obra *A Educação para além do Capital*, em que ele expõe a sua convicção de que a educação só pode ser encarada como tal quando se garante a sua continuidade e a sua permanência, e se esta se desenvolve através de práticas que permitam, não só aos alunos, como também aos educadores, trabalharem conjuntamente para que ocorram alterações na própria sociedade, no sentido de combater a educação para o trabalho alienante e controlador imposto pelas classes dominantes, num contexto capitalista. Ou seja, Mészáros defende uma educação emancipadora e libertadora, que não se limite a preparar os indivíduos como trabalhadores, mas também como um agente político, capaz de pensar criticamente e de agir em conformidade, defendendo o seu direito participativo na sociedade. Em suma, reflecte-se aqui a ideologia de uma educação para além do capital, que incentiva “a luta por uma transformação radical do actual modelo económico e político hegemónico” (Mészáros, 1930, p.12). No entanto, o que se verifica é que a educação não se tem desenvolvido como impulsionadora dessa emancipação e libertação, mas sim como meio que favorece e perpetua os estigmas da sociedade capitalista, servindo como veículo para reproduzir esse mesmo sistema continuamente.

Num contexto capitalista, a própria educação é encarada como «mercadoria», visão que culminou em crises do próprio sistema de ensino ao longo dos tempos, provocadas pelas constantes pressões capitalistas e respectivos cortes de orçamento. “Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que «tudo se vende», «tudo se compra», «tudo tem um preço», do que a mercantilização da educação” (Mészáros, 1930, p.16).

É então inegável que o contexto educativo influencia o contexto social, assim como os seus processos de reprodução. Isto significa que qualquer alteração ou desenvolvimento educativo vai se repercutir no contexto social em que tal ocorre, e pressupõe a sua transformação. No

entanto, quando nos deparamos com sistemas e contextos capitalistas, em que o desenvolvimento e respectivas transformações se encontram limitados pelos seus padrões e determinações fundamentais, é extremamente difícil idealizar uma reforma educativa que realmente seja eficaz e que resulte nas efetivas mudanças sociais que se projetam com a mesma. Podemos assim perceber o capital como algo incontestável na sua estrutura, e irreformável, por ser totalmente incorrigível como totalidade reguladora sistémica, o que prova a necessidade de romper com a sua lógica, quando o objectivo é criar uma alternativa educacional diferente.

Inevitavelmente, o sistema educativo e as suas instituições foram-se adaptando forçosamente ao longo do tempo, no sentido de corresponder às determinações reprodutivas em mutação do sistema capitalista. Assim, as instituições viram-se forçadas a abandonar práticas recorrentes consideradas violentas, não por questões humanitárias, mas por se verificar que uma gestão dura e inflexível é sempre pouco proveitosa pelos seus resultados, culminando apenas em desperdício económico. A realidade é que, como todas as instituições integradas na totalidade dos processos sociais, as instituições educacionais, no geral, são invariavelmente afectadas pelas determinações capitalistas, não sendo possível que funcionem de forma eficiente quando não se encontrem em sintonia com as mesmas. Dessa forma, torna-se mandatório assegurar que há uma universalidade mínima entre os indivíduos, no sentido de estes interiorizarem e partilharem valores e objectivos que permitam a reprodução social projectada à luz do capitalismo. Essa universalidade é mais facilmente trabalhada se for introduzida desde cedo, através da educação, daí a importância de moldar a educação à face dos objectivos que se pretende alcançar como sociedade, para que se possa garantir que cada indivíduo «internaliza» essas pressões externas, e adopta as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais às suas aspirações pessoais. Ou seja, entende-se que a educação formal não consolida, por si, o sistema capitalista, nem tão pouco oferece uma alternativa emancipadora e radical.

Outro intelectual na área da educação contribuiu muito para pensarmos de maneira reflexiva como podemos usar do conhecimento e da sabedoria popular como elemento transformador de processos educativos propositivos que construa uma metodologia que seja antagónica à proposta feita pelo ideário liberal capitalista. Nesta perspectiva, em diferentes obras, Paulo Freire vai nos apontando caminhos e possibilidades de reflexão e de construção metodológicas de ação educativa com a classe trabalhadora mais empobrecida.

Paulo Freire (1997) defende a necessidade de uma educação «corajosa», que incentive o indivíduo a lutar pelo seu direito à participação activa e política na sociedade em que se insere, e que o capacite criticamente a fazer frente a problemas do seu tempo e espaço.

Tal como refere na sua obra *Educação como prática da Liberdade*, (Freire, 1997, p.93)

*Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a.*

No fundo, Freire percepciona a educação como um «acto de amor», o que significa, na sua visão, que se deve munir de coragem e dar espaço ao debate e ao desenvolvimento de pensamento crítico por parte de quem a recebe, não se limitando a impor ordens, mas fornecendo ferramentas aos educandos, para que estes sejam capazes de se adaptar, incorporar aprendizagens, e reinventar criticamente.

Na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) também releva a importância da relação ensinar-aprender, e por consequência da relação entre quem ensina e quem aprende. Freire refere que é importante que se comece por entender que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p.13). Neste sentido, não podemos encarar o acto de ensinar como uma transferência de conhecimento, ou um processo de moldagem fixo, até porque não pode existir docência, sem que exista discência prévia, e ambas se complementem, o que significa que a relação entre os seus sujeitos não se limita a uma condição de objeto um do outro, mas que se exprime de forma dinâmica e sob constante influência entre ambas as partes.

Tendo em conta esta troca mútua, é importante reforçar que tanto o docente como a própria escola devem se responsabilizar por respeitar os saberes socialmente adquiridos e construídos dos seus alunos, e por discutir com eles a razão de ser desses mesmos saberes, para uma melhor compreensão dos mesmos e para que se possa estabelecer uma relação de cooperação entre esses saberes e os que são de aquisição expectável no contexto escolar, pois desta forma será mais simples para que os alunos processem e assimilem os novos saberes a adquirir. Ter um ponto relacional entre os dois tipos de saberes gera uma componente facilitadora da aprendizagem e torna os saberes em contexto escolar mais práticos e úteis socialmente.

Nesta linha de pensamento, descarta-se a ideia da escola como componente na transferência de conteúdos programáticos, e incentiva-se à sua participação social activa, que lhe permitirá formar indivíduos com o mesmo sentido activista e crítico. Uma condição de ser humano é precisamente a nossa capacidade social e crítica, que se deve fazer acompanhar de sentido ético. Freire acredita que não é sequer possível pensar no ser humano sem que a ética esteja presente, considerando que a sua ausência remonta à transgressão, e “é por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador” (Freire, 1996, p.18). Freire refere ainda que “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 1996, p.18).

Durante muito tempo, determinados grupos sociais pertencentes à classe trabalhadora mais empobrecida, lidaram com inúmeras dificuldades no que concerne o acesso à educação escolar, e muitos sistemas educativos organizavam-se com bases declaradamente classistas, fornecendo estatutos sociais e escolares díspares, que conduziam a posições na estrutura ocupacional e social (divisão social do trabalho e estrutura de classes) igualmente diferenciadas, até mesmo hierarquizadas.

Como explica Gomes (1987), em Portugal os liceus, instituições escolares de elevado prestígio social, forneciam a uma população escolar predominantemente oriunda de classe média e superior um ensino de tipo académico, que servia de preparação ao ingresso na Universidade, e, por essa via, asseguravam à sua «clientela social» o acesso a posições de poder e privilégio. Por seu lado, as escolas técnicas, comerciais e industriais, davam acesso, através de um ensino de tipo profissional (maioritariamente frequentado por jovens provenientes de sectores «menos poderosos» da classe média, e também das classes populares), a posições de nível intermédio ou inferior, nos sectores secundário e terciário.

As próprias escolas e respectivo sistema, na forma como se estruturavam, acabavam por contribuir para a diferenciação (em termos de composição social) da população escolar presente numas e noutras escolas.

Com o surgimento da escola de massas, e com a universalização da educação, deparamo-nos com uma realidade em que a esfera escolar faz, invariavelmente, parte das nossas vidas, quer por iniciativa própria, como por obrigatoriedade legal, de um modo generalizado, e é neste contexto que passamos grande parte dos nossos anos primordiais, quando crianças.

Segundo D’Ameida, Sousa e Ribeiro (2018) a reestruturação que acompanhou esta evolução que levou até à massificação da escola e à sua democratização possibilitou a integração de todas as crianças e jovens, independentemente das suas origens e do seu enquadramento sociocultural e económico, criando novos ambientes, em que a diversidade e a heterogeneidade implícitas geraram não só motivações, interesses, necessidades e projectos de vida diferentes, mas também questões sociais que, apesar de poderem já existir anteriormente, se tornaram mais urgentes, através do confronto de realidades e desigualdades sociais. Ou seja, foi transportada para o meio escolar toda a complexidade quotidiana da sociedade, ao mesmo tempo enriquecendo-o com maior diversidade sociocultural, mas também tornando-o necessitado de uma intervenção especializada e multiprofissional, para além do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

Foi nesse sentido que o Serviço Social passou a ser uma necessidade premente como parte integrante da estrutura escolar, pois esta área trabalha e permite uma intervenção com garantias de uma gestão justa e adequada às novas facetas e advindas necessidades do contexto escolar e da sua nova complexidade, onde passaram a existir interesses que vão muito além do desenvolvimento intelectual e pedagógico, priorizando-se a difusão de uma cultura comum, apesar da diversidade global em constante crescimento, e onde se pretende estabelecer um vínculo com os estudantes, através do qual se criem ligações mais fortes e “familiares”, que vão ao encontro dos seus interesses e desenvolvimento pessoal, considerando os seus estilos de vida e as suas origens culturais, o que pode se tornar contraditório.

Apesar das vantagens advindas de um contacto mais amplo e de partilhas culturais mais ricas, Gomes (1987) procurou entender como este processo de massificação motivou também a persistência do fracasso escolar sistemático de crianças e jovens pertencentes principalmente a classes populares e determinados grupos étnicos. Como o autor pôde constatar, esse fracasso deve-se, em parte, ao tipo de relações diferenciadas que os professores estabelecem com cada aluno, mais negativas ou positivas consoante influências sociais, condicionando a carreira escolar das crianças e jovens com quem trabalham.

Como referido por Vaz, D’Almeida e Sousa (2018 citado por D’Almeida e Sousa, 2018, p.248), “um aluno não é apenas e somente um aluno. Existe uma multiplicidade de fatores «não escolares» a serem tidos em conta”. Como é já de conhecimento geral, todos os contextos e meios em que a criança ou o jovem se inserem vão ter o seu respectivo peso e influência sobre este e sobre o seu próprio desenvolvimento, a todos os níveis. Como tal, é perfeitamente expectável, estando até comprovado por vários estudos realizados ao longo dos tempos, que um

contexto/meio problemático tenha repercussões negativas que limitem o seu aproveitamento e o seu sucesso escolar, quando até os indivíduos adultos se deixam afectar negativamente pelos seus dilemas, muitas vezes correndo riscos e colocando em causa as suas posições sociais e a sua rentabilidade e eficácia laboral, nos seus postos de trabalho.

Reforçou-se, assim, a importância de a escola se encontrar capacitada e sensibilizada para o reconhecimento e identificação de questões problemáticas em torno das crianças e dos jovens, seja pela sua natureza económica, social, familiar ou outras, pois havendo necessidade de este ser um ambiente seguro para os mesmos, no qual passam a maior parte do seu tempo, pode a escola sinalizar, actuar e intervir, no sentido de colmatar as necessidades apresentadas pelas crianças e jovens, permitindo que estes usufruam de um desenvolvimento biológico, social, pessoal e cognitivo pleno e adequado, para que se tornem adultos saudáveis e produtivos, que promovam a evolução da própria sociedade em que se inserem e, conseqüentemente, do país em que residem e a um nível global, podendo a sociedade beneficiar maximamente das suas capacidades e das suas perspectivas críticas, que se constroem a par com a estimulação saudável do potencial cognitivo e social do indivíduo.

Como referido anteriormente, uma questão que tem elevada importância para os nossos processos de aprendizagem é o nosso bem-estar geral, ou seja, a nível emocional, físico e mental. Como salientado por Mountford, “os nossos processos cognitivos, racionais, tão altamente valorizados, são construídos a partir de emoções e não podem subsistir sem elas” (citada por Matos, Vieira, Nogueira, Boavida e Alcoforado, 2008, p.310), assim como a nossa capacidade de resiliência. A dimensão emocional é essencial para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, pelo facto de os conhecimentos adquiridos e as respectivas memórias estarem relacionados com o estado emocional presente aquando desse processo. Assim, os processos de aprendizagem podem se relacionar com experiências agradáveis e saudáveis — “a dopamina é a etiqueta para os acontecimentos positivos e marca-os para possíveis repetições futuras” (citada por Matos, Vieira, Nogueira, Boavida e Alcoforado, 2008, p.321) —, ou experiências desagradáveis e disfuncionais — “a adrenalina está associada aos acontecimentos negativos e etiqueta-os com o objectivo de serem evitados no futuro” (citada por Matos, Vieira, Nogueira, Boavida e Alcoforado, 2008, p.321). Sabendo isto, percebe-se a importância de garantir um ambiente confortável, seguro e positivo, no contexto de aprendizagem das crianças e jovens, no sentido de promover o aumento da sua motivação, concentração e cooperação.

Segundo Mountford, no artigo *Mental Health Promotion* (2004), de Sara Stewart-Brown, verifica-se que, estatisticamente, a tendência é para que as crianças passem cada vez mais por

problemas de saúde mental, do que de saúde física, e que esses problemas podem levar a que a criança sinta dificuldades para se adaptar aos seus contextos e circunstâncias. A sua capacidade de adaptação é importante, assim como a sua inteligência emocional (variável especialmente desenvolvida em crianças que passam por situações complicadas e desafios no que concerne a sua saúde mental), sobretudo ao nível social, para que a sua interação e convivência com outros indivíduos ocorra de forma ideal, e isto importa porque as relações interpessoais são um ponto vital da saúde mental.

Focando-nos então no conceito relacional professor-aluno, Becker (1952) desenvolveu o estudo *Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship*, acerca da noção de «cliente ideal» que os professores tinham conscientemente ou não, com base nos padrões ideais que os próprios desenvolviam sobre os seus alunos, apresentando os processos subjacentes que envolvem a avaliação antecipada das crianças e jovens no contexto escolar. Simplificando, os professores constroem uma determinada imagem de «cliente ideal» sobre a qual desenvolvem e vão moldando as suas concepções e expectativas em relação aos seus alunos.

Quando nos deparamos com uma população tão diversificada como a que caracteriza a escola de massas, não é difícil perceber que apenas um grupo restrito de crianças e jovens se enquadra no expectável «cliente ideal» dos professores, que tendencialmente possui um conjunto de características específicas, que correspondem a características presentes em crianças e jovens sobretudo oriundos de classe média ou superior. O professor considera o «cliente ideal» como um aluno com condições de dar uma resposta positiva em termos de resultados a atingir.

