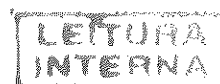


Carina do Céu Gomes Batista



**As Representações Sociais construídas pelos Professores de
Adolescentes Institucionalizadas**

Universidade Fernando Pessoa

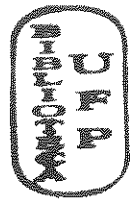
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Departamento de Ciência Política e do Comportamento Humano

Licenciatura em Serviço Social

Porto, Abril de 2006

**As Representações Sociais construídas pelos Professores de
Adolescentes Institucionalizadas**



Carina do Céu Gomes Batista

Carina do Céu Gomes Batista
(Assinatura)

Monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Ciência Política e do Comportamento, como parte dos requisitos para obtenção do grau de licenciada em Serviço Social, sob orientação da Mestre Ana Costa.

Sumário

O actual trabalho monográfico tem como objectivo analisar que tipos de representações sociais possuem os professores de adolescentes institucionalizadas, bem como ampliar conhecimentos teóricos sobre a problemática em questão.

É de realçar que a escola ocupa um lugar primordial na socialização dos adolescentes, sendo a esta instituição que a sociedade organizou para levar a diante a socialização das novas gerações (Pinto, 1995).

Contudo há uns anos atrás as desigualdades escolares advinham das próprias crianças, das suas famílias, poupando em absoluto a escola. Mas na verdade, esta realidade teve o seu fim, pois hoje estas desigualdades são procuradas dentro da própria escola, englobando assim os professores.

Estas desigualdades passam pelo nível sócio-económico dos alunos, pela raça, mas também pela posição que o professor toma no que se refere a representações sociais que o mesmo possui acerca dos seus alunos institucionalizados.

Neste estudo foi utilizado o método qualitativo, inquérito por entrevista (semi-directiva estruturada), com o principal objectivo de conhecer e melhor compreender a realidade das representações sociais dos professores no contexto escolar, abrangendo assim uma amostra de sete professores.

Foi possível verificar que, na amostra existem professores que possuem representações sociais negativas de adolescentes institucionalizados, condicionando a sua actuação e expectativas, mas também é possível encontrar o inverso, professores que possuem representações sociais positivas, não permitindo que a sua actuação e expectativa se modifique perante alunos institucionalizados.

Agradecimentos

Gostaria de aproveitar este pequeno espaço para agradecer às pessoas mais importantes da minha vida, que são os meus pais. A eles lhes agradeço toda a dedicação, toda a compreensão, o sacrifício, mas essencialmente o amor e o carinho que me demonstram.

Gostaria também de agradecer a toda a minha família materna, mas essencialmente à minha avó que sempre esteve do meu lado e que foi e ainda é um pilar bastante importante na minha vida.

Não poderia deixar de agradecer também ao meu namorado pelo suporte e pelo ânimo dado quando as forças se esvaneciam.

Não poderia também faltar um agradecimento emotivo e carinhoso para as minhas amigas da faculdade, pois elas sabem bem quem são. Agradeço pela amizade, pelo carinho, pela força, companheirismo e que sei que será uma amizade para toda a vida.

Um agradecimento especial à Mestre Ana Costa pela sua disponibilidade, paciência e simpatia durante a realização desta etapa final.

A todos vocês, o meu muito obrigado!

Errata

Agradecimentos

Um agradecimento sincero à Professora Doutora Marília Brito pela sua disponibilidade e simpatia, mas essencialmente pela sua vivacidade contagiante.

Onde se Lê		Deve ler-se
(...) adolescentes institucionalizados.	Página 2, 4º parágrafo	(...) adolescentes institucionalizadas.
(...) para qualquer modo de vida (Benavente et al., 1991).	Página 5, 7º parágrafo	(...) para qualquer modo de vida (Benavente <i>et al.</i> , 1991).
(...) mais critica;	Página 6, 1º parágrafo	(...) mais crítica;
(...) os professores (Pinto, 1995). Mas, como (...).	Página 7, 2º parágrafo	(...) os professores (Pinto, 1995). Mas, como (...).
(...) Cordeiro (<i>cit. in</i> A. Silva, 2004, p.25) (...).	Página 12, 5º parágrafo	(...) Cordeiro (<i>cit. in</i> A. Silva 2004, p.25) (...).
(...) meio natural , a família , para a sua colocação (...).	Página 16, 2º parágrafo	(...) meio natural, a família, para a sua colocação (...).
(...) pois a desânimo e o descontentamento (...).	Página 31, 4º parágrafo	(...) pois o desânimo e o descontentamento (...).
Gilly e Santiago (<i>cit. in</i> Pedro et al., 2002, p.117):	Página 32, 3º parágrafo	Gilly e Santiago (<i>cit. in</i> Pedro et al. 2002, p.117):
(...) muitos destes acreditam que os alunos provenientes das classes populares (...).	Página 33, 3º parágrafo	(...) muitos destes acreditam que os que provêm das classes populares (...)
(...) e mesmo quanto as aptidões(...).	Página 34, 8º parágrafo	(...) e mesmo quando as aptidões(...).
(...) pode alterar as suas representações sociais, podendo desta forma modificar (...).	Página 36, 4º parágrafo	(...) pode alterar as suas representações sociais, permitindo desta forma modificar (...).
(...) e interesse (...)”(E4)	Página 41, 8º parágrafo	(...) e interesse (...)”(E4)

(...)é muito calada (...).	Página 42, 1º parágrafo	(...) é muito calada (...).
(...) trabalhadora (...)o resto (...).	Página 50, 6º parágrafo	(...) trabalhadora (...) o resto (...).
(...) o seu carinho diariamente(...).	Página 55, 2º parágrafo	(...) o seu carinho diariamente (...).
Indo de encontro ao que foi referido, Santos (1991) refere (...).	Página 59, 3º parágrafo	Indo de encontro ao que foi referido, Santos (1991) defende (...).
(...) verdadeiros obstáculos para a mudança assim como para a aceitação da diferença.	Página 62, 1º parágrafo	(...) verdadeiros obstáculos para a mudança, assim como para a aceitação da diferença.
“Como Pássaros em Gaiolas”?	Página 65, 1º parágrafo	“Como Pássaros em Gaiolas?”
Ander-Egg, E.(1995).	Página 65, 3º parágrafo	Ander-Egg, E. (1995).
Cortesão, I	Página 66, 1º parágrafo	Cortesão, I.
Pinto, C.(1995).	Página 67, 3º parágrafo	Pinto, C. (1995).
Sprinthall, N. & Collins, A (2003).	Página 68, 1º parágrafo	Sprinthall, N. & Collins, A. (2003).

ÍNDICE GERAL

Índice de Anexos	ix
Índice de Quadros	x
Introdução Geral	1
Capítulo I – A Escola como Instituição Social e a sua Influência na Adolescência	3
1.1. Introdução	3
1.2. A Escola	3
1.2.1. A Escola como Construção de Identidade	6
1.2.2. As Dificuldades Escolares	8
1.2.3. Factores que possibilitam Boa Escolaridade	10
1.3. As Desigualdades Sociais dentro da Escola	11
1.4. A Adolescência	12
1.4.1. Os Diferentes Grupos de Adolescentes	14
1.4.2. O Adolescente Institucionalizado	15
1.5. Conclusão	19
Capítulo II – A Representação Social – O “olhar” dos Professores	20
2.1. Introdução	20
2.2. Conceito	20
2.3. Génese das Representações Sociais	21
2.4. As Funções das Representações Sociais.	24
2.5. O Professor enquanto Actor Social	27
2.5.1. As suas Competências	28
2.5.2. As Dificuldades	30
2.5.3. As Representações Sociais dos Professores acerca de Adolescentes Institucionalizados	32
2.6. Conclusão	36

Capítulo III – Estudo Empírico	37
3.1. Introdução	37
3.2. Objectivo(s)	37
3.3. Método	38
3.3.1. Amostra	38
3.3.2. Instrumentos	40
3.3.3. Procedimentos	41
3.4. Análise e Discussão dos Resultados	41
3.5. Conclusão	59
Reflexões Finais	61
Referências Bibliográficas	65

Anexos

Índice de Anexos

Anexo I: Guião de Entrevista

Anexo II: Análise de Conteúdo das Entrevistas

Índice de Quadros

Quadro 1: Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra

Introdução Geral

O adolescente é antes de mais um ser de paradoxos. Ele quer ser autónomo, mas ao mesmo tempo duvida profundamente de si próprio, do seu corpo e dos outros.

O alargamento da escolaridade à maioria da população e a sua extensão no tempo levou a uma situação muito particular: o ter-se corpo de adulto e hábitos de criança.

A escola, passando a partilhar poderes, mas também responsabilidades, é uma organização com fronteiras flutuantes, com objectivos redefinidos, onde também os seus actores devem reajustar as suas práticas (Silva, 2004).

A representação social foi estudada por um clássico, Moscovici, sendo este quem organizou uma abordagem sistemática sobre a mesma (Almeida, 1995). Logo Moscovici (*cit. in* Muga 1998) considerou que as representações sociais permitem a compreensão da realidade.

Compreensão esta que segundo Jodelet (*cit. in* Neto 1998) é como uma orientação prática que auxilia para a construção de uma realidade comum.

Através da pesquisa bibliográfica que foi realizada, foi possível apreender que as representações sociais possuem uma funcionalidade, ou seja, não surgem simplesmente da imaginação humana, mas a sua evidência desponta a partir do próprio funcionamento da vida quotidiana.

Assim e segundo Almeida (1995) a função social que as representações sociais cumprem é que permitam a diferenciação entre os diferentes grupos existentes na sociedade, permitindo assim organizar e orientar os comportamentos e as comunicações sociais entre os seres humanos.

Contudo, importa referir que as representações sociais, na realidade, permitiram um novo entendimento sobre a realidade que envolve todos os indivíduos, mas quando as representações sociais são fundamentadas com base no senso comum, as mesmas poderão paralisar diversos profissionais (Sidalina, 2001).

Por este motivo, um dos objectivos desta investigação é, precisamente, analisar que tipos de representações sociais têm os professores de adolescentes institucionalizadas.

Assim sendo, neste trabalho é possível encontrar três capítulos, descrevendo toda a investigação realizada sobre a temática.

O primeiro capítulo aborda a temática da escola como instituição social e a sua influência na adolescência, englobando diversos sub-pontos como: a escola como construção de identidade; factores que possibilitam dificuldades escolares, mas também boa escolaridade; desigualdades escolares e a adolescência.

A representação social o “olhar” dos professores, é então evidenciado no segundo capítulo, onde se encontra o seu conceito, a sua génese, função, mas também o papel do professor enquanto actor social, as suas competências, dificuldades e por fim as representações dos mesmos sobre adolescentes institucionalizados.

Relativamente ao estudo empírico, que surge como terceiro capítulo, o mesmo aborda os métodos de investigação, onde aqui são evidenciados os objectivos, o método (inquérito por entrevista), a amostra, os instrumentos, o procedimento e para finalizar a análise e discussão dos resultados.

Por último, surge uma reflexão final de todo o trabalho monográfico, tendo em conta os objectivos que orientaram esta investigação.

Capítulo I – A Escola como Instituição Social e a sua Influência na Adolescência

1.1 – Introdução

Neste capítulo irá ser abordada a problemática da socialização na realidade escolar, sendo esta socialização importante para a compreensão do que a mesma envolve, mas também como aquela que permite a edificação da identidade pessoal. Centrar-se-á, essencialmente, na socialização dos alunos/adolescentes, para desta forma melhor se compreender o lugar que ocupa a escola na sociedade, ou melhor dizendo, nos dias de hoje e qual o papel e a sua influência nos adolescentes.

1.2 - A Escola

A escola foi sofrendo alterações na sua própria estrutura, devido às maciças alterações sociais. Isto significa então que as escolas não se transformam por si próprias, mas sim através da constante modificação social (Sprinthall & Collins, 2003).

Sprinthall e Collins (2003, p.569) referem ainda que “o declínio das explorações agrícolas e o aumento da industrialização foram, de facto, duas mudanças principais que afectaram as escolas.”

Na sociedade actual, a escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos adolescentes, sendo esta instituição o lugar que a sociedade organiza para levar a cabo a socialização das novas gerações (Pinto, 1995).

A escola, de acordo com Carvalho e Diogo (2001, p.23), “ é um sistema complexo de comportamentos humanos que devem ser analisados a partir da clarificação dos diferentes autores, instituições e espaços.”

Segundo Ferreira e Santos (2000, p.29) “ a escola pode ser analisada, no real e no simbólico, como uma instituição social complexa.”

Contudo, Cortesão e Malafaia (1993) referem que a escola se tem apenas preocupado com o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas a mesma deve proporcionar e ser um espaço de reflexão e discussão de valores para a melhoria da sua qualidade humana.

Na verdade, ninguém duvida que vivemos num tempo trespassado por profundas e complexas mudanças. Nunca, como hoje, educar se assumiu de forma tão determinante como um dever cívico. Os sinais de um novo tempo colocam problemas cada vez mais imprevisíveis e complexos à sociedade em geral e à escola em particular.

Neste sentido e segundo Oliveira (2003, p.5), “a escola é um mundo em permanente (re)construção e os profissionais que a servem jamais se podem considerar formados”.

Assim sendo e segundo Arends (1995) os professores são membros da organização intitulada escola, onde devem desempenhar funções essenciais de liderança e de organização, como também trabalhar com colegas, administradores e pais. A forma como estes desempenharão a sua função, enquanto professores, irá sem dúvida influenciar o comportamento dos alunos e a sua própria aprendizagem. O mesmo autor (Arends, 1995) evidencia ainda que as escolas não são apenas locais onde os adultos trabalham, mas também são locais onde os alunos aprendem.

Deste modo, Carvalho e Diogo (2001, p.29) demonstram que:

Perspectivar a escola como instituição é apreender o sentido global das suas estruturas, conjunto de símbolos, normas, valores, relações, numa dinâmica viva e singular, em constante mutação e produção de sentidos.

Seguindo esta lógica de raciocínio o “conceito de certeza está em crise”, pois as missões que cabem à educação/escola são as de permitirem aos indivíduos, desde a infância até ao fim da vida, um conhecimento da dinâmica do mundo, dos outros, mas também de si mesmos (Oliveira, 2003).

De acordo com Braconnier e Marcelli (2000) vários estudos mostram que, na ordem das preocupações, a escola está em segundo lugar, após as relações com os amigos, mas antes dos tempos livres, das condições de vida, das relações amorosas e das relações com os pais. De igual modo, os assuntos em discussão entre adolescentes e entre adolescentes e os pais

incidem, muitas vezes, sobre os resultados escolares. O tempo e o espaço entre a casa e a escola é dotado de várias interações.

É ao falar de resultados escolares que Benavente (1999, p.124) salienta que “ abordar a questão do sucesso escolar em termos pedagógicos e humanos é uma tarefa complexa que ainda não encontrou resposta adequada”.

Um outro ponto que Braconnier e Marcelli (2000, p.129) focam é que:

(...) a participação que o adolescente espera que a escola tenha no seu desenvolvimento pessoal questiona o professor, também ele confrontado com um indivíduo em pleno desenvolvimento e em crise. (...) Este último pode, por vezes, assumir outras funções para além da única função de professor – função de educador, de conselheiro e até de confidente, funções face às quais o professor terá por vezes dificuldades em se situar ou de que dificilmente se liberta.

É de salientar ainda que, por vezes, muitas famílias não oferecem aos adolescentes um apoio firme na vida. É então nas escolas que as comunidades se voltam em busca de correctivos para as deficiências dos mesmos. Esta tarefa exige duas grandes modificações: que os professores, como já foi referido, vão mais além da sua missão tradicional e que haja uma parceria saúde/escola (A. Silva, 2004).

De acordo com Benavente, Costa, Machado e Neves (1991) na realidade existe uma incapacidade demonstrada pela escola e pela prática pedagógica, em encontrarem vias de comunicação e formas de entendimento entre as diversas culturas existentes e a cultura da escola.

Perante o referido é importante avivar que cabe à escola valorizar os saberes e competências que as crianças/adolescentes trazem consigo, potencializar-lhes as aspirações e evidenciar perante elas as utilidades da preparação escolar para qualquer modo de vida (Benavente et al., 1991).

Karl Popper (*cit. in* Oliveira 2003, p.6) afirma que “ sem problemas não há saber, como não há saber sem problemas”. Assim e segundo Oliveira (2003, p.9):

Todos sabemos bem a escola que temos, mas também sabemos a escola que queremos:

- Uma escola mais viva, mais reflexiva, mais crítica;
- Uma escola que aprenda;
- Uma escola para todos e que caminhe com todos;
- Uma escola que combata o insucesso escolar e o abandono escolar;
- Em síntese, queremos uma escola de sucesso.

Em suma, a finalidade da escola é de ser verdadeiramente o agente do país para a educação e para a democracia (Sprinthall & Collins, 2003).

1.2.1 - A Escola como Construção de Identidade

Segundo Pinto (1995) a escola na sociedade actual é um tempo, um espaço, um sistema de interacções sociais que se define como distinto do mundo adulto.

É então atribuída à escola, um papel social decisivo e fundamental, pois é a base da sociedade e a primeira pedra do sistema de ensino (Benavente, 1999).

