



O/A Professor/A e os Seus Sentidos e Relações na Inclusão de Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial: Um Estudo de Caso em Três Agrupamentos da Área Metropolitana do Porto

Carla Daniela Ferreira²⁷
carla.daniela.pmf@gmail.com

Ariana Cosme²⁸
ariana@fpce.up.pt

Resumo

As crianças e jovens em acolhimento residencial apresentam uma elevada percentagem de insucesso escolar. A presente investigação visa compreender de que forma o professor, através da sua ação pedagógica, contribui para a inclusão das 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. Nesta conceção de inclusão, incluímos a capacidade de acolher e integrar cada aluno tendo em conta as suas especificidades e a capacidade de proporcionar às crianças e jovens oportunidades de sucesso escolar. O presente estudo assenta em duas grandes temáticas: a Escola enquanto Instituição; e o tema da Educação para Todos. Já realizamos entrevistas exploratórias e análise documental que nos auxiliaram a construir a problemática em questão. O projeto envolve três agrupamentos da Área Metropolitana do Porto, mais especificamente, um do concelho do Porto, outro de Vila Nova de Gaia e o terceiro de Matosinhos. Os critérios de seleção dos mesmos prenderam-se com o número de habitantes e número de casas de acolhimento por concelho. A seleção dos agrupamentos, por sua vez, teve como critério único a diversidade de crianças e jovens de diferentes casas de acolhimento que cada escola acolhe. À luz do paradigma fenomenológico-interpretativo desenvolvemos um estudo de caso múltiplo, pois os três contextos apresentam características e especificidades que os tornam singulares. É nossa preocupação compreender esta realidade à luz dos significados que a mesma desperta nos sujeitos. Paralelamente, pretende-se um estudo exaustivo sobre estes três agrupamentos, no seu contexto, e tendo em conta as perceções dos sujeitos. Serão utilizados como instrumentos de recolha de dados, as entrevistas exploratórias, a análise documental, as entrevistas individuais, os grupos de discussão focalizada e a observação participante. No que se refere à análise e tratamento de dados será utilizada a análise documental. 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. Democratização.

²⁷ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal; Bolsa Doutoramento financiada pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – com referência PD/BD/128116/2016.

²⁸ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Contextualização Teórica da Problemática em Estudo

Consideramos fundamental apresentar uma pequena nota prévia que contextualize a problemática em estudo e fazemo-lo recorrendo à evolução do sistema de acolhimento de crianças e jovens em Portugal, bem como à sua caracterização. Seguimos com o apresentação e explicitação dos capítulos sobre a Escola enquanto Instituição – conceitos e conceções; o Processo educativo à luz dos paradigmas pedagógicos; e a Escola para Todos e Todas.

1. O Acolhimento Residencial em Portugal e os seus Sujeitos

As casas de acolhimento residencial para crianças e jovens são um exemplo de “instituições totais” que Goffman (2001) nos apresenta nos anos 50 do século XX. Caracterizadas pelo seu carácter totalitário, os seus utentes vivem o seu tempo e espaço extremamente regulados por horários, regras e rotinas. Assim, o autor define institucionalização como “o local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, em situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 2001, p. 11).

Hoje assistimos a uma mudança de paradigma ao nível do acolhimento. De uma “organização da proteção da infância e juventude, baseada essencialmente em sentimentos de caridade e numa intervenção de natureza paternalista (...) para onde eram enviadas, indiscriminadamente e por tempo indeterminado, as crianças [ou jovens] órfãs, desvalidas, abandonadas, mendigas e pervertidas” (Cansado, 2008, p. 4), passamos para um entendimento e preocupação pelo atendimento especializado, que deve promover o acesso à educação, à cultura, à autonomia e ao desenvolvimento do espírito crítico das crianças e jovens que lá permanecem.

Ao nível político e legislativo, Portugal apresenta dois Decretos que mudaram substancialmente a forma como a infância passou a ser considerada. O Decreto-Lei de 27 de maio de 1911 – Lei de Proteção à Infância (LPI) e o Decreto de aprovação da Organização Tutelar de Menores (OTM) de 1962 atualizado para o de 1978. Em 1999,



aprovam-se, em Assembleia da República, a Lei de Proteção e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, hoje atualizada para a Lei n.º 23/2017, de 23 de maio de 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 Lei de Proteção 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 a seu desenvolvimento integral” (LPCJP, 1999: art. 1.º) enquanto que 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: art. 1.º).