No seguimento deste estudo, Becker realizou uma experiência numa escola de Chicago, que consistiu em entrevistar professores dessa mesma escola. Em entrevista a uma professora, esta refere relativamente a alunos pertencentes a classes mais desfavorecidas que eles não possuem hábitos de estudo por não serem educados nesse sentido, acreditando que os seus progenitores não têm interesse pela educação dos seus filhos, referindo ainda (em relação às crianças): “Muitas delas não parecem estar realmente interessadas em ter uma educação. Eu penso que elas não estão. É difícil fazer alguma coisa em crianças como estas. Elas simplesmente não correspondem.” (Gomes, 1987, p.4). Torna-se evidente que a professora em causa não considera os alunos de classes mais baixas como sendo dotados do potencial académico característico do «cliente ideal» e retrata-os aludindo a uma impossibilidade de sucesso da sua parte, quase que categorizando-os com uma identidade específica de «maus alunos». Em contrapartida, a mesma professora refere-se aos alunos de classes mais elevadas como alunos que a fazem sentir-se realizada profissionalmente. Na entrevista ela refere o seguinte em relação a alunos de classes mais elevadas:

*Tu lanças uma ideia e podes ver que ela é apreendida. As crianças sabem do que estás a falar e pensam sobre isso. Então elas vêm com projectos e gravuras de informação adicional, e tu sentes-te bem ao ver isso. Elas visitam lugares e vêem coisas, e sabem do que tu estás a falar. (Gomes, 1987, p.5).*

Ou seja, para a professora, estas crianças encaixam no perfil do «cliente ideal», o que apenas se deve aos seus processos beneficiados de socialização, que proporcionam a estes alunos experiências educativas que facilitam e rentabilizam o seu processo e ritmo de aprendizagem. A professora acredita que estas crianças são dotadas de um maior potencial académico que as de classes mais desfavorecidas, o que ilustra perfeitamente a forma como os professores desempenham o seu trabalho em conformidade com esse modelo social e profissional de «aluno/cliente ideal», que torna mais fácil e gratificante ensinar e educar alunos que sejam educados igualmente pelos pais. Mesmo as técnicas educativas destes professores são desenvolvidas em função do tipo de socialização vivenciada por esses alunos de classes superiores, justificando, posteriormente, com inadequação dos restantes alunos em relação à escola, como se tratassem de características inatas, de identidade, por porem em causa as técnicas de trabalho e ensino baseadas nos seus modelos de referência.

Basicamente, estas visões e expectativas antecipadamente construídas pelos professores, que muitas vezes surgem da sua própria adesão a valores da classe média em virtude da sua origem social, ou por adopção aquando do seu desenvolvimento académico e profissional, acabam por exercer discriminação inconsciente em relação a crianças e jovens pertencentes a classes mais baixas, que os tornam, aos olhos dos professores, alunos difíceis de ensinar, menos disciplinados e frequentemente com problemas comportamentais associados. Com base nesta perspectiva, os professores vão providenciar diferentes experiências educativas diferenciadas, o que se refletirá posteriormente nos resultados escolares dos seus alunos, que na realidade frequentam uma mesma escola, com o pressuposto de que haja igualdade de oportunidades para todos.

Pode considerar-se este fenómeno como um tipo de interacção selectiva, produzida por expectativas antecipadamente construídas pelos professores, que irá condicionar grandemente os resultados e percursos escolares das crianças e dos jovens, assim como toda a sua vida no futuro.

Rosenthal e Jacobson também se preocuparam por perceber como a interacção entre os professores e os alunos poderia afectar o sucesso escolar dos últimos, pois tal como Becker, também perceberam que a experiência escolar negativa era a norma para crianças e jovens provenientes de grupos e contextos sociais mais desfavorecidos, o que os levou a questionar se

esse fenómeno se justificava directamente pelas suas características culturais e económicas, ou se poderia justificar-se pela reacção dos próprios professores a essas mesmas características. Nesse sentido, desenvolveram uma investigação, a experiência de *Oak School*, realizada numa escola no sul de São Francisco, nos Estados Unidos da América, em 1964 (Gomes, 1987).

Com a experiência, Rosenthal e Jacobson perceberam que até então as explicações do insucesso escolar de crianças e jovens social e economicamente desfavorecidos recaiam muito na ideia de ser resultado de um conjunto de factores ligados ao tipo de socialização familiar a que estavam sujeitos, que promoviam «carências» aos níveis cultural, linguístico e cognitivo que dificultavam ou impediam a sua integração escolar e o desejado sucesso académico. Ou seja, responsabilizavam-se os contextos e os próprios pais pelo atraso escolar, argumentando que a escola tinha como função transmitir os valores dominantes da sociedade — conceito de educação compensatória, em que a escola apenas complementa a educação adquirida fora dos seus contextos — e que se as crianças e jovens falhavam na aquisição desses valores, isso se devia a uma ausência de capacidade educativa por parte dos mesmos, protegendo assim a natureza e organização estrutural da escola de todas as acusações.

Este conceito de educação compensatória é altamente criticado por Basil Bernstein, que defende que a partir do momento em que se rotulam as crianças e os jovens como indivíduos “culturalmente carenciados”, os pais passam a ser considerados como inadequados, e a sua cultura, assim como as suas imagens e representações simbólicas passam a ser desvalorizados. Bernstein salienta que quando os professores apresentam baixas expectativas em relação aos seus alunos, os alunos apresentam tendência a corresponder a essas mesmas expectativas.

Tal como esta idealização de Bernstein, a investigação de Rosenthal e Jacobson teve por base o conceito de «profecia que se auto-realiza» (*self-fulfilling prophecy*), e os autores elaboraram a seguinte hipótese geral: *os resultados escolares dependem, em grande medida, das expectativas de sucesso ou insucesso construídas pelos professores. À semelhança da hipótese colocada, o referido conceito da «profecia que se auto-realiza» recai na seguinte ideia:*

*a predição (previsão) feita por um indivíduo A sobre um indivíduo B acaba por se realizar, quer seja somente no espírito de A — ou por um processo subtil e por vezes inesperado — por uma modificação do comportamento real de B sob a pressão das expectativas de A. (Rosenthal e Jacobson, 1974, in Gomes, 1987, p.43)*

Ao longo da sua experiência, Rosenthal e Jacobson puderam efetivamente comprovar que os professores, sob influência de informações ou imagens positivas ou negativas sobre as capacidades dos alunos, criavam expectativas que condicionavam a forma como estes se relacionavam com cada aluno, o que contribuía para a possibilidade de a criança modificar a sua percepção de si própria, assim como as suas motivações ou até capacidades cognitivas. Isto significa que os alunos tendencialmente interiorizam uma auto-imagem fundada na postura e nas expectativas dos professores, que se forem negativas o vão impactar de forma negativa. Desta forma, quando um aluno é encarado como «incapaz» e «predestinado ao insucesso» acaba por aceitar esse rótulo e actuar em conformidade com o que dele é esperado, reforçando assim o estereótipo do qual é vítima, e reforçando também a probabilidade de realização da profecia que o votava ao insucesso.

Por sua vez, Sara Delamont (1976) explica que a interação dos professores com os seus alunos pressupõe sempre um conjunto de concepções dos primeiros pelos segundos, e que isso é essencial. O problema não está nesse facto, mas sim na própria imagem que se cria e na forma como esta é criada, pois são essas imagens que vão servir de base para a classificação ou rotulagem dos alunos. Segundo Delamont, estas imagens criam-se com base em dois tipos distintos de informações:

1. Sinais e informações indicativas de classe e *status* social das crianças e jovens; características raciais ou étnicas; género; religião; padrões de linguagem — tudo isto elementos daquilo que Goffman classificou como «fachada pessoal», que se focam em indicadores de natureza social;
2. Resultados obtidos em testes de inteligência; classificações escolares; opiniões de outros professores — tudo isto constitui o perfil ou a «reputação académica» dos alunos.

No entanto, tal como salientado por Becker, Delamont acredita que muito deste processo de socialização se relaciona com a capacidade de adaptação dos professores quando confrontados com sectores da população escolar que não aderem às suas expectativas, estereótipos ou ideais pedagógicos. Além disso, na sua perspectiva, ao subestimar as aptidões dos alunos, os professores acabam por não lhes dedicar tanto tempo, ou preocupação em ensiná-los, nem tão pouco a esperar respostas de qualidade da sua parte. Ou seja, as expectativas dos professores condicionam a forma como eles tratam os seus alunos, criando processos de interacção selectiva em contexto de sala de aula.

Também Ray C. Rist (1970) nas suas investigações se deparou com o facto de no contexto de sala de aula se estabelecerem processos de interacção selectiva, através de formas de tratamento desiguais dos professores para com os seus alunos. Na sua investigação, Rist passava cerca de uma hora e meia, duas vezes por semana, a observar e analisar as actividades e a interacção em sala de aula, entre os alunos e a respectiva professora. Rist conseguiu perceber que a professora em pouco tempo estabeleceu uma relação entre o seu próprio conceito de «cliente ideal», o *status* social e a reputação académica das crianças, utilizando as informações recolhidas para organizar a interacção em sala de aula, baseando-se num modelo de clara estratificação social. De forma resumida, a professora dividiu os seus alunos em dois grupos, que classificou como *fast-learners*, destinados ao sucesso, e *slow-learners*, sobre os quais mantinha expectativas de insucesso. Os dois grupos eram tratados de forma completamente distinta, sendo que os *fast-learners* recebiam maior atenção e dedicação por parte da professora, assim como recompensas, enquanto que os *slow-learners* eram sujeitos a um maior controlo disciplinar e recebiam pouca atenção e apoio. A distinção feita pela professora e as suas expectativas tendencialmente foram-se mantendo e passando para outros professores ao longo do percurso escolar dessas crianças. Ou seja, quando um aluno é rotulado de forma negativa, as consequências disso tendem a manter-se ao longo de todo o seu processo educativo e académico, e a própria escola reforça e confirma permanentemente o seu estatuto ao longo do tempo. Segundo Rist:

*quando um professor baseia as suas expectativas de rendimento escolar no status social do aluno e parte do princípio de que quanto maior for o status social maiores serão as potencialidades, o aluno de baixo status social sofrerá uma estigmatização. Mas ainda há uma tragédia pior que ser rotulado como mau aluno - é ser tratado como tal. A diferente atenção dada à socialização do comportamento dos alunos, a falta de interacção com o professor, a troça dos colegas, têm implicações na experiência escolar e na vida futura dos alunos. (Rist, 1970, in Gomes, 1987, p.47)*

No fundo, torna-se bastante evidente que a escola pode assumir um papel estigmatizante, contrariamente ao expectável papel protector, sendo capaz de assumir uma postura claramente seletiva e discriminatória em relação a uma grande parte da comunidade e da população escolar, contribuindo direta e indiretamente para o surgimento e estabelecimento de desigualdades sociais, o que, frequentemente, se reflecte na negação de possibilidades de realização pessoal e social que se pretendiam de certa forma garantir com a criação e implementação da escolarização e da educação universalizadas.

Neste primeiro momento podemos entender a partir do processo de leitura, reflexão e escrita que o sistema capitalista vem construindo estratégias educativas que privilegiam os que têm maior poder de consumo e deixa aqueles que tem menor ou nenhum poder de consumo a margem de políticas sociais públicas, fragmentadas, terceirizadas e com longos processos de descontinuidades. Isso denota que temos um educação para formação da classe dominante burguesa, que é preparada para as profissões elitizadas enquanto a classe trabalhadora em sua absoluta maioria vem sendo formada para ocupar os postos de trabalho nas áreas de especialidades do chão de fábrica, ou ainda para assumir os colocações laborais desqualificadas.

No próximo capítulo faremos um percurso de leitura, reflexão e escrita do processo histórico que Portugal vem fazendo na direção de garantir o direito à educação.

## CAPÍTULO 2

### O Sistema Educativo Português

No que toca ao Sistema Educativo Português, no âmbito do ensino não superior, há dois ministérios que assumem encargos e responsabilidades, maioritariamente, de forma combinada. Esses ministérios são o Ministério da Educação (ME), responsável pela educação em geral, e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), responsável, conjuntamente com o ME, pelas vias profissionalizantes e pela Educação e Formação de Adultos.

O ME corresponde ao departamento do Governo Português responsável pela definição, coordenação, execução e avaliação das políticas nacionais do âmbito da educação e da qualificação profissional. Enquanto que o MTSSS corresponde ao departamento do Governo Português que se responsabiliza pela formulação, condução, execução e avaliação de questões relacionadas com políticas de emprego, de formação profissional, de relações laborais e condições de trabalho, solidariedade e segurança social, assim como políticas sociais que incidem sobre a família, crianças e jovens em risco, idosos e natalidade, inclusão de pessoas com deficiência, combate à pobreza e promoção da inclusão social em geral.

Por sua vez, a rede escolar organiza-se em Agrupamentos de Escolas, onde se integram, de acordo com a área geográfica/demográfica de pertença, todos os estabelecimentos de ensino que não seja superior.

De seguida apresenta-se (na figura 1) um esquema onde se ilustram os possíveis percursos educativos existentes e legalmente disponíveis.

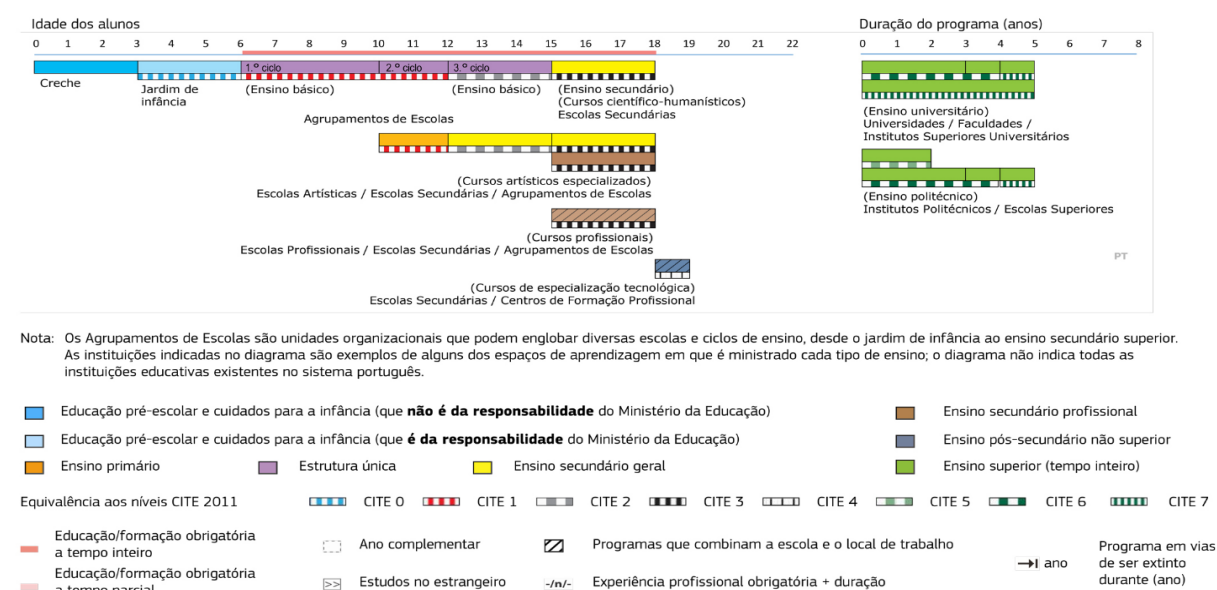


Figura 1: Estrutura do Sistema Nacional de Educação

Fonte: Eurydice 2022-2023

O Sistema divide-se, então, por diferentes etapas: Educação Pré-Escolar (dos 3 aos 6, sem obrigatoriedade de frequência); Ensino Básico (dos 6 aos 15 anos de idade) que se divide em três ciclos (1º ciclo — 4 anos, 2º ciclo — 2 anos, 3º ciclo — 3 anos); e Ensino Secundário (dos 15 aos 18 anos de idade).

