

006. O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Daniela Ferreira¹, Ariana Cosme²

¹CIIE, FPCEUP (PORTUGAL), danielaferreira@fpce.up.pt

²CIIE, FPCEUP (PORTUGAL), ariana@fpce.up.pt

Resumo

A presente investigação visa compreender de que forma a ação dos professores contribui para os percursos escolares de crianças e jovens em acolhimento residencial ao abrigo de medidas de promoção e proteção, tendo como referência a democratização das condições de acesso e sucesso à Escola Pública. Este estudo baseia-se num quadro teórico assente em três grandes temáticas: o sistema de acolhimento em Portugal; a Escola enquanto Instituição; e a Educação para Todos. O contexto de investigação integra três agrupamentos da Área Metropolitana do Porto, o que atribui a esta investigação o método estudo de caso múltiplo, enquadrado pelo paradigma fenomenológico-interpretativo e que utiliza como instrumentos de recolha de dados: entrevistas exploratórias, análise documental, entrevistas individuais a diretores, professores, encarregados de educação e representantes das associações de pais, grupos de discussão focalizada a crianças e jovens em acolhimento residencial e ao pessoal não docente, e a observação participante. No que se refere à análise e tratamento de dados será utilizada a análise de conteúdo, sendo que o processo de categorização inerente a esta análise decorre de categorias previamente definidas em função dos objetivos do estudo, bem como de categorias emergentes dos discursos e práticas dos sujeitos. Com este estudo espera-se contribuir para a reflexão dos professores sobre a sua prática com estas crianças e jovens, procurando que a sua ação possa incluir positivamente a diferença.

Palavras-chave: ação dos professores, crianças e jovens em acolhimento residencial, escola, práticas pedagógicas diferenciadas, inclusão.

Abstract

The present research aims to understand how teachers' action contributes to the educational paths of children and young people in residential care under promotion and protection measures, with reference to the democratization of the conditions of access and success to the School Public. This study is based on a theoretical framework based on three main themes: the care system in Portugal; the School as Institution; and Education for All. The research context integrates three groupings of the Metropolitan Area of Porto, which attributes to this investigation the method of a multiple case study, framed by the phenomenological-interpretative paradigm and that uses as data collection instruments exploratory interviews; documentary analysis; individual interviews with principals, teachers, parents and representatives of parents' associations; focus group for children and youth in residential and non-teaching staff; and participant observation. With regard to data analysis and treatment, content analysis will be used, and the categorization process inherent to the analysis will be based on previously defined categories according to the objectives of the study as well as emerging categories of the subjects' discourses and practices. This study hopes to contribute to the teachers' reflection on their practice with these children and young people, seeking that their action can positively include the difference.

Keywords: teachers action, children and young people in residential care, school, differentiated pedagogical practices, inclusion.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. O acolhimento residencial em Portugal e os seus sujeitos

Emergiu em Portugal, há mais de 100 anos, uma preocupação com a infância e com a defesa e proteção de crianças “em perigo moral, desamparadas ou delinquentes” (LPI, 1911, p. 1317). O Decreto-Lei de 27 de maio de 1911 atenta as défices condições em que viviam muitas crianças e jovens oferecendo-lhes uma tutela “enquanto não [estivessem] aptas a declarar-se emancipadas pelo trabalho e pelas responsabilidades” (LPI, 1991, p. 1317). Em 1962, com a aprovação da Organização Tutelar de Menores (OTM), atualizada em 1978, surgem os tribunais tutelares de menores cujo fim se prendia com a sua proteção judiciária através da “aplicação de medidas de proteção, assistência e educação”, bem como a defesa dos seus direitos e interesses” (OTM, 1962, p. 512). Em 1999 assiste-se à aprovação de duas novas medidas em Assembleia da República, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, posteriormente alterada para as Leis n.º 31/2003, n.º 145/2015 e n.º 23/2017; e a Lei Tutelar Educativa – Lei n.º 166/99, de 14 de setembro, alterada para a Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro. A aprovação destas veio permitir a distinção do acolhimento e intervenção para com as crianças e jovens. Enquanto que a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo “tem por objeto a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu desenvolvimento integral” (LPCJP, 1999), a Lei Tutelar Educativa aplica-se quando existe “a prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime” (LTE, 1999). É no conjunto de crianças e jovens que a primeira Lei abrange que nos focamos. A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo tem

