
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 29 Número 87

21 de junho de 2021

ISSN 1068-2341

Os Percursos Escolares das Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial na Escola Pública Portuguesa

Daniela Ferreira



Ariana Cosme

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE-FPCEUP)
Portugal

Citação: Ferreira, D., & Cosme, A. (2021). Os percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial na escola pública portuguesa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5530>

Resumo: Por princípio estabelecido na LBSE a escola pública portuguesa compromete-se em assegurar a inclusão de todas as crianças e jovens, contudo quando analisamos os percursos daquelas que se encontram em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção, percebemos que estas constituem um dos públicos mais vulneráveis no percurso educativo. A análise dos dados dos seus percursos escolares apresenta problemas conceituais decorrentes da organização das faixas etárias. Assim, e através da recolha dos dados dos seus percursos escolares no ensino básico de três agrupamentos de escolas em Portugal, procuramos perceber os números efetivos de sucesso e insucesso escolar que as caracterizam. Tendo por base o paradigma fenomenológico interpretativo este estudo procura retratar uma das situações mais sensíveis do sistema educativo português. Ao compararmos as taxas de insucesso escolar destas crianças e jovens com as taxas nacionais portuguesas percebemos que no 1.º ciclo do Ensino Básico a taxa de insucesso é treze vezes superior, no 2.º ciclo é onze vezes superior e no 3.º ciclo é de seis vezes superior à média nacional. Assim, concluímos que urge pensar os tempos políticos e educativos em

que a inclusão, para além de uma questão técnico-pedagógica se assume como um imperativo ético.

Palavras-chave: insucesso escolar; desigualdades; crianças e jovens em acolhimento residencial

The school paths of children and youth in residential care at the Portuguese public school

Abstract: By principles established in LBSE, the Portuguese public school commits itself to ensure the inclusion of all children and youth; however, when we look at the pathways of those in residential care, under measures of promotion and protection, we realize that this is one of the most vulnerable populations in education. The data analysis of their school pathways presents conceptual problems arising from the organization of age groups. Through the collection of data about the school pathways of children and youth in residential care who receive basic education from three groups of schools in Portugal, we seek to understand information about school success and failure. Based on an interpretative phenomenological paradigm, this study portrays one of the most problematic situations of the Portuguese educational system. When comparing school failure rates of these children and youth with Portuguese national rates, we realize that the failure rate in the first cycle is 13 times higher, the second cycle is 11 times higher, and the third cycle is six times higher than the national average. We conclude that it is urgent to think about education policies in which inclusion, in addition to being a technical-pedagogical issue, is assumed as an ethical imperative.

Keywords: school failure; inequalities; children and youth in residential care

Los itinerarios escolares de los niños y jóvenes en acogimiento residencial de la escuela pública portuguesa

Resumen: Por un principio establecido en la LBSE, la escuela pública portuguesa se compromete a garantizar la inclusión de todos los niños y jóvenes, sin embargo cuando analizamos los caminos de quienes se encuentran en acogimiento residencial, bajo las medidas de promoción y protección, nos damos cuenta de que estos constituyen uno de los públicos más vulnerables del itinerario educativo. El análisis de los datos de sus itinerarios escolares presenta problemas conceptuales derivados de la organización de los grupos de edad. Así, y a través de la recopilación de datos de sus trayectorias escolares en la educación básica de tres grupos de escuelas en Portugal, buscamos comprender las cifras efectivas de éxito y fracaso escolar que las caracterizan. Basado en el paradigma fenomenológico interpretativo, este estudio busca retratar una de las situaciones más sensibles del sistema educativo portugués. Al comparar las tasas de fracaso escolar de estos niños y jóvenes con las tasas nacionales portuguesas, nos damos cuenta de que en el 1er ciclo de Educación Básica la tasa de reprobación es trece veces mayor, en el 2do ciclo es once veces mayor y en el 3er ciclo es seis veces mayor que el promedio nacional. Así, concluimos que urge pensar en los tiempos políticos y educativos en los que la inclusión, además de ser un tema técnico-pedagógico, se asume como un imperativo ético.

Palabras-clave: fracaso escolar; desigualdades; niños y jóvenes en cuidado residencial

Os Percursos Escolares das Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial na Escola Pública Portuguesa

A Escola Pública, pelo seu compromisso legal, para além do compromisso ético, deve estruturar-se para melhor incluir qualquer criança ou jovem que a frequente, organizando-se de modo a garantir, a todos e todas, condições efetivamente democráticas de acesso e sucesso educativo.

A Escola Portuguesa está organizada em quatro grandes níveis de educação/ensino: educação pré-escolar, onde encontramos crianças, de forma voluntária, entre os 3 e os 5 anos de

idade; segue-se o início da educação obrigatória através do: 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), 2.º ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos), 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade) terminando com o Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos). Depois do Ensino Secundário desenvolve-se o Ensino Superior cujo caráter não obrigatório, se organiza em duas vias, a do ensino politécnico e a do ensino universitário.

Os dados recolhidos pela Segurança Social demonstram que 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 apontam os últimos Relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens (CASA). Assim, escrevemos este artigo a partir da análise dos princípios fundadores da Escola Pública Portuguesa seguida de uma caracterização do caminho na construção de uma Escola para Todos.

A Escola Pública e os seus Princípios Fundadores

A Escola caracteriza-se como um lugar de vários encontros e não pode ser dissociada “de um tempo e de um espaço histórico específicos, tampouco constitui uma organização que possa ser abordada em função de uma abordagem ingénuo acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que persegue” (Trindade e Cosme, 2010a, p. 15). Tendo sido várias as suas transformações, alinhadas com os diferentes tempos políticos que Portugal foi atravessando na sua história, podemos afirmar que esta “passou de um contexto de certezas para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente, num contexto de incertezas” (Canário et al., 2001, p. 14). Estas mudanças desafiaram a própria gestão e organização da sua oferta educativa e decorrem de um aumento exponencial do número de alunos e que necessariamente transformou o seu público numa massa heterogénea de alunos e alunas (Cortês, 1998).