O ensino público é inteiramente gratuito e universal e a escolaridade obrigatória é de 12 anos, sendo que, tendencialmente, se inicia aos 6 anos de idade e termina ao atingir a maioridade ou concluindo o Ensino Secundário.

A educação é um direito universal e transversal, que funciona como garantia de investimento próprio e desenvolvimento a todos os níveis, e promove igualmente o progresso e a democratização da sociedade. No entanto, nem sempre a garantia do direito à educação se verifica como globalmente prioritária.

No contexto português esse mesmo direito estabelece-se e reforça-se através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional e garante que a todos, idealmente de igual forma, é concedido o acesso e oportunidade de beneficiar de educação e formação, universais e gratuitas, visto que, segundo os termos da Constituição da República, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”. Desta forma, é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, providenciando as condições e recursos necessários para que a educação seja, da forma mais igualitária possível, acessível a todos, possibilitando maior acesso a oportunidades diferentes.

A LBSE, Lei nº 46/86, aprovada em Assembleia da República, a 14 de outubro, reconhece, desde logo, a importância e relevância da educação para a cidadania e do pluralismo cultural, preocupando-se igualmente com a oferta de uma educação cívica, promotora de valores básicos (tolerância, liberdade, direitos humanos, entre outros) e com o desenvolvimento integral dos alunos.

A par do desenvolvimento social, cultural, económico e político, foi sofrendo, ela própria, algumas alterações, ao todo três: 1) Lei nº 115/97, de 19 de setembro; 2) Lei nº 49/2005, de 30 de agosto; e 3) Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. As primeiras duas alterações centraram-se em questões relativas ao acesso e ao financiamento do ensino superior. Já a alteração de 2009 veio estabelecer o regime de obrigatoriedade para crianças/jovens em idade escolar e questões relacionadas.

A educação, como já referido, contribui para o nosso desenvolvimento pessoal e social, para o desenvolvimento da própria sociedade, e, abrindo o leque de oportunidades a que temos

acesso, possibilita também uma maior liberdade e valorização de nós próprios, empoderando-nos e tornando-nos mais capazes em todos os sentidos. Torna-nos mais informados, tolerantes e compreensivos, fomentando o nosso sentido e espírito crítico.

Nesse sentido, o abandono escolar precoce deve ser encarado como um problema social, pois todo o indivíduo que não complete a escolaridade obrigatória, definida estatalmente pela respectiva legislação, encontra-se em situação de desigualdade em relação aos restantes, não podendo aceder às mesmas oportunidades, a vários níveis (económico, profissional, social, etc.), especialmente ao nível do mercado de trabalho, encontrando-se em desvantagem perante os que completaram a sua formação.

O abandono escolar precoce representa o acto e respectivo resultado de deixar, completamente, de ir à escola antes do final do ano lectivo em que o estudante se encontra matriculado ou em frequência, ou seja, sem que o mesmo complete a sua formação. Encarado de forma diferente, na perspectiva de Rosa (2004, p. 201) citada por Oliveira (2009, p.66), o abandono escolar é um conceito aplicável aos jovens que, por imperativo legal, deveriam estar na escola mas não estão. Ferrão (1995, in Oliveira, 2009, p.66) considera que “o abandono escolar significa rutura com o sistema educativo”. Por sua vez, Benavente et al., (1999, in Lourenço, 2013) defende que o abandono escolar ocorre “repetidamente, no quadro de assimetrias e desigualdades sociais e de uma instituição escolar cujos conteúdos e práticas não se adequam à diversidade de quem hoje as frequenta” (p.4).

Por sua vez, o abandono escolar pode ser um exemplo, por si, de um comportamento desviante, se entendermos este conceito como comportamento que foge à norma e ao expectável.

## **2.1 Enquadramento Legal**

No contexto legal Português consideram-se dois regimes distintos de combate à delinquência juvenil, que são os seguintes: Lei Tutelar Educativa, Lei n.º 166/99; e o Regime Especial para Jovens, Decreto-Lei nº401/82.

A Lei Tutelar Educativa, Lei n.º 166/99, foi aprovada no dia 2 de julho de 1999 e, segundo o disposto no Artigo 1.º, é aplicada em situações em que um menor entre os 12 e os 16 anos de idade cometa um facto qualificado pela lei como crime. As medidas inseridas na Lei n.º 166/99 “visam a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade”, como refere o Artigo 2.º.

A instauração de qualquer processo tutelar educativo é dependente de denúncia prévia e desenvolve-se faseadamente, com uma primeira fase de inquérito, e com a fase jurisdicional, dividindo-se a segunda em fase de recurso e fase de execução da medida a aplicar.

O sistema tutelar educativo procura conciliar um princípio incontornável de subtração do menor ao sistema penal, aproximando-se do sistema de protecção, com uma estratégia responsabilizante e disciplinar. É um *sistema tutelar* por atender aos imperativos de protecção da infância e juventude a cargo do Estado, e é um *sistema educativo*, pois visa a apreensão por parte do jovem, de normas sociais, e a educação para o direito, que garantam a prevenção de reincidência.

O Regime Especial para Jovens, Decreto-Lei nº401/82, de 23 de setembro, dirige-se a jovens entre os 16 e os 21 anos de idade (à data da prática do ato), que, tal como na LTE, pratiquem qualquer ato qualificado legalmente como crime. Como previsto na alínea 1, do Artigo 6º, “quando das circunstâncias do caso (...) resulte que a pena de prisão até 2 anos não é necessária nem conveniente à sua reinserção social [do jovem], poderá o juiz impor-lhe medidas de correcção”. Ou seja, este regime prevê que se evite a aplicação de penas prisionais a jovens, podendo estes serem sujeitos de aplicação de determinadas medidas previstas na LTE.

Essas medidas previstas na LTE correspondem às consequências legais a aplicar em caso de transgressão por parte dos jovens, que passam por questões como: admoestação; privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter permissão para conduzir ciclomotores; reparação ao ofendido; realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade; imposição de obrigações; frequência de programas formativos; acompanhamento educativo; e, por fim, internamento em centro educativo, sendo que esta última se pode aplicar segundo três regimes de execução possíveis: a) regime aberto; b) regime semiaberto; c) regime fechado.

A execução de qualquer medida das anteriormente referidas pode prolongar-se, no máximo, até o jovem completar 21 anos de idade.

O internamento em Centro Educativo (CE), apesar de ser uma medida terapêutica que visa a (re)educação e (re)abilitação social dos jovens, é a medida mais grave, o que significa que apenas é aplicada em última instância, em situações em que as restantes medidas se mostram insuficientemente eficazes. Desta forma, a intervenção em CE deve centrar-se no jovem e na aquisição, por parte deste, de aptidões e competências sociais específicas.

## 2.2 Respostas Sociais Educativas

Como resposta a questões colocadas acima, em 2001 surgiu o Programa Escolhas, no contexto da Resolução do Conselho de Ministros nº4/2001, de 9 de janeiro, posteriormente prorrogado pela Resolução do Conselho de Ministros nº195-A/2003, de 31 de dezembro.

O referido programa é da autoria da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR), no âmbito do *Programa de Ação para a Entrada em Vigor do Direito de Menores*, como representação de um *Programa de Prevenção da Criminalidade e Inserção dos Jovens*, cujo principal fim seria, tal como o nome indica, a prevenção da criminalidade e delinquência juvenil.

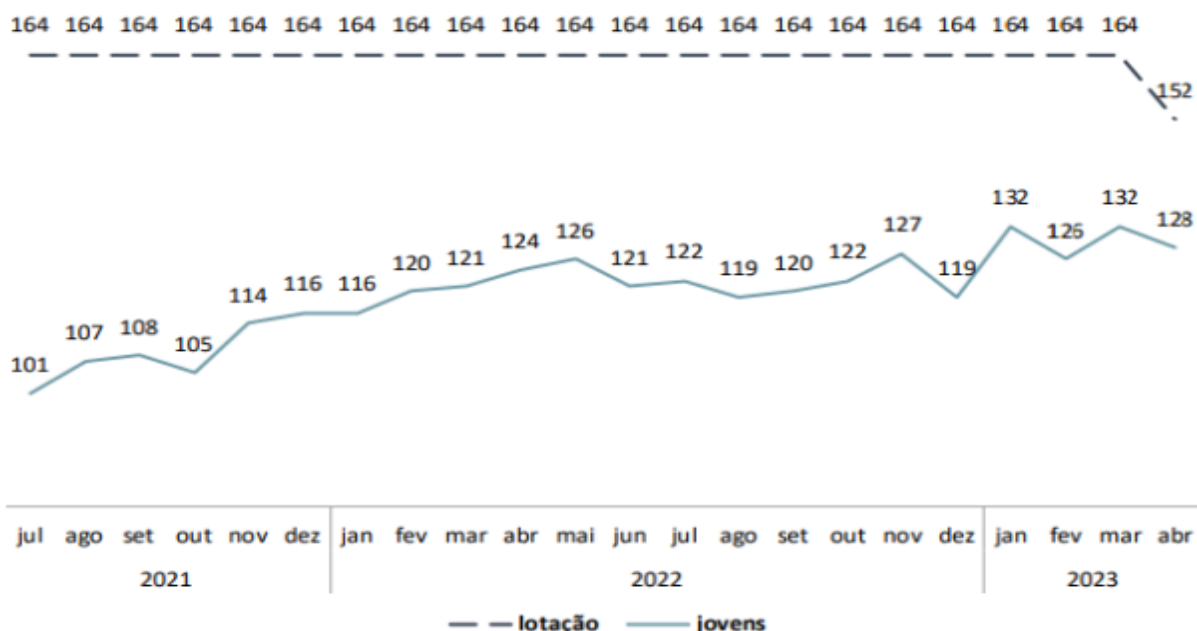
Na sua fase inicial, o Programa destinava-se essencialmente a jovens entre os 12 e os 18 anos de idade, que se encontrassem inseridos em contextos sócio-económicos desafiantes, e focava-se na prevenção da delinquência e na promoção da inserção social dos jovens, na sua formação pessoal e social, escolar e também parental.

No contexto dos CE, por exemplo, estes possuem planos formativos e vocacionais integrados no seu funcionamento, que pressupõem a abrangência de áreas de interesse profissional dos jovens neles integrados, em cumprimento de medidas de internamento, por intermédio de protocolos entre os CE e diferentes empresas em áreas de formação e integração profissional, no sentido de facilitar a sua futura integração no mercado de trabalho. Não esquecendo que este contexto institucional prevê a promoção da educação do jovem para o direito e a cidadania.

De seguida, a título ilustrativo, podem se observar um quadro e um gráfico: o primeiro é referente a dados da evolução do número de medidas iniciadas e executadas (entradas e saídas) em Centro Educativo, no mês de abril do presente ano de 2023; no segundo encontra-se representada a evolução mensal da lotação e do número de jovens internados em 2021, 2022, e janeiro de 2023. De referir que a lotação total diminuiu de 164 para 152, com o encerramento provisório de uma unidade específica.

Centro Educativo/ Regime	Lotação	Jovens internados em centro educativo			Total de jovens	Taxa Ocupação
		Aberto	Semi-aberto	Fechado		
CE Bela Vista	26	7	15	0	22	84,62
CE Navarro de Paiva F	14	5	3	0	8	57,14
CE Navarro de Paiva M	12	0	11	0	11	91,67
CE Olivais	34	4	11	8	23	67,65
CE Pde António Oliveira	24	1	11	10	22	91,67
CE Santa Clara F	6	0	3	0	3	50,00
CE Santa Clara M	12	3	9	0	12	100,00
CE Santo António	24	1	16	10	27	112,50
<b>Subtotal Masculino</b>	<b>132</b>	<b>16</b>	<b>73</b>	<b>28</b>	<b>117</b>	<b>88,64</b>
<b>Subtotal Feminino</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>55,00</b>
<b>Total</b>	<b>152</b>	<b>21</b>	<b>79</b>	<b>28</b>	<b>128</b>	<b>84,21</b>
<b>%</b>		<b>16,41</b>	<b>61,72</b>	<b>21,88</b>	<b>100,00</b>	

**Quadro 1:** Lotação dos centros educativos e número de jovens internados por regime  
**Fonte:** SIRS, abril de 2023



**Gráfico 1:** Evolução mensal da lotação e do número de jovens internados 2021-2022-2023 (no último dia de cada mês)  
**Fonte:** SIRS, abril de 2023

### 2.3 O papel da Educação e o peso dos percursos escolares

Quando pensamos nos jovens que nasceram no final do milénio passado, temos perfeita consciência de que as suas perspectivas para o futuro e as suas aspirações e ambições revelam distinção relativamente a gerações anteriores. O contexto geracional destes jovens representa um factor de diferenciação em termos de contexto social a vários níveis, tendo maior incidência na área tecnológica e educativa.

Para esta geração, os estudos superiores deixam de ser uma incógnita e uma dúvida, para passarem a ser uma certeza valorizada e normalizada. Apesar dessa normalização, não deixa de representar uma etapa decisiva, que não anula outras opções, mas que lhes traz perspectivas de melhores salários, maior segurança laboral, e um maior sentido de realização pessoal. Esta visão é positiva e vantajosa não só de um ponto de vista individual e privado, mas também social e público, pois transforma-se numa garantia de maior riqueza e mais justiça social, a partir do momento em que promove a mobilidade social ascendente de classes sociais desfavorecidas e um melhor aproveitamento das suas capacidades.

No contexto português, na tentativa de «melhorar o nível de educação», em detrimento de ponderar sobre a pertinência e adequação das respostas educativas, que deveria ser a preocupação primordial, a preocupação passou por alongar o tempo de escolaridade obrigatória e por criar novos estabelecimentos de ensino superior — assim como maior diversidade de oferta de cursos e maior investimento na investigação e em estudos pós-graduados. Tornou-se então essencial, após a implementação de tais alterações, avaliar se estas se adequaram às necessidades da nova geração mencionada e qual o real impacto no seu desenvolvimento, preocupação que, para a dimensão política, numa fase inicial, se centrou essencialmente em medir esse impacto na dimensão económica e profissional e não se interessando grandemente pelas outras dimensões de vida (Fonseca, Coelho, Moreira, e Oliveira, 2014, in Fonseca, 2015).

