



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Mariana Cristina Telo Marques

**O OLHAR DOS ALUNOS EM ACOLHIMENTO
RESIDENCIAL SOBRE A ESCOLA E AS RELAÇÕES COM
OS PROFESSORES**

**Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, do
Desenvolvimento e Aconselhamento orientada pela Professora Doutora Luiza
Isabel Gomes Freire Nobre Lima e apresentada à Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação.**

Setembro de 2020

Dedicatória

Ao Lorenzo, que me veio ensinar que o amor é o segredo que move a vida e o meu coração inquieto, que me veio lembrar que, como diria Saint Exupéry, “o essencial é invisível aos olhos”. Que vem para finalizar uma etapa e dar início à etapa mais importante da minha vida: a maternidade. Que vem mostrar-me o que é este amor e como precisa de ser regado e cuidado todos os dias: aquela sementinha que cresce de dia para dia, que faz crescer não só a barriga, mas o coração também. Que despertou um turbilhão de sentimentos, medos, sonhos, desejos e a certeza de que juntos lutaremos para tornar o mundo num lugar melhor.

Não existem palavras para explicar a força que o som do seu coraçãozinho acelerado me deu. Ao pequeno Lorenzo, que me trouxe a certeza que o caminho que estou a seguir é o certo e que tudo parece estar escrito nas estrelas. Por me lembrar e dar ainda mais força para olhar para o mundo como um lugar que precisa de ser melhor, em prol de todas as crianças, para que todas elas tenham pelo menos um ser que as ame e cuide.

A ele dedico este trabalho.

Agradecimentos

À Professora Doutora Luiza Nobre Lima, pela paixão com que ensina, pela (mais do que) orientação, pelo seu rigor científico, disponibilidade e amabilidade. Todos os jovens que entrevistei (e não só) deviam ter a sorte de ter uma professora assim.

Às Casas de Acolhimento Residencial que tornaram as entrevistas possíveis e aos jovens que aceitaram colaborar com o meu estudo, pelas confiança e simpatia.

À minha família:

Carolina, a minha irmã, que a vejo tão pequenina e que se torna a cada dia uma mulher forte e lutadora, é uma inspiração. Que me ensina todos os dias que não há distância que combata o amor, e que esta nossa sintonia tantas vezes me ensina a olhar em frente e a seguir com o coração quente e esperançoso. A ela que me faz acreditar todos os dias no meu potencial e que me enche de ideias e sonhos.

Mãe, pelo amor incondicional e por estar sempre presente para ouvir as minhas histórias, teorias e desabafos. Por acreditar desde o início que este era o meu curso e por nunca duvidar das minhas capacidades. Sei dos sacrifícios que faz todos os dias em prol do nosso bem-estar e do nosso sucesso e serei sempre grata. A força com que encara a vida, mesmo na adversidade, é uma inspiração.

Pai, por me ter guiado neste caminho com o seu toque de positivismo. A sua essência continua a notar-se todos os dias da minha vida, muitas vezes fechei os olhos e relembrei a sua gargalhada, que tanta força me deu para continuar.

Fábio, por acreditar em mim desde o início, muitas vezes mais do que eu própria acreditei, por ser porto seguro, por me dar a mão nesta viagem turbulenta a que chamamos vida e por não me deixar desistir dos meus sonhos. Pela calma e pela forma descontraída como vê cada detalhe da vida. Guardarei sempre tudo o que fizeste por nós e para que eu conseguisse terminar esta etapa de cabeça erguida e orgulhosa.

Aos meus irmãos e à sua família, que sempre se preocuparam com o meu futuro e em proporcionar-me as melhores oportunidades.

Aos meus amigos:

Nuno, pelos debates e reflexões conjuntas, que me inspiram a questionar tudo à minha volta e a encarar a vida e as relações humanas com outros olhos, a pensar “fora da caixa”.

Carla, que além de me ter ajudado a conseguir a amostra para este estudo, me motivou com a sua personalidade “faz tudo” e me incentivou em tempos de desespero!

À Laura, às Andreias e à Maria, que me acolheram nesta cidade desde o primeiro dia, mostrando-me todas as ruelas e todos os seus encantos. Pelas aventuras, pelos dias de estudo e noites de farra e acima de tudo pela amizade.

E a todos os outros que mesmo longe se mantiveram perto com as suas palavras de carinho e motivação, obrigada.

Resumo/Abstract

O olhar dos alunos em acolhimento residencial sobre a escola e as relações com os professores

Resumo

A escola constitui um contexto onde os jovens em acolhimento residencial estão inseridos e passam grande parte do seu tempo e por isso, as relações com os seus professores experienciadas neste contexto são fundamentais para o desenvolvimento de modelos mais positivos de si e dos outros. Com o objetivo de conhecer a percepção que as crianças e adolescentes têm acerca da escola, da relação com os seus professores e das suas experiências no contexto escolar, foram entrevistados 11 alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade que vivem em acolhimento residencial (4 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, $M_{idade} = 14$ (DP=1,27)), tendo as entrevistas sido analisadas de acordo com o método da *Grounded Theory*. A entrevista, semi-estruturada, obedeceu a um guião construído para o efeito.

Os resultados revelaram que estes alunos têm uma visão dicotómica acerca da sua relação com a escola e com os professores, ainda que seja uma visão tendencialmente negativa. Os alunos destacaram as capacidades socioemocionais dos professores, nomeadamente a prestação de cuidados e a manifestação de preocupação, como fatores fundamentais para o estabelecimento de uma relação positiva com os mesmos e confirmaram que as relações que mantêm com os professores influenciam a forma como percebem a escola e as aprendizagens. Esta percepção negativa da escola pode ser influenciada pelo clima escolar inseguro da escola e pelas relações negativas que são mantidas com os professores. Por sua vez, estas relações negativas são influenciadas por aquilo que os adolescentes percebem ser a falta de competências de ensino dos professores, que dificultam o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, a utilização de estratégias de regulação do comportamento ineficazes e a ausência de demonstração de compreensão e interesse pelos alunos. Além disso, os resultados apontaram para a existência de comportamentos discriminatórios por parte dos professores que não só

originam relações disruptivas com os professores, como também dificultam o envolvimento escolar dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Os aspetos com maior saturação que foram apontados pelos alunos que favorecem a sua relação com os professores e os que dificultam são convergentes com a literatura científica sobre o trauma desenvolvimental, que justifica comportamentos e dificuldades na manutenção de relações positivas, e sobre a importância das figuras significativas no desenvolvimento positivo destes alunos através das estratégias relacionais mais adaptativas. Este estudo além de conhecer o modo como os alunos em acolhimento percebem as relações com a escola e com os professores, revela, pela sua perspectiva, quais as estratégias mais eficazes para regular os comportamentos e motivar as aprendizagens em sala de aula. Conhecer a sua perspectiva permite repensar em estratégias que beneficiem não só os alunos como também os seus professores.

Palavras-chave: acolhimento residencial, adolescentes, percepção, escola, professores,

The overview of students in residential care about school and relationships with teachers

Abstract:

The school is a context where adolescents living in residential care are integrated and spend a large part of their time. Therefore, the relationships with their teachers experienced in this context are fundamental for the development of more positive models of themselves and others. In order to get to know the perception that children and adolescents have about school, the relationship with their teachers and their experiences in the school context, 11 middle school students who live in residential care were interviewed (4 females and 7 males, M age = 14 ($SD = 1.27$)), and the interviews were analyzed according to the Grounded Theory method. The semi-structured interview was guided by a pre-made a script.

The results revealed that these students have a dichotomous view about their relationship with the school and with the teachers, even though it has a tendency to be negative. Students highlighted the teachers' socio-emotional skills, namely the provision of care and the expression of concern, as fundamental factors for establishing a positive relationship with them and confirmed that the relationships they maintain with teachers influence the way they perceive the school and learning.

This negative perception of the school can be influenced by the school's unsafe school climate and the negative relationships that are maintained with teachers. In turn, these negative relationships are influenced by what adolescents perceive to be the teachers' lack of teaching skills, which hinder students' involvement and learning, the use of ineffective behavior regulation strategies and the lack of demonstration of understanding and interest in students.

In addition, the results pointed to the existence of discriminatory teacher behavior, which not only creates disruptive relationships with teachers, but also impair students' school involvement and, consequently, learning. The aspects with the highest saturation that were pointed out by the students that favor their relationship with teachers and those that make it difficult are convergent with the scientific literature on developmental trauma, which justifies the changes and difficulties in maintaining positive relationships, and on the measures deducted in the positive development of these students, through the most adaptive related strategies. This study, in addition to knowing how host students perceive relationships with the school and with teachers, reveals, from their perspective, which are the most effective strategies to regulate behaviors and motivate learning in the

classroom. Knowing their perspective allows us to rethink strategies that benefit not only students but also your teachers.

Keywords: residential care, adolescents, perception, school, teachers

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento conceptual (revisão da literatura)	3
II. Objetivos	11
III. Metodologia	12
IV. Resultados	15
V. Discussão	38
VI. Conclusões	50
Bibliografia	53
Anexos	65

Introdução

“O bom ensino é carregado de emoções positivas”

(Hargreaves, 1994)

Trajetórias de vida imperfeitas levam os seres humanos a serem obrigados a se adaptar a um mundo difícil e injusto, muitas vezes desde a sua infância. Crianças e adolescentes que vivem em acolhimento residencial foram obrigadas a passar por um processo de separação do seu núcleo familiar pelos mais variados motivos. Dentro destes cabem histórias de maus tratos e negligência e experiências traumáticas e por isso, as suas vivências e convivências serão marcadas por um passado que não desaparece depois do acolhimento, e que, pelo contrário, torna esta população mais vulnerável a trajetórias de desenvolvimento desadaptativas (Grossmann & Grossmann, 2004). Por este motivo, existe a necessidade de investigar e explorar os processos relacionais e emocionais desta população, que podem ser comprometidos pelas consequências do trauma.

Sabe-se *a priori*, que a qualidade das relações que estes jovens estabelecem com figuras significativas, nomeadamente professores, surge como um fator protetor no desenvolvimento de um comportamento resiliente e menos desviante e associa-se ao desenvolvimento da eficácia social, emocional e académica (Mota, Costa, & Matos, 2018).

A escola, sítio onde as crianças e jovens em acolhimento residencial passam grande parte do dia, é um contexto de desenvolvimento onde as múltiplas dificuldades desenvolvimentais decorrentes dos maus tratos sofridos por estas crianças também se manifestam, contribuindo para as atenuar ou acentuar. Neste sentido, o enfoque desta investigação recai na exploração do papel que o contexto escolar desempenha na vida destes jovens. Em particular, pretende-se conhecer a perceção que crianças e adolescentes têm acerca da escola, da relação com os seus professores, das aprendizagens e das experiências dentro e fora da sala de aula.

A dissertação está dividida em seis capítulos. Começou-se por fazer uma apresentação teórica dos conceitos essenciais do estudo, dividida em dois pontos distintos: *Crianças e jovens em acolhimento residencial* e *A importância do contexto escolar para as crianças e jovens em acolhimento residencial, nomeadamente ao nível das relações aluno-professor*. Em seguida, são explicados os objetivos da investigação e a metodologia a que se recorreu para responder às questões de investigação. No capítulo IV encontram-se os resultados obtidos e posteriormente a sua interpretação e discussão (capítulo V) e conclusões (capítulo VI).

I- Enquadramento Conceptual

(revisão da literatura)

1. Crianças e Adolescentes em Acolhimento Residencial

As crianças e jovens retirados das suas famílias e acolhidas em Casas de Acolhimento Residencial apresentam um historial de experiências traumáticas (Courtois, 2004), onde se incluem diversas formas de maus tratos (Allen, 2008) perpetradas pelos seus cuidadores primários (Rudasill, Gonshak, Possel, Nichols, & Stipanovic, 2013). Estas experiências privam-nas de uma base segura, o que pode despoletar sentimentos de perda, abandono e solidão (Mota & Matos, 2010). Adicionalmente, passar por estas adversidades favorece o comprometimento do desenvolvimento emocional, comportamental e cognitivo (Bowlby, 1951).

Relativamente aos compromissos a nível emocional, as experiências traumáticas podem contribuir para que as crianças e jovens desenvolvam um mecanismo de insegurança emocional (Grossmann & Grossmann, 2004) e apresentem problemas *interpessoais* (Rudassil et al., 2013) e comportamentos desviantes (Mota, Costa, & Matos, 2015). As dificuldades também percebidas ao nível da vinculação, traduzem-se na dificuldade que os jovens em acolhimento apresentam em confiar no outro e em aceitar a imposição de limites, o que pode conduzir a um crescente isolamento social (Spinazzola, Cloitre, Cook, & Kagan, 2005; Courtois, 2004). Também são assinaláveis dificuldades de autorregulação nestes jovens, visíveis diariamente na forma como expressam as emoções, como comunicam e como transmitem os seus desejos e necessidades (Courtois, 2004) e nas dificuldades de formação do autoconceito, uma vez que apresentam, na sua maioria, lacunas na autoestima, sentimentos de vergonha e culpa (Spinazzola et al., 2005).

Em termos comportamentais, regista-se uma maior tendência a comportamentos autodestrutivos, comportamentos de oposição e dificuldade em seguir regras, agressividade, pobre controlo de impulsos e abuso de substâncias (Spinazzola et al., 2015). Ao nível dos

problemas cognitivos, as experiências traumáticas têm impacto na atenção, nomeadamente nas dificuldades de regulação da atenção e do funcionamento executivo, na falta de curiosidade, nas dificuldades no processamento de informação, dificuldades em completar tarefas, planear e antecipar situações, dificuldade em entender a responsabilidade e dificuldades de aprendizagem e de linguagem (Spinazzola et al., 2005).

Manso e García-Baamonde (2011) concluíram que as crianças em acolhimento residencial, além de apresentarem inadequações no funcionamento pessoal e social, demonstraram aversão ao estudo, falta de interesse e de motivação. Estas crianças apresentam dificuldades de adaptação à escola, uma baixa motivação para a aprendizagem e insatisfação com a situação escolar. Além disso, os jovens em acolhimento residencial têm maior propensão a apresentar comportamentos disfuncionais, que se encontram relacionados com o insucesso escolar e ocorrem quando é registada instabilidade escolar (Constantino, 2019). Por esta razão, estes alunos possuem muitas vezes um histórico académico menos bom, apresentam retenções e não são vistos como uma prioridade nas escolas (Harder et al., 2013).

2. A importância do contexto escolar para as crianças e jovens em acolhimento residencial

A escola é um contexto que ocupa grande parte do tempo da criança e do adolescente (Tavares, 2012) e, por isso, além de um local direcionado para a aprendizagem, a escola é um local importante de socialização que para além do impacto que tem no desenvolvimento psicossocial e académico dos jovens (Otero- López, 2001), promove o seu desenvolvimento ao nível da regulação emocional e comportamental, da atenção e das aprendizagens. Além disso, encoraja o relacionamento dos jovens com os pares da sua idade, a criação de amizades e promove as relações com figuras de autoridade como professores e assistentes operacionais (Poletto & Koller, 2008). Nos casos dos jovens em que o processo de socialização primária falhou, a escola constitui um contexto de socialização importante, sendo, por isso, significativo analisar e perceber a adaptação destes jovens à escola, as relações que estabelecem com a escola e a adaptação às normas (Trianes, Muñoz, & Jiménez, 2007). Por assentar nestes três aspetos fundamentais (emocional, comportamental e relacional), este contexto é particularmente relevante nas vivências dos jovens que vivem em acolhimento residencial.

Sabe-se que a escola é caracterizada como um dos contextos mais exigentes para as crianças, uma vez que o bom funcionamento destas implica o cumprimento de normas, tarefa que nem sempre se mostra fácil à adaptação das crianças, principalmente aquelas que não

tiveram um contexto familiar apropriado, como é o caso das crianças e jovens residencializados (Martín & Bustillo, 2009).

Além dos pontos já referidos sobre a importância da escola, a educação é um elemento fundamental e crucial para as crianças e adolescentes, especialmente aqueles que se encontram acolhidos (Morales-Ocaña & Pérez-García, 2018) uma vez que são vários os estudos que consideram a satisfação com a escola e o clima escolar positivo fatores que transmitem sentimentos de segurança e suporte aos jovens, contribuindo para que aprendam de forma mais positiva (Finnan et al., 2003).

Vários autores defendem que o desempenho escolar está relacionado com o clima escolar - este reflete uma experiência na escola e está relacionado não só com modelos de ensino e práticas de liderança, como à qualidade de vida na escola, aos valores, normas e objetivos e ainda às experiências sociais, emocionais e éticas da vida escolar dos alunos (Freiberg, 1999; Benninga, Berkowitz, Konu, & Rimpelä, 2002, Kuehn & Smith, 2003; Greenberg et al., 2003; Durlak & Weissberg, 2005; Cohen, 2006; Tavares, 2012). Um clima escolar positivo tem também impacto na experiência dos alunos e influencia o compromisso destes com a escola e a sua autoestima (Hoge et al., 1990). Além disso, a percepção dos alunos acerca de um clima escolar positivo pode influenciar a formação de relacionamentos interpessoais positivos e contribuir para sentimentos positivos em relação a si próprios.