Da Escola do período anterior a 1974 adotamos princípios de organização tendo em vista uma escola democraticamente massificada baseada na certeza de que a igualdade surgiria a partir da universalização do princípio do acesso a todas as crianças e jovens (Benavente, 1993). Contudo, são vários os estudos sociológicos que nos demonstram que dar o mesmo a quem é tão diferente constitui-se como uma ferramenta de exclusão que acentuou as desigualdades sociais e económicas (Bernstein, 1971; Bourdieu & Passeron, 1970; Conselho Nacional de Educação, 2016; Cortês, 2018). Assim numa escola onde estavam garantidas as mesmas oportunidades de acesso, assentes no princípio da igualdade, começaram a surgir os fenómenos de insucesso daqueles que a frequentam sem adquirir as competências básicas e necessárias, o que nos convida a refletir, num tempo em que tudo se pede à escola, desde a alimentação até à sua educação, sobre a importância da escola pública na vida de tantas crianças e jovens. António Nóvoa (2019, p. 12) lembra-nos que vamos à escola para “aprender a pensar” e que por isso a sua ação passa por nos colocar em contacto com imagens que, sem ela, nos teriam sido inacessíveis. Nesse sentido, não se pode limitar a reproduzir as imagens da vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. (p. 12)

As bases fundadoras da escola pública democrática é um dos verdadeiros exemplos da democracia por permitir a apropriação do património cultural comum (Benavente, 1990; Canário et al., 2001; Dewey, 2007; Freire, 2018; Nóvoa, 2014; Stoer, 1998). Para Dewey (2007, p. 36) “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”. Fundamentada na democracia, a escola deve saber lidar com a diferença e a diversidade de sujeitos que nela atuam, sendo que é 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).

Apesar de um avanço, mundialmente reconhecido, ao nível do acesso, continuam a existir inúmeras crianças e jovens que colecionam aprendizagens insuficientes e que se pode traduzir num aparente sucesso ao nível das estatísticas e num insucesso real ao nível das aprendizagens efetivamente construídas, ao mesmo tempo que se acumulam percursos de insucesso, absentismo e abandono precoce. Assim, e através de um tempo político de aprofundamento da democracia e dos direitos sociais, o sistema educativo português vive, desde 2017, mais um esforço de reorganização da oferta escolar que procura a melhoria da qualidade das aprendizagens pois “se não conseguirmos uma escola onde todos aprendam, será impossível concretizar a promessa histórica da mobilidade social através da educação” (Nóvoa, 2019, p. 13).

Uma Educação para Todos

A preocupação com uma Escola para todos ganha expressão política em meados da década de 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o direito à educação “que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, 1986, p. 237). A partir de 1990 universaliza-se os pressupostos de uma educação para todos assente na premissa de que “toda a criança ou jovem deve satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem através de um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (LBSE, 1986, art. 3.º). Em 1994, a Declaração de Salamanca (1994) ao reconhecer que as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6) desafia-nos a pensá-la de forma inclusiva e a assumir os compromissos decorrentes da diversidade de sujeitos e das diferentes possibilidades de os atenderem.

Surgem assim os primeiros normativos alinhados com os princípios de uma política de inclusão que define que uma escola inclusiva 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” (p. 9). Desta forma, uma escola inclusiva procura: 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. (p. 12)

Assim, defendemos que a escola que inclui é aquela que é capaz de bem receber e integrar cada estudante tendo como referência as suas características e proporcionando oportunidades para um efetivo sucesso escolar respondendo às diferenças entre os alunos e minimizando até aos limites os riscos de exclusão (Morgado, 2009). Paralelamente, à inclusão associa-se o pressuposto da partilha, por parte de uma comunidade educativa, “da ideia de respeito pela diferença e o empenho no acesso de todos os alunos às oportunidades de aprendizagem, níveis significativos de cooperação nas suas equipas, designadamente entre professores especializados e professores de ensino regular, e práticas pedagógicas diferenciadas” (Morgado, 2009, p. 106).

A diferenciação pedagógica – desafio estruturante de uma escola que se reclama inclusiva – assenta no pressuposto que é possível abordar um conteúdo de diferentes formas, respeitando níveis de desenvolvimento, ritmos e culturas, ao utilizar diversos recursos didáticos, e ao repensar as formas de apoio contingentes e singulares (Cabral, 2016; Nunes, 2016; Perrenoud, 2000; Silva, 2011) e colocano “cada aluno, sempre que possível, de 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). Assim, os professores ao se assumirem como “interlocutores qualificados” (Cosme, 2009) cabe-lhes um trabalho de

recriação didática, em função do qual possam identificar os eventuais obstáculos que os alunos poderão enfrentar, os quais servirão de referência ao diálogo a estabelecer com estes alunos, bem como explorar outros caminhos ou a formular novos instrumentos e situações de apoio. (Trindade e Cosme, 2010b, p. 69)

A Escola, desta forma, como lugar heterogêneo aceita essa 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). Perante isto, o professor deve 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) em que a sua postura é de abertura face às “indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, a um ser crítico e inquiridor” (Freire, 1996, p. 27). Nesta relação aberta ao conhecimento, professor e aluno assumem-se como “epistemologicamente curiosos” (Freire, 1996, p. 52)

Em síntese, a diferenciação pedagógica deve ser entendida como a “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14) a partir da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Nesta lógica, este deve constituir-se como o momento de apropriação do conhecimento, desenvolvimento de capacidades de aplicabilidade do mesmo a situações diversas numa atitude democrática e humanista.

