

# A Criança em risco e a relação Escola – Família. Protecção e Sucesso Educativo

Paulo Delgado

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

## Resumo

A relação entre a escola e a família com crianças em risco implica necessariamente a presença da equipa técnica que intervém junto da família e da criança. Os objectivos que devem orientar a relação Escola – Família – Serviços Sociais são informar os professores, as crianças e as famílias sobre o quadro legislativo e administrativo aplicável a crianças em risco, ajudar os técnicos dos Serviços Sociais e os detentores da guarda a compreenderem a estrutura do sistema educativo (currículo, avaliação, níveis e qualificações, etc.), ajudar os professores a compreender o que significa estar acompanhado ou acolhido e as razões que explicam a baixa performance escolar destas crianças, destacar boas práticas educativas neste domínio e promover as condições para que as crianças desenvolvam e atinjam o seu potencial de aprendizagem.

**PALABRAS CLAVE:** Escola, Família, Criança, Equipa Técnica, Risco, Protecção, Aprendizagem, Boas Práticas.

## Summary

*The School – Family relationship, when we have a child at risk, implies necessarily the Social Work team intervention, near the family and*

*the child. These links, between School – Family – Social Work Services, should be oriented by some aims, such as: informing the teachers, children and families about the legal and administrative framework on children’s rights and protection, helping Social Work Team and families to understand educative system structure (curriculum, evaluation, levels, skills, etc.); helping teachers to understand what to be looked after and accommodated mean and the reasons that explain the low school performance; highlight good practices and promote integration and educative success, through inter-departmental projects.*

**KEY WORDS:** School, Family, Criança, Equipa Técnica, Risco, Protecção, Aprendizagem, Boas Práticas.

## 1. A participação na relação Escola-Família

O incremento da relação Escola – Família tem marcado presença no discurso educativo dos últimos tempos, para o que contribuem vários factores. Desde logo, a atribuição às famílias da responsabilidade pela educação integral dos seus filhos, que lhes impõem o dever de participar na definição das políticas educativas, na administração escolar e, especialmente, no acompanhamento da escolarização das crianças, articulando desejavelmente a edu-

cação familiar e educação escolar, conducente a resultados vantajosos para os envolvidos (Barroso, 1995).

Esta tendência não se pode divorciar da orientação geral da promoção do sujeito e da livre escolha associada à despromoção do coletivismo (Delgado, 2006), com especial destaque para a emergência de um estatuto infanto-juvenil de sujeito protagonista nas decisões que lhes dizem respeito. A participação, encarada como um valor (Lima, 1992), desqualifica a sua utilização instrumental ao serviço de outras causas, sejam elas políticas, gestonárias ou sociais, para se reivindicar como um direito, ou um princípio que se configura num direito, nos diversos espaços públicos e privados da sociedade. “Nem meros recursos, nem meros beneficiários, os indivíduos são reconhecidos como autores do seu próprio destino e, como tal, protagonistas privilegiados de um viver em comum”, estatuto que remete para a participação (Carvalho e Baptista, 2003, p.185). Por outro lado, acentua-se a convicção de que a educação é tarefa de muitos educadores, e não mais, como no passado, dos professores e da escola, emergindo conceitos como o de cidade educadora ou cidade «como pedagogia» (Gómez-Grannell & Vila, 2001; Caballo, 2001; Tonucci, 1997).

Estes diferentes movimentos, que não estão isentos de dificuldades, contradições ou tensões, vão configurando o ordenamento jurídico vigente, que regula a participação das pessoas e grupos na vida das escolas e que continua, em muitas situações, no plano formal, sem integrar o coração das práticas.

