
O SUCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS¹ EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL, UM INÉDITO VIÁVEL?

Daniela Ferreira* & Ariana Cosme*

Resumo: As crianças em acolhimento residencial constituem um dos grupos mais afetados pelo insucesso escolar. A análise dos percursos escolares dos/as alunos/as portugueses/as evidencia que as probabilidades de sucesso educativo são mais cruéis para estas crianças. Mostrou também que a possibilidade de terminar uma escolaridade de 12 anos é uma realidade que a muito poucos acontece. Sendo a situação de insucesso e exclusão escolar especialmente grave, defende-se que o trabalho dos/as professores/as, que se exerce não só a partir de práticas pedagógicas e de ações diferenciadas que possam ter em conta as diferenças culturais e socioeconómicas que, muitas vezes, caracterizam estas crianças, deve atender também aos graves problemas de índole psicológica e afetiva que as marcam. Assim, e recorrendo a um enquadramento teórico da pedagogia crítica e com o apoio de Paulo Freire, defendemos que, contra todas as expectativas, o futuro de algumas destas crianças se revela como sendo um “inédito viável”. A partir de um trabalho de terreno de observação participante desenvolvido ao longo de vários anos, num quadro teórico-metodológico em que se associa a educação à socio-antropologia, este texto pretende dar conta de alguns exemplos desses “inéditos” a partir da análise crítica de experiências vividas por estas crianças.

Palavras-chave: crianças em acolhimento residencial, insucesso escolar, inédito viável, relação pedagógica

THE EDUCATIONAL SUCCESS OF CHILDREN IN RESIDENTIAL CARE, AN UNTESTED FEASIBILITY?

Abstract: Children in residential care are one of the groups most affected by school failure. The analysis of the school pathways of Portuguese students shows that the probabilities of educational

¹ Conforme Convenção dos Direitos das Crianças (1990), consideramos crianças todos os seres humanos com menos de 18 anos.

* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

success are crueler for these children. It also showed that the possibility of finishing a 12-year schooling is a reality that happens to very few. Since the situation of school failure and exclusion is especially serious, it is argued that the work of teachers, which is carried out not only from pedagogical practices and differentiated actions that can take into account the cultural and socio-economic differences that often characterize these children, must also take into account the serious psychological and affective problems that mark them. Thus, and using a theoretical framework of critical pedagogy and with the support of Paulo Freire, we argue that, against all expectations, the future of some of these children is revealed as being an “untested feasibility”. Based upon fieldwork of participative observation developed over several years, in a theoretical-methodological framework in which education is associated with socio-anthropology, this text intends to give an account of some examples of these “untested” from the critical analysis of experiences lived by these children.

Keywords: children in residential care, school failure, untested feasibility, pedagogical relationship

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ENFANTS EN INSTITUTION, UN INÉDIT VIABLE?

Résumé: Les enfants placés en établissement sont l'un des groupes les plus touchés par l'échec scolaire. L'analyse des parcours scolaires des élèves portugais montre que les probabilités de réussite scolaire sont plus cruelles pour ces enfants. Il a également montré que la possibilité de terminer une scolarité de 12 ans est une réalité que très peu réussissent. Étant donné que la situation d'échec scolaire et d'exclusion est particulièrement grave, on fait valoir que le travail des enseignants, qui est effectué non seulement à partir de pratiques pédagogiques et d'actions différenciées qui peuvent tenir compte des différences culturelles et socio-économiques qui caractérisent souvent ces enfants, doit également tenir compte des graves problèmes psychologiques et affectifs qui les caractérisent. Ainsi, et en utilisant un cadre théorique de pédagogie critique et avec le soutien de Paulo Freire, nous défendons que, contre toute attente, l'avenir de certains de ces enfants se révèle comme étant un “inédite viable”. D'un travail de domaine d'observation participant développé sur plusieurs années, dans un cadre théorique-méthodologique dans lequel l'éducation est associée à la socio-anthropologie, ce texte a l'intention de donner un compte rendu de quelques exemples de ces “inédits” de l'analyse critique des expériences vécues par ces enfants.

Mots-clés: les enfants en institution, échec scolaire, inédite viable, relation pédagogique

Contextualização

O diálogo com Paulo Freire conduz-nos a reflexões profundas sobre o papel da educação em tempos cada vez mais exigentes e desafiantes; repensar com Freire implica (re)encontrá-lo em debates sobre problemáticas ainda por resolver. Assim, importa referir que foi no decurso de uma experiência profissional de 4 anos que o reencontrámos e em que se tornaram eviden-

tes as questões denunciadas pelas teorias da reprodução. Não sendo novos os desafios que enfrentamos, importa debater os motivos porque falham muitas estratégias pedagógicas que, embora procurem caminhos cada vez mais democráticos, continuam a deixar de fora do sucesso escolar tantas crianças, nomeadamente as que se encontram em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção. São inegáveis as dificuldades, as angústias e as frustrações de quem nasce em contextos familiares, socioculturais e económicos desfavorecidos e onde as escolhas ficam condicionadas pela confluência de múltiplas problemáticas que coexistem nesses espaços. De facto, a natureza e a convergência de diversas condições problemáticas nestas crianças torna as possibilidades de sucesso quase improváveis. Apesar de um conjunto de “situações-limite” (Freire, 2018), entendemos que a ação de educadores/as e professores/as que, por vezes, conseguem algumas vitórias poderá ver-se como sendo o que Paulo Freire denominou como “inéditos viáveis” (Freire, 2018). Entendemos o “inédito viável” como a possibilidade real de criar situações inéditas, mas tidas como sendo impossíveis. Este conceito traduz a “crença no sonho possível e na utopia que virá” (Freire, 2016: 277) e que, depois de conhecida e perfeccionada, pode tornar-se uma realidade para aqueles que contrariam e superam as suas “situações-limite” por via da ação libertadora (Freire, 2018). O que este texto tenta retratar são exemplos de situações em que algumas crianças em acolhimento residencial se tornaram inéditos viáveis por via da relação afetiva com uma educadora.