Ainda no que concerne à avaliação, um aspecto que começou por ser desvalorizado foi o impacto do prolongamento da escolaridade na manifestação de comportamentos desviantes e criminosos dos jovens no início da idade adulta, apesar de se acreditar que esse impacto é observável e maior do que o expectável, quase tão notório como o impacto económico e profissional. Deste modo, salienta-se a existência de diversos estudos realizados em contexto que difere do verificado em Portugal, que fundamentam e reforçam essa crença:

- Reino Unido — “Hansen (2013) verificou que os indivíduos com um nível mais elevado de educação se envolviam em menos crimes” (Fonseca, Coelho, Moreira, e Oliveira, 2014, in Fonseca, 2015, p.295);
- Estados Unidos da América — “Lochner e Moretti (2004) mostraram que a conclusão do ensino obrigatório se traduzia numa redução de 0.76% da probabilidade de ir para a cadeia na população branca e de 3.4% para a população negra” (Fonseca, Coelho, Moreira, e Oliveira, 2014, in Fonseca, 2015, p.295);
- Itália — “Buonanno e Leonida (2006) verificaram que mais de 75% dos indivíduos

condenados por crime não tinham completado os estudos secundários” (Fonseca, Coelho, Moreira. e Oliveira, 2014, in Fonseca, 2015, p.295);

- Noruega — “Brugard e Flach (2012) mostraram que, aumentando um semestre no ensino obrigatório dos jovens, se obtinha uma redução de 0.44% na probabilidade de eles irem para a cadeia” (Fonseca, Coelho, Moreira. e Oliveira, 2014, in Fonseca, 2015, p.295);
- Suécia — “Hjalmarsson, Holmlund e Lindquist (2014) concluíram que um ano adicional de escolaridade reduzia em 6.7% o risco de condenação e em 15% o risco de prisão” (Fonseca, Coelho, Moreira. e Oliveira, 2014, in Fonseca, 2015, p.295).

Nesse sentido, é considerado pelos autores supra-mencionados que uma boa estratégia de prevenção e combate à delinquência e ao crime passa por implementar programas educativos que fomentem mais e melhor educação, assim como promovam maior sentido de responsabilidade e cidadania.

## CAPÍTULO 3

### **A educação no quotidiano da escola: uma análise do processo educativo pelo olhar docente.**

O estudo em causa propõe-se a analisar de um modo geral a perspectiva dos professores em relação à sua profissão e ao panorama actual da dinâmica que se estabelece entre eles e os alunos no contexto da sala de aula, com o objectivo principal de compreender as suas visões sobre o sistema de ensino e as suas expectativas em relação aos alunos. De uma forma mais específica, este estudo procura compreender, indiretamente, como as posturas adoptadas e as relações que esses professores estabelecem com os seus alunos podem ser significantes no seu sucesso ou insucesso escolar.

Como qualquer trabalho de índole investigativa, é imprescindível a realização de revisão bibliográfica, que pressupõe a pesquisa, leitura e tratamento/seleção de conceitos, ideologias, matérias e conteúdos relevantes apresentados por autores específicos. Esta revisão permite adquirir e aprofundar conhecimentos que, posteriormente, servirão de base para fundamentar ideias integrantes dos textos a produzir. A respectiva revisão elaborada encontra-se ao longo dos capítulos de todos os capítulos deste trabalho.

Tendo em conta a natureza subjectiva dos objetivos pretendidos e o tamanho da amostra disponível, a abordagem do estudo centrou-se numa metodologia qualitativa, que segundo Minayo (1998), é um tipo de pesquisa que passa por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados. A partir de então foram definidos, com critérios coerentes com o objeto e o problema, o campo de pesquisa e os sujeitos para realizar a coleta de dados, por via de recolhimento de documentos e entrevistas. Este tipo de metodologia pressupõe objetivos de ordem mais descritiva e/ou explicativa, ou seja, pode servir na verificação de uma relação causa-efeito, que é precisamente o que se pretende: estabelecer uma relação causa-efeito entre a postura e o empenho relacional dos professores para com os seus alunos na determinação do sucesso académico dos segundos. Para além do referido, é uma metodologia geralmente utilizada quando nos deparamos com amostras mais reduzidas, e se pretende analisar os dados num contexto mais psicossocial e dependente de interpretação. Os dados coletados passaram por um tratamento desde a organização física até às interpretações. Se no início da pesquisa tínhamos projeções acerca das análises e no decorrer voltávamos ao objeto e problema, recorrentemente, no final recuperamos o contexto e questões

de pesquisa para a realização das análises.

O instrumento utilizado no desenvolvimento deste pequeno estudo, como anteriormente referido, foi a aplicação de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram aplicadas a professores de diferentes unidades curriculares, do 3º ciclo e do ensino secundário, a lecionar aquando da sua aplicação em escolas na zona centro do país:

- As entrevistas foram aplicadas com recurso a um guião previamente elaborado, semiestruturado;
- Foram previamente assinados consentimentos informados por todos os entrevistados, a fim de garantir o seu anonimato e os seus direitos;
- Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, para que se pudesse proceder à sua análise;
- A realização das entrevistas apresentou desafios variados, que se encontram expostos e explorados nas considerações finais.

O guião das entrevistas foi previamente estruturado e desenvolvido no sentido de dar liberdade aos entrevistados de poderem responder abertamente e explorar questões que considerassem pertinentes sem qualquer entrave, e com a preocupação de não haver questões evasivas. A entrevista conta, na sua totalidade, com oito questões de resposta aberta, e, em alguns casos, com questões não planeadas que surgiram com base no seguimento das respostas dadas ao longo da entrevista, daí a importância da aplicação de um guião semi-estruturado.

Para este estudo definimos uma amostra de doze professores, sendo seis de uma escola com projeto TEIP, e outros seis de uma escola no topo do Ranking. A escolha das escolas tinha também um objetivo extra, pretendendo-se analisar se o contexto da própria escola, sendo uma TEIP e sendo outra de topo de Ranking, poderia ter influência no tipo de postura e abordagem que é esperado de cada professor, por se acreditar que entre estes diferentes contextos se fomentem preocupações e focos diferentes no que concerne às necessidades dos seus respectivos alunos e da sua comunidade.

O pedido de participação no estudo e aplicação das entrevistas foi inicialmente dirigido às escolas selecionadas, procedendo-se seguidamente a um contacto directo com cada professor referenciado. De um universo planeado com uma amostra de doze professores, apenas foi possível aplicar a entrevista a sete professores, por motivos de incompatibilidade de horário e falta de

resposta por parte de professores contactados, que inicialmente aceitaram participar. O perfil dos entrevistados corresponde a três participantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino, todos atuando em duas escolas na região central do país. A recolha das entrevistas decorreu presencialmente, nas respetivas escolas em que cada professor leciona, ao longo de um período de tempo que se estendeu entre fevereiro e abril de 2023.

Iniciaremos esta reflexão por pensar sobre a juventude e a rebeldia, pois sendo crianças, adolescentes e jovens, utentes do sistema de educação é importante destacar que é nestas fases da vida que nosso comportamento se constrói numa perspectiva de desenvolvimento biopsicossocial, e que temos comportamentos de rupturas com as figuras de autoridade com as quais nos deparamos e este comportamento muitas das vezes é entendido como sendo de rebeldia e nem sempre é entendido pelos pais, familiares e educadores como sendo parte do processo natural e evolutivo da espécie humana, mas são na maioria das vezes, rotulados, criminalizados e hostilizados, para melhor compreensão deste processo vamos iniciar este capítulo tratando da rebeldia, depois vamos conversar com os professores e entender o percurso formativo pelo olhar deles.

### **3.1. Rebeldia ou Delinquência?**

Com a tendência crescente da expressão do desvio, foi aumentando também o interesse no seu estudo, particularmente de uma perspectiva desenvolvimentista.

Lessa conceptualiza «reprodução social» como “a totalidade composta pela síntese dos actos de cada indivíduo em processos históricos universais” (2014, p.11), e, nesse sentido, defende que a reprodução social consiste essencialmente nos actos e na interacção circunstancial de cada indivíduo, que, nomeadamente, possam permitir que este participe activamente no processo histórico. No entanto, apesar de o foco recair exclusivamente nas acções de cada indivíduo e na forma como estas afectam as circunstâncias, não podemos ignorar por completo as intenções, os valores, as vontades e todas as outras condicionantes que se manifestam através da tomada de decisão desses indivíduos, assim como devemos considerar que ambiente e o contexto acabam também por, inevitavelmente, limitar e influenciar as acções, as possibilidades e as necessidades dos mesmos. Cada decisão e ação têm, directa ou indirectamente, o objectivo máximo de transformar o contexto ou as circunstâncias em que ocorrem. Por sua vez, o contexto e as circunstâncias, apesar de mutáveis, apresentam os seus limites, obstáculos e resistências, o que, por sua vez, influencia a própria atuação do indivíduo e as respectivas consequências.

Com a tendência crescente da expressão do desvio, foi aumentando também o interesse no seu estudo, particularmente de uma perspectiva desenvolvimentista.

O termo «delinquência juvenil» é geralmente utilizado como referência às transgressões legais levadas a cabo por indivíduos menores de idade. São jovens que são referidos, culturalmente, como sendo socialmente desajustados, tendo em conta o contexto social normativo expectável em que se encontram inseridos.

Na sua perspectiva, Silva (2002) salienta que o termo «delinquência juvenil» está associado a um quadro estável e duradouro, o que acaba por contradizer a visão mais actual sobre o fenómeno da transgressão na adolescência, a que se pretende associar um significado momentâneo e passageiro, como «adolescente em conflito com a lei». Uma conclusão irrefutável é que, com a idade, tais comportamentos vão aumentando em quantidade, até atingirem o seu pico por volta dos 18 anos, registando-se posteriormente uma redução abrupta, o que confirma esta crença, bastante generalizada entre investigadores e no imaginário popular, de que o comportamento desviante e certas formas de maldade são características inerentes à adolescência, surgindo como reflexo das grandes alterações e mudanças experienciadas durante essa fase de vida, tanto do ponto de vista físico, como emocional, cognitivo ou social. Alguns autores sugerem até que a experiência do desvio é importante e que o não envolvimento em nenhum tipo de maldade ou desvio durante o desenvolvimento seria, por sua vez, indicação de anormalidade ou mesmo psicopatologia — no entanto, alguns estudos mostram também que o não envolvimento nesses comportamentos não é por si indicativo de um fraco desenvolvimento, existindo um grande grupo de indivíduos bem adaptados e bem sucedidos que nunca se apresentaram como desviantes.

De uma perspectiva mais ligada à psicologia e à psiquiatria, associa-se a este conceito a ideia de «comportamentos antissociais», ligados, muitas vezes, ao Transtorno de Personalidade Antissocial.

Numa perspectiva económica e social, podemos considerar que a delinquência depende fortemente da classe social e económica do adolescente, ou seja, o mesmo comportamento pode ser avaliado de diferentes formas, em conformidade com a sua classe social.

O maior problema que se prende com a indefinição deste conceito é, muitas vezes, a indiferenciação das explicações e dos tratamentos reservados a condutas desviantes. Assim, o pressuposto comum a muitos dos trabalhos desenvolvidos é que a explicação científica dos

comportamentos desviantes não é possível sem que se conheça a forma de manifestação dos mesmos nas diferentes fases de desenvolvimento do indivíduo.

O referido aumento do comportamento anti-social e delinvente ao longo da adolescência é bem conhecido em criminologia e resulta, provavelmente, da interacção de diversos factores: desfasamento entre a maturidade física e a falta de estatuto socioeconómico correspondente; o prolongamento da escolaridade; a mercantilização da adolescência; a influência do grupo de colegas; a diminuição ou desaparecimento do controlo por parte dos pais; a crescente mobilidade dos adolescentes e conseqüente aumento de novas oportunidades de transgressão; características psicológicas de cada indivíduo; carência de habilidades sociais e intelectuais. Ou seja, os factores de risco prendem-se tanto com características individuais como ambientais e sociais.

Para alguns autores, as técnicas parentais e práticas educativas utilizadas (relações igualitárias, ou exageradamente rígidas), assim como determinadas características individuais atuam como variáveis de risco preditivas, como a falta de capacidade empática e dificuldades no controlo emocional, características que se manifestam através da ausência de culpa, e que atuam como facilitadores para a incursão no crime (Nardi e Dell'Agio, 2010). São indivíduos que se mostram incapazes de internalizar normas e tendem a desafiar limites socialmente determinados.

No seguimento do anteriormente referido, e apesar das dificuldades no tratamento de factores protectores no surgimento de comportamentos desviantes e no desenvolvimento da delinquência, no Reino Unido, a *Policy review of children and young people — A discussion paper* (Janeiro, 2007) refere que os factores protectores devem ser mais trabalhados e reforçados, diferenciando três áreas prioritárias, que deviam integrar as responsabilidades e prioridades dos serviços públicos, sendo estas a promoção do sucesso escolar, a promoção de competências sociais e emocionais, e a promoção de relações positivas entre pais/mães e filhos. Neste contexto insere-se, também, uma investigação financiada pelo governo inglês, efectuada no âmbito do projecto *Reaching Out: An Action Plan on Social Exclusion*, que salienta algumas competências sociais e emocionais a ser promovidas: o auto-conhecimento; a gestão de emoções; a motivação; e a empatia.

Ao promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, indirectamente promovemos também o sucesso, visto que são conceitos que se complementam e reforçam mutuamente. Esta influência das competências sociais e emocionais no sucesso pode se manifestar de forma positiva, ou não, dependendo dessas mesmas competências e do seu próprio desenvolvimento, o que significa que enquanto emoções negativas podem bloquear a aprendizagem, emoções positivas acabam por promover a aprendizagem, como já explorado

anteriormente. Ou seja, aprender a controlar as emoções é essencial para garantir maior facilidade no desenvolvimento de processos de aprendizagem funcionais e saudáveis. Para além da influência no processo de aprendizagem, Buchanan e Hudson (2000) demonstram através dos seus estudos que o fraco controlo das emoções e problemas comportamentais de crianças estão associados a uma predição de doenças mentais no futuro das crianças e uma tendência maior para que estas experienciem abandono escolar, comportamentos anti-sociais, delinquência, toxicodependência, alcoolismo e até mesmo divórcio, ou outra forma de quebra de relação de casal, seja durante a adolescência, ou durante a vida adulta.