por finalidade criar os mecanismos de intervenção necessários para assegurar o desenvolvimento integral das crianças e jovens em perigo, sempre que o seu bem-estar está comprometido ou ameaçado. Esta intervenção abrange a criança ou jovem – a pessoa com menos de 18 anos – e os adultos com menos de 21 anos que solicitem a continuação da intervenção iniciada antes de atingirem a maioridade. (Delgado, 2006, p. 147).

A aplicação da medida de acolhimento residencial, de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP, 2015), consiste “na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados” (LPCJP, 2015). Em 2017, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP, 2017) alarga o período de proteção até aos 25 anos, “sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional” (LPCJP, 2017), o que apresenta um avanço substancial ao nível da estabilidade para estas crianças e jovens, pois até aos 18 ou 21 anos muitas crianças e jovens não têm os seus percursos de formação concluídos, pelo que a entrada no mercado de trabalho poderia ser precoce. A expressão “crianças e jovens em risco” é muitas vezes utilizada como “sinónimo de crianças ou jovens em dificuldades ou com múltiplos problemas que, em consequência dessa situação, podem ver o seu desenvolvimento normal ou o seu nível de adaptação social seriamente comprometidos” (Fonseca, 2004, p. 12). Aquando do acolhimento, muitas crianças e jovens chegam com uma clara ausência de regras e hábitos e as casas de acolhimento são caracterizadas por modos de funcionar muito específicos, com regras de convivência e rotinas bem definidas. Como podemos perceber, aquando do acolhimento e durante os primeiros tempos, o choque entre a realidade familiar e a realidade da casa de acolhimento pode colocar as crianças ou jovens em situações de stress e instabilidade. Muitos sentem que “todos podem opinar acerca da sua vida, mas sente[m] que não [são] especia[is] para ninguém, consolidando progressivamente o sentimento de rejeição, vazio e abandono” (Gomes, 2010, p. 173). Paralelamente, algumas crianças e jovens experimentam, pela primeira vez, o cuidado e a preocupação e este misto de sentimentos e preocupações coloca os sujeitos em situações de grande conflitualidade interior. Sem as ferramentas para lidar com estes sentimentos e na ausência de uma figura de referência, as crianças e jovens, em alguns casos, ficam agressivas e direcionam a sua revolta contra os responsáveis das casas de acolhimento. Estas situações refletem sinais da enorme fragilidade que se reflete em sentimentos de impotência, vulnerabilidade e incapacidade perante algumas situações de aprendizagem (Carneiro et al., 2005).

Charlot (2001) centra os seus estudos na procura da resposta ao motivo pelo qual aprendem as crianças e jovens. O autor defende que o ser humano está em constante relação

com aquilo que o rodeia e a relação que estas crianças e jovens estabelecem com os cuidadores pode revelar-se fundamental e estruturante para o seu desenvolvimento, como também pode acontecer na relação entre aluno-professor. O tempo que cada criança e jovem precisa para encontrar na casa de acolhimento um espaço seguro e nos cuidadores a figura de um adulto de referência é muito singular e repleto de testes. Contudo, este é um caminho que permite que muitas crianças e jovens encontrem na casa que os acolheu um lugar onde se sentem seguras. Da mesma forma, estes sentimentos e testes também estão presentes na relação com a Escola. Por norma, o acolhimento de uma criança ou jovem numa casa de acolhimento implica, também, a inscrição numa nova Escola e este é mais um momento de prova, de teste, um teste à Escola e àqueles que lhe pertencem. Entre os pares, as crianças e jovens, com o auxílio dos seus colegas de instituição, vão construindo relações, mas é na figura do professor que procuram acolhimento e reconhecimento.