De facto, como demonstram os últimos três relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento – CASA (ISS, 2017, 2018, 2019) produzidos pela Segurança Social, as crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção, são um dos públicos com menor possibilidade de acesso ao sucesso educativo nas escolas públicas portuguesas. Ao considerarmos que a escola pública, apesar dos problemas que nela se cruzam, é o recurso que se mostra ser mais inclusivo, pensamos que esta deveria organizar-se para contribuir para a criação de condições efetivas de mais sucesso educativo para todos/as, especialmente para os grupos mais desfavorecidos onde se enquadram as crianças institucionalizadas.

Hoje é reconhecido, tal como Freire afirmava, que a educação não é neutra, pelo que se torna necessário desenvolvê-la criticamente. O trabalho que aqui se apresenta implicou uma “descrição e inferência” (Amado & Silva, 2012, p. 146) sobre as situações de vida das crianças de uma casa de acolhimento da região norte de Portugal. Assim, assente nos princípios da etnografia e da observação participante, procurou-se perceber os significados do que acontecia em cada momento e em que se analisam, recorrendo à análise do diário de bordo, as suas características, forma e desenvolvimento (Amado & Silva, 2012). O trabalho etnográfico permitiu-nos, de forma muito ativa, compreender, descrever e interpretar o quotidiano destas crianças por via de uma observação naturalista. O trabalho diário e sistemático possibilitou uma reflexão assente num esforço de interpretação dos seus pensamentos e sentimentos. Assim, este trabalho procura

tanto a descrição de algumas ações, como o “registro do que eles significam para as pessoas que os praticam, e no contexto em que eles se verificam” (p. 147).

1. Apesar da promessa de uma escola democrática...

Foram muito importantes as conquistas destes últimos 45 anos de vida democrática em Portugal, conquistas essas que nos permitem verificar que 98% das crianças com idades entre os 5 e os 14 anos têm acesso à escola (CNE, 2017), mas sabemos que esses números de certo modo escondem que continua por cumprir o acesso pleno ao sucesso escolar. O relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2016 afirma que “em Portugal, o estatuto socioeconómico e cultural é ainda um indicador de elevada correlação com o desempenho [76%], apesar de existirem [algumas] escolas capazes de contrariar este indicador (32%)” (CNE, 2016, p. 20).

Para além da enorme influência que se constata das condições socioeconómicas dos/as alunos/as, o modo de funcionamento da própria escola também contribui para a existência do problema de insucesso de muitos/as deles/as (Bernstein, 1971; Bourdieu & Passeron, 1970).

O trabalho que desenvolvemos junto das escolas públicas portuguesas permite-nos perceber que o seu quotidiano continua fortemente subordinado a um conjunto de situações que Paulo Freire denominou de educação bancária, claramente orientada para o “depósito” do conhecimento. Nesta perspetiva, será tanto melhor aquele/a professor/a que mais “depósitos” for capaz de realizar naqueles/as alunos/as que, apática e coniventemente, se deixam “preencher” (Freire, 2018).

Se se reconhece que tantas problemáticas pesam sobre e na escola frequentada por alunos/as com percursos sociais e familiares que podem ser considerados “normais”, que dificuldades enfrentarão educadores/as que trabalham com crianças em casas de acolhimento? É sobre esta problemática que se irá refletir.

Que pesos das condições de socialização vivenciadas pelas crianças em acolhimento residencial?

A institucionalização de uma criança levanta múltiplas questões. Se é certo que a permanência de uma criança num meio ou família desestruturada, aditiva, abusiva e/ou negligente é frequentemente impossível, os danos associados à sua retirada à família também podem ser muito graves. A reflexão que aqui se apresenta pretende retratar as difíceis situações em que muitas crianças crescem e de como estes espaços impactam ao nível do seu desenvolvimento global.

Ao processo de retirada está, inevitavelmente, associada a separação familiar e, muitas vezes, a dificuldade de entendimento do afastamento da sua família. Lamentavelmente, a retirada é muitas vezes acompanhada por forças policiais e as crianças são conduzidas por profissionais estranhos a um novo cotidiano e a um novo espaço que, embora organizado, também ele é estranho. Ou seja, como defende Teresa Sá (2014, p. x), “se a institucionalização pode proteger, ainda que temporariamente, a criança ou jovem, comporta também uma perda de referências afetivas e espaciais, o confronto com lugares, rotinas e pessoas desconhecidas, por vezes uma ‘desterritorialização’ de si mesmos”. Nos seus discursos (escutados ao longo de um trabalho desenvolvido durante 4 anos) encontramos a ambivalência entre os benefícios da casa onde estão acolhidos/as e as saudades de uma família distante.

Os efeitos da institucionalização são muito variáveis, já que as histórias de vida são, também elas, muito diversas. Ao longo da (re)construção da vida de cada um/a num novo espaço, estas crianças “podem sentir-se a habitar uma terra de ninguém” (Sá, 2008, p. x). É possível que, em alguns casos, elas interpretem a institucionalização como um castigo pelas suas ações, pelos seus maus comportamentos. Estes pensamentos podem ser indutores de uma “idolatração” dos pais, ou porque este afastamento permite um distanciamento diário de todas as suas falhas, ou como forma de lidar com o sentimento de culpa. Em outros casos pode-se assistir, também, a uma regressão nos comportamentos a níveis anteriores de desenvolvimento (Midgley & Pretorius, 2014) aquando do acolhimento. Também é possível encontrarmos crianças que, tendo até aí vivenciado condições muito difíceis, não encontram significado até numa simples escova dos dentes. E o mesmo poderá acontecer com o abraço ou um aconchego. Em síntese, o que a nossa experiência tem tornado evidente, e corrobora a teoria, é que os efeitos de experiências disruptivas e negligentes ocorridas no seio familiar comprometem o normal desenvolvimento das crianças, quer ao nível das suas aprendizagens, quer das relações socioafetivas.