Stephen J. Bavolek, a partir do trabalho que desenvolveu no *Kempe Institute for Child Abuse and Neglect* em Denver, Colorado, com o seu projecto *Adolescent and Parenting Inventory* foi capaz de identificar quatro atitudes destrutivas de adolescentes e adultos registados nos serviços de protecção de crianças — baixa auto-estima/auto-conhecimento; expectativas inadequadas em relação ao desenvolvimento e ao comportamento da própria criança; utilização de estratégias disciplinares rígidas; e baixa capacidade empática. Através da sua análise, Bavolek desenvolveu um programa, o *Nurturing Programme* (NP), que previa transformar essas atitudes destrutivas em construtos positivos, criando um ambiente propício ao desenvolvimento de crianças emocionalmente saudáveis, interceptando, assim, aquilo que designou como «herança tóxica intergeracional».

Os quatro pilares do NP consistem em:

1. Expectativas apropriadas: expectativas realistas e adequadas à idade e à fase de desenvolvimento de cada criança, para que o adulto não se iluda/desiluda, nem se crie pressão alguma sobre a criança, que pode desenvolver uma auto-imagem pobre;
2. Disciplina positiva: a disciplina e o reforço positivo, assim como a atribuição de responsabilidades, mostram-se mais eficazes que uma disciplina rígida e autoritária;
3. Auto-conhecimento e auto-estima: é importante que desde criança se aprenda a identificar e gerir sentimentos e necessidades, até porque sem isso não é possível trabalhar o último pilar;
4. Empatia: a capacidade empática deve ser trabalhada desde cedo, pois permite uma maior e melhor compreensão dos outros, das suas próprias necessidades e das suas

motivações, o que torna possível ter mais compaixão, ser mais justo e menos inconveniente com outras pessoas.

Esta questão da empatia, para Robert Winston (cf. *Human Instinct*, Bantam Press, 2002), é algo que é instintivo e natural para qualquer ser humano, e que sempre fez parte de nós, aumentando a nossa probabilidade de sobrevivência — “como espécie, aprendemos a ler as expressões uns dos outros muito antes (a nível evolutivo) de termos aprendido a falar” (Matos, Alcoforado, Boavida, Nogueira e Vieira, 2008, p.315). A empatia é imprescindível, não só no processo de desenvolvimento da própria criança, mas da parte de quem o acompanha, considerando que a sua ausência se mostra limitativa ou mesmo disruptiva, tanto para que a criança desenvolva essa capacidade em si mesma, como para o seu bem-estar em geral, que é essencial para as suas capacidades de aprendizagem e desenvolvimento. Para além disso, e pensando em questões de bem-estar e de saúde mental e emocional, estes pontos são fulcrais para a manutenção de relações interpessoais saudáveis, com importância para a redução de impactos negativos e reparação de danos advindos dessas mesmas relações, quando algo negativo ocorre, ou mesmo quando ocorre a sua ruptura.

O NP é um programa que não se foca em corrigir comportamentos, mas sim em estimular os participantes para refletir sobre a origem emocional e sentimental na base dos comportamentos em causa, considerando que estes são motivados por essas emoções e sentimentos, cuja gestão acaba por ser o foco central do programa. Tendo isso em consideração, é importante que se reúnam cuidadores e figuras parentais no programa, visto que não é possível ensinar algo que nós próprios não entendemos, sendo necessário garantir que estes possuem capacidades e um elevado nível de literacia emocional. Em alguns casos, verifica-se que as figuras parentais acabam por ter atitudes que promovem interações de certa forma imprevisíveis, assustadoras, ou até abusivas, que acabam por tornar a criança insegura, e frequentemente fazem com que esta sinta medo e se isole. Daí ser tão importante garantir que a relação professor-aluno seja positiva e saudável, pois sendo uma relação tão regular e tão próxima, pode servir como fonte de vivências e experiências relacionais e emocionais apropriadas e reparadoras das anteriormente referidas. A existência e manutenção de relações saudáveis e positivas, como deve ser o caso da relação professor-aluno, podem desempenhar um papel central nas questões relacionais e na estrutura das próprias interações das crianças e jovens, que, por sua vez, influenciam as suas capacidades cerebrais. Ainda neste contexto, com o desenvolvimento de vários estudos, tem se verificado que os comportamentos desviantes, tendencialmente, desenvolvem-se mais facilmente em contextos onde existe maior inconsistência na actuação e nas regras impostas, pois estes

estimulam a criança a estar mais alerta e a libertar mais adrenalina, o que pode provocar comportamentos mais agressivos ou de evitamento.

Portanto, mais uma vez se constata que existe uma relação de simbiose entre o bem-estar emocional das crianças e jovens e o aumento do sucesso escolar. Assim, numa comunidade em que prevaleçam problemas socioculturais e económicos, as crianças e os jovens estão sujeitos, frequentemente, a situações (muitas vezes crónicas) de stress e de risco, estando conseqüentemente em estado de alerta constante e com libertações elevadas de adrenalina. Para além de estes estados de alerta limitarem a aprendizagem das crianças e jovens, podem também influenciar os contextos em que se inserem e as pessoas à sua volta, e podem influenciar negativamente a aprendizagem das restantes crianças e jovens no contexto da sala de aula. Para além disso, são as crianças que apresentam este tipo de limitações que, por norma, recebem mais atenção por parte dos adultos, em detrimento de crianças socialmente mais competentes, o que pode gerar ressentimentos, antagonismo, e/ou rejeição para com as crianças “limitadas”, por parte do grupo de pares.

Geralmente pensa-se na «delinquência juvenil» como um produto da incapacidade da família e da escola como estruturas de socialização primárias, por falha das suas responsabilidades como tal, e por falta de controlo e acompanhamento ideal do desenvolvimento das crianças e dos jovens. Como afirma Pedro Ferreira (1997), tendencialmente acreditamos que as crianças são seres frágeis e inocentes, cujo desenvolvimento deve ser protegido e trabalhado essencialmente pela família, que deve garantir que o mesmo é educacionalmente orientado. Então, a delinquência ocorre quando este processo de desenvolvimento é interrompido de alguma forma, principalmente quando alguma das estruturas socializadoras — família, escola, comunidade, entre outras — falham nas suas funções ou dão espaço a influências negativas de condições culturais ou do contexto — como a pobreza, a ignorância, o abandono, etc.

Novamente estamos perante uma questão de normativas socialmente e culturalmente estabelecidas e expectativas previamente criadas em relação a um ideal de infância formulado ao longo do tempo, que acaba por ser imposto às crianças, pelo que se espera de forma irracional que as crianças sejam naturalmente responsáveis, com capacidade de iniciativa e autocontrolo, entre outros atributos psicossociais e restantes atributos morais. Ferreira defende que este ideal e respectivas expectativas fundamentaram o surgimento do conceito de desvio e, conseqüentemente, o processo de construção social de delinquência juvenil.

Foi a partir do desenvolvimento dos conceitos anteriormente referidos que a delinquência passou a ser percebida como um fenómeno exclusivo do desenvolvimento psicossocial de

crianças e jovens, gerando-se a criação de instituições especializadas e vocacionadas para as problemáticas relacionadas com a delinquência, no sentido de colmatar a incapacidade e inadequação dos controlos contextuais das crianças e jovens, e de implementar de forma prática as regras formalmente legais que foram surgindo em resposta ao fenómeno da delinquência e que passaram a constituir o novo sistema de justiça juvenil, fundamentalmente diferente na sua constituição em relação aos direitos e deveres legais dos adultos.

Como afirma Ferreira (1997, p.917) “se pretendemos compreender os adolescentes, devemos reconhecer que eles balançam entre as exigências formais da lei e as prescrições mais informais que resultam das pertenças e socializações grupais”. Não é assim tão simples classificar um jovem como sendo delinquente ou não-delinquente, considerando que o fenómeno dos comportamentos desviantes se generaliza entre a população juvenil. Para além disso, referimo-nos a uma fase de transição complexa entre a infância e a adultez, em que se estabelecem limites e se mistura a dependência com a responsabilidade, numa espécie de batalha entre liberdade e controlo. Deparamo-nos então com fatores e componentes mais pessoais e individuais, mas importa também referir novamente a questão da socialização, que explica a delinquência também como a possibilidade de se tratarem de comportamentos socialmente estruturados e apreendidos por convivência entre pares, que são vistos como modelos entre os jovens. Ou seja, segundo Ferreira, podemos encarar a delinquência como a junção destas duas vertentes: por um lado, temos o papel dos controlos internos e externos; por outro lado, temos a exposição a influências de acções de terceiros, que podem gerar condutas alternativas à conformidade. Ambas as vertentes coexistem de forma relativamente dependente, variando inversamente entre si.

Neste contexto, compreende-se que a instituição escola actua como meio privilegiado para a “formação de grupos etariamente homogéneos, partilhando representações e interesses comuns que constituem a chamada subcultura juvenil” (Ferreira, 1997, p.922), onde se estabelecem sociabilidades específicas que se vão estruturando num espaço de lazer partilhado, que frequentemente ocorre no espaço escolar e se pode estender para além do mesmo. A particularidade do lazer pode apresentar um cariz compensatório ou alternativo ao próprio desenvolvimento da identidade dos jovens, o que por si pode gerar uma desautorização de orientações convencionais e a diminuição da influência e controlo constituídos pela escola como agente autoritário.

No entanto, o controlo da escola, tal como qualquer tipo de controlo e autoridade, pressupõe a promoção da conformidade no comportamento dos jovens. O essencial no contexto escolar, como já referido, está presente nas ligações e relações que se estabelecem entre os jovens e

a escola como instituição, assim como com a sua comunidade em geral, em particular com os professores. Ou seja, importa salientar a natureza dessas ligações e o empenho no desenvolvimento de tarefas relevantes por parte dos alunos. Quanto mais positivas forem as relações professor-aluno e quanto maior for a relevância do currículo académico e o empenho dos alunos no cumprimento de tarefas, menor a probabilidade de envolvimento em comportamentos desviantes. Assim, “os problemas disciplinares estão mais presentes nos alunos que não se ajustam à escola e que raramente participam nas atividades escolares” (Ferreira, 1997, p.922).

Em suma, quando a escola é capaz de proporcionar identificações, interações e integrações positivas, pode colmatar falhas de outros contextos em que cada jovem se insere, reforçando orientações convencionais. Esta influência positiva é facilitada pelo carácter esporádico e transitório da delinquência, que, tendencialmente, não se apresenta como normativa, podendo até desempenhar funções positivas (enquanto fenómeno esporádico), clarificando limites e, conseqüentemente, valores e normas, assim como conseqüências sancionatórias.

### **3.2. Entrevista Aplicada a Professores de 3º Ciclo e Ensino Secundário**

Todos os professores entrevistados, de um modo geral, referiram ter decidido pela profissão por vocação e desejo pessoal, à excepção de um, que apesar de ter gosto pelo ensino, daí ter enveredado por esse caminho, admite que não era propriamente um objectivo que tivesse traçado previamente.

Unanimemente, referem que a maior motivação para se manterem na profissão ao longo do tempo é, de facto, o contacto e a relação com os alunos, apesar de, na sua grande maioria, se sentirem desgastados e desmotivados pelos encargos burocráticos que se têm vindo a acumular ao longo dos últimos anos. Um dos entrevistados refere: “sinceramente equacionei desistir e mudar de profissão, uma vez que as condições de ensino foram totalmente deturpadas [...] e o professor passou a ser mais quase um gestor de carreiras dentro da escola” (professor 1). Refere ainda, opinião partilhada pelos restantes: “todo o tempo disponível que os professores podiam usar para discutir práticas pedagógicas e estratégias com os alunos é usado com burocracias” (professor 1).

À excepção de um professor, que teve acesso e frequentou unidades curriculares no âmbito da Psicologia aquando do seu estágio profissional, nenhum professor refere ter tido formação específica para desenvolver ou gerir questões mais sociais e relacionais com os alunos em contexto de sala de aula, sendo este ponto distinguido como uma falha na formação de professores por todos os entrevistados, formados e a exercer há mais ou menos tempo. A título ilustrativo, encontram-se de seguida referências a excertos de todas as entrevistas sobre o tópico

em causa:

**Professor 1:** *Eu acho que a profissão de professor é sempre, todos os dias, uma constante de tentativa-erro, tentativa-erro. E às vezes chegamos a casa e pensamos «não devia ter feito», ou «devia ter feito assim», e sempre a procurar fazer da melhor maneira. Não há nenhuma formação que nos permita, ou que nos dê ferramentas para eventualmente gerar mais empatia com os alunos, para resolver situações de problemas interpessoais.*

**Professor 2:** *A faculdade não nos prepara para ter dentro da sala de aula uma data de questões que transcendem todas as práticas pedagógicas e científicas. Isto por si só não tem que ser preocupante. Agora, torna-se preocupante quando o professor, por intolerância e por incapacidade, comete lapsos, erros. E eu já cometi bastantes, tal como, seguramente, os meus colegas. Como, por exemplo, ajuizarmos um miúdo de forma errada, como estando a ter um comportamento mau, quando na realidade esse miúdo tem carência de apoio, tem particularidades, e muitas vezes não sabe estar de outra forma.*

**Professor 3:** *Fiz várias formações [já mais tarde] direcionadas mesmo para a gestão de conflitos e para a gestão da relação com os alunos. Tento pôr em prática, muitas vezes funciona, outras nem tanto. De facto há situações em que, independentemente da forma como nós lidamos com os alunos, eles acabam por parecer ter como objectivo querer boicotar uma aula, ou aborrecer o professor. Posso estar errada nesse campo, mas a verdade é que é a minha percepção. [Antigamente] os alunos eram mais humildes, tinham mais respeito, ainda tinham pais de uma geração habituada a respeitar os professores, ao contrário de agora.*

**Professor 4:** *Se nós não tivermos a capacidade de ouvir o outro, estarmos atentos ao outro, interagir com ele, criar empatia com o outro, é muito difícil ser professor. Porque o professor é muito mais do que aquele que explica alguma coisa. É uma figura de referência dentro da sala de aula, é um exemplo, e acaba por ser modular para quem está a assistir e a partilhar aquele momento com o professor. Há pessoas que têm muitas dificuldades na comunicação com o outro, e nesta profissão é muito difícil.*

**Professor 5:** *Seria fundamental haver um maior investimento nessa área. Se não é estabelecida uma relação forte com os alunos, também não há motivação para o professor investir em estratégias inovadoras, em instrumentos diferentes de trabalho e de avaliação, em sair da caixa, em pesquisar.*

**Professor 6:** *Sim, acho que essa parte deveria ser mais trabalhada, é uma área interessante.*

*Mas também há pouca oferta. Eu nunca percebi que houvesse uma grande oferta nessa área, nem me lembro de ter visto alguma vez formação dentro dessa área, mas eu acho que sim, que era pertinente. E cada vez mais, não é? Porque os jovens cada vez mais nos põem desafios, o contexto relacional e a mentalidade, os comportamentos e o quotidiano estão a mudar muito rapidamente, e é preciso as pessoas estarem preparadas para enfrentar esses desafios.*