Torna-se assim relevante pensar a importância do desenvolvimento de literacias múltiplas e competências transversais, expressas, a partir de 2017, no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017, p. 8) que surge como uma “referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular”. Assim, este é um documento que estabelece uma visão e um compromisso para a Escola portuguesa, o que significa que o este tem de ser visto como um referencial orientador de políticas educativas que visam distanciar-se do paradigma instrucionista, enciclopedista e curricularmente insular, de forma a contribuir para a configuração de um novo perfil do aluno e de um novo perfil do professor.

A este documento associa-se dois Decretos-Lei: o n.º 54/2018 e o n.º 55/2018, ambos de 6 de julho. O primeiro orienta a construção de uma escola inclusiva, assente no princípio da equidade que deve responder à diminuição das barreiras às aprendizagens que se colocam a alguns alunos, e o segundo que confere autonomia e a flexibilidade curricular às escolas que permite que esta possa repensar o seu projeto educativo, as suas opções curriculares e as suas dinâmicas pedagógicas em função das características do seu contexto. É aproveitando esta oportunidade e um tempo propício à mudança que se considerou importante repensar a ação da escola, enquanto organização pedagógica, no atendimento a crianças e jovens em acolhimento residencial. Neste sentido, o atual projeto educativo da escola pública portuguesa convida

as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo, como, consequentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que

estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula. (Cosme, 2018, p. 7)

As Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial e a Escola Portuguesa

O Sistema de Acolhimento Português tem sofrido alterações de forma a adaptar-se aos novos tempos sociais e políticos que acompanham tanto as denúncias de uma escola reprodutora de desigualdades, como os caminhos de construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

A aplicação da medida de acolhimento residencial, de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP, 2015, art. 49.º) 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” e as casas de acolhimento residencial são, hoje, espaços de promoção do acesso à educação, à cultura, à autonomia e ao desenvolvimento do espírito crítico das crianças e jovens que lá permanecem.

Atualmente regulada pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro¹, contempla um conjunto de medidas

de promoção e de proteção de crianças e jovens [que] 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)

Em 2017, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP, 2017, art 5.º) alargou o período de proteção a jovens até aos 25 anos, “sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional”.

As crianças e jovens em acolhimento residencial são sujeitos que, por circunstâncias da sua vida familiar, são retirados de um meio natural de vida e colocadas em casas de acolhimento. Esta retirada, aliada ao conjunto de situações que desencadearam a mesma, cria na criança ou jovem uma enorme fragilidade emocional que se reflete em sentimentos de impotência, vulnerabilidade e incapacidade perante algumas situações de aprendizagem (Carneiro et al., 2005). Se refletirmos sobre o conjunto de situações que caracterizam a vidas destas crianças e jovens encontramos cenários de negligência, abandono, abuso físico, abuso sexual, consumos que representam o abandono destas famílias daquela que era a sua função. Não podemos esperar que uma criança que cresça ou viva em ambientes destes esteja disponível para aprender da mesma forma que outra criança que sente o carinho e conforto de um abraço.

Bernard Charlot centra os seus estudos na procura da resposta ao porquê de os alunos aprenderem. Distinguindo-se como epistemólogo, o autor defende que o ser humano está constantemente em relação com aquilo que o rodeia. Assim, a relação que as crianças e jovens estabelecem com as figuras que os rodeiam pode revelar-se fundamental para o ser desenvolvimento. Pensemos então nas relações que existem na vida destas crianças e jovens, nos

¹ A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, posteriormente alterada para a Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto, seguida, para a Lei n.º 145/2015, de 8 de setembro e, recentemente, para a Lei n.º. 23/2017, de 23 de maio de 2017.

modelos e comportamentos com que convivem diariamente. 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 importante que se reflita sobre o sentido das aprendizagens escolares para os alunos, para todos os alunos. 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 entre estas duas formas de pensar. A este nível importa refletir sobre a diferença existente entre a postura dos alunos dentro e fora da escola, pois “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 desafia-nos a pensar o quão afastada a escola e as suas aprendizagens estão do contexto onde os problemas aparecem naturalmente quando muitas vezes são os problemas dos contextos em que se vive que impedem muitas crianças e jovens de aprender.

Os Percursos Escolares das Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial

O cenário da relação das crianças e jovens em acolhimento residencial com a escola impõe uma análise que merece a nossa atenção a partir dos dados nacionais dos seus percursos escolares.

A problemática do insucesso escolar pode ser entendida à luz de duas dimensões: as taxas de retenção, absentismo e taxas de abandono que colocam os alunos em níveis escolares mais baixos do que os estabelecidos para sua faixa etária, bem como o fracasso pessoal de cada criança e jovem tendo em conta os seus objetivos pessoais em relação à escola (Santos, 2009).

Os dados dos últimos anos demonstram que estas crianças e jovens são um dos grupos mais vulneráveis ao sucesso educativo (CASA, 2016, 2017, 2018) mostrando que a relação entre a idade dessas crianças e jovens e seu nível de escolaridade permanece muito desfasada, com um aumento do número de retenções à medida que o ciclo escolar avança, como se evidencia na Tabela 1. Os anos destacados correspondem às idades expectáveis para a frequência de cada ciclo. Contudo, a organização das faixas etárias inclui idades de frequência de outros ciclos, pelo que o número real de sucesso e insucesso não é possível determinar, embora se mantenham relativamente estáveis nos últimos três anos. Se no primeiro ciclo os números favorecem a regra, ou seja, temos uma maior percentagem maior de sucesso, a partir daí encontramos a maioria das crianças e jovens com idades acima da expectável para a frequência daqueles ciclos.