Não pretendemos culpar as famílias, mas o equilíbrio difícil entre a sua estigmatização e o respeito pelo lugar que ocupa coloca-nos perante tensões e dúvidas sobre o equilíbrio a manter entre a proteção, formas de promover o seu desenvolvimento pessoal e social e o respeito pelos laços familiares. Muitas dessas crianças podem manter, ao longo do acolhimento, relações com as suas famílias biológicas que podem mesmo incluir períodos de permanência com aquelas. É muito comum, nessas situações, registar-se aquilo a que chamamos de “síndrome das segundas-feiras”, isto é, a “agitação descontrolada” que frequentemente acontece nas casas de acolhimento com estas crianças, nesse dia de início da semana. Verifica-se de facto que, regressadas de um fim-de-semana com a família biológica, encontramos crianças com um comportamento marcado pela desestruturação semelhante à da altura da retirada. A vida das casas de acolhimento tem, portanto, de ser marcada por um intenso trabalho de apoio e acompanhamento das crianças em processos de avanços e recuos quase diários ou semanais. É fácil cons-

tatar que a permanência neste tipo de ambiente, que deveria representar um ambiente seguro (porque depende de rotinas e regras que visam devolver à criança algum controle sobre os eventos das suas vidas), pode sofrer desequilíbrios e retrocessos. Nestas situações, portanto, as segundas-feiras representam o recomeçar de todo o trabalho de reestruturação dos comportamentos das crianças, tornando estes dias mais agitados na vida das instituições e das escolas que estas frequentam.

Estas crianças, como atrás se referiu, têm as suas vidas profundamente marcadas por anos de problemas diversos, muitos dos quais de natureza afetiva e em resultado de incoerência nos cuidados. Estas circunstâncias fazem com que as crianças frequentemente não consigam preservar afetivamente as figuras maternas e paternas na sua ausência, o que se traduz em fortes fragilidades ao nível da simbolização (Alvarez, Carvalho, & Baptista, 2014). Muitas vezes, surge como inegável a importância do papel da casa de acolhimento, a que se pede a criação de um ambiente educativo que permita encontrar um lugar/vínculo seguro que possibilite reconquistar o direito à infância. Proporcionar a existência de referências afetivas positivas e experiências seguras coloca-se como uma das ações prioritárias, senão a prioritária, num trabalho difícil e quase sempre demorado. A nossa experiência com este tipo de população permitiu-nos verificar que, para que uma criança se entregue a um/a cuidador/a, confidenciando-lhe as suas ansias e angústias, este/a terá de percorrer um longo caminho de práticas que representam testes e provas, propostos, muitas vezes inconscientemente, pelas crianças contra o abandono e a exclusão. Trata-se de um exercício em que o/a educador/a, pela coerência e permanência da sua ação, procura reconfigurar as expectativas que elas têm de si por via do afeto.

A este peso dramático das suas vidas acrescenta-se o peso da escola e dos seus fracos resultados escolares, de que resulta uma grande desilusão.

A recolha e análise dos dados referentes à sua escolaridade demonstram que existe um desfazamento entre as suas idades e o ciclo que frequentam, dados reveladores de problemas de insucesso no processo educativo. O relatório de CASA de 2018 (ISS, 2019) revela que:

- No 1.º ciclo, 64,8% dos alunos se encontram dentro da faixa etária correspondente;
- No 2.º ciclo, encontramos uma percentagem na ordem dos 80% de crianças com mais idade (entre os 12 e os 20 anos) do que a prevista para a sua frequência naqueles anos de escolaridade;
- No 3.º ciclo, a percentagem de alunos, aproximadamente, com idades entre os 12 e 14 anos é de apenas 32%, o que nos remete para um total de, aproximadamente, 67% de crianças desfazados do seu ciclo (15 aos 20 anos); isto pode significar que muitas delas atingem o limite de idade para a frequência da escola antes de completar o 9.º ano de escolaridade.

Torna-se evidente que o número de retenções destas crianças aumenta significativamente ao longo da progressão na escolaridade obrigatória. Quando comparamos estes dados com os números nacionais do insucesso escolar, constatamos que, do 1.º ciclo para o 2.º ciclo, se verifica uma inversão das percentagens de insucesso e sucesso escolar, denunciando-se o peso do acumular de desigualdades².

Ao compararmos os números de insucesso escolar destas crianças, numa análise realizada a partir da faixa etária correspondente à frequência de ciclo, percebemos que:

- No 1.º ciclo, a percentagem nacional de insucesso escolar é de 2,8% e nestas crianças é de 8,5%;
- No 2.º ciclo, a taxa nacional de insucesso escolar é de 5,3% e nestas crianças regista uma taxa de pelo menos 30%;
- No 3.º ciclo de escolaridade e com uma taxa de insucesso nacional de 7,8%, a análise dos dados apenas nos permite afirmar que 7% das crianças em acolhimento residencial têm idades superiores a 18 anos. A organização das faixas etárias (15-17 anos) não nos permite perceber a taxa real de insucesso escolar neste ciclo.

A organização das faixas etárias das crianças apresentadas nos Relatórios CASA não nos permite perceber, como se referiu anteriormente, as *taxas reais de insucesso escolar*³ destas crianças, pelo que se estima que poderão estar entre 8,5% e 34,5% no 1.º ciclo; 30% e 80% no 2.º ciclo; e 7% e 67% no 3.º ciclo. Na Tabela 1 apresentamos a relação das taxas de frequência e, por consequência, de insucesso das crianças em acolhimento residencial com as nacionais, onde as duas primeiras linhas correspondem a idades expectáveis para a frequência de cada ciclo e a terceira linha de cada ciclo contém idades que se enquadram em dois ciclos. As restantes linhas traduzem percursos de insucesso escolar.

² A organização das faixas etárias não nos permite analisar os dados pela sua frequência em cada ciclo de escolaridade, por exemplo, é possível perceber que uma criança com 9 anos e a frequentar o 2.º ano de escolaridade aparece no relatório CASA como estando enquadrada no ciclo que corresponde à sua idade, mas na realidade já pode apresentar no seu percurso pelo menos 2 retenções.

³ Entende-se que a problemática do insucesso escolar pode ser entendida à luz das taxas de retenção, absentismo e abandono escolar que colocam os alunos em níveis escolares inferiores aos estabelecidos para a sua faixa etária (Santos, 2009).