É usual imputar-se características ao indivíduo relacionadas com o seu envolvimento e motivação na escola, mas mesmo desmotivado um aluno está numa relação com a aprendizagem (Charlot, 2001). Assim, revela-se oportuno pensar sobre o sentido das aprendizagens escolares para as crianças e jovens, pois estas pensam de uma forma radicalmente diferente da forma de pensar no professor e o desafio está no diálogo entre estas duas formas de pensar. Dewey (2007) reflete sobre a diferença existente entre a postura dos alunos dentro e fora da escola, afirmando que “ninguém até hoje explicou por que as crianças fazem tantas perguntas fora da escola (o que incomoda os adultos se forem encorajadas) e têm uma óbvia ausência de curiosidade acerca da matéria das lições” (Dewey, 2007, pp. 142-143). Para este autor, esta reflexão permite compreender o quão afastada a escola e as suas aprendizagens estão do meio onde os problemas aparecem naturalmente. A Escola Pública rege-se por princípios democráticos e é sua função ensinar a todos, não como se de um se tratasse, mas de acordo com as necessidades e especificidades de todos e de cada um. No entanto, aquilo que os dados dos Relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento demonstram é que os percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial são marcados por elevados números de insucesso escolar, existindo um enorme desfasamento entre as suas idades e os ciclos que frequentam e, mais preocupante ainda, um abandono por parte da Escola à medida que o ciclo progride e o conhecimento se complexifica. Pensar-se a Escola Pública no sentido democrático é acreditar que a Escola pode responder às injustiças sociais. Bourdieu e Passeron e Bernstein alertaram, há quase 50 anos, que o insucesso escolar podia ser explicado a partir da origem socioeconómica dos seus alunos, o que deu origem às teorias do «handicap socioeconómico», ou a partir do capital cultural das suas famílias – «handicap cultural». O termo «handicap» surge como sinónimo das “negativas distâncias simbólicas existentes entre os padrões culturais que formatam a escola e os que caracterizam as diferentes comunidades que a frequentam” (Cortesão & Torres, 2018, p. 12). Hoje, não podemos continuar a alimentar este tipo de concepções. Hoje emerge a necessidade de se reconhecer que “a «culpa» já não é, de forma simplista, só atribuída ao aluno, menos inteligente, menos trabalhador, e/ou ao *handicap* socioeconómico deste. Admite-se agora que os mecanismos geradores de insucesso têm muito a ver também com a própria escola que, ignorando o respeito pelo pluralismo cultural e pela multiplicidade dos saberes individuais de que os alunos são portadores não oferece às crianças e jovens as condições para uma aprendizagem de sucesso” (Cortesão & Torres, 2018, p. 12). Assim, com base no potencial emancipador do Professor, acreditamos que este pode ajudar a resgatar a Escola Democrática e o seu sentido para estas crianças e jovens.

1.2. Da escola à educação para todos

Cortesão (1998) afirma que a escola, com o passar do tempo, tem sido

confrontada com dificuldades que têm vindo a desafiar a sua capacidade de resposta a múltiplas exigências que lhe são feitas por diferentes contextos e entidades com ela relacionadas. De entre outras poderão referir-se dois tipos destas dificuldades: as decorrentes do *crescente número de alunos* que, em relação com necessidades do fenómeno de modernização, têm vindo a acorrer à escola, num processo de lenta consolidação da chamada escola de massas; as relacionadas com a (também crescente) *heterogeneidade* dos alunos, heterogeneidade essa decorrente de ser também cada vez mais alargado o leque social de recrutamento desses alunos. (Cortesão, 1998, p. 39)