Mas estes reconhecimentos no campo legal são recentes e consequência de uma lenta evolução. Para Lima e Sá (2002), a perspectiva dominante nos últimos 100 anos da escola sobre a família é a dos pais com algum tipo de deficit: desinteressados, ausentes, passivos, preocupados somente com a avaliação e os resultados finais e pressionando o poder

político no sentido do facilitismo. A escola é um espaço institucional que exige subordinação, deferência, respeito e que não admite contestação, no respeito pelos valores da autoridade e da hierarquia. Não estranha pois que a menoridade, o casamento e o poder paternal assumam até à mudança de regime essas características. O marido tem o papel predominante, designado como chefe de família e compete-lhe representar a família e decidir em todos os actos da vida conjugal em comum. A função da mulher é o governo doméstico. A mulher, que não se pode divorciar por mútuo consentimento até 1977, não tem liberdade para escolher a profissão ou a actividade que quer desenvolver e é ela que mora na residência do marido. O dever fundamental dos filhos é honrar e respeitar os seus pais e na constância do matrimónio, é ao pai que compete o exercício do poder paternal, na qualidade de chefe da família.

Na mesma lógica rígida e hierarquizada, compete aos pais o dever de colaborar na aprendizagem, devidamente orientados pela escola, espaço onde são autorizados a entrar em ocasiões solenes e excepcionais. “São as famílias que devem colaborar com o liceu na educação das crianças e dos jovens e não o inverso, nem sequer uma colaboração mútua”. Este estatuto de menoridade e de presumida incompetência prolongou-se no tempo “contando ainda hoje com marcas bem visíveis, pelo menos ao nível das regras não formais e do plano de acção organizacional” (Idem, p.31).

A legislação posterior ao 25 de Abril consagrou legalmente a participação parental, de um modo inicialmente temeroso e ambíguo até a uma recente confirmação ampla e inequívoca, que pode ameaçar, inclusivamente, a dimensão científico-pedagógica do desempenho profissional docente (Nóvoa, 1992). Este processo em curso coloca, na perspectiva de Lima e Sá (2002, p.87), um dilema para os professores: “o de se fecharem à participação parental para permanecerem mais protegi-

dos e relativamente isolados face aos pais e a outros actores comunitários (...), embora numa situação de subordinação face aos poderes centrais e num contexto onde só muito dificilmente alcançarão mais autonomia e poderes de decisão; ou o de correr os riscos da sua abertura à participação dos pais, ao diálogo e à negociação, a uma prestação de contas mais democrática, por essa via podendo vir a construir agendas, projectos e formas de intervenção mais democráticos, mais fortes em termos reivindicativos, capazes de reforçarem a autonomia das escolas (também curricular, didáctica, avaliativa, etc.) e a própria profissionalidade docente.”

O relacionamento não acompanhou a letra e o espírito da lei, uma vez que permanece escasso, administrativo, desconfiado e especialmente diminuto, relativamente às famílias integradas nos grupos sociais desfavorecidos. Como observa Silva (2002), a relação entre a escola e a família é uma relação entre culturas, que pode ser de cooperação e de conflito, dependente, em grande parte, da clivagem sociológica que separa o padrão social dos docentes do padrão social e cultural das famílias. Com efeito, “ao julgar a criança, a escola julga, simultaneamente, os seus progenitores” (Lima, 2002, p.142). Alarcão (2002, p.161) acrescenta, por sua vez, que quando a escola e a família se desqualificam mutuamente, a criança pode ficar dividida entre duas lealdades divergentes e pode “não tomar uma posição definitiva, que a aproxime mais de um ou do outro lado do triângulo, e, muitas vezes, o sintoma aparece como a única mensagem capaz de poder vir a libertá-la. O sintoma escolar tem, então, este significado de sinal de alerta, de pedido de ajuda. Só raramente corresponde a uma verdadeira incapacidade para a aprendizagem”

Se a contradição de valores entre a vida escolar e a vida familiar provocam geralmente dificuldades de adaptação à escola e, inclusive, dificuldades de desenvolvimento, Oliva e Palacios (1998: 339) alertam para as

consequências positivas que um certo grau de descontinuidade entre a família e a escola podem desencadear, por facilitarem a aquisição de diferentes habilidades e competências.