TABELA 1

Relação das taxas de frequência e insucesso das crianças e jovens em acolhimento residencial e taxas de insucesso escolar nacionais no ano letivo 2017/2018

	Idades	Dados de frequência de crianças em acolhimento residencial em 2017/2018 (N=2989)		Dados nacionais de insucesso escolar em 2017/2018
1.º ciclo	04 – 05 anos	0,80%	64,80%	–
	06 – 09 anos	64%		–
	10 – 11 anos	26%	26,00%	2,8%
	12 – 14 anos	4,60%	8,50%	
	15 – 17 anos	2,90%		
	18 – 20 anos	1%		
2.º ciclo	06 – 09 anos	0	20,00%	–
	10 – 11 anos	20%		–
	12 – 14 anos	50%	50,00%	5,3%
	15 – 17 anos	27%	30,00%	
	18 – 20 anos	3%		
3.º ciclo	10 – 11 anos	0	32,00%	–
	12 – 14 anos	32%		–
	15 – 17 anos	60%	60,00%	7,8%
	18 – 20 anos	7%	7,00%	

Fontes: ISS, 2019; CNE, 2018.

2. O poder da relação pedagógica: notas de campo e reflexões de uma educadora numa casa de acolhimento

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (Charlot, 2000, p. 16)

Uma simples leitura destes dados também permite perceber que nesta população se assiste a um significativo aumento da probabilidade de desistência da escola à medida que se avança nos diferentes ciclos de escolaridade.

As constantes experiências de insucesso, traduzidas em contínuas retenções, desencadeiam uma “posição” inconsciente de aceitação fatalista face ao fracasso, ao abandono ou à exclusão. Foram várias as crianças que encontramos na nossa experiência profissional que acumulavam em si múltiplas situações de retenção, aquando da chegada à casa de acolhimento, e um sentimento de desinteresse pela escola e pela aprendizagem. Estas situações descrevem o que Fontaine e Faria (1989) caracterizaram como “abandono aprendido”, conceito importante pela sua relevância na análise que cada criança faz de si e das suas realizações e onde se destaca o potencial das expectativas e das emoções como recurso fundamental na construção de inéditos viáveis.

Percebe-se então que, perante situações extremas de vulnerabilidade, é urgente intervir, desenvolver esforços e pensar em estratégias conjuntas que possibilitem o resgate do gosto por ser e aprender, criando momentos de aprendizagem significativos por via da relação entre educando/a-educador/a – relação pedagógica. Para isso, é também importante identificar e refletir sobre os motivos que levam a que estas crianças encerrem em si tantas desigualdades acumuladas. Repete-se que as crianças em acolhimento residencial, assim como tantas outras que se escondem em lugares silenciosos, têm uma vida profundamente marcada por experiências disruptivas, alimentação inconstante e casas onde o livro e o afeto estão, na maioria dos casos, longe de existir ou de ser, sequer, imaginados. Não é nossa pretensão estigmatizar a realidade de muitas das crianças que ainda continuam neste tipo de ambientes, mas não podemos deixar de referir situações que subsistem no nosso sistema. A reflexão é difícil, mas necessária.

Como é que se pode pedir a crianças vítimas de abusos físicos (e às vezes sexuais) que estejam disponíveis para aprender o que a escola entende como importante aprender? Como é que se pode ensinar o respeito pelo outro e pela privacidade quando as suas vidas têm sido caracterizadas por múltiplas invasões? Como é que se poderá (e deverá?) pedir para escrever para a mãe ou pai, quando este/a se esqueceu do/a(s) filho/a(s) à porta de um supermercado?

Apresentando exemplos que estão no limite das situações mais difíceis com que contactámos no quotidiano destas crianças, esperamos poder adiantar reflexões sobre a importância de entender os sentidos destes sentimentos nas suas vidas. Pelas razões anteriormente mencionadas, e decorrente das mudanças legislativas que recuam a 2018 onde se propõem outros modos de gestão curricular e pedagógica, no decurso da nossa experiência profissional encontrávamos nas escolas crianças que não apresentavam nenhuma deficiência, mas que viviam, sim, situações deficientes que lhes dificultavam a aprendizagem. As diversas pressões emocionais colocam-nas numa situação de recusa, de “cegueira” e de “surdez” perante a aprendizagem. A nossa experiência permitiu-nos testemunhar a existência de múltiplos casos em que, num momento em que se tentava potenciar aprendizagens significativas, estas se revelavam impossíveis. Acontecia, por exemplo, às vezes, demasiadas vezes, um simples telefonema ou mensagem da família desencadear sentimentos de extrema vulnerabilidade e fragilidade emocional. Em algumas destas situações, só era possível recuperar um pouco do equilíbrio da criança por via da relação.

Notas de campo 1: a importância da regulação, da empatia e do afeto

Naquele final de tarde, como em tantos outros, acompanhava o estudo de 20 crianças e encontrei uma a meio do corredor. No meio de tantas solicitações, não sabia que ele havia recebido um telefonema da mãe a informar que não o iria visitar no fim de semana. A forma como eles adquiriram a ágil estratégia de camuflar o pior dos sentimentos não permite, às vezes, decifrar pequenos sinais e é neste contexto que o abordo para ir estudar. Naquele momento ele exterioriza toda a raiva e agressividade contra a escola e o mundo.

Hoje parece mais simples, mas a verdade é que, numa conversa que procurei que fosse serena, consegui dizer-lhe que entendia como se sentia, que compreendia que ele não estava bem e que precisava de tempo para si e para a sua revolta:

Expliquei que partilharíamos aquele momento e sentimento, mas que isso não significava que ele podia descarregar em mim, que estava com ele, e não contra ele. Dei-lhe cinco, dez ou quinze minutos para ir dar uma volta, para chutar uma bola, para gritar com o mundo e lembrei-lhe que estaria à sua espera. Ele desapareceu, mas daí a uns dez minutos voltou, aparentando a mesma serenidade com que falara antes. Perante um novo estado da criança, expliquei-lhe o resto. (Notas de campo 1)

Senti, como educadora, que era urgente amparar e tranquilizar. O tamanho deles às vezes é impeditivo da contenção física e, nestas situações, são as palavras que sossegam o coração de quem, mais uma vez, uma outra vez, vivencia o abandono.

Disse-lhe que compreendia tudo o que sentia e que, numa próxima situação (porque era certo que mais episódios destes se repetiriam), ele só precisava de explicar que necessitava de dez minutos.