Arends (1995, p.452) foca que:

Quando as escolas são designadas por sistemas sociais, significa que não são simplesmente locais onde os indivíduos agem de maneira totalmente liberta e desligada, mas pelo contrário, agem de modos mais ou menos interdependentes e predizíveis. Embora as pessoas se juntem nas escolas para promover intencionalmente a aprendizagem, cada pessoa não programa o próprio percurso sozinha, nem as acções de cada uma têm consequências apenas para essa pessoa.

Falar da escola como um tempo, leva-nos a evidenciar a pluralidade dos tempos, onde encontramos o tempo pessoal e o tempo social. Relativamente ao tempo pessoal, esta reforça que toda a pessoa marca o seu tempo para os processos de amadurecimento pessoal. Mas a par deste tempo pessoal vai haver o tempo social marcado pelo relógio, pelo calendário. A conjugação destes dois tempos nem sempre se faz sem problemas (Pinto, 1995).

De acordo com Sprinthall e Collins (2003, p.25), “é indiscutível que, quer a maturação, quer a cultura influenciam o desenvolvimento humano. O processo de maturação por si próprio, não leva a um completo desenvolvimento do ser humano.”

É de reforçar que a escola, na sociedade ocidental, ocupa o segundo lugar logo a seguir ao espaço familiar, pois os adolescentes passam uma fatia considerável do seu tempo na mesma, tendo esta uma enorme tarefa no que diz respeito à construção da identidade do adolescente.

Este crescimento da identidade pessoal passa essencialmente, pelas interações sociais que os adolescentes estabelecem com os diferentes intervenientes. Assim, é compreensível que os adolescentes sejam particularmente sensíveis à imagem que os outros têm de si mesmo. Estes diferentes intervenientes são sem dúvida os colegas da escola, os professores (Pinto, 1995). Mas, como constata Ferreira e Santos (2000, p.23) também “a escola constrói desde o início uma expectativa diferenciada para cada um.”

Numa tentativa de operacionalizar respostas a esta problemática, Vieira (1995, p.143), considera que o pensamento que urge ser colocado em prática é o seguinte:

(...) Se diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, a escola se quiser ser mais democrática, tem que adoptar uma pedagogia intelectual, uma pedagogia de troca e partilha de experiências. Uma partilha entre crianças e os adultos, os alunos e professores, os pais e a escola, as várias crianças, ao vários alunos e ao vários professores.

Ora, as interações com os colegas, parecendo por vezes passar despercebida, são determinantes para a socialização escolar. Nesta etapa da vida em que o adolescente está vulnerável às imagens que fazem de si, os resultados escolares podem influenciar/funcionar como um processo de etiquetagem (Pinto, 1995).

Pontuschka (2000, p.146) refere que:

Um dos saltos qualitativos das últimas décadas do século XX, no campo da educação, é a de que o currículo da escola deve partir do conhecimento prévio do aluno e não de um elenco de conteúdos seleccionados por órgãos educacionais superiores. Mesmo que esse pressuposto exista teoricamente, na prática o estilo convencional de ensinar continua a ser predominante – a listagem de conteúdos disciplinarmente constituídos e a imposição de proposições oficiais.

Em suma, “ a escola é uma instituição de reprodução social, mas também possível espaço social de transformação” (Ferreira & Santos, 2000, p.5).

1.2.2 – As Dificuldades Escolares

A educação integra uma pluralidade de elementos inter-relacionados: alunos, professores, a própria organização e administração educativa.

Segundo Medeiros (*cit. in* A. Silva 2004) o prolongamento da obrigatoriedade escolar, as mudanças inerentes à reforma educativa não acompanhadas das reestruturações necessárias, o insucesso escolar, transportado muitas vezes para insucesso pessoal, as escolhas muito precoces na área vocacional, o nível do desenvolvimento do adolescente, são factores que têm implicações nos adolescentes e nos professores.

Primeiramente é necessário distinguir dois tipos de dificuldades, segundo Braconnier e Marcelli (2000):

– As dificuldades transitórias, que todo o adolescente conhece num ou em vários momentos da sua escolaridade;

– As dificuldades escolares duradouras, que se organizam num sistema estável sob a forma de desinvestimento na escolaridade, podendo ir até à ruptura.

Por vezes estas dificuldades podem ter como origem um investimento cada vez mais forte, numa outra actividade: uma relação amorosa ou a adesão a um grupo de amigos, multiplicando as saídas; um interesse excessivo e exclusivo por um desporto ou por um desinteresse familiar.

Contudo, uma outra característica que pode originar dificuldades escolares é o facto de, independentemente da origem, qualquer criança/adolescente possuir uma representação da escola. Na realidade, não parecem existir dúvidas de que os adolescentes de classes mais desfavorecidas são os que possuem uma imagem mais distorcida acerca da escola, permitindo futuramente o aparecimento de problemas ao longo do trajecto escolar (Ferreira & Santos, 2000).

Esta vontade de ruptura pode começar sob a forma de absentismo, de fuga ou perturbações de comportamento na escola que tornam a situação cada vez mais intolerável (Braconnier & Marcelli, 2000).

De acordo com A. Silva (2004) os adolescentes solicitam limites e regras para se sentirem contidos e reasssegurados.

Assim, Medeiros (*cit. in* A. Silva 2004) salienta que as estruturas e os processos que os professores escolhem para adaptar nas turmas, influenciam a forma como estas se desenvolvem e as normas que elas estabelecem para a aprendizagem social e escolar.

Almeida e Oliveira (*cit. in* Jesus 2004) demonstram que os programas escolares acabam também por trazer algumas dificuldades aos alunos, porque valorizam mais as capacidades de pensamento convergente ou lógico, relativamente às capacidades de pensamento criativo. Os referidos autores deixam bem claro que é fundamental tentar transformar esta tendência, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

De acordo com Sampaio (1996, p.126):

As aulas devem ser cuidadosamente planeadas. Perante um grupo de alunos nem sempre motivados, a organização da aula e sobretudo o modo como são conduzidas as actividades, é factor determinante do seu êxito.

O mesmo autor salienta ainda que o professor poderá mesmo estudar estratégias para manter os alunos interessados e deve ter bem presente que é essencial diminuir a ocorrência de problemas de comportamento (Sampaio, 1996).

Em suma e de acordo com Fonseca (1999, p.74):

A escola para todos não pode continuar a desperdiçar as possibilidades intelectuais e as funções cognitivas dos “mais fracos” e basear-se em pessimismos e pseudo-realismos. É preciso modificá-la, libertando as inteligências dos que mais precisam potenciá-las.

Se tudo o que foi referido anteriormente não for interiorizado e percebido pela escola e pelos seus constituintes, o futuro destes adolescentes poderá estar em risco. Vive-se numa sociedade

onde as oportunidades sociais dependem cada vez mais dos títulos escolares e da compreensão de que os valores devem ser actualizados ao longo de toda a vida. Assim, muitos dos jovens que se confrontarem com a experiência do insucesso escolar acabarão por interiorizar atitudes de desistência e de renúncia quanto às possibilidades de influenciar o seu futuro (Queirós & Gros, 2002).

1.2.3 – Factores que possibilitam Boa Escolaridade

Braconnier e Marcelli (2000) evidenciam que os factores que possibilitam uma boa escolaridade são os seguintes:

– Factores afectivos: a transformação das possibilidades afectivas e relacionais ao longo da adolescência repercute-se na escolaridade pelos interesses novos que ela suscita e pelo desejo de autonomia e de independência.

Inversamente, os conflitos afectivos ou relacionais demasiados intensos interferem no investimento escolar que poderá tornar-se o lugar de condensação e o tema central de oposição ao meio familiar.

– Factores ligados à inteligência: trata-se da faculdade de adaptação a situações novas, a faculdade de armazenar e memorizar formas de conhecimento, bem como a faculdade de abstracção que, na escolaridade, tal como ela é geralmente valorizada neste período de vida, representa uma capacidade indispensável ao êxito escolar.

É fulcral saber em que estilo de pensamento e de inteligência se organiza o adolescente, a fim de se escolherem as orientações que melhor correspondem ao seu estilo de inteligência. Existem diversas formas de inteligência e é absolutamente capital não criar uma diferença excessiva entre o estilo pessoal da inteligência da criança e o tipo de estudos seguidos.

– Factores familiares: o interesse da família pela escola, pelos encontros que nela se realizam, pelas matérias estudadas e pelas relações com os professores, desempenha um papel importante para se conseguir uma boa escolaridade.

É importante que os pais se encontrem com os professores regularmente: um professor que conheça a família não verá a criança da mesma maneira e o jovem que sinta os laços entre a família e a escola ficará mais seguro. É também fundamental realçar que o êxito da criança se joga tanto em casa como nos bancos da escola, isto é, não se pode pedir a uma criança que tenha resultados escolares brilhantes se as dificuldades familiares são demasiado importantes, se os ritmos naturais não forem respeitados ou se existir um corte completo entre o que se passa em casa e o que se passa na escola (Braconnier & Marcelli, 2000).

1.3 – As Desigualdades Sociais dentro da Escola

Há uns tempos atrás, as interpretações das desigualdades escolares poupavam em absoluto a escola. As razões eram procuradas nas crianças/adolescentes, nas famílias, no meio da sociedade.

Recentemente começaram a aparecer estudos que têm como objecto de estudo a própria escola. Merle (*cit. in* Pinto 1995) afirma que as fichas de informação, que os alunos preenchem com os seus dados biográficos no início do ano lectivo, poderão contribuir para a construção das desigualdades escolares.

Um outro ponto que permite o aparecimento das desigualdades é o facto da cultura da escola assentar numa hierarquia de prestígio das várias componentes curriculares, isto é, disciplinas que exigem maiores processos de abstracção (ex: matemática, português, língua estrangeira, etc) sendo estas as que mais proporcionam desigualdades sociais nos resultados escolares (Pinto, 1995).

De acordo com Pinto (1995) quem conhece a realidade das escolas apercebe-se que a distribuição dos alunos e dos próprios professores está longe de ser feita ao acaso, tendo por vezes lógicas várias, complexas e não explícitas.

Existem escolas onde, de forma descarada, colocam os alunos-problema numa turma, permitindo assim, a distinção e a desigualdade entre os vários alunos. Desta forma, quando os directores da escola são questionados sobre as razões para esta separação/divisão as suas respostas não são muito claras nem esclarecedoras (Pinto, 1995).

Um outro factor que acaba por permitir o aparecimento das desigualdades são as representações que os pais fazem da escola, tendo repercussões na forma como os seus filhos vão estar ou não, mais predispostos para a sua integração na escola (Pourtois *cit. in* Pinto 1995).

Queirós e Gros (2002) salientam que o sistema escolar selecciona os jovens, tendo em conta o capital cultural que cada um possui, valorizando quem pertence a famílias com elevado capital cultural e, ao eleger este tipo de cultura está a reforçar as desigualdades sociais.

1.4 – A Adolescência

Ariès (*cit. in* Braconnier & Marcelli, 2000) escreveu que em tempos remotos as crianças passavam directamente para a idade adulta sem qualquer intermediário, pois rapidamente se vestiam como homens ou mulheres, onde apenas a única diferença era o tamanho. Na realidade, nas sociedades do Antigo Regime, as crianças entravam mais cedo na vida adulta, tendo assim uma participação activa e fundamental na manutenção de toda a família.

A adolescência é então, um espaço de transição entre a infância e a idade adulta marcada por alterações biológicas, corporais, e outras.

Actualmente e segundo Cordeiro (*cit. in* A. Silva, 2004, p.25) “ o marco de transição para a idade adulta é a entrada para o mundo de trabalho.”

Nos dias de hoje, a adolescência é considerada como um grupo social autónomo com uma especificidade própria. É de realçar também que o período da adolescência se alargou devido ao aumento etário da permanência na escolaridade, pela exigência do mundo de trabalho e melhoria da qualidade de vida. Logo esta transição para a idade adulta é marcada com a entrada no mercado de trabalho, como já evidenciamos anteriormente (A. Silva, 2004).

Segundo A. Silva (2004, p.19) “ investir na adolescência é investir no presente, mesmo que cada adolescente viva e tenha uma adolescência própria, diferente e única”. Pode-se salientar que a mesma se diferencia/desenvolve diferentemente em outras culturas ou países.

Braconnier e Marcelli (2000) referem que é indubitável que as relações entre os adolescentes sejam diferentes consoante os países e as culturas, como também a duração da adolescência e os métodos adoptados para a socialização do indivíduo.

Nas sociedades ocidentais verificam-se diferentes modos de socialização e que são utilizados de forma mais ou menos esporádica, tais como: estada de um jovem em casa de um tio ou tia; entrada num internato, em lar ou em meio comunitário (Braconnier & Marcelli, 2000).

De acordo com Braconnier e Marcelli (2000, p.46) o fenómeno da adolescência está longe de se atenuar, pois cada vez mais está a aumentar a sua importância, existindo várias razões que ajudam a explicar esta evolução:

– Razões Fisiológicas: desde o fim do século XIX que o processo de puberdade se desencadeia cada vez mais precocemente, pois colectivamente os indivíduos são confrontados com o processo da puberdade numa idade ainda mais precoce que outrora;

– Razões “Educativas”: são poucas as hipóteses de que a duração dos estudos diminuam nos próximos anos, pois cada vez mais é maior o número de jovens que têm acesso a estudos prolongados, ficando desta forma submetidos, em termos sociológicos, ao “estatuto adolescente”;

– Razões Sociais: a crise económica que este século atravessa e o desemprego que origina estão longe de desaparecer e atingem especialmente os jovens. Entre o fim dos estudos e o primeiro salário, o tempo que decorre é cada vez mais longo;

– Razões Comerciais: como o adolescente se tornou um mercado comercial a conquistar, os objectos e os produtos especificamente destinados a este grupo de idades multiplicaram-se, reforçando o desejo de especificidade, de distinção ou até de autonomia face aos adultos;

– Razões Tecnológicas: recentes tecnologias parecem ter desempenhado um papel imprescindível no próprio fenómeno da adolescência. Nos anos sessenta, o aparecimento da telefonia cimentou uma cultura jovem à volta de certas emissões, especialmente de música, etc;

– Razões Ecológicas: a urbanização crescente e a existência de zonas suburbanas onde um grande número de jovens está concentrado favorecem o fenómeno dos bandos;

– Razões Culturais: a mudança torna-se um dos valores-chave das nossas sociedades pós-industriais, pois pelas suas características, a adolescência representa um modelo para os mais velhos. Não se vêem cada vez mais adultos a procurar imitar os adolescentes?

– Razões filogenéticas: a filogénese diz respeito ao estudo da evolução das espécies através das épocas. Numerosos estudiosos consideram que o êxito encontrado pela espécie humana deve-se ao que eles chamam “o atraso da evolução”, porque o ser humano ao tornar-se adulto conserva características evolutivas que estão muito próximas das dos jovens.

“Atraso” é entendido não como uma restrição, mas sim como uma riqueza, como a capacidade de conservar durante mais tempo e até à idade adulta o que caracteriza os jovens de uma espécie animal: a capacidade de aprendizagem, de evolução e de crescimento (Braconnier & Marcelli, 2000).

Para finalizar, é a sociedade que determina o modo e a duração deste período de vida e a sua passagem, sendo esta influenciada pela cultura e tradição dessa mesma sociedade. Contudo, existe um ponto em comum, que é o facto de esta fase ser um período de mudanças que gera conflitos internos, mas imprescindível ao desenvolvimento do indivíduo como ser humano.

1.4.1 - Os Diferentes Grupos de Adolescentes

De acordo com Braconnier e Marcelli (2000) o processo da adolescência é psicologicamente múltiplo, podendo distinguir diferentes grupos de adolescentes graças a testes psicológicos e questionários sobre a representação de si e a representação dos outros. Distinguem-se então três grupos:

– Um grupo de crescimento contínuo: os adolescentes estão satisfeitos consigo próprios, não manifestam nem ansiedades, nem períodos de depressão, nem conflitos exagerados com os que o rodeiam;

– Um grupo de crescimento por ondas: os adolescentes estão mais dispostos para a depressão e para a perda de amor-próprio. Os mecanismos de defesa surgem através de situações de conflito ou de insatisfação;

– Um grupo de crescimento tumultuoso: a ansiedade e a depressão são mais importantes do que nos grupos anteriores. A falta de estima por si próprios e pelos outros domina nos sujeitos, como também são mais dependentes dos pais e manifestam problemas comportamentais e familiares muitas vezes conflituais.

Estes diferentes grupos mostram que existem várias formas de viver a adolescência e que determinados grupos merecem uma atenção mais particular, como é caso do grupo de crescimento por ondas e o grupo de crescimento tumultuoso.

1.4.2 – O Adolescente Institucionalizado

Segundo Lapassade (*cit. in* Carvalho & Diogo 2001, p.19) instituição é “ um sistema estabelecido de normas de relacionamentos sociais, apresentando por isso mesmo, como característica, uma vertente de passividade, fechada, reificada, isto é, instituída.”

Silva (2004) salienta um ponto fundamental, ao referir que cada instituição é específica, única. Logo, deverá procurar organizar o seu funcionamento de acordo com a sua realidade e com as necessidades que possui, em vez de importar procedimentos e formas de actuação de outras instituições.