Malveiro e Veiga (2016) sublinham que as aprendizagens, o bem-estar, bem como os relacionamentos interpessoais realizados no contexto escolar tornam-se motivadores quando os alunos sentem que as suas ideias são valorizadas pela própria escola. Porém, quando os indivíduos não percebem um clima escolar positivo podem adquirir sentimentos de incompetência e desvalorizar a escola (Eccles & Midgley, 1989). Além disso, também são considerados obstáculos ao bom desempenho escolar fatores relacionados com a falta de reconhecimento por parte dos professores, problemas de aprendizagem e respostas negativas face às dificuldades comportamentais (Jackson & Cameron 2012). Coincidentemente, Siqueira e Aglio (2010) mostraram que o desempenho escolar dos jovens em acolhimento residencial, quando comparados com os seus pares que não estão acolhidos, regista-se mais fraco.

Foram já identificados alguns fatores que podem colmatar as dificuldades apresentadas por crianças e jovens em acolhimento residencial, contribuindo para o seu sucesso escolar, entre eles: fomentar processos de resiliência que promovam uma imagem mais positiva de si e dos outros (Mota & Matos, 2014) e, conseqüentemente, promover relações positivas com as figuras significativas (Mota & Matos, 2010; Mota, Costa, & Matos, 2018); garantir o apoio de um

adulto próximo (Jackson & Cameron, 2012) e assegurar que as vivências na escola sejam satisfatórias e fonte de suporte (Jackson & Cameron, 2012; Harder et al., 2013); obter estabilidade no que diz respeito às colocações escolares (Jackson & Cameron 2012); e ainda, consciencializar os professores acerca da importância do seu papel, uma vez que o sucesso académico destas crianças e adolescentes pode ser influenciado pelas expectativas escolares que as figuras significativas têm acerca dos jovens (Cheung et al., 2012).

Cumprindo estes parâmetros, podemos aumentar o sucesso escolar dos jovens em acolhimento residencial? Começemos por analisar a importância das relações entre professores e alunos e o seu impacto.

2.1. Relação aluno-professor:

Os alunos que vivem em acolhimento residencial não chegam ao contexto escolar sem antecedentes. Estes levam consigo expectativas, atitudes e comportamentos (Davis, 2003) que podem ser influenciados pelos seus problemas interpessoais e, conseqüentemente, constituir um entrave ao estabelecimento de relações positivas com os professores (Rudasill et al., 2013) uma vez que a tendência destes jovens é se sentirem indesejados por parte dos cuidadores (Allen, 2008).

As relações com o corpo docente são ambivalentes uma vez que as mesmas tanto podem apoiar e encorajar o desenvolvimento e crescimento pessoal dos jovens que vivem em acolhimento residencial, como podem contribuir para problemas de comportamento (Sekol, 2015). Esta rede constituída pelo contexto escolar e que comporta professores, funcionários, diretores e colegas pode constituir-se como um fator de risco ou protetor para os jovens, que irá depender do caráter das relações e interações e ainda, segundo Brito e Koller (1999), da significação que a pessoa atribui à sua rede de apoio.

Mota, Costa e Mata (2015), afirmam que os fatores de risco associados ao acolhimento residencial podem ser moderados através de fatores protetores que estejam relacionados com as circunstâncias contextuais e emocionais desta população, como é o caso da experiência satisfatória com outras figuras que sejam significativas e capazes de fornecer estabilidade a nível pessoal, afetivo e social, potenciando um desenvolvimento de qualidade (Mota & Matos, 2010). Estas relações adaptativas auxiliam no desenvolvimento de modelos internos mais positivos de si e do outro e, podem ser desempenhadas por professores e funcionários da escola onde estão inseridos e onde passam grande parte do seu tempo (Mota & Matos, 2010).

O apoio do professor e o estabelecimento de relações sociais positivas constituem dimensões suscetíveis de influenciar o envolvimento dos alunos na escola (Poletto & Koller, 2008; Kossan, 2010; Veiga et al, 2012; Harder et al., 2013; Baker, 2016), a satisfação dos alunos com este contexto (Garcia-Molsosaa et al., 2019) e o rendimento escolar (Jorge, 2010).

Quando mantêm uma relação positiva com os alunos, os professores têm impacto nas experiências sociais e intelectuais dos jovens e direcionam a sua motivação para a aprendizagem uma vez que lhes transmitem um sentimento de pertença, uma identidade social e apoiam o desenvolvimento de competências emocionais, comportamentais e das competências escolares (Davis, 2003; Baker, 2016). Os professores podem incentivar a aprendizagem e promover o envolvimento dos alunos na escola (Skinner & Pitzer, 2012), estimulando a participação destes com a utilização de elogios positivos e o uso do reforço positivo (Wang & Holcombe, 2010), planificando o ensino e gerindo a sala de aula (Kaufmann et al., 2006), motivando os alunos e promovendo a comunicação interpessoal (Veiga, 2007), considerando as diferenças individuais de cada aluno e a diversidade cultural (Hallahan & Kauffman, 2006; Winner, 2006) e ainda a recorrendo a novas tecnologias (Sawyer, 2006).

A educação para os alunos em acolhimento residencial pode tornar-se desafiante devido ao afastamento entre o acolhimento e a educação que proporciona baixas expectativas em relação a estes alunos, insucesso no reconhecimento de problemas relacionados com a aprendizagem e uma insensibilidade a dar resposta às dificuldades comportamentais na escola (Harder et al., 2013; Jackson & Cameron, 2012).

O estudo de Constantino (2019) mostrou que os professores possuíam uma visão negativa dos alunos que viviam em acolhimento residencial, colocando-os à partida, em desvantagem em relação aos seus colegas no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Coincidentemente, Darmody, McMahon, Banks e Gilligan (2013) defendem que as baixas expectativas dos professores contribuem para baixos rendimentos escolares.

Porém, não são só os professores que criam expectativas sobre os seus alunos e que por sua vez influenciam a relação com os mesmos (Constantino, 2019), pois os alunos também baseiam as suas atitudes nas perceções e expectativas que têm acerca dos professores (Martinelli & Schiavoni, 2009). Por essa razão Malveira e Veiga (2016) investigaram sobre o envolvimento dos alunos na escola em função do apoio dos professores e concluíram que o envolvimento dos alunos na escola pode ser mediado pela perceção que estes fazem acerca do comportamento dos professores, nomeadamente quando são tratados de forma justa, quando notam que o professor se interessa pelos alunos e quando acreditam nas suas capacidades para aprender.

Coincidentemente, Chen e Cui (2019) indicam que para os adolescentes é fundamental o senso de justiça para que haja satisfação e um bom funcionamento na escola.

Segundo Cunha (2008) um bom professor não se caracteriza apenas pelo que sabe e pelo que transmite aos seus alunos mas também pela forma como transmite e pela dimensão humana expressa no seu ensino, ou seja, numa dimensão mais humana e afetiva do professor e que reporta às suas competências relacionais, à disponibilidade, compreensão, justiça, atenção, à motivação, ao humor e ao respeito pela individualidade de cada aluno. Nesta perspetiva, valoriza-se a relação professor-aluno para responder às necessidades dos alunos e para criar um cenário pedagógico mais rico (Nóvoa, 1991).

Ao estudarem a perceção de adolescentes acerca do apoio social, ou seja, a forma como os jovens entendem e acreditam que são estimados, cuidados e que pertencem a uma rede, incluindo o apoio da família, de professores, da escola e de amigos, Alves e Dell’Aglío (2015) verificaram que muitos adolescentes não se sentem afetivamente ligados aos seus professores. Coincidentemente, o estudo de Libório et al. (2011), que investigou satisfação de adolescentes com a escola, mostrou que um quinto da amostra não confiava nos professores ou não podia contar com estes. Se a relação com o professor for percebida como insegura, o comportamento dos alunos indicará maior vitimização (Lucas-Molina, Williamson, Pulido, & Perez-Albéniz, 2015), menor satisfação com a vida (Stewart & Suldo, 2011) e menor motivação do aluno no contexto académico (Raufelder, Scherber, & Wood, 2016; Deci, 1975).

O apoio emocional dos professores surge como um aspeto essencial para a motivação intrínseca dos alunos, estando associado a níveis mais altos de esforço e persistência (Raufelder et al., 2016), transmitindo sentimentos de pertença e apoio aos alunos e contribuindo para um maior envolvimento na sala de aula e para um menor número de comportamentos desadaptativos (Prewett, Bergin, & Huang, 2019). Este apoio é percebido pelos alunos através da exposição a aulas interessantes, à disponibilidade em ouvir e fornecer feedback positivo e ao respeito pelos alunos (Wentzel, 1997; Wentzel et al., 2010).

Quando os alunos sentem que os professores gostam deles tendem a ter um melhor desempenho académico e a ter um maior envolvimento escolar (Wang & Eccles, 2013). Os alunos que percecionam apoio emocional e comportamentos pró-sociais por parte dos professores, como partilhar materiais, incentivar e manter um humor alegre na sala de aula, relatavam uma relação aluno-professor de melhor qualidade (Prewett et al., 2019). No mesmo sentido, os comportamentos motivacionais por parte dos professores também manifestam um impacto positivo na autoeficácia e na motivação intrínseca dos alunos, influenciando

diretamente o sucesso acadêmico (You, Dang, & Lim, 2015). Resumindo, os alunos que sentem que recebem o apoio necessário dos professores, tendem a ser melhores em lidar com os desafios e conseqüentemente possuem um melhor ajuste social e acadêmico (Wentzel, 2016).

Um aspecto importante e que deve ser considerado é, segundo, Mahoney e Almeida (2005) a individualidade de cada aluno, caracterizada por motivações e características próprias e, por isso, desenvolvimento e aprendizagens diferentes. As características pessoais dos alunos têm influência na percepção dos alunos quanto ao clima da sala de aula e quanto à caracterização que é feita sobre os professores (Alonso-Tapia & Villasana, 2014) e por isso, o afeto fornecido pelos professores pode ser percebido de diversas formas por influência do historial de experiências negativas com outros cuidadores (Howes & Hamilton, 1992). Será mais fácil para os alunos em risco terem um crescimento acadêmico positivo se forem apoiados por um professor emocionalmente favorável, não conflituoso e por um clima escolar caloroso (Crosnoe et al., 2010), porém, esta trajetória pode ser comprometida pela falta de confiança que os jovens em risco têm nos professores (Murray & Zyoch, 2010).

As percepções dos jovens podem ser influenciadas por problemas de internalização que acarretam conseqüências negativas na escola, nomeadamente o absentismo escolar (Spaps et al., 2009), o baixo desempenho escolar (Lundy, Silva, Kaemingk, Goodwin, & Quan, 2010) e as relações negativas com os outros (Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990). Um fator protetor dos problemas de internalização é o estabelecimento de relações positivas (Steinhausen & Metzke, 2001), nomeadamente com os professores, uma vez que estes são figuras fundamentais com as quais os jovens se devem sentir seguros e a quem podem recorrer para obter orientação e ajuda (Hamre & Pianta, 2001).

Os adolescentes que percebem a relação com os seus professores como próxima e nutritiva, são mais capazes de avaliar estas relações positivamente (Jellesma, Helma, & Koomen, 2015). Porém, os problemas de internalização dos jovens, podem influenciar negativamente as avaliações que fazem destas relações (Seligman et al., 1984).

Um estudo de Singal, Nidhi, Swann e Mandy (2009), revelou que o tipo de relacionamento desenvolvido com os professores parece ser significativo para promover a confiança do aluno. As crianças que percebem serem ouvidas e tratadas de forma justa pelos professores obtiveram maiores pontuações de satisfação e bem-estar. Da mesma forma, crianças que percebem não serem ouvidas e tratadas de forma justa pelos professores, obtiveram níveis baixos de satisfação e bem-estar (Montserrat, Casas, & Llosada-Gistau, 2019).

Jovens em acolhimento referiram que a ajuda de adultos é fundamental para que estes alcancem os seus objetivos (Cheung et al., 2012). No estudo de Clemens et al. (2017) os jovens adultos que haviam vivido em casas de acolhimento residencial afirmaram que os adultos têm baixas expectativas académicas sobre estes jovens, não reconhecem os seus sucessos escolares e que lhes era transmitido que as suas oportunidades educacionais eram limitadas porque estavam numa instituição (Hedin, Hojer, & Brumberg, 2011) e apelam à necessidade de se sentirem ouvidos pelos professores quanto às suas preocupações.

Relacionamentos que se caracterizam como próximos com os professores podem criar uma base segura para as crianças e, conseqüentemente, promover o autoconceito positivo destas, a vontade de explorar e a motivação interna para aprender. Por outro lado, um mau relacionamento com os professores pode levar a sentimentos de insegurança e angústia no ambiente escolar (Bowlby, 1969). Decy e Ryan (2000) afirmam que os jovens precisam de sentir satisfação com o contexto escolar para que o seu envolvimento escolar seja positivo. As relações de suporte entre os professores e os alunos podem transmitir às crianças e adolescentes, sentimentos de pertença e de valorização e, conseqüentemente, aumentar os seus sentimentos e pensamentos positivos em relação à escola.

Salienta-se a influência e o papel dos professores na promoção da motivação dos alunos e na forma como os professores conduzem a qualidade das relações de suporte, mas, pouco se debate acerca do modo como os alunos abordam as relações com os professores. Por isso, e na sequência de um estudo de Constantino (2019) acerca da perspectiva que os professores possuem sobre jovens em acolhimento residencial, considerou-se relevante dar também voz a estes jovens e entender as suas experiências escolares e relacionais a partir da sua própria perspectiva uma vez que esta pode fornecer informações úteis para melhores práticas nas escolas.

II – Objetivos

É sabido a priori que as crianças e os jovens em acolhimento residencial viveram experiências traumáticas de maus tratos e que ao seu acolhimento em contexto residencial estão associados sentimentos de perda, abandono e solidão (Mota & Matos, 2010), o que potencia trajetórias desenvolvimentais desadaptativas. Contudo, estes fatores de risco desenvolvimentais podem ser atenuados por fatores protetores, como é o caso da de vivências com outras figuras significativas que dão respostas de qualidade a nível emocional, afetivo e social e que potenciam um desenvolvimento adaptativo. De entre estas figuras destacam-se os professores, que passam grande parte do tempo com os alunos e que assumem um papel importante, não só na aprendizagem como no desenvolvimento positivo dos mesmos.

Assim, considerando a leitura sobre o estudo de Constantino (2019) que recai sobre os professores e a sua perspetiva acerca dos alunos que vivem em acolhimento residencial, achou-se pertinente, dar, também, voz a estes alunos institucionalizados, o que conduziu ao objetivo geral desta investigação: conhecer a perspetiva que os alunos que vivem em acolhimento residencial possuem acerca da escola e das vivências ocorridas neste contexto.

Definiram-se como objetivos mais específicos: conhecer as vivências escolares dos jovens que residem em acolhimento residencial; conhecer e analisar de que modo as relações com os professores são percecionadas pelos jovens, inclusivamente se percecionam serem vítimas de algum tipo de discriminação.

III – Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa e, com base na Grounded Theory, procurou-se construir uma teoria compreensiva sobre as percepções que os jovens institucionalizados constroem da sua escola e das suas relações com os professores. Este método permite compreender os fenómenos na perspetiva dos participantes, uma vez que explora as significações subjetivas que atribuem à sua experiência (Creswell, 2012)

A Grounded Theory é um método de investigação desenvolvido por Glaser e Strauss em 1967, que integra um conjunto de procedimentos de recolha e análise de dados com intuito de, indutivamente, gerar uma teoria (Patton, 1990). Isto acontece através da exploração direta dos dados e de um método de comparação constante (Corbin & Strauss, 2008) que sucede à recolha de dados e posterior processo de codificação que consiste em deduzir, a partir dos dados, conceitos e estudar as suas propriedades e dimensões. Após a decomposição dos dados, procede-se à categorização por aspetos relevantes. As subcategorias são agrupadas em categorias de nível superior e mais generalizado, de acordo com as relações que forem estabelecidas entre estas (Strauss & Corbin, 1998). Este processo tem como objetivo a obtenção de uma categoria nuclear que irá representar o fenómeno central do estudo e construir uma teoria organizada (Glaser, 2005). Para isso, as categorias e subcategorias têm que estar vigorosamente interligadas, para que se consiga fornecer um poder explicativo de todo o processo, desde a formulação das questões de investigação até à identificação de uma categoria central (Nobre Lima & Ferro, 2014).

Participantes

Foram entrevistados onze alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade que vivem em Casas de Acolhimento Residencial, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. O tempo de institucionalização dos jovens entrevistados oscila entre o mínimo de um ano e o máximo de 13 (M=5,55; DP= 3,79).

Na tabela 1 apresentam-se os dados sociodemográficos e escolares referentes a cada um dos alunos entrevistados.