Semanas depois vivenciámos a mesma situação, num outro fim de tarde: o mesmo telefonema, a mesma urgência dos trabalhos de casa. Mas com outra reação. Nesse dia, a criança, com a dor da revolta, disse: “preciso de 10 minutos e já venho”. Com a mesma rapidez, desapareceu e voltou. (Notas de campo 1)

Esta situação parece evidenciar a importância da regulação, compreensão, do apoio externo e a urgência do afeto na aprendizagem que estas crianças têm que fazer para poder lidar com a dor. A relação desta criança com a escola ainda não era muito fácil, mas ele voltava para o aconchego da relação que foi construída, relação que pode tornar-se como um alicerce da ponte com a escola e com o conhecimento. A relação, que transporta a regulação, o afeto e a compreensão, constitui a “ferramenta” que permite que as crianças lidem com as dificuldades, as tensões de novos dias e que podem ser facilmente desencadeadas quando são colocadas perante desafios com os quais não conseguem e não têm possibilidades de lidar (Trindade, 2009).

Freire (2018) recusa falar do fenómeno do abandono / evasão escolar como sendo um fenómeno da responsabilidade do/a aluno/a. Denunciando o papel reprodutor da desigualdade desempenhado pela escola, afirma que não se pode falar de abandono / evasão escolar quando é a escola que exclui por via de uma seleção interna através das metodologias que caracterizam

o trabalho escolar nas salas de aula e que continuam a assentar numa lógica onde se pretende ensinar tudo a todos/as como se de um se tratasse, e que negam a pluralidade e heterogeneidade de problemas e culturas que compõem as salas de aula. Assim, revela-se oportuno pensar sobre o significado que têm as aprendizagens escolares para os/as alunos/as e, como consequência, das características do ato pedagógico. As crianças que estão na escola poderão pensar e interessar-se de formas diferentes pelas propostas educativas contidas no currículo, pois, como afirmava Dewey (2007, pp. 142-143), “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”. Esta reflexão permite compreender o quão afastada a escola e as aprendizagens por ela exigidas estão do meio onde os problemas aparecem naturalmente (Dewey, 2007).

Para além disso, é de salientar a importância da melhoria da autoimagem e da compreensão com que o/a aluno/a pode contar por via do apoio e da confiança do/a educador/a.

Notas de campo 2: a importância de recomeçar (sempre)

Recordo a situação de uma criança que terminou o 1.º período com 7 negativas no 6.º ano. Quando nos sentámos, em equipa, a pensar no que fazer, só havia uma certeza: precisávamos romper com tudo o que havia sido feito até àquele momento. Era comum que, após a saída das notas, se sucedesse uma conversa sobre a perspectiva de cada um sobre aquele momento; também podia significar redefinir prioridades ou linhas de ação, ou simplesmente advertir certos comportamentos. Quando, naquela tarde, nos sentámos para conversar, a sua postura era de desinteresse e impaciência, como se os ponteiros do relógio tardassem em se mexer. O clima era tenso e, antes que eu tivesse tempo de dizer alguma coisa, ele tentou indicar o rumo da conversa e, estando preparado para o “sermão”, disse: “já sei que me vais dar na cabeça, por isso anda lá que eu quero ir jogar futebol”. A resposta foi bem diferente daquela que ele esperava: a minha postura, mais uma vez, procurou ser serena. Questionei a criança sobre o que é que podíamos fazer daqui para a frente. Incrédulo e desnorteado com a resposta, ele voltou a perguntar: “como assim, não me vais dar na cabeça?”. A verificação do êxito da estratégia é hoje bem diferente da daquele momento. Tentei que ele se focasse na sua ação e naquilo que podíamos fazer, juntos, para reverter aquela situação. A reação continuou a ser de surpresa, mas também é verdade que ali continuávamos e o futebol deixou de estar na equação. Ele não sabia o que podia fazer, então eu avancei. Comprometi-me a ajudá-lo a fazer os trabalhos de casa, a estudar, a apoiá-lo nas suas dificuldades e a respeitar os seus tempos. A expressão mostrava a dúvida que permanecia e foi preciso continuar a regular a criança neste caminho. De vez em quando ele voltava a perguntar: “quando é que vem o sermão?” e, de todas as vezes, respondia que não era preciso sermão porque já toda a gente o havia dado e de pouco ou nada tinha valido. Ele concordava e, a cada sim, a relação de compromisso fortalecia-se. Chegava a hora do mais difícil, o de assumir dos compromissos dele. Ele não sabia o que fazer e foi preciso ajudá-lo a descobrir. Pedi-lhe que fosse às aulas porque, para o ajudar nos trabalhos de casa, precisava de saber quais eram; pedi-lhe que se informasse das datas e objetivos dos testes e trabalhos, porque não nos podíamos preparar se não soubéssemos o dia e o que fazer. Cada compromisso era assumido no plural mas, partindo sempre do pressuposto da sua ação, cada um precisava de fazer a sua parte.

Para que fosse possível que a relação com o saber se começasse a (re)construir, era preciso fortalecer a relação de compromisso comigo, afinal as nossas relações são sempre uma relação com o mundo (Charlot, 2000).

O clima era agora sereno, num contexto que lhe era pouco familiar, o do estudo. Tudo havia sido planeado ao pormenor, o espaço, a conversa, a importância de se assumir o compromisso, a estratégia. Quando os compromissos de cada um ficaram claros, havia que os formalizar. O modo de o fazer só podia ser da escolha dele: podíamos escrever e assinar; ou podíamos selar com um aperto de mão ou com um abraço. Ele decidiu que um aperto de mão seria suficiente, o que me deixou muito satisfeita. De nada valeria o papel se a palavra não existisse, se a relação afetiva não valesse. Foi neste momento que percebi que havia hipótese. Foi neste momento de disponibilidade dele para a relação que coloquei em cima da mesa cadernos novos, canetas novas e lápis. Foi também aí que ele se perdeu novamente e genuinamente perguntou: “para que é isso?”. A resposta mostrou-lhe o quanto estava comprometida com esta nova oportunidade. Voltei a explicar que, para ele ir às aulas e passar a matéria, as datas dos testes, os trabalhos de casa, precisaria de cadernos, porque os do início do ano se haviam “evaporado”. Ele continuava sem perceber e voltava ao início: “tu não podes estar bem, eu tiro 7 negativas, tu não me dás na cabeça e ainda me dás material novo?! Tu só podes estar tolinha”. Talvez estivesse mesmo, mas nesta frase ele sintetiza todo o processo, o motivo da conversa, a reação esperada, a surpresa da estratégia e é aqui, neste preciso momento, que surgia a oportunidade concreta de ir junto. Definimos as 3, 4 disciplinas em que nos iríamos focar porque era difícil subir 7 notas num único período. Ele escolheu, ele assumiu e terminámos a conversa com uma simples frase: “meu querido, temos dois períodos para fazer o que antes tinhas para fazer em três. Por isso, vamos lá”. (Notas de campo 2)