Entre a continuidade, como mera extensão da família no espaço escolar, e a descontinuidade, demasiado marcada, encontra-se algures entre estes dois extremos da escala um ponto de compromisso que potencia a aprendizagem de novos conhecimentos e a relação com a diversidade. A descontinuidade ou a distância cultural, alicerçada numa perspectiva de deficit cultural sobre estas crianças e famílias, nomeadamente as que integram crianças em risco e são objecto de acompanhamento / controlo social, leva as escolas a discriminá-las a favor das famílias que representam um certo tipo de classe média, urbana e letrada (Silva, 2002, p.115). Os «maus pais» interiorizam a definição e afastam-se ainda mais da escola e são também maiores as probabilidades do aluno rejeitar a cultura escolar.

É fundamental contrariar esta «perspectiva do deficit», assente nas deficiências e limitações dos implicados, e substituí-la pela «perspectiva das potencialidades», defendida por Amorós e Palacios (2004), que deve orientar a intervenção junto destas famílias, até porque “invisibilidade (na escola) não significa automaticamente desinteresse (em casa)” (Silva, 2002, p.120). Todavia, e no caso específico das famílias com crianças em risco, a aposta nas suas potencialidades não pode eliminar o controlo do acompanhamento, sob pena das crianças sofrerem as consequências mais gravosas do perigo em que se encontram. Estas famílias não são um grupo homogéneo, mas partilham algumas características comuns, como os baixos recursos económicos, a ausência de ligações ao mundo escolar, pelo seu percurso familiar e pessoal, e o não reconhecimento de utilidade à relação com a escola, o que dificulta ou inviabiliza o seu envolvimento em objectivos e tarefas comuns.

Marques (2001) observa que as famílias que não colaboram são as mais pobres, as que trabalham mais horas por dia, as que vivem longe do local de trabalho e as que tiveram más experiências escolares.

Contrariar esta realidade implica, em primeiro lugar, arredar estereótipos e classificações pré-determinadas e deterministas, porque a exclusão não é uma fatalidade (Cyrulnik, 2002) e aceitar, de facto, que a participação é uma partilha de poder. Só a acção concertada é mobilizadora: não se trata apenas de chamar ou envolver as famílias mas de assumir uma lógica de trabalho conjunto (Baptista, 2005), na partilha de uma linguagem comum e de processos democráticos de decisão.

“Tem razão a escola quando se insurge com a intromissão em esferas de autoridade profissional ou quando se ofende com a falta de reconhecimento e, por vezes, com a alienação da responsabilidade parental. Mas têm também razão as famílias quando reclamam espaços de participação ou quando protestam em casos de falta de escuta e cuidado. Cada qual com a sua função, escola e família só podem ser vistas como instituições cooperantes e não concorrentes. Próximas, mas separadas e, exactamente por isso, chamadas à interacção. Nenhuma pode, ou deve, tomar o lugar da outra”. (Idem, p.69). As crianças são os primeiros beneficiários desse processo, mas também os professores e as próprias famílias, que valorizam a sua imagem e autoestima, num contexto educativo que procura garantir o acesso universal e contínuo das pessoas à aprendizagem (Caride, 2007).

## **2. A Criança em risco e a relação Escola – Família**

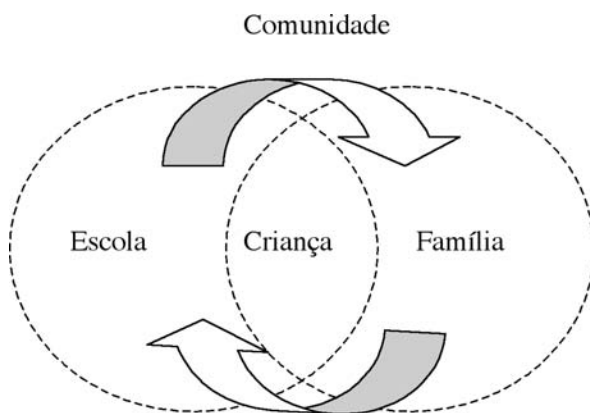
Na relação escola – família inclui-se, regra geral, os professores e as famílias, mais concretamente os pais, ou o membro ou membros da família que desempenham as funções pa-

rentais, e a criança. Estes são os actores principais (Silva & Stoer, 2005), apesar de na escola podermos identificar outros intervenientes, os actores secundários, como as associações de pais, os elementos do corpo directivo, o pessoal não docente, os outros técnicos (como os psicólogos) e os próprios membros dos ATL's. No nosso ponto de vista, a criança não deve ser incluída no lado familiar da relação, uma vez que a criança é a razão de ser da relação e passa um número crescente de horas no espaço escolar. Deve, por isso, ocupar o espaço central, que desencadeia a interacção entre as duas instituições.