Tabela 1

Dados dos percursos escolares de sucesso e insucesso das crianças e jovens em acolhimento residencial

	Idades	2016/2017 (N=4446)		2017/2018 (N=3970)		2018/2019 (N=2989)	
1.º ciclo	04 – 05 anos	0,50%	64,70%	0,50%	65,60%	0,80%	64,80%
	06 – 09 anos	64,20%		65,10%		64%	
	10 – 11 anos	26,10%	26,10%	24,60%	33,60%	26%	26,00%
	12 – 14 anos	6,80%	9,30%	6,20%	9,00%	4,60%	8,50%
	15 – 17 anos	1,90%		3%		2,90%	
	18 – 20 anos	0,60%		0,10%		1%	
2.º ciclo	06 – 09 anos	0,30%	19,40%	0,80%	24,10%	0	20,00%
	10 – 11 anos	19,10%		23,30%		20%	
	12 – 14 anos	54,10%	54,10%	51,60%	51,60%	50%	50,00%
	15 – 17 anos	24,60%	26,40%	23,40%	24,30%	27%	30,00%

	18 – 20 anos	1,80%		0,90%		3%
--	--------------	-------	--	-------	--	----

Tabela 1 cont.

Dados dos percursos escolares de sucesso e insucesso das crianças e jovens em acolhimento residencial

	Idades	2016/2017 (N=4446)	2017/2018 (N=3970)	2018/2019 (N=2989)		Idades	2016/2017 (N=4446)
3.º ciclo	10 – 11 anos	0,60%	32,60%	0%	33,60%	0	32,00%
	12 – 14 anos	32%		33,60%		32%	
	15 – 17 anos	60,70%	67,30%	61%	61,00%	60%	60,00%
	18 – 20 anos	6,60%	6,60%	5,40%	5,40%	7%	7,00%

Nota: Fonte dos Dados: Relatório Anuais de Caracterização sobre a Situação do Acolhimento de Crianças e Jovens 2016, 2017 e 2018

Apesar destas vulnerabilidades metodológicas., as quais podem afetar o rigor dos dados, o relatório da Caracterização Anual da Situação de Acolhimento (CASA) de 2018 revela que:

- No 1.º ciclo, entre 64,8% e 90,8% dos alunos se encontram dentro da faixa etária correspondente, o que nos permite afirmar que pelo menos **8,5% das crianças já apresenta mais idade do que a expectável** para a frequência deste ciclo;
- No 2.º ciclo encontramos uma percentagem de **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 com idades entre os 12 e 14 anos é de, apenas, 32%, o que nos remete para um total de **67% de crianças desfasados do seu ciclo de escolaridade** (15 aos 20 anos), o que pode significar que muitas atingem o limite de idade para a frequência da escola antes de completar o 9.º ano de escolaridade.

Assim, parece-nos claro que o número de retenções destas crianças tende a aumentar significativamente ao longo da escolaridade obrigatória e que as suas taxas reais de insucesso escolar, no ano letivo de 2017/2018, pelo que se estima, 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. Apesar desta ser uma percentagem residual consideramos importante assinalar a existência de jovens com idades entre os 18 e os 20 anos a frequentar todos os ciclos, o que implica necessariamente que não concluirão a escolaridade obrigatória de 12 anos, ou mesmo o 9.º ano de escolaridade. Por outro lado, também percebemos que o 2.º ciclo se constitui como um dos ciclos a merecer maior atenção pela preocupação que suscita a apresentação de taxas de insucesso mais elevadas, com um total de, pelo menos, 30% no ano letivo de 2018/2019.

Paralelamente, impõe-se uma outra análise, cruzando os dados dos percursos escolares destas crianças e jovens em acolhimento residencial com os dados de insucesso escolar nacionais. Ainda que se possa assistir, por conta da organização dos dados, a algum tipo de inflação ou enviesamento a verdade é que a análise comparativa assume contornos preocupantes. Se o documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação intitulado Estado da Educação 2017 revela que desde 2014 os números de retenção e abandono escolar têm vindo a baixar, quando olhamos para as crianças e jovens em acolhimento residencial percebemos que estes se mantêm estáveis. No 1.º ciclo de escolaridade (correspondendo aos primeiros 4 anos) do ensino público, a taxa de absentismo e

insucesso escolar é de 3,3%, contudo quando analisamos os dados das crianças em situação de acolhimento percebemos que estes números, em 2017, variavam entre os 9% e os 36,6%.

Por sua vez, no 2.º ciclo (correspondente aos 5º e 6º anos de escolaridade), do ensino público, os dados nacionais reportam uma taxa de absentismo e insucesso de 6,4% enquanto que nas crianças e jovens em acolhimento residencial estes números, em 2017, variam entre os 24,3% e os 75,9%. Ao analisarmos os dados do 3.º ciclo (correspondente aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade), do ensino público, os dados nacionais sobem, ligeiramente, para os 9,2%, mas ao isolarmos os dados das crianças e jovens em acolhimento residencial estes números, em 2017, oscilam entre os 5,4% e os 66,4%. A tabela que se segue sintetiza esta relação.