Durante algum tempo, em diversos países, considerava-se que a institucionalização era uma alternativa a evitar, sendo preferível a permanência do adolescente/criança na família de origem (com apoio especializado) ou então numa família de acolhimento. Mas, devido a vários estudos efectuados por vários autores e à evolução da sociedade, a mesma contribuiu para que a institucionalização de adolescentes/crianças fosse uma opção mais benéfica, quando reunidas as condições materiais e relacionais de que os mesmos necessitam, do que estes se manterem no contexto familiar desadequado (Silva 2004).

Strecht (2002, p.79) reforça que:

(...) somos cada vez mais confrontados com o conhecimento de situações muito graves, que levaram à necessidade de retirada das crianças do seu meio natural, a família, para a sua colocação em instituições. São, por exemplo, casos extremos de negligência, morte ou abandono de crianças por famílias com disfunções intensas, e que habitualmente se mantêm rigidificadas nestes funcionamentos mesmo após múltiplas tentativas de serviços e conseguir melhorá-las: Serviços Sociais, Equipas de Psicologia, Tribunal de Menores, etc.

As instituições despontam devido à importância de responder a necessidades reais e que cada vez mais possuem funções especializadas, ligadas às diferentes situações que surgem no dia a dia, tais como: abandono de crianças, maus-tratos, crianças portadoras de deficiência mental, entre outros (Carugati, 1980).

A institucionalização surge então com um objectivo claro que é a protecção de crianças e adolescentes em risco de modo a tentar apoiar o seu desenvolvimento físico, intelectual, moral enquanto ser humano que é (Silva, 2004).

Assim e segundo Raymond (*cit. in* Alberto 2002, p.231):

Uma instituição que acolhe menores em risco deverá ser basicamente securizante, contentora de angústias e promotora do desenvolvimento pessoal e da construção da identidade.

Deve ser securizante, pois toda a sua origem familiar é qualificada como desorganizada, instável e imprevisível. Assim, como as instituições pretendem substituir tais condições, as mesmas deverão pautar a sua actuação pela organização, estabilidade e segurança, primando pelo estabelecimento de regras e de rotinas diárias (Raymond *cit. in* Alberto, 2002).

O mesmo autor (Raymond *cit. in* Alberto, 2002) salienta ainda que a instituição deve ser contentora de angústias, isto é, através da empatia, gentileza e benevolência dos adultos, os adolescentes poderão tomar consciência de que os seus medos não são forçosamente fundados. Deste modo, as atitudes de confiança devem ser estruturadas com firmeza, sem nunca confundir autoridade com autoritarismo.

Para além de securizante, contentora de angústias, as instituições favorecem a construção da identidade, pois adolescentes/crianças que sofreram qualquer tipo de mau-trato desvalorizam-

se fisicamente como socialmente, verificando-se uma ausência de projectos futuros e a até mesmo da concretização de sonhos (Raymond *cit. in* Alberto 2002).

Como afirma Raymond (*cit. in* Alberto 2002, p.233): “ (...) para eles, a sua identidade é o resultado de um destino fatal, no qual eles não têm participação.”

Isto significa então que as instituições devem permitir aos indivíduos, as condições necessárias para a reconstrução do eu, reformulando o passado, mas essencialmente construindo e concretizando projectos para um futuro próximo. Com isto, pode-se então salientar que existe uma dimensão positivista que as instituições assumem, justificando a institucionalização como uma verdadeira estratégia de intervenção (Carugati, 1980).

Assim, Strecht (2002, p.81) realça que:

Quando conhecemos crianças institucionalizadas, reparamos como o seu internamento pode ter sido uma medida útil e necessária, muitas vezes *life-saving*.”

Segundo Ruivo (2002) existem três pilares fundamentais na sociedade que têm procurado combater e ver diminuída a exclusão social e a pobreza – por um lado o Estado Central, por outro os Municípios e o terceiro elemento são as Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Strecht (2002) refere que quando se perspectiva a institucionalização de uma criança, é primordial ter em conta a (re)construção de dois espaços:

– Exterior, pelo facto de existir um espaço próprio que possibilite o reconhecimento de uma individualidade, como também a necessidade de existência de regras e limites;

– Interior, em que se fornece à criança um novo modelo relacional com adultos e crianças, permitindo-lhes ganhar internamente uma confiança no mundo que o rodeia, facilitando a reorganização do seu próprio universo.

Contudo e segundo Alberto (2002) a institucionalização de uma criança ou de um adolescente pode trazer consigo quatro aspectos que poderão ter efeitos negativos nas mesmas:

– Sentimento de punição: aqui o adolescente/criança sente que é ele próprio que está a ser punido;

– Diminuição da responsabilização familiar: verifica-se um afastamento gradual da família dos adolescentes/criança em causa, pois os pais sentem que a responsabilidade agora é da instituição e não deles;

– Estigmatização e discriminação social: a nível social são criadas “imagens” sociais destes adolescentes/crianças institucionalizados, permitindo desta forma a criação de estereótipos e preconceitos. Perante esta realidade os próprios adolescentes/crianças interiorizam tais “imagens” sociais, acabando por criar neles próprios processos de diferenciação negativa;

– Função de controlo social/reprodução das desigualdades sociais: o que este último ponto foca é que há concordância quando se salienta que existe maltrato em todas as esferas sociais, mas as populações institucionalizadas reflectem apenas as esferas sociais mais desfavorecidas (Wolfe *cit. in* Alberto 2002).

Segundo Carugati (1980, p.27):

(...) independentemente da sua situação emocional e dos problemas que o indivíduo sente como fundamentais ele é definido, devido ao facto de ter sido colocado na instituição, como ilegítimo, atrasado escolar, inadaptado, caracterial, débil mental, com *handicap*, frágil, miserável e devido a esta mesma definição é levado a comportar-se como se o seu problema fosse exclusivamente o que a instituição colocou.

Pode-se evidenciar que os adolescentes/crianças institucionalizados são privados do seu espaço, dos seus conteúdos individuais, existindo neles uma sensação de vazio, de dor, de indiferença. E, como por vezes não entendem o que os rodeia, a sua personalidade fica repleta de contradições (Carugati, 1980).

“Hoje em dia a maior parte das crianças que acaba por ser institucionalizada tem na realidade Pais, mas são emocionalmente órfãos” (Strecht, 2002, p.86).

Neste contexto, Silva (2004, p.100), refere que:

(...) os efeitos negativos da institucionalização precoce e prolongada podem fazer-se ainda sentir ao nível da relação que os indivíduos que passaram por essa experiência estabelecem com os seus filhos.

Em suma e frisando Alberto (2002) cada vez mais a sociedade encarrega as instituições da sua plena responsabilidade pela protecção e reabilitação daqueles que nelas vivem, possibilitando um maior desgaste por parte das instituições.

1.5 – Conclusão

É de patentear que a escola, na sociedade ocidental, ocupa um espaço primordial, tendo na verdade uma enorme tarefa no que diz respeito à construção da identidade do adolescente.

Mas, na realidade, este papel está um pouco esquecido pela mesma, porque os que constituem a escola consideram que a sua função é simplesmente ensinar, não existindo desta forma partilhas de experiências muito importantes para o crescimento quer da escola, professores e dos adolescentes em causa.

Carvalho e Diogo (2001) ressaltam que cada vez mais as mudanças sociais e políticas conduzem a um novo posicionamento da escola e até mesmo da sua própria natureza.

Os diferentes actores (professores, alunos, pais) tenderão a resistir, mas é através da participação e da intervenção que a inovação se constrói e se interioriza, sendo este o papel da escola (Carvalho & Diogo, 2001).

Em suma e segundo Carvalho (*cit. in* Carvalho & Diogo 2001, p.31):

As transformações requerem novas competências e a escola deverá ser encarada como uma organização moderna capaz de novas respostas, tão diversificadas quanto são diversificados os contextos sociais. Como organização deverá procurar respostas flexíveis e adaptadas a um mundo em mudança.

Capítulo II – A Representação Social – O “Olhar” dos Professores

2.1 – Introdução

Moscovici foi um clássico no estudo das representações sociais, sendo o autor que elaborou a abordagem mais sistemática sobre as representações (Almeida, 1995).

A teoria das representações sociais emerge como uma proposta de análise da construção do pensamento social nas sociedades contemporâneas. Pretendendo ultrapassar a velha dicotomia entre o individual e o colectivo pela articulação que lhe confere, a teoria iniciada por Moscovici, nos anos 60, associa a natureza do conhecimento social às actividades de comunicação e à interacção social, assumindo-se como uma epistemologia do senso comum (Muga, 1998).

Assim, no estudo das representações sociais há que atender simultaneamente à influência das variáveis intra-individuais e sociais no processo da sua formação, como também à sua articulação com os contextos históricos culturais ou ideológicas (Almeida, 1995).

2.2 – Conceito

O conceito de representação social é proposto por Moscovici em 1961, na obra “*La psychanalyse, son image et son public*”, abrindo assim as portas para a compreensão da realidade (Muga, 1998).

Segundo Moscovici e Hewstone (*cit. in* Almeida 1995) as representações sociais são factores produtores da realidade, com repercussões na forma como o indivíduo interpreta o que acontece à sua volta, bem como sobre as respostas que encontra para fazer face ao que julga ter acontecido e, uma vez construída uma representação, o indivíduo procura criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação.

Jodelet (*cit. in* Neto 1998, p.438) define representação social como:

Uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Moscovici (*cit. in* Vala 2002, p.458) descreve também as representações sociais como:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podendo ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Segundo Vala (2002) se utilizarmos um critério quantitativo, dir-se-á que uma representação social é partilhada por um conjunto de indivíduos.

Utilizando um critério genérico, entende-se que a representação é social, no sentido em que é colectivamente produzida. As representações sociais são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social, reflectindo a situação desse grupo, os seus problemas, projectos e as suas relações com outros grupos (Vala, 2002).

Em suma, o conceito da representação social traduz pois, uma relação entre o processo cognitivo do actor e o seu contexto social de actuação (Almeida, 1995).

Contudo, Vala (1986, p.24), reforça que:

O conceito de representação social não reveste ainda um sentimento unívoco e deve, aliás como qualquer produto teórico, ser submetido a novas reformulações e ser introduzido numa construção teórica que possa dar conta da génese e das transformações das representações. O carácter heurístico deste conceito parece, no entanto, não ser posto em causa.

Finalizando, Neto (1998) esboça o seguinte:

O conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específica, o saber do senso comum. No seu sentido mais lato designa uma forma de pensamento social.

2.3 – Génese das Representações Sociais

Moscovici (*cit. in* Vala 1986) relativamente a este ponto evidencia que existe a intervenção de dois processos importantes e que estão concomitantemente inter-relacionadas, e que são a objectivação e a ancoragem.

A objectivação, diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação. O mesmo caracteriza-se por três pontos fundamentais (Vala, 2002):

– Construção Selectiva: as informações, as crenças, as ideias sobre o objecto da representação sofre um processo de selecção. Desta forma, as representações podem ser entendidas como um “pensamento sociocêntrico”, como salienta Piaget (*cit. in* Vala 2002). Isto significa então que as representações exprimem e servem interesses grupais;

De acordo com Neto (1998) procura-se dar um carácter concreto, mais facilmente acessível, a noções mais abstractas. De seguida obtém-se o esquema figurativo ou esquematização.

– Esquematização: corresponde à organização dos elementos, isto é, à sua esquematização estruturante ou nó figurativo. De forma mais clara, as noções básicas que constituem uma representação, encontram-se organizadas, constituindo assim, um padrão de relações estruturadas;

Quanto à esquematização, Neto (1998) considera-o como o núcleo organizador da representação.

Esta primeira fase, segundo Vala (1986), caracteriza-se então pela construção selectiva e pela esquematização estruturante, ou seja, pela reorganização dos aspectos retidos num modelo figurativo e simplificado do objecto.

– Naturalização: os conceitos retidos na esquematização constituíram-se como categorias naturais e adquiriram materialidade.

A naturalização, segundo Vala (1986), é a segunda fase do processo, onde o que era abstracto tornou-se realidade plena.

Neto (1998, p.457) salienta que “a representação da realidade torna-se realidade da representação.”

Perante o que foi mencionado, também Muga (1998) considera que a objectivação é caracterizada por três momentos. Assim sendo, o primeiro momento realça que as

informações acerca do objecto da representação sofrem um processo de selecção (que é modelado por normas e valores).

O segundo momento é caracterizado pela organização das informações num padrão de relações estruturadas, a que se dá o nome de nó figurativo, sendo este que permite a visibilidade ao invisível (Muga, 1998).

Por último, surge o terceiro momento que através da esquematização, os conceitos se constituem como categorias naturais, adquirindo assim a materialidade (Muga, 1998).

Relativamente à ancoragem, Vala (2002), foca dois aspectos que estão associados à formação das representações sociais:

- Os processos através dos quais o não familiar se torna familiar;
- Os processos através dos quais uma representação, uma vez constituída, se torna um organizador das relações sociais.

Vala (2002, p.472) salienta que “numa analogia cronológica, dir-se-á que a ancoragem precede a objectivação, por um lado, e que, por outro, se situa na sequência da objectivação.”

A ancoragem, de acordo com Vala (1986), salienta a integração do objecto representado no sistema de pensamento pré-existente e as transformações que daí decorrem quer no objecto, quer no sistema em que é integrado.

Numa expressão de Moscovici (*cit. in* Vala 1986, p.15) “ancorar é tornar o não-familiar em familiar, é transformar o estranho em conhecido.”

Muga (1998) refere que a ancoragem abarca designação, isto é, traduz a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais.

Em síntese e de acordo com Poeschl (*cit. in* Muga 1998, p.47):

Se a objectivação transforma a informação representada em qualquer coisa precisa e concreta que se pode projectar no exterior e ver funcionar (...), a ancoragem permite classificar uma representação numa rede de categorias pré-existentes rilegando-a a um ou vários objectos que servem de ponto de referência.

Neto (1998) salienta que a ancoragem e a objectivação se ajustam para tornar inteligível a realidade.

2.4 – As Funções das Representações Sociais

As representações sociais enquanto forma de conhecimento têm uma funcionalidade na vida quotidiana e uma utilidade prática. As representações sociais não são somente construções imaginárias, mais ou menos estruturadas. A evidência da sua existência descobre-se no seu funcionamento na vida quotidiana e na sua utilidade prática (Almeida, 1995).

É sobretudo importante considerar a função social que as representações sociais cumprem na vida quotidiana, possuindo uma funcionalidade primordial: a diferenciação entre os grupos sociais. Assim, as representações sociais regem a relação do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos, orientam e organizam os seus comportamentos e as suas comunicações sociais (Almeida, 1995).

De acordo com Moscovici (*cit. in* Vala 2002, p.462): “resolver problemas, dar forma às relações sociais, oferecer um instrumento de orientação dos comportamentos, são razões poderosas para edificar uma representação social.”

Neste contexto, irão ser evidenciadas as diferentes funções das representações sociais, tais como:

– Organização significativa do real: segundo a função de organização “os elementos constitutivos desta representação organizam-se de forma a produzir um símbolo social, uma expressão de valores e de modelos pessoais e colectivos” (Vala, 1986, p.17);

Os indivíduos, ao explicarem um determinado comportamento, cometem na maioria das vezes um erro basilar, ou seja, privilegiam as causas internas (traços de personalidade, atributos

personais, entre outros) em detrimento das causas externas, ou até mesmo de factores situacionais (Vala, 2002).

Desta forma Vala (2002) reforça a ideia de que são socialmente mais enaltecidos os indivíduos que preferem recorrer às explicações internas do que aqueles que escolhem as explicações externas.

Perante a complexidade do meio em que o indivíduo vive, este sente a necessidade de proceder à sua organização. Assim, as representações sociais guiam o indivíduo nos diferentes aspectos da realidade, permitindo uma interpretação dos mesmos, para poder ter uma posição e assim defendê-la (Almeida, 1995).

Almeida (1995) refere que com as representações sociais o indivíduo torna comuns, convencionais e coerentes, as pessoas, os objectos e os acontecimentos, ou seja, integra a novidade, propiciando desta forma a atribuição de sentido aos objectos, como já foi referido.

– De comportamento: é com base em determinadas representações sociais que os indivíduos seleccionam as respostas que julgam mais adequadas (Almeida, 1995);

Vala (2002) advoga que de forma consciente ou inconsciente, automática ou controlada, grande parte dos nossos comportamentos equivalem às nossas representações.

As representações sociais incluem modos desejáveis de actuação, permitindo dar um sentido ao próprio comportamento. Desta forma, a acção envolve um sistema representacional, ou seja, uma rede de representações que ligam o objecto ao seu próprio contexto (Almeida, 1995).

– De comunicação: aqui as representações permitem ao ser humano construir a realidade social de modo que a comunicação com os outros tenha sentido, pois mediante estas representações criam-se explicações e conceitos da vida quotidiana que possibilitam a comunicação entre os indivíduos (Almeida, 1995).

Vala (2002, p.484) salienta que “ as representações sociais são, assim, o suporte básico dos actos comunicativos.”