Esta relação dicotómica situa-se numa comunidade, que constitui simultaneamente o pano de fundo, o cenário que enquadra e co-determina os actores, e a boca de palco, uma vez que escola e família são seus membros activos e estruturantes. A relação entre a escola e a família com crianças em risco implica necessariamente a presença de um outro actor: a de quem intervém junto da família e da criança, os técnicos da CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens), da Equipa Local da Segurança Social, da EMAT (Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais) e os próprios magistrados do tribunal competente. O processo de protecção gera uma nova relação, a estabelecida entre a escola e os técnicos da equipa técnica responsáveis pelo acompanhamento da intervenção, relação esta que interfere na relação escola – família.

Regra geral, a escola não está devidamente preparada para acolher estes casos, porque estes casos acarretam problemas, não obstante o empenho e a preocupação de diversos docentes, directores de turma e gestores. A criança não aprendeu, faltou, fugia da escola e a responsabilidade perde-se entre a família que não consegue responder, a intervenção descoordenada, tardia, insuficiente e por vezes sobrepostas dos organismos sociais e uma escola preocupada com a rotina do quotidiano e a necessidade de gerir a pressão do tempo escolar. Há uma separação, um corte, porque

**FIG.1. RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA**

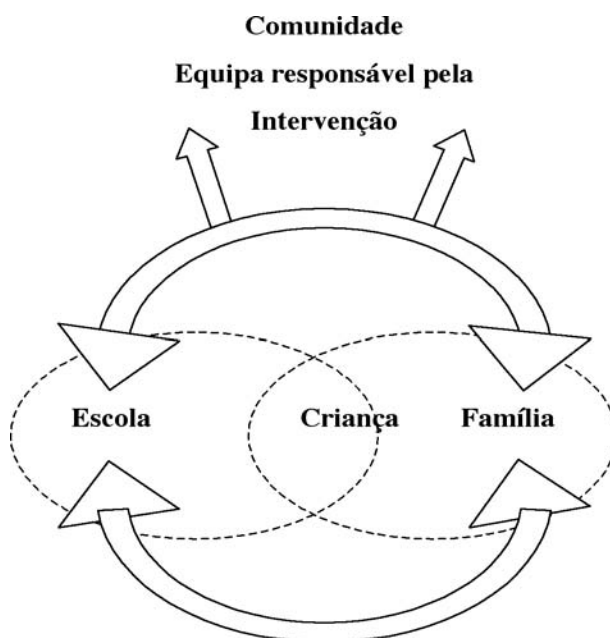


alguém, um outro, terá de (tentar) resolver o problema. Convém aqui recordar que “como todos os cidadãos, os professores têm de responsabilizar-se perante a sociedade” (Stoer, 1988, citado por Silva, 2002, p.122) e como consequência, não podem virar as costas a um

problema que também envolve o sistema escolar e que tem, entre outros, os seguintes sintomas:

- Repetições sucessivas num mesmo ano de escolaridade e a consequente distanciação em relação aos outros alunos da turma.

**FIG. 2. RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA – EQUIPA RESPONSÁVEL PELA INTERVENÇÃO**



- Desinteresse pela aprendizagem e pelos seus conteúdos.
- Inexistência de outras actividades que os vinculem ao espaço escolar, para além das informais, juntos dos amigos, muitas vezes espaço de transgressões.
- Trabalho de sensibilização, educação e terapia familiar muito deficitário ou nulo.
- Escassez de recursos na comunidade que permitam apoiar as famílias, especialmente ao nível da primeira infância.
- Práticas laborais que dificultam ou impedem a participação da família na escola.
- Desenvolvimento de uma psicologia no espaço escolar mais centrada na orientação vocacional do que no acompanhamento de crianças em risco.
- Incapacidade de passar das intenções à acção, procurando nomeadamente os jovens e as famílias, na escola ou em sua casa, quando não comparecem aos encontros.
- Tudo coroado por uma intervenção parcelar e fragmentada.