Depois desse dia, dessa conversa, esta criança surpreendia-nos continuamente, com os cadernos cada vez mais organizados, cumprindo as horas de estudo acordadas e antecipando cada teste ou trabalho escolar, passando a ser normal encontrá-lo a estudar sozinho. Sabíamos que só precisava de ir às aulas porque há crianças que parece que “aprendem com o que ouvem no ar”. Foi uma boa surpresa para todos/as, e para ele mesmo, o facto de ter terminado o segundo período escolar sem negativas e terminar o ano com boas, até muito boas, classificações. Percebe-se que a experiência do sucesso se traduz, muitas vezes, em mais sucesso e, consequentemente, em maiores expectativas em relação a si e à escola. De todas as possibilidades, parece-nos claro que foi a relação que permitiu “reconfigurar” a sua autoimagem e fortalecer as estruturas cognitivas e comportamentais a partir de uma conversa que, não tendo sido muito longa, foi muito significativa e, acima de tudo, afetuosa.

Ao longo do trabalho que desenvolvemos, num processo intenso e difícil, percebemos que a capacidade relacional das crianças que têm este tipo de vivência social e familiar se pode caracterizar quer por uma aparente indiferença, quer pela colagem ao adulto (Alvarez et al., 2014). Isto leva-nos a salientar novamente a importância da forma como se constroem as relações que estas crianças estabelecem com a escola, com os/as professores/as e com o saber. A aparente indiferença em relação ao outro ou colagem ao seu comportamento decorre, muitas

vezes, do desenvolvimento do sentimento de desconfiança e agressividade face às atitudes dos outros adultos, que é bem visível aquando do acolhimento e que retratámos no exemplo acima.

Fomos, no entanto, encontrando no sistema de acolhimento algumas crianças confiantes que serão “capaz[es] de dominar os eventos da sua vida e fazer face aos desafios que vão aparecer” (Stapley, 2014, p. 88). Estas serão crianças que poderão atuar nas diferentes esferas da sua vida. Uma criança que não acredita em si e que todos os dias sente (e em muitos casos ouve) que não é capaz, é uma criança que pode cair na “apatia, desespero ou depressão face a situações difíceis” (Stapley, 2014, p. 88). Temos a responsabilidade de pensar nos sentimentos que despertamos nas crianças com quem nos cruzamos e, por isso, retomamos a questão contida no título desta secção (que relação como resposta aos múltiplos abandonos?), percebendo que a própria questão contempla em si uma resposta.

Que poder da ação dos/as educadores/as?

O tipo de experiências que aqui foram referidas aponta para o potencial, por vezes não reconhecido, de cada uma destas crianças e reforça a necessidade da escola lhes oferecer todas as oportunidades de o desenvolver. Lembremo-nos que Freire (2000, p. 1) nos mostra como a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, entendemos que a educação deve preocupar-se com a identificação dos múltiplos fatores que contribuem para que os/as docentes e os/as outros/as profissionais comprometidos/as com a educação possam gerir erros, ilusões e, às vezes, até alguma cegueira. Desta forma, defendemos que a prática educativa exige a atenção a vários fatores, de entre os quais destacamos a relação no sentido do afeto, da atenção às diferenças socioeconómicas, do acolhimento relacional e afetivo que desenvolve o sentido de pertença, da diferenciação pedagógica e da compreensão do sentido da aprendizagem. Os relatos que se seguem transportam a importância desta relação que se quer pedagógica.

Notas de campo 3: uma relação significativa que se prolonga no tempo

Já depois de sair da casa de acolhimento, uma jovem contactou-me a informar que havia sido expulsa da aula que naquele momento frequentava. A conversa esclareceu os motivos que levaram aquela professora a mandar sair a aluna da sala. Ao conversar comigo, tomou consciência do seu comportamento. O “sermão” seguiu-se e, depois de conversarmos, era para mim importante que ela respondesse à seguinte pergunta: “o que é que ela esperava que ia acontecer ao contar-me aquilo?”.

Ela não sabia bem o que dizer, mas para mim foi-se tornando claro que ela procurava segurança, apoio no afeto e regulação. Dada a relação que anteriormente tínhamos construído, ela

sabia qual ia ser a minha reação, ela sabia que havia sempre uma conversa. Foi isso que procurou naquele momento. Na ausência da sua capacidade de se autorregular, ela procurou a regulação que lhe tinha anteriormente sido oferecida.

Nota de campo 4: importância da confiança

Uma das crianças, hoje com 19 anos e desde os dois anos e meio em acolhimento, no final do seu 9.º ano, sem alguma experiência de retenção, decidiu integrar um curso profissional durante o ensino secundário. Na altura tivemos uma longa conversa sobre as suas possibilidades, sobre o que implicava ir para um curso profissional ou seguir o ensino regular. Ela decidiu integrar um curso profissional mas, durante esses três anos, uma outra jovem ingressou no ensino superior. No fim do 11.º ano, esta jovem veio pedir ajuda pois mudara de ideias: queria ir para a faculdade. Definimos uma estratégia que implicava estudar para os exames nacionais. Apesar de ser a sua vontade, os seus esforços eram poucos e na altura dos exames nacionais as notas não foram suficientes. Mesmo com estes resultados, insisti para que não abandonasse o seu projeto de vida porque era possível consegui-lo. Terminou a escolaridade obrigatória e, apesar de não ter conseguido entrar numa licenciatura, conseguiu entrar num curso científico superior, de dois anos, sem conferência de grau. Passou um ano e voltou a surgir a hipótese de fazer os exames nacionais para tentar ingressar no ensino superior e tirar uma licenciatura, como era o seu objetivo. Contra todas as expectativas e sem nunca ter tido aulas, a verdade é que no exame nacional de desenho tirou 16 e ingressou numa licenciatura de design. O mérito é dela, mas creio que o apoio foi fundamental para não a deixar desistir.