Tabela 1

Características gerais dos participantes

<i>Identificação do Entrevistado</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade (anos)</i>	<i>Ano de escolaridade</i>	<i>Número de retenções</i>	<i>Tempo de institucionalização (anos)</i>
A1	M	17	9º	1	10
A2	F	13	7º	1	2
A3	M	15	8º	1	2
A4	M	13	7º	1	1
A5	F	15	8º	1	10
A6	M	13	7º	0	7
A7	M	14	8º	0	13
A8	M	14	7º	1	4
A9	M	14	8º	1	3
A10	F	14	8º	0	6
A11	F	12	5º	1	3

Legenda: A-aluno; F- feminino; M- masculino

Pela leitura da tabela 1, pode constatar-se que, os entrevistados têm em média 14 anos (DP=1,27) e estão institucionalizados há mais de um ano. A moda do número de retenções corresponde a uma retenção e do ano de escolaridade ao 8º ano.

Instrumentos

Os alunos foram entrevistados tendo por referência um guião de entrevista semiestruturada construído para o efeito (cf. Anexo 1). Este guião foi organizado de forma a explorar inicialmente a relação dos alunos com a escola e, de seguida, a perceção que possuem da forma como os professores se relacionam com eles, com os apoiam e como os ensinam. Por fim, o questionário analisa a atribuição de aspetos que os alunos acham relevantes num “professor ideal”, terminando com as perspetivas e vivências dos alunos no contexto escolar pelo facto de viverem em acolhimento residencial.

Procedimentos

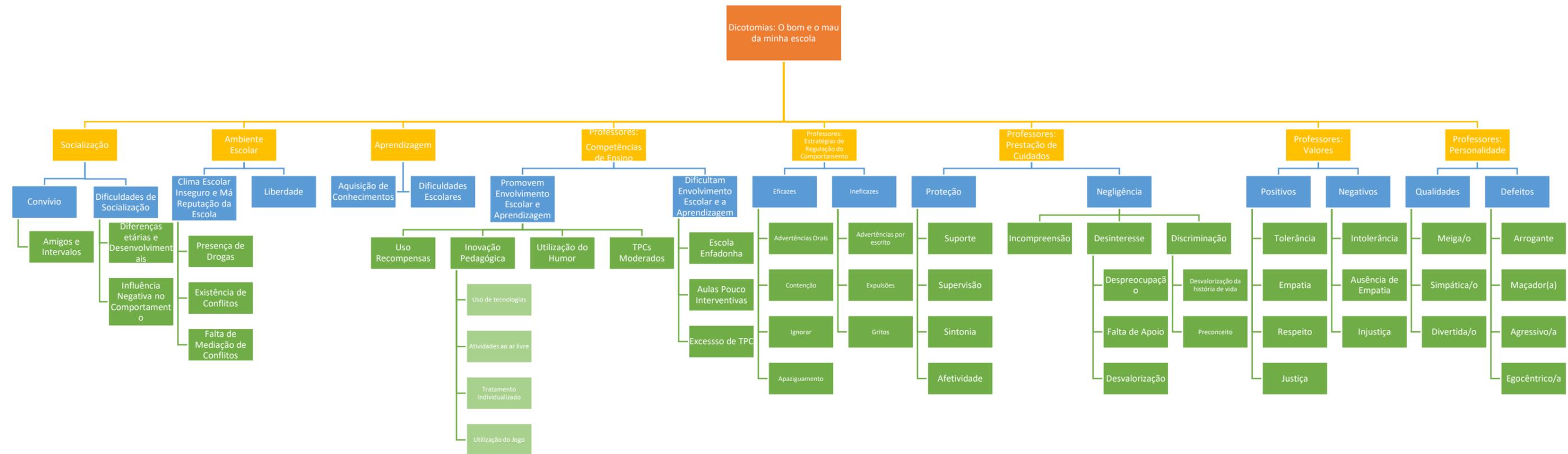
O processo de seleção de participantes para esta investigação começou por contactos com a Direção das Casas de Acolhimento Residencial e respetivos técnicos. Foi estabelecido

contacto por correio eletrónico e telefone com seis Casas de Acolhimento Residencial, tendo apenas duas aceite colaborar nesta investigação. Num primeiro contacto, a Direção identificou os técnicos que ficariam encarregues de agendar as entrevistas com os utentes, consoante a sua disponibilidade. Após estabelecer contacto com os técnicos das Instituições, foram explicados os objetivos da investigação e os requisitos necessários para a aplicação das entrevistas, nomeadamente: alunos que estivessem a frequentar o 2º e 3º ciclo de escolaridade (do 5º ano ao 9º ano) e com estivessem em acolhimento residencial há, pelo menos, um ano. Foram marcadas as entrevistas, que ocorreram à distância, através de videochamada, dadas as circunstâncias de confinamento e isolamento social atravessadas durante o período de recolha de dados.

Cada um dos participantes na investigação leu e concordou com o consentimento informado (cf. Anexo 2) que lhes foi apresentado, tendo autorizado a gravação da entrevista. A confidencialidade da gravação foi garantida. Dadas as circunstâncias, foi pedido aos técnicos que orientassem os jovens para salas calmas, sem distrações e com boa conexão à internet, de modo a permitir uma entrevista com a mínima intervenção possível. O mesmo procedimento foi feito com a investigadora. Ambos os intervenientes (a entrevistadora e o entrevistado) mantiveram-se sozinhos em salas, onde realizaram a videochamada e gravação da mesma. As entrevistas foram posteriormente transcritas para um documento Word, por forma a permitir uma análise rigorosa e detalhada das narrativas produzidas. Embora construídas com base num guião previamente elaborado, realizaram-se num registo informal, promovendo a livre expressão dos jovens.

IV- Resultados

Esquema 1 – Modo como os alunos percebem a escola e a relação com os professores



1. Modo como os alunos em acolhimento residencial percebem a sua relação com a escola e com os professores

Dicotomias – O bom e o mau da minha escola

Durante a análise das narrativas produzidas pelos adolescentes entrevistados surgiram informações sobre a escola e sobre os professores que indicam o modo como estes são vistos pelos alunos em acolhimento residencial. No processo bottom-up de análise das narrativas dos alunos, chegou-se a uma categoria central agregadora que identifica as relações destes jovens em contexto escolar com várias: “**Dicotomias**”, divididas por percepções contrastantes ao nível da Socialização, do Ambiente Escolar, da Aprendizagem e dos Professores especificamente sobre as Competências de Ensino, a Prestação e Cuidados, os Valores e a Personalidade dos mesmos. Esta visão dicotômica pode ser observada no esquema 1 – Modo como os alunos em acolhimento residencial percebem a sua relação com a escola e com os professores.

Socialização (11/11)

O processo de socialização que ocorre na escola foi percebido por dois elementos contrastantes: o Convívio e as Dificuldades de Socialização vividas pelos alunos em acolhimento residencial e que mostra influência na percepção que estes têm sobre a escola.

Convívio (9/11)

A maioria dos alunos apresentou uma visão positiva da escola com base nas suas relações sociais positivas com os colegas e amigos da escola:

“Entrevistador: E o que é que mais gostas da escola?”

Suj: estar com os colegas”

Os alunos justificaram gostar da escola com base na oportunidade que têm em passar tempo com os pares e no tempo de lazer, nomeadamente, os intervalos, que também são passados com os colegas e amigos e servem para brincar. Os amigos e os intervalos foram apontados como os aspetos positivos da escola e/ou como as partes mais prazerosas de passar o dia na escola:

- “Gosto mais dos intervalos e menos de algumas aulas que não gosto assim tanto”

- Então... gosto mais dos recreios...”

- *“gosto de estar com os meus colegas (...) jogamos à bola, falamos, estudamos juntos...”*
- *“É onde nós passamos a maior parte do tempo. (...) É onde passamos o tempo com os nossos amigos e brincamos!”*
- *“Tinha lá toda a gente, todos os meus amigos, as pessoas mais importantes, os meus primos que andavam comigo na escola”*
- *“gosto mais de estar com os meus colegas”*
- *“... por um lado até gosto, gosto de estar com os amigos e com a namorada e assim...”*

Dificuldades de Socialização (2/11):

Os alunos entrevistados também nomearam a escola como um contexto negativo ou nomearam não gostar da escola com base nas dificuldades de socialização com os pares, que se deviam às diferenças etárias e desenvolvimentais em relação aos seus colegas na escola.

- *“Não gosto muito desta escola (...) tem bué crianças”*
- *“é uma seca, ando com putos mais novos do que eu e isso aborrece-me (...) mas não é essa a questão, é a maturidade, o desenvolvimento que eles têm”*

Nesta categoria insere-se também outra subcategoria importante: a Influência Negativa no Comportamento - ao longo das entrevistas, os alunos enquanto caracterizavam o seu comportamento também expuseram a influência negativa que estes sentem que os colegas e amigos possuem no seu comportamento na escola (*“E eu acho que eles influenciam mais um bocado o meu comportamento para mau”*). Os colegas também são caracterizados como uma fonte de distração que dificulta a tarefa de regulação comportamental (*“são chatos (os colegas) falam uns com os outros e eu a querer prestar atenção à aula e depois ainda sobra para mim ainda por cima porque eu também sou uma das pessoas que se distrai facilmente né?!”*). O seu comportamento negativo em sala de aula, assim como consequências como as expulsões e a falta de motivação para a escola e para o desempenho escolar foi também justificado pela influência dos colegas: *“eu também agora já sou mais agitada, mas antes eu não era assim (...) Acho que é mais as minhas companhias (...) Porque alguns deles são mais agitados e têm alguns problemas de vida e outros problemas de vida e outras coisas assim então levam-me a também querer fazer isso”*; *“eu meto-me mais em confusões, vou mais com aquelas pessoas*

tipo que se portam pior... Sou expulsa nas aulas mais vezes”; “desde que comecei nessas más companhias eu comecei a tipo deixar mais os estudos para lá e isso assim”

Ambiente Escolar (4/11)

O ambiente escolar foi um fator apresentado pelos alunos como influente na percepção que estes criam acerca da escola. Os alunos apresentaram dois contrastes nesta categoria, que se dividiram em duas subcategorias aglutinadoras: o *Clima Escolar Inseguro* e a *Má Reputação da Escola* (representativas de um Ambiente Escolar Negativo) vs a *Liberdade* (que representa um ambiente escolar positivo).

Clima Escolar Inseguro e má reputação da escola (4/11):

Esta categoria engloba uma percepção negativa da escola influenciada pela percepção de insegurança escolar, originada em três subcategorias: a presença de drogas (“*todos diziam que aquilo era uma escola de drogas, e é verdade ... e eu já vi e todos já viram*”), a existência de conflitos (“*Se alguma coisa acontece entre as turmas... há sempre porrada*”) e a falta de mediação de conflitos (“*E depois as funcionárias nunca estão lá ... nunca estão lá sempre, é raramente ... as funcionárias estarem lá na porrada.*”).

A *Má Reputação da Escola*, mostra a capacidade dos alunos em distinguir “escolas boas” e “escolas más” com base na reputação da mesma (“*a minha escola também não é assim muito boa (...) todos diziam que aquilo era uma escola de drogas, e é verdade ... e eu já vi e todos já viram*” e “*Porque a nossa escola não tem (aulas de espanhol). Para isso tinha de ir para a D.Dinis e eu não gosto daquela escola por isso não vou lá meter os pés. (...) Todos sabem que é uma escola má*”)

Liberdade (1/11): esta dimensão caracteriza a escola com um bom ambiente onde os alunos têm mais liberdade e foi apresentada por um aluno que a nomeou como um aspeto positivo da sua escola (“*posso ter saídas, posso voltar a sair e a entrar, nas outras eu não podia*”).

Aprendizagem (3/11)

A percepção da escola também é influenciada por dois elementos contrastantes no que diz respeito à aprendizagem: é vista como positiva por ser um meio que permite a Aquisição de Conhecimentos (2/3) – “*gosto de andar na escola, de aprender coisas novas*” e “*Temos de*

estudar..., mas por outro lado estamos lá para aprender” e pelas disciplinas preferidas (“eu gosto das aulas de matemática porque por acaso também é uma das minhas disciplinas favoritas”)- porém, pode também adquirir uma visão negativa quando os alunos são confrontados com as suas Dificuldades Escolares (1/9) – “Gosto mais dos intervalos e menos de algumas aulas que não gosto assim tanto (...) porque tenho algumas dificuldades”

Professores: Competências de Ensino (11/11)

Ao longo das suas narrativas, os alunos nomearam estratégias usadas pelos professores para a transmissão de conhecimentos e para a aprendizagem ou fizeram referência às mesmas quando eram referidas qualidades dos seus professores. Assim, esta categoria engloba uma perceção dos professores relativa às suas competências e habilidades educacionais por meio de dois aspetos contrastantes: as competências que *Promovem Envolvimento Escolar* e a Aprendizagem e aquelas que *Dificultam o Envolvimento Escolar e a Aprendizagem*.

Promovem Envolvimento Escolar e a Aprendizagem (11/11):

Dentro desta categoria distinguem-se quatro subcategorias que resumem os aspetos positivos dos professores aos quais os alunos revelaram dar importância e admitiram contribuir para o seu envolvimento com a escola e em sala de aula, bem como na sua aprendizagem, e que, conseqüentemente, contribuem para a redução da monotonia das aulas e da dificuldade de concentração.

Os alunos são capazes de criar uma perceção positiva relativamente às competências de ensino dos seus professores: “*É boa, não grita muito, explica bem ...*”; “*explica as coisas bem embora eu não esteja a tomar atenção. É boa a trabalhar*”; “*às vezes dão umas fichas para treinar para os testes*” e “*eles explicam melhor a matéria do que os outros professores que eu já tive*”

Com base nas suas narrativas, o professor é valorizado quando consegue promover o envolvimento dos alunos e a sua aprendizagem através dos seguintes (seis) recursos:

Uso de Recompensas

Os alunos dão ênfase aos professores que os incentivam através de prémios (“*Nós temos tipo um prémio do melhor aluno do mês, o nosso Diretor de Turma oferece-nos às vezes material escolar, ou assim*”) e atividades livres (“*Bem... ela 20 minutos antes da aula acabar*

ela nos deixa fazer o que quisermos” e “E o professor de Educação física também, as aulas dele para nós é o que nós quisermos, ele não dá matéria, ele podia dar o que ele tinha para dar e não, ele deixa-nos fazermos o que quisermos”). Estas atitudes dos professores parecem transmitir aos alunos a ideia de atenção e preocupação como também se mostram eficazes para direcionar um comportamento do aluno a um determinado objetivo.

Inovação Pedagógica

“Eu preferia ser um professor que em cada aula desse uma coisa diferente para eles (os alunos) também testarem coisas novas”

Esta dimensão engloba quatro categorias aglutinadoras distintas:

Uso de Tecnologias - Os alunos destacaram os professores que recorrem com frequência nas suas aulas às apresentações Power Point e à exposição de vídeos e filmes e reconhecem a eficácia destes recursos, em relação aos professores que não os usam. Os professores que beneficiam do uso de tecnologias foram elogiados, especialmente quando os alunos faziam referência aos professores que mais gostavam e justificavam a sua resposta com base nesta categoria - *“Às vezes ficam só a falar e a apresentar power-points enquanto os outros professores fazem mais atividades, mostram power-points, mostram vídeos... e isso...”; “Epa, passam filmes, fazem fichas connosco que nessas fichas nós temos de estar atentos no filme, os stores dizem-nos às vezes ... agora vou dizer o exemplo do meu professor de história: ele passa um filme e tem a ver com essa matéria, e depois vamos logo fazer uma ficha desse filme. Vemos até metade, temos de estar concentrados nessa aula, depois na outra aula temos de fazer a ficha do filme e depois quando acabarmos na outra aula vemos a outra metade do filme” e “Alguns usam (power-points), a minha DT usa e nós ficamos atentos para tentarmos compreender as coisas”.*

Estas citações foram retiradas de excertos das conversas onde os alunos faziam referência aos seus professores preferidos, o que significa que a relação dos alunos com os professores, pode ser influenciada pelas ferramentas tecnológicas e pela invocação do professor. A maioria dos alunos refere que a utilização destes recursos beneficia o seu envolvimento na aula e contraria o tédio sentido quando estes têm de ficar a ouvir os professores *“só a falar”*.

Atividades ao ar livre - Os professores com mais destaque foram aqueles que se encontravam disponíveis a quebrar a monotonia de uma sala de aula confinada ao espaço entre mesas e cadeiras e que organizavam algumas das suas aulas no espaço exterior como recurso que apoia as dificuldades de concentração dos alunos e promove o seu envolvimento e motivação: *“agora há «stores» que até fazem atividades conosco lá para fora, fazem jogos conosco. Eu curto disso, não estar sempre na sala já é bom, não estar lá sempre a ouvir as mesmas coisas, ouvir sempre o «stôr»”*

Tratamento Individualizado - Quando questionados acerca dos métodos de ensino dos professores, uma resposta positiva foi influenciada pela percepção que o aluno tinha não só da diversidade de métodos de ensino, assim como na plasticidade do professor em moldar-se às necessidades de cada aluno e às suas dificuldades, adaptando métodos de forma a que todos os alunos tentem compreender a matéria:

“Entrevistador: E o que é que achas da forma como os teus professores ensinam?”