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo contempla um conjunto de medidas

de promoção e de proteção de crianças e jovens têm 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)

Contudo, a sua recente alteração alarga o período de proteção até aos 25 anos “sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional” (LPCJP, 2017, art.º 5).

A aplicação da medida de acolhimento residencial 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, art.º 49).

Por sua vez, estas crianças e jovens provêm de famílias desestruturadas que apresentam problemas a vários níveis, de tal ordem que a permanência da criança ou jovem no contexto familiar representa perigo para os mesmos. Contudo, esta retirada, aliada ao conjunto de situações que desencadearam, cria na criança ou jovem sentimentos de impotência, vulnerabilidade e incapacidade perante algumas situações de aprendizagem (Carneiro et al., 2005).



Charlot, distinguindo-se como epistemólogo, centra os seus estudos na procura da resposta ao porquê de os alunos aprenderem. O autor defende que 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). As crianças e jovens que estão na escola pensam de uma forma radicalmente diferente da forma de pensar no professor e o desafio está no diálogo e na relação entre estas duas formas de pensar. Dewey (2007) destaca que existe uma enorme diferença 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). Esta reflexão permite compreender o quão afastada a escola e as suas aprendizagens estão do meio onde os problemas aparecem naturalmente” (Dewey, 2007).

Ao reger-se por princípios democráticos, defende que a Escola Pública deve ensinar a todos, não como se de um se tratasse, mas de acordo com as suas necessidades e especificidades e caberá ao Professor, como possível elemento-chave neste processo, a recriação dos laços com a Escola e o Saber.

2. A Escola enquanto Instituição: Conceitos e Conceções

Luiza 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).

Rui Canário e outros autores (2001) defendem que a Escola, tem assistido a várias mutações, quando afirmam que a “escola passou de um contexto de *certezas* para um contexto de *promessas*, inserindo-se atualmente, num contexto de *incertezas*” (Canário et al., 2001, p. 14). Da escola pré-74, passamos para uma escola de massas que garante as



mesmas oportunidades de acesso, assente no princípio da igualdade, onde surge o insucesso daqueles que ficam pelo caminho. Aparecem, assim, dois conceitos que importa distinguir: igualdade e equidade. Ao conceito de igualdade subjaz a premissa de dar a todos as mesmas oportunidades, enquanto que ao conceito de equidade está subjacente o princípio de que, partindo das características das crianças e jovens, é necessário que se dê diferente de modo a igualar as oportunidades. A reflexão aponta-nos para um conceito dual, em que um não faz sentido sem o outro. A equidade surge como o primeiro passo para a igualdade, numa relação em que todos são reconhecidos como seres com direitos e oportunidades, e por isso, com direitos iguais. Baseada numa ação equitativa, deve-se procurar que a escola dê as mesmas oportunidades a todos e que estas, sejam tão mais diversificadas quanto os interesses de cada um.

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 são 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” (Dewey, 2007, 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 para o professor na sala de aula” (Stoer, 1998, p. 17).

3. O Processo Educativo à luz dos Paradigmas Pedagógicos

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” (Freire, 1996, 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).



Rui Trindade e Ariana Cosme (2010) defendem que o ato pedagógico se desdobra num triângulo em que em cada um dos vértices encontramos o professor, o aluno e o saber, respetivamente. Através destas relações, os autores identificam três paradigmas pedagógicos: o da instrução, o da aprendizagem, e o da comunicação (Trindade & Cosme, 2010).

No paradigma da instrução valorizam-se os vértices do professor e o do saber e em que o ato de educar é encarado pela transmissão do conhecimento do professor para o aluno, sem que este tenha alguma influência no processo. O paradigma da aprendizagem organiza-se em função da relação entre o aluno e o saber, estando o professor à margem do processo educativo. Ao contrário do paradigma anterior, o ato de aprender está diretamente relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais por parte do aluno (Trindade & Cosme, 2010). O paradigma da comunicação surge como alternativa conceptual às ineficácias e contradições dos paradigmas anteriores, colocando no centro do ato educativo o professor, o aluno e o saber em igual importância. À luz deste paradigma, a comunicação entre professor e aluno são fatores-chave e é a qualidade destas interações baseada na relação de ambos com o saber que faz a diferença. Aliás, são as interações, em contexto de sala de aula, que potenciam as aprendizagens dos alunos.