É necessário ter a noção de que de comunicar não é só um acto de partilha de consensos, é também muitas vezes de debate e de argumentação. Assim, Almeida (1995, p.71) foca que:

Comunicar argumentando é activar e discutir representações. Desta forma, a comunicação e a linguagem têm um papel importante na génese e dinâmica das representações. As representações circulam no discurso, isto é, são apresentadas pelas palavras.

— Diferenciação social: tendo em mente esta função é possível mencionar que segundo Vala (1986, p.19):

Se a especificidade da situação de cada grupo social contribui para a especificidade das representações, a especificidade das representações contribui por sua vez, para a diferenciação dos grupos e responde à sua procura de uma identidade positiva.

As representações sociais definem os indivíduos ou grupos que as constituem, permitindo desta forma ser um guia para a acção e interacções quotidianas. Logo este posicionamento situa as representações sociais no contexto dos fenómenos de diferenciação e identidade social (Almeida, 1995).

É de mencionar que é no grupo que as representações sociais são compartilhadas por todos, estabelecendo assim um marco de referência sócio-cognitivo de interpretação e de reconstrução da realidade.

Almeida (1995, p.72) realça ainda que:

Neste sentido, analisar as representações sociais conduz a estudar não só como os grupos sociais elaboram um conjunto de crenças perante os objectos significativos para os grupos, como também analisar os processos e os mecanismos que validam e legitimam um saber de sentido comum que para um grupo constitui uma forma de nomear, classificar, conceptualizar, valorizar e enfrentar os objectos.

Por fim, é possível assegurar que cada grupo dispõe de um sistema de representações sociais que lhes permite antecipar os comportamentos do outro e programar as suas próprias estratégias (Vala, 2002).

2.5 – O Professor enquanto Actor Social

Um dos principais objectivos da formação dos professores é de criar o sentido da responsabilidade nos alunos, mas também inculcar neles a confiança nas suas próprias capacidades, contribuindo para um bom desenvolvimento social e moral (Santos, 1991).

Santos (1991, p.24) salienta ainda que “ o professor que respeita o aluno está a contribuir para a formação de cidadãos que respeitem os outros e se respeitem a si mesmos.”

Rosenholtz e Smylie (*cit. in* Jesus 2004) ao considerarem que os “bons professores” não nascem espontaneamente, estão a reforçar que o treino, a persistência, como também a colaboração com os colegas, são a melhor estratégia para o desenvolvimento profissional dos mesmos.

Santos (1991) reforça então que o bom professor é aquele que torna as aprendizagens significativas para cada aluno, que cria um bom ambiente, uma boa relação com cada um e que promove o desenvolvimento do aluno como pessoa, exercendo influência sobre a sua formação futura.

As mudanças sociais que ocorrem, actualmente, impõem uma nova direcção para a escola e para a educação, traduzindo-se numa maior e urgente inovação e flexibilidade dos professores. Tal situação requer uma preparação dos mesmos, não se centrando apenas nos conhecimentos a transmitir, mas na forma de os fazer chegar aos diferentes alunos (Jesus, 2004).

Arends (1995) refere que há muitos anos que os professores sabem que o que fazem tem uma interferência no comportamento dos alunos. Logo, ensinar é uma forma de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos mesmos.

Deste modo, os principais objectivos dos professores, como adultos que são, dizem respeito à estruturação da personalidade e também à integração social das crianças/adolescentes (Grácio, 1998). O que com isto significa que todos os adultos devem ter uma participação activa no crescimento e desenvolvimento das mesmas.

De facto, os professores representam para os adolescentes os primeiros adultos, fora da família, mais intensamente investidos (Ferreira & Santos, 2000).

2.5.1 – As suas Competências

Mialaret (*cit. in* Oliveira 2003) considera a formação dos professores como a chave da abóbada de todo o sistema educativo.

Comportamentos, normas, valores, conhecimentos, são funções que a sociedade atribui aos diversos agentes educativos, incluindo, como tal, os professores (Grácio, 1998).

Vários estudiosos demonstraram que o comportamento do professor tem uma influência importante na vontade dos adolescentes para cooperarem e aderirem às tarefas de aprendizagem. Através destes estudos chegou-se à conclusão que professores severos e autocráticos podem obter muito trabalho dos seus alunos, enquanto estão fisicamente presentes, mas que esse envolvimento decairá assim que se ausentarem. Relativamente aos professores “deixa andar” apresentam problemas para os alunos porque, os grupos ou turmas sem liderança têm dificuldade em persistir nas suas tarefas e em definir expectativas sobre a realização bem-sucedida (Silva, 2004).

Segundo Santos (1991) são diversas as competências que os professores devem possuir no seu relacionamento com os alunos, tais como:

– O respeito e o calor humano são competências que são variadas vezes mencionadas pelos alunos, como qualidades que permitem uma aproximação e admiração destes alunos pelos professores;

– A compreensão empática, que os professores devem tentar edificar, isto é, tentar compreender o ponto de vista do outro como se estivessem no seu lugar;

– O confronto, ou seja, é o facto de o professor ser capaz de confrontar os alunos, devido ao seu comportamento negativo e os seus efeitos, sem os humilhar e agredir;

– A autenticidade, está relacionada com o facto de o professor, nas aulas, falar de variados assuntos, de dizer o que pensa, de ser sincero;

– A auto-exposição, é entendida como a revelação de experiências pessoais, ou seja, a partilha de momentos de quando foram alunos, ou de histórias engraçadas que tenham acontecido enquanto professores;

– A especificidade, é entendida como uma capacidade de o professor tornar a conversa concreta, isto é, de pedir esclarecimentos até compreender bem o que lhe foi dito, em vez de deixar a conversa pairar em generalidades;

– A imediaticidade é referida por Santos (1991) como uma capacidade de uma pessoa se debruçar sobre a relação imediata entre ela e o interlocutor.

Perante o que foi mencionado, Musgrove e Taylor (*cit. in* Carita 1997), ressaltam que a empatia, a capacidade de compreensão, a atenção são as competências que os alunos mais valorizam nos professores.

Assim, um professor que manifeste por palavras, por gestos ou comportamentos aquilo que espera do aluno possibilita que o mesmo desenvolva confiança em si, permitindo que este se esforce com o intuito de poder corresponder às expectativas esperadas (Santos, 1991).

Jesus (2004, p.33), advoga que:

Há cada vez maior consciência de que ser professor não é um “dom inato” ou “uma questão de ter jeito”, baseando-se, ao contrário, em competências e qualidades relacionais susceptíveis de aprendizagem e desenvolvimento.

Desta forma, é importante referir que segundo Lopes (2003) os professores não têm que resolver os diversos problemas sociais dos alunos, pois existem instâncias que se responsabilizam por tal. “Podem, contudo, se o seu ensino for de qualidade, contribuir para alterar ou minimizar significativamente muitas trajectórias desenvolvimentais de risco” (Lopes, 2003, p.9).

O mesmo autor (Lopes, 2003, p.8) reforça ainda que:

Alienar as responsabilidades em terapeutas, assistentes sociais, administradores, polícia, etc, é a forma mais directa de exibir impotência e incapacidade perante os alunos e abrir uma caixa de Pandora de (im)previsíveis consequências.

Por fim, a relação professor-aluno não pode ser antagonista, mas sim sinérgica, eliminando uma educação competitiva e abrindo portas à educação cooperativa, redutora de distúrbios quer na escola quer na sociedade em geral (Fonseca, 1999).

2.5.2 – As Dificuldades

Benavente (1999) advoga que o sentir segurança, nas suas capacidades e em si próprio é primordial para o exercício de qualquer profissão.

Contudo o professor, segundo Benavente (1999) depara-se com diversas dificuldades, tais como:

- “Não tradicionais”, está relacionado com o facto de os professores não possuíram formação em outros domínios como expressão plástica, música, saúde, etc;
- Materiais, isto é, faltam meios para consubstanciar os programas;
- Com o próprio programa, quer ao nível dos objectivos, como dos meios pedagógicos (ritmos diferentes dos alunos, individualização, etc).

Perante as dificuldades sentidas, os docentes procuram o apoio junto de outros colegas. Porém tal apoio não corresponde a um verdadeiro trabalho de equipa, existindo sim, pouca coordenação e pouco trabalho entre colegas da mesma escola (Benavente, 1999).

Benavente (1999, p.147) salienta que:

As escolas funcionam como edifícios em que coexistem várias professoras durante o dia; há poucas actividades de conjunto, poucos momentos colectivos e o modo individual domina as práticas escolares.

Assim, perante as dificuldades sentidas os diversos docentes encontram-se diante de uma enorme barreira, a falta de equipas pedagógicas para a construção de novas estratégias e de novas práticas (Benavente, 1999).

No fundo, esta profissão é pautada por um enorme individualismo, fazendo com que a ausência da ajuda mútua, como também de equipas de trabalho permita o aparecimento de obstáculos ao sucesso escolar.

Alves e Cardinell (*cit. in* Jesus 2004) denotaram que com o passar dos anos, existe uma diminuição de entrega e envolvimento por parte dos professores. A resposta encontrada para tal desinvestimento está relacionada com os efeitos negativos que os seus climas de trabalho proporcionam.

Este desinvestimento, ao longo dos anos, vai-se tornando numa verdadeira barreira, difícil de ultrapassar, pois a desânimo e o descontentamento fazem parte da vida diária destes professores.

Assim, Cavaco (*cit. in* Jesus 2004, p.117) fundamenta que “os professores acabam por tornar-se cépticos, apresentando um desinvestimento progressivo e uma menor inovação.”

Contudo, existe também a interiorização por parte dos mesmos de que o professor é representante da sociedade (Fernandes, 1990). O mesmo autor (Fernandes, 1990, p.193) salienta ainda que:

A interiorização de um tal princípio leva o professor a robotizar as suas atitudes, a estereotipar os seus comportamentos e a encarnar, perante os alunos, a imagem do «homem perfeito», privado de emoções e estranho a sensações, reforçando a imagem do «desencarnado» e intensificando o seu artificialismo comportamental. Tudo isto – dizem – em nome de uma ética profissional.

Para finalizar, é importante que o professor possua motivação para exercer a sua profissão antes de nela ingressar (Jesus, 2004).

2.5.3 – As Representações Sociais dos Professores acerca de Adolescentes Institucionalizados

As representações sociais acerca dos adolescentes ou até mesmo da própria infância variaram ao longo da história e numa mesma época variam também em função de meios sociais diferenciados.

Com isto, Grácio (1998) defende que as representações das crianças/adolescentes são indissociáveis dos modelos de adultos e dos projectos da sociedade.

Gilly e Santiago (*cit. in Pedro et al.*, 2002, p.117):

Indiciam que os fenómenos das representações professores-alunos, surgem como factores essenciais para a compreensão dos seus comportamentos, quer na relação mútua com a instituição educativa.

Segundo Delamont (*cit. in Gomes 1987*, p.45) “o modo como os alunos são tratados na escola depende das imagens e decorrentes expectativas que sobre eles construírem os professores.”

Rosenthal (*cit. in Sprinthall & Sprinthall 1999*) realizou uma série de estudos sobre a importância das expectativas dos professores sobre os alunos, e concluiu o seguinte:

– Os alunos em relação aos quais se espera que tenham um bom desempenho tendem a apresentar progressos;

– Os alunos de quem não se espera um bom desempenho tendem a sair-se menos bem do que o primeiro grupo;

– Os alunos que fazem progressos contrariando expectativas que iam em sentido contrário são vistos negativamente pelo professor.

De acordo com Gomes (1987) os professores têm expectativas e representações negativas dos alunos provenientes de um status social mais baixo, isto é, daqueles alunos que são provenientes de uma classe popular com carências culturais, linguísticas, cognitivas e que têm dificuldades de integração escolar. Em oposição, os alunos provenientes de classes sociais

médias altas são vistos de um modo positivo pelos professores, moldando estes as suas práticas consoante a classe social dos seus alunos.

Sprinthall e Sprinthall (1999) consideram que existem várias características dos alunos que têm um impacto sobre as expectativas dos professores, como a classe social, a origem étnica e a origem familiar.

Simultaneamente, os alunos de estrato social baixo são colocados em grupos de baixo rendimento e encaminhados para turmas de nível inferior (Arends, 1995).

Assim, Benavente *et al.* (1991) acrescentam que a maioria dos professores criam representações e expectativas dos alunos classificando-os como “bons” e “maus” alunos e que muitos destes acreditam que os alunos provenientes das classes populares não são capazes de alcançar o sucesso escolar pretendido.

Perante o que foi referido Mollo (*cit. in* Carita 1997) define o bom aluno, em primeiro lugar, como portador de qualidades necessárias à vida escolar e, em segundo, pelas suas capacidades intelectuais. O mau aluno é definido então, pelo seu desinteresse escolar, inaptidão intelectual e indisciplina.

Rosenthal (*cit. in* Cortesão & Malafaia 1993) considera que uma condição primordial para que os alunos se tornem dotados, será os professores acreditarem nas suas possibilidades intelectuais, isto é, considerarem pertinentes as suas intervenções, respostas e até mesmo os erros que possam cometer.

Delamont (*cit. in* Gomes 1987, p.44) afirma que:

Se os professores acreditam que uma criança é estúpida, tratá-la-ão de modo diferente, a criança interiorizará esse juízo de valor e comportar-se-á de acordo com ele, estabelecendo-se assim um círculo vicioso.

Contudo, se o professor souber estar realmente atento e observar, recolhe uma vasta informação sobre os alunos, o que permitirá ajudá-los a compreender melhor os mesmos, em

vez de fazer juízos precipitados ou ainda de se basearem em informações em segunda mão (Santos, 1991).

Santos (1991, p.69) reforça ainda que:

Atendimento, observação e escuta são pois condições para que o professor conheça o aluno, o compreenda, o ajude a desenvolver-se e para que lhe manifeste essa sua disponibilidade.

Benavente (1999) realizou um estudo que consistiu em entrevistar professoras da cidade de Lisboa, com o intuito de investigar quais seriam as causas do insucesso escolar dos alunos, tendo em conta a origem social dos pais, como a profissão e grau de escolarização. As conclusões a que chegou foram:

– As professoras atribuem as dificuldades escolares às características individuais das crianças (défices psicológicos, físicos, afectivos e comportamentais dos alunos), mas também às características do meio sócio-familiar (falta de cultura do meio, falta de vocabulário, falta de estímulos no bairro).

Segundo Benavente (1999) foi possível verificar que a justificação para o insucesso de alguns alunos é referido como um acontecimento externo à escola, pois segundo as professoras, as características pessoais ou sociais das crianças justificam e explicam os resultados escolares dos alunos.

Neste estudo, Benavente (1999) identificou que as professoras consideram que não possuem qualquer possibilidade de intervenção, “pois a teoria dos dotes individuais e a do *handicap* sociocultural dominam as respostas das professoras entrevistadas” (p.151).

Arends (1995, p.152), menciona que:

Infelizmente, os julgamentos do professor são influenciados pela raça ou classe, e mesmo quanto as aptidões e a opinião do professor coincidem, a raça e a classe são factores determinantes para a colocação dos alunos.

Esta forma de actuar ou até mesmo de pensar, segundo Fernandes (1990), leva a que o professor caia num “circulo demoníaco”, isto é, torna-se incapaz de assumir as suas próprias

emoções pessoais e as suas percepções individuais. O seu comportamento torna-se então rígido, onde a sua oposição à mudança é um facto.

Para terminar e segundo Benavente *et al.* (1991) é necessário que cada vez mais os professores tenham consciência de que existem outras formas de viver e que cada uma delas tem a sua lógica e as suas explicações. É imprescindível perceber estes modos de viver que geralmente são considerados “maus” ou “errados”, porque são diferentes dos habituais. Como é sempre do ponto de vista pessoal que julgamos os outros, não se tem a preocupação de entender os vários pontos de vista e é através desta forma de pensar que julgamos os que nos rodeiam.

Este enraizamento de uma visão desvalorizada dos alunos provenientes de outros meios, como dos meios populares e as representações sociais criadas pelos professores estão deveras interligadas, sendo necessário e importante que os mesmos estejam cada vez mais abertos para uma mudança primordial e urgente.

Rist (*cit. in* Gomes 1987, p.47) denuncia que:

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 estigmatização. Mas ainda há uma tragédia pior que ser rotulado como mau aluno – é ser tratado como tal.

Desta forma Benavente (1999) considera que a visão desvalorizada das crianças de meio popular traz consigo pesadas consequências na vida escolar, pois é uma fonte de obstáculos porque se trata de uma representação social partilhada pelo grupo profissional.

Benavente (*cit. in* Carita 1997) evoca como situação necessária para a mudança na educação, o investimento na formação dos professores, designando esta formação de reflexiva, mas capaz de proceder à desocultação dos constrangimentos internos, permitindo a construção de novos meios de actuação.

2.6 – Conclusão

De acordo com Vala (2002) o conceito de representação social e a sua sucessiva teorização, abriu portas a um novo tipo de entendimento sobre a actividade cognitiva e simbólica dos indivíduos nas suas interacções quotidianas.

Sidalina (2001) reforça que as representações sociais podem paralisar os profissionais, criando um conformismo que impede a mudança tão necessária.