Aluno: É fixe, é muito bom porque há pessoas que têm mais dificuldades do que outras e com essas ... como é que eu hei de dizer, com esses exercícios mais fáceis e atividades propostas que os «stores» dão, há pessoas que conseguem aprender mais facilmente do que outras”

Utilização do Jogo - Os alunos em acolhimento residencial destacaram o a utilização do lúdico para ilustrar os conhecimentos como um dos recursos que incentivam a aprendizagem: *“lá fora podemos fazer jogos por exemplo antes de começar isto da quarentena nós fizemos um jogo lá fora de matemática, tipo pintávamos uns desenhos e tínhamos de fazer por cores”* e *“Tipo dão exemplos de alguma coisa, por exemplo em matemática estávamos a dar os números positivos e negativos e a «stora» utilizou o jogo da corda que é puxar para um lado e puxar para outro, por exemplo, era $5 + 5 - 4$ e a «stora» dizia «os números positivos para um lado, os números negativos para o outro” e assim sucessivamente”*.

Além disso, a utilização de jogos contribui para uma percepção positiva do professor e da relação com o mesmo (*“ela é fixe (...) faz atividades fixes, jogos e assim”*).

Utilização do Humor

Os alunos valorizam os professores que usam o humor e a brincadeira como uma estratégia complementar ao ensino e que ajuda a quebrar a monotonia da aula (*“contam anedotas as professoras. Eu gosto de estar lá!”*, *“eles (os professores) quando dão aulas aproveitam um pouco da parte e mandam uma piada”* e *“seria como o meu DT (...) brinca conosco durante as aulas, brinca enquanto explica, brinca ao mesmo tempo, é diferente dos outros professores”*).

TPCs Moderados

Quando os alunos pensavam no professor ideal, um dos aspetos mais valorizados foi não mandar trabalhos de casa excessivos para os alunos (*“mandar fazer poucos trabalhos de casa”*).

Dificultam Envolvimento Escolar e a Aprendizagem (10/11):

Nesta categoria distinguem-se 3 subcategorias que resumem os aspetos negativos dos professores que dificultam o envolvimento dos alunos com a escola e com as aulas e a sua aprendizagem. A perceção geral que origina esta categoria é a da escola e das aulas como enfadonhas e aborrecidas:

Escola Enfadonha (5/10): vários alunos manifestaram cansaço com a escola o que originou esta subcategoria que foi usada pelos alunos para justificar o facto de não gostarem da escola com base num sentimento de falta de entusiasmo (*“é bué chato, muito chato”* e *“porque por um lado é uma seca”*).

Aulas Pouco Interventivas (7/10): esta subcategoria aponta para atitudes dos professores que tornam as aulas muito expositivas e pouco interventivas, ou seja, há um excesso do controlo do professor na aula e uma falta de preocupação em cativar os alunos, integrando-os na aula e incentivando-os à participação e intervenção. Nestas circunstâncias os alunos adquirem uma postura passiva quanto à sua participação nas aulas o que contribui para a visão negativa não só das aulas mas da forma como são lecionadas. Existe a ideia de monotonia, de aulas longas (*“tenho de tar bué tempo fechado a prestar atenção ao «stor» e isso tipo não é o que eu gosto de fazer”*; *“às vezes é duas horas numa sala fechada, já ficava doido lá dentro, não conseguia estar na sala tanto tempo.”*) e pouco interativas e interventivas (*“Ya, essa parte é mais de passar*

tempo numa aula, não gosto tanto de tar numa sala fechada, sempre a ouvir as mesmas vozes. Eu prefiro ir lá fora, 'tar a fazer atividades lá fora e tipo ir assim fazendo de vez em quando fora da sala, torna-se menos cansativo” e “É por causa das aulas. Estar fechado dentro de uma sala sem fazer nada, só a prestar atenção...isso ninguém gosta!”).

Os alunos que vivem em acolhimento residencial também fazem referência aos professores e à forma como estes lecionam as aulas que contribui para esta ideia de aulas pouco interventivas:

- *“(...) por um lado é uma seca (...) ouvir os professores a falar”*
- *“... e por outro lado não gosto porque os professores chateiam bué, estão sempre a falar!”*
- *“Estão sempre a falar das mesmas coisas, às vezes falam sempre da mesma matéria”*
- *“a maneira como os professores dão as aulas torna a aula uma seca, não o professor”*

A expressão *“ficam só a falar”* evidencia com clareza esta ideia de que os alunos são mantidos numa sala e ouvir apenas o que os professores têm para dizer sem que lhes seja permitido falar ou intervir, ser um membro ativo das aulas.

Em suma, esta visão das aulas como contextos pouco interventivos e pouco estimulantes pode contribuir para uma visão negativa da escola em geral, como foi percecionado na seguinte narrativa:

“Aluno: Não gosto da escola

Entrevistadora: Porquê?

Aluno: não gosto das aulas, demoram muito tempo”

Excesso de TPCs (1/9)

Esta categoria aponta para um contraste com a categoria “TPCs Moderados” que foi analisada anteriormente. Os alunos reforçam os trabalhos de casa como uma atividade negativa da escola que contribui para a visão negativa da mesma: *“não gosto de estar lá (na escola), não gosto de trabalhos de casa.”*

Quando lhes foi pedido para descrever o professor ideal, os alunos caracterizaram-no com base na quantidade de trabalhos de casa (*“Mandar fazer poucos trabalhos de casa”*), ou seja, a quantidade excessiva de trabalhos de casa é percecionada como uma estratégia pouco motivadora e que influencia o prazer dos alunos pela aula e pelo professor.

Professores: Estratégias de Regulação do Comportamento (11/11)

Ao longo da análise das narrativas foi possível extrair que os alunos têm percepção não só do seu comportamento, como também do comportamento do professor e conseguem distinguir as estratégias usadas por este para lidar com os comportamentos dos alunos. As narrativas mostraram-nos duas visões dicotômicas de estratégias que os alunos que vivem em acolhimento residencial julgam ser usadas pelos professores, estratégias eficazes e estratégias ineficazes.

Estratégias Eficazes (6//11):

Os alunos em acolhimento residencial nomearam algumas estratégias usadas pelos seus professores, que, segundo o seu ponto de vista, são adaptativas e possuem efeitos positivos no comportamento dos próprios alunos e da turma em geral. Estas estratégias distinguem-se em três tipos:

Advertências orais, chamadas de atenção passivas para determinado comportamento (“dizem: *ah parem, já é a terceira vez*”; “*o professor podia dizer como a nossa DT diz e outros professores: «oh meninas parem»*”);

Contenção, quando o professor tenta isolar e retirar o elemento distrator (“*tira-nos a caneta e os lápis e o dossier ou o caderno e guarda e no final da aula dá-nos*”);

Ignorar propositadamente os comportamentos inapropriados dos alunos (“*não fazem nada, deixam-me estar*”).

“Entrevistadora: e quando tu dizes que não queres responder (quando te recusas a responder) o que é que os professores fazem?”

Aluno: passam para outro

Entrevistadora: Não te obrigam a responder?

Aluno: não, porque sabem como é que eu sou”.

Apaziguamento, que consiste em acalmar os alunos sem confrontos agressivos ou bruscos, propor uma atividade diferente para quebrar as situações de crise: “*“Não nos deixam*

estar mal, como é que eu vou explicar.... Quando estamos numa situação todos a fazer porcaria eles dizem uma coisa que nos agrada e nos põe interessados que podemos até estar atentos na aula e conseguir fazer o que eles querem, mas só que de outra maneira” e “O stôr de Teatro, uma vez chateou-se connosco, tipo vira-se para nós que estávamos a fazer mesmo bué porcaria na aula e disse «então vamos fazer mesmo uma aula de teatro» e interessou-nos”

Estratégias Ineficazes (6/11):

Esta categoria subdivide-se em estratégias usadas pelos professores, no contexto de sala de aula, que têm como intuito intervir em situações de crise, porém são visualizadas pelos alunos como negativas, radicais e/ou drásticas. Nomeadamente:

Advertência por escrito- registar falta disciplinar ao aluno (“*Faz-me uma falta disciplinar e continua a ralar, eu é que me calo*”)

Expulsão da sala de aula, uma estratégia radical, em que o professor retira o elemento perturbador, neste caso, o aluno da sala de aula, porém não resolve nem medeia o comportamento: “*Avisam-me ou vou para a rua*” e “*(...) eu ’tava a pintar e tava mais ou menos a ouvir as coisas e a professora disse que eu tava a pintar e eu não tava... então comecei a dizer que não tava, não tava, não tava, ela disse para me calar, eu não me calei e ela mandou-me para a rua*”. Quando lhe foi pedido para descrever o professor ideal os alunos imaginaram um professor que não mandava os alunos para a rua, ou seja, que não os expulsava da sala de aula: “*ser simpático, que não mandasse pessoas para a rua (...)*”.

Também os alunos sentem que esta estratégia não é eficaz e que em nada altera o seu comportamento e as suas atitudes futuras:

“Sujeito: Sou mau (...) começo a gritar às vezes.

Entrevistadora: E o que é que os professores fazem?

Sujeito: Nada, às vezes mandam-me para a rua”

Gritar com os alunos, foi a estratégia mais indicada pelos alunos entrevistados e muitas vezes associada aos “maus professores” e a comportamentos que os alunos rejeitam ou percecionam como faltas de respeito ou intolerância: “*ela grita e logo ao início da aula se nós chegarmos atrasados ela logo vai gritar*” e “*Acho injusto ela gritar por nós estarmos a falar ou por tipo não prestarmos atenção. Ela podia dizer: “meninos, por favor”*”.

Este ato, além de ser visto como agressivo, é também percebido como uma atitude à qual os alunos estão habituados a lidar com frequência e que não traz benefícios para a sua aprendizagem, pelo contrário, pode comprometê-la (*“Porque ralhava sempre conosco, tipo numa aula normal de 45 minutos, em vez de dar matéria, não, passava o tempo a gritar”*) nem à sua relação com os professores, parecendo que esta ação contribui para um afastamento dos mesmos e a confirmação que também estes têm um lado “mau”:

“Entrevistador: o que é que os professores fazem para lidar com o teu comportamento?”

Sujeito: mostram o que valem: falam mais alto, tentam falar mais alto (...)”

Professores: Prestação de Cuidados (11/11)

Da análise dos dados das entrevistas, surgiram qualificadores sobre os professores quanto à prestação de cuidados aos alunos e ao modo como estes eram vistos pelos alunos que vivem em acolhimento residencial a um nível relacional que se desdobra em 2 eixos contrastantes entre si: comportamentos de proteção e comportamentos de negligência. Esta categoria é evidente em todas as narrativas analisadas, pelo que mostra a importância que os alunos em acolhimento residencial dão à prestação de cuidados e à visão que têm dos professores sobre esta temática. Nesta categoria o professor é visto não apenas como um transmissor de conhecimentos como também um ser relacional, com quem importa estabelecer uma relação e que a qualidade da mesma dependerá das suas atitudes para com o aluno em causa.

Proteção (10/11):

“Elas (as professoras) cuidam sempre de nós. Estão-nos sempre a proteger e se nós fizermos alguma coisa de mal elas corrigem”

“Não nos deixam estar mal”

Esta categoria foi assim denominada com o intuito de aglomerar todas as atitudes que os alunos percebem como atos de defesa e amparo e cuidado para com estes e que, por sua vez, tornam a relação aluno-professor mais calorosa. As narrativas destacadas para esta categoria relacionam-se com comportamentos Socioemocionais dos professores que os alunos valorizam e consideram positivos. Assim, é dividida em 5 subcategorias aglutinadoras:

Suporte (5/11)

A ideia do professor como um alicerce, que é percebida direta ou indiretamente pelos alunos e que se torna evidente quando os alunos demonstram confiar nos professores (“quando preciso de falar alguma coisa a sós eu falo com elas (as professoras)”) e quando os alunos apontam a disponibilidade dos professores para prestar apoio como algo positivo: “a minha professora de dança é muito querida e ajuda-nos muito”, “Elas explicam a matéria, que eu às vezes vou pedir no final da aula, peço para elas explicarem pessoalmente, e às vezes dão umas fichas para treinar para os testes”. O facto destes se mostrarem disponíveis para esclarecer dúvidas demonstra interesse e preocupação com os alunos e são associados a uma base segura (“eles estão sempre lá: se eu perguntar alguma coisa eles respondem”).

Supervisão (7/11)

As narrativas dos alunos evidenciam a percepção que estes têm acerca da preocupação dos professores para com os mesmos. Esta percepção é originada através de atitudes dos professores que, para os alunos em acolhimento residencial, são indicativas de preocupação, nomeadamente as ações de supervisão.

As ações de supervisão dos professores, que facilmente podiam ser vistas como algo negativo, pelo contrário, são percebidas por estes jovens como uma demonstração de preocupação e de manifestação de proteção:

- “a minha stora de Português, que é a minha DT, ela não me deixa faltar as aulas nem nada de parecido, a minha professora de História também, está sempre a ralhar, a ver as faltas e isso assim e os professores também, estão sempre a dar conselhos para não faltarmos e isso assim”;

- “As professoras é como se fossem as nossas mães, ajudam-nos em tudo, são porreiras. (...) Protegem-nos, quando nós erramos ... ralham connosco... Assim coisinhas que as nossas mães também fazem”;

- “chamam-me à atenção”;

- “São porreiras, ajudam-nos, brincam connosco, se nós fazemos alguma coisa mal, ralham connosco”

Simultaneamente, também é evidente que os conselhos fornecidos pelos professores e a supervisão nas questões da assiduidade e do desempenho académico dos alunos, constrói nos jovens a percepção de preocupação por parte dos professores:

- *“a minha stora de Português, que é a minha DT, ela não me deixa faltar as aulas nem nada de parecido, a minha professora de História também, está sempre a ralar, a ver as faltas e isso assim e os professores também, estão sempre a dar conselhos para não faltarmos e isso assim”*

- *“A minha DT que se preocupa bué comigo porque eu acho que o grau de preocupação deles é nós passarmos mais de ano, não nos deixar tipo fazer tantas coisas mal e não nos deixar não fazer nada mas sim fazer-nos trabalhar de uma forma diferente para conseguirmos o ano passar mais rápido para conseguirmos alcançar os nossos sonhos e as nossas necessidades”*

- *“Entrevistadora: Achas que os professores se preocupam contigo?”*

Aluno: Sim, eles tentam sempre que eu faça trabalhos de casa, mesmo que sejam fáceis, fazem com que eu fale mais (...) chamam-me à atenção, chamam sempre para eu dizer a resposta”

Sintonia (2/11):

O envolvimento sintónico dos professores com os alunos (*“faz coisas connosco e assim” e “são porreiras, ajudam-nos, brincam connosco, se nós fazemos alguma coisa mal, ralham connosco.”*) reforça nos alunos visão de uma relação positiva com os professores e torna esta relação mais próxima, isto é, quando os alunos sentem que os próprios professores são capazes e mostram necessidade em se relacionar com os seus alunos, quando tentam inserir-se no mundo dos seus alunos e quando deixam de ser o centro das atenções e permitem que os alunos sejam o ponto central da sua atenção.

Afetividade (2/11):

Esta dimensão evidencia a visão de uma relação marcada pela boa convivência, harmonia e afeto (*“Acho fixe (a escola), é onde nós passamos a maior parte do tempo, é como se fosse a nossa casa. Tenho professores que são fixes e que me ajudam. As professoras é como se fossem as nossas mães, ajudam-nos em tudo, são porreiras”*).

Dentro da afetividade também se destaca a atitude dos professores quando estes levam presentes para os alunos: *“No final do ano, portávamos mal, mas ao menos era a única «stora» que se lembrava de nós e dava-nos chocolates e isso”* esta citação reporta a importância de

receber estes presentes, quando o Aluno se referiu “*era a única que se lembrava de nós*” destaca pela positiva aquela professora em específico pelas ações que esta faz e tem para com ele e com a turma. Os presentes não são só recompensas, significam muito mais para estes alunos; estes entendem estes gestos como demonstrações de afeto por parte dos professores, que os fazem sentirem-se queridos e integrados, que valoriza a sua existência. Além disso, quando questionados sobre o que se destaca de um determinado professor para outro também surgiu a resposta “*Alguns nos dias da pascoa ou nesses dias, eles dão doces*”, que ao contrário da informação recebida na citação anterior, reporta à associação que os alunos fazem sobre os professores que oferecem pequenos presentes como doces, destacando-os dos restantes por esta ação.

Além disso, os alunos também nomeiam a importância que dão à amizade, à capacidade do professor em manter uma relação afetiva com os alunos “*devia ser mais amigo*”.

Negligência (6/11):

A categoria *Negligência* surge para integrar um conjunto de características dirigidas aos professores que exprimem o oposto da categoria anterior – a *Proteção*. Nesta categoria os alunos evidenciam uma perceção negativa dos professores e da sua relação com os mesmos e apoiam-se em atitudes dos professores para com estes que são, de certo modo, negligentes ou de desproteção e que consistem na falta de cuidados, de interesse e de atenção com os alunos em causa, provocando um afastamento relacional entre os alunos que vivem em acolhimento residencial e os seus professores.