Uma criança que seja abrangida por um processo de protecção, pode manifestar sintomas de tristeza, de angústia, de desinteresse e eventualmente de saudades, no caso particular das medidas de colocação, que se reflectem no comportamento e no aproveitamento escolar e que podem ser interpretados e melhor geridos no contexto escolar de acordo com o grau de informação, de sensibilização e de qualificação dos gestores, dos professores, dos auxiliares de acção educativa e dos outros actores intervenientes no espaço escolar. Do outro lado da relação, pode-se afirmar o mesmo relativamente ao conhecimento e à capacidade de acção dos técnicos da equipa responsável no sistema educativo.

Pormenorizando, os professores devem ter em atenção que os comportamentos destas crianças podem reflectir “sentimentos de perda, falta de confiança nos adultos, sentimentos de rejeição, sentimentos de isolamento, sentimentos de confusão, sentimentos

de discriminação, falta de competências pessoais de defesa, medo de ser agredido e sentimentos de terem sido deixadas para trás” (Sandiford, 1996 citado por Borland et al, 1998, p. 49). Estes mesmos autores chamam a atenção para a possibilidade de ocorrerem situações de bullying sobre estas crianças, verbal e físico, que transforme a escola num espaço a evitar. Outra estratégia de resposta é passar a agredir, o que acarreta a possibilidade de serem alvo de processos disciplinares que podem, no limite, conduzir à exclusão. A maioria das crianças acolhidas tem dificuldades de aprendizagem e um insucesso e fracasso escolares acima da média, de acordo com os dados recolhidos pela investigação, e que se agravam à medida que se passa do 1º ciclo de ensino para os seguintes (Berridge, 1997; Jackson & Sachdev, 2001). Se são mais velhos, têm regra geral problemas psico-afectivos e sociais. Estas dificuldades explicam-se, em parte, pela necessidade de conciliar as dificuldades da sua vida pessoal e familiar com a retirada da sua casa, e os desafios que essa mudança coloca com a adaptação a um novo espaço e, muitas vezes, a uma nova escola (The Fostering Network & Karim, 2003).

### **3. Educação e Protecção da Criança em risco. O desafio da partilha e da cooperação**

Na relação entre a escola e os Serviços Sociais, revela-se o desconhecimento, a desarticulação e a discriminação. A escola desconhece os processos de protecção, as entidades responsáveis pela intervenção, quais as medidas e as suas finalidades e demite-se, de forma voluntária ou involuntária, por ignorância, rigor burocrático, insensibilidade ou incapacidade de reacção das suas responsabilidades: promover a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativos. A equipa técnica responsável pela intervenção, por sua vez, quando desconhece a estrutura do sistema educativo, as diferentes vias de percurso escolar, as re-

gras de avaliação ou de gestão curricular, ou os procedimentos administrativos, não cumpre um dever essencial: promover o sucesso educativo das crianças envolvidas no sistema de protecção. A escola não é um recurso ao dispor dos serviços sociais, tal como estes não podem ser o depositário dos casos difíceis que se manifestam no espaço escolar. Tal como as famílias e as próprias crianças, devem ser parceiros uns dos outros.