Notas de campo 5: ajudar o próprio a decidir

Uma jovem, também de 19 anos, estava numa relação com alguém que não assumia os compromissos que ela considerava essenciais. Quando me procurou, apenas se falava sobre o que podia fazer para que ele percebesse que não estava a respeitar a relação. Foi um almoço bem demorado e, lentamente, fui-a questionando sobre o que é que ela pensava fazer em relação ao que sentia e o que é que ela fazia sempre que ele não a respeitava. E, a cada nova questão, um novo desabafo, uma nova história que me deixava com o coração bem apertado de preocupação. Mas os educadores sabem que não podemos decidir por eles.

Ouvi-a longamente. Estávamos no Natal e é mais difícil terminar um relacionamento nesta altura, quando já existiam planos para esses dias festivos. Será importante explicar que esta jovem continuava numa casa de acolhimento e que tinha encontrado na família do namorado um lar onde se sentia bem. O problema não era, portanto, o que a relação com ele a fazia sentir, mas tudo o que implicava terminar com ele. Ambas admitimos que, se ele terminasse a relação, tudo seria mais fácil e, naquele momento, ela decidiu dar uma outra oportunidade.

O comportamento dele não mudou, tal como eu previa, e, quinze dias depois no início do novo ano, ela contou-me que ia ter com ele para lhe dizer que queria terminar. No entanto, diferente da primeira conversa, a sua postura era agora confiante. Era a postura de alguém que sabe bem o que quer para si. É necessário esclarecer que esta jovem foi abandonada em bebé junto aos caixotes do lixo de um supermercado. O abandono ficou-lhe gravado na pele e, 17 anos depois, numa decisão difícil, ela conseguiu dizer “não” a uma pessoa que, fazendo-lhe mal, também trazia consigo uma família, de que ela tanto necessitava.

Sabemos, com Freire, a importância de aproximar os saberes da escola às vivências do dia-a-dia, num reencontro com o gosto por aprender e a exploração das diferentes possibilidades que a escola lhes podia oferecer (Charlot, 2000, 2001; Freire, 1996, 2000, 2018). Foi por via do encontro de temas de conversa que foi possível trabalhar a aprendizagem. Assim, torna-se oportuno pensar sobre a importância de as aprendizagens escolares serem significativas para os/as alunos/as, sendo múltiplos os exemplos que se podiam destacar ou as soluções criadas como forma de construção do conhecimento a partir das suas experiências.

Notas de campo 6: saberes do quotidiano e conteúdos curriculares

Uma criança do 8.º ano estava com dificuldades em aprender a diferença entre os conceitos de bom e mau condutor de calor. Após inúmeras tentativas de ensino deste conteúdo curricular, percebemos que ele continuava sem conseguir perceber a sua diferença. Foi então que surgiu a ideia de se tornar a cozinha da casa de acolhimento num espaço pedagógico. Tendo uma panela com água a ferver, pedimos à criança que colocasse na colher de pau e outra de alumínio dentro da panela e que tocasse em ambas. Quando ele tocou na colher de pau não reagiu, pois aquela continuava fria. Mas tudo mudou quando ele tocou na de alumínio e percebeu que ela estava bem quente. De forma incrédula e inesperada, ele percebeu que o calor da água “passava” através de um material e não passava através de outro e assim compreendeu os conceitos de bom e mau condutor de calor. Nesse momento, as suas palavras resumiram a apropriação e construção do conhecimento, e ele disse: “era só isto!”.

Impõe-se pensar na necessidade de se ir descobrindo caminhos e pequenas metas que possam permitir às crianças ir descobrindo, num aumento progressivo da sua autoestima, confiança e autonomia, num verdadeiro processo que representa, afinal, a dificuldade que aprender constitui.

3. A caminho dos inéditos viáveis

Quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limites” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos o “inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. (Freire, 2016, p. 279)

O trabalho de observação participante e de intervenção, e do qual se fornecem alguns fragmentos através das “notas de campo”, permite apontar para as possibilidades de descrever algumas características de um perfil de educador/a de crianças com histórias de vida tão dramáticas. Defendemos que *um/a cuidador/a* (no verdadeiro sentido da palavra) será:

- *alguém que ampara a dor* e, por isso, não reage em espelho aquando da agressão;
- *alguém que repõe o afeto e o limite* e, por isso, devolve a segurança e o controlo;
- *alguém que apoia* e, por isso, não desiste, não abandona, acredita;
- *alguém que empodera* e, por isso, ouve, ajuda a reconstruir e apoia as decisões;
- *alguém que desafia* e, por isso, respeitando as suas histórias de vida e experiências, estimula o esforço de conseguir o melhor de cada um/a.

Tendo dedicado a sua vida à luta pela liberdade e justiça social e consciente das desigualdades que caracterizam e se manifestam no Mundo, Paulo Freire refletiu, escreveu e trabalhou a favor da luta dos oprimidos no resgate e conscientização do direito à sua condição como sujeitos. Partilhando o seu quadro de preocupações, denúncias e propostas, procuramos intervir nas múltiplas situações em que crianças, vítimas das circunstâncias que referimos, fazem com que o seu desenvolvimento e percurso educativo sejam, continuamente, reféns do berço onde nasceram.