São vários os autores que se dedicam à reflexão sobre o que é uma escola democrática. Dewey (2007) defende que a criação das escolas públicas é um dos verdadeiros exemplos da democracia e que “cabe ao meio escolar equilibrar os vários elementos do ambiente social e assegurar-se de que cada indivíduo tem uma oportunidade de fugir às limitações do grupo social no qual nasceu e de estar em contacto com um ambiente mais vasto” (p. 36). Comprometida com o projeto de democratização, a Escola deve saber lidar com a diferença e a diversidade de sujeitos que nela atuam, sendo no “cruzamento entre estas diferenças culturais, entre as diferentes formas de lidar com a diferença, que se revela fundamental o professor na sala de aula” (Stoer, 1998, p. 17). A Escola tem como finalidade a “apropriação, por parte dos alunos, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social” (Trindade & Cosme, 2010, p. 27). Desta forma, o ato de ensinar não pode ser dissociado do ato de aprender. Freire (1996) defende que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (p. 12) e, por esta razão, o ato de ensinar não pode ser equiparado à transferência de conhecimento de um professor para o aluno. Pelo contrário, ensinar é “criar as possibilidades para a produção ou reconstrução [do conhecimento]” (Freire, 1996, p.12).

Em 1990 a UNESCO aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que assenta nos pressupostos-base de que a toda criança ou jovem deve satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem através de um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Em 1994 a Declaração de Salamanca (1994) reitera que as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6). Assim, e decorrente da diversidade de sujeitos e de possibilidades, a escola que se quer democrática deve ser, antes de mais, inclusiva.

Uma escola inclusiva é uma escola que desenvolve estratégias no sentido de “alcançar uma genuína igualdade de oportunidades” (UNESCO, 1994, p. 11) através da resposta positiva “à diversidade dos alunos e [do] olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 9). Esta é uma escola interessada em “aceitar a diversidade; beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos; admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas; [bem como] promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças sem as excluir” (UNESCO, 2005, p. 12).

A diferenciação pedagógica surge com um pilar estruturante de uma escola inclusiva através da forma como a diferença é trabalhada pela escola. É consensual que todas as crianças e jovens são diferentes e aquilo que têm em comum é o facto de serem heterogéneas. Por esta razão, todos apresentam diferentes interesses, níveis de desenvolvimento, ritmos e culturas e a diferenciação pedagógica reside na forma como a todos, e a cada um, é possível dar uma resposta diferente e em como de diferentes formas, diferentes indivíduos podem realizar a mesma atividade (Cabral, 2016; Nunes, 2016; Silva, 2011). Trindade e Cosme (2010) consideram a diferenciação pedagógica como o resultado “de uma atividade pedagógica que se define como um processo de comunicação, no âmbito do qual os professores assumem (...) o papel de interlocutores qualificados” (p. 69). Perrenoud (2004) entende que se diferencia quando se coloca “cada aluno, sempre que possível, em uma situação de aprendizagem ótima. Uma situação ótima tem sentido, é mobilizadora e, ao mesmo tempo, adaptada ao nível do aprendiz” (p. 19).

A Escola e/ou a sala de aula são lugares heterogéneos e é a aceitação dessa diversidade que permite “o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (Cadima, Gregório & Pires, 1997, p.14). À luz da diferenciação pedagógica, “cada aluno é um caso específico, com o seu próprio ritmo, dependente das [suas] características individuais (...), das suas expectativas quanto ao presente e ao futuro, da simpatia pelos professores e do interesse que encontram nos conteúdos programáticos” (Duarte, 2000, pp. 108-109). Perante isto, qual é o papel do professor? Cabe ao professor criar um ambiente securizante que reconheça o aluno como um sujeito detentor de um “determinado património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (Cadima et al., 1997, p. 14). Neste paradigma, a sua postura na sala de aula é de abertura face às “indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, a um ser crítico e inquiridor” (Freire, 1992, p. 27). Nesta relação aberta ao

conhecimento, professor e aluno assumem-se como “epistemologicamente curiosos” (Freire, 1992,, p. 52).

2. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

As crianças e jovens em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção, constituem, segundo os Relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens (CASA) de 2014, 2015, 2016 e 2017, um dos públicos mais vulneráveis da Escola Pública. Os dados recolhidos pela Segurança Social Portuguesa demonstram que a relação entre a idade destas crianças e jovens e o ciclo que frequentam continua muito desfasada, assistindo-se a um aumento da percentagem dos números de insucesso escolar à medida que o ciclo avança.

Na tabela que se segue é possível observar a relação entre a idade e o número de crianças e jovens em função do ciclo que frequentam. Destacamos as idades das crianças e jovens que, em regra, correspondem ao ciclo que frequentam.

Tabela 1. Relação da Idade das Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial em função do Ciclo Escolar que frequentam

Ciclo	Idade	N.º de Crianças e Jovens				
		2014	2015	2016	2017	2016 → 2017
1.º Ciclo	04 – 05 anos	-	-	5 = 0,5%	2 = 0,2%	diminuição
	06 – 09 anos	-	-	693 = 64,2%	632 = 65,1%	Aumento
	10 – 11 anos	274 = 40,8%	313 = 46,2%	282 = 26,1%	235 = 24,2%	diminuição
	12 – 14 anos	75 = 6%	81 = 4,6%	72 = 6,8%	65 = 6,7%	diminuição
	15 – 17 anos	30 = 1%	32 = 1%	21 = 1,9%	26 = 2,7	Aumento
	18 – 20 anos	-	-	6 = 0,6%	11 = 0,1%	diminuição
2.º Ciclo	06 – 09 anos	-	-	4 = 0,3%	8 = 0,7%	Aumento
	10 – 11 anos	-	-	228 = 19,1%	253 = 22%	Aumento
	12 – 14 anos	237 = 31%	600 = 34,5%	645 = 54,1%	576 = 50%	diminuição
	15 – 17 anos	364 = 12%	246 = 14%	293 = 24,6%	300 = 26,1%	Aumento
	18 – 20 anos	-	-	22 = 1,8%	14 = 1,2%	diminuição
3.º Ciclo	10 – 11 anos	-	-	13 = 0,6%	4 = 0,2%	diminuição
	12 – 14 anos	-	-	697 = 32%	718 = 31,7%	diminuição
	15 – 17 anos	1575 = 53%	2284 = 74%	1321 = 60,7%	1408 = 62,1%	Aumento
	18 – 20 anos	-	-	144 = 6,6%	136 = 6%	diminuição

Fonte: Instituto da Segurança Social, I.P. (2014, 2015, 2016, 2017)

Acreditamos que a Escola Pública deve incluir toda e qualquer criança ou jovem organizando-se de modo a garantir, para todos, efetivas condições de acesso e sucesso. Contudo, os dados revelam que estas crianças e jovens, à medida que o ciclo avança e o conhecimento se diversifica e complexifica, vão ficando para trás. Os dados dos dois últimos anos permitem uma análise mais contextualizada da sua situação escolar. Se no 1.º ciclo existe uma elevada percentagem de alunos que se encontram enquadrados dentro do seu ciclo, o mesmo já não se verifica no 2.º e 3.º ciclos, em que há uma inversão dessa tendência. Importa salientar, todavia, que no 2.º ciclo assiste-se a um aumento da percentagem de alunos com 10

e 11 anos e uma diminuição de alunos com idades entre os 12 e os 14 anos, o que pode ser um bom indicador. Porém, no 3.º ciclo, a percentagem de crianças e jovens com 12 e 14 anos sofreu uma diminuição, enquanto que se verifica o oposto nos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

3. METODOLOGIA

Com este estudo pretende-se *compreender de que forma o professor, através da sua prática pedagógica, contribui para a inclusão de crianças e jovens em acolhimento residencial ao abrigo de medidas de promoção e proteção*. Decorrentes deste, surgem os objetivos específicos, sendo eles: (i) analisar e caracterizar os objetivos das Direções dos Agrupamentos face aos percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial; (ii) analisar e caracterizar as estratégias de atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; (iii) problematizar a ação dos docentes na relação com as crianças e jovens em acolhimento residencial; (iv) discutir as práticas pedagógicas diferenciadas como possibilidade de democratização da Escola; (v) compreender como é que as crianças e jovens em acolhimento residencial percecionam o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; (vi) compreender como é que os encarregados de educação institucionais das crianças e jovens em acolhimento residencial percecionam o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; (vii) compreender de que forma os representantes das associações de pais percecionam as crianças e jovens em acolhimento residencial; (viii) compreender de que forma o pessoal não docente perceciona e se relaciona com as crianças e jovens em acolhimento residencial.