Tabela 2

Relação dos dados nacionais com os dados das crianças e jovens em acolhimento residencial

	CNE 2016²	CASA 2016 (N=4446)	CNE 2017³	CASA 2017 (N=3970)	CNE 2018⁴	CASA 2018 (N=2989)
1.º ciclo	3,7%	9,3% - 35,4%	3,3%	9% - 36,6%	2,8%	8,5% - 34,5%
2.º ciclo	6,7%	26,4% - 80,5%	6,4%	24,3% - 75,9%	5,3%	30% - 80%
3.º ciclo	10%	6,6% - 67,3%	9,2%	5,4% - 66,4%	7,8%	7% - 67%

Nota: Autoras

Metodologia

A presente investigação envolveu três agrupamentos de escolas da Área Metropolitana do Porto de três concelhos distintos. Os critérios de seleção relacionaram o número de habitantes e de instituições por concelho, estando diretamente relacionado com o número de crianças e jovens em acolhimento residencial.

Compõem a amostra desta investigação três estabelecimentos de ensino, que incluem num total 8 casas de acolhimento, com um total de 65 crianças e jovens e inscritas nos agrupamentos de escolas em que este estudo decorreu. Sendo uma investigação que incidiu em toda a comunidade educativa incluímos as Direções dos estabelecimentos de ensino; os professores; os assistentes operacionais; os representantes das associações de pais; os encarregados de educação das casas de acolhimento e as crianças e jovens lá acolhidas, sendo esta uma investigação que procurou perceber de que forma o professor, através da sua ação pedagógica, contribui para a inclusão destas crianças e jovens, esta mesma permitiu retratar os números efetivos de sucesso e insucesso que podem caracterizar estes sujeitos.

A investigação encontra-se intimamente relacionada com o objeto de estudo em análise neste artigo sendo possível afirmar que foi nossa preocupação central reconhecer a perceção das subjetividades dos sujeitos em função da realidade em que vivem. Desta forma, defendendo-se uma epistemologia antipositivista que assenta no pressuposto de que sendo o mundo social relativista, e reconhecendo que este só pode ser compreendido tendo em conta as perceções dos sujeitos que nela participam, o que caracteriza a investigação das ciências sociais como sendo subjetiva (Afonso, 2005), tivemos isso em conta utilizando uma pluralidade de técnicas e fontes privilegiadas de informação.

² Os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2015/2016.

³ Os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2016/2017.

⁴ Os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2017/2018.

Fruto desta linha de pensamento, Morgado, 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” (Morgado, 2012, p. 42). A análise documental revelou-se pertinente por permitir a recolha e verificação de dados, sendo que se revelou crucial para a construção da problemática. A observação naturalista, pela sua presença constante e sistemática no terreno, permitiu perceber as relações e subjetividades bem como compreender o mundo dos sujeitos a partir da relação direta construída com os mesmos. Os dados que aqui se apresentam foram tratados com recurso à análise estatística.

A Investigação e os seus Resultados

O Retrato Nacional das Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial

Defendendo o princípio de que a Escola Pública deve incluir todas as crianças ou jovens organizando-se de forma a garantir um acesso efetivo e sucesso, verificamos que os dados recolhidos mostram que a escola tem abandonado essas crianças e jovens à medida que os ciclos de escolaridades avançam e o conhecimento se complexifica.

Apresentaremos, para análise, o retrato das taxas de insucesso escolares nacionais no ano letivo 2017/2018. A Tabela 3 apresenta as taxas de insucesso escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial, em que se destaca os valores que podemos considerar como certos pois o intervalo de idades não corresponde à frequência daquele ciclo. A branco temos um intervalo etário que pode incluir idades de frequência do ciclo anterior pelo que não é possível saber o valor efetivo do insucesso escolar destas crianças e jovens.

Tabela 3

Dados das taxas de insucesso escolar nacionais e das crianças e jovens em acolhimento residencial

	Idades	CASA 2018⁵ (N=2989)	CNE 2018⁶
1.º ciclo	10 – 11 anos	26%	2,8
	12 – 20 anos	8,50%	
2.º ciclo	12 – 14 anos	50%	5,3%
	15 – 20 anos	30%	
3.º ciclo	15 – 17 anos	60%	7,8%
	18 – 20 anos	7%	

Nota: Fonte dos Dados: Relatórios Anuais de Caracterização sobre a Situação do Acolhimento de Crianças e Jovens 2018 e CNE 2018

O Retrato dos Percursos Escolares das Crianças e Jovens desta Investigação

A presente investigação agrega os dados dos percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial de três estabelecimentos de ensino na região Norte de Portugal, mais concretamente da Área Metropolitana do Porto. Os dados foram organizados tendo em conta o intervalo de idades expectável para a frequência de cada um dos ciclos, sendo que o outro intervalo

⁵ Fonte dos Dados: Relatório CASA 2018

⁶ Os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2017/2018.

corresponde ao conjunto das idades das crianças e jovens que também frequentam esse ciclo e que apresentam percursos de retenção.

Tabela 4

Dados das taxas de sucesso e insucesso escolar das 3 escolas no ano letivo 2017/2018

Ciclo	Faixa etária	2017/2018 (N=65)	
		fa	%
1.º ciclo	5-10 anos	9	82%
	11-12 anos	2	18%
2.º ciclo	9-12 anos	13	48%
	13-18 anos	14	51%
3.º ciclo	11-15 anos	19	70%
	16-18 anos	8	30%

Nota: Autoras

É nosso entendimento que a presente organização dos dados enviesa a leitura destes percursos de insucesso e retenção já que, ao analisarmos a Tabela podemos entender que num universo de 11 crianças apenas 2 se encontram desfasadas. Contudo, quando analisamos os mesmos dados organizamos tendo em conta a frequência do ano de escolaridade percebemos que esta não é a realidade existente, como se constata na Tabela 5, onde também somamos as taxas de insucesso escolar dentro de cada ciclo, que se apresentam na última coluna. Os dados apresentados revelam que no 1.º ciclo passamos de 2 para 4 crianças com percursos de insucesso escolar, pois as crianças com 10 anos apresentam um e duas retenções, visto que frequentam o 2.º e 3.º anos de escolaridade, respetivamente. No 2.º ciclo, o número real de crianças com percursos de insucesso é de 16, e não de 14 e no 3.º ciclo passamos de 8 jovens para 13. Este enviesamento dos números acontece por conta da organização por faixa etária já que se constata que, é possível um jovem apresentar 12 anos e aparecer como enquadrado no seu ciclo, mas na realidade estar a frequentar o 5.º ano e já apresentar retenções no seu percurso. Desta forma, consideramos que seria sempre útil apresentar as duas organizações dos dados: por ciclo e por ano de escolaridade.