Dentro desta categoria separam-se 3 subcategorias, nomeadamente a *Incompreensão*, o *Desinteresse* e a *Discriminação* que serão analisadas de seguida:

Incompreensão (1/6), acontece quando o aluno percebe que o(s) professor(es) não compreendem o seu lado. Esta atitude, o facto dos professores não se conseguirem “desligar” do seu papel só de ensino e não ouvirem as necessidades dos alunos, é claramente percebida pelos alunos em acolhimento residencial e prejudicial à relação (*Sujeito: Sim (...) deviam perguntar se tinha alguma dificuldade antes de dizerem que eu não me ando a preocupar*”).

Desinteresse (5/6), manifestado por atitudes que os alunos percebem como falta de interesse por parte do professor em relacionar-se com estes ou até mesmo com o sucesso e desempenho do aluno. O desinteresse é manifestado em 3 tipos de comportamentos:

Despreocupação, quando os alunos percebem que o professor adquire uma atitude despreocupada para com estes ao nível do seu envolvimento com a escola ou da assiduidade, como se não contassem com estes alunos (*“Porque eles até já disseram que eu podia não ir às aulas deles”*). A percepção dos alunos é a de que os professores estão na escola para ensinar e para lançar as notas, ou seja, há percepção de um distanciamento emocional dos professores com os alunos que vivem em acolhimento residencial: *“Não sei, não vejo nenhum professor com essa cara de querer ajudar (...) Uns Querem acabar o final do ano para dar as notas”*

Sujeito: Eles (os professores) não querem saber, eu sou um aluno e pronto, não precisam de ser amigos. Eles estão a fazer o seu trabalho e eu estou a fazer o meu

Entrevistadora: E não achas que o trabalho do professor, em parte, é também entender os alunos?

Sujeito: Acho que sim (...) devia acontecer e não acontece”

É claramente apontada uma crítica aos professores quanto à falta de demonstração de interesse, os alunos que vivem em acolhimento residencial assume a importância do professor em demonstrar atenção e preocupação com os alunos, porém têm a percepção que isto não acontece com a regularidade que esperam.

Falta de apoio, é notória quando os alunos afirmam que as estratégias usadas para apoiar as dificuldades do aluno na escola são pouco eficazes ou reduzidas e que não há um maior investimento em outras soluções

“Aluno: a única coisa que ela faz é nos por no apoio (...) estar a fazer as mesmas coisas do que nas aulas

Entrevistadora: e sentes que te ajuda?

Aluno: não”

Desvalorização, sentida pelos alunos quando os professores não valorizam o seu empenho com a escola e assumem que *à priori* que o aluno não se esforça

“Porque eu em casa, depois de fazer os meus trabalhos de casa e isso, as disciplinas que eu tenho mais dificuldade eu estudo, faço trabalhos e esforço-me e quando eles me vêm dizer isso podem não saber que eu em casa esforço-me”

Discriminação (1/6):

Da análise dos dados das entrevistas, surgiram evidências sobre a perceção dos professores indicativos de ações discriminatórias. No processo *bottom-up* de análise das narrativas dos alunos, em particular acerca de episódios discriminatórios na escola, chegou-se a uma categoria que identifica a perceção dos alunos sobre o preconceito dos professores. Dentro desta categoria destacam-se 2 subcategorias:

Desvalorização da história de vida, engloba a perceção do aluno de que os professores para além de não terem em atenção às histórias de vida dos alunos, desvalorizam-nas, como se estas não influenciassem a prestação do aluno academicamente e não tivessem impacto no seu bem-estar (*“não ligam muito ao que nós passamos e assim”*).

Além disso, existe a noção de que os professores normalizam as diferenças que os alunos que vivem em acolhimento residencial possuem dos restantes alunos. É notada a falta de compreensão dos professores quanto à necessidade de abordar cada aluno de forma individualizada com base no seu historial (*“depois vão tocar na cena que nós passamos: «ah vocês eram isso e isto, mas isso não é desculpa»*). Tentar normalizar as diferenças de um aluno acolhido para um aluno normativo não é sinónimo de justiça e igualdade.

Preconceito, integra a visão dos alunos de que os professores mantêm um juízo de valor preconcebido sobre os alunos que vivem em acolhimento residencial:

- *“Entrevistadora: Achas que os professores assumem uma atitude negativa contigo logo ao início e não permitem conhecer-te?”*

Sujeito: Ya, porque sabem que eu venho de uma instituição

(...)

Entevistadora: Achas que eles acham que por viveres numa instituição não vais ser bom aluno?

Sujeito: ya”

Além disso, este prejulgamento influencia o tratamento que fornecem a estes alunos:

- *“Porque agem de uma forma totalmente diferente dos outros. Há uns que não querem saber e gozam com a situação”*

- *“elas falam de uma forma diferente, mais rígida”*

- *“são mais brutos, mais rígidos”*

Professores: Valores (11/11)

Através da análise *bottom-up* das narrativas gerou-se uma categoria central que identifica a perceção dos alunos sobre a convivência dos professores com os alunos, com base nas ações e nos comportamentos destes pelo que se considerou analisar duas ideias dicotómicas nomeadas pelos alunos: os Valores Positivos e os Valores Negativos dos professores.

Valores Positivos (9/11)

A subcategoria aglomera os valores positivos que os alunos identificam nos seus professores e aos quais parecem dar importância para a construção de um relacionamento seguro, destacando-se quatro:

Tolerância, compreendia pelos alunos quando os professores adquirem comportamentos de aceitação e compreensão (*“nossa stora de história é mais compreensiva connosco, por exemplo, dá-nos um certo dia para entregar o trabalho, e nós não conseguimos entregar e ela vai dar-nos mais até à próxima aula para entregarmos”*)

Empatia, um valor que se destaca e é apontado de forma positiva quando os alunos sentem que o professor tem a capacidade de se colocar no lugar dos seus alunos e que as suas ações vão ao encontro da tentativa de se identificar com o aluno e de saber colocar-se no lugar

deste, como se as histórias de vida dos alunos também fossem suas e trabalhar em conjunto para o bem estar: (*“são mais compreensivos, não gritam tanto...”*, *“É diferente, compreende o nosso estilo de vida”* (...), *“Por exemplo, há uma discussão e a gente partilha com eles e eles compreendem, é tipo isso”*)

Respeito, identificado pelos alunos e associado ao ato de tratar os alunos com atenção, ter em consideração a sua existência e as suas vivências, tratá-los como indivíduos iguais aos professores, sem serem inferiorizados. O respeito foi apontado várias vezes como uma característica positiva dos professores e que servia de justificção para os alunos gostarem de um determinado professor (*“sabe falar com as pessoas, é mais calma”*) neste sentido, o “saber falar” é entendido como o falar de forma respeitosa e sem atacar, como por exemplo, sem falar alto ou gritar (*“são mais compreensivos, não gritam tanto”*). Além disso, os alunos também consideram o respeito um aspeto fundamental para a convivência com o professor, acima da sua perceção sobre determinada disciplina (*“a «stora» de matemática respeita embora eu não goste da aula”*), ou seja, o aluno pode não gostar das aulas ou de determinada disciplina, mas valoriza o comportamento da professora, neste caso o comportamento respeitador. Os alunos também idealizam um bom professor como aquele que é capaz de respeitar os alunos: *“respeitaria os alunos tal como eu queria ser respeitado”*.

Imparcialidade, valor que os alunos consideram importante quanto à aquisição de um comportamento justo pelo professor tanto com os próprios como em sala de aula (*“ser justo, não devia ter um favorito”*) sem beneficiar/privilegiar ninguém ou nenhuma parte.

Valores Negativos (6/11)

Esta subcategoria engloba atitudes dos professores que são consideradas pelos alunos em acolhimento residencial como negativas, e que desencadeiam comportamentos associados ao “mau professor”. Pela análise das entrevistas destacaram-se três valores negativos:

Intolerância, caracterizada pela falta de vontade dos professores em reconhecer certas necessidades dos alunos, nomeadamente o falar com algum colega (*“não são muito exigentes, mas não gostam que nos estejamos a falar nem que seja assim baixinho”*). Pelos relatos, os professores insistem em limitar o espaço de sala de aula a um contexto onde os alunos chegam e saem sem qualquer tipo de intervenção: *“eu já tive muitas discussões com o meu stor de Geografia e levei muitas faltas e fui para a rua porque ele não nos deixa praticamente fazer*

nada, nada, nada! Nem nos deixa ir à casa de banho nem nada”; Adicionalmente, esta atitude intolerante também é percebida em situações que muitas vezes não estão ao alcance exclusivamente dos alunos e que precisariam de uma atitude mais tolerante (“*logo no início do ano alguns de nós não tínhamos o caderno de atividades de ela pôs logo falta, em vez de tolerar por exemplo um dia ou dois, ou o tempo necessário, prontos, como era as primeiras semanas ... mas não, ela pôs logo falta*”)

Ausência de Empatia, diz respeito à percepção de que os professores têm dificuldade em compreender os alunos, em colocar-se no lugar destes, a pensar como estes para entender o seu lado (“*Porque nós por um lado entendemos o lado da «stora» mas ela não entende a nossa parte*”). A ausência de empatia parece provocar um distanciamento dos alunos: “*...por isso nós não vamos entender a parte dela também*”).

Injustiça, contrariamente à justiça mencionada na categoria anterior, os alunos identificam nos seus professores atitudes que consideram injustas e que prejudicam a relação aluno-professor, assim como o envolvimento dos alunos nas aulas desses professores assim caracterizados. Os alunos referem professores de quem não gostam e justificam-no com base em ações que estes consideram injustas como: “*Ninguém tá a falar e a stôra está a falar para mim e para outra rapariga praticamente. Estamos caladas, os outros é que falam e nós é que pagamos*”.

“Entrevistadora: Se tu pudesses falar com a professora e dizer-lhe algo para ela entender a vossa parte, o que dizias?

Sujeito: Que ela estava a ser injusta connosco, mas que nós também estávamos a ser injustos com ela mas ... eu não sei, dizia-lhe um monte de coisas que nós não sabemos bem. Nós as vezes somos injustos com ela, mas eu tenho isso como pronto um ... que eu sou injusta com ela, mas ela é mais injusta connosco do que nós com ela.”

Professores: Personalidade (11/11)

Esta categoria engloba uma percepção dos professores no que diz respeito às suas características próprias e particulares e que os definem enquanto pessoas, além de professores. São aquelas características que os alunos apontam facilmente a um professor, sejam elas

negativas ou positivas. Os alunos apresentaram duas ideias contrastantes, que se dividem em Qualidades e Defeitos dos professores.

Qualidades (5/11):

Na análise das narrativas, foram agrupadas as qualidades que os alunos diretamente selecionaram nos seus professores quando lhes foi pedido para falarem acerca dos professores que gostavam e que estão associadas a sensações agradáveis, nomeadamente:

Meiga/o, aqueles que manifestam carinho ou afeto:

- *“a minha professora de dança é muito querida e ajuda-nos muito e isso assim e a minha DT também é muito querida, muito fofa, faz festas connosco e assim. Eu gosto muito delas”*

- *“é «bué» meiga com toda a gente. Todos gostam dela na escola”*

- *“Era simpática, era amorosa, dava-se bem com todos”*

Simpática/o: *“Mandar fazer poucos trabalhos de casa, trazer ppts, vídeos, simpático, ... não mandava faltas...”* e *“Era simpática”*

Divertida/o: *“era muito divertida, gostava muito de nós”*

Na nomeação destas qualidades foi evidente a demonstração de expressão afetiva (“eu gosto muito delas”) e a validação por parte dos alunos em acolhimento destes professores (“todos gostam dela na escola” e “dava-se bem com todos”), é percebido que existe um esforço por parte dos alunos em validar a ideia que têm da professora, usando a opinião geral dos restantes alunos e colegas. A expressão “gostava muito de nós” também traz grande importância do ponto de vista interpretativo, quando os alunos percebem que o professor gosta deles atribuem um significado positivo ao mesmo e à sua relação com o mesmo uma vez que há a percepção de que os professores investem na relação com os alunos.

Defeitos (6/11):

Esta subcategoria expõe os defeitos que foram apontados aos professores e que contribuem para a relação negativa que os alunos mantêm com os seus professores. Os defeitos apontados foram aglomerados por:

Arrogante, quando um professor é caracterizado como rude ou que se acha superior aos outros:

- *“Entrevistadora: e a professora de matemática como é contigo?”*

Aluno: quando quer é simpática, quando quer é rude.

Entrevistadora: Rude? O que é que ela faz para ser rude?

Aluno: começa a ralar”

- por exemplo, a professora de Francês podia ser menos arrogante e essas coisas assim e o stor de Geo sei lá, poderia moderar mais o comportamento dele”

Maçador(a), que se reporta a professores “chatos”:

- “Aluno: é irritante!

Entrevistadora: Irritante porquê?

Aluno: porque é chata, sempre a falar...”

Agressivo/a: Refere-se a professores que têm comportamentos agressivos como gritar com os alunos (“ela grita e logo ao início da aula se nós chegarmos atrasados ela logo vai gritar”, “Acho injusto ela gritar por nós estarmos a falar ou por tipo não prestarmos atenção. Ela podia dizer: «meninos, por favor»”) e dizer asneiras (“o stor de Geo sei lá, poderia moderar mais o comportamento dele (...) diz asneiras dentro da sala de aula”).

Egocêntrico/a: sobre a ideia de que existem professores que se preocupam maioritariamente com os seus assuntos (“acho que ela olha mais para ela e tipo não vê muito bem a nossa parte”)

V - Discussão

Que perspectiva têm os alunos em acolhimento residencial sobre a escola e sobre a sua relação com esta instituição? Esta foi a principal questão de investigação que motivou este estudo. Os resultados mostraram que dos onze alunos em acolhimento residencial entrevistados, dois deles afirmaram gostar da escola, quatro afirmaram não gostar e cinco manifestaram uma posição ambivalente. Quando questionados sobre gostarem ou não da escola, grande parte mostrou duas opiniões contraditórias sobre a sua relação com a escola (“*por um lado sim...por outro não*”; “*por um lado é uma seca, por outro não*”, “*por um lado até gosto (...) e por outro lado não gosto*”; “*às vezes sim, às vezes não*”).

No processo da *grounded analysis*, as categorias que foram emergindo estão associadas a uma visão dicotômica acerca da escola e dos professores, duas visões separadas entre o positivo e o negativo, o bom e o mau. Esta postura dicotômica presente nas narrativas pode traduzir as dificuldades cognitivas (Spinazzola et al., 2005) e os atrasos no desenvolvimento e nas aquisições sociais (Alberto, 2010) que são características dos jovens que vivem em acolhimento residencial. O modo como estes descrevem as suas relações pode evidenciar a dificuldade destes jovens ao nível cognitivo e da linguagem, uma vez que os mesmos parecem adquirir um pensamento crítico linear e dicotômico, baseado no tudo ou nada, e que apresentam dificuldades de expressão ao longo das narrativas, assim como um discurso pouco preciso. Estas dificuldades, que influenciam a perceção dos alunos, podem, por sua vez, influenciar negativamente a qualidade das relações que estes estabelecem com os outros ao longo da vida (Alberto, 2010), nomeadamente com os professores e com a escola.

As perceções negativas sobre a escola e os professores revelaram uma elevada saturação, ainda que as categorias que surgiram associadas a uma visão positiva também tenham tido destaque. Que fatores foram referidos pelos alunos como determinantes da sua relação com a escola?

Na sua maioria, os alunos usaram a Socialização como uma das justificações que determina a relação que estes mantêm com a escola e a perceção que fazem da mesma. Por um lado, a perceção positiva da escola que os alunos que vivem em acolhimento residencial têm é atribuída à existência de boas relações sociais e aos intervalos onde têm a possibilidade de

socializar e passar tempo com os amigos, colegas e namorados/as. Nesta categoria é notória a importância das relações com os pares na escola, como membros importantes no processo de socialização assim como no processo de aprendizagem, como fontes de ajuda e motivação (*“gosto de estar com os meus colegas (...) estudamos juntos”*).

Também se destaca a percepção que os alunos têm relativamente à importância da escola, no que diz respeito ao tempo passado nesta, mas, para alguns, este tempo é visto como um tempo de socialização e brincadeira mais do que de aprendizagem (*“É onde nós passamos a maior parte do tempo. (...) É onde passamos o tempo com os nossos amigos e brincamos!”*).

Contrariamente, observa-se que esta socialização também pode comprometer a percepção que os alunos têm sobre a escola, quando os mesmos não se identificam com os seus colegas devido às diferenças etárias e desenvolvimentais (*“é uma seca, ando com putos mais novos do que eu e isso aborrece-me (...) mas não é essa a questão, é a maturidade, o desenvolvimento que eles têm”*). Uma vez que os adolescentes em acolhimento residencial, tendencialmente, registam maiores dificuldades a nível cognitivo, nomeadamente na regulação da atenção e concentração e na aprendizagem e linguagem (Spinazzola et al., 2005), estes tornam-se mais suscetíveis a retenções escolares quando comparados com os restantes colegas como é o caso da amostra, em que a maioria dos alunos regista pelo menos uma retenção. Isto leva a que os alunos da sua idade transitem para anos superiores e estes permaneçam retidos e integrados em turmas constituídas por alunos mais novos. Quanto maior o número de retenções, mais distantes a nível etário se encontram dos seus colegas o que faz com que haja um afastamento e uma incompatibilidade de interesses e conseqüentemente uma má relação com os mesmos e que isto aumente o sentimento de não pertença aquele grupo/turma.