**Professor 7:** *A formação pode nos dar algumas ferramentas, mas acho que a formação é sempre muito feita com base em modelos, e se nós formos estanques e quisermos aplicar modelos, não vai resultar em nada, nem se vai aplicar a ninguém. Porque estamos à espera de aplicar um modelo numa turma, e aquilo depois não resulta. Por isso, acho que os modelos são bons para nós estarmos preparados para diferentes tipos de casos, mas depois é mesmo a percepção, aquilo que vamos conseguindo, e a adaptação que vamos tendo que fazer quando encontramos uma turma. Por isso é mais a adaptação e a nossa capacidade de adaptação. Claro que estar preparado é importante, mas é mais essa capacidade de adaptação que é muito importante mesmo.*

Como seria de esperar, todos os entrevistados passaram por várias instituições ao longo da sua vida profissional. Com a sua experiência, têm a vantagem de conseguir comparar diferentes tipos de escola, seja no que respeita o contexto institucional, seja perante o universo populacional. De um modo geral, todos concordam que a realidade de escolas mais pequenas, estruturalmente e populacionalmente, apresenta características e necessidades totalmente distintas de escolas maiores, sendo as primeiras mais afetas a questões de índole mais social e necessidades mais no campo humano (apesar de se notar, por norma, uma maior falha a nível dos recursos disponíveis), enquanto que as escolas maiores são escolas menos “familiares”, por assim dizer, e em que o foco acaba por recair mais em questões académicas e voltadas para os resultados dos alunos e da escola em si, do que propriamente no desenvolvimento humano e no estabelecimento de relações. Estas diferenças contextuais prendem-se, sobretudo e como já referido, com características específicas da população estudantil. Quando nos focamos em escolas em contextos menos urbanizados, não é difícil perceber que são escolas que muitas vezes sofrem com falta de recursos, mas também são escolas em que, tendencialmente, a população estudantil apresenta necessidades que se desligam desse plano mais material, e que procuram mais o contacto humano e a proximidade com os profissionais, investem mais nas relações humanas. São escolas em que, segundo as experiências partilhadas pelos professores entrevistados, os resultados académicos passam muitas vezes para segundo plano, porque os alunos procuram vínculos afetivos seguros e orientação de uma forma mais geral, em contextos mais quotidianos e sociais. Enquanto que em escolas maiores e mais citadinas, os professores notam que a escola serve mais como um veículo para obtenção de

classificações, para prosseguir estudos, em que a parte humana, embora esteja presente e seja muitas vezes trabalhada, não é valorizada da mesma forma pelos próprios alunos. Os processos de socialização e de estabelecimento de ligações e relações são distintos, tanto entre os próprios alunos, como entre estes e os professores. Como refere um dos entrevistados, “as escolas quanto maiores são mais tendem a ser despersonalizadas, e nós temos mais dificuldades em identificar os problemas que os alunos vivem em casa” (professor 4). Ainda sobre o mesmo tópico, outro professor refere: “eu pessoalmente gosto mais de estar numa escola mais pequenina e mais familiar, criam-se melhores relações” (professor 7). No entanto, o mesmo professor refere ainda que “em termos institucionais, as nossas obrigações são muito semelhantes” (professor 7). Considero relevante salientar uma observação feita por um dos professores no desenvolvimento desta questão, que concerne o contexto de escolas maiores e com populações estudantis mais volumosas: “um dos problemas que noto actualmente na escola é darmos a mesma atenção ou tentarmos enquadrar os alunos [com medidas de suporte à aprendizagem] que precisam de maior atenção em turmas que têm 28 ou mais alunos” (professor 1).

Quando confrontados com a questão da deslocação e da necessidade de recorrer a concursos para colocação de forma recorrente, todos os entrevistados concordam que é uma fonte de desgaste, instabilidade e desequilíbrio emocional que afecta negativamente qualquer pessoa. Como disse um dos professores, “é desgastante, retira muito tempo à profissão e desvia o professor do seu objectivo de dar o máximo aos seus alunos, (...) e creio que um professor que tenha que fazer 200km por dia não estará nas melhores condições emocionais” (professor 1), ou como disse outro, “muitos professores têm que sacrificar a família, e têm que sacrificar também o desempenho profissional, porque ninguém consegue, fora de condições mínimas, desenvolver com competência as tarefas que tem a fazer” (professor 6). Não só traz consequências negativas emocionais a um nível mais pessoal, por afastar as pessoas da sua zona de residência, muitas vezes quando já construíram família e têm filhos, para além do desgaste psicológico e físico inevitáveis, mas também na medida em que torna os professores menos disponíveis para criarem ligações emocionais e vínculos fortes com os seus alunos, que, como referido anteriormente ao longo da revisão teórica, potencia o ambiente positivo em sala de aula e o conseqüente sucesso escolar dos alunos. Um dos professores contou um episódio em que, mesmo não mudando de escola, a direcção pediu para que assumisse turmas diferentes no ano seguinte, para poder dar continuidade ao trabalho de outro professor que saiu da escola (não especificou o motivo), e uma turma que tinha acompanhado e deixou de leccionar ficou bastante afectada negativamente por não ter continuado com ele, achando até que teria sido uma escolha pessoal do professor, e isso também o afectou a ele pessoalmente. Não é viável para que um professor se sinta capaz e

motivado para criar esses laços com os seus alunos, saber que é muito pouco provável que o mesmo possa manter a mesma turma de alunos de um ano para o seguinte, como concordaram alguns professores durante a entrevista:

*Às vezes quando as estabelecemos [ligações fortes], quebramo-las porque somos obrigados a ir embora (...) e, de certa forma, às vezes [os alunos] ficam a sentir-se como que órfãos, porque vêem os professores abandoná-los. E isso não é uma escolha, é uma imposição que nos fazem, e temos que ir. (professor 4)*

Em relação aos currículos académicos, a maioria dos professores acabou por se debruçar sobre a sua actualidade, a pertinência dos seus conteúdos, dos temas abordados, e sobre a forma como estes são explorados e se desenvolvem ao longo dos diferentes níveis de escolaridade, concordando, na sua maioria, que deviam ir mais ao encontro das necessidades que os alunos irão enfrentar enquanto cidadãos do futuro, especialmente quando pensamos nos alunos do ensino secundário. Para além de os professores considerarem que os currículos atuais são pouco atractivos, consideram que se encontram saturados de conteúdo, limitando a exploração de temas mais abstratos, ou o espaço para trabalhar o potenciamento e o desenvolvimento de pensamento crítico dos alunos. Muitos referem ter preocupações mesmo em relação a competências básicas, quando a preocupação em abordar uma panóplia tão vasta de conteúdos acaba por se sobrepor à consolidação desses conhecimentos e ao desenvolvimento de competências básicas. Nesse sentido, expressam preocupação através de exemplos específicos, falando de casos de alunos de 7º ano que demonstram imensas dificuldades na leitura e na interpretação de textos, ou referindo casos de alunos que no 12º ano não sabem como redigir um simples e-mail em tom mais formal. Segundo os professores, se mesmo essas competências básicas não são garantidas, como se pode esperar destes alunos que se tornem cidadãos informados e ativos? Como refere um dos professores, “[os alunos] não sabem expressar-se, e não têm consciência do que se está a passar no mundo actualmente, (...) são muito passivos perante o mundo que os rodeia” (professor 4). O mesmo professor reforça que “não nos podemos esquecer que nestes ciclos em que estamos, isto é escolaridade obrigatória, (...) deve dotá-los dessas ferramentas, para serem cidadãos cultos, sim, informados, mas críticos e interventivos na sociedade” (professor 4).

Outro ponto em relação aos currículos sobre o qual se manifestou concordância, é o facto de o currículo se repetir, dentro da mesma disciplina, nos diferentes ciclos. Os professores consideram que os conteúdos acabam por se tornar mais abstratos, pois considerando a quantidade absurda de matéria a leccionar e a carga semanal de aulas de que cada unidade

curricular dispõe, não é de todo possível explorar ou aprofundar conceitos mais complexos ou consolidar conhecimentos de forma eficaz. Compreende-se que possa ser considerado vantajoso todos os alunos terem determinadas noções, ou até conhecimentos, sobre as diferentes áreas disciplinares, mas torna-se uma desvantagem e desmotivante para o aluno ter que repetir insistentemente conteúdos entre os diferentes ciclos. Ainda mais quando tornar o currículo mais sequencial, ao invés de se repetir, poderia trazer uma abertura diferente para explorar melhor os conteúdos lecionados e promover a possibilidade de explorar temas mais atuais, especialmente em áreas disciplinares mais teóricas, como é o caso da disciplina de história. No caso específico desta disciplina, os professores da área concordam que os conteúdos se focam muito em torno de temáticas muito políticas e económicas, ainda assim pouco actuais, e que poderia haver vantagens em abordar questões mais actuais e, para além disso, questões mais relacionadas com a dimensão social, filosófica e comportamental do ser humano, podendo isso contribuir para que áreas como a cidadania fossem trabalhadas junto dos alunos de forma mais natural, sem que houvesse necessidade de se criar mais uma unidade curricular dedicada especificamente à cidadania, que acaba por deturpar o sentido da mesma, pois tal como referido por um dos professores, “a cidadania vive-se, sente-se, e não se lecciona” (professor 5). Na óptica dos professores entrevistados, na sua grande maioria, é mais espaço no horário dos alunos que vai ser preenchido com algo que acaba por não surtir o efeito desejado, porque a preocupação são os registos e os resultados, que se focam na parte burocrática e desvalorizam a parte pedagógica.

Ainda referente ao currículo, todos os professores manifestaram descontentamento com a evolução das políticas que têm surgido nos últimos anos. Nas suas opiniões, o formato de avaliação não está bem planeado, e fazem referências à questão do *feedback* que são, de certa forma, obrigados a dar aos alunos. As questões que levantam prendem-se com o facto de terem tão pouco tempo lectivo semanal para garantir que todos os conteúdos são lecionados, enquanto têm que garantir dois momentos de avaliação por cada período e ainda têm, para além desses momentos, que dar feedback aos alunos de forma constante, quando para isso é preciso desenvolver actividades que também retiram desse tempo. Com um espaço tão curto de tempo, expressam frustração, mostram-se desmotivados, e, de certa forma, desesperados com a responsabilidade de garantir que tudo se cumpre e que efectivamente proporcionam um ensino de qualidade aos seus alunos, acompanhando-os da melhor forma que lhes é possível.

Em relação a questões mais voltadas para as dinâmicas e a relação com os alunos em contexto de sala de aula, e conseqüentes preocupações, as opiniões são mais pessoais e mais variadas, considerando que a experiência de cada um é única e exclusiva a si próprio, embora se

manifeste um grau de concordância bastante elevado na maioria dos pontos abordados, tal como nas questões anteriores.

Todos os professores referem a importância de se planearem abordagens e estratégias mais práticas e dinâmicas, pondo de parte o conceito purista de aula expositiva, que consideram ser menos eficaz, desadequado e desmotivador nos dias de hoje. Ainda mais se considerarmos os recursos disponíveis de acesso a informação com que se pode contar atualmente. O «debitar matéria», como alguns referiram, não contribui nem estimula a consolidação de conhecimento por parte dos alunos. Pelo contrário, estimula a memorização e o caminho fácil que daí advém na busca e na preocupação simples com os resultados, que é um dos problemas expostos por alguns professores, que no contexto escolar em que se enquadram referem haver uma preocupação exagerada dos próprios alunos meramente para com os seus resultados, que muitas vezes não se manifesta através de consolidação de conhecimentos, mas sim de mera memorização de conteúdos, que futuramente os alunos não conseguirão mobilizar em caso de necessidade. Como refletem estes professores, quando o foco dos alunos está na classificação (por muito que isso os possa manter focados na escola), contraditoriamente, põem-se em causa as aprendizagens, pois o foco não é aprender mas apenas memorizar, e passado o momento de avaliação, os conteúdos memorizados são esquecidos, quando, na realidade, o importante é aprender, e a classificação deve apenas ser encarada como uma referência a ter em conta como orientação para o aluno perceber quais os conteúdos em que precisa de se focar mais para uma melhor consolidação.

Outro ponto importante no seguimento desta questão em particular é a criação de métodos de estudo. Quando há uma preocupação exagerada com a classificação e se recorre à memorização, não se promove o desenvolvimento de métodos de estudo saudáveis e eficientes, o que dificulta as transições entre ciclos de estudo, e à medida que a complexidade dos conteúdos vai aumentando, pois falha a mobilização de conhecimento anteriormente adquirido, que na realidade não passou de memorização de conteúdos para um momento específico. Alguns professores referem que esta é uma das maiores falhas que notam nos seus alunos, de uma forma geral.

Assim, há nos dias de hoje uma maior preocupação dos professores para criar estratégias pedagógicas mais dinâmicas e diferenciadas, como refere o Professor 4, “há professores que têm uma disposição da sala diferente, para já potenciar e tentar criar dinâmicas pedagógicas mais dialógicas, mais interactivas, mais permeáveis à partilha de aprendizagens, e um crescimento que se faz mais em interacção com os outros”, exemplificando com uma estratégia que aplica nas suas aulas, em que estimula o trabalho a pares, tendo o cuidado de juntar a um aluno com mais

facilidade num conteúdo específico, outro aluno que apresente mais dificuldades, para que, trabalhando em conjunto, se possam apoiar e ajudar mutuamente. Desta forma, para além de tentar colmatar as dificuldades do segundo e ajudar no seu desenvolvimento, estimula também o primeiro a ser mais receptivo e empático para com um colega que apresente mais dificuldades, fomentando o trabalho em equipa e o espírito de ajuda entre pares, e melhorando indiretamente a sua aprendizagem também, pois ao ter que ajudar e explicar ao colega, necessita de mentalmente organizar e consolidar os conhecimentos que pretende transmitir ao outro de forma mais clara.

Outra grande preocupação manifestada por alguns professores prende-se com questões de saúde mental dos jovens. De um modo geral, os professores sentem que há uma instabilidade maior atualmente, especialmente depois dos períodos de confinamento pelos quais passámos quando surgiu o Covid, e sentem que os seus alunos têm mais dificuldades na sua gestão emocional. A preocupação já abordada causada pela quantidade de conteúdos programáticos que monopoliza o tempo de aula, juntamente com os processos burocráticos, deixam pouca margem de manobra para que os professores consigam trabalhar em sala de aula, ou até mesmo fora desse contexto, questões essenciais que envolvem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. E a preocupação exagerada com as classificações também é um factor psicológico de pressão constante que os alunos põe sobre si próprios, que muitas vezes os leva a estados psicológicos pautados por um grande desgaste, por uma grande sobrecarga.