Perante isto, os desafios para a formação de professores em tempos de mudança acelerada, são muitos. É fundamental então que o professor seja reflexivo e crítico e que através da análise e interpretação das suas práticas, seja capaz de as questionar e, se for necessário, reformular.

Segundo Sidalina (2001) o actor social, como sujeito activo em constante construção, pode alterar as suas representações sociais, podendo desta forma modificar as suas práticas profissionais.

Capítulo III – Estudo Empírico

3.1 – Introdução

O actual capítulo engloba os vários pontos que estão associados à investigação efectuada. Desta forma, a mesma é realizada com o objectivo primordial de elaborar uma análise aprofundada sobre as representações sociais construídas pelos professores acerca de adolescentes institucionalizadas.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender a diversidade e a complexidade das representações sociais no domínio escolar, de alunas institucionalizadas.

Ketele e Roegiers (1993) salientam que procurar compreender, descrever, explorar, avaliar são alguns dos passos essenciais cujo êxito está muito interligado com a qualidade das informações existentes.

Contudo é importante realçar que para além das técnicas utilizadas também é importante ter a noção de que toda a pessoa que actua no campo do social tem que ter, impreterivelmente, todo um conjunto de qualidades humanas. Trata-se, essencialmente, de capacidades relacionais que devem ser postas em prática a cada dia que passa (Ander-Egg, 1995).

3.2 – Objectivo(s)

A elaboração deste estudo empírico tem como objecto de estudo, as representações sociais (positivas ou negativas) que os professores têm construídas acerca de adolescentes institucionalizadas, com o principal intuito de elaborar uma análise aprofundada, que permitirá conhecer e interpretar a realidade estudada com objectividade e cientificidade. Assim sendo, nesta investigação definiram-se os seguintes objectivos:

Objectivo geral: Analisar que tipos de representações sociais têm os professores de adolescentes institucionalizadas.

Objectivos específicos:

1. Analisar se as representações sociais condicionam o relacionamento dos professores com as alunas;
2. Analisar se a partir das representações sociais existentes há um desinvestimento por parte dos professores para com a(s) adolescente(s) institucionalizada(s).

3.3 – Método

3.3.1 - Amostra

A amostra é constituída por sete sujeitos, directores de turma de oito adolescentes de uma Instituição de crianças (Instituição somente feminina), realçando que os professores leccionam em diferentes escolas do Concelho de Guimarães. É também primordial expor que uma entrevistada (E7) é professora de duas adolescentes, sendo que existe uma entrevista que aborda duas alunas.

De seguida é demonstrada a caracterização sócio-demográfica da amostra em causa:

Quadro 1: Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra

Sexo	Existem: <ul style="list-style-type: none">• 2 do sexo masculino (E3; E5);• 5 do sexo feminino (E1; E2; E4; E6; E7).
Idade	<ul style="list-style-type: none">• 26 Anos (E1);• 30 Anos (E2; E3);• 44 Anos (E4);• 32 Anos (E5);• 27 Anos (E6);• 49 Anos (E7).

Estado Civil	<p>Existem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 Casados (E4; E5; E6; E7); • 3 Solteiros (E1; E2; E3).
Habilitações Literárias	<p>Existem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Licenciados em História (E3; E7); • 1 Licenciado em Educação Visual e Tecnológica (E5); • 1 Licenciada em Geografia (E2); • 1 Licenciada em Português (E1); • 1 Licenciada em Português com variante Francês (E6); • 1 Licenciada em Línguas e Literatura Modernas (E4).
Tempo de Serviço	<p>Varia desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20 Anos (E7); • 18 Anos (E4); • 1 Ano (E1, E2, E5, E6); • 321 Dias (E3).

Relativamente às adolescentes, estas encontram-se em regime de internato na referida Instituição, por se encontrarem em situação de risco no seio familiar, há mais de um ano e algumas já ultrapassaram os seis anos.

Da amostra existente apenas duas professoras (E4 e E7) salientam que conhecem as referidas alunas de anos anteriores, sendo que uma já a conhece há três anos (E4). A outra professora realçou que a aluna sobre quem decaiu a entrevista é sua discente por dois anos consecutivos (E7).

Para terminar é de evidenciar que a amostra foi seleccionada num universo de 60, tendo em conta o contacto diária efectuado durante o estágio curricular com apenas estas 8 adolescentes, acabando por permitir uma maior facilidade no relacionamento com os directores de turma, ou seja, com os respectivos entrevistados.

3.3.2 – Instrumentos

Para a realização desta investigação foi utilizada como técnica fundamental, o inquérito por entrevista (semi-directiva estruturada) para a recolha de dados, sendo para isso elaborado um guião de entrevista (Anexo I), que foi aplicado a 7 directores de turma.

O guião da entrevista é composto por 3 unidades de análise, sendo constituída por 12 questões. A primeira unidade de análise diz respeito à caracterização sócio-demográfica dos entrevistados. Foram formuladas perguntas fechadas com o principal objectivo de obter um conjunto de informações sobre o sexo, a idade, o estado civil, as habilitações literárias e o tempo de serviço dos directores de turma.

A segunda unidade de análise, descrição da Adolescente da Instituição, possuiu quatro questões que surgiram com o intuito de recolher junto dos directores de turma a descrição das adolescentes enquanto alunas, tais como: as suas características, dificuldades, a resolução dessas mesmas dificuldades, como também quais as expectativas para o futuro que os directores de turma têm sobre as mesmas. Importa referir que esta unidade de análise foi adaptada de A. Silva (2004).

Por último encontra-se a terceira unidade de análise, institucionalização, que contém três questões e que despontaram com o objectivo de apurar o que os directores de turma entendem por institucionalização, quais as diferenças que possam existir, na perspectiva do professor, de um aluno institucionalizado e um não institucionalizado e se consideram importante uma base familiar estável.

Relativamente ao tratamento de dados utilizou-se a técnica da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1997), é uma técnica oferecida pelas ciências humanas e sociais que permite adoptar um mecanismo científico de interpretação do conteúdo de muitas comunicações, enriquecendo a leitura e realçando aspectos importantes, através da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso.

3.3.3 – Procedimentos

As entrevistas foram efectuadas em diferentes escolas do Concelho de Guimarães, precisamente três escolas, duas preparatórias e uma secundária, durante o mês de Maio de 2005.

Na primeira abordagem com os entrevistados, foi-lhes explicado qual o objectivo da investigação e se contribuíam para a realização do estudo em causa. Contudo, importa salientar que não foi possível explicar-lhes na totalidade qual o real objectivo das entrevistas, dado que a informação sobre as representações sociais poderia eventualmente alterar as respostas através da desejabilidade social.

Aos entrevistados foi-lhes solicitado a gravação áudio das entrevistas, frisando sempre o carácter confidencial da identidade dos participantes ao que estes acederam positivamente. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na sua totalidade para se proceder à análise de conteúdo (Anexo II).

As entrevistas foram então realizadas em diferentes dias, tendo em conta o horário de atendimento dos professores. A duração das mesmas registou-se entre 25m a 60 m apesar de as questões serem rigorosamente as mesmas.

3.4 – Análise e Discussão dos Resultados

Iniciando a análise e discussão e tendo como pano de fundo a segunda unidade de análise, **descrição da adolescente da Instituição**, importa referir que aqui se encontram variadas subcategorias, onde a primeira se intitula de **principais características**.

Através das entrevistas realizadas foi possível perceber que existiu uma divisão de opiniões, pois encontram-se discursos como:

“ (...) é uma menina tímida, calma, muito responsável (...)” (E1)

“ (...) é uma miúda que mostra muito empenho e interesse (...)”(E4)

“(…)é muito calada (…) é muito educada (…)” (E5)

“Pacata, muito calada (…)” (E6), ou então:

“Ela é (…) bem disposta, (…) mas desmotivada e ausente” (E2)

“(…) o corpo está, mas a cabeça não sei onde é que está. Eu nunca vi ninguém a mentir tão bem como ela (…)” (E3)

“Em relação aos estudos, eu acho que a G (…) não é não querer, não consegue.” (E7)

Perante o que foi descrito sobre as adolescentes/alunas em questão, importa referir que cada uma tem a sua própria personalidade, forma de estar e até mesmo de ver aquilo que a circunda. Na realidade a partir destas descrições, rapidamente se percebe que existem adolescentes que se empenham, que demonstram interesse pela escola e outras que têm um posicionamento mais aleatório, distante.

Ao analisar as opiniões dos entrevistados podem-se verificar que os mesmos divergem relativamente às formas de ser das adolescentes em causa. Isto, apenas demonstra que adolescência é vivida e sentida de forma diferente apesar das diversidades que possam surgir.

Assim e de acordo com A. Silva (2004) é importante investir na adolescência mesmo que cada adolescentes viva e tenha uma adolescência diferente e única.

É importante salientar que uma das entrevistados (E7) considera que uma das adolescentes tem limitações de aprendizagem, isto é, por muito que se esforce a adolescente não passará daquele patamar.

Perante o que foi evidenciado Benavente *et al.* (1991) considera que é importante avivar que cabe à escola valorizar os saberes e competências que as crianças/adolescentes trazem consigo, potencializar-lhes as aspirações e evidenciar perante elas as utilidades da preparação escolar para qualquer modo de vida.

Pontuschka (2000) salienta que é primordial que a escola deva partir do conhecimento prévio do aluno e não de uma lista de conteúdos seleccionados por vários órgãos da educação, sendo essencial e urgente passar da teoria à prática, abandonando o estilo convencional de ensinar (imposição de proposições oficiais).

É fundamental que todos tenham bem presente esta realidade, e tal se exige cada vez mais à escola, aos profissionais que a tornam possível. Esses profissionais são neste caso os professores que têm que ter a consciência de que o conceito de certeza está em crise, pois a sua missão é permitir aos indivíduos, desde a infância até ao fim da vida, um conhecimento da dinâmica do mundo, dos outros, mas também de si mesmos.

Tudo isto passa pela aceitação do outro, pela aceitação da sua história enquanto ser humano e nunca pela discriminação, pelos estereótipos, ou seja, não actuar segundo o que a sociedade considera correcto, mas sim actuar tendo em mente a aceitação da diferença.

De seguida surge a segunda subcategoria, **principais dificuldades**, que demonstra uma maior unanimidade entre os diferentes directores de turma, isto é, as palavras mais citadas pelos mesmos foram: desmotivação (E2,E3), falta de estudo (E2, E3), de empenho (E2, E3, E6), de interesse (E2, E3), comparação de capacidades entre adolescentes da mesma Instituição (E7) e por fim desfasamento de conhecimentos (E4).

Apenas dois directores de turma salientam que as alunas não possuem grandes dificuldades (E1,E5), existindo um deles que considera a aluna como razoável (E1).

Desta forma é possível distinguir, de acordo com Braconnier e Marcelli (2000), dois tipos de dificuldades, as transitórias (todo o adolescente conhece num ou vários momentos da sua escolaridade) e as duradouras (que se formam num sistema estável, como desinvestimento, podendo ir até à ruptura), que poderão originar comportamentos como, fuga, absentismo, perturbações de comportamento na escola, tornando assim a situação intolerável.

Verificando as declarações é importante evidenciar que existem imensas dificuldades relacionadas com a desmotivação, a falta de estudo, empenho e outras. Contudo é necessário interiorizar ou questionar se os métodos utilizados são os melhores, isto é, é necessário identificar se os métodos de ensino são adequados ou reproduzidos do ano anterior para o ano

actual, podendo originar um mau funcionamento, pois os adolescentes não são os mesmos. E não será isto que poderá estar na origem da desmotivação das crianças como também da inadequação da escola?

Tendo em mente o que foi referido, Benavente *et. al* (1991) consideram que existe uma incapacidade demonstrada pela escola e pela prática pedagógica, em encontrarem vias de comunicação e formas de entendimento entre as diversas culturas existentes e a cultura da escola.

Para além desta falta de comunicação, também existe a problemática dos programas escolares, pois valorizam mais as capacidades de pensamento convergente ou lógico, relativamente às capacidades de pensamento criativo (Almeida & Oliveira *cit. in* Jesus 2004). De acordo com os referidos autores, também Pinto (1995) considera que o facto da escola assentar ou valorizar disciplinas que exigem maiores processos de abstracção (ex: matemática, português, etc) proporcionará desigualdades sociais nos resultados escolares.

Apesar destas diversas dificuldades é necessário olhar para estes adolescentes não como casos perdidos, mas sim como futuros casos de sucesso.

Daf que A. Silva (2004) afirme que cada vez mais os adolescentes necessitem de limites e regras para se sentirem contidos e reasssegurados. Também é importante que as aulas sejam cuidadosamente preparadas, principalmente quando se está perante um grupo desmotivado (Sampaio, 1996).

Alguns dos entrevistados não consideram pertinente o acima referido dado que se encontram discursos como:

“(...) é ela não ter nada a ver com a escola. (...) este mundo a ela não lhe diz nada.” (E3)

“(...) a G tem umas capacidades limitadas, coisa que acho que a H não tem (...)” (E7)

Segundo Pinto (1995), nesta etapa da vida em que o adolescente está vulnerável às imagens que fazem de si, os resultados escolares podem influenciar/funcionar como um processo de etiquetagem.

Em suma é necessário que cada pessoa na sua actividade profissional, mas essencialmente os docentes, que vão no futuro fazer da sua profissão a formação de outros, não poderão lidar com os seus aprendizes como “meros objectos”, mas sim como formadores de pessoas e de futuros profissionais.

Segundo Fonseca (1999) a escola não pode continuar a desperdiçar as possibilidades intelectuais “dos mais fracos”, é preciso sim modificar e libertar a inteligência dos que mais precisam de as potenciar.

Partindo agora para a terceira subcategoria, **resolução das suas dificuldades**, verificou-se através dos testemunhos que a chave mestra, dada por alguns dos directores de turma, para a resolução das dificuldades seriam o empenho e o interesse das alunas assim, como também o apoio interno e externo à escola que deveriam ter.

“ (...) ela deveria estudar mais, empenhar-se um bocadinho mais.” (E2)

“ (...) penso que a E pode-se empenhar muito mais (...) tem capacidades para isso.” (E5)

“ (...) a base de tudo é o interesse, se não tiver interesse não se pode fazer nada.” (E7)

“ (...) ela precisa de facto desse apoio personalizado.” (E4)

“ Eu sei que elas têm apoio no Lar, à G estão a ser dadas aulas de apoio (...)” (E7)

Um dos entrevistados considera que a aluna não possui grandes dificuldades (E1), e os restantes não sabem como resolver as suas dificuldades porque não encontram meios e não sabem como motivá-las.

“ (...) o problema está aí, é saber o que fazer para a motivar.” (E3)

“(…) parte sobretudo dela, porque eu não sei o que a desmotiva (…)” (E6)

Por tudo o que foi referido anteriormente é possível verificar que existe apenas um director de turma que salienta que a sua aluna não tem dificuldades. A resolução das dificuldades dada pelos restantes directores de turma passa essencialmente pelos próprios alunos, tendo estes uma atitude passiva, pois entendem que a resolução das dificuldades dos seus alunos estão neles próprios, não assumindo assim a importância dos seus papéis, enquanto professores.

Contrapondo o que a maioria dos entrevistados ressalva como a melhor forma de resolução das dificuldades (iniciativa do aluno), A. Silva (2004) considera que o comportamento do professor possui uma enorme importância para que os alunos adiram e cooperem nas tarefas de aprendizagem exigidas. Professores caracterizados como “deixa andar” apresentam problemas, porque turmas sem líderes acabam por não ter bem definidos as metas a atingir.

Assim Santos (1991) salienta que um professor que manifeste por palavras, por gestos ou comportamentos aquilo que espera do aluno possibilita que o mesmo desenvolva confiança em si, permitindo que este se esforce com o intuito de poder corresponder às expectativas esperadas.

O que Santos (1991) fomenta acaba por não ser realizado por alguns dos entrevistados pois encontram-se discursos como:

“(…) a base de tudo é o interesse, se não tiver interesse não se pode fazer nada.” (E7)

“(…) parte sobretudo dela, porque eu não sei o que a desmotiva (…)” (E6)

“(…) o problema está aí, é saber o que fazer para a motivar.” (E3)

Pelos testemunhos acima referenciados é possível denotar que estes professores não sabem o que desmotiva as suas alunas, mas também consideram que não pode fazer muito, ou porque não encontram formas de as motivar ou então consideram que tudo está nas mãos delas. Tudo isto demonstra, por parte destes professores, que consideram a situação como estática e de tal forma negativa que não investem na sua alteração.

Finalizando, a relação professor-aluno tem que ser sinérgica e não antagonista, a educação deixar de ser competitiva para passar a ser cooperativa (Fonseca, 1999).

Como última subcategoria, **que expectativas para o futuro da adolescente institucionalizada**, as opiniões são distintas, mas acabam por ter uma mesma leitura, que tudo depende delas.

Os entrevistados afirmam que o futuro depende delas, das opções que poderão tomar, dos caminhos que quererão seguir. Duas entrevistadas realçam que as adolescentes têm capacidades para irem bastante longe, basta quererem.