Ao mesmo tempo que as relações com os colegas são vistas como benéficas, os alunos também admitem que os colegas possuem uma influência negativa sobre eles, nomeadamente em termos de regulação do comportamento, sendo caracterizados como elementos que contribuem para a desatenção e para comportamentos menos bons em sala de aula (*“E eu acho que eles influenciam mais um bocado o meu comportamento para mau”* e *“alguns deles são mais agitados e levam-me a também querer fazer isso”*). Além disso, a amostra admite a existência de dificuldades de atenção (*“eu também sou uma das pessoas que se distrai facilmente”*) e confirma a ideia de Courtois (2004) sobre as dificuldades de autorregulação que geralmente se manifestam em jovens que vivem em acolhimento residencial (*“eu meto-me mais em confusões, vou mais com aquelas pessoas tipo que se portam pior... Sou expulsa nas aulas mais vezes”*). Os alunos percebem que os colegas também podem ser prejudiciais na

influência que têm sobre estes (“*desde que comecei nessas más companhias eu comecei a tipo deixar mais os estudos para lá e isso assim*”) e consequentemente, na sua relação com a escola.

Os resultados mostram-nos que a perceção que os alunos têm quanto à sua relação com a escola é influenciada pelo ambiente escolar e pela aprendizagem. Estes manifestam uma visão negativa da escola quando caracterizam este contexto com um clima escolar inseguro que é justificado pela presença de drogas (“*a minha escola também não é assim muito boa (...) era uma escola de drogas*”) e pela existência de conflitos e consequente falta de mediadores de conflitos. Quanto à aprendizagem, as dificuldades escolares podem tornar-se um motivo para que a relação com a escola fique lesada, porém, para outros alunos, ainda que numa proporção inferior, a escola é valorizada uma vez que potencia a aprendizagem e permite a aquisição de conhecimentos (“*gosto de andar na escola, de aprender coisas novas*”).

Há também a necessidade de realçar que quando os jovens institucionalizados se referem à escola como negativa, há uma tendência a generalizar esta perceção e uma tentativa de validação da sua ideia quando a comparam as perceções dos outros colegas (“*Estar fechado dentro de uma sala sem fazer nada, só a prestar atenção... isso... ninguém gosta!*”).

Os alunos em acolhimento residencial não percecionam todos os professores da mesma forma e afirmam ter relações diferentes com os diversos professores que os acompanham. Que fatores foram referidos pelos alunos como determinantes da sua relação com os professores?

Percebe-se, através da análise das narrativas e posterior interpretação, que existem cinco aspetos fulcrais para que os alunos criem uma visão positiva ou negativa dos professores, nomeadamente: as competências de ensino, as estratégias de regulação do comportamento, a prestação de cuidados, os valores que possuem e transmitem e a sua personalidade. Cada um destes fatores foi apresentado pelos jovens seguido de duas ideias divergentes do “bom” e do “mau”, daqueles que prejudicam a relação com os professores e os que beneficiam.

Ao nível das competências de ensino, destacaram-se os professores que são capazes de promover o envolvimento escolar e a aprendizagem através da inovação pedagógica: a maioria dos alunos nomeou o uso de apresentações *Power Point* e a exposição de vídeos e filmes como recursos eficazes não só na aprendizagem como na manutenção de relações positivas com os professores uma vez que surgiram elogios aos professores que utilizavam estes recursos, em prol dos que não utilizavam. Os jovens inseridos numa sociedade globalizada do século XXI necessitam de estímulos na escola que coincidam com as informações e estímulos que experienciam fora da escola, ou seja, que haja uma relação entre o que aprendem na escola e o mundo à sua volta, que é, neste momento, dominado pelas Tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC), o que contribuirá para uma aproximação com a escola e terá impacto na relação dos alunos com o ensino (Santos, Alves, & Porto, 2018).

Ainda assim, o uso de tecnologias pode ser, para muitos docentes, desafiante pelo que muitos ainda possuem metodologias de ensino arcaicas e poucos estimulantes para os alunos (Silva & Correa, 2020), especialmente para os alunos que vivem em acolhimento residencial uma vez que os mesmos apresentam maior tendência a registrar problemas cognitivos e dificuldades na regulação da atenção (Spinazzola et al., 2005).

Os resultados vêm comprovar que estes jovens realçam a importância do professor “atualizado” e que se apropria de recursos tecnológicos como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. É percebida também a importância desta categoria na promoção das aprendizagens como um processo criativo do aprender uma vez que estes alunos reconhecem que a utilização destes recursos apoia a aprendizagem no sentido em que aumenta o nível de concentração (“temos de estar concentrados” e “ficamos atentos”), que consequentemente ajuda a “compreender as coisas”. Além da inovação pedagógica, a utilização do humor também foi apontada pelos alunos como um fator que promove a criação de um clima positivo na sala de aula e que fornece um registo do professor como um membro mais próximo e familiar dos alunos, criando um clima motivador e propício para a aprendizagem (Andrade & Rauen, 2017).

Os alunos em acolhimento residencial também referiram relações positivas com os professores que se destacavam por recorrerem a estratégias na sala de aula que promoviam o seu envolvimento com a escola, nomeadamente, o uso de recompensas. Esta é uma estratégia motivacional (Medeiros & Figueiredo, 2010) que, segundo a análise das narrativas, parece transmitir a ideia de preocupação e atenção por parte do professor com o aluno e com o seu desempenho. O ato de recompensar os alunos é percebido como um reconhecimento dos esforços e ações dos alunos e de demonstração de atenção e preocupação com os mesmos. Nesta dimensão destaca-se o recurso a prémios (“*Nós temos tipo um prémio do melhor aluno do mês, o nosso Diretor de Turma oferece-nos às vezes material escolar, ou assim*”), que funcionam como um incentivo e que parecem direcionar o comportamento do aluno a um determinado objetivo, e o ato de oferecer pequenos presentes em ocasiões especiais como por exemplo no final do ano letivo (“*No final do ano, portávamos mal, mas ao menos era a única «stora» que se lembrava de nós e dava-nos chocolates e isso*”), estes presentes parecerem adquirir uma importância para os alunos com significado afetivo, pela criação de laços com o professor. Os presentes não são só recompensas, significam muito mais para estes alunos, estes

entendem estes gestos como demonstrações de afeto por parte dos professores, que os fazem sentirem-se queridos e integrados, que valoriza a sua existência.

Se por um lado estes jovens são capazes de nomear competências dos professores que assumem ser fundamentais para o seu envolvimento com a escola, por outro, também são capazes de nomear a falta de competências de ensino dos professores, que conseqüentemente dificultam a aprendizagem e o envolvimento dos alunos.

Os resultados mostram que os alunos em acolhimento residencial constroem uma visão negativa das relações com os professores devido à forma como estes direcionam as aulas, uma vez que assumem uma postura muito expositiva e não proporcionam a intervenção e conseqüente estimulação dos alunos. Há uma visão de monotonia e de enfado com as aulas que são constantemente caracterizadas como “chatas” e “longas”: “às vezes é duas horas numa sala fechada, já ficava doido lá dentro, não conseguia estar na sala tanto tempo”, “não gosto das aulas, demoram muito tempo”, “não gosto tanto de estar numa sala fechada, sempre a ouvir as mesmas vozes”). Estas citações reforçam a ideia de que os alunos se sentem confinados a um espaço que é pouco estimulante ao qual se associam professores que não estão disponíveis para promover a intervenção dos alunos durante as aulas, para incentivar a sua participação e integra-los como personagens principais no processo de aprendizagem (“ficam só a falar”).

Tornou-se evidente que a clássica postura do professor como o centro da sala de aula e os alunos como meros espetadores não resulta com estes jovens que, além da tendência a maiores dificuldades de concentração, levam consigo a ideia da escola como um contexto maçador e pouco interventivo: não lhes é dada a voz, os seus pensamentos e ideias ficam escondidos e a sua presença é desvalorizada. Estes dois fatores aliados tornam-se uma arma poderosa que contribui para a redução do envolvimento dos alunos e da visão negativa que os mesmos criam relativamente à escola (“... e por outro lado não gosto porque os professores chateiam bué, estão sempre a falar!” e “por um lado é uma seca (a escola) (...) ouvir os professores a falar”).

Ainda nesta perspectiva, os alunos reportaram (diretamente ou indiretamente) a necessidade de perceção de suporte fornecido pelos professores e o interesse que manifestam nestes alunos. Os alunos em acolhimento residencial relataram melhores relações com os professores que lhes parecem transmitir mais confiança e que se mostram disponíveis para ajudar, e que, por sua vez, demonstram interesse e preocupação por eles o que confirma a ideia de Bowlby (1973) de que os jovens em acolhimento residencial quando têm contacto com figuras emocionalmente disponíveis e afetuosas e quando se sentem emocionalmente

valorizados e que figuras significativas investem neles próprios, estes têm tendência a perceberem as suas necessidades como satisfeitas (*“Acho fixe, é onde nós passamos a maior parte do tempo, é como se fosse a nossa casa. Tenho professores que são fixes e que me ajudam. As professoras é como se fossem as nossas mães, ajudam-nos em tudo, são porreiras”*). Note-se que esta ideia da escola como “uma segunda casa” é rara e vista como um caso excepcional ao longo das entrevistas que foram feitas. A comparação da relação com as professoras com a relação materna pode expressar carência destas relações afetivas. É importante realçar que quando os jovens percecionam a escola como um meio seguro, e relação com as figuras significativas, nomeadamente os professores, como positiva e afetuosa, então isto constitui um fator protetor no desenvolvimento social, emocional e académico dos adolescentes que vivem em acolhimento residencial (Mota, Costa, & Matos, 2018).

Neste cenário, a repreensão que facilmente podia ser vista como algo negativo e desadaptativo, foi várias vezes percecionada por estes jovens como uma demonstração de interesse e de preocupação. O facto de os professores ralharem, fazerem chamadas de atenção constantes e adquirirem uma postura de supervisão dos alunos, é percecionado não uma competência negativa no relacionamento entre estes e os alunos, mas sim como uma competência positiva. Esta visão que os alunos adquirem pode estar relacionada com as disfuncionalidades dos relacionamentos que são esperadas em jovens que tenham experienciado eventos traumáticos.

Quando os alunos percecionam como positivo o seu relacionamento com determinado professor, valorizam-se não só os resultados académicos que poderão surgir, mas acima de tudo a sua envolvência naquela relação que é considerada uma relação afetiva segura (Riley, 2011). Nestes casos o professor é percecionado como uma figura alternativa capaz de fornecer afeto que terá impacto no ajuste emocional dos jovens em acolhimento residencial bem como na potenciação do bem-estar no contexto escolar e de uma autoconceito positivo (Mota, Costa, & Matos, 2018). No meio institucional, os adolescentes respondem ao meio com base nos significados que os elementos do meio lhes fornecem (Mota et al., 2018), o que pode também ser observado com alunos que vivem em acolhimento residencial no meio escolar. A perceção de uma relação positiva com os professores é influenciada pelo significado que os adolescentes dão aos recursos emocionais utilizados pelos professores.

Na mesma medida, quando analisadas as perceções negativas que os jovens mantinham acerca dos professores, percebeu-se que estas são influenciadas pelos comportamentos interpessoais negativos dos professores para com os alunos em acolhimento residencial e pela

falta de valores importantes para o estabelecimento de uma relação segura e positiva com estes, especialmente no que toca a questões como a injustiça, a intolerância e a agressividade por parte dos professores.

Com base em informações prévias acerca da maior possibilidade de problemas comportamentais em crianças e adolescentes que vivem em acolhimento residencial (Rudassil et al., 2013; Mota, Costa, & Matos, 2015), pesquisas atestam que os professores tendem a ser mais punitivos e estabelecem relações conflituosas com os alunos com problemas comportamentais (Baker et al., 2008; Silver et al., 2010). Muitos alunos fizeram referência a “maus professores” ou a professores que não gostam devido ao comportamento agressivo dos mesmos, dentro destes diálogos fizeram-se muitas referências ao ato de gritar com os alunos (“*ela grita e logo ao início da aula se nós chegarmos atrasados ela logo vai gritar*”; “*Acho injusto ela gritar por nós estarmos a falar*”; “*ralhava sempre connosco, tipo numa aula normal de 45 minutos, em vez de dar matéria, não, passava o tempo a gritar*”). O que coincide com estudos que indicam um uso excessivo, por parte dos professores com os alunos institucionalizados, de castigos e gritos e por colocar o aluno fora da sala de aula (Bolsoni-Silva & Mariano, 2014).

Além disso, quando os alunos referem estratégias alternativas que os professores poderiam usar, também recorreram com frequência ao ato de não gritar: (“*Entrevistadora: Como seria o professor ideal? Aluno: (...) falar-me bem, não começar a gritar e assim*”).

Este comportamento, além de apresentar competências socioemocionais deficitárias dos professores, é visto pelos alunos em acolhimento residencial como negativo e muitas vezes associado ao desrespeito para com eles e a um tratamento injusto. Ao contrário do ato de “ralhar” como um gesto de preocupação, o gritar está associado a um comportamento mais agressivo e que desencadeia sentimentos de rejeição e de repulsa. Quando os alunos percebem uma relação que não tem como base a empatia e que, pelo contrário é fundada na intolerância e na agressividade, adquirem comportamentos distantes dos professores e tornam-se menos colaborantes com os mesmos assim como se distanciam do professor, da aula que este leciona e conseqüentemente, atribuem uma visão negativa à escola (“*Porque nós por um lado entendemos o lado da «stora» mas ela não entende a nossa parte por isso nós não vamos entender a parte dela também*”).

Os estudos de Henricsson e Rydell (2006) indicam que os professores fornecem menor orientação de comportamentos socialmente aceites e/ou menor uso de respostas socialmente aceitáveis e adaptativas quando interagem com crianças com problemas de comportamento. Por

outro lado, os professores tendem a manter interações mais comunicativas e afetuosas com crianças sem problemas de comportamento (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro, & Bonnarcoosi, 2013). Estas diferentes abordagens por parte dos professores irão estimular diferentes aprendizagens entre os alunos, possuam eles ou não dificuldades comportamentais (Baker et al., 2008; Silver et al., 2010; Bolsoni-Silva & Mariano, 2014).

Passando à perspectiva do aluno, se este não obtém a atenção e o suporte necessário para a resolução de problemas, nomeadamente para as suas habilidades sociais, as dificuldades de comportamento irão manter-se (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010), pelo que se pode assumir que a qualidade das interações na escola e com os seus professores poderá influenciar este histórico comportamental (Bolsoni-Silva & Mariano, 2018). As crianças e jovens em acolhimento residencial podem estar mais propícias a ter comportamentos desadaptativos, nomeadamente comportamentos de oposição e dificuldades em seguir regras (Courtois, 2004; Grossmann & Grossmann, 2004; Rudassil et al., 2013; Mota, Costa, & Matos, 2015, Spinazzola et al., 2005) que se comprovaram pelas narrativas da amostra em estudo, em que os alunos caracterizam o seu comportamento como desinteressado (*“quando é mau ‘tou-me a lixar para o que os professores estão a dizer, deito a cabeça na mesa”*) e disruptivo (*“Estamos numa mesa a parte e nós começamos a brincar, isto tudo na aula de EV, nós começamos a falar, na aula de EV é onde irritamos mais a stora”* e *“porto-me mal (...) estou sempre a falar com os colegas”*), admitindo que muitas vezes faltam às aulas (*“muitas vezes nem vou às aulas”*).

Perante este cenário, tendemos a convergir com a opinião de diversos autores de que o uso de práticas negativas e punitivas poderá resultar na supressão de comportamentos inadequados, no entanto, esta opção poderá facilmente gerar efeitos opostos ao que seria desejado como por exemplo: desenvolvimento de sentimentos indesejáveis como o medo e a ansiedade e de comportamentos de oposição ou fuga (Sidman, 1995; Viecili & Medeiros, 2002), que se demonstram nos atrasos frequentes, as conversas com os colegas da turma, mostrar-se desinteressado perante as explicações do professor, agressões verbais e até mesmo fugas da escola (Skinner, 1972; Zanotto, 2000).

Por outro lado, as competências sociais do professor parecem servir como modelos para que os alunos se comportem de forma adaptativa e obter um efeito compensatório perante as dificuldades de comportamento (Baker, 2006; Bub et al., 2007; Silver et al., 2010) uma vez que as relações afetuosas entre os professores e os alunos promovem o desenvolvimento social e académico mas também comportamental (Baker, 2006; Baker et al., 2008; O’Connor et al., 2011; Silver et al., 2010).