4. Educação para Todos e Todas

Em 1990 a UNESCO aprova a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que assenta nos pressupostos base de que a toda a 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).

Desta forma, uma escola inclusiva 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 eixo 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 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) definem 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” (Trindade & Cosme, 2010, 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” (Perrenoud, 2004, 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 et al., 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 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).

Desta forma, 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).

Desenho Metodológico

1. Problemática em Estudo

As crianças e jovens em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção, constituem um dos públicos mais vulneráveis ao sucesso educativo nas escolas públicas de hoje, como nos demonstra o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens (CASA) 2014, 2015 e 2016. Os dados recolhidos pela Segurança Social mostram que a relação entre a idade destas crianças e o nível de instrução continua muito desfasado, registando um aumento dos números do insucesso escolar, à medida que o ciclo escolar progride. Na Tabela 1 é possível observar a relação entre a idade e o ciclo escolar que estas crianças e jovens frequentam.

Tabela 1: Relação entre a idade das crianças e jovens em acolhimento residencial e o ciclo escolar que frequentam

Ciclo	Idades	Nº Crianças / Jovens		
		2014	2015	2016
1º Ciclo	04 – 05 anos	-	-	5
	06 – 09 anos	-	-	693
	10 – 11 anos	274	313	282
	12 – 14 anos	75	81	72
	15 – 17 anos	30	32	21
	18 – 20 anos	-	-	6
2º Ciclo	06 – 09 anos	-	-	4
	10 – 11 anos	-	-	228
	12 – 14 anos	237	600	645

	15 – 17 anos	364	246	293
	18 – 20 anos	-	-	22
3º Ciclo	10 – 11 anos	-	-	13
	12 – 14 anos	-	-	697
	15 – 17 anos	1575	2284	1321
	18 – 20 anos	-	-	144

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

Consideramos que a Escola Pública deve incluir qualquer criança ou jovem que a frequente, organizando-se de modo a garantir, a todos e todas que a frequentam, condições efetivamente democráticas de acesso e sucesso educativo.

O interesse por esta temática está intimamente relacionado com o exercício da minha profissão onde encontrei um problema e, movendo-me por princípios de ética e justiça social, procuro perceber de que forma a ação pedagógica do professor contribui para a inclusão das crianças e jovens em acolhimento residencial com medidas de promoção e proteção, tendo como referência a democratização das condições de acesso e sucesso educativo.

A presente investigação envolve três agrupamentos da Área Metropolitana do Porto, selecionados tendo em conta o número de habitantes e número de casas de acolhimento de cada concelho. Daí resultaram os concelhos do Porto, Vila Nova de Gaia e Matosinhos. Por sua vez, a seleção dos agrupamentos teve como critério único a diversidade de crianças e jovens provenientes de diferentes casas de acolhimento.

Nesta linha de pensamento surgem os objetivos específicos da investigação, sendo eles:

- i) analisar e caracterizar os objetivos das direções dos agrupamentos e a visão e ação do conselho pedagógico 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.

2. A Investigação

Ao longo da investigação é nossa preocupação central a perceção das subjetividades dos sujeitos. Tendo como base o paradigma fenomenológico-interpretativo, desenvolve-se um estudo de caso múltiplo. Defendendo uma epistemologia antipositivista assente no pressuposto de que sendo o mundo social relativista, este só pode ser compreendido tendo em conta as perceções dos sujeitos que nela participam (Afonso, 2005) é possível afirmar que os sujeitos “apropriam-se da realidade que os rodeia, interpretam o mundo em que se inserem e atuam de acordo com as suas próprias interpretações, comunicam simbolicamente com os outros e consigo próprias” (Morgado, 2012, p. 18).