“(...) ela tem possibilidades de ter um bom futuro (...)” (E1)

“Penso que ela irá passar, tem tudo para conseguir (...)” (E5)

Uma outra entrevistada foca que apesar das dificuldades apresentadas pela aluna, ela conseguirá alcançar o seu objectivo a curto-prazo, devido ao empenho que a mesma demonstra:

“(...) que ela consiga terminar o décimo segundo ano “ (...) não sei se ela conseguirá superar os exames nacionais (...), vai ser um bocadinho difícil (...) e dizer-lhe isto é desmotivá-la. Ela é uma aluna empenhada (...)” (E4)

Outros focam que sem vontade, empenho e esforço muito dificilmente alcançarão boas perspectivas profissionais e até mesmo pessoais, como se verificam nos seguintes testemunhos:

“(...) ela tem potencial para ir muito além, agora sem motivação, sem interesse não sei até que ponto esse potencial será aproveitado.” (E2)

“Ela criou uma barreira (...) não dá espaço para a gente trabalhar com ela (...)” (E3)

“(...) não me parece que vá passar.” (E6)

“ (...) tenho quase a certeza que o ideal de H é ser modelo, (...) ela acha que não é preciso estudar e anda pr'a ali.” (E7)

Tendo em conta a informação anterior é necessário, segundo Lopes (2003), deixar claro que os professores não têm que resolver os problemas sociais dos seus alunos, pois existem instâncias para isso, mas se o seu ensino for de qualidade, estes podem contribuir para alterar muitas trajetórias desenvolvimentais de risco.

De acordo com Queirós e Gros (2002) vive-se numa sociedade onde as oportunidades sociais dependem cada vez mais dos títulos escolares e da compreensão de que os valores devem ser actualizados ao longo de toda a vida. Assim, muitos dos jovens que se confrontarem com a experiência do insucesso escolar acabarão por interiorizar atitudes de desistência e de renúncia quanto às possibilidades de influenciar o seu futuro.

Perante o evidenciado foi possível reflectir e questionar se os professores estarão preparados para enfrentar a heterogeneidade que a população escolar levanta, pois cada vez mais a sociedade é composta por novas formas de estar e até mesmo de viver.

Carvalho e Diogo (2001) salvaguardam que cada vez mais as mudanças sociais exigem da escola e dos seus diversos actores (professores, alunos, pais) um novo posicionamento. Contudo estes tenderão a resistir, mas é através da participação e da intervenção que a inovação se constrói e se interioriza.

Para finalizar, Ferreira e Santos (2000) tornam claro que a escola é um espaço de reprodução social, mas também um espaço que deveria permitir uma transformação.

A institucionalização da adolescente surge como a terceira unidade de análise, onde a primeira subcategoria é denominada de **definição**.

Em uníssonos os directores de turma referiram que um adolescente institucionalizado é um adolescente que não teve o apoio familiar de que necessita e que sendo assim é colocado numa instituição para colmatar essa falta, onde o estado possui uma acrescida responsabilidade sobre estes adolescentes.

As opiniões dos entrevistados foram as seguintes:

“É uma criança que está aos cuidados de uma instituição (...)” (E1)

“Uma criança que se calhar não teve apoio familiar (...)” (E2)

“ Cabe ao estado uma responsabilidade acrescida (...)” (E3)

“Que vive numa instituição à muitos anos (...)” (E4)

“ (...) nessas instituições (...) vão ter o apoio que não têm em casa (...)” (E5)

“É estar numa instituição que lhe dão apoio que não tem em casa” (E6)

“ (...) foram para ali para colmatarem a falta da família.” (E7)

Lapassade (*cit. in* Carvalho & Diogo 2001) considera que instituição é um sistema constituído de normas e de relações sociais.

Através dos testemunhos dos professores foi possível identificar que estes na sua globalidade entendem o significado de institucionalização, acrescentando que estas crianças irão ter o apoio que não tiveram na família e que cabe ao Estado uma responsabilidade acrescida.

Enfatizando as opiniões dos mesmos é possível verificar que hoje em dia a institucionalização é entendida como a opção mais benéfica, quando estão reunidas as condições materiais e relacionais de que as crianças/adolescentes necessitam, em vez de se estes manterem num contexto familiar inadequado (Silva, 2004).

Silva (2004) e Strecht (2002) reforçam que nos dias de hoje cada vez mais existem situações demasiado graves, como negligência, morte ou abandono, etc, que originam a retirada de diversas crianças do seu seio familiar, para assim colocá-las em instituições que garantam as necessidades básicas de que as mesmas carecem.

Deste modo, as instituições surgem com o intuito de responderem a necessidades reais, tais como: abandono de crianças, maus-tratos, crianças portadoras de deficiência mental, etc (Carugati, 1980). Apesar disto, as mesmas favorecem a construção da identidade, pois adolescentes que sofreram qualquer tipo de mau-trato desvalorizam-se socialmente, anulando projectos futuros e até mesmo concretização de sonhos (Raymond *cit. in* Machado 2002).

Na realidade são estas instituições que tentam dia a dia refazer uma nova vida, proporcionando-lhes a oportunidade de poderem crescer quer fisicamente, quer intelectualmente para que no futuro possam ser adultos felizes e realizados.

Para terminar importa referir que, cada vez mais a sociedade encarrega as instituições da sua plena responsabilidade pela reabilitação e protecção daqueles que delas necessitam, permitindo assim um maior desgaste por parte das mesmas (Machado, 2002).

Relativamente à segunda subcategoria, **principais diferenças entre adolescentes institucionalizadas e adolescentes não institucionalizadas**, os testemunhos são bastante pertinentes.

Analisando as entrevistas foi possível detectar uma variedade de testemunhos. Na realidade a maioria da amostra desta investigação, destacou diferenças entre adolescentes institucionalizadas e não institucionalizadas. Apenas três directores de turma referiram que não denotam qualquer diferença (E1, E2, E4):

“ (...) apesar de estar num Lar é uma aluna responsável, empenhada, trabalhadora (...)o resto da turma está com os pais, tem tudo (...) e não fazem nada (...) neste caso de A acho que isso não está a prejudicá-la.” (E1)

“ (...) eu não noto a mínima diferença (...) sinto-a motivada, trabalha, sempre muito bem disposta, sempre brincalhona (...)” (E2)

“ (...) não noto grande diferença. Há alunos não institucionalizados muito mais perdidos (...)” (E4)

Utilizando as afirmações anteriores pode-se evidenciar que as representações sociais não comportam apenas aspectos negativos, pois as mesmas possuem uma função social. Tal visão é também compartilhada por Almeida (1995) que reforça que a função social que as representações sociais cumprem na vida quotidiana é permitir a diferenciação entre os grupos sociais. Assim, as representações sociais regem a relação do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos, orientam e organizam os seus comportamentos e as suas comunicações sociais.

Vala (2002) utilizando um critério genérico entende que a representação é social, no sentido que é colectivamente produzida, reflectindo a situação desse grupo, os seus projectos, problemas e as suas relações com outros grupos.

Os restantes directores de turma consideram que existem diferenças notáveis entre os alunos institucionalizados e os não institucionalizados. Encontram-se testemunhos como:

“ (...) são sempre crianças com muitas dificuldades. (...). Têm sempre uma falha de formação (...) que resulta dos anos que passaram com as famílias (...). (...) nota-se perfeitamente que são crianças que têm muito mais limitações (...)” (E3)

“ (...) as diferenças quando existem quem as faz (...) é a própria maneira de ser da criança (...). (...) são aceites (...) quando têm alguma coisa para oferecer com a sua criatividade (...) brincadeiras (...) as suas ideias (...). Quando são elas que já vêm demasiado fechadas, demasiado revoltadas (...) são elas próprias que criam as diferenças (...)” (E5)

“Por acaso as duas raparigas são (...) completamente a leste (...) e as duas são do Lar (...)” (E6)

“ Noto logo, (...) na maneira como eles preenchem a ficha (...) percebo logo que são alunos do Lar (...)” (E7)

“São meninos mais tristes (...). (...) se for rapaz dão um ar muito seguro (...) nós notamos logo (...). (...) as raparigas têm um ar muito triste, muito mais apagado (...)” (E7)

“ (...) nunca tive nenhum aluno (...) do Lar (...) que não tivessem dificuldades de aprendizagem. (...) todos os que eu tive eram alunos desmotivados (...) nunca consegui motivá-los para nada.” (E7)

Estas diferenças que os professores dizem sentir traduzem-se, na realidade, em representações sociais negativas que os mesmos possuem destas adolescentes institucionalizadas, realçando, essencialmente, estas diferenças pela falha de formação que têm, ou seja, pelo apoio familiar que não tiveram, sendo esta uma das explicações lógicas, para o insucesso ou desmotivação escolar.

Reforçando o que foi referido anteriormente também Benavente (1999) salienta que as explicações dadas pelas professoras, para o insucesso escolar deve-se essencialmente às características individuais das crianças (défices psicológicos, físicos, afectivos e comportamentais dos alunos) mas também às características do meio sócio-familiar (falta de cultura do meio, falta de vocabulário, falta de estímulos no bairro).

Logo, tal afirmação de Benavente (1999) permite reflectir e questionar se crianças que vivem em situações familiares precárias (com baixo nível económico, cultural e social) têm por natureza um défice cognitivo devido ao simples facto de não existir ninguém na família que seja “culturalmente bem-sucedido.”

Gomes (1987) vai então de encontro ao que foi evidenciado, pois segundo o mesmo, os professores possuem representações negativas dos alunos oriundos de um nível social mais baixo, ou seja, alunos provenientes de uma classe popular onde existem carências culturais, linguísticas e cognitivas. Em contrapartida, alunos oriundos de classes sociais médias altas são vistos de forma positiva pelos docentes, onde estes moldam as suas práticas consoante a classe social dos alunos.

Da mesma opinião que Gomes (1987) surge também Arends (1995) e Sprinthall e Sprinthall (1999) mencionando que os julgamentos do professor são influenciados pela raça ou classe, onde a origem familiar é também um factor bastante influenciador.

Na realidade, quando existem professores que possuem representações negativas dos seus alunos pode-se ressaltar que esta atitude eliminará o trabalho que o mesmo poderia

desempenhar na aprendizagem e crescimento dos alunos em causa. Esta inacção deve-se então, às expectativas negativas criadas pelos professores, tendo por base o nível sócio-económico dos mesmos. Mas segundo Rist (*cit. in* Gomes 1987) existirá uma tragédia maior, pois além de ser rotulado como mau aluno, o pior é que poderá ser tratado como tal.

Benavente (1999) reforça ainda que esta desvalorização por parte dos professores poderá trazer pesadas consequências na escolaridade do aluno, pois transforma-se numa fonte de obstáculos, porque se trata de uma representação social partilhada pelo grupo profissional.

Pinto (1995) aborda um grande problema na sociedade actual, que é o facto de que a distribuição dos alunos-problema está longe de ser feita ao acaso. Mas quando questionados os directores da escola sobre as razões para esta separação/divisão as suas respostas não são muito claras nem esclarecedoras (Pinto, 1995).

Isto salienta que a própria escola incute valores estereotipados, onde se valoriza a posição social do aluno em detrimento das suas qualidades enquanto ser humano que é.

Delamont (*cit. in* Gomes 1987) esclarece e reforça que a forma como os alunos são tratados dentro da escola, depende especialmente das expectativas que os professores têm sobre eles. Consequente a isto professores criam representações e expectativas dos mesmos classificando-os como “bons” e “maus” alunos e que muitos destes acreditam que alunos provenientes das classes populares não são capazes de alcançar o sucesso escolar pretendido (Benavente *et al.* 1991).

Tal é possível identificar na amostra:

“ (...) são sempre crianças com muitas dificuldades. (...). Têm sempre uma falha de formação (...) que resulta dos anos que passaram com as famílias (...).” (E3)

“ (...) são aceites (...) quando têm alguma coisa para oferecer com a sua criatividade (...) brincadeiras (...) as suas ideias (...).” (E5)

“ (...) eu acho que eles não vêem aplicação na vida real, na vida prática.” (E7)

Pelo referido denota-se que estes entrevistados não acreditam nas capacidades das suas alunas, permitindo discernir que alunos em que foram depositadas menos expectativas demonstram ter um menor desempenho escolar do que os alunos em que foram depositadas maiores expectativas.

Assim, Delamont (*cit. in* Gomes 1987) acentua que quando um professor acredita que uma criança/aluno é estúpida e a trata assim, a mesma interiorizará este juízo de valor e comportar-se-á de acordo com ele. Seguindo esta lógica de raciocínio Pinto (1995) sublinha que é compreensível que os adolescentes sejam particularmente sensíveis à imagem que os outros (colegas da escola, os professores) têm de si mesmos.

Para finalizar é importante referir que é notório que os professores não têm formação para ensinar uma população escolar sócio e culturalmente diferenciada, ou seja, cada vez mais os professores são selectivos, criando assim representações e expectativas acerca dos alunos, podendo influenciar a sua conduta enquanto profissionais que são.

Alves e Cardinell (*cit. in* Jesus 2004) fomentam isso mesmo, pois ressaltam que com o passar dos anos há uma menor entrega por parte dos docentes, tornando-se assim numa barreira difícil de transpor. Desta forma Fernandes (1990) desenvolve que cada vez mais o professor se vai “fechando” ao que o rodeia, tornando-se num enorme opositor à mudança.

Em suma e segundo Sidalina (2001) importa fortalecer que as representações sociais podem imobilizar os profissionais e neste caso os docentes, criando um conformismo que impede a mudança tão primordial. Desta forma o professor enquanto actor social e sujeito activo, pode alterar as suas representações sociais, modificando as suas práticas profissionais.

É necessário que cada pessoa na sua actividade profissional, mas essencialmente os docentes, que vão no futuro fazer da sua profissão a formação de outros, não poderão lidar com os seus aprendizes como “coisas”, mas sim como formadores de pessoas e de futuros profissionais.

Para finalizar surge a última subcategoria, **importância de uma base familiar estável**, onde os vários entrevistados dão o seu parecer consoante a realidade, mas também tendo em conta a sua própria vivência com as adolescentes. Os discursos são os seguintes:

“Sinceramente não (...) lá está como ela é adultazinha, muito responsável (...) penso que a A é uma pessoa muito equilibrada.” (E1)

“ (...) a B e outras crianças não têm o seu carinho diariamente (...). (...) pode acabar por prejudicar a sua personalidade e até as suas perspectivas para o futuro.” (E2)

“ (...) acho que a referência base é muito importante”. (...) é uma imagem que nós vamos guardar (...).” (E3)

“Eu penso que não (...) as dificuldades dela não vêm daí (...). Eu penso que a instituição se tem preocupado em dar-lhes (...) a noção de família.” (E4)

“ (...) uma base familiar estável é fundamental, é uma mais valia (...).” (E5)

“ (...) eu acho que deve prejudicar sempre (...) chegar a casa e não ter pai e a mãe para contar as coisas (...) afecta sempre um bocado (...).” (E6)

“ (...) costumo dizer que no eixo dos meninos interfere 60% daquilo que é deles e 40% a família (...). Eu acho que a família tem uma grande importância para bem e para mal.” (E7)

Pelas informações anteriores facilmente se detectam que apenas existem dois professores (E1, E4) que salientam que o facto de não existir uma base familiar estável não prejudica a adolescente na sua caminhada escolar. Os restantes consideram que tal é prejudicial, pois “família é sempre uma família.”

Braconnier e Marcelli (2000) consideram que existem factores que permitem uma boa escolaridade e que são: factores ligados à inteligência; factores afectivos e por fim factores familiares que são pautados pelo interesse que a família deve demonstrar pela escola.

O que os entrevistados salientam é que o desenvolvimento e o crescimento destes ficam comprometidos, pois segundo os mesmos falta-lhes a célula fundamental, a família, acabando, na sua óptica, por lesá-las em toda a sua caminhada.

Segundo Benavente *et al.* (1991) é necessário que os professores tenham consciência de que existem outras formas de viver e que estas têm a sua própria explicação e lógica e não visualizá-los como “maus” ou “errados” porque simplesmente são diferentes dos habituais.

Em suma, cada vez mais a escola tem que ter presente que possui um papel primordial na socialização dos adolescentes logo a seguir ao espaço familiar. Desta forma Pinto (1995) salienta a importância da escola, na sociedade actual, sendo esta instituição o lugar que a sociedade organiza para levar a cabo a socialização das novas gerações.

Uma vez realizada a discussão dos resultados obtidos com as sete entrevistas realizadas aos directores de turma, é chegado o momento de verificar se os objectivos evidenciados nesta investigação foram atingidos ou não.

Através da análise efectuada às entrevistas e tendo em conta o objectivo geral, **analisar que tipo de representações sociais têm os professores de adolescentes institucionalizados**, pode-se verificar que alguns docentes evidenciam representações negativas destas adolescentes, pois encontram-se discursos como:

“ (...) são sempre crianças com muitas dificuldades. (...). Têm sempre uma falha de formação (...) que resulta dos anos que passaram com as famílias (...).” (E3)

(...) são aceites (...) quando têm alguma coisa para oferecer com a sua criatividade (...) brincadeiras (...) as suas ideias (...).” (E5)

“Por acaso as duas raparigas são (...) completamente a leste (...) e as duas são do Lar (...).” (E6)

“ Noto logo, (...) na maneira como eles preenchem a ficha (...) percebo logo que são alunos do Lar (...).” (E7)

Daqui pode-se retirar que existem representações sociais negativas, que poderão ter efeitos nefastos para as adolescentes como defende Sidalina (2001), que reforça que a paralisação dos docentes pode criar uma passividade, podendo impedir a mudança.