Tabela 5

Dados das taxas de sucesso e insucesso escolar dos 3 casos no ano letivo 2017/2018

3 casos = 2017/2018 (N=65)					
Ciclo	Ano	Idade	fa	%	%
1º Ciclo fa=11	1.º	05 – 07 anos	0	0,0%	0,0%
	2.º	06 – 08 anos	1	1,5%	9,1%
		10 anos	1	1,5%	9,1%
	3.º	07 – 09 anos	3	4,6%	27,3%
		10 anos	1	1,5%	9,1%
	4.º	08 - 10 anos	3	4,6%	27,3%
		11 anos	2	3,1%	18,2%

Tabela 5 cont.*Dados das taxas de sucesso e insucesso escolar dos 3 casos no ano letivo 2017/2018*

2º Ciclo fa= 27	5.º	09 – 11 anos	7	10,8%	25,9%
		12 anos	2	3,1%	18,5%
		13 anos	2	3,1%	
		14 anos	1	1,5%	
	6.º	10 – 12 anos	4	6,2%	14,8%
		13 anos	7	10,8%	40,7%
		14 anos	2	3,1%	
		16 anos	2	3,1%	
3º Ciclo fa= 27	7.º	11 – 13 anos	8	12,3%	29,6%
		14 anos	2	3,1%	25,9%
		15 anos	2	3,1%	
		16 anos	2	3,1%	
		17 anos	1	1,5%	
	8.º	12 – 14 anos	5	7,7%	18,5%
		15 anos	1	1,5%	11,1%
		16 anos	2	3,1%	
	9.º	13 – 15 anos	1	1,5%	3,7%
16 anos		2	3,1%	11,1%	
17 anos		1	1,5%		

Nota: Autoras

Paralelamente, numa leitura que tem em conta a percentagem de percursos de insucesso por comparação com os de sucesso podemos verificar que no 1.º ciclo a taxa de insucesso escolar é de 36,4%, sendo treze vezes superior à taxa nacional. No caso do 2.º ciclo esta percentagem sobe para os 59,3% e quando a comparamos com a realidade nacional (6,4%) os resultados são muito preocupantes. No 3.º ciclo, a taxa de insucesso baixa para os 48,1% contudo é seis vezes superior quando comparada com as mesmas taxas apresentadas no ensino público. Quando comparamos estes dados com os dados do CASA 2017 percebemos que o nosso cálculo, em função da reorganização e análise possível não é muito diferente, pois:

- no 1.º ciclo, os dados demonstram que as taxas de insucesso escolar variam entre os 9% e os 36,6%, e os nossos dados revelam uma taxa de 36,4%;
- no 2.º ciclo, a taxa de insucesso dos nossos três casos está dentro do intervalo dos dados nacionais do CASA 2017, com uma preocupante taxa de 59,3%. Isto significa que mais de metade dos jovens que frequentam o 2.º ciclo nestas escolas apresentam pelo menos uma retenção. Destaca-se ainda os dois jovens com 16 anos que não terão condições para terminar o 9.º ano antes de concluir 18 anos de idade.
- no 3.º ciclo, esta taxa varia entre os 5,4% e os 66,4% e nos três casos que compõem esta investigação a taxa é de 48,1%. Paralelamente também assistimos a um conjunto de jovens que apresentando já 16 e 17 anos poderão não concluir o 9.º ano antes dos 18 anos.

Apresentamos de seguida a tabela que sintetiza estas relações.

Tabela 6

Relação dos dados das taxas de insucesso escolar nacionais com as dos 3 casos em 2017/2018

	CNE 2017/2018⁷	3 CASOS⁸	CASA 2017 (N=3970)
1.º ciclo	2,8%	36,4%	9% - 36,6%
2.º ciclo	5,3%	59,3%	24,3% - 75,9%
3.º ciclo	7,8%	48,1%	5,4% - 66,4%

Nota: Autoras

Assim, podemos afirmar que no 1.º ciclo de escolaridade a taxa de insucesso destas crianças e jovens é trezes vezes superior à média nacional; enquanto que no 2.º ciclo é onze vezes superior à taxa nacional e no 3.º ciclo é seis vezes mais alta que a média nacional.

Algumas Considerações sobre o Projeto

Esta investigação torna claro o quanto estas crianças e jovens estão desprotegidas na escola portuguesa contrariando o desejo expresso pelo atual Ministro da Educação, Tiago Brandão (Rodrigues, 2020), quando afirmou em entrevista ao jornal “O Minho ” que em cada “cinco alunos carenciados, só um não chumba⁹ até ao 9.º ano” acrescentando que embora “exista um certo determinismo económico”, se tem conseguido diminuir esta situação, pois são “cada vez mais alunos de meios desfavorecidos com percursos de sucesso, a conseguir completar o ensino obrigatório e o secundário”. Se olharmos para os percursos destas crianças e jovens, percebemos que a realidade continua a ser muito perturbadora e desigual. Existem públicos que agregam em si múltiplas desigualdades e esta situação continua a ter repercussões diretas nos seus percursos escolares e na leitura dos depoimentos¹⁰ sobre as causas do insucesso das crianças em situação de acolhimento residencial tende a enfatizar, de um modo geral, a sua fragilidade emocional e as atribuições da sua vida pessoal e escolar como causas do seu insucesso na escola. Isto explica que a retenção seja vista como uma necessidade curricular e pedagógica para resolver os seus problemas de aprendizagem relacionados, sobretudo, com o absentismo e o abandono escolar ou a indiferença a que eventualmente foram sujeitas pelas escolas que frequentaram ou pelas suas famílias.