Alguns professores relacionam também essa instabilidade com questões mais comportamentais, entendendo que há situações que acabam por ser motivadas por essa falta de competências de regulação. Como refere um dos entrevistados:

*As situações de indisciplina têm sempre por detrás um problema. Nenhum aluno é rebelde, indisciplinado, ou agressivo só porque sim. Existe ali alguma coisa, ou algum problema. E as questões de saúde mental são cada vez mais prementes. Nós temos alunos num sofrimento atroz, porque às vezes até o suporte familiar falha e os expõe a situações de muita insegurança, de muita desproteção.*  
(professor 4)

Esta visão e abertura por parte dos professores, que se preocupam por entender que há motivações de natureza mais emocional, muitas vezes proporcionadas por falta de capacidade de regulação e gestão pessoal, é essencial para que haja uma abordagem mais saudável e pedagógica

para com as questões comportamentais problemáticas dentro da sala de aula. Como todos referiram de alguma forma nas suas entrevistas, essa postura é essencial para o bom desempenho da sua profissão. Como refere um dos entrevistados:

*Nunca se deve ser autoritário. Devemos exercer com autoridade, obviamente, mas não ser autoritários no sentido de nos impormos. Ninguém gosta de autoritarismo. Autoridade ganha-se com respeito, sendo justo, sentindo que o professor está a trabalhar para eles, não mostrando preferência por alunos, por exemplo. (professor 5)*

Nesse sentido, a opinião geral é de que é essencial o professor ser honesto e, acima de tudo, acreditar no que faz e no que diz, transmitir confiança aos seus alunos. Tal como refere um dos professores, “A comunicação é tudo. O modo como comunicas, como se comunica com eles, como aceitas que eles se comuniquem contigo, marca a diferença.” (professor 5).

### **3.3. Reflexões, Hipóteses e Considerações sobre as Entrevistas**

A necessidade, quase imposta pela legislação atual com o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, de integrar alunos com necessidades educativas específicas em turmas regulares levanta algumas questões relativas, até, ao conceito de inclusão de que tanto se fala atualmente. A inclusão é imprescindível, e isso não se coloca em causa. Mas também nunca deve ser forçada, no sentido em que não podemos esperar respostas positivas de todos os alunos perante os mesmos estímulos, mesmo em relação a alunos que não são considerados como tendo necessidades educativas específicas. Nem tão pouco podemos esperar que o professor se consiga desdobrar num universo tão vasto e complexo como o que se encontra numa mera sala de aula. Cada pessoa tem as suas características pessoais, reage e motiva-se de formas específicas. Quando estamos perante uma turma de quase 30 alunos, como podemos pedir a um professor que chegue da mesma forma a todos eles, e que consiga responder às diferentes necessidades de cada um da forma mais adequada? Como se pode falar de atenção diferenciada, quando a heterogeneidade é uma característica cada vez mais vincada entre cada criança/jovem, a complexidade social de cada indivíduo só tende a crescer, e a sala de aula se preenche com uma quantidade tão enorme de personalidades diversificadas, e necessidades sociais e académicas tão distintas?

Para além disso, considero que essa heterogeneidade e crescente complexidade é incentivada pelo reforço da importância de sermos fiéis a nós próprios enquanto indivíduos e da nossa expressão de «ser», e a expressão do *self*, e o conceito de *self-empowerment*, que se tem

trabalhado socialmente com os ideais de aceitação e direito a identidade própria que se têm vindo a alterar e a ganhar maior relevância na sociedade contemporânea.

Considerando todas essas questões, não é tão linear quanto faz parecer a ideia simplista de que o respeito hoje em dia não é o mesmo que se tinha antigamente pelo estatuto de professor, simplesmente a sociedade actual motivou alterações ideais e reconceptualizações (de certa forma necessárias), que vão ao encontro da aceitação, da integração e da igualdade de direitos, que forçosamente alteram a forma como determinados valores e princípios se expressam e se vivem. Não significa que o falado «respeito» seja menor ou inexistente, pode sim significar que há um ideal mais vincado de igualdade que se sobrepõe, muitas vezes, a questões hierárquicas, e que pode até ser deturpado, de certa forma, exagerado, e mistura-se a ideia de igualdade com a «falta» de necessidade de respeito hierárquico perante alguém, como é exemplo a figura de professor. De certa forma, podemos ver esta questão como irreverência exagerada. Não significa que não haja manifestações de desrespeito, e que toda a «expressão contraditória» deva ser encarada como simples irreverência. No entanto, penso que devem ser fatores a se ter em consideração.

Segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho, ao terminarem o 12º ano, os jovens devem ser dotados de competências, tanto teóricas como práticas, construídas através da conjugação entre conhecimentos, capacidades e atitudes, que devem ser adquiridos, trabalhados e desenvolvidos ao longo da sua escolaridade. De entre essas competências, contemplam-se exemplos como: pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; entre outras. Considerando estes três domínios em particular, de uma forma geral, é esperado dos jovens que sejam capazes de pensar de uma forma lógica e profunda, que sejam capazes de desenvolver ideias e soluções inovadoras, tanto por eles em particular, como através de trabalho em conjunto com outros indivíduos, que avaliem o impacto das suas próprias decisões, que consigam adaptar as suas posturas e os seus comportamentos em conformidade com os diferentes contextos e realidades sociais em que interajam, sempre de forma empática e responsável, que sejam capazes de aceitar diferentes pontos de vista e de participar activamente na sociedade e estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos. Todas estas valências e capacidades são de desenvolvimento complexo e subjetivo, tanto para o próprio jovem a quem é requerido que as desenvolva, como para os próprios intervenientes e actores educativos que trabalham com o jovem no sentido de lhe permitir aceder às condições e às ferramentas necessárias para esse efeito.

Assim, com esses objetivos em causa, é esperado dos professores que incentivem e

valorizem na avaliação dos seus alunos o trabalho de livre iniciativa, e que elaborem e organizem estratégias pedagógicas dinâmicas que visem o desenvolvimento dessas competências dos jovens através de associação de conteúdos a problemas do cotidiano dos mesmos, através do incentivo à observação e questionamento da realidade em que os jovens vivem, incentivando os alunos na tomada de decisões, na resolução de problemas e a confrontar pontos de vista diferentes dos seus.

Depois de uma breve análise às entrevistas aplicadas e às respectivas respostas dadas pelos professores, não é de difícil entendimento que o tempo que têm até para lecionar os conteúdos programáticos previstos é bastante limitado, e que os próprios alunos sentem dificuldades em assimilar tanto conteúdo em tão curto espaço de tempo. Posto isto, considerando a diversidade social e cultural presente nas salas de aula de hoje em dia, e relembrando toda a carga de trabalho burocrático a que os professores estão sujeitos para além dos tempos lectivos, levanta-se a questão de como pode ser esperado do professor a disponibilidade e capacidade para trabalhar curricularmente de forma tão flexível e dinâmica, e que consiga garantir uma boa preparação humana e, principalmente, académica de todos os seus alunos?

Se pensarmos também na perspectiva dos alunos, assim como referido pelos professores entrevistados, pode se considerar que toda essa sobrecarga de conteúdos programáticos acaba por se tornar um peso e um fator de desgaste para a saúde mental das crianças e jovens, que já estão sujeitos a fatores de stress pela sua própria condição de jovens, como já referido anteriormente, ao longo da revisão teórica, todas as questões relacionadas com a fase da adolescência, e as respectivas mudanças a que estão sujeitos. Tudo isso é agravado se pensarmos em crianças e jovens que se encontram em contextos mais desfavorecidos, seja em relação aos meios em que se inserem, ou à própria estrutura e dinâmica familiar.

Como referido pela Ordem dos Psicólogos, no contexto da iniciativa *Escola SaudávelMente*, a nossa saúde psicológica é essencial para a regulação do nosso pensamento, dos nossos sentimentos, na forma como avaliamos diferentes situações e nos relacionamos com os outros. Quando nos encontramos expostos a elevados níveis de stress, independentemente das respectivas motivações e causas, podemos manifestar maior nível de cansaço, irritabilidade, ou até mesmo agressividade, e sofrer limitações nas nossas capacidades de tomada de decisão, de concentração e de gestão emocional. Claro que as implicações vão além disso, pois aliado ao stress, muitas vezes manifesta-se ansiedade. Ou seja, todo o nosso funcionamento biopsicossocial pode alterar-se. Por exemplo, podemos sofrer alterações nos nossos padrões de sono. Tudo isto são questões que afetam qualquer ser humano, independentemente da sua faixa etária, e geram maior instabilidade e maiores dificuldades na nossa gestão diária.

É factual que a taxa de abandono escolar precoce tem vindo a diminuir nos últimos anos, estando, considerando os dados mais recentes, nos 6% (INE, 2022). No entanto, continua a ser um problema a ter em conta, assim como a taxa de retenção, especialmente em anos iniciais de ciclo, e como a taxa de insucesso no ensino secundário e a percentagem de alunos que não concluem o referido nível. Segundo consta no Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e respectivos princípios orientadores, sabe-se que muitas escolas são capazes de contrariar os principais preditores de insucesso através da implementação de respostas e soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos. Nesse sentido, através deste Decreto-Lei, o Governo pretende, para além de regular, dar autonomia e flexibilidade às próprias escolas na gestão e tomada de decisões a nível curricular e pedagógico, e na estruturação de soluções pedagógicas inovadoras, que respondam efetivamente às necessidades dos alunos e que lhes permitam alcançar as competências previstas no já referido *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Mas a realidade é que estar decretado não significa que seja exequível. E devemos atender também às condições em que essa autonomia e flexibilidade são possibilitadas, como são exemplos o disposto no nº 2 do artigo 12º do Decreto-Lei mencionado, que refere que essa autonomia concedida se encontra limitada num intervalo de variação entre 0% e 25%, ou o disposto no nº 5 do mesmo artigo, do mesmo Decreto-Lei, em que consta que dessa autonomia e dessa gestão da escola não pode resultar um aumento de pessoal docente.

Já se fez referência aquando da análise das entrevistas, e mesmo posteriormente, ao exagero de conteúdo programático que consta no currículo académico de todas as unidades curriculares e à dificuldade em conseguir cumprir com o respectivo plano. Não bastando isso, os próprios professores também falaram da dificuldade que é aproveitar a tal flexibilidade do currículo, quando é necessário preparar os alunos para provas de aferição, provas finais do ensino básico e exames nacionais em que os conteúdos elegidos e abordados são estanques e incontornáveis, tal como refere uns dos professores,

*Eu acho que se há autonomia, que não façam também exames tão pouco autónomos. Eu tenho que preparar os alunos para um exame nacional, que autonomia é que eu posso ter então na minha disciplina? E só o currículo em si, com os seus conteúdos, não sobra tempo para nada. Claro que se eu quiser dou a matéria num instantinho, mas é isso que interessa? É isso que é motivador? É isso que os alunos querem? (professor 5)*

Um exemplo mais específico dessa autonomia e flexibilidade limitadas, prende-se com a questão das disciplinas opcionais no 12º ano de escolaridade. Ao chegar ao 12º ano de escolaridade, os alunos são confrontados com a possibilidade de escolher as duas unidades curriculares que pretendem frequentar de entre um leque de opções consoante a sua área científica do curso que escolheram. No entanto, essa escolha não é assim tão flexível e positiva como pode parecer, pois existe uma série de limitações à escolha dos alunos, como é exemplo a disponibilidade docente para lecionar cada unidade curricular, a necessidade de haver um número mínimo de alunos inscritos na mesma opção para que seja sequer considerada a viabilidade de facultar a frequência dessa unidade curricular, e o número de opções que se podem disponibilizar consoante o número de alunos inscritos na mesma condição na mesma instituição e a possibilidade de organização dos tempos lectivos no sentido que se enquadrarem essas unidades curriculares no horário semanal dos alunos. Sobre este tema em concreto, o mesmo professor teceu o seguinte comentário:

*Eu, pessoalmente, não concordo muito com a questão das disciplinas opcionais no 12º. Até porque todas as escolas procuram limitar. Há a opção A, mas precisamos que um número de alunos a escolham, então já não há opção, é mais uma ilusão. Criam-se todas essas opções, mas depois as escolas não têm capacidade, como é evidente, de criar tantas turmas se tiver só um ou dois inscritos. E dizem que isso é evidente, e eu também acho, mas então não digam que é uma opção. (professor 5)*

Esta questão pode até servir como mais um fator de desmotivação para os alunos, assim como motivo de frustração, e até pode levar a que os alunos, de certa forma, se desacreditem do sistema de ensino, no sentido em que cria a ilusão de que podem frequentar uma unidade curricular que os cativa e que pode ser estimulante, e de seguida acaba por lhes ser retirar essa mesma possibilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo este estudo, torna-se bastante clara a importância do bem-estar das crianças e dos jovens em todos os seus processos de desenvolvimento, sem exceção, para o seu sucesso acadêmico. Como abordado e referido repetidamente, esse bem-estar é influenciado e potenciado por todo um conjunto de fatores que o determinam.

Pensando a escola de uma perspectiva holística, é evidente que a adaptabilidade dos currículos e o contexto acadêmico e social da mesma, para além de outras questões, exercem um enorme peso na manutenção e promoção do bem-estar biopsicossocial das crianças e dos jovens. E, como evidenciado, tanto pela revisão teórica, como pela investigação, muitas vezes esses fatores exercem influência de forma negativa, sobretudo a adaptabilidade do currículo, visto ser esta, manifestamente, tão residual e pouco relevante na determinação do percurso académico. Pode considerar-se, assim, como referido anteriormente, que a escola se revela pouco cativante e atractiva para as crianças e, especialmente, para os jovens.

Neste seguimento, outro ponto de elevada importância para a manutenção e promoção do bem-estar das crianças e jovens é a relação professor-aluno, e respectivo ambiente em sala de aula. Para além do já referido anteriormente, é de salientar que a formação dos professores é das questões mais relevantes e essenciais para que se possam desenvolver e estabelecer ligações e relações positivas e promissoras entre professor e aluno. Ou seja, é de vital importância que questões mais relativas a índole social e relacional sejam abordadas e trabalhadas aquando da formação enquanto professor, o que claramente apresenta falhas, se considerarmos os depoimentos e experiências partilhadas pelos profissionais entrevistados. Como já discutido, relações interpessoais têm sempre um elevado nível de complexidade, visto que as nossas avaliações de juízo e valorativas em relação a outrem são suscetíveis de influência de subjetividade e condicionamento por percepções, suposições e observações que nós próprios construímos ou vamos elaborando, ou que nos são partilhadas, sem que nos seja possível realmente ter o conhecimento absoluto da perspectiva ou do raciocínio e pensamento, assim como das condições que influenciam o indivíduo. Ainda mais complexo quando nos deparamos com crianças ou jovens, que, à partida, se encontram em condições e processos de modelagem mais complexos, influenciáveis e flexíveis do que indivíduos em idade adulta, e especialmente quando se encontram sujeitos a condições mais adversas, estimuladas pelos seus contextos multiproblemáticos. Seria ideal, talvez mesmo imprescindível, que os professores pudessem contar com uma abordagem mais cuidada e mais exploratória desses domínios, que os pudessem dotar de mais ferramentas, melhor capacidade crítica e analítica, e que trabalhassem a sua capacidade

empática, sendo providenciadas condições para lidar, entender e gerir interações, ligações, relações e mesmo conflitos que se possam gerar e manifestar entre eles e os seus alunos, entre os próprios alunos, e com a restante envolvente do contexto de sala de aula.