Popkewitz (1998), destaca que a investigação sobre educação, à luz deste paradigma, pretende descrever e caracterizar os fenómenos educativos estimulando a reflexão. À luz deste paradigma, os fenómenos sociais são analisados tendo consciência da rede de relações dos sujeitos com os outros e com o mundo que os rodeia. Entendendo que o estudo de caso é o método de investigação que tem em conta o particular e que permite dar resposta ao “como” e ao “porquê” dos processos em estudo, revelou-se como uma possibilidade de encontrarmos respostas ao que nos mobiliza. O estudo de caso 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).

No que se refere aos instrumentos de recolha de dados, a análise documental permitiu a recolha e 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 a diretores de agrupamentos, encarregados de educação institucionais e representantes das associações de pais possibilitam a compreensão dos significados e perceções dos sujeitos face ao tema em estudo; enquanto os grupos de discussão focalizada a professores, crianças e jovens em acolhimento residencial e pessoal não docente 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 constante e sistemática no terreno, permite perceber as relações e subjetividades bem como compreender o mundo dos sujeitos a partir da relação direta construída com os mesmos.

A análise de conteúdo surge como a técnica de tratamento e análise de dados mais indicada pela possibilidade de descobrir os significados subjetivos dos sujeitos. Desta forma, o processo de categorização inerente à análise de conteúdo será orientado através das categorias de inclusão ou exclusão destas crianças e jovens; o papel dos professores face aos seus percursos escolares; bem como em categorias emergentes dos discursos dos sujeitos e informações relevantes da observação participante.

A validade e fiabilidade do estudo serão asseguradas pela triangulação das fontes de dados bem como a 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 ler e modificar.

Algumas Considerações sobre o Projeto

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/as professores/as 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, heterogênea e desafiante, entendemos que ao professor atribui-se responsabilidades em áreas que lhes 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 Bibliográficas

- 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/Documents/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.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa.
- Cansado, T. (2008). *Institucionalização de crianças e jovens em Portugal continental: O caso das instituições particulares de segurança social*. Retirado de <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/Teresa%20Cansado.pdf>
- Carneiro, R., Brito, A., Carvalho, Á., Sampaio, D., Rocha, D., Gomes-Pedro, J., ... & Almeida, L. (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. (1998). A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica. In M. Azevedo (Ed.), *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.

- 
- Cortêsão, 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”.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança: Da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS). (2015). *CASA 2014: Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISS. Retirado de http://www.seg-social.pt/documents/10152/13274434/Relatorio_CASA_2014/1d1ba55c-a987-43c9-8282-e84d31620125
- Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS). (2016). *CASA 2015: Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISS. Retirado de http://www.seg-social.pt/documents/10152/14725795/Relat%C3%B3rio_CASA_2015/f3e06877-ad73-48e4-8395-75b33fedcae0
- Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS). (2017). *CASA 2016: Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISS. Retirado de http://www.seg-social.pt/documents/10152/15292962/Relatorio_CASA_2016/b0df4047-13b1-46d7-a9a7-f41b93f3eae7
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: DE FACTO EDITORES.
- Nunes, C. (2016). Diferenciação pedagógica no ensino de música: Porque ninguém pode ficar para trás!. In J. Alves (Ed.), *Desafios 14: Cadernos de transformação* (pp. 44-

46). Porto: Serviço de Apoio à Melhorias das Escolas: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. Retirado de: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Caderno_Desafios1_4_Abr_2016_VF.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva: Um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Retirado de: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (1998, fevereiro). Educação escolar e exclusão social: Entrevista com Stephen Stoer. *a Página da Educação*, 7, 16-17. Retirado de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=65&doc=7255&mid=2>

Trindade, R., & Cosme, A. (2004). A construção de uma escola pública e democrática. In R. Canário, F. Matos & R. Trindade (Eds.), *Escola da Ponte: Defender a escola pública* (pp. 81-87). Porto: Profedições.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Documentos Legais consultados

Lei nº 147/99, de 1 de setembro de 1999. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Retirado de http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/JCA_MA_21517.pdf

Lei nº. 23/2017, de 23 de maio de 2017. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. 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/>

Lei nº 166/99, de 14 de setembro de 1999. Lei Tutelar Educativa. Retirado de <https://dre.pt/application/file/a/570599>



UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.* Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

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