Se recuperarmos a análise da Tabela anterior percebemos que quando comparamos as taxas destas crianças e jovens com as taxas nacionais, elas ilustram retratos de retenção, insucesso e exclusão por isso reforça-se a necessidade de se refletir sobre o papel que cada um de nós está a desempenhar na sua educação e formação. A medida legal que as caracteriza denomina-se de “promoção e proteção”, mas quando nos deparamos com estes números só podemos concluir que elas não estão protegidas ou promovidas.

De um modo geral, os depoimentos tendem a demonstrar que a inclusão das crianças em situação de acolhimento residencial ainda se encontra muito dependente de vários fatores que, não contribuindo para uma transformação substancial das condições que podem potenciar o seu sucesso

⁷ Os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2016/2017 do ensino público.

⁸ Os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2017/2018.

⁹ Em Portugal o termo chumbar é, neste contexto, sinónimo de retenção e que implica repetir a frequência do mesmo ano de escolaridade.

¹⁰ Estes depoimentos foram recolhidos por via de entrevistas e grupos de discussão focal aos diferentes agentes educativos dos 3 agrupamentos de escolas, e alvo de um processo de análise de conteúdo.

escolar, permitem, contudo, minimizar os fatores que favorecem o insucesso escolar. Isto é, ainda que haja depoimentos que correspondem a contributos para romper com o instrucionismo pedagógico, uma das principais causas do insucesso escolar das crianças que não se assumem como os clientes ideais da Escola, um tal instrucionismo continua a subsistir e, por isso, a penalizá-las. Daí a importância da generosidade e do investimento pessoal e profissional dos professores, bem como dos técnicos das casas de acolhimento; das estratégias de concertação que se possam ativar entre as escolas e as referidas casas; ou da criação de um clima de bem-estar nos contextos escolares, para o qual as assistentes operacionais, entre outros, tanto parecem contribuir. Num outro plano, o momento em que as crianças são retiradas das famílias pode constituir um fator potenciador de sucesso, caso interrompa, em tempo oportuno, o ciclo de desinvestimento e abandono, tendo em conta quer os números prometedores de sucesso ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, quer a constatação de que a entrada na casa de acolhimento pode ser vista como uma oportunidade de romper com uma relação excessivamente problemática com a Escola.

A ação educativa assenta 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 e Cosme, 2004: 84).

Apesar de, no seu dia-a-dia, estas crianças e jovens contactarem com diferentes elementos da comunidade educativa são nos professores que mais encontram as influências e referências para os seus percursos educativos, mas também os obstáculos e dificuldades de se sentirem parte de um processo que deveria ser “bem-sucedido”.

Estamos conscientes de que a Escola e o Professor não podem tudo, mas podem, através do seu potencial de mobilização, contribuir para fazer a diferença para aqueles que são diferentes e aos quais, o simples e linear cumprimento do currículo não é uma opção. Assim, “através do recurso a estratégias diversificadas em estimular as aprendizagens dos alunos que agora são tão diferentes, mas que têm também enorme necessidade de estímulos, de referências e de apoios” (Cortesão, 2002, p. 259), o professor pode ajudar a Escola Pública a cumprir a sua missão.

A este professor, aos professores no geral, pede-se que trabalhem em parceria com os seus alunos de modo a que estes desenvolvam “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.

Entendendo o professor como um dos elemento-chave no processo de ensino-aprendizagem-avaliação este deverá assumir um papel fundamental na promoção das condições de acesso e sucesso escolares dos seus alunos assegurando um efetivo processo de concretização de democratização dessas condições a partir da forma como este repensa a organização do trabalho pedagógico através

1. de uma gestão diferenciada das tarefas, no âmbito dos programas escolares, que seja capaz de respeitar os ritmos de aprendizagem e as dificuldades pontuais das crianças;
2. da adoção de estratégias educativas que envolvam o trabalho de cooperação entre alunos;
3. da necessidade de propor atividades culturalmente plausíveis e significativas e
4. da possibilidade de se trabalhar, em determinados momentos, por equipas educativas de docentes. Enquadram-se nesta abordagem, as práticas no âmbito das quais se verifica que: (i) se ampliam e diversificam os instrumentos de avaliação; (ii) se constroem instrumentos de avaliação de forma mais cuidada e criteriosa e (iii) se administram os referidos instrumentos de avaliação de forma diferenciada, sem que isto corresponda a qualquer tentativa de manipulação dos resultados. Tendo em

conta a análise dos depoimentos, considera-se que, para alguns dos entrevistados, a administração diferenciada dos instrumentos de avaliação pode ter a ver com a possibilidade de haver instruções diferenciadas para realizar uma tarefa de avaliação, com a possibilidade de alguns alunos poderem ter mais tempo do que outros ou, ainda, com a possibilidade dos momentos de avaliação deixarem de ser geridos de forma estandardizada.

Assim, reforça-se a necessidade de se criar sinergias entre as escolas e as casas de acolhimento. Não podemos negar a empatia face às histórias de vida nos discursos dos sujeitos, mas também não podemos negar que esta não pode ser impeditiva de um processo rigoroso de ação e de reflexão em relação às suas aprendizagens. São vários os fatores que podem explicar o seu insucesso, desde as suas histórias de vida e da forma como estas impactam no seu desenvolvimento, à fragilidade que muitas vezes as caracteriza sendo esta a reflexão que nos leva a questionar os timings dos processos de retirada, com todos os constrangimentos a ela associados.