Crê-se que as interações no ambiente escolar podem ser fatores de risco ou fatores protetores para os jovens, e que estas podem potencializar ou prejudicar a aquisição de aprendizagens e comportamentos sociais. Porém diversos estudos notam que os professores usam mais práticas negativas quando se encontram perante alunos com problemas de comportamento (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018). Esta informação coincide com os resultados obtidos, tanto nas críticas quanto à falta de prestação de cuidados, nomeadamente a incompreensão, o desinteresse e a discriminação assim como nas estratégias ineficazes que os professores usam para lidar com o comportamento dos alunos pelo que se destaca, o ato de gritar abordado anteriormente e as expulsões da sala de aula.

Ainda que as estratégias ineficazes tenham um grande impacto nos alunos em acolhimento residencial, estes foram capazes de nomear mais estratégias eficazes do que ineficazes, pelo que as advertências orais e o apaziguamento parecem ser, segundo a sua perspetiva, as estratégias com melhores resultados. Estas estratégias implicam que o professor adote um comportamento menos conflituoso e menos agressivo com o aluno e transmita, em parte, preocupação com o bem estar do mesmo, uma vez que são estratégias que não implicam confrontos e que os alunos admitem que a sua utilização pode cativar os alunos e promover a melhoria do seu comportamento em sala de aula: “*“O stôr de Teatro, uma vez chateou-se connosco, tipo vira-se para nós que estávamos a fazer mesmo bué porcaria na aula e disse “então vamos fazer mesmo uma aula de teatro” e interessou-nos”*”.

Quando os professores adquirem uma postura pouco conflituosa e quando demonstram interesse em ajudar os alunos, os jovens em acolhimento residencial demonstraram conseguir perceber esses comportamentos como positivos. A análise dos resultados parece indicar que dessa forma, quando os professores adquirem comportamentos socialmente aceites pelos alunos em acolhimento residencial e percebidos por estes como respeitadores e atenciosos, torna-se mais fácil de cativar o aluno e envolvê-lo nas aulas (“*(o professor) ajudando e fazendo atividades (...) nós conseguimos também ir na onda do professor*”).

Os alunos em acolhimento residencial parecem ter uma visão muito bem estruturada sobre os seus professores e fazem uma avaliação da relação com os mesmos fortemente apoiada na existência ou não de competências socioemocionais dos professores para lidar com os jovens em acolhimento residencial. A forma como os alunos percebem a prestação de cuidados fornecida pelos professores através do suporte, da supervisão, da sintonia e da afetividade, foi amplamente valorizada e parece ser fundamental para que estes alunos consigam estabelecer relações seguras e positivas com os seus professores. Ou seja, as competências relacionais e

socioemocionais dos professores mostraram-se mais importantes para estes alunos do que as competências educacionais. A qualidade das interações na escola, assim como a presença de afetividade e reciprocidade é fundamental para que as crianças e os jovens sejam capazes de perceber a escola como um contexto protetor e acolhedor que desencadeia processos de resiliência que, por sua vez, favorecem a melhoria da qualidade de vida (Poletto & Koller, 2008). Esta ideia vai ao encontro da ideia de que um aluno que não se sente aceito e ligado aos professores será mais propenso a experienciar emoções negativas que dificultarão a sua predisposição para aprender (Alonso-Tapia & Villasana, 2014) e de que, tal como Hipkins (2012) afirma, o professor é responsável não só pela transmissão de conhecimentos e competências, bem como por proporcionar oportunidades e apoio aos seus alunos e promover o seu envolvimento com a escola.

O que mais foi valorizado pelos alunos na sua relação com os professores foram aspetos relacionados com a tolerância, empatia, respeito, sentimento de justiça e ainda qualidades afetivas como ser “meigo/a” e “simpático/a”. Estas características mostraram-se mais importantes e determinantes de uma relação positiva com os professores do que propriamente as habilidades pedagógicas dos mesmos, o que coincide com os estudos de Gabrielli e Pelá (2004) que concluíram que os alunos caracterizavam o professor ideal como aquele que é paciente, tolerante, amigo, flexível e afetuoso. Outro aspeto regularmente apontado pelos alunos foi o respeito ou a falta deste na relação professor-aluno. Os alunos reagem mal e adquirem uma perspetiva negativa dos professores quando se sentem desrespeitados e não compreendidos, o que corrobora a ideia de que os alunos valorizam a capacidade do professor de considerar os aspetos individuais dos seus alunos, as suas histórias de vida e em valorizar uma relação baseada no respeito mútuo (Martínez, 2010).

A perceção que o aluno faz das competências relacionais do professor contribui para uma boa relação com o mesmo uma vez que estes atributos apenas foram nomeados quando os alunos faziam referência aos professores preferidos ou àqueles que se destacavam, comparativamente a outros professores. Também se torna evidente a ideia de que quando o aluno percebe apoio e compreensão por parte dos professores, ou seja, quando caracteriza os professores como empáticos e disponíveis para apoiar as suas necessidades e dificuldades, há uma maior facilidade em tornar esta relação aluno-professor proativa e colaborante (*“ajudando e fazendo atividades (...) nós conseguimos também ir na onda do professor” e “não nos deixam estar mal, como é que eu vou explicar.... Quando estamos numa situação todos a fazer porcaria eles dizem uma coisa que nos agrada e nos põe interessados que podemos até*

estar atentos na aula e conseguir fazer o que eles querem, mas só que de outra maneira”) o que contribui para um clima positivo da sala de aula e evita a interrupção.

Os modelos que os jovens em acolhimento residencial criam acerca do outro são influenciados pelo autoconceito que está interligado com a vinculação segura com figuras significativas (Mota, Costa, & Matos, 2018). Por isso, as percepções sobre os professores, influenciarão o desenvolvimento do comportamento interpessoal e a confiança. Se os jovens perceberem os professores como figuras emocionalmente disponíveis e afetuosas e, conseqüentemente, sentirem que estes investem emocionalmente nestes, sentir-se-ão emocionalmente valorizados (Bowlby, 1973; Mota et al., 2018). Porém, o que acontece quando os jovens percebem os professores como figuras emocionalmente indisponíveis, pouco afetuosas e pouco compreensivas quanto às dificuldades destes alunos?

A interpretação das narrativas e o processo de análise segundo a *Grounded Theory*, permitiu desvendar a percepção que estes jovens têm acerca da existência de comportamentos discriminatórios causados por professores na escola. Quando o aluno percebe que existe discriminação nas atitudes dos professores, isto pode despertar sentimentos relacionados com a raiva (*“Sinto-me com raiva. Raiva têm os cães, mas é isso”*). Esta emoção primária caracteriza-se como uma resposta a situações que geram frustração ou sensação de ser prejudicado (Redorta et al., 2016), pode ser experienciada quando alguém sente que os seus direitos são violados (Bisquerra, 2000) e relaciona-se com atitudes destrutivas ou impulsividade (Melo, 2018). Este sentimento pode justificar as reações que são posteriormente despertadas como a fuga (*“acabo por sair das aulas”*) e a agressividade (*“discutir com os professores”*, que por sua vez, levam a que o mesmo seja prejudicado e punido (*“acabo por levar faltas disciplinares”*).

Além disso, a percepção de discriminação parece contribuir para o decréscimo do envolvimento escolar (*“Estou sempre a falar com os colegas, não tomo atenção às aulas, muitas vezes nem vou às aulas e eles acabam por me perder”*) e para que o aluno adquira uma percepção negativa das disciplinas e dos professores:

“Entrevistadora: Então o que tu sentes é que esses professores te tratam de forma diferente por estares numa instituição?”

Sujeito: Ya, é isso mesmo

(...)

Entrevistadora: Consegues dar-me um exemplo de uma situação dessas?

Sujeito: Posso contar, foi sobre isso (...) elas falam de forma diferente, mais rígida e eu nunca me calo (...)

Entrevistadora: Elas... quem são?

Sujeito: A prof de História e Geografia

Entrevistadora: E gostas dessas disciplinas?

Sujeito: Não!

Entrevistadora: Porquê?

Sujeito: Por causa das professoras!”

Além disto, nota-se também a necessidade do aluno, perante a falta de proteção por parte dos professores e perante a incompreensão (“*nota-se que não compreendem*”), de autodefesa, ou seja, é demonstrada uma tentativa de apelar à semelhança com os restantes colegas, como se este necessitasse de explicar que também é um aluno como todos os outros e que merece ser tratado de forma igualitária e justa (“*Pensam que sou outra pessoa, outra pessoa de outro mundo, mas eu também sou humano, sou igual aos outros*”, “*Há outros que podem ser piores do que eu e não estar numa instituição*” e “*Cada um vem de onde vem, cada um por si*”).

Estes resultados são convergentes com os encontrados no estudo de Moyer e Goldberg (2019) que mostrou que a relação dos jovens que acolhimento residencial com a escola constitui uma barreira ao sucesso académico uma vez que estes alunos se sentem muitas vezes desconectados com a escola e com os seus professores. Para os jovens em acolhimento residencial, estabelecer um relacionamento forte com a escola pode ser desafiante, muitas vezes devido a fatores como um tratamento diferencial, ou seja, quando são percebidas pelos alunos expectativas baixas dos seus professores para com estes, e devido à falta de uma abordagem mais sensível tendo em conta as circunstâncias de vida vividas por estes jovens.

Em suma, pode concluir-se que a relação dos adolescentes em acolhimento residencial com a escola irá depender dos sentimentos de segurança e de pertença, da valorização da sua participação e do apoio dos adultos na escola, aspetos esses que já haviam sido nomeados no estudo de Benbenishty, Siegel e Astor (2017).

VI- Conclusões

Partindo do estudo de Constantino (2019), cujas conclusões sugeriram ser relevante ouvir os alunos que vivem em acolhimentos residencial sobre as suas experiências escolares, a presente investigação procurou concretizar esta sugestão. A principal conclusão deste estudo prende-se com a visão contraditória que os alunos em acolhimento residencial têm dos professores e da escola, visivelmente pronunciada nos esquemas que deixam transparecer a ideia de que a maioria dos alunos não gosta da escola, baseando a sua perceção numa panóplia de argumentos presentes nas diversas categorias encontradas. Os alunos constroem muito rapidamente uma imagem dos seus professores e a manutenção de uma relação positiva é mediada pelas competências de ensino que os professores demonstram e que incentivam o envolvimento dos alunos e a aprendizagem, pela forma adaptativa como lidam com os comportamentos disruptivos dos alunos e pelas estratégias relacionais ligadas à prestação de cuidados e que transmitem aos alunos em acolhimento residencial a sensação de proteção. Por outro lado, a amostra em estudo também foi capaz de nomear diversos aspetos negativos relativamente às competências de ensino dos professores e à aparente falta de competências socioemocionais e relacionais que contribuem para a manutenção da ideia da escola como um contexto pouco estimulante, constituído por professores incapazes de, paralelamente à transmissão de conhecimentos, olhar para cada aluno como um individuo único, mostrar interesse e reunir esforços para manter uma relação socioemocional positiva com o mesmo.

Com elevada probabilidade, as conclusões deste estudo não serão radicalmente diferentes do que seria de esperar de uma amostra de adolescentes que não residem em casas de acolhimento residencial, o que torna premente que seja ouvida a palavra dos alunos na escola e que nela se tomem medidas em prol do bem-estar comum dos alunos e professores, com base na valorização dos aspetos relacionais, uma vez que estes parecem influenciar todo o conceito de ensino que diz respeito à escola. Porém, não podemos menosprezar o facto dos jovens em acolhimento residencial se encontrarem mais desprotegidos, comparativamente com aqueles que residem com as suas famílias. Os primeiros possuem uma rede de suporte reduzida assim

como menos contextos protetores, o que torna mais relevante o papel que a escola assume nas suas vidas.

Este estudo revela-se importante pois, uma vez conhecida a perspetiva destes jovens, será mais fácil analisar a melhor estratégia de intervenção em prol do desenvolvimento saudável e positivo dos mesmos e da melhoria das suas relações com a escola e, conseqüentemente, com a vida pós-escolar. Neste sentido, é fundamental investir na formação específica para professores, sobre as características de crianças e jovens em acolhimento residencial, sobre o impacto dos traumas vividos no seu funcionamento cognitivo, emocional e comportamental e, conseqüentemente, sobre o seu desempenho no contexto escolar, bem como em contexto de sala de aula. No estudo de Constantino (2019), os professores destes alunos referiram sentir a necessidade de formação específica no sentido de colmatar a falta de competências em lidar com as manifestações do trauma em contexto escolar.

Conhecer a perceção dos alunos torna-se essencial para, além de conhecer o modo como estes veem as relações, entender quais as estratégias mais eficazes para regular os seus comportamentos e para os motivar para as aprendizagens e para o ensino. Conhecer a perceção dos alunos não indica apenas que a sua voz mereça ser ouvida; ouvir o que estes têm a dizer acrescenta um benefício mútuo: conduz ao delineamento de estratégias específicas a usar com estes alunos que contribuem não só para uma melhor aprendizagem e para amenizar as dificuldades cognitivas, como também para a promoção de uma relação mais colaborativa entre alunos e professores no contexto de sala de aula. Segundo esta perspetiva, apostar numa formação para professores, especializada na intervenção com crianças e adolescentes em acolhimento residencial contribuiria para o combate de episódios discriminatórios na escola e, conseqüentemente, para a melhoria das relações entre alunos e professores, que, por sua vez, contribuem para a melhoria do envolvimento escolar (Dias et al., 2015; Skinner & Pitzer, 2012; Malveira & Veiga, 2016; Wang & Eccles, 2013; Prewett et al., 2019)

Este estudo contou com a realização de entrevistas num contexto diferente do habitual uma vez que em tempos de pandemia, estas foram realizadas por videoconferência o que pode ter tido impacto no estabelecimento de uma relação de confiança com os alunos entrevistados e conseqüentemente nas informações que foram transmitidas. Acredita-se que o poder de um contacto mais próximo e presencial fosse capaz de fornecer ainda mais informações sobre esta temática.

No seguimento desta investigação, seria relevante explorar mais rigorosamente a forma como as dificuldades cognitivas têm impacto na perspetiva dos alunos em acolhimento

residencial sobre a escola e na relação que estes mantêm com os agentes educativos. Seria igualmente proveitoso, com base num estudo mais pormenorizado acerca dos efeitos das dificuldades cognitivas dos jovens em acolhimento residencial em consonância com as conclusões deste estudo e do estudo sobre a perspectiva dos professores, conceber um programa de intervenção com os professores, que apostasse na formação dirigida aos alunos em acolhimento, e, posteriormente, que medisse os efeitos desse programa.

Bibliografia

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2004). Empirically based assessment and taxonomy: Applications to infants and toddlers. In R. DelCarmen-Wiggins & Carter, A. (Eds.), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment* (pp. 161–182). Oxford University Press.

Alberto, I. (2010). *Maltrato e trauma na infância*. Almedina.

Allen, B. (2008). An analysis of the impact of diverse forms of childhood psychological maltreatment on emotional adjustment in early adulthood. *Child Maltreatment*, 13(3), 307-312.

Alves, C. & Dell’Aglío, D. (2015). Percepção de Apoio Social de Adolescentes de escolas públicas. *Revista de Psicologia da IMED*. 7(2), 89-98. <http://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v7n2p89-98>

Amado, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, 117-142.

Andrade, L. & Rauen, F. (2017). O humor no ensino de línguas. *Letras de Hoje*, 52(3), 351-360. <https://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2017.3.29368>

Arteaga, A. & Valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*. 12(2), 197-204.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology*, 21 (2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

Blumenfeld, P., Kempler, T., & Krajcik, J. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 475-489). Cambridge University Press.

Bolsoni-Silva, A. T. (2008). Práticas educativas: Manejo comportamental e comportamentos pró-sociais. *Práticas em educação especial inclusiva na área da deficiência mental*, 70 (3), 80-97.

Bolsoni-Silva A. T. & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330-350.

Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 814-833. <https://doi.org/10.12957/epp.2014.13912>

Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonnarcoosi, C. (2013). Contexto escolar: Práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>

Bolsoni-Silva, Turini, A. & Mariano, M. (2018). Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 80-97. Recuperado em 25 de julho de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300007&lng=pt&tlng=pt.

Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health* (Vol. 2). Geneva: World Health Organization.

Bowlby, J. (1969). Attachment. *Attachment and loss* (Vol 1.). Basic Books.

Brookover, W. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.

Casas, F. (2010). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Indicators Research*, 4(4), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>.

Chapman, D. P., Whitfield, C. L., Felitti, V. J., Dube, S. R., Edwards, V. J., Anda, R. F. (2004). Adverse childhood experiences and the risk of depressive disorders in adulthood. *Journal of Affective Disorders*, 82 (2), 217– 225. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2003.12.013>

Chen, F., & Cui, Y. (2019). Investigating the relation of perceived teacher unfairness to science achievement by hierarchical linear modeling in 52 countries and economies. *Educational Psychology, 40* (3), 273-295, <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1652248>

Cheung, C., Lwin, K., & Jenkins, J. (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1092–1100.

Clemens, E. V., Helm, H. M., Myers, K., Thomas, C., & Tis, M. (2017). The voices of youth formerly in foster care: Perspectives on educational attainment gaps. *Children and Youth Services Review, 79*, 65–77.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review, 76* (2), 201-237.