Nas suas histórias de vida encontramos difíceis condições socioeconómicas, mas também encontramos, muitas vezes, abandonos, negligências e maus tratos. É demasiado doloroso pensar que uma criança que vive em contextos de negligência, abandono e violência não encontra afeto e aceitação no colo de ninguém. Pensar que, apesar de todas as medidas que os/as definam, continuam a ser “filhos/as de ninguém” é de uma violência quase insuportável, só atenuada pelo facto de irmos encontrando crianças resilientes, de grandes sorrisos e braços abertos, que procuram superar-se e que esperam que estes novos adultos as apoiem nesta redefinição de si e da vida. O caminho é longo e por isso impõe-se uma reflexão exigente e crítica sobre como a “naturalização” do insucesso escolar das crianças em acolhimento residencial afeta as suas vidas e pode colocar em causa a possibilidade dos seus percursos de desenvolvimento e formação poderem conduzi-las a uma cidadania plena e, por isso, bem-sucedida.

Percebemos que, estando o insucesso escolar fortemente relacionado com a desigualdade social e económica, há públicos que concentram em si um ainda maior conjunto de pesadas desigualdades. O público analisado neste estudo é um deles e os números de insucesso escolar tornam claros e demonstram que as taxas reais de insucesso escolar destas crianças expressam valores bastante mais elevados que as médias nacionais. Ao longo deste texto esperámos ter esboçado o retrato do peso que estas crianças carregam, fruto das experiências familiares, sociais e educativas que marcam os seus ainda curtos percursos de vida, tornando claro, assim, que a promessa de uma escola democrática continua por cumprir.

Entendemos que este caminho de construção da democracia se faz por via dos seus sujeitos e, na escola, por via da ação qualificada dos/as profissionais que nela atuam. Quando Cosme (2009) nos apresenta o conceito de professor/a como interlocutor/a qualificado/a, ajuda-nos a perceber o poder da intencionalidade pedagógica, que permite o poder de quem acredita no

potencial de cada um e, numa ação qualificadamente inclusiva, que permite perceber que é possível encontrar “inéditos viáveis” nos mais diversos percursos se a nossa ação acreditar que todos somos capazes de aprender e ser num mundo ainda tão desigual.

Assim, e conscientes de que a escola e o/a professor/a “não podem tudo”, defendemos, tal como Freire (1991), que podem alguma coisa. Mas os problemas são tantos e tão diversificados que conseguir ultrapassá-los representa verdadeiramente um “inédito viável”. Como agentes de mudança e transformação através do seu potencial de mobilização, é possível que alguns/algumas professores/as possam contribuir para fazer a diferença, tornando-se tão mais relevantes quanto maior for a sua capacidade em tornar as aprendizagens significativas por via do apoio e do afeto que esteve ausente na vida daquelas crianças. Para construir estes “inéditos viáveis”, terão de surgir professores/as capazes de proporcionar a estas crianças um simples gesto que possa representar portos de abrigo e segurança, não ignorando “o que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo” (Freire, 2018, p. 43). É crucial que o/a professor/a se assuma como alguém que não desiste, que desafia e apoia os/as seus/suas alunos/as a pensar criticamente o mundo, e que o faça sempre a partir do respeito pelos seus saberes, construídos nos espaços e práticas comunitárias, e consiga estabelecer uma relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2018), assumindo-se igualmente como um ator social capaz de escolher os caminhos da sua ação, como um interlocutor qualificado (Cosme, 2009).

Agradecimentos: *Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto (ref.ª UID/CED/00167/2019), e também através da bolsa PD/BD/128116/2016).*

Correspondência:

E-mail: danielapereira@fpce.up.pt

Referências Bibliográficas

- Alvarez, Filipa, Carvalho, Isabel, & Baptista, Marta (2014). Adolescentes em contexto institucional. In Tiago de Sousa Mendes & Pedro Vaz Santos (Eds.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 49-71). Lisboa: Climepsi Editores.
- Amado, João, & Silva, Luciano (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In João Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bernstein, Basil (1971). *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes.

- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Pierre (1970). *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Veja.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, Bernard (2001). *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Conselho Nacional da Educação – CNE (2016). *Estado da educação 2016*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Retirado de https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf
- Conselho Nacional da Educação – CNE (2017). *Estado da educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Retirado de https://www.cnedu.pt/content/EE2017/EE2017_04-03-2019.pdf
- Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *A importância do ato de ler: Em três escritos que se completam* (39.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (2016). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (23.^a edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido* (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fontaine, Anne Marie, & Faria, Luísa (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Instituto da Segurança Social, I. P. – ISS (2017). *CASA 2016: Relatório de carcerização anual da situação de acolhimento de crianças e jovens*. Retirado de http://www.seg-social.pt/documents/10152/15292962/Relatorio_CASA_2016/b0df4047-13b1-46d7-a9a7-f41b93f3eae7
- Instituto da Segurança Social, I. P. – ISS (2018). *CASA 2017: Relatório de carcerização anual da situação de acolhimento de crianças e jovens*. Retirado de http://www.seg-social.pt/documents/10152/16000247/Relatorio_CASA_2017/537a3a78-6992-4f9d-b7a7-5b71eb6c41d9
- Instituto da Segurança Social, I. P. – ISS (2019). *CASA 2018: Relatório de carcerização anual da situação de acolhimento de crianças e jovens*. Retirado de http://www.seg-social.pt/documents/10152/16662972/Relat%C3%B3rio_CASA2018/f2bd8e0a-7e57-4664-ad1e-f1cebcc6498e
- Midgley, Nick, & Pretorius, Inge (2014). As creches de guerra Hampstead (1941-1945): Uma perspectiva psicanalítica sobre acolhimento residencial para crianças e jovens. In Tiago de Sousa Mendes & Pedro Vaz Santos (Eds.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 1-17). Lisboa: Climepsi Editores.
- Sá, Teresa Casanova (2014). Casas e pessoas (prefácio). In Tiago de Sousa Mendes & Pedro Vaz Santos (Eds.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. ix-xi). Lisboa: Climepsi Editores.
- Santos, Ana (2009). (In)sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa. Retirado de [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2997/1/\(In\)sucesso%20escolar%20de%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20institucionalizadas.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2997/1/(In)sucesso%20escolar%20de%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20institucionalizadas.pdf)
- Stapley, Lionel (2014). Conhecer a criança e desenvolver uma relação. In Tiago de Sousa Mendes & Pedro Vaz Santos (Eds.), *Acolhimento de crianças e jovens em perigo* (pp. 73-90). Lisboa: Climepsi Editores.
- Trindade, Rui (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.