

ANO 41-1, 2007

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de  
**pedagogia**

## Angústias, dilemas e práticas docentes perante alunos em risco...

João Amado<sup>1</sup>

A relação do professor com alunos expostos a múltiplas situações de risco social é o tema central deste artigo. Geralmente a investigação neste campo incide sobre aspectos da política assistencial e social, esquecendo que a vivência escolar é uma questão central no presente e no futuro destes alunos. Baseado em alguns estudos empíricos o autor dá conta de angústias, dilemas e princípios de acção que orientam os professores nas suas práticas em relação a alunos reconhecidamente em situação e/ou com um historial de risco.

«Depois disto, em que é que eu havia de acreditar?... O senhor escreveu aí duas pequenas desgraças, mas esta foi uma grande desgraça porque eu deixei de acreditar nas pessoas. E quando se deixa de acreditar nas pessoas, o que é que fica a um homem?!... Pouca coisa e nada de bom... Uma noite danada dentro da gente, uma grande vontade de morrer quando o coração amacia e uma grande vontade de matar quando se pensa que viver é bom e são os outros que não deixam» (Alves REDOL, 1972, *A Barca dos Sete Lemes*. Lisboa: Publicações Europa-América, p.115).

### Introdução<sup>2</sup>

As situações de risco social na infância e na juventude, pelas suas repercussões a diferentes níveis, constituem uma preocupação permanente em diversas esferas da vida colectiva. O aumento da visibilidade de crianças vítimas de abandono, de maus-tratos, e de todo o tipo de exploração, bem como o aumento da criminalidade juvenil, têm feito surgir várias iniciativas de carácter preventivo, remediativo e com vista à protecção dos direitos dos menores.

---

1 Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: joaoamado@fpce.uc.pt.

2 Retomo e reformulo neste texto uma comunicação apresentada ao I Congresso Internacional de Psicopedagogia, organizado no Pólo de Melilla da Universidade de Granada, em 2006.

Os factores que explicam este aumento das situações de risco são múltiplos, como as análises feitas a partir de quadros de referência multidisciplinares o têm vindo a demonstrar. A este propósito centrar-nos-emos, apenas, no plano da vida escolar e, em particular, ao nível das vivências em sala de aula; é que, por mais importantes que possam ser as questões ao nível *macro*, elas de forma alguma se dissociam do que acontece ao nível *meso* e *micro*. Sendo a escola um ponto de referência permanente (positivo ou negativo) para estas crianças e jovens, vítimas de conjunturas frente às quais são impotentes, é forçoso que no seu interior se reforcem as competências relacionais e organizacionais necessárias para saber lidar com o problema. Ora, esta exigência é frequentemente esquecida por quem se preocupa, preferencialmente, por dar resposta às necessidades supostamente mais básicas e primárias (tecto, alimento, vestuário). No domínio da escolarização destes alunos (e apesar da retórica legislativa e política) pouco ou nada se faz para os apoiar ou para ajudar os professores a entender a especificidade do seu problema e a agir em conformidade.

A nossa preocupação decorre do facto de que muitos professores são indiferentes à história de vida pessoal, familiar e escolar dos seus alunos e ignoram que, para além dos trajectos já percorridos até ao presente, eles têm uma visão própria do mundo e projectos para o futuro, mais ou menos definidos consoante a idade. Contudo, a atenção a alguns casos e iniciativas leva-nos a ser optimistas e a reconhecer que há um manancial de experiências positivas e de saberes de carácter pedagógico que é possível divulgar e pôr em prática no sentido de atender à especificidade destas crianças; leva-nos, ainda, a pensar que, num plano mais geral, a acção educativa e docente contribui, sem dúvida, para a construção de um mundo melhor.

Para o desenvolvimento das nossas ideias torna-se necessário esclarecer, antes de mais, que por situações de risco social entendemos aquelas circunstâncias de vida em que o que está em causa é, fundamentalmente, a dignidade e a integridade física e psicológica de um indivíduo ou grupo. A investigação, além de demonstrar quanto e como as conjunturas adversas a um desenvolvimento normal e digno vitimam as crianças e jovens, identifica entre as principais situações:

- o abandono parental e experiência de vida entregues a si próprias;
- os maus-tratos físicos ou psíquicos;
- os abusos sexuais (frequentemente sofridos em contexto familiar);
- a ausência de cuidados e a negligência familiares;
- a falta de afecto adequado à idade e à situação pessoal;

- a obrigatoriedade de realizar actividades ou trabalhos excessivos e inadequados à idade ou prejudiciais à formação e desenvolvimento;
- a sujeição a comportamentos de próximos que afectam a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- a prática de actividades ou de consumos que prejudicam gravemente a saúde, a segurança, a educação ou o desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto, se lhes oponha de modo adequado a remover tais práticas.

O nosso propósito não é o de discutir as causas destas situações, reconhecendo *a priori*, que as poderíamos referir, de carácter social, psicológico, cultural, e outras... O que procuramos não perder de vista é, sobretudo, que as crianças e jovens em risco exigem que se tome um conjunto de medidas, a diversos níveis, entre os quais se destaca *tudo aquilo que a escola deve e pode fazer*.

E para que a escola cumpra bem o seu papel é necessário que, em particular, os professores possuam, para lá de outras vertentes da competência docente, uma *peculiar sensibilidade* em relação a estas crianças, muito exigindo deles nos planos das emoções e dos afectos. É em torno dessa sensibilidade, dos dilemas e das angústias que ela gera nos professores, colocando-os frequentemente em verdadeiras encruzilhadas de acção, que vamos discorrer, com o objectivo de contribuir para o reforço das boas práticas pedagógicas e para a correcção do que carece de transformação neste domínio.

Os *dilemas dos professores* são, na definição de Zabalza (1994, 61), «situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua actividade», típicas da profissão. Trata-se, também no dizer de Berlak e Berlak (1981) daquelas situações em que os professores têm de decidir por um de dois lados, sendo que ambos são problemáticos e tornam difícil a decisão. São momentos de grande *conflito interior* e de um diálogo subjectivo que nunca se traduz numa decisão fácil (Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990). Interessa-nos sobretudo o facto de que os dilemas docentes vão para além da racionalidade técnica, colocando em jogo os princípios e os preconceitos de cada professor, interpelando o seu sentimento de «responsabilidade» como profissional e como cidadão; mas interessa-nos focar, muito especialmente, o facto de tais dilemas o interpelarem como “o actor” com mais “poder” na dinâmica interaccional, específica e única, que se verifica na sala de aula.

Acrescente-se que os dilemas são momentos de crise, fundamentais para o «crescimento» do professor se eles tiverem, como saída, a valorização do «aluno» na sua subjectividade, no seu estatuto como «pessoa», e o reconhecimento de que esse mesmo aluno é alguém a quem o professor tem a responsabilidade de prestar «ajuda» não o abandonando à sua sorte. Noutros termos, as situações dilemáticas de que aqui falamos são aquelas que exigem da acção do professor um enorme compromisso com os seus alunos (com o seu presente e com o seu futuro) e uma dolorosa ruptura com o egoísmo, o comodismo e a irresponsabilidade.

### **1 - Programas, medidas e investigação**

Ninguém pode ficar insensível aos dados traduzidos em números, tais como os divulgados pela UNICEF e pela OIT, revelando que a nível mundial, cada ano que passa, cerca de 121 milhões de crianças em idade escolar ficam fora da escola, sujeitas às mais diversas formas de exploração e maus-tratos, e que em todo o mundo existem mais de 142 milhões de crianças vítimas da exploração do seu trabalho. Portugal contribui para este número escandaloso com cerca de 30.000 casos, segundo uma voz oficial do Ministério da Educação, assinalando-se uma taxa de 45% de abandono escolar precoce (Pereira, 2005; Sarmiento, 2005).

Apesar disso, no nosso país, têm sido vários os programas e as medidas de carácter oficial com o objectivo de responder à complexidade dos problemas que a existência de crianças e jovens em situações de risco levanta; destaque-se, para além do que está consignado na Constituição da República, a promulgação de legislação, como a recente e ainda em vigor Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro). Na sequência desta Lei sublinhe-se a criação da *Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco*, entidade reguladora da acção das *Comissões de Protecção de Crianças e Jovens* (CPCJ). Estas comissões, sob a tutela dos Ministros da Justiça e do Trabalho e da Solidariedade, são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que, no espírito da lei referida, visam promover, ao nível dos distintos municípios em que estão sediadas, os direitos da criança e do jovem por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral, e prevenir ou pôr termo a condições susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.

Outra medida oficial importante consiste no Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI) criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004 de 20 de Março e que substitui o Plano para Eliminação

da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) tendo como características ser uma estrutura de projecto a funcionar na dependência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e com competências no âmbito da dinamização, coordenação e divulgação de acções destinadas à promoção dos direitos dos menores. Deste programa (PETI) decorrem os PIEF (Programas Integrados de Educação e Formação), centrados, entre outros objectivos, no re(in)gresso à escola de crianças que a abandonaram precocemente, oferecendo-lhes percursos diversificados de educação e certificação e promovendo a sua integração social.

Estas e outras medidas oficiais vêm na linha de muitas orientações internacionais, nomeadamente das emanadas da ONU (Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, Princípios Orientadores de Riade, Declaração de Dakar), da Organização Internacional do Trabalho (nomeadamente a Convenção n.º 182, relativa à proibição das piores formas de trabalho), e da legislação comunitária aplicável neste domínio. Também a sociedade civil não tem estado parada neste campo; a ela se devem iniciativas como a criação de instituições e associações (ONGs) destinadas a dar alguma resposta ao problema e a divulgar experiências e conhecimento no domínio da protecção das crianças; destacá-riamos, em Portugal, a acção meritória do Instituto de Apoio à Criança, as intervenções da Rede Construir Juntos, etc.

Estas crianças e jovens têm sido, ainda, objecto de alguma investigação no que respeita à sua relação com a escola. Tal investigação tem incidido, sobretudo, em aspectos como a caracterização da sua difícil adaptação e as causas do seu insucesso e abandono escolar. Trata-se de investigação fundamental e necessária na sinalização do problema e para que ele possa ser compreendido e atalhado na pluralidade das suas dimensões. As abordagens transversais (simultaneamente sociológicas, psicológicas e pedagógicas) têm procurado construir um perfil psicossocial e escolar do aluno em situação de risco e abandonado (Pereira, 2005; Gordo, 2005; Amado *et al.*, 2003; Mata, 2000; Delannoy, 2000; Benavente *et al.*, 1994; Silva, 1993; Campos, 1984). Estes perfis parecem-nos de imensa utilidade se os soubermos questionar, afastando a tentação de considerar os seus indicadores como traços «naturais» e inevitáveis de quem os carrega, e se servirem, ao mesmo tempo, para a construção de medidas de prevenção e de remediação.

Deste modo, sendo comum nestes perfis apontar as grandes «dificuldades de aprendizagem» da generalidade destes alunos, torna-se importante investigar o que pode estar por detrás dessas dificuldades e em que medida tudo isso pode ser superado. À escola, ao professor, cabe «ensinar» e, ao mesmo tempo, investigar «porque é que» a sua mensagem eventualmente não é recebida. Poderá haver fac-

tores muito estranhos à prática docente (representados pelas muitas situações de risco acima apontadas e outras), mas poderá acontecer também que os conteúdos de ensino não despertem interesse e pouco tenham a ver com a experiência prévia do aluno; que os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação não sejam os mais adequados e estimulantes... pelo contrário, sejam discriminatórios, incapacitantes e expressão de abusos de poder.

É comum dizer-se, ainda, que «o seu rendimento escolar é fraco e enquanto aluno, resiste de forma verbal e não verbal às indicações dos professores e à realização das tarefas propostas. Este indivíduo aceita mal o quotidiano escolar, relaciona-se deficientemente com os professores por quem sente distanciamento, antipatia e até inimizade, colocando a sua autoridade sempre em causa, resistindo-lhes continuamente, travando com eles uma luta de poder» (Pereira, 2005, 35) Há aqui um conjunto de questões susceptíveis de serem levantadas. Em primeiro lugar, assinalar o facto de que a «resistência» referida não é exclusiva dos alunos em risco social; ela está presente a partir do momento em que a escola se impõe, pelo menos com toda a carga do seu «poder simbólico». Por outro lado, a investigação desde há muito tem mostrado que no respeitante à antipatia e à inimizade dos alunos para com os seus professores se verifica uma grande *variabilidade contextual*, demonstrando-se que, no geral, é só «em determinadas aulas e com determinados professores que ocorrem os incidentes que vão até à suspensão» (Werthman, 1984, 211). Isto quer dizer que os alunos, mesmo os que não se encontram em situações de risco e salvo casos raros, têm comportamentos diferentes (mais ou menos disciplinados, mais ou menos indisciplinados) conforme as leituras que fazem da simpatia e da competência dos professores que têm diante de si.

É dito, de igual modo, que estes alunos têm dificuldade de concentração no seu trabalho, o que é acompanhado por sentimentos de fracasso, de incompetência e de ineficácia, falta de confiança em si próprios e no seu desempenho, e baixa autoestima (Mata, 2000; Pereira, 2005). Mas igualmente haveria que questionar se tudo isto é, de facto, a marca de um «perfil» destas crianças, ou de práticas pedagógicas pouco «edificantes» e, até, vitimizadoras. Teríamos de perguntar, como o faz Parsons (2005) a propósito dos alunos excluídos da escola por processos disciplinares, se estes alunos são perturbadores ou perturbados, disruptivos ou a sofrer processos disruptivos, intoleráveis ou precisamente intolerados. Não poderemos estar, com efeito, diante de contextos muito complexos, caracterizáveis pela presença de alunos com “problemas” de vária ordem, e de professores pouco preocupados ou incapazes de os “ajudar” a resolver? De professores com dificuldade em prestar

uma constante atenção a pormenores da sua própria prática em aula, muito especialmente à sua comunicação verbal e não verbal, transformando tais práticas em expressão de expectativas negativas e de «pré-juízos» relativamente a determinado aluno ou a um grupo deles? (Muijs & Reynolds, 2005; Machargo Salvador, 1991).

A investigação tem mostrado que é no conjunto de todas estas problemáticas fortemente relacionadas com as mais diversas dimensões da competência docente (dimensões científica, técnica, relacional, clínica e pessoal) e da organização escolar, que muito se joga nas vidas destes alunos (Black, 2002; Mogulescu & Segal, 2002; Dynarski *et al.*, 1998; Bryk & Thum, 1989; Rumberger, 1987, 2001); se ao encontro do professor e da escola vêm muitos problemas (os que já se verificam na sociedade em geral e na família em particular), da acção do professor e do ambiente escolar podem resultar, ou a sua atenuação ou o seu agravamento. Se a escola, se os professores, não souberem adaptar-se às características da sua população estudantil, nomeadamente a que passa ou já passou por experiências negativas de vida, de modo semelhante esta população não se adaptará à escola. O pior dos resultados desta inadaptação mútua (para além do *stress* e do desânimo dos professores) acaba por ser o insucesso educativo destas crianças e jovens e o abandono da escola. Passam, então, a engrossar as fileiras do trabalho infantil ou a desperdiçar as suas vidas na rua, agravando de novo as situações de risco, agravando os comportamentos (com percursos de delinquência e de criminalidade juvenil) e agravando os motivos de preocupação social. A tudo isto a sociedade oferece poucas alternativas de nova inserção educativa/formativa e as que oferece nem sempre são eficazes. De facto, o abandono precoce da escola por parte dos jovens e as suas “perigosas” experiências de “rua”, têm suscitado em muitos países algumas iniciativas de «segunda oportunidade de escolarização» que, quando analisadas e avaliadas, permitem concluir acerca do papel «negativo» da acção dos professores e do clima institucional naquela que foi a sua primeira oportunidade de frequentar a escola.

Num estudo por nós orientado, Pereira (2005) procedeu a um conjunto de entrevistas e questionários a professores e alunos de PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), um dos programas oficiais que já acima mencionámos, e cujo objectivo central é o de possibilitar o retorno à escola, de jovens que a abandonaram precocemente. As conclusões deste estudo são importantes para o esclarecimento do que pretendemos seja a nossa mensagem. Confrontada a primeira com a segunda experiência de escolarização, conclui-se de muitos testemunhos recolhidos e interpretados nesse estudo, que a escola «de primeira oportunidade» ou de



«ensino regular» vivida pelos jovens actualmente no PIEF, se caracterizou por falta de condições logísticas estruturais, rigidez curricular, elevado número de alunos por turma e uma falta de preparação generalizada para receber crianças e jovens em risco. «Assim, enquanto no PIEF há uma adequação dos conteúdos e das práticas escolares, à diversidade de todos os que o frequentam, através da gestão flexível do currículo, por exemplo, no ensino regular, tal não é viável» (Pereira, 2005, 274). A rigidez dos programas, considerados «bíblis», exige uma gestão do ensino direccionada para o aluno «médio» e não para a especificidade dos alunos «em risco». Contrariamente, o PIEF oferece um currículo centrado «em actividades temáticas (...) privilegiando a metodologia do projecto e, ainda com uma diversidade de experiências vocacionais promovidas de acordo com os recursos locais existentes e disponíveis» (*Ibid.*, 276). É, precisamente, segundo a autora, ao nível da gestão dos programas e da avaliação das aprendizagens que a prática pedagógica dos PIEF se distancia mais dos currículos oferecidos pela «escola regular»; para além das metodologias que procuram ser mais apelativas que as tradicionais, a avaliação procura ser «um *feedback* que impele ao trabalho, à descoberta, não actuando como uma forma de rotular os alunos e de lhes baixar mais a auto-estima já de si reduzida» (*Ibid.* 278). A nível comportamental, a própria auto-avaliação dos alunos aponta para grandes mudanças na forma de sentir e na forma de ser; os testemunhos dos alunos são significativos: «*a minha vida mudou porque neste momento vou à escola, voltei a ter algo para fazer*» e «*tornei-me uma pessoa mais organizada*» (*Ibid.* 279). Contrariamente ao que acontecia na sua primeira escolarização, os alunos «*agora mostram que gostam da escola, do ambiente, dos professores e dos colegas. (...) não desistem facilmente dos desafios que se lhes colocam*» (*Ibid.* 282). Reconhecem que neste novo ambiente há gente disponível para os ouvir (paciente, calma, atenta, dedicada e simpática) e ajudar (gente que ensina e compreende), e que, acima de tudo, os respeita. É certo que nem sempre o sucesso é total nestes projectos; mas, como acrescenta a autora: «a este nível a atitude e postura dos adultos de referência (professores e técnicos) é de aceitação pela verdadeira consciência de que o ritmo é necessariamente diferente, de aluno para aluno. E convive-se facilmente com essa realidade, havendo aceitação e tolerância para tal» (*Ibid.* 279).

Haverá outros limites, como se reconhece. Mas se não se obedecer a um conjunto de traços gerais, como os aspectos positivos apontados no PIEF por Pereira (2005), poderemos estar diante de projectos condenados ao fracasso. Torna-se necessário, com efeito, que tais programas transmitam aos alunos, entre outras mensagens positivas, o sentimento de que são objecto de preocupação e de cuidado; é necessário, igualmente, que o *staff* trabalhe em equipa e sob uma liderança forte,

que haja uma atmosfera familiar e positiva (em que a crítica seja aceite e entendida como essencial à mudança), que o currículo seja experienciável, capaz de criar verdadeiras competências e de conduzir a sucessos progressivos (Cf. Hamilton, 1986, *apud* Druian & Butler, 1987).

Um estudo de Hamovitch (1996), centrado num projecto semelhante realizado nos EU, considera que o mesmo falhou devido ao seu *ethos* e a uma *ideologia optimista* (ideology of hope) que considerava existirem na sociedade e na escola iguais oportunidades para todos. A responsabilidade do insucesso era atribuída pelo *staff* aos próprios jovens e às suas famílias; não havia nenhum tipo de esclarecimento acerca dos condicionalismos e das estruturas sociais que levaram à exclusão daqueles jovens, nem medidas que estimulassem a sua autoconfiança e auto-estima. Por outro lado, eram ignoradas as imperfeições e as barreiras institucionais, e eram sistematicamente silenciadas as apreciações “negativas” dos alunos relativamente ao projecto e às instituições sociais. Tudo isto traduzia o desinteresse dos responsáveis pela implicação e co-responsabilização dos jovens no próprio projecto.

O contraste entre estas duas experiências, a relatada por Pereira (2005) e a de Hamovitch (1996), obriga a pensar na importância da própria «pessoa» do professor nestes processos: a sua personalidade, os seus valores, as suas crenças, a sua ideologia e, como factor estruturante de tudo isso, a sua formação. O que sobressai é a necessidade de uma formação que vá ao encontro da complexidade de exigências da acção docente, no domínio científico, didáctico, mas também relacional, clínico, ético e cívico; como diz Esteve (1992, 45) «as novas funções que o contexto social exige dos professores supõem o domínio de uma ampla série de competências pessoais que não podem reduzir-se ao âmbito da acumulação de conhecimentos».

Creemos que, a propósito desta formação, nunca é demais chamar a atenção para os estudos já clássicos em torno das «escolas eficazes». De entre eles sublinhe-se o célebre estudo de Rutter e colaboradores, «*Fifteen Thousand Hours*» (1979). Numa análise longitudinal, entre as múltiplas dimensões estudadas e conclusões extraídas, os autores puderam verificar que não foram as escolas que receberam menos alunos (de dez anos) sinalizáveis como vivendo em situações de risco, aquelas que, volvidos 3 ou 5 anos, apresentaram melhores resultados em diversas dimensões: taxa de comparência às aulas, resultados escolares aos 16 anos, e comportamento anti-social e delinquente dentro e fora da escola (Rutter *et al.*, 1979). A ilação aponta para a necessidade de considerarmos todo um conjunto de *factores processuais* (*ibid.*, 183) que são responsáveis pela existência da «diferença» entre escolas e se

constituem em critérios importantes para avaliar a natureza do «clima» dessas instituições. Se a esta investigação acrescentarmos outras que concorrem no sentido de avaliar o efeito do clima escolar e da sua organização e administração (Dynarski *et al.*, 1998; Proudford e Baker, 1995; Druian e Butler, 1987; Burns, 1985; Reynolds & Sullivan, 1981; Reynolds, 1976), podemos acrescentar que estes factores são, entre outros, o facto de os professores:

- prepararem ou não as lições com antecedência e em grupo, e, portanto, o facto de existir coordenação do currículo e cooperação mútua, nessa área;
- cooperarem ou não no estabelecimento de regras disciplinares e sanções;
- proferirem ou não grande frequência de elogios e de expressarem ou não, consistentemente, boas expectativas sobre o desempenho dos alunos. A existência de elevadas expectativas sobre todos os alunos – a crença de que todos os alunos são capazes de aprender e ter sucesso – parece ser um dos factores mais determinantes de um bom clima de escola;
- recorrerem a poucas ou a muitas intervenções disciplinares. Num clima positivo de escola, é esperado que os alunos tenham comportamentos de acordo com regras de conduta estabelecidas, claras e justas. De facto, as questões do relacionamento e as questões do controlo dos comportamentos da aula (procedimentos e atitudes) têm-se revelado fundamentais como factores capazes de prevenir indisciplina, violência e abandono escolar;
- possuírem ou não competências no domínio da instrução em geral, e em particular, dos métodos e técnicas de ensino;
- exigirem ou não trabalho regular e planificado (incluindo o trabalho de casa);
- responsabilizarem ou não os alunos pelos seus materiais e por outras dimensões da vida na escola;
- demonstrarem ou não aproximação e preocupação pelos problemas dos alunos;
- valorizarem ou não o tempo de aprendizagem;
- se preocuparem ou não pelo edifício e instalações (ter em conta, inclusive, a decoração).

Todo este conjunto de informações é já suficiente para que se conclua pela necessidade de que a escola saiba gerir e lidar com os problemas destes alunos, desde muito cedo, em lugar de deixar para demasiado tarde, na vida das crianças e dos

jovens em risco, a intervenção pedagógica adequada nos aspectos técnicos e atitudinais, e nas dimensões da relação pessoal e do clima organizacional.

## **2 – Dilemas e princípios de acção docente**

Os estudos do pensamento dos professores acerca dos alunos em risco social remetem-nos para a importância das suas crenças e representações (Silva & Libório, 2005; Januário, 1993; Clark & Peterson, 1990) e para a análise dos fenómenos da etiquetagem, da expectativa e do preconceito, bem como para a consideração das suas consequências, positivas ou negativas conforme a sua natureza, ao nível da interacção no quotidiano escolar e no plano do comportamento em geral.

Estudos já clássicos nestes domínios, como os de Good e Brophy (1984), sublinham o reduzido impacto do processo de ensino, quando tais fenómenos se interpoem de forma negativa entre o aluno e o professor (a profecia auto-realizada), sugerindo a prioridade de uma boa gestão das expectativas positivas por parte do professor em relação a qualquer pedagogia compensatória. Também os estudos em torno do pensamento pré e interactivo dos professores revelam a importância das teorias implícitas, das crenças, dos princípios de acção e dos valores na gestão da vida na aula e da relação com os alunos. As «preocupações docentes» são, de igual modo, um importante tema de investigação, sobretudo a que procura estabelecer alguma correlação entre essas preocupações e as várias fases da carreira (Huberman, 1992; Veenman, 1984).

A relação pedagógica constitui-se como um campo de enormes implicações valorativas, até pelo facto de o professor, para além de um mediador de saberes, ser inevitavelmente um mediador de atitudes e de valores (Zabalza, 2000; Galveias, 1998) e, por isso mesmo, um responsável pela formação moral e cívica dos seus alunos. Não poderá assumir verdadeiramente esta responsabilidade se, primeiramente, as atitudes e os valores fundamentais da vida humana não fizerem parte da sua própria maneira de ser e de estar no mundo. Quer queira, quer não, o professor será sempre um «modelo».

Não é nosso propósito fazer qualquer desenvolvimento acerca destas problemáticas e dos estudos que por elas se interessaram, mas apenas oferecer um pequeno contributo, dando conta de alguns princípios de acção, dilemas e angústias de professores por nós entrevistados, e que se prendem com a sua vivência quotidiana na relação com alunos em situações de risco e no quadro da escolarização «regular».

Partimos, para isso, de um estudo de caso por nós liderado e que designámos por «*Crianças e Jovens em Risco: a integração escolar de crianças e jovens institucionalizados*». Este estudo foi apoiado, nos anos 2000-2001, pelo Instituto de Inovação Educacional. O projecto foi elaborado e implementado por uma equipa multidisciplinar, constituída por um coordenador científico (nós próprios), por Técnicos do Instituto de Apoio à Criança (I.A.C.)<sup>3</sup>, e por um conjunto de jovens estagiários finalistas de diversas licenciaturas. Os objectivos gerais do projecto consistiram em: proceder a um diagnóstico das dificuldades experimentadas por crianças e jovens acolhidos num “Lar” (IPSS) e, ao mesmo tempo, a frequentar o Ensino Básico em Escolas do sistema de ensino geral; facultar algumas medidas de apoio social, psicológico e pedagógico no quadro da Instituição e da Escola, com vista à sua integração escolar, contrariando alguns dos problemas detectados e promovendo o sucesso educativo dos sujeitos em causa.

O projecto desenvolveu-se num conjunto de fases que aqui não explicitaremos. Diremos apenas que na fase de diagnóstico, entre outras actuações, procurámos caracterizar a situação escolar destes alunos, recorrendo a entrevistas semi-estruturadas a 15 professores, Directores de Turma, da escola frequentada pelos alunos institucionalizados do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico -- um colégio de iniciativa particular, apoiado pelo Ministério da Educação. Tratava-se de um número muito reduzido de alunos nestas condições (n= 22, com uma idade média de 13 anos, no conjunto da população geral da escola que rondava os 700). Verificámos que os motivos mais frequentes para o seu internamento no «Lar» eram: a disfunção familiar (27%), a negligência familiar (16%) e a guerra em Angola (14%).

Limitar-nos-emos à caracterização destes alunos feita pelos professores e ao modo como eles representavam a qualidade da interacção quotidiana com este tipo de população escolar. A caracterização obtida no conjunto das entrevistas não foge ao «perfil» habitualmente desenhado e já acima exposto. Nos seus traços gerais, estes alunos são considerados, socialmente «*escorraçados*», «*abandonados*», «*desprotegidos*» e «*carentes*»; são vistos, ainda, como «*traumatizados pelo abandono*» a que a família e a sociedade os votou. Na vertente pessoal, são alunos com uma história de vida marcada pelo sofrimento, com uma auto-estima negativa, extremamente carentes «*de beijinhos*», «*de afecto*», de «*contacto físico*», «*de amor*»; têm grandes dificuldades de adaptação, porque «*sem regras*», «*sem autocontrolo*», «*indiferentes*», «*apáticos*», «*revoltados e ressentidos*», «*oportunistas*» «*impenetráveis*», «*pouco solidários entre si e violentos*». A adaptação escolar é, na maioria dos casos, percebida

---

3 Isabel Limão, Paula Ribeiro, Vítor Pacheco

como muito negativa: grandes dificuldades de aprendizagem, desinteresse e desmotivação, incumprimento das regras da aula.

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

O comportamento desta população era, no geral, e segundo a perspectiva dos professores entrevistados, fonte de mal-estar para a equipa; apesar disso, a acção docente pautava-se por um conjunto de princípios gerais diversas vezes invocados nas entrevistas e que tipificámos como:

- *doação-disponibilidade,*
- *diferenciação e compensação do aluno,*
- *tolerância estratégica em relação ao erro e desvio,*
- *relação positiva do professor para com o aluno,*
- *autocontrolo do professor,*
- *inibição das emoções,*
- *emancipação do aluno.*

Na medida em que estes seis princípios eram partilhados por vários professores, interpretámo-los como elementos importantes da cultura daquela escola, entendida como «uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como, por exemplo, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos» (Barroso, 2005, 56). Para a sua caracterização inspirámo-nos na investigação de Marland (1977, *apud* Marland e Osbosne, 1990) a quem se deve uma primeira tipologia de cinco princípios estratégicos subjacentes à prática dos professores. Vejamos como se traduziram tendo em conta a informação e a linguagem dos entrevistados.

*a) - Princípio da doação e disponibilidade.* Este princípio, o primeiro na ordem das frequências (7 entrevistados em 15), traduz a ideia de que o professor e a escola,

diante de casos problemáticos, têm de dar respostas que não podem limitar-se a objectivos de ordem cognitiva, informar e cumprir programas. Preste-se atenção ao seguinte testemunho: *«Eu já trabalhei noutras escolas e sinto que aqui o problema é muito mais grave exactamente por causa dos miúdos da instituição. Eu sinto que aqui tenho uma preocupação acrescida em relação a eles porque eu sinto que não posso ser só ou não pode prevalecer só o lado pedagógico. Eu sinto que nós temos que dar muito de nós a estas crianças. Eu sinto que elas precisam muito do lado afectivo, tem que estar a par com eles. De outra forma não se consegue fazer muito com estas crianças».*

Notem-se as expressões como *«preocupação acrescida»*, *«não pode prevalecer só o lado pedagógico»*, *«sinto que nós temos que dar muito de nós»*, *«sinto que elas precisam muito do lado afectivo»*; estas expressões, juntamente com a conclusão do testemunho (*«de outra forma não se consegue fazer muito com estas crianças»*), parecem-nos muito significativas, tanto mais quanto são ditadas pela reflexão mas, também, pelo coração de um(a) professor(a), num discurso vivido, longe de ser retórico. A este, muitos outros testemunhos se poderiam acrescentar, todos no mesmo sentido, revelando a necessidade da assunção de novos papéis do professor enquanto educador, reforçando, em especial, a vertente afectiva, traduzida na disponibilidade para ouvir, na *preocupação* (termo que surge várias vezes), na tentativa de compreender as próprias emoções do aluno (*«porque estão tristes?»*, *«porque estão alegres?»*). Há indicadores de como estes papéis são assumidos por muitos professores, em especial pelos Directores de Turma, sem descurar a vertente pedagógica. Tudo isto não deixa de criar situações dilemáticas, muito especialmente de carácter ético, obrigando o professor a optar entre lavar as mãos como Pilatos em relação aos problemas destas crianças ou assumir um papel activo, de entrega... que, ao assumir-se não deixará de implicar sacrifícios e problemas pessoais.

*b) - Princípio da diferenciação e compensação do aluno.* Este princípio (manifesto em 6 dos 15 entrevistados) exprime uma estratégia de pedagogia diferenciada e posta em prática em função da especificidade da história de vida destas crianças. Voltemos a um testemunho: *«Ao mesmo tempo eu noto que nós, como professores, tentamos ao longo do ano arranjar várias estratégias, reforçar o trabalho de casa, consciencializar o aluno para A, B, C e D... e tentar dar-lhe um apoio mais individualizado».*

Nesta diferenciação há, mais uma vez, dilemas<sup>4</sup> e limites éticos que se colocam ao professor, como o de evitar que os alunos beneficiários desta compensação se

---

4 Trata-se do dilema «repartição por igual dos recursos vs. repartição diferenciada», que integra o tipo de «dilemas sociais», segundo a categorização de Berlack e Berlack (1981), resumida por Zabalza (1994, 69).

sintam «diferentes» dos seus colegas. Diz-se, com efeito que *«estes alunos, especificamente, talvez necessitassem mesmo de apoio pedagógico, para terem umas aulas de estudo, mas também não podemos fazer as coisas de forma a que eles se sintam diferentes dos outros, porque se não estamos a ajudar de um lado e estamos a desajudar do outro»*.

A avaliação da eficácia destas estratégias diferenciadoras, feita pelos próprios professores, nem sempre é positiva. A análise dos testemunhos mostra que a frustração dos objectivos diferenciadores se deve a causas cujas raízes, mais uma vez, mergulham em múltiplos condicionalismos: *institucionais*, como a heterogeneidade das turmas e a extensão dos programas; *pessoais*, como as carências de base que os alunos apresentam. Face a estes obstáculos alguns professores tomam atitudes «radicais» como a de atender mais às necessidades específicas destes alunos, pondo de parte a ideia do cumprimento integral do programa<sup>5</sup>: *«Não estou muito preocupada, porque quando vier aqui alguém... seja lá quem for... pode ser um Ministro que me diga que eu estou errada, eu não estou para brincar nas aulas, eu não sou pessoa de faltar, portanto se eu não consigo dar o programa, alguma coisa está mal...»*.

c) – *Princípio da tolerância estratégica em relação ao erro e ao desvio*. Princípio referido por seis dos entrevistados (em 15). Diz-se, com efeito, num dos testemunhos: *«... nós temos às vezes uma certa condescendência com este género de alunos»*. As razões invocadas são o facto de eles *«não terem um pai e uma mãe que lhes dê carinho e os compreenda»*; o facto de precisarem de «ajuda» mais do que de repreensões que, no dizer de uma das professoras, só servem para lhes *encher a cabeça já completamente cheia* de problemas; e, ainda, o facto de ser próprio da idade destes alunos, como de todos os outros, o não ter sempre um comportamento exemplar – o que o professor reconhece se se colocar na pele do aluno.

Contudo, este princípio não deixa de colocar, tal como o anterior, alguns dilemas<sup>6</sup>, em especial na definição dos seus limites. Reconhece-se que a tolerância depende da gravidade do problema: *«... quando é para corrigir é para corrigir, é normal (...). Mas, perdoar... porque a gente também sabe como é que foi, como é que é (...)* e às vezes é *preciso fechar os olhos»*. Por outro lado, tais limites não podem ir além do sentimento de (in)justiça dos outros alunos da turma: *«... só que não podemos ser muito benevolentes, porque os outros notam a diferença e se este ao fim de três faltas não teve falta,*

5 Uma espécie de «dilema curricular»; cf. Zabalza, op. cit., pág. 69

6 Na classificação de Berlack e Berlack seria o dilema «social» traduzido na dicotomia «igual justiça para todos vs. aplicação das normas conforme os casos»; cf. Zabalza, op. cit., pág. 71



porque é que eles não-de ter? Sentem que há uma certa marginalização, há discriminação (...) Eles a esses aspectos, são muito sensíveis. Para evitar que os restantes alunos se julguem vítimas de alguma «discriminação», certos professores esclarecem a razão de ser destes comportamentos diferenciados ao resto da turma: «... os outros têm necessidade de perceber porquê, porquê estas diferenças. (...) Eu acho que eles já dão o desconto dessas coisas, porque entendem que eles de certa forma são um pouco diferentes». E, no entanto, esta necessidade de agir em função da especificidade de cada aluno e de levar a que o grupo-turma compreenda estas diferenças no agir docente, esbarra com o receio (e o perigo efectivo) de pôr em causa o direito à privacidade.

d) - *Princípio da relação positiva do professor para com o aluno.* Este princípio (expresso por 4 entrevistados em 15) está na base de uma actuação que procura ser integradora da vontade e da sensibilidade do aluno, ter atenção aos seus estados de espírito actuais e que, acima de tudo, se esforça por o entender. É assim que interpretamos este registo: «... a maior parte destes miúdos não se pode agir pela negativa, porque se nós os reprendermos, sai-nos o tiro pela culatra...». Na base deste princípio parece estar, pois, uma atitude reflexiva dos professores que os leva a ponderar as vantagens de uma acção «pela positiva», assente no reconhecimento do aluno como um interlocutor com quem se pode negociar, e na necessidade de avaliar o que ocorre, pondo-se no lugar desse mesmo aluno (atitude que não escapa a alguns dilemas) e considerando as suas emoções, a sua idade, os seus interesses.

e) - *Princípio do auto-controlo do professor.* Este princípio (expresso por 3 entrevistados em 15), parte de um reconhecimento de que a agressividade na prática do professor gera agressividade no aluno, tornando-se um dos factores «pedagógicos» do insucesso educativo. Tão nefastas consequências só se contrariam pelo auto-controlo do professor, o que nem sempre é fácil: «Tento ser carinhosa na aula, não entro violentamente para falar com eles, embora às vezes uma pessoa tenda a perder a paciência».

f) - *Princípio da inibição das emoções por parte do professor.* O quinto princípio na ordem decrescente do número de unidades de registo (expresso por dois entrevistados), refere-se a um certo esforço realizado pelos docentes, mas nem sempre conseguido, no sentido de evitar um envolvimento emocional e sentimental com estes alunos. Atente-se nos dois testemunhos seguintes: «Tem que se ser muito insensível, neste momento, para se ter uma certa paz e equilíbrio... até espiritual... porque quem for um bocado sensível, não consegue... não se consegue ser minimamente feliz». «...Quando o miúdo que vos falei ficava fora de si eu tinha que lhe dizer: “Olha vai

*brincar!” que eu estava a ver que me desfazia ao pé do miúdo, porque posso-lhe dar muita coisa, mas há coisas que ninguém pode dar...».*

Há necessidade de descobrir estratégias práticas, profissionais, que defendam o professor de soçobrar às emoções e de se «desfazer» junto dos miúdos! Torna-se, portanto, indispensável alguma «insensibilidade», o que não significa indiferença, para se obter «paz» e um mínimo de «felicidade» e para perseverar na postura docente.

*g) - Princípio da emancipação do aluno.* Este princípio (expresso por dois entrevistados) manifesta uma preocupação pelo futuro do aluno e por uma educação para a autonomia e «autosuficiência» na vida. A preocupação pelo futuro destes alunos é, aliás, a expressão de objectivos que passam pela educação para a cidadania e para a defesa dos Direitos Humanos: «... Preocupamo-nos de certa forma com o que será a vida deles no futuro, o tipo de armas que eles levam depois daqui para a vida...».

Parece-nos, pois, que além destes princípios traduzirem um estado de espírito relativamente generalizado dos professores da escola em causa, com reflexos louváveis a nível organizativo, a sua importância acresce pelo facto de eles influenciarem, certamente de forma positiva, a prática pedagógica perante “aquela” turma e “aquele” aluno, reconhecendo e procurando lidar adequadamente com os factores menos visíveis do seu insucesso, desinteresse e indisciplina.

Note-se, de igual modo, como se instala um conjunto de dilemas (curriculares, sociais, éticos) quando se procura levar à prática esta forma de pensar dos professores no contexto da aula (Zabalza, 1994) e o conjunto de dúvidas e de incertezas que embaraçam a acção docente. Para que o seu entrave seja minimizado são os próprios professores que, por um lado, reclamam mais formação e, por outro, mostram todas as vantagens de um clima caracterizado pela vontade colectiva de resolver os problemas, de entajuda e de aprendizagem mútua. Com efeito, uma «cultura de comunicação» que se traduza numa partilha de preocupações e em formas de trabalho em equipa, constitui um factor importante de prevenção de ocorrências perturbadoras, para além de ser um meio privilegiado de estabelecer e de criar os indispensáveis consensos nos valores e nas exigências educativas (Hargreaves, 1998; Amado e Freire, 2002), como também já vimos na referência aos estudos em torno das «escolas eficazes».

## Conclusão

Do desenvolvimento que fizemos, baseado sobretudo nos estudos referidos (Pereira, 2005 e Amado *et al.*, 2003), podemos concluir que o lidar com alunos em situação de risco social se constitui no que designamos as *missões (im)possíveis* do professor.

De facto, o conhecimento da história de vida e das condições sociais destes alunos coloca facilmente o professor na ambivalência *entre o stress e a comoção*. O mal-estar docente e os sentimentos de angústia que o acompanham denunciam-se, nos testemunhos registados, em termos como: «*preocupação*», «*frustração*», «*esgotamento*», «*cansaço*». Transparecem sentimentos de *culpa*, de *insuficiência profissional* e de *remorso*, por não se conseguir ser, fazer e obter para estes alunos tanto quanto se desejaria (cf. Bresson, 2006; Hargreaves, 1998). Mas, acima de tudo, depara-se com uma consciência (forjada na prática) de que o «*desafio*» que estes alunos constituem, exige do professor, por um lado, uma grande disponibilidade e abertura à mudança, uma forte vontade de servir e de cuidar (ao planificar as actividades curriculares, ao formular os objectivos, ao gerir a interacção na aula, ao avaliar...) e uma relação permanente de empatia; por outro lado, exige a capacidade de manter um certo distanciamento profissional em que o “respeito” pelo aluno sobreleve outros sentimentos, geralmente situados num contínuo entre o amor e o ódio (Blanchar-Laville, 2001; Estrela, 2002).

Mas esta ambivalência coloca ainda os professores vacilantes *entre a dúvida e a certeza*. Dúvida quanto ao modo de actuar perante o comportamento problemático destes alunos, ou, no dizer expressivo de uma das entrevistadas, de «*como dar a volta à guerra*»; dúvida quanto à (a)normalidade das atitudes destes alunos, quanto aos factores do seu desinteresse relativamente às temáticas curriculares, à maneira de lidar com a sua notória carência de afectos e de emoções... Todo um conjunto de questões que só por si constituiriam a base de um bom programa de formação e de apoios específicos. Certezas, também, na medida em que a atenção aos efeitos da sua acção, dos seus gestos, dos seus olhares, da sua aproximação, das suas exigências, da imposição de limites e de regras, vai possibilitando a construção de um saber profissional experienciado, pragmático e eficaz, nas mais diversas circunstâncias. Com efeito, muitos professores foram-se revelando capazes de responder «*ao desafio*», caminhando com segurança e, sobretudo, numa vertente preventiva (incutir regras, promover um clima de aproximação ao aluno, promover um clima de respeito mútuo, estimular a auto-estima do aluno, motivar através do diálogo, estimular a solidariedade entre os alunos, organizar e estruturar adequa-

damente as tarefas académicas procurando envolver os alunos e atendendo aos seus interesses e capacidades diferenciadas). Revelando disponibilidade, empatia, abertura à mudança e, até, capacidade para aprender com os problemas destes alunos, estes professores descobriram, ao mesmo tempo e em conformidade com alguma investigação neste domínio (Bresson, 2006), que não devem cair na complacência, no deixar andar e na demissão do estatuto e dos papéis que se espera desempenhem na escola e na aula.

Finalmente, lidar com alunos em situação de risco tem o condão de colocar os professores *entre a realidade e a utopia*. Vimos que a acção dos professores, quando é consciente da realidade e especificidade destes alunos (quer no caso dos projectos que visam uma nova oportunidade de escolarização e de certificação, quer no «ensino regular»), e apesar das múltiplas dificuldades que a cada hora se vão colocando, não deixa de ser guiada por fortes sentimentos de responsabilidade e de compromisso cívico, que se traduzem em acções e propostas para a criação de uma Escola diferente: acolhedora, integradora, emancipadora (com condições que permitam um melhor conhecimento do aluno e a tornem mais atractiva, e onde se complete a acção dos professores com a de outros técnicos de educação)... Acções e propostas que traduzem linhas de rumo de práticas educativas intimamente comprometidas com a construção de um Mundo Melhor.

## Bibliografia

- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA
- Amado, J., Limão, I., Ribeiro, P. & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Ministério da Educação
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Ben-Peretz, M. & Kremer-Hayon, L. (1990). The content and context of professional dilemmas encountered by novices and senior teachers. *Educational Review*, 42, (1), 31-40
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*. London: Methuen
- Black, S. (2002). Keeping kids in school: Who can play the biggest role in preventing dropouts? *American School Board Journal*, 189 (12). Consultado em 15/9/2006. [http://www.asbj.com/2002/12/1202re search.html](http://www.asbj.com/2002/12/1202re%20search.html)
- Blanchar-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: P.U.F.
- Bresson, N. (2006). Les affects des enseignants, du rêve à la réalité. (Entrevista conduzida

- por Marc Dupuis). *Le Monde de l'Éducation*, 353, 33-36
- Bryk, A. & Thum, Y. (1989). The effects of high school organizations on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.
- Burns, J. (1985). Discipline: why does it continue to be a problem? Solution is in changing school culture. *NASSP Bulletin*, 69, (479), 1-5.
- Campos, A. (1984). *O menor institucionalizado: Um desafio para a sociedade*. Brasil: Editora Vozes.
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. In Wittrock, M. (Ed.). *La Investigación de la enseñanza* (II vol.). Barcelona: Paidós-MEC.
- Delannoy, C. (2000). *Élèves à problèmes, écoles à solution?* Paris: E.S.F.
- Druian, G. & Butler, J. A. (1987) Effective Schooling Practices and At-Risk Youth: What the Research Shows. School Improvement Research Series (SIRS). *Regional Educational Laboratory*. Consultado em 18/12/2005 - <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/topsyn1.html>
- Dynarski, M., Gleason, P., Rangarajan, A. & Wood, R. (1998). *Impacts of school restructuring initiatives*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research. Consultado em 20/9/2006. <http://www.mathematica-mpr.com/PDFs/restruct.pdf>
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*, Lisboa: Escher
- Estrela, M<sup>a</sup>.T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Galveias, M<sup>a</sup>. F. (1998). Sucesso escolar e educativo: o contributo de uma ética relacional no contexto da interacção pedagógica. *A Revista das ESES - Dossier Temático: A Escola: Autonomia e Mudança*, 107-119
- Good, T. & Brophy, J. (1984). *Looking in Classrooms*. New York: Harper and Row
- Gordo, I. (2005). *Abandono e reinserção no ensino básico no concelho de Leiria*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Hamovitch, B. (1996). Socialization without Voice: An Ideology of Hope for At-risk Students. *Teachers College Record*, 98, (2), 286-306
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.). *Vidas de Professores* Porto: Porto Editora
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina
- Machargo Salvador, J. M. (1991). *El Profesor y el Autoconcepto de sus Alumnos*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Marland, P. & Osborne, B. (1990). Classroom theory, thinking and action. *Teacher & Teacher Education*, 6, (1), 93-109
- Mata, I. (2000). *Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Mogulescu, S. & Segal, H. (2002). *Approaches to truancy prevention*. New York: Vera Institute of Justice. Consultado em 20/9/2006. [http://www.vera.org/publication\\_pdf/197\\_377.pdf](http://www.vera.org/publication_pdf/197_377.pdf)

- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching – Evidence and practice*. London: Sage
- Parsons, C. (2005). School exclusion: the will to punish. *British Journal of Educational Studies*, (2), 187-211
- Pereira, A. (2005). *O programa integrado de educação e formação (PIEF) - contributos para a avaliação da sua eficácia na prevenção do abandono escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Proudford, C. & Baker, R. (1995). Schools that make a difference: a sociological perspective on effective schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 16, (3), 277-292
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.). *The Process of Schooling*, (pp. 217-230). London: Routledge and Kegan Paul e Open University Press.
- Reynolds, D. & Sullivan, M. (1981). The effects of school: a radical faith restated. In B. Gillham (Ed.). *Problem Behaviour in Secondary School*. London: Croom Helm
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, (2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Santa Barbara, CA: University of California-Santa Barbara. Consultado em 25/9/9/2006. <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Sarmiento, M. (2005). Trabalho infantil em Portugal: controvérsias e realidades. In C. Vieira et al. (Org.). *Ensaio sobre o comportamento humano* (pp. 95-116). Coimbra: Almedina.
- Silva, D. J. & Libório, R. (2005). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. S. Paulo. Casa do Psicólogo
- Silva, M<sup>a</sup>. M. (1993). *Educação e Sociedade de Risco*. Lisboa: Gradiva
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143-178
- Werthman, C. (1984). Delinquents in schools: a test for the legitimacy of authority. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.). *Life in School: the Sociology of Pupil Culture* (pp. 211-224). Milton Keynes: Open University Press.
- Zabalza, M. (2000). Discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (Coord.). *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

### Résumé

La problématique de la relation du professeur avec des élèves exposés à des multiples situations de risque social est le thème central de cet article. Généralement la recherche met au point des aspects de la politique sociale en oubliant que l'expérience académique des étudiants est le point

central dans leur présent et futur. En se reportant à la recherche empirique, l'auteur essaye de présenter les angoisses, dilemmes et principes d'action qui orientent les professeurs dans leur pratiques envers les élèves considérés en risque social.

### **Abstract**

The relationship between teachers and pupils exposed to multiple social risks is the main theme of this paper is. Usually, researchers working in this field focus their attention on aspects of social care policies, forgetting that pupils' academic experience is a central issue both for their present and future status. Drawing on the data from empirical studies, the author summarizes the pain, dilemmas and principles of action that guide teachers' practices aimed at the students they consider at risk.