É nesse sentido que esperamos que este estudo possa contribuir para a reflexão do papel dos professores sobre a sua ação profissional com crianças e jovens em acolhimento residencial, procurando que dessa ação refletida possa resultar mais inclusão e melhor sucesso escolar por via de práticas de organização escolar assentes na diferenciação pedagógica, visto que em Portugal estão hoje garantidas as condições políticas necessárias para a sua construção, nomeadamente através dos princípios de uma escola assente em princípios da inclusão e da equidade (Decreto-Lei n.º 54/2018) e de uma gestão autónoma e flexível do currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Referências

- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola mudar as práticas: Um estudo de caso em educação ambiental*. Escolar Editora.
- Bernstein, B. (1971). *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, código, controle*. Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-P. (1970). *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vega.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Professores e escolas: Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123).
<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*. Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Educa.
- Cansado, T. (2008). *Institucionalização de crianças e jovens em Portugal continental: O caso das instituições particulares de segurança social*. <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., Roquette, J., & Almeida, L. (2005). *Casa Pia de Lisboa: um projeto de esperança: As estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Principia.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Artmed Editora.
- Conselho Nacional de Educação. (2016). *Estado da Educação*. CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Estado da Educação*. CNE.

- Conselho Nacional da Educação. (2018). *Estado da Educação 2018*. CNE.
- Cortesão, L. (1998). *A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica*. Paper presented at the Pensar a escola construir projectos, Porto.
- Cortesão, L. (2002). Escola em Crise? . In M. Azevedo (Ed.), *Pensar a escola, construir projetos: fórum de projetos educativos de Vale de Campanhã* (pp. 37-46). Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Cortesão, L. (2018). Contra o desperdício do conhecimento: Paulo Freire ontem e hoje. In M. G. M. Carnoy (Ed.), *Reinventando Paulo Freire* (pp. 47-62). Instituto Paulo Freire.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. LivPsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Delgado, J. P. F. (2006). *Os direitos da criança: Da participação à responsabilidade*. Profedições.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didática Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (3.º ed.). Edições Afrontamento.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo Editora Perspetiva.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2017). *CASA 2016 - Relatório de Carcetrização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens*. http://www.seg-social.pt/documents/10152/14725795/Relat%C3%B3rio_CASA_2015/f3e06877-ad73-48e4-8395-75b33fedcae0.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2018). *CASA 2017 - Relatório de Carcetrização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens*. http://www.seg-social.pt/documents/10152/14725795/Relat%C3%B3rio_CASA_2015/f3e06877-ad73-48e4-8395-75b33fedcae0.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2019). *CASA 2018 - Relatório de Carcetrização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens*. http://www.seg-social.pt/documents/10152/14725795/Relat%C3%B3rio_CASA_2015/f3e06877-ad73-48e4-8395-75b33fedcae0.
- Morgado, J. (2009). *Educação inclusiva nas escolas actuais: Contributo para a reflexão*. Paper presented at the Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185.
- Nóvoa, A. (2019). Prefácio. In J. Costa & J. Couvaneiro (Eds.), *Conhecimentos vs competências: Uma dicotomia disparatada na educação* (pp. 9-14). Guerra e Paz.
- Nunes, C. (2016). Diferenciação Pedagógica no ensino da música: Porque ninguém pode ficar para trás. In J. M. Alves (Ed.), *Desafios 14: Cadernos de trans_ formação* (pp. 44-46). http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Caderno_Desafios14_Abr_2016_VF.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. Artmed.
- Rodrigues, T. B. (2020). Ministro justifica menos chumbos de alunos desfavorecidos com plano de sucesso escolar. *O Minho*. <https://ominho.pt/ministro-justifica-menos-chumbos-de-alunos-desfavorecidos-com-plano-de-sucesso-escolar/>
- Santos, A. S. C. d. S. (2009). *(In)sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas*. (Mestre). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva: Um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 119-134. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>
- Stoer, S. R. (1998) *Educação escolar e exclusão social/ Interviewer: R. J. Costa*. (Vol. 7). A Página da Educação.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica* (F. F. Alves, Trans.).

Edições ASA.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010a). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.

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

Sobre as Autoras

Daniela Ferreira

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

danielaferreira@fpce.up.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5335-4337>

Possui o doutoramento em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e em que a formação de base é Licenciatura e Mestrado na mesma área. Membro da comunidade de pesquisa “Ensino e Inovação Pedagógica” e membro da coordenação do Observatório de Vida das Escolas (OBVIE). As suas áreas de interesse são a inclusão; a autonomia e flexibilidade curricular; as práticas pedagógicas inovadoras; a formação de professores e os processos de inovação pedagógica.

Ariana Cosme

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

ariana@fpce.up.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8194-5027>

Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, é professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na mesma universidade onde coordena mestrados, cursos de pós-graduação e formação contínua de professores e integra a coordenação do Observatório de Vida nas Escolas. É perita externa em escolas TEIP, PPIPs, avaliadora da IGEC na Avaliação Externa de Agrupamentos de Escolas. Foi consultora do Ministério da Educação para o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular de que é a avaliadora externa. É associada do Movimento da Escola Moderna Portuguesa desde 1980. Autora de diversos livros e artigos sobre a organização do trabalho pedagógico, a autonomia e flexibilidade curricular; as práticas pedagógicas inovadoras; a formação de professores e os processos de inovação pedagógica.

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 87

21 de junho 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.