Relacionado com o mencionado até então e com algumas questões anteriormente abordadas, talvez seja relevante refletir-se um pouco sobre a vertente do acompanhamento psicológico, particularmente no contexto escolar, que deve ser disponibilizado e acessível, tanto para os alunos, como para os professores. Seria importante rever questões relacionadas e perceber o seu planeamento, a estruturação e implementação, se aplicável, de um modo generalizado, revendo questões como: qual o papel do Psicólogo na Escola, e quais os níveis de atuação do mesmo; que tipo de serviços são disponibilizados, e se respondem às necessidades da comunidade escolar de uma forma global; que impacto tem o acesso a esse tipo de acompanhamento no sucesso escolar dos alunos, no seu bem-estar e no seu desenvolvimento; da mesma forma, o impacto no bem-estar dos docentes e restantes funcionários, podendo contribuir para um melhor ambiente escolar; ou até mesmo, de que forma e em que medida pode esse tipo de intervenção catapultar e alavancar o sucesso da própria escola como instituição; entre outros.

Alguns professores falaram sobre o papel dos pais e o respectivo envolvimento dos mesmos com a comunidade escolar e nas suas actividades. Apesar de não o ter mencionado ao longo da análise das entrevistas, este ponto foi abordado ao longo da revisão teórica, onde se demonstrou a relevância da participação dos pais e/ou encarregados de educação em todos os processos educativos das crianças e dos jovens, assim como se pode revelar positivo também trabalhar com os mesmos de uma forma educativa, visto que não é concreta a existência de ferramentas e capacidades ideais para promover o desenvolvimento das crianças e jovens da forma mais saudável. Desta perspectiva, considero relevante averiguar que tipo de respostas se encontram atualmente disponíveis nesse contexto e que tipo de abordagens se manifestam no contexto escolar, que necessitem ser trabalhadas no sentido de colmatar e resolver falhas e necessidades apresentadas pelos pais e encarregados de educação, e a forma como se pode explorar e intervir nesse nível.

Como explicado, o pedido de participação no estudo e aplicação das entrevistas foi inicialmente dirigido às escolas selecionadas, procedendo-se seguidamente a um contacto directo com cada professor referenciado. De um universo planeado com uma amostra de doze professores, apenas foi possível aplicar a entrevista a sete professores, por motivos de incompatibilidade de horário e falta de resposta por parte de professores contactados, que inicialmente aceitaram participar. A amostra não foi alargada posteriormente, não apenas por

questões de disponibilidade de tempo, mas por relação a outro dos objectivos iniciais do estudo, pois havia interesse em comparar de alguma forma a abordagem profissional em contexto de escola TEIP e em contexto de escola do topo do Ranking nacional, daí a escolha pelas escolas em causa, o que se demonstrou inalcançável, considerando o fraco acesso a amostra, também por escassez de recursos humanos no período de tempo em que decorreu a recolha das entrevistas.

A amostra planeada já era relativamente pequena, mesmo tratando-se de um estudo de metodologia qualitativa. Claro está que reduzindo-se ainda mais, acaba por limitar a validade dos resultados obtidos e das reflexões elaboradas em torno dos mesmos. Houve uma reduzida demonstração de interesse na participação no estudo, talvez também por influência das condições e da realidade atual dos professores, que se encontram em plena «guerra» com o Sistema e com o próprio Governo.

Na minha opinião, outra condicionante de peso é precisamente a disponibilidade da participação. Ou seja, os profissionais que demonstraram interesse em participar são, à partida, indivíduos com um conjunto de características que os dotam de algumas capacidades que os poderão distinguir a eles próprios como profissionais com um perfil mais próximo do perfil ideal de professor. Isto pode ser limitativo, no sentido em que seria interessante explorar como a óptica e a postura de profissionais com outro tipo de perfil se enquadra e se desenvolve, visto que são esses que carecem de algum tipo de intervenção e de capacitação de processos adaptativos que contribuam para um ambiente mais positivo no contexto de sala de aula.

Apesar de ser estrutura padrão deste tipo metodologia desenvolver categorias de análise e matrizes de distribuição de dados para eventuais comparações e codificação de tópicos, não se procedeu a esse tipo de qualificação ou organização de dados, por se considerar a amostra demasiado restrita e os dados recolhidos pouco susceptíveis a esse tipo de tratamento, preferindo-se uma análise mais subjetiva e abrangente, que não limitasse a recolha de forma categórica. No meu entender, apesar de reconhecer a importância científica e a facilidade de análise advinda de categorizar e codificar os dados recolhidos, considere mais proveitoso fazer a análise da forma que aparece, pegando em cada pergunta e estudando individualmente cada resposta dada e interpretando-as de forma integral, sem categorizar ou padronizar os seus conteúdos.

Apesar de haver flexibilidade nas perguntas, por se recorrer a um guião semiestruturado, temos que atender à variabilidade da «confiança» e do «à vontade» dos entrevistados para com o entrevistador. Houve receio de se elaborar certas questões que pudessem ser encaradas como

sendo invasivas ou até «traíçoeiras». Da mesma forma, acredito que houve respostas que foram contidas e previamente pensadas, apesar da garantia de anonimato, por receio de expor crenças e valores pessoais mais do que o necessário, que pudessem ser suscetíveis à crítica ou ao juízo valorativo do «politicamente correto» pelo qual tudo se pauta atualmente, havendo a possibilidade de influenciar negativamente a visão de quem pudesse a elas ter acesso.

Tendo tudo isso em consideração, é fácil criarmos a ilusão de que, apesar das questões-problema apontadas e levantadas, o panorama atual é muito positivo e promissor. Digo isto no sentido em que a amostra foi, de certa forma, privilegiada. O que quero dizer é que acredito que tive a sorte de conversar com professores com valores e princípios, como já referido, próximos do ideal e do expectável, o que não significa que todo o universo de professores seja uniformemente equiparável. No entanto, esta «amostra privilegiada» só prova que com flexibilidade nas abordagens, capacidade de aceitação, espírito crítico, capacidade adaptativa, dinamismo e motivação de superação, é possível fazer-se um trabalho exemplar com as crianças e com os jovens, motivando o seu desenvolvimento e a sua integração saudável na sociedade, apesar das suas características pessoais e das suas condicionantes pessoais e externas.

## Bibliografia & Webgrafia

- ❖ Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/2263957>
- ❖ Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7-3. *Les changements en France*. pp. 325-347. Disponível em [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2934](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934)
- ❖ Conceito de abandono escolar — Conceito.de. (n.d.). Disponível em <https://conceito.de/abandono-escolar>
- ❖ D'Almeida, J. and Sousa, P. (2018). *Serviço Social na Escola — Contributos para o campo profissional*. 1ª ed. V. N. de Famalicão: Edições Húmus.
- ❖ Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- ❖ Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- ❖ Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República, N.º 143, 2.ª série de 26 de julho de 2017. Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- ❖ Direção-Geral da Educação. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/>
- ❖ Escola SaudávelMente. Consultado em <https://escolasaudavelmente.pt/>
- ❖ Estatística Mensal dos Centros Educativos (fevereiro de 2023). Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. Ministério da Justiça. Disponível em [https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Estatisticas/Centros%20Educativos/2023/ce\\_04-2023.pdf?ver=VPNEVJjZEtHrWaz8uOFk1w%3D%3D](https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Estatisticas/Centros%20Educativos/2023/ce_04-2023.pdf?ver=VPNEVJjZEtHrWaz8uOFk1w%3D%3D)
- ❖ Farrington, D. P. (2008). *O Desenvolvimento do Comportamento Criminoso e Anti-Social da Infância à Idade Adulta*. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, L. Alcoforado (Eds). *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* (221-245) Coimbra: Edições Almedina. SA.
- ❖ Farrington, D. P. (2008). *Prevenção da Delinquência e do Comportamento Anti-Social*. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, L. Alcoforado (Eds). *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* (337-358) Coimbra: Edições Almedina. SA.
- ❖ Ferreira, P. M. (1997). «Delinquência Juvenil», Família e Escola. *Análise Social*, vol. XXXII (143), 1997 (4.º-5.º), 913-924. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218793968M7uDQ9ah6Bb71JL6.pdf>

- ❖ Fonseca, A. C., Coelho, S., Moreira, A. e Oliveira, M. (2014). A geração do milénio na transição para a idade adulta: percursos escolares e comportamentos desviantes. In Fonseca, A. C. (2015). *Jovens Adultos* (293-316) Coimbra: Almedina.
- ❖ Fonseca, A. C. & Queiroz, E. (2008). Maldades da Juventude: dados de um estudo português. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, L. Alcoforado (Eds). *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* (193-220) Coimbra: Edições Almedina. S.A.
- ❖ Freire, P. (1999). *Educação como prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra S.A. Disponível em:  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf)
- ❖ Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa*. Editora Paz e Terra S.A. Disponível em:  
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- ❖ Gomes, C. A. (1987). A Interação Seletiva na Escola de Massas. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 34-49. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/17410>
- ❖ Lessa, S. (2014). *O Revolucionário e o Estudo - Porque não estudamos?*. São Paulo: Instituto Lukács. Disponível em:  
<https://pt.scribd.com/document/608023377/01-LESSA-Sergio-O-Revolucionario-e-o-Estudo-por-que-nao-estudamos-p-11-18-31-44-67-78#>
- ❖ Lourenço, A. R. M. (2013). *Motivações na origem do Abandono Escolar - Estudo de Caso com Jovens Sinalizados na CPCJ de Castelo Branco*. Tese de Mestrado não publicada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.11/2246>
- ❖ Matos, A., Vieira, C., Nogueira, S., Boavida, J., Alcoforado, L. 2008. *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?*. Coimbra: Edições Almedina. SA.
- ❖ Mészáros, I. (1930). *A Educação para além do Capital*. [tradução Isa Tavares] São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em:  
<http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educacao-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf>
- ❖ Minayo, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.
- ❖ Ministério da Educação (1976), .Escolaridade Obrigatória | Ciclo Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em  
[http://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras\\_publicacoes/af\\_lei\\_de\\_bases\\_vol-i.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf) ISBN: 978-989-8841-16-2 – Volume I

- ❖ Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/area-de-governo/trabalho-solidariedade-e-seguranca-social>
- ❖ Mountford, A. (2008). *Promoção do Bem-estar com um Programa de Enriquecimento Emocional*. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, L. Alcoforado (Eds). *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* (309-336) Coimbra: Edições Almedina. SA.
- ❖ Nardi, F. L. e Dell'Aglio, D. D. (2010). Delinquência Juvenil: Uma Revisão Teórica. *Acta Colombiana de Psicologia*, volume 13, nº2. Disponível em [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552010000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552010000200007)
- ❖ Oliveira, A.M. (2009). *O regresso à escola dos alunos em abandono escolar - contributo de um Programa Integrado de Educação e Formação*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Portucalense, Porto, Portugal. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/122/2/TME%20371.pdf>
- ❖ Parecer 5/2016, de 18 de Novembro. Diário da República n.º 222/2016, Série II de 2016-11-18, páginas 34472 - 34479. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/75757465/details/normal?l=1>
- ❖ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- ❖ Portugal. Disponível em <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/portugal>
- ❖ Rendeiro, A. S. (2010). O Papel dos Programas de Inclusão Social na Prevenção de Delinquência Juvenil — Análise Empírica da «Programa Escolhas». *JULGAR*, nº11, 175-195. Disponível em <http://julgar.pt/wp-content/uploads/2015/10/175-195-Inclus%C3%A3o-social-na-preven%C3%A7%C3%A3o-da-delinqu%C3%Aancia.pdf>
- ❖ Rist, R. C. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, vol. 40, 411-451. Disponível em: [https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-70-issue-3/her-article/the-self-fulfilling-prophecy-in-ghetto-education\\_1](https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-70-issue-3/her-article/the-self-fulfilling-prophecy-in-ghetto-education_1)
- ❖ Silva, S. M. M. (2004). *Delinquência Juvenil* [Trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Fontes de Informação Sociológica, da Licenciatura em Sociologia da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra]. Disponível em <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2003012.pdf>



## FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

*Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de exclusão Social do Instituto Superior de Serviço Social do Porto para efeitos de obtenção do grau de Mestre*

**Autora:** Joana Simões das Neves

A atual dissertação tem como principal objectivo perceber qual o contributo e reconhecer a importância acrescida da Escola no processo de desenvolvimento comportamental das crianças e jovens, mais especificamente no que concerne comportamentos desviantes e o consequente processo de integração dos jovens na sociedade em geral.

A presente entrevista enquadra-se nesta investigação com a pretensão de averiguar qual a visão de alguns professores sobre a sua relação com a escola como instituição e sobre um dos factores mais prementes no contexto do tema: a relação professor-aluno.

O seu contributo para este trabalho não lhe trará nenhuma despesa ou risco. A recolha de informações será efectuada através de uma entrevista que será gravada para permitir uma melhor compreensão das informações.

Qualquer informação será confidencial e não será revelada a terceiros, nem publicada.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

Depois de tomar conhecimento das explicações acima referidas, declaro que aceito contribuir para a elaboração deste trabalho.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



## GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

*Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de exclusão Social do Instituto Superior de Serviço Social do Porto para efeitos de obtenção do grau de Mestre*

**Autora:** Joana Simões das Neves

1. O que o motivou a escolher a carreira de professor? Sempre foi o seu objectivo? Como foi o seu percurso até aqui e o que o motiva a continuar?
2. Durante a sua carreira já leccionou em outras escolas? Quais as maiores diferenças institucionais que identifica e como se distinguem pela positiva umas das outras, (particularmente a actual)?
3. Durante a sua formação como professor sentiu que as questões mais ligadas com a interacção e relação professor-aluno foram trabalhadas de forma satisfatória? Sente que essas questões foram privilegiadas ou que não foram trabalhadas de forma suficientemente aprofundada? Sente que essas questões poderiam ser trabalhadas de forma mais complexa?
4. Como encara o facto de os professores terem de se sujeitar a concurso público todos os anos e nunca terem como garantido o seu lugar, ou nem saberem onde podem ser colocados (quando não se encontram efetivados)? Em que medida e de que formas é que isso afectou a sua carreira profissional ao longo do tempo?
5. Qual a sua opinião sobre o currículo académico actual? Sente que é completo o suficiente? Considera que satisfaz as necessidades da maioria da população escolar (alunos)? Se tivesse oportunidade de o melhorar de alguma forma, o que percepciona como favorável e mais positivo?

6. Como percebe a relação da escola onde trabalha com a população estudantil de forma generalizada? A sua escola distingue-se nas suas dinâmicas? (Como?) O que a distingue das demais? (Poderia ser melhor? Como?)
7. Sente que os alunos da sua escola se distinguem de alguma forma particular? (O que os distingue?) Como lida com isso e o que implementa em contexto de sala de aula no sentido de garantir que as necessidades dos seus alunos estão a ter a resposta mais adequada?
8. Quais são os maiores desafios que sente, ou com que já se deparou, na lida e nas interações directas com os seus alunos? O que procura fazer e melhorar para colmatar essas dificuldades? Tem sugestões que possam ajudar outros professores que vivam experiências semelhantes?

**Obrigada pela atenção e pelo tempo disponibilizado!**