Há que fomentar o conhecimento mútuo e a capacidade de interacção, como primeiro passo, já que não basta dar a conhecer matrizes culturais distintas, que caracterizam a intervenção social e a esfera escolar, mas desenvolver, cumulativamente, processos participativos que possibilitem um melhor acompanhamento e maior eficiência na tomada de decisões. E a criança deve ter lugar reservado e privilegiado nesse processo que passa, nomeadamente, por criar e aplicar na prática políticas de colaboração entre a dimensão social e a educativa, que permitam aos professores compreender as razões que conduzem as crianças ao sistema de protecção, as regras e finalidades do seu funcionamento, bem como às equipas dos serviços sociais o acesso à informação essencial sobre a organização escolar, de modo a partilhar dados sobre as respectivas estruturas e linguagens específicas. March e Orte (2003) sublinham a necessidade de construção de uma Pedagogia Social escolar, que garanta a formação dos Educadores Sociais em relação ao conhecimento da realidade escolar, a formação dos diferentes docentes nos conteúdos da Educação Social e a aposta num trabalho cooperativo, que promova a colaboração entre a instituição escolar e os Educadores Sociais.

Não se pode esquecer ainda que a aposta no melhor acompanhamento da integração e do percurso escolar implica mais tempo e menos casos por técnico, de modo a evitar que as situações de urgência suplantem permanentemente a planificação do acompanhamento.

A par da intervenção individual, junto de cada criança e família(s), que promove e garante a sua participação, o acompanhamento de cada caso implica um trabalho de parceria, multidisciplinar, envolvendo os técnicos dos diferentes serviços da rede social e jurídica. A articulação implica um verdadeiro trabalho conjunto face a cada caso, internamente, a nível da equipa, e entre os diferentes técnicos, que assegurem «diferentes olhares» disciplinares, sobre cada caso, da psicologia, da educação, do direito, da saúde, da animação, etc., capaz de vencer a lógica burocrática e hierarquizada prevalecente.

A educação deve ser entendida como uma prioridade nas medidas de protecção das crianças e jovens. As medidas de protecção devem proporcionar um bom ambiente educacional, capaz de satisfazer as necessidades educativas da criança e o desenvolvimento das competências e capacidades indispensáveis para a vida adulta.

O fraco desempenho pode deste modo associar-se ao contexto de vida da criança, mas também à escola e às respostas que (não) oferece e ao contexto de acolhimento, onde ressaltam os percursos educacionais e as expectativas dos acolhedores, bem como a riqueza do ambiente educacional que proporcionam. O resultado final depende muito provavelmente de uma combinação de todas elas. Contudo, na detecção das causas da desvantagem e do atraso, a ênfase tem sido colocada no passado da criança, em vez de se olhar para as fraquezas que o sistema educativo e o sistema de protecção social têm, e que ajudam a explicar o seu baixo desempenho (Jackson & Sachdev, 2001). “A grande maioria das crianças acolhidas têm uma inteligência normal. Muitas delas precisam de um apoio adicional para progredirem na escola e conseguem progredir o suficiente para alcançarem os seus colegas de turma. Mas, em muitos casos, o atraso resulta de experiências passadas de trauma, abuso e negligência, e muitas vezes também

de respostas insensíveis e instáveis do sistema de protecção. A sociedade tem-se preocupado em colocar rótulos nestas crianças em vez de procurar formas de as ajudar” (Idem, p. 7).

Os mesmos autores identificam um conjunto de factores que contribuem para o sucesso educacional nas situações de acolhimento, a partir dos elementos comuns a um grupo de crianças acolhidas que excepcionalmente desenvolveram percursos de sucesso, e onde se incluem as seguintes:

- Aprender a ler cedo e fluentemente.
- Ter acesso a livros.
- Ter um dos pais ou um acolhedor que valoriza a educação.
- Ter amigos que não se encontrem acolhidos com bons resultados escolares.
- Desenvolver interesses e hobbies fora da escola.
- Desenvolver uma relação com um adulto de referência que encoraja e apoia o estudo.
- Frequentar a escola regularmente.