A presente investigação envolve três agrupamentos da Área Metropolitana do Porto, selecionados tendo em conta o número de *habitantes de cada concelho*; e o *número de instituições por concelho*. Desta recolha, surgiram os concelhos de Vila Nova de Gaia (302 295 habitantes e 7 IPSS), Porto (237 591 habitantes e 24 IPSS), Matosinhos (175 478 habitantes e 4 IPSS). A seleção dos agrupamentos de escolas teve como critério único a diversidade de crianças e jovens provenientes de diferentes casas de acolhimento. Os sujeitos que participam no projeto de investigação são os diretores dos agrupamentos, os professores que contactam com estas crianças e jovens em contexto de sala de aula; o pessoal não docente, os representantes das associações de pais, os encarregados de educação das casas de acolhimento, bem como as crianças e jovens em acolhimento residencial. Assim, pretendemos perceber os diferentes pontos de vista de cada um dos envolvidos na comunidade escolar e a visão das crianças e jovens relativamente aos seus percursos e ao papel da ação dos professores.

4. DESENHO METODOLÓGICO

A presente investigação tem como preocupação central a percepção das subjetividades dos sujeitos, ou seja, das percepções dos sujeitos em função da realidade em que vivem. Desta forma, defende-se uma epistemologia antipositivista assente no pressuposto de que sendo o mundo social relativista, este só pode ser compreendido tendo em conta as percepções dos sujeitos que nela participam, o que caracteriza a investigação das ciências sociais como sendo subjetiva (Afonso, 2005). Fruto desta linha de pensamento, Morgado (2012) defende que “a investigação produzida no âmbito deste paradigma privilegia o recurso a estratégias metodológicas de índole qualitativa e participativa, sendo essenciais os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade tal como é vivida pelos sujeitos” (p. 42).

O estudo de caso, enquanto método de investigação, permite “deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas” (Morgado, 2012, p. 8). Por esta razão, este método de investigação está, normalmente, associado a variadas técnicas de recolha de dados “que permitam ao investigador apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto” (Morgado, 2012, p. 59).

Neste estudo, a análise documental revela-se pertinente por permitir a recolha e a verificação de dados, sendo que se revelou crucial para a construção da problemática o uso de entrevistas exploratórias a pessoas de interesse. Por sua vez, as entrevistas possibilitam a compreensão dos significados e percepções dos sujeitos face ao tema em estudo, enquanto os

grupos de discussão focalizada permitem a recolha de opiniões distintas sobre o mesmo tema num espaço e discussão caracterizada pelas relações entre os sujeitos. A observação participante, pela sua presença participativa no terreno, permite perceber as relações e subjetividades, bem como compreender o mundo dos sujeitos a partir da relação direta construída com os mesmos.

Apresentamos, de seguida, uma tabela ilustrativa das técnicas de recolha de dados em função dos participantes e dos objetivos a aferir e onde é possível observar a preferência por instrumentos de cariz qualitativo. Esta opção prende-se com o facto “do grande objetivo do estudo ser a compreensão da situação a ser investigada pela perspetiva dos participantes” (Hancock & Algozzine, 2006, p. 8)¹.