Constantino, A. R. (2019). *A visão dos professores sobre os alunos que vivem em acolhimento residencial*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., ... & Mallah, K. (2017). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric annals, 35*(5), 390-398.

Cooper, K. S., & Miness, A. (2014). The co-creation of caring student-teacher relationships: Does teacher understanding matter? *The High School Journal, 97*(4), 264–290. <https://doi.org/10.1353/hsj.2014.0005>.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology, 13*(1), 3-21.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>

Costa, E. (2014). *Problemas de internalização e externalização em crianças da comunidade em risco psicossocial e em acolhimento institucional*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho

Courtois, C. A. (2004). Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training, 41*(4), 412.

Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2010). Instruction, teacher–student relations, and math achievement

trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 407–417. doi:10.1037/a0017762

Cunha, M. I. (2008). *O bom professor e a sua prática*. 20ª ed. Papirus Editora.

Darmody, M., McMahon, L., Banks, J., & Gilligan, R. (2013). *Education of children in care in Ireland: An exploratory study*. OCO.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.

Del Valle, J. F., Canali, C., Bravo, A., & Vecchiato, T. (2013). Child protection in Italy and Spain: Influence of the family supported society. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 227–237. <https://doi.org/10.5093/in2013a26>

Dias, A., Oliveira, J., Moreira, P., & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 187-199. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200004>.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Elliot, S. N. (1998). *Assessing all students: What every teacher should know*. Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, WI.

Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students’ and teachers’ perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.

Farias, S (2015). *O jogo: Estratégia de Ensino e de Aprendizagem em Português e Espanhol*. (Relatório de Estágio). Universidade da Beira Interior. Covilhã.

Finnan, C., Schnepel, K. & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8 (4), 391-418.

Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners on School Change*. Human Links Foundation. http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_IncluGuideOnline.pdf

Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Psychology Press.

Gabrielli, J. & Pelá, N. (2004). O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem*, 38 (2), 168-174.

García-Moya, I., Moreno, C., & Brooks, F. M. (2019). The ‘balancing acts’ of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883>

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45 (1), 83-93

Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), 13-25. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1998.00068.x>

Gini, G., Marino, C., Pozzoli, T., & Holt, M. (2018). Associations between peer victimization, perceived teacher unfairness, and adolescents' adjustment and well-being. *Journal of School Psychology*, 67, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.005>.

Goodlad, K., Westengard, L., & Hillstrom, J. (2018). Comparing faculty and student perception of academic performance, classroom behavior, and social interactions in learning communities. *College Teaching*, 66(3), 130-139.

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474.

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Harder, A. T., Huyghen, A. M. N., Knot-Dickscheit, J., Kalverboer, M. E., Köngeter, S., Zeller, M., & Knorth, E. J. (2014). Education secured? The school performance of adolescents in secure residential youth care. In *Child & youth care forum*, 43 (2), 251-268

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>.

Hedin, L., Hojer, I., & Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child and Family Social Work*, 16 (1), 43–51.

Henricsson, L., & Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer

acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>

Hipkins, R. (2012). The Engaging Nature of Teaching for Competency Development. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 441-456).

Hoge, D.R., Smit, E.K., & Hanson, S.L. (1999). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh – grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and childcare teachers. *Child Development*, 63, 859-866. <https://doi.org/10.2307/1131238>

Hudson, A. L. (2013). Career mentoring needs of youths in foster care: Voices for change. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 26(2), 131–137. <https://doi.org/10.1111/jcap.12032>

Hughes, D. (2004). An attachment-based treatment of maltreated children and young people. *Attachment & Human Development*, 6(3), 263-278.

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004–2021. <https://www.jstor.org/stable/1130854>

Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107–1114. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>.

Junqueira, M. & Deslandes, S. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 227-235.

Karlberg, M. & Sundell, K. (2004). *Skolk: sund protest eller riskbeteende?*. Socialtjänstförvaltningen, Forsknings-och utvecklingsenheten.

Kirk, R. & Day, A. (2011). Increasing college access for youth aging out of foster care: Evaluation of a summer camp program for foster youth transitioning from high school to college. *Children and Youth Services Review*. 33 (7), 1173-1180

Knesting, K., & Waldron, N. (2006). Willing to play the game: How at-risk students persist in school. *Psychology in the Schools*, 43(5), 599-611. <https://doi.org/10.1002/pits.20174>.

Kolk, B. (2018). The compulsion to repeat the trauma: reenactment, revictimization, and Masochism. *Psychiatric Clinics of North America*. 12 (2), 389-411

Koomen, H., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of school psychology, 50*(2), 215-234.

Lawson, D. & Quinn, J. (2013). Complex trauma in children and adolescents: Evidence-based practice in clinical settings. *Journal of clinical psychology, 69*(5), 497-509.

Lazzarin, H., Nakama, L. & Cordonni, J. (2007). O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. *Saúde e Sociedade, 16*(1), 90-101. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902007000100009>

Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of school health, 74*(7), 274.

Libório, R., Coêlho, A., & Castro, B. (2011). Escola: Risco ou proteção para adolescentes e adultos jovens. In D. D. Dell’Aglío & S.H. Koller (Eds.). *Adolescência e juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção*, 109-138. Casa do Psicólogo.

Lima, L.N., & Ferro, M.J. (2014). *Grounded Theory: Uma Metodologia Qualitativa de Investigação*, Manual Pedagógico de apoio ao Seminário de Investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Lino, A., Nobre-Lima, L. & Mónico, L. (2016). The moderating role of length of stay in the relationship between cognitive dysregulation and peer attachment in adolescent boys and girls living in residential care, *Children and Youth Services Review, 71*, 290-298. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.018>

Loukas, A. & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate: examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology, 45*, 293-309. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.001>

Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Perez-Albeniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: A multilevel study. *Psychology in the Schools, 52*, 298–315. <https://doi.org/10.1002/pits.21822>.

Lundy, S. Silva, G., Kaemingk, K., Goodwin, J., & Quan, S. (2010). Cognitive functioning and academic performance in elementary school children with anxious/depressed and withdrawn symptoms. *The Open Pediatric Medicine Journal, 4*, 1–9. <http://dx.doi.org/10.2174/1874309901004010001>.

Malveiro, F., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a percepção do clima de criatividade e o apoio dos professores. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento*

dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho académico / Students' engagement in school: Perspectives of psychology and education - Motivation for academic performance (pp. 105-121). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Martín, E., & de Bustillo, M. (2009). School adjustment of children in residential care: a multi-source analysis. *The spanish journal of psychology*, 12(2), 462-470.

Martinelli, S. & Schiavoni, A. (2009). Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(3), 327-336. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000300006>

Martínez, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*. 68, 246, 223-242.

McCartney, K. & Phillips, D. (2011). *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing

Medeiros, T. & Figueredo, C. (2010). O papel das recompensas como estratégia motivacional em sala de aula de inglês. *REVELLI- Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*. 2 (1), 53-73. <http://www.ueginhumas.com/revelli>

Melo, A. (2018). *Tenho raiva da escola: o olhar dos adolescentes sobre as relações escolares*. (Tese Doutorado não publicada). Universidade Federal da Paraíba.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247>

Morales-Ocaña & Pérez-García (2018): Children living in residential care from teachers' voices, *European Journal of Social Work*, 23, 658-671. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1532956>

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2015, April). Adolescents in institutional care: Significant adults, resilience and well-being. In *Child & Youth Care Forum*, 44(2), 209-224. Springer US.

Mota, C. & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 28(2), 245-254. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000200001&lng=pt&tlng=pt.

Mota, C., Costa, M. & Matos, P. (2018). Escola e instituição: Relações significativas e autoconceito de adolescentes em acolhimento residencial. *Psicologia*, 32(1), 87-100. <https://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v32i1.1277>

Murray, C., & Zvoch, K. (2010). Teacher—student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: Student perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41–54. <http://doi.org/10.1177/1063426609353607>

Nóvoa, A., Hameline, J.A., Sacristan, G., Esteve, J., Woods, P. & Cavaco, M. (1991). *Profissão professor* (2). Porto Editora.

Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de educação física*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.

Otero-Lopez. J.M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldafia (Dir.), *Deteccion y prevencion en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 179-212). Piramide.

Pianta, R. & Walsh, D. (1996). *High-risk Children in Schools- Constructing sustaining relationships*. Routledge.

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15–31. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4).

Pianta, R. C. (2001). *Student–Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 199–234). Wiley.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first 2 years of school: Teacher child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416.

Prewett, S. L., Bergin, D. A., & Huang, F. L. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1), 66-87.

Raufelder, D., Bukowski, W. M., & Mohr, S. (2013). Thick description of the teacher-student relationship in the educational context of school: results of an ethnographic field study. *Journal of Education and Training Studies, 1*, 1–18. <http://doi.org/10.11114/jets.vli2.108>.

Redorta, J., Obiols, M. & Bisquerra, R. (2011) *Emoción y conflicto: aprenda a manejar las emociones*. Paidós

Rios, S. J., & Rocco, T. S. (2013). From foster care to college: Barriers and supports on the road to postsecondary education. *Emerging Adulthood, 2*, 227–237.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81* (4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Rudasill, K. M., Gonshak, A. B., Pössel, P., Nichols, A., & Stipanovic, N. (2013). Assessments of student–teacher relationships in residential treatment center schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 18*(3-4), 193-211.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68-78.

Santos, A. (2016). *Pelas lentes de quem cuida: o acolhimento residencial de crianças e jovens em perigo na perspectiva dos profissionais das equipas educativas*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Santos, F., Alves, A., & Magalhães, C. (2018). Educação e tecnologias. *Revista Científica da FASETE, 44*, 1-18.

Saps, M., Seshadri, R., Sztainberg, M., Schaffer, G., Marshall, B. M., & Di Lorenzo, C. (2009). A prospective school-based study of abdominal pain and other common somatic complaints in children. *The Journal of Pediatrics, 154*, 322–326. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2008.09.047>.

Sekol, I. (2016). Bullying in adolescent residential care: the influence of the physical and social residential care environment. In *Child & Youth Care Forum, 45* (3), 409-431.

Seligman, M., Kaslow, N., Alloy, L., Peterson, C., Tanenbaum, R., & Abramson, L. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology, 93*, 235–238.

Shonk, S. M., & Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*, 37(1), 3–17. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.3>.

Silva, M. (2016). *Qualidade do acolhimento residencial perspectiva da criança acolhida*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Porto.

Silva, R. & Correa, E. (2014). Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. *Educação e Linguagem*, 1, 23-35.

Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, Trad.). Herder.

Skinner, E. A., & Pitzer, R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer Science.

Souza, A. & Freire, E. (2008). Planejamento participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 7, (3) 29-36.

Steinhausen, H. C., & Metzke, C.W. (2001). Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 259–280. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1010471210790>

Stewart, T., & Suldo, S. (2011). Relationships between social support sources and early adolescents' mental health: The moderating effect of student achievement level. *Psychology in the Schools*, 48, 1016-1033. <https://doi.org/10.1002/pits.20607>

Strand, A. & Granlund, M. (2014). The school situation for students with a high level of absenteeism in compulsory school: Is there a pattern in documented support? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 551–569. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773561>.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Veiga, F. H. (2012). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed., revista e ampliada). Editora Fim de Século.

Veiga, F., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2014). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_2

Veiga, F., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S. & Nogueira, J. (2016) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Motivação para o Desempenho Académico*. C/EAE2016. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/envolvimento-dos-alunos-na-escola-perspetivas-da-psicologia-e-educacao-motivacao-para-o-desempenho-academico>

Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M. & Cardoso, E. (2011). O “bom professor”- opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*. 3(5), 95-102.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>

Wang, M.T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents’ perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662.

Wang, M.T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 211–230). Routledge.

Wentzel, K. R., Baker, S. A., & Russell, S. L. (2012). Young adolescents' perceptions of teachers' and peers' goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology: An International Review*, 61(4), 605–633. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00508.x>

Witkow, M. R., & Fuligni, A. J. (2011). Ethnic and generational differences in the relations between social support and academic achievement across the high school years. *Journal of Social Issues*, 67(3), 531–552. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01713.x>.

Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: A contribuição da análise do comportamento*. EDUC.

Anexos

Anexo 1: Guião da Entrevista

Pré-entrevista:

- Apresentar, de modo geral e conciso, o objeto de estudo;
 - Pedir a colaboração do aluno e garantir o caráter confidencial das informações prestadas;
 - Assegurar que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados no âmbito da presente investigação e de forma anónima;
 - Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou excertos dos dados
-
- **Dados gerais do/ aluno/a:**
 - Nome
 - Sexo
 - Idade
 - Escola(s) frequentada(s) anteriormente – “Em quantas escolas já andaste?”
 - Escola frequentada atualmente
 - Ano de escolaridade
 - Retenções
 - Há quanto tempo estás institucionalizado/a?
 - Sabes o motivo da institucionalização?
 - Em quantas casas de acolhimento já viveste?
 - Há quanto tempo estás nesta instituição?

Guião da entrevista

1. Gostas de andar na escola? Porquê?

Notas - O que é que gostas mais/menos na escola?

- De todas as escolas onde já andaste qual gostas mais? Porquê?

2. O que mais e menos gostas de aprender na escola?

Notas - Disciplinas preferidas/ disciplinas que gostas menos

- Disciplinas fáceis/difíceis

3. E depois da escola, em casa, gostas de estudar?

4. Aprender é fácil ou sentes algum tipo de dificuldade?

Notas – tens algum apoio na escola? Porquê e em quê?

5. A forma como os teus professores ensinam facilitam a tua aprendizagem/ ajuda-te a aprender melhor?

Notas – o que fazem e como o fazem?

6. Achas que eles se preocupam contigo? O que é que eles fazem para tu saberes que se preocupam?

7. O que é que os professores acham do teu comportamento nas aulas?

8. E tu, o que achas?

9. O que é que os professores fazem para lidar com o teu comportamento?

10. Achas que são eficazes as estratégias que os professores usam para que:

- não te portes mal?
- te portes melhor?

11. O que é que achas que os professores poderiam fazer para te ajudar a ter um melhor comportamento?

12. Como seria para ti o professore ideal?

13. Dás-te bem com os teus colegas?

14. Tens amigos na escola?

15. Já alguma vez sentiste que te trataram de forma diferente por viveres numa casa de acolhimento?

- O que aconteceu? Que te fizeram?
- Como te sentiste?

Anexo 2: Guião da Entrevista

Consentimento Informado

Estás a ser convidado a participar numa investigação que eu estou a realizar no âmbito de uma dissertação do Mestrado Integrado em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no presente ano letivo sob orientação da Professora Doutora Luiza Nobre Lima. O objetivo principal desta investigação é conhecer a perspetiva que jovens como tu, que vivem em acolhimento residencial, têm acerca da escola e da sua relação com os professores e, por isso, gostaria de conversar um pouco contigo. Se decidires conversar comigo de forma voluntária, precisas de saber que em qualquer momento da entrevista podes desistir, sem qualquer prejuízo para ti. Para questões práticas da investigação a nossa conversa será gravada, mas garantimos que toda a informação é confidencial (apenas a investigadora e a orientadora deste estudo é que têm acesso às gravações) e a tua identidade nunca será revelada. Além disso toda a informação recolhida durante a entrevista vai ser exclusivamente analisada no âmbito da investigação em conjunto com as respostas de todos os alunos que colaboraram neste estudo.

Se tiveres alguma dúvida podes colocá-la e eu tentarei ajudar-te e esclarecer o melhor possível.

Obrigada pela tua colaboração!

A Mestranda

(Mariana Marques)

A Orientadora

(Prof. Doutora Luiza Nobre Lima)



Eu _____, concordo em participar voluntariamente na investigação acima referida. Antes do início da entrevista, foram-me explicados os objetivos da avaliação e garantida a confidencialidade e o anonimato. Fui igualmente informado(a) que em qualquer momento posso desistir de colaborar neste estudo.

_____, _____ de _____ de 2020

O(A) participante

Anexo 3: Pedido de Colaboração às Instituições

Pedido de Colaboração

09 de Janeiro de 2020

Exmo(a) _____,

Sou aluna Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e encontro-me no presente ano letivo a realizar a minha tese de mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob orientação da Professora Doutora Luiza Nobre Lima. A investigação a realizar no âmbito da tese é de natureza qualitativa e tem como objetivo conhecer a perspetiva que crianças e jovens em acolhimento residencial têm acerca da escola e da sua relação com os professores. Para o efeito será necessário entrevistar alunos que vivem em acolhimento residencial, inscritos entre o 5º e o 9º ano de escolaridade. A participação dos alunos é voluntária, podendo os mesmos, a qualquer momento, decidir pela não continuação da sua colaboração, sem que daí advenha qualquer prejuízo para eles. Os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais, analisados exclusivamente no âmbito da investigação, pela investigadora e pela orientadora, considerando o total das entrevistas concedidas.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa a autorização para que as crianças e jovens da instituição que dirige colaborem neste projeto de investigação. Encontro-me disponível para prestar qualquer esclarecimento adicional através do endereço de e-mail mariana-telo@hotmail.com ou do telemóvel 924065580.

Agradeço desde já a atenção dispensada a este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

(Mariana Marques)