Como causas do insucesso, Berridge (2001, p.172) refere a origem das crianças, caracterizada muitas vezes pela pobreza e pela falta de encorajamento parental, uma aposta pouco efectiva na educação da parte dos Serviços Sociais, baixas expectativas e excessivas mudanças de famílias de acolhimento. Como oportunamente observa, “o sucesso educacional é um dos principais caminhos para a mobilidade social no Reino Unido”, pois constitui um caminho para abandonar a pobreza e a exclusão (Jackson & Sachdev, 2001), e esta possibilidade não deve ser negada às crianças abrangidas por processos de protecção. Até porque a falta de qualificações dificulta a obtenção e a manutenção de empregos com perspectivas de futuro, num mercado cada vez mais competitivo (Triseliotis, Sellick & Short, 1995). Logo, a educação deve ser uma prioridade para os Serviços Sociais que ordenam a intervenção.

Entre as recomendações resultantes do estudo desenvolvido pelo National Consumer

Council e pela revista *Who cares? Trust* (1993), destaque, neste âmbito particular, para a necessidade de desenvolver campanhas de informação e de esclarecimento que combatam a discriminação, a importância da articulação entre a intervenção dos serviços sociais e dos serviços de educação, a necessidade de nomear um representante dos interesses e das necessidades educacionais de cada criança acolhida, a relevância de se procurar evitar, sempre que possível, a mudança de escola no momento da retirada e a necessidade de se desenvolverem nas escolas políticas de apoio aos alunos acolhidos, no respeito pela confidencialidade dessas crianças (Idem, p.107). Procedimentos que pressupõe que a escola recebe a informação essencial sobre o estatuto da criança acolhida, o que nem sempre sucede, segundo Jackson e Sachdev (2001), porque não há regras estabelecidas para o efeito e porque não é claro sobre quem recai essa responsabilidade.

Borland et al (1998) identificam um conjunto de factores fundamentais, na perspectiva das crianças, para a promoção do seu sucesso educativo, que confirmam os apresentados no estudo referido no parágrafo anterior. A que acrescem a importância de se evitarem as interrupções na frequência escolar, uma adequada avaliação, expectativas adequadas ao seu potencial, o conhecimento por parte da equipa de professores das razões que os conduziram ao acolhimento bem como o impacto que a colocação provoca.

Para a instituição escolar, a promoção do percurso escolar das crianças acolhidas coloca, para os mesmos autores (Idem, p.111), os seguintes desafios:

- Conhecer a política e as práticas da entidade responsável pelo acolhimento.
- Designar, em cada escola, um professor com responsabilidades para supervisionar as necessidades das crianças.
- Garantir uma rápida transferência de informação e apoio individual sempre que uma criança muda de escola.



- Garantir apoio adicional quando necessário.
- Acordar com as crianças a forma de gerir o seu estatuto e necessidades no espaço escolar.

Já relativamente aos detentores da guarda da criança (pais, parentes, outras pessoas, famílias ou instituições de acolhimento), os desafios que se colocam (Idem, p.112) são conhecer a política e as expectativas da entidade de enquadramento relativamente à educação das crianças acolhidas, equipar a casa com os recursos educativos adequados (livros, computadores, etc.), conhecer o currículo e a prática escolar, encorajar a aprendizagem, promover a frequência escolar e reconhecer a importância da educação. Tarefas para o desempenho das quais não recebem praticamente qualquer ajuda ou apoio, antes ou durante a medida.

#### 4. Reflexões finais

A relação Escola – Família tem-se pautado pela distância, pela desconfiança e pela desvalorização mútua. Por vezes, pelo confronto. Factores que penalizam o sucesso educativo, a razão de ser dessa relação. O desinteresse pela aprendizagem, o insucesso e o fracasso escolares, acentuam-se no caso específico das crianças em risco, e a intervenção do sistema de protecção complexifica e dificulta a relação entre a família, a escola, mais do que nunca desconfiada e insegura, e a equipa responsável pela intervenção, saturada de trabalho e crítica do sistema educativo. Cenário agravado pelo contexto envolvente, caracterizado pela escassez de recursos na comunidade que permitam apoiar as famílias, pelas práticas laborais que dificultam ou impedem a participação da família na escola, pelo avolumar do trabalho administrativo na docência e pela incapacidade, culturalmente enraizada, do passar das intenções à acção.

A intervenção resulta, pelo exposto, parcelar e fragmentada. O desafio que temos pela

frente é o de promover o acesso à informação, o conhecimento mútuo e a capacidade de interacção. É o de assegurar que escolas e equipas de protecção social dispõem de tempo, recursos e capacidade de intervenção, orientada por procedimentos e por práticas tais como informar os professores, as crianças e as famílias sobre o quadro legislativo e administrativo aplicável a crianças em risco, ajudar os técnicos dos Serviços Sociais e os detentores da guarda a compreenderem a estrutura do sistema educativo (currículo, avaliação, níveis e qualificações, etc.), ajudar os professores a compreender o que significa estar acompanhado ou acolhido e as razões que explicam a baixa performance escolar destas crianças, destacar boas práticas educativas neste domínio e promover as condições para que as crianças desenvolvam e atinjam o seu potencial de aprendizagem.

Porque a educação deve ser uma prioridade para os Serviços Sociais que coordenam a intervenção. E a protecção do bem-estar e do desenvolvimento da criança deve ser uma prioridade para toda a comunidade educativa.

#### Referencias bibliográficas

- Alarcão, M. (2002): *(des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Amorós, P. y Palacios, J. (2004): *Acojimiento familiar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baptista, I. (2005): *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barroso, J. (Org.) (1995): *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Berridge, D. (1997): *Foster care. A research review*. Londres: The Stationery Office.
- Berridge, D. (2001): "Foster families", em Foley, P., Roche, J.; Tucker, S. (Edts), *Children in society. Contemporary theory, policy and practice*. New York: Palgrave, pp. 169-176.
- Borland, M., Pearson, C., Hill, Malcolm, T., Kay; Bloomfield, I. (1998): *Education and care away from*

- home. Glasgow: The Scottish Council for research in education.
- Caballo, M. (2001): *A cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caride, J. (2007): "La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior". *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 14, pp.11-31.
- Carvalho, A.; Baptista, I. (2003). "A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito". *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 10, pp.181-194.
- Cyrulnik, B. (2002): *Los patitos feos. La resiliência: una infância infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, P. (2006): *Os Direitos da Criança. Da participação à responsabilidade. O sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- Gómez-Granell, C.; Vila, I. (Org.) (2001): *A cidade como projecto educativo*. Porto Alegre: Artmed.
- Jackson, S.; Sachdev, D. (2001). *Better Education, better futures*, Ilford: Barnardo's.
- Lima, L. (1992): *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, J. (2002): "A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?", em Lima, J (Org.): *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: ASA, pp. 133-176.
- Lima, L.; Sá, V. (2002): "A participação dos pais na governação democrática das escolas" em Lima, J. (Org.): *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: ASA, pp. 25-96.
- March, M.; Orte, C.(2003): "La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social". *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 10, pp.85-110.
- Marques, R. (2001): *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- National Consumer Council and Who Cares? Trust (1993): *Not just a name – The views of young people in foster and residential care*. Londres: Who Cares? Trust and the National Consumer Council.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992): *As Organizações escolares em análise*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Oliva, A.; Palácios, J.(1998): "Família y escuela: padres y profesores", em Rodrigo, J.; Palacios, J. (Coord.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, pp.333-352.
- Silva, P. (2002): "Escola – família: tensões e potencialidades de uma relação", em Lima, J. (Org.): *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto: ASA, pp. 97-132.
- Silva, P.; Stoer, S. (2005): "Do pai colaborador ao pai parceiro", em Silva, P.; Stoer, S. (Org.): *Escola – família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp.13-28.
- Karim, K. (2003): *Voices from Care*. Glasgow: The Fostering Network.
- Tonucci, F. (1997): *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Triseliotis, J., Sellick, C.; Short, R. (1995): *Foster Care. Theory and practice*. Londres: Batsford.

---

DIRECCIÓN DEL AUTOR: Paulo Delgado. Universidade Portucalense/Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Campus de Gualtar. Correo electrónico: Pdelgado@upt.pt

Fecha de recepción del artículo: 25.V.2007  
 Fecha de aceptación definitiva: 10.VII.2007