Tabela 2. Relação das técnicas de recolha de dados em função dos participantes e dos objetivos a aferir

Instrumentos de Recolha de Dados	Participantes	Objetivos
Entrevistas Exploratórias	Investigadores especializados Testemunhas privilegiadas Professor	Auxiliar a construção da problemática; Permitir a reflexão sobre o caso a investigar; Contribuir para a descoberta de novos aspetos que inicialmente não estavam contemplados na investigação.
Análise Documental	Percurso das crianças e jovens em acolhimento residencial Documentos Legais: LPI (1911); LPCJP (1999; 2003; 2015; 2017); LTE (1999, 2015); UNESCO (1990; 1994; 2005); CASA (2014, 2015, 2016, 2017); LBSE (2005)	Auxiliar a construção da problemática; Analisar aos percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial a partir da análise estatística desses dados; Analisar o que legalmente está contemplado para estas crianças e jovens ao nível da casa de acolhimento, da escola e da ação dos professores.
Entrevistas	Diretores de Agrupamentos Professores Encarregados de Educação Representantes das Associações de Pais	Caracterizar e analisar a ação das Direções dos Agrupamentos face aos percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial; Caracterizar e analisar as estratégias de atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; Problematizar a ação dos docentes na relação com as crianças e jovens em acolhimento residencial; Compreender como é que os encarregados de educação das crianças e jovens em acolhimento residencial percebem o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; Compreender de que forma os representantes das associações de pais percebem as crianças e jovens em acolhimento residencial.
Grupos de Discussão Focalizada	Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial Pessoal não Docente	Compreender como é que as crianças e jovens em acolhimento residencial percebem o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala de aula; Compreender de que forma o pessoal não docente percebe e se relaciona com as crianças e jovens em acolhimento residencial.
Observação Participante	Agrupamentos	Captar os comportamentos dos professores no momento em que eles se produzem em contexto de sala de aula.

Fonte: Autora

¹ Traduzido de “the goal is to understand the situation under investigation primarily from the participants’ (...) perspective” (Hancock & Algozzine, 2006, p. 8).

Assim, nesta linha de investigação onde é central a percepção das subjetividades, surge a análise de conteúdo como a técnica de tratamento e análise de dados mais indicada pela possibilidade de descobrir os significados subjetivos dos sujeitos, sendo esta descoberta condicionada pela nossa interpretação. O processo de categorização inerente à análise de conteúdo será orientado segundo categorias previamente definidas, que surgem a partir dos objetivos do projeto, bem como categorias emergentes dos discursos dos sujeitos e outras informações resultantes da observação participante.

A validade e fiabilidade do estudo serão asseguradas pela triangulação das fontes de dados, bem como pela triangulação metodológica que, no estudo de caso, está geralmente associada à análise documental, entrevista e observação (Stake, 2012). Paralelamente, está contemplada a “verificação pelos intervenientes” (Stake, 2012, p. 128), isto é, após a recolha dos dados diretamente relacionados com os sujeitos, os mesmos serão devolvidos para que estes tenham a oportunidade de os reler e/ou modificar.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES PRÉVIAS E INTENÇÕES

Este estudo espera poder contribuir para a reflexão dos professores sobre a sua ação profissional com crianças e jovens em acolhimento residencial, procurando que dela possa resultar a inclusão e o sucesso escolar por via da discriminação positiva da diferença. Acreditamos que a ação educativa deve assentar na relação dialógica entre aluno, professor e conteúdos curriculares, onde “a centralidade do aluno implica que o professor adquira um protagonismo pedagógico inédito e o ato de aprender conduza à reconceptualização do ato de ensinar” (Trindade & Cosme, 2004, p. 84).

São os professores que suscitam influências e referências nos percursos educativos destas crianças e jovens, mas também os obstáculos e dificuldades de se sentirem parte de um processo que deveria ser “bem-sucedido”. Reconhecendo que a sociedade é hoje mais complexa, heterogénea e desafiante, entendemos que ao professor atribuem-se responsabilidades em áreas que lhe são pouco familiares e, decorrente deste facto, este vê-se incapaz de assumir as suas funções e de responder aos novos desafios.