Mas também se encontram discursos que demonstram o contrário como:

“ (...) apesar de estar num Lar é uma aluna responsável, empenhada, trabalhadora (...) o resto da turma está com os pais, tem tudo (...) e não fazem nada (...) neste caso de A acho que isso não está a prejudicá-la.” (E1)

“ (...) eu não noto a mínima diferença (...) sinto-a motivada, trabalha, sempre muito bem disposta, sempre brincalhona (...)” (E2)

“ (...) não noto grande diferença. “Há alunos não institucionalizados muito mais perdidos (...)” (E4)

Através do referido foi possível analisar que existem directores de turma que não se deixam influenciar por representações sociais construídas pela sociedade, pela desejabilidade social, pelas perspectivas pessoais, existindo assim representações sociais positivas (acreditam que nas suas capacidades enquanto seres humanos que são) destas adolescentes institucionalizadas. Assim, pode-se evidenciar que se encontram representações sociais onde o único objectivo é, segundo Moscovici (*cit. in* Vala 2002), dar forma às relações sociais, sendo um instrumento de orientação de comportamentos.

No que concerne ao primeiro objectivo específico, **analisar se as representações sociais condicionam o relacionamento dos professores**, foi possível evidenciar que tal acontece, o que é percebido através dos discursos:

“ (...) é ela não ter nada a ver com a escola. (...) este mundo a ela não lhe diz nada.” (E3)

“ (...) no fundo acaba por ser a própria a pôr-se um bocado à parte.” (E5)

“ (...) parte sobretudo dela, porque eu não sei o que a desmotiva (...)” (E6)

“ (...) tenho quase a certeza que o ideal de H é ser modelo, (...) ela acha que não é preciso estudar e anda pr'a ali.” (E7)

Esta actuação de passividade, de certezas, por parte dos professores, acabará por permitir que estes não se considerem os responsáveis pelas dificuldades, pela desmotivação e desinteresse dos seus alunos, considerando responsáveis os próprios. Logo esta forma de estar evidencia que as representações sociais que estes possuem dos seus alunos permitam um condicionamento da sua relação com os alunos. Este condicionamento passa pelo facto de o professor interpretar uma realidade que por vezes dizem não conhecer ou não quererem conhecer.

Assim Santos (1991) considera que existem imensas competências que um docente deve possuir para um bom relacionamento com os alunos, tais como: a autenticidade, a auto-exposição, a especificidade, a imediaticidade, o confronto, a compreensão empática e não poderia faltar o respeito e o calor humano.

Por outro lado, nesta amostra, existem directores de turma (E1,E2,E4) que não condicionam a sua actuação, nem o seu relacionamento com estas adolescentes, pois vêem-nas como seres humanos com qualidades e defeitos, tentando potenciar as suas qualidades, não se deixando influenciar pelas suas formas ou histórias de vida, acreditando que podem contribuir para a sua evolução pessoal e profissional.

O último objectivo específico, **analisar se a partir das representações sociais existentes há um desinvestimento por parte dos professores para com a(s) adolescente(s) institucionalizada(s)**, evidencia um desinvestimento por parte de alguns professores, como é possível verificar através dos seguintes testemunhos:

“Ela criou uma barreira (...) não dá espaço para a gente trabalhar com ela (...). (...) nota-se perfeitamente que são crianças que têm muito mais limitações (...)” (E3)

“ (...) no fundo acaba por ser a própria a pôr-se um bocado à parte.” (E5)

“ (...) parte sobretudo dela, porque eu não sei o que a desmotiva (...)” (E6)

“Em relação aos estudos, eu acho que a G (...) não é não querer, não consegue.” (...) todos os que eu tive eram alunos desmotivados (...) nunca consegui motivá-los para nada.” (E7)

Realçando o referido, os professores têm a noção de que realmente estas adolescentes possuem grandes dificuldades de motivação, de interesse pela escola, mas possuem um discurso como se o destino escolar e pessoal destas já estivesse traçado, não havendo assim muito a fazer por elas, sendo elas próprias as únicas a poder alterar este caminho.

Indo de encontro ao que foi referido, Santos (1991) refere que um bom professor é aquele que torna as aprendizagens significativas para cada aluno, criando um bom ambiente, um bom relacionamento com cada um e que promove o desenvolvimento do mesmo como pessoa, exercendo influência sobre a sua formação futura.

Para terminar, importa ressaltar que nesta amostra existem directores de turma que não demonstram um desinvestimento perante estas adolescentes, pois acreditam nas suas capacidades, apesar das dificuldades que possam demonstrar acreditam que as possam vencer e tal é notório nos seguintes discursos:

“(...) depende também um bocadinho com as escolhas que ela fizer, com a sorte que ela tiver (...) ela tem possibilidades de ter um bom futuro (...).” (E1)

“(...) ela tem potencial para ir muito além, agora sem motivação, sem interesse não sei (...) deveria estudar mais, empenhar-se um bocadinho mais.” (E2)

“(...) que ela consiga terminar o décimo segundo ano (...) não sei se ela conseguirá superar os exames nacionais (...), vai ser um bocadinho difícil (...) e dizer-lhe isto é desmotivá-la. Ela é uma aluna empenhada (...).” (E4)

3.5 – Conclusão

A realização da discussão possibilitou reflectir sobre o papel do professor enquanto actor social, pois o mesmo possui uma responsabilidade acrescida na construção da identidade do adolescente. Mas na realidade este papel vai sendo esquecido, porque os que constituem a

escola consideram que a sua função é simplesmente ensinar, não existindo desta forma partilhas de experiências muito importantes para o crescimento quer da escola e professores quer dos adolescentes em causa.

Nesta amostra foi possível patentear que existem duas perspectivas diferentes, isto é, professores que devido às suas representações sociais condicionam a sua forma de estar e de actuar, mas também existem professores que através da sua actuação promovem a motivação e o sucesso destas adolescentes, dado que acreditam nas suas potencialidades. Demonstram que as suas representações sociais não afectam em nada a sua actuação para com as alunas, chegando mesmo a verbalizar que existem “alunos não institucionalizados muito mais perdidos.”

É importante que os professores não transportem nas suas palavras ou actos que estas adolescentes institucionalizadas têm um destino traçado, levando-as assim a aceitar o fracasso escolar como um destino infalível e inevitável. Tal actuação permite evidenciar que segundo Santos (1991), o professor possuiu poderes de um quase Pigmaleão, isto é, tanto pode ajudar a desenvolver no adolescentes, seus alunos, a confiança em si mesmos e nos outros, como pode contribuir para destruir o interesse e a curiosidade de aprender, da confiança em si e nas possibilidades de poder evoluir e de se aperfeiçoar.

Em suma e segundo Gomes (1987) as expectativas de sucesso e insucesso escolar está deveras interligado com o tipo de relação construída entre os professores e os seus alunos.

Reflexões Finais

Ao longo desta investigação, foi possível abordar diversos pontos-chave para a elaboração deste trabalho científico, como a escola enquanto espaço possível de construção de identidades, as desigualdades sociais dentro da escola e o próprio adolescente, o adolescente institucionalizado e as representações sociais dos professores de adolescentes institucionalizadas.

É fundamental focar que a sociedade necessita da escola, apesar das críticas a ela direccionadas, para que os adolescentes de hoje possam crescer, evoluir, para mais tarde se poderem tornar cidadãos e seres humanos activos e responsáveis.

Contudo, a escola nunca poderá esquecer que é um sistema complexo de comportamentos humanos e como tal deverá tratá-los de igual modo, permitindo o respeito de todos os intervenientes que constituem a mesma.

Através deste trabalho foi possível reflectir e detectar que a escola deveria ser aquela instituição que fomentasse a igualdade dos seus alunos, para que sejam dadas as mesmas possibilidades de sucesso a todos aqueles que a frequentam em condições de igualdade formal, mas considerando as diferenças e as particularidades de cada um.

Aqui, os professores possuem um papel primordial para que tal aconteça, pois são estes que directamente convivem com estes alunos, devendo os docentes estar aptos para ensinar, partilhar, conviver e socializar crianças, em vez de adquirir representações sociais que condicionam a sua actuação e a sua forma de estar, acerca dos alunos provenientes de meios populares, de instituições, sendo muito importante que os mesmos estejam abertos para uma mudança total e urgente.

Sobre a representação social importa explicitar que no decorrer deste trabalho foram abordados pontos considerados essenciais acerca da mesma, possibilitando uma melhor compreensão. Estes pontos abarcam assim o seu conceito, génese e as funções sociais que as representações sociais possuem, ou seja, uma organização significativa do real, de comportamento, de comunicação e por fim de diferenciação social, permitindo assim que os

indivíduos encaminhem as suas relações com os outros e com o mundo que os rodeia, orientando e organizando os seus comportamentos.

Contudo, existe um pequeno senão que está relacionado com o facto de determinados indivíduos e neste caso professores possuem representações sociais, que segundo os mesmos, são justificáveis com base no senso comum, tornando-se assim verdadeiros obstáculos para a mudança assim como para a aceitação da diferença.

Posto isto e segundo Becker (*cit. in* Gomes 1987) cada vez mais é evidente que a população escolar se caracteriza por uma enorme diversidade sócio-cultural, podendo ser o nível sócio-económico e cultural dos alunos um obstáculo para a sua aceitação pelos professores, pois estes terão que interagir com uma “clientela escolar” (baixo nível sócio-económico e cultural) que nas suas perspectivas e em determinados casos se afastam literalmente dos seus padrões e ideais.

Nesta lógica de raciocínio pode-se destacar que quando determinados alunos, devido às características sócio-familiares, culturais, económicas, não reúnem os atributos de um “aluno ideal” são rotulados conscientemente ou inconscientemente como alunos com limitações, dificuldades cognitivas (como foi possível verificar-se em alguns testemunhos dos entrevistados) e caracterizados como alunos com insucesso escolar.

Assim e segundo Cortesão (1993) é primordial envolver professores e alunos em projectos comuns que valorizem a escola, originando certamente a criação laços de amizade e de solidariedade entre ambos. Levará certamente à construção de uma escola onde todos gostem de estar e onde o insucesso escolar não terá significado.

Segundo Gomes (1987) a formação profissional dos professores pode contribuir para que se desenvolvam atitudes, estratégias e metodologias pedagógicas que facilitem uma melhor adaptação às realidades escolares.

Assim pode-se patentear que a escola (e todos os seus constituintes) está em crise há já alguns anos, desde que se deu conta de que não conseguia atingir as metas habituais, assistindo-se ao aumento das taxas de insucesso escolar e ao progressivo insucesso educativo. É, contudo,

urgente sair desta crise e reinventar a escola, inová-la. Esta inovação terá que passar por todos os agentes pedagógicos intervenientes como, professores, alunos, famílias e comunidade envolvente (Oliveira, 2003).

Após a realização do estudo empírico e relativa discussão dos resultados, foi possível alcançar o desejado com esta investigação, atingir os objectivos, objectivos estes que permitiram evidenciar que as representações sociais que quatro professores constroem destas adolescentes condiciona o seu relacionamento para com estas alunas, mas também permitiu evidenciar que existe um desinvestimento, uma inacção destes docentes para com as alunas da referida Instituição.

Contudo também foi possível demonstrar que na amostra existem três professores que não condicionam a sua actuação e nem desinvestem destas adolescentes, pois segundo os mesmos, acreditam que a Instituição lhes faculta todas as possibilidades para que estas possam crescer e evoluir interior e intelectualmente, dando-lhes assim a oportunidade de poderem lançar as suas sementes para mais tarde poderem colher os seus frutos.

O contacto com os docentes permitiu também visualizar o quão é importante a formação contínua dos docentes nos dias de hoje, mas também a aquisição de um comportamento reflexivo e crítico sobre o seu próprio trabalho, evitando desta forma um conformismo, uma inacção, dando assim lugar a uma reformulação.

Importa também referir que no decorrer das entrevistas e com o levantamento das questões, foi possível identificar a falta de vontade demonstrada por parte de alguns docentes para com as questões colocadas, talvez por não conhecerem a realidade (das alunas) como deviam ou então por terem receio de responder de forma social, ou seja, usando a desejabilidade social, pensando assim que poderiam estar a agir e a corresponder de acordo com a sociedade que os rodeia, passando para segundo plano a sua ética profissional e pessoal.

Nos dias de hoje, o papel do Assistente Social assume enorme importância pelo facto deste ter o dever de despontar qualidades adormecidas, mas também reconhecer o valor do mesmo enquanto indivíduo, quaisquer que sejam as suas circunstâncias, raça, religião, opinião

política ou conduta, fazendo o possível por fomentar na sociedade a dignidade, o respeito pelos outros e a aceitação da diferença.

De acordo com Ander-Egg (1995) o Assistente Social deve promover oportunidades para uma vida plena nas circunstâncias particulares dos indivíduos, grupos e comunidades, utilizando de modo responsável a relação profissional visando promover, tão objectivamente quanto for possível, o máximo bem para o indivíduo e os melhores interesses da sociedade.

Posto isto, o Assistente Social deverá trabalhar em parceria com a escola e todos os seus constituintes (professores, alunos), permitindo que os mesmos garantam e respeitem os princípios da igualdade de acesso e sucesso para todos, dando assim origem, segundo Oliveira (2003), a uma escola onde se desenvolvam capacidades cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras, pautadas pela diversidade e pela heterogeneidade.

Tendo em mente este trabalho monográfico é primordial salientar a importância de um pensamento crítico sobre o mesmo, evidenciando desta forma as limitações patentes desta investigação. As limitações referem-se essencialmente à a reduzida amostra, mas também com a possibilidade de se ter utilizado o inquérito por questionário de forma a poder obter mais informação sobre a temática.

Quanto a pistas para trabalhos posteriores considera-se que se poderia comparar as representações sociais dos professores e das professoras dos adolescentes institucionalizados; a verificação do tipo de representações sociais, tendo em conta os diferentes anos lectivos; as diferentes instituições; comparar as representações sociais dos professores com alunos institucionalizados com sucesso e com insucesso escolar com alunos não institucionalizados com insucesso e sucesso escolar.

Desta forma termina-se esta investigação com a certeza de que foi uma mais valia para um enriquecimento pessoal, bem como informativo e esclarecedor sobre esta temática que é sem dúvida complexa e que necessita urgentemente de vencer e contornar obstáculos sérios.

Referências Bibliográficas

- Alberto, I. (2002). “Como Pássaros em Gaiolas”? Reflexões em torno da Institucionalização de Menores em Risco. *In: Machado, C. & Gonçalves, R. Volume 2. Violência e Vítima de Crimes*. Coimbra, Edição Quarteto, pp.224-244.
- Almeida, M. (1995). *Representações e Práticas do Serviço Social em Contexto Educativo e Processos de Mudança: um Estudo de Caso*. São Paulo, Edição do Autor.
- Ander-Egg, E.(1995). *Introdução ao Trabalho Social*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa, Mcgraw-Hill.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Benavente, A., Costa, A., Machado, F. & Neves, M. (1991). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa, Editorial Teorema.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa, Climepsi Editores.
- Carita, A. (1997). Professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário: A sua Representação do Aluno, *Análise Psicológica*, Volume (Nº4/Série XV/Trimestral/Outubro-Dezembro), pp. 541-562.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. Porto, Edições Afrontamento.
- Carugati, F. (1980). Das Instituições aos Grupos de Pares, *Análise Psicológica*, Volume (Nº1/Série 1/Trimestral/Julho), pp.25-35.

- Cortesão, I & Malafaia, R. (1993). *Olhar e Melhorar a Escola. Uma Contribuição para o Sucesso Escolar*. Porto, Edições Asa.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto, Edições Asa.
- Ferreira, M & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto, Edições Afrontamento.
- Fonseca, V. (1999). Exclusão Escolar como Processo de Exclusão Social: Algumas Reflexões Sociológicas sobre as Dificuldades de Aprendizagem, *Revista do Instituto de Reinserção Social*, Volume (Nº3/ Trimestral/Julho-Setembro), pp. 70-87.
- Gomes, C. (1987). A Interacção Selectiva na Escola de Massa, *Sociologia – Problemas e Práticas*, Volume (Nº3/Semestral/ Novembro), p.35-49.
- Grácio, M. (1998). Representação Social da Criança em Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico Portugueses, *Análise Psicológica*, Volume (Nº2/Série XVI/Trimestral/Abril-Junho), pp.285-299.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra, Quarteto Editora.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos, de Observações, de Questionários, de Entrevistas, e de Estudo de Documentos*. Lisboa, Grafidora.
- Lopes, J. (2003). Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinar”. Coimbra, Edição Quarteto.
- Muga, H. (1998). *Representações Sociais da Mudança Social*. Porto, Edição do Autor.
- Neto, F. (1998). Representações Sociais. In: Neto, F.. *Psicologia Social*. Volume 1. Lisboa, Universidade Aberta, pp.417-489.

- Oliveira, O. (Coord.) (2003). *Da Escola que temos à Escola que queremos. Que desafios para a formação de professores?*. Lousada, Litolousada.
- Pedro, I., Amaral, V., Peixoto, F., Martins, A. & Pereira, M. (2000). Representações dos Actores Escolares sobre a Escola e as suas Dinâmicas, *Inovação*, Volume (15/Nº1-2-3/Quadrimestral), pp.117-129.
- Pinto, C.(1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa, Editora Mcgraw-Hill.
- Pontuschka, N. (2000). Geografia, Representações Sociais e Escola Pública [Em linha]. Disponível em “ <[http: www.cibergeo.org](http://www.cibergeo.org)> ” [Consultado em 13/12/2005].
- Queirós, M. C. & Gros, M. C. (2002). *Ser Jovem num Bairro Social de Habitação Social*. Porto, Campo das Letras.
- Ruivo, F. (2002). *Poder Local e Exclusão Social*. Coimbra, Editora Quarteto.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa, Edição Caminho.
- Santos, M. (1991). *Os Aprendizizes de Pigmaleão. Ensaio sobre a Formação de Professores e Alunos em Democracia*. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Sidalina, A. (2001). Representações e Práticas do Serviço Social em Contexto Educativo e Processos de Mudança, *Intervenção Social*, Volume (Ano XI/23-24/Semestral/Dezembro), pp.63-79.
- Silva, M. (2004). Crianças e Jovens a cargo de Instituições. In: Silva, M., Fonseca, A., Alcoforado, L., Vilar, M. & Vieira, C.. *Crianças e Jovens em Risco. Da Investigação à Intervenção*. Coimbra, Almedina, pp. 83-112.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa, Climepsi Editores.

Sprinthall, N. & Collins, A (2003). *Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia Educacional*. Amadora, Editora Mcgraw-Hill.

Strecht, P. (2002). A Casinha de Chocolate. Trabalho Terapêutico com Crianças de Instituições. In: Strecht, P.. *Crescer Vazio*. Lisboa, Assírio e Alvim.

Vala, J. (1986). Construção de Representações e Legitimação Social, *Cadernos de Ciências Sociais*, Volume (Nº4/Semestral/Abril), pp.5-27.

Vala, J. (2002). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In: Vala, J. & Monteiro, M. (Coord.). *Psicologia Social*. 5ª Edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.457-502.

Vieira, R. (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural, *Educação, Sociedade & Culturas*, Volume (Nº 4/ Semestral), pp. 127-147.

ANEXOS

ANEXO I

Guião de Entrevista

Unidades de Análise:

1 – Caracterização Sócio-Demográfica do Entrevistado

1.1. Sexo:

1.2. Idade:

1.3. Estado Civil:

1.4. Habilitações Literárias:

1.5. Tempo de Serviço:

2 – Descrição da Adolescente da Instituição

2.1 – Principais Características

2.2 – Principais Dificuldades

2.3 – Resolução das suas Dificuldades

2.4 – Que Expectativas para o Futuro da Adolescente Institucionalizada

3 – Institucionalização da Adolescente

3.1 – Sua Definição

3.2 – Principais Diferenças entre Adolescente Institucionalizada e Adolescente não Institucionalizada

3.3 – Importância de uma Base Familiar Estável

Fonte: Silva, A.(2004). *Desenvolvimento de Competências nos Adolescentes*. Lisboa, Climepsi Editora.

ANEXO II

1ª Tabela:

Categoria:

Descrição da Adolescente da Instituição

Subcategoria:

Principais Características

Registro		Contexto
Formal	Semântico	
Tímida, calma, responsável		“(...) é uma menina tímida, calma, muito responsável (...)”(E1)
Muito adulta		“(...) é uma aluna (...) muito adulta .” (E1)
Bem Disposta, desmotivada, ausente		“Ela é (...) bem disposta, (...) mas desmotivada e ausente ” (E2)
Educada		“(...) é uma miúda educada (...)” (E2)
	Ausente, desinteressada	“(...) o corpo está, mas a cabeça não sei onde é que está.” (E3)
	Frequência na disciplina de educação física	“A única coisa de que gosta é da educação física, ela aqui aplica-se (...)” (E3)
Fechada		“(...) é uma aluna relativamente fechada e sabemos o que ela gosta (...) ela não nos dá espaço de manobra para saber se ela está a gostar disto (...)” (E3)

<p>Distraída</p>		<p>“ (...) a gente sabe que ela está distraída (...)” (E3) “ (...) ela está muitas vezes distraída (...)” (E6)</p>
<p>Mentir</p>		<p>“ Eu nunca vi ninguém a mentir tão bem como ela (...)” (E3)</p>
<p>Empenhada, interesse</p>		<p>“ (...) é uma miúda que mostra muito empenho e interesse (...)” (E4)</p>
<p>Calada</p>		<p>“ (...) é muito calada (...)” (E5) “ (...) a H é uma menina muito calada” (E7)</p>
<p>Educada</p>		<p>“ (...) é muito educada (...)” (E5)</p>
<p>Não conflituosa</p>		<p>“ (...) não é conflituosa (...)” (E5)</p>
<p>Pacata, calada</p>		<p>“Pacata, muito calada (...)” (E6)</p>
<p>Mentirosa</p>		<p>“ (...) G era uma menina que era mentirosa (...)” (E7)</p>
<p>Mais capacidades</p>	<p>Dificuldades intelectuais</p>	<p>“Em relação aos estudos, eu acho que a G (...) não é não querer, não consegue.” (E7) “ (...) a H tem mais capacidades do que a G (...)”</p>

2ª Tabela:

Categoria:

Descrição da Adolescente da Instituição

Subcategoria:

Principais Dificuldades

Registo		Contexto
Formal	Semântico	
Dificuldades		<p>“(...) a A não tem assim grandes dificuldades (...)” (E1)</p> <p>“Não tem assim grandes dificuldades (...)” (E5)</p>
Razoável		<p>“(...) é uma aluna razoável.” (E1)</p>
Desmotivação, falta de trabalho, empenho, interesse		<p>“(...) as principais dificuldades de B é a desmotivação e falta de trabalho, de empenho e de interesse.” (E2)</p>
Falta de estudo, desmotivação, empenho		<p>“(...) é mesmo falta de estudo e é a desmotivação e não tem empenho (...)” (E3)</p>

	<p>Desfasamento de conhecimentos</p>	<p>“ (...) ela tinha muitas intervenções de aula completamente disparatadas (...) do género onde fica Londres (...)” (E4)</p>
	<p>Falta de empenho e recusa</p>	<p>“ (...) nos testes ela não é que dê muitas respostas erradas, ela pura e simplesmente não faz.” (E6)</p>
	<p>Comparação de capacidades intelectuais</p>	<p>“ (...) a G tem umas capacidades limitadas, coisa que acho que a H não tem (...)” (E7)</p>

3ª Tabela:

Categoria:

Descrição da Adolescente da Instituição

Subcategoria:

Resolução das suas Dificuldades

Registo		Contexto
Formal	Semântico	
Problemática Turma Estudar mais, empenhar-se Motivar Estudo acompanhado Apoio personalizado Empenhar	Iniciativa própria	<p>“ (...) penso que a A não possui dificuldades, pois estas negativas devem-se à problemática turma (...)” (E1)</p> <p>“ (...) ela deveria estudar mais, empenhar-se um bocadinho mais.” (E2)</p> <p>“ (...) o problema está aí, é saber o que fazer para a motivar.” (E3)</p> <p>“ (...) tem tido no fundo um estudo acompanhado (...)” (E4)</p> <p>“ (...) ela precisa de facto desse apoio personalizado.” (E4)</p> <p>“ (...) penso que a E pode-se empenhar muito mais (...) tem capacidades para isso.” (E5)</p> <p>“ (...) parte sobretudo dela, porque eu não sei o que a desmotiva (...)” (E6)</p>

Apoio Interesse		<p>“Eu sei que elas têm apoio no Lar, à G estão a ser dadas aulas de apoio (...)” (E7)</p> <p>“ (...) a base de tudo é o interesse, se não tiver interesse não se pode fazer nada.” (E7)</p>
--------------------	--	---

4ª Tabela:

Categoria:

Descrição da Adolescente da Instituição

Subcategoria:

Que Expectativas para o Futuro da Adolescente Institucionalizada

Registo		Contexto
Formal	Semântico	
Escolhas, sorte		“(...) depende também um bocadinho com as escolhas que ela fizer, com a sorte que ela tiver (...)” (E1)
Bom futuro		“(...) ela tem possibilidades de ter um bom futuro (...)” (E1)
Potencial		“(...) ela tem potencial para ir muito além, agora sem motivação, sem interesse não sei (...)” (E2)
	Iniciativa	“Essencialmente depende dela (...)” (E3)
	Desinteresse	“Ela criou uma barreira (...) não dá espaço para a gente trabalhar com ela (...)” (E3)
Décimo segundo ano, superar os exames nacionais		“(...) que ela consiga terminar o décimo segundo ano (...) não sei se ela conseguirá superar os exames nacionais (...), vai ser um bocadinho difícil (...) e dizer-lhe isto é desmotivá-la. Ela é uma aluna empenhada (...)” (E4)

<p>Passar</p>	<p>Expectativas negativas</p>	<p>“Penso que ela irá passar, tem tudo para conseguir (...)” (E5) “ (...) não me parece que vá passar.” (E6) “ (...) tenho quase a certeza que o ideal de H é ser modelo, (...) ela acha que não é preciso estudar e anda pr’a ali.” (E7)</p>
---------------	-------------------------------	---

5ª Tabela:

Categoria:

Institucionalização da Adolescente

Subcategoria:

Sua Definição

Registro		Contexto
Formal	Semântico	
Cuidados de uma instituição	Melhor desenvolvimento e crescimento pessoal	“É uma criança que está aos cuidados de uma instituição (...)” (E1)
Apoio familiar		“Uma criança que se calhar não teve apoio familiar (...)” (E2)
Instituição		“ (...) achou por bem, não é, inseri-la numa instituição para ela poder desenvolver (...) crescer da melhor forma (...)” (E2)
Estado		“Que vive numa instituição à muitos anos (...)” (E4)
Apoio		“É estar numa instituição que lhe dão apoio que não tem em casa” (E6)
Situação familiar má		“ Cabe ao estado uma responsabilidade acrescida (...)” (E3)
		“ (...) nessas instituições (...) vão ter o apoio que não têm em casa (...)” (E5)
		“ (...) são meninos que têm família em perigo, têm uma situação familiar má (...)” (E7)

<p>Colmataram a falta da família</p> <p>Adolescentes em perigo</p>		<p>“ (...) foram para ali para colmatarem a falta da família.” (E7)</p> <p>“ (...) adolescentes institucionalizados (...) estão apontadas, vá lá, como adolescentes em perigo (...)” (E7)</p>
--	--	--

6ª Tabela:

Categoria:

Institucionalização da Adolescente

Subcategoria:

Principais Diferenças entre Adolescente Institucionalizado e Adol escente não Institucionalizado

Registro		Contexto
Formal	Semântico	
Mínima diferença	Valorização	<p>“ (...) apesar de estar num Lar é uma aluna responsável, empenhada, trabalhadora (...) o resto da turma está com os pais, tem tudo (...) e não fazem nada (...) neste caso de A acho que isso não está a prejudicá-la.” (E1)</p> <p>“ (...) eu não noto a mínima diferença (...) sinto-a motivada, trabalha, sempre muito bem disposta, sempre brincalhona (...)” (E2)</p> <p>“ (...) são sempre crianças com muitas dificuldades.” (E3)</p>
Muitas dificuldades		
Falha de formação		<p>“Têm sempre uma falha de formação (...) que resulta dos anos que passaram com as famílias (...)” (E3)</p>
Mais limitações		<p>“ (...) nota-se perfeitamente que são crianças que têm muito mais limitações (...)” (E3)</p>
Cleptomaniaca	Reprodução Social	<p>“ (...) liga-se e volta-se a ligar aos problemas familiares e perpétua os problemas familiares.” (E3)</p> <p>“ (...) eu suponho que ela é cleptomaniaca e qualquer coisa (...) ela desvia.” (E3)</p>

<p>Orientação familiar</p> <p>Formas desviantes</p> <p>Diferença</p> <p>Mais perdidos</p> <p>Diferenças</p>	<p>Isolamento Social</p> <p>Aceitação Social</p>	<p>“Eu acho que a orientação familiar (...) é a célula social fundamental” (E3)</p> <p>“Por muito acompanhamento que as Irmãs possam fazer (...) se puderem encontrar formas desviantes (...) não exitam (...)” (E3)</p> <p>“ (...) não noto grande diferença.” (E4)</p> <p>“Há alunos não institucionalizados muito mais perdidos (...)” (E4)</p> <p>“ (...) as diferenças quando existem quem as faz (...) é a própria maneira de ser da criança (...)” (E5)</p> <p>“ (...) no fundo acaba por ser a própria a pôr-se um bocado à parte.” (E5)</p> <p>“ (...) são aceites (...) quando têm alguma coisa para oferecer com a sua criatividade (...) brincadeiras (...) as suas ideias (...)” (E5)</p> <p>“Quando são elas que já vêem demasiado fechadas, demasiado revoltadas (...) são elas próprias que criam as diferenças (...)” (E5)</p>
<p>Demasiado fechadas, demasiado revoltadas</p>	<p>Desinteressadas</p>	<p>“Por acaso as duas raparigas são (...) completamente a leste (...) e as duas são do Lar (...)” (E6)</p>

<p>Personalidade</p>	<p>Percepção da diferença</p>	<p>“Deve ter a ver (...) com a personalidade delas (...) tenho alunos a leste e que (...) e que têm o pai e a mãe perto.” (E6)</p> <p>“ Noto logo, (...) na maneira como eles preenchem a ficha (...) percebo logo que são alunos do Lar (...)” (E7)</p> <p>“São meninos mais tristes (...)” (E7)</p> <p>“ (...) se for rapaz dão um ar muito seguro (...) nós notamos logo (...)” (E7)</p> <p>“ (...) as raparigas têm um ar muito triste, muito mais apagado (...)” (E7)</p> <p>“ (...) nunca tive nenhum aluno (...) do Lar (...) que não tivessem dificuldades de aprendizagem.” (E7)</p> <p>“ (...) todos os que eu tive eram alunos desmotivados (...) nunca consegui motivá-los para nada.” (E7)</p> <p>“ (...) eu acho que eles não vêem aplicação na vida real, na vida prática.” (E7)</p>
<p>Tristes</p>		
<p>Seguro</p>		
<p>Triste, apagado</p>		
<p>Dificuldades de aprendizagem</p>		
<p>Desmotivados</p>		
<p>Aplicação na vida real</p>		

7ª Tabela:

Categoria:

Institucionalização da Adolescente

Subcategoria:

Importância de uma Base Familiar Estável

Registo		Contexto
Formal	Semântico	
Equilibrada		“Sinceramente não (...) lá está como ela é adultazinha, muito responsável (...) penso que a A é uma pessoa muito equilibrada .” (E1)
Carinho diariamente		“ (...) a B e outras crianças não têm o seu carinho diariamente (...)” (E2)
Personalidade, perspectivas para o futuro		“ (...) pode acabar por prejudicar a sua personalidade e até as suas perspectivas para o futuro .” (E2)
Imagem	Família	“ (...) acho que a referência base é muito importante” (E3)
Dificuldades		“ (...) é uma imagem que nós vamos guardar (...)” (E3)
		“ (...) era bom que os psicólogos nos esclarecessem, se as dificuldades (...) são de natureza cognitiva (...) e não o facto dela estar privada da família (...)” (E4)

<p>Família</p>		<p>“Eu penso que não (...) as dificuldades dela não vêem daí (...). Eu penso que a instituição se tem preocupado em dar-lhes (...) a noção de família.” (E4) “ (...) uma família é sempre uma família (...)” (E5) “ (...) a família tem uma influência (...)” (E7)</p>
<p>Base familiar estável</p>		<p>“ (...) uma base familiar estável é fundamental, é uma mais valia (...)” (E5)</p>
<p>Apoio</p>		<p>“ (...) se não tem há que tentar preencher esse vazio com outro apoio (...)” (E5)</p>
<p>Relação entre pais, filhos</p>		<p>“ (...) a relação entre pais e os filhos é fundamental (...)” (E5)</p>
<p>Apoio institucional</p>		<p>“ (...) realmente a família é fundamental (...) e esse apoio institucional deverá (...) alargar-se ao apoio à própria família (...)” (E5)</p>
	<p>Falta de base familiar estável</p>	<p>“ (...) eu acho que deve prejudicar sempre (...) chegar a casa e não ter pai e a mãe para contar as coisas (...) afecta sempre um bocado (...)” (E6)</p>
	<p>Interferência da família na personalidade</p>	<p>“ (...) costume dizer que no eixo dos meninos interfere 60% daquilo que é deles e 40% a família (...)” (E7)</p>
<p>Grande importância</p>		<p>“Eu acho que a família tem uma grande importância para bem e para mal.” (E7)</p>