Hoje pede-se à Escola e ao Professor que lidem com estas diferenças e salvem a humanidade, ignorando todas as outras variáveis. Os comportamentos dos jovens são marcados por atitudes mais irreverentes e menos conformistas, com interesses divididos numa multiplicidade de outras coisas. Paralelamente, muitos deles manifestam uma relação com a escola de insatisfação já que “os seus saberes e sobretudo os seus interesses não são aqueles que o sistema considera fundamentais ou mesmo até os aceitáveis. Acontece que muitos jovens rejeitam abertamente tudo o que encontram na escola” (Cortesão, 2002, p. 258).

Conscientes de que a Escola e o Professor não podem tudo, acreditamos que podem alguma coisa. Como agentes de mudança e transformação através do seu potencial de mobilização, é possível que muitos professores possam contribuir para fazer a diferença para aqueles que são diferentes e aos quais o simples e linear cumprimento do currículo não é uma opção. A este professor, aos professores em geral, pede-se que trabalhem em parceria com os seus alunos de modo a que estes possam desenvolver “capacidades a propósito de situações que correspondam ao tratamento de problemas e sejam ou se tornem para eles significativas e importantes” (Cortesão, 2002, p. 260). Ao conciliar o trabalho dos conteúdos curriculares com o desenvolvimento de competências sociais e críticas, o professor torna-se insubstituível e será sempre mais, quanto mais a relação de afeto com os alunos estiver presente e for potenciadora de aprendizagens. Esta relação com o aluno deve servir de estímulo ao seu crescimento ao mesmo tempo que o torna capaz de resolver problemas do seu dia-a-dia (Cortesão, 2002).

Em suma, com este projeto de investigação, pretende-se observar, analisar, refletir e caracterizar a ação dos professores vendo nesta ação uma possibilidade, ainda que não isolada, de contribuir para o processo de democratização das condições de sucesso escolar das crianças e jovens que frequentam a Escola Pública.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Professores e escola: Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora. Retirado de: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf>
- Cadima, A., Gregório, C., & Pires, T. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carneiro, R., Brito, A., Carvalho, A., Sampaio, D., Rocha, D., Gomes-Pedro, J. ... Almeida, Leandro (2005). *Casa Pia de Lisboa: um projeto de esperança: As estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Cascais: Principia.
- Charlot, B. (2001). *Os Jovens e o saber: Perspetivas mundiais*. Porto: Artmed Editora.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, Professores, fazer?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (1998). A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica. In Maria Azevedo (Eds.), *Pensar a escola, construir projetos: fórum de projetos educativos de Vale de Campanhã* (pp. 37-46). Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã
- Cortesão, L. (2002). Escola em Crise?. In G. Amaro (Ed.), *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro internacional* (pp. 257-260). Lisboa: Encontro Internacional "Educação para os Direitos Humanos".
- Decreto-Lei n.º 44288, de 20 de abril de 1962. *Organização Tutelar de Menores. Diário da República n.º 89 – I Série*. Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/322682>
- Hancock, D.R. and Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Lei de Proteção à Infância, de 27 de maio de 1911. Retirado de http://www.cnpcjr.pt/downloads/LEI_DE_PROTECCAO_INFANCIA_27.05.1911.pdf
- Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro.. *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República n.º 175 – 1.ª Série*. Retirado de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?tabela=leis&nid=2426&pagina=1&ficha=1
- Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República n.º 204 – I Série A*. Retirado de http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/JCA_MA_21517.pdf
- Lei n.º 166/99, de 14 de setembro. *Lei Tutelar Educativa. Diário da República n.º 215 – I Série A*. Retirado de <https://dre.pt/application/file/a/570599>
- Lei n.º 23/2017, de 23 de maio.. *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República n.º 99 – 1.ª Série*. Retirado de <http://www.aenfermagemeasleis.pt/2017/05/23/alteracao-a-lei-de-protecao-de-criancas-e-jovens-em-perigo-alarga-o-periodo-de-protecao-ate-aos-25-anos/>
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: na área das necessidades educativas especiais. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf
- UNESCO (2005). Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf