U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Carla Daniela Pereira Maia Ferreira

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA:
AS CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL E OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ariana Cosme

2020

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Ariana Cosme pela relação, pela aprendizagem, pela clareza, pela inspiração, pelo voto de confiança em tantos momentos. Juntas corremos este país e tive a oportunidade de conhecer uma escola pela qual milito. Agradeço por isto, mas acima de tudo agradeço por todas as conversas e gargalhadas… e por tudo o mais que está por vir…

Ao Professor Rui Trindade e à Professora Luiza Cortesão, e nas suas pessoas a tantos professores e professoras da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, por todas as conversas, por todos os diálogos e, especialmente, por todas as inquietações que me fizeram andar em frente.

Aos agrupamentos de escolas e casas de acolhimento que integram este projeto e que me abriram as suas portas com grande solidariedade e respeito. E a todas as outras escolas com quem tive a oportunidade de me cruzar, aprender e cujo contributo para esta tese é inegável.

À minha família que me acompanha em todas as aventuras e loucuras. Ao meu pai e à minha mãe só posso agradecer pelo exemplo, pelo diálogo, pela coragem e pelas constantes demonstrações de resiliência. Ao meu querido irmão agradeço por ser a minha âncora.

À Louise Lima pela parceria, pelo companheirismo, por tantas conversas, reparos e contribuições. Por tudo isto e principalmente pelas gargalhadas, pelo companheirismo e pela cumplicidade. E na sua pessoa agradeço a todos os membros, amigos e amigas do EIP pelas constantes e inquietantes interrogações.

Ao Filipe agradeço aquele livro que me fez embarcar nesta aventura. Agradeço por trazeres sempre o melhor de mim, por me ouvires dias e a dias a fio a falar sobre a escola e a educação deste país. Agradeço-te por seres o meu norte e o meu porto seguro.

E por fim a todas as minhas amigas e amigos pela paciência e pelo apoio.

A todas e todos… um sincero obrigada!

Dedicatória

A todas as crianças em acolhimento residencial com quem tenho tido a oportunidade de aprender e todas as outras com espero ainda me poder cruzar

e

A todos os professores e professoras que acreditam que a inclusão mais do que uma exigência, é um imperativo ético!

Preâmbulo

Este percurso fez-me regressar à idade dos porquês, à inquietação constante da razão de ser das coisas, à reflexão de onde estou e para onde posso escolher seguir. Poderia ter tido uma outra direção, poderia ter-me centrado única e exclusivamente no meu doutoramento, mas isso ter-me-ia afastado do verdadeiro motivo que aqui me trouxe. Procuro uma escola ou várias escolas onde as crianças tenham um lugar e uma identidade, todas, sem exceção! Ciente de que controlamos muito pouco enquanto educadores acredito que podemos ser uma fonte de inspiração para algumas crianças que já perderam a vontade de entrar na sala de aula. À escola todos os alunos gostam de ir, encontram ali amigos e amores, às aulas muitos se recusam a entrar e, por isso, procuro esta se reconfigure de modo a não deixar ninguém para trás...

Então escolhi estudar três escolas, mas visitar tantas outras, e por isso fui ao Brasil, mas também à Ponte e a outras escolas inovadoras que já traçam o seu caminho. Mas também a outras tantas que com 25% vão fazendo a diferença. Fui a tantos outros sítios que os livros e os autores me levaram e por tudo isto sei que muitos lugares ficaram por visitar e muitos livros por ler.

Mais do que uma tese de doutoramento procurei que este trabalho de investigação pudesse servir quem está no terreno e que como eu se interroga.

Em mim trago o percurso de 20 crianças em acolhimento residencial com quem tive o privilégio de conviver, sorrir, chorar e aprender e com elas percebi que foi a nossa relação que os fez sonhar mais alto, que os fez querer estudar, que os fez perceber, e mais importante que isso tudo, que os fez indignarem-se com muitas situações e pessoas que os colocam para baixo... Foi o acreditar e não desistir que os fez querer mais do que aquilo que muitos já tinham decidido ser o seu futuro... Nas suas conversas e desabafos sinto o seu crescer e percebo que, mesmo longe, ainda sou um porto de abrigo, uma âncora que os segura e conforta e que esse sentimento lhes vai dando forças para continuar a tentar remar contra a corrente. E com isto espero que muitos dos professores e pessoas que com eles e elas se cruzam nas escolas deste país possam suscitar o mesmo sentimento, o sentimento de que é possível fazer diferente de tudo o que nos rodeia e subjuga.

Financiamento

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a ref.ª PD/BD/128116/2016, no âmbito do Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto); foi ainda apoiado por fundos nacionais através da FCT no âmbito do programa estratégico do CIIE (UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020).

RESUMO

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA:
AS CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL E OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

As crianças em acolhimento residencial ao abrigo de medidas de promoção e proteção constituem um dos públicos mais vulneráveis ao sucesso educativo na escola pública portuguesa. Assim, e à luz deste fenómeno desenvolvemos uma investigação que procura perceber de que forma a ação pedagógica do professor pode contribuir para a inclusão destas crianças. Entendemos a inclusão como a capacidade de bem receber e integrar cada aluno e aluna tendo como referência as suas características e proporcionando oportunidades para o seu sucesso escolar.

A análise do caminho percorrido pela escola pública portuguesa permitiu-nos perceber que apesar de um enorme sucesso ao nível do acesso das crianças, continua por cumprir-se a promessa de mobilidade social que a democracia trouxe. Acreditando na ação da escola e no potencial da ação pedagógica docente analisamos os paradigmas pedagógicos e a forma como estes influenciam os atos de ensinar, de aprender e de avaliar e onde a diferenciação pedagógica possibilita a resposta a uma crescente diversidade que caracteriza hoje as escolas públicas portuguesas.

A presente investigação envolveu três agrupamentos de escolas TEIP da Área Metropolitana do Porto e onde se incluem os elementos das direções, os professores titulares e diretores de turma, os assistentes operacionais, os representantes das associações de pais, as crianças em acolhimento residencial e os seus encarregados de educação. Assim, pretendemos perceber os diferentes pontos de vista relativamente aos percursos destas crianças e ao papel da ação dos professores na sua inclusão. Nesta linha, o paradigma que cobre e confere identidade a esta investigação é fenomenológico-interpretativo; o método de investigação selecionado foi o estudo de caso; as técnicas de recolha dos dados foram a análise documental, a entrevista e a observação; e a técnica de tratamento e análise de dados foi a análise de conteúdo.

Este estudo espera poder contribuir para a reflexão dos professores sobre a sua ação profissional com crianças em acolhimento residencial, procurando que dela possa resultar a inclusão e o sucesso escolar por via da discriminação positiva da diferença.

Palavras-Chave: inclusão; crianças em acolhimento residencial; ação pedagógica; escola

ABSTRACT

THE PORTUGUESE PUBLIC SCHOOL:
CHILDREN IN RESIDENTIAL CARE AND THE ROADS OF INCLISION

Children in residential care under protection and promotion measures constitute one of the most vulnerable audiences for educational success in Portuguese public schools. So, in the light of this phenomenon, we developed an investigation that seeks to understand how the pedagogical action of the teacher can contribute to the inclusion of these children. We understand inclusion as the ability to welcome and integrate each student with reference to their characteristics and providing opportunities for their academic success.

The analysis of the path taken by the Portuguese public school allowed us to realize, despite its enormous success in terms of children's access, that the promise of social mobility which democracy brought has yet to be fulfilled. Believing in the action of the school and in the potential of the teaching pedagogical action, we analyse the pedagogical paradigms and the way they influence the acts of teaching, learning and evaluating and where the pedagogical differentiation enables the response to a growing diversity that characterizes today's Portuguese public schools.

The present investigation involved three groupings of TEIP schools in the Porto Metropolitan Area, which include the members of the boards, the full professors and class directors, the operational assistants, the representatives of the parents' associations, the children in residential care and the tutors in charge of their education. Thus, we intend to understand the different points of view of these children's paths and the role of teachers in their inclusion. On this line, the paradigm that covers and gives identity to this investigation is phenomenological-interpretative; the research method selected was the case study; data collection techniques were document analysis, interview and observation; and the data treatment and analysis technique was content analysis.

This study hopes to be able to contribute to the reflection of teachers on their professional action with children and young people in residential care, seeking that it can result in inclusion and school success through positive discrimination of difference.

Keywords: inclusion; children in residential care; pedagogical action; school

RESUMÉ

L'ECOLE PUBLIQUE PORTUGAISE:
ENFANTS SOUS GARDE ET LES CHEMINS DE L'INCLUSION

Les enfants en institution, bénéficiant de mesures de protection et de promotion, constituent l'un des publics les plus vulnérables pour la réussite scolaire dans les écoles publiques portugaises. Ainsi, à la lumière de ce phénomène, nous avons développé une enquête qui cherche à comprendre comment l'action pédagogique de l'enseignant peut contribuer à l'inclusion de ces enfants. Nous comprenons l'inclusion comme la capacité d'accueillir et d'intégrer chaque étudiant en référence à ses caractéristiques et en offrant des opportunités pour sa réussite scolaire.

L'analyse du chemin parcouru par l'école publique portugaise nous a permis de réaliser, malgré son énorme succès en termes d'accès des enfants, que la promesse de mobilité sociale qu'apportait la démocratie n'est pas encore tenue. Croyant à l'action de l'école et au potentiel de l'action pédagogique des enseignants, nous analysons les paradigmes pédagogiques et la manière dont ils influencent les actes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation et où la différenciation pédagogique permet de répondre à une diversité croissante qui caractérise aujourd'hui les écoles publiques portugaises.

La présente enquête a impliqué trois groupements d'écoles TEIP de la région métropolitaine de Porto, qui comprennent les membres des administrations, les professeurs titulaires et les directeurs de classe, les assistants opérationnels, les représentants des associations de parents d'élèves, les enfants en institution et les tuteurs en charge de leur éducation. Ainsi, nous avons l'intention de comprendre les différents points de vue des parcours de ces enfants et le rôle des enseignants dans leur inclusion. Sur cette ligne, le paradigme qui recouvre et identifie cette investigation est phénoménologique-interprétatif; la méthode de recherche choisie a été l'étude de cas; les techniques de collecte de données ont été l'analyse de documents, l'entrevue et l'observation; et la technique de traitement et d'analyse des données a été l'analyse de contenu.

Cette étude espère pouvoir contribuer à la réflexion des enseignants sur leur action professionnelle auprès des enfants et des jeunes en institution, en cherchant à ce qu'elle puisse aboutir à l'inclusion et à la réussite scolaire à travers une discrimination positive de la différence.

Mots clés: inclusion; enfants en institution; action pédagogique; école

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **2**

PARTE I: **10**

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: CONCEITOS, CONCEÇÕES E MUDANÇAS **11**

1. As crianças em acolhimento residencial e a sua relação com a Escola **13**

1.1 Infância, juventude e acolhimento residencial 13

1.2 As crianças em situação de acolhimento residencial e a Escola 19

2. A escola pública portuguesa: das políticas às práticas de inclusão **36**

2.1 A democratização de Portugal e as suas implicações do ponto de vista da transformação do sistema educativo: Transformações curriculares e pedagógicas e inclusão educativa 37

2.2 O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a inclusão como objetivo educacional 55

3. A inclusão como referente de práticas pedagógicas **73**

3.1 Os Paradigmas Pedagógicos: O lugar do professor, do aluno e do saber 75

3.2 A inclusão escolar e a organização e gestão da prática pedagógica 93

3.3 A diferenciação pedagógica 112

3.4 Conclusão 123

INTRÓITO METODOLÓGICO **126**

1. Contextualização metodológica **126**

2. Problemática em estudo **130**

3. A ética na e da investigação **132**

PARTE II: 136

ESTUDO EMPÍRICO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO 136

1. Desenho Metodológico 138

1.1 Sob a alçada do paradigma fenomenológico-interpretativo 138

1.2 O Estudo de Caso como estratégia de investigação 141

1.3 Contextos e Participantes: 145

1.4 Técnicas de Recolha de Dados 148

1.4.1. Entrevistas Exploratórias 150

1.4.2. Análise Documental 151

1.4.3. A entrevista enquanto técnica: Entrevista semiestruturada e grupos de discussão focalizada 153

1.4.4. Observação naturalista 157

1.5 Técnicas de Tratamento e Análise de Dados 158

1.6 Triangulação dos dados 160

1.7 Em jeito de síntese: 161

2. Apresentação e Discussão dos dados 165

2.1 Caso A 167

2.1.1. Caracterização do Contexto 167

2.1.2. Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial 176

2.1.3. A escola, as práticas e os caminhos da inclusão 187

2.2 Caso B 222

2.2.1 Caracterização do Contexto 222

2.2.2 Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial 235

2.2.3 A escola, as práticas e os caminhos da inclusão 243

2.3 Caso C 274

2.3.1. Caracterização do Contexto 274

2.3.2 Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial 287

2.3.3 A escola, as práticas e os caminhos da inclusão 293

2.4 ANÁLISE GLOBAL 309

2.4.1 A inclusão de crianças em acolhimento residencial na Escola: Perspetivas e respostas310

2.4.2 A relação pedagógica e as possibilidades de democratização da Escola Pública 318

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PELOS CAMINHOS DA INCLUSÃO 324

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 329

ÍNDICE – APÊNDICES

Em volume separado

APÊNDICE I – Transcrição das Entrevistas Exploratórias 1

1. Entrevista Exploratória 1 – Agente educativo 2

2. Entrevista Exploratória 2 – Psicóloga e Enc. de Educação de uma casa de acolhimento 14

3. Entrevista Exploratória 3 – Investigadora Especialista 32

APÊNDICE II - Consentimentos Informados 45

1. Consentimento informado das crianças 46

2. Consentimento informado dos adultos 47

APÊNDICE III – Protocolo da investigação 48

APÊNDICE IV – Guião das entrevistas 54

APÊNDICE V - Transcrições das entrevistas 59

1. Caso A 60

1.1. Direção 60

1.2. Professores e Professoras 64

1.3. Assistentes Operacionais 151

1.4. Representante da A de Pais 163

1.5. Crianças em acolhimento residencial 166

1.6. Enc. de Educação das casas de acolhimento 179

2. Caso B 202

2.1. Direção 202

2.2. Professores e Professoras 205

2.3. Assistentes Operacionais 290

2.4. Representante da A de Pais 302

2.5. Crianças em acolhimento residencial 306

2.6. Enc. de Educação das casas de acolhimento 340

3. Caso C 371

3.1. Direção 371

3.2. Professores e Professoras 379

3.3. Assistentes Operacionais 419

3.4. Representante da A de Pais 431

3.6. Enc. de Educação das casas de acolhimento 442

APÊNDICE VI – Análise de conteúdo 459

1. Caso A 460

2. Caso B 600

3. Caso C 762

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASE – Ação Social Escolar

CASA – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPMJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CREA – Community of Research in Excellence for All

DGE – Direção Geral de Educação

DGGEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IGEC - Inspeção Geral de Educação

LPI – Lei de Proteção à Infância

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OTM – Organização Tutelar de Menores

PAFC – Projeto de Autonomia e de Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEI – Plano Educativo Individual

PPIP – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

RSI – Rendimento Social de Inserção

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. . **63**

Figura 2: Esquema dialógico dos atos de ensinar-aprender-avaliar **109**

Figura 3: Esquema da relação do objetivo com os pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo **139**

Figura 4: Esquema da relação entre a problemática e o método **143**

Figura 5: Paradigma e método de investigação **144**

Figura 6: Mapa da Área Metropolitana do Porto..... **146**

Figura 7: Relação entre as unidades de análise e os sujeitos de investigação **147**

Figura 8: Relação entre as categorias e os objetivos **166**

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Relação dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial em função da idade **26**

Tabela 2: 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 ..... **27**

Tabela 3: Idade de frequência dos anos de escolaridade num percurso condicional e regular **29**

Tabela 4: Organização das faixas etárias de frequência pelos ciclos do ensino básico..... **29**

Tabela 5: Proposta de novo modelo de organização dos dados da escolaridade..... **30**

Tabela 6: Relação dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial em função da idade no 1.º ciclo **31**

Tabela 7: Relação dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial em função da idade no 2.º ciclo **31**

Tabela 8: Relação dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial em função da idade no 3.º ciclo **32**

Tabela 9: Fatores que influenciam o abandono em 1988 ..... **40**

Tabela 10: Taxas de insucesso escolar e desistência no ensino básico português **42**

Tabela 11: Relação da Questão de Investigação e sub-questões de Investigação com os Objetivos Específicos **131**

Tabela 12: Relação das Técnicas de recolha de dados em função dos participantes. **149**

Tabela 13: Grelha de Registo da Análise de Conteúdo **159**

Tabela 14: Relação entre os objetivos da investigação e os sujeitos..... **160**

Tabela 15: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ciclo, no caso A **177**

Tabela 16: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ano de escolaridade, no caso A **179**

Tabela 17: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ciclo, no caso B **235**

Tabela 18: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ano de escolaridade, no caso B **237**

Tabela 19: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ciclo, no caso C **288**

Tabela 20: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ano de escolaridade, no caso C **289**

Tabela 21: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ciclo, nos três casos **310**

Tabela 22: Exemplos de pontos fortes e de vulnerabilidades identificadas pelas escolas nas respetivas análises SWOT ou pela IGEC **311**

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

AS CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL E OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

INTRODUÇÃO

> "Nos percursos tão atribulados de alguns jovens, muitos conseguiram chegar ao seu oásis…sozinhos, num processo de crescimento a que muitos de nós não resistiria. Eles conseguiram: alguns continuam ou voltaram a ser filhos de seus pais, outros encontram essa "filiação" no Lar que carinhosamente os acolheu, outros…são filhos de si próprios…filhos da madrugada. Sobretudo para estes, resta saber como será o novo dia" (S. N. Alves, 2007, pp. contra-capa)

As crianças[1] em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção, são um dos públicos mais vulneráveis ao sucesso educativo nas escolas públicas portuguesas. A análise dos Relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento (Instituto da Segurança Social, 2017, 2018, 2019) demonstra que existe um desfasamento entre a idade destas crianças e a frequência do ano de escolaridade em que estas deviam estar inseridas, o que se traduz em elevadas taxas de insucesso escolar. Embora os números de insucesso escolar destas crianças nos mostrem que a escola democrática continua uma promessa por cumprir, acreditamos que é esta no seu todo, e com um particular destaque na ação docente, que pode tornar possível o "equilibrar dos 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).

O interesse por esta problemática provem de uma prática profissional onde tive a oportunidade de contactar com estas crianças, coordenando toda a componente escolar da casa de acolhimento. Durante quatro anos deparei-me com as suas dificuldades, as suas angústias e frustrações, mas também com a alegria perante o sucesso e o reconhecimento de que com apoio e dedicação o sucesso é possível. Neste sentido e considerando a escola pública como a resposta mais inclusiva que temos para as crianças de meios socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos, acreditamos que esta devia organizar-se por forma a garantir, a todos e todas que a frequentam, condições efetivamente democráticas de acesso e sucesso educativo.

[1] Ao longo desta tese utilizaremos a conceção de criança proposta pela UNICEF definida na Convenção dos Direitos da Criança que defende que "criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo" (UNICEF, 2004, p. 6)(UNICEF, 2004, p. 6)

Não somos investigadoras neutras e/ou equidistantes desta problemática e neste sentido movemo-nos por princípios de ética e justiça social. Atendendo que todos os indivíduos pertencem a diferentes culturas e classes e que esta pertença pode influenciar as perspetivas de vida de cada um, acreditamos que é a existência de uma sociedade regida por um sistema de justiça equitativa que permite a igualdade na atribuição de direitos básicos e deveres, bem como a existência de benefícios para todos, em particular para os membros da sociedade com menos vantagens, independentemente das desigualdades sociais e económicas (Rawls, 1971). Acreditamos que na escola pública portuguesa, regida por princípios democráticos "o princípio da igualdade equitativa de oportunidades está diretamente relacionado com o princípio da diferença" (Rawls, 1971, p. 75)[2]. E neste sentido, olhar o atendimento pedagógico na relação com estas crianças implica seguir a premissa defendida por Boaventura Sousa Santos de que "temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (B. d. S. Santos, 1999, p. 44).

Assim, desenvolveu-se este projeto de investigação que procurou compreender de que forma o professor[3], através da sua ação pedagógica, contribui para a inclusão das crianças em acolhimento residencial ao abrigo de medidas de promoção e proteção, tendo como referência a democratização das condições de acesso e sucesso educativos. A conceção de inclusão que aqui se apresenta e defende é assim entendida como a capacidade de acolher e integrar cada aluno tendo em conta as suas especificidades bem como o proporcionar de oportunidades de sucesso escolar, por via de aprendizagens culturalmente significativas. Ao longo do desenvolvimento deste projeto, e como contemplado desde o seu início, ouvimos as vozes dos diferentes intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente: diretores de agrupamentos de escolas, professores diretores de turma e titulares, assistentes operacionais, representantes das associações de pais, encarregados de educação das casas de acolhimento e as crianças em acolhimento residencial de três agrupamentos de escola TEIP na Área Metropolitana do Porto.

Numa relação dialógica entre políticas e as práticas educativas reconhecemos a pertinência das Ciências da Educação, como área e campo desta investigação, para a

[2] Traduzido de "The democratic interpretation (…) is arrived at by combining the principle of fair equality of opportunity with the difference principle" (Rawls, 1971: 75).
[3] Ao longo desta tese optaremos por utilizar o género masculino sempre que nos referirmos a um conjunto de profissionais. Contudo, conjugaremos as frases no feminino ou no masculino sempre que nos for possível identificar os sujeitos às quais as mesmas se referem.

compreensão e investigação dos contextos educativos. Beneficiando da sua natureza multidisciplinar e transdisciplinar (Charlot, 2006), desenvolvemos uma tese sobre educação onde se mobilizam diferentes saberes (idem) e onde se entende o ato educativo como um processo dialógico entre a ação, a compreensão e o significado. Para Bernard Charlot, a grande diferença está entre se investigar «*em educação*» ou «*sobre educação*». Quem investiga «*em educação*» tem a sua principal preocupação naquilo que a sua ciência em específico argumenta sobre educação; por sua vez, quem investiga «*sobre educação*» preocupa-se com aquilo que é da área da educação, mobilizando para isso os saberes das várias ciências (Charlot, 2006). Sendo esta uma investigação *sobre* um fenómeno educativo: a inclusão das crianças em acolhimento residencial, ela procura compreender a ação dos sujeitos em cada um dos contextos e é nesse sentido que "a educação é um triplo processo; e (…) que educar, educar-se, aprender, ensinar, operam sempre numa tripla articulação" (Charlot, 2006, p. 15). Entendendo que o processo de ensino-aprendizagem-avaliação articula três polos: o educador, o educando e a instituição, o autor defende que a existir uma disciplina específica em educação, esta terá como seu objeto o triplo processo que se baseia nas relações entre os três polos que anunciamos anteriormente. E é neste sentido que se enquadra e se justifica a pertinência desta investigação que inclui uma relação dialógica entre a ação e os discursos dos professores, dos alunos, da escola, das casas de acolhimento e de todos os envolvidos na educação destas crianças.

Porque acreditamos que "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), a análise dos percursos educativos das crianças em acolhimento residencial permite-nos perceber que muito fica por cumprir ao nível da sua educação se a entendermos como a ação intencional que promove o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente ao nível individual, social e cultural, por via de uma relação pedagógica que prevê a apropriação de um património comum (Amado, 2014; Trindade, 2009). Contudo, importa referir que mais do que investigar os fenómenos do insucesso escolar interessa-nos perceber de que forma é que a ação do professor contribui para a inclusão destas crianças – isto é, de que forma é que a escola e os professores, por via da sua ação pedagógica, contribuem para bem receber e integrar cada aluno e aluna tendo como referências as suas características e proporcionando oportunidades para o seu sucesso escolar. E é neste sentido que as Ciências da Educação se

assumem como o campo desta investigação, pois mais do que o fenómeno importa compreender e investigar a ação e os contextos educativos onde beneficiamos da natureza multidisciplinar e transdisciplinar desta área de conhecimento e que nos permite que "as questões sejam colocadas de outro modo" (Charlot, 2006, p. 8), ao mesmo tempo que se estabelece uma relação "entre as práticas e as políticas no campo da educação" (Charlot, 2006, p. 9). Num diálogo constante entre "o conjunto de disciplinas que tomam os fenómenos educativos como o seu objetivo central, quer perspetivando-os dominantemente no sentido da ação/intervenção (…), quer fazendo prevalecer a preocupação por explicar e/ou compreender os fenómenos" (Amado, 2014, p. 26) esta investigação tem como objeto principal os sujeitos, os seus contextos e o impacto da sua ação em cada um dos seus campos de ação.

Nas Ciências da Educação os sujeitos são atores e têm um lugar no processo de investigação e intervenção e é desta forma que temos definido a forma como nos posicionamos e enfatizamos a pertinência da presente investigação. Em suma, e tendo como base as diferentes definições e perspetivas sobre as Ciências da Educação, destacamos que as razões que justificam a pertinência desta tese nesta área prendem-se com o facto de esta ser um campo onde dialogam diferentes disciplinas, conhecimentos e conceitos sobre educação e que apoiam a reflexão e problematização sobre esta temática. Ao mesmo tempo que as Ciências da Educação também se suportam em metodologias que têm como objeto central a compreensão e explicação dos fenómenos educativos nos seus contextos de origem. Assim, e a partir da discussão que apresentamos anteriormente, onde foi possível observar a elevada discrepância entre as idades das crianças e o ciclo que frequentam pretende-se, com este estudo, compreender *de que forma a ação pedagógica do professor contribui para a inclusão das crianças em acolhimento residencial com medidas de promoção e proteção, tendo como referência a democratização das condições de acesso e sucesso educativo* e é neste sentido que apresentaremos, de seguida, a discussão e reflexão sobre a inclusão como medida política e como prática pedagógica.

Neste sentido, organizamos a presente tese em duas grandes partes. A primeira parte, intitulada a **escola pública portuguesa: conceitos, conceções e mudanças** inclui três grandes capítulos, o do acolhimento residencial de crianças, o das políticas educativas e o das práticas pedagógicas, respetivamente.

No **primeiro capítulo: as crianças em acolhimento residencial e a sua relação com a Escola** que retrata, num olhar cruzado entre as políticas e as investigações na área, a realidade das crianças em acolhimento residencial e a forma como as experiências às quais são sujeitas impacta com o seu desenvolvimento e relação com o outro. Apresentaremos também a análise da relação destas crianças com a escola, bem como dos seus percursos escolares. A análise destes dados, apesar das incoerências metodológicas nos dados apresentados nos Relatórios de Caracterização da Situação de Acolhimento, evidencia elevados números de insucesso escolar, quando os comparamos com as médias nacionais, ou das crianças que beneficiam de Ação Social Escolar (ASE). Assim, e na procura de um maior rigor no tratamento desta problemática, e porque acreditamos que a forma como atualmente os dados se encontram organizados não permite uma leitura fidedigna e real, propomos um outro modelo de organização dos dados. Mais do que a crítica, a nossa intenção é poder contribuir para a investigação e reflexão neste campo.

No **segundo capítulo: a inclusão como medida política** e relacionando discursos, intenções e investigações pretende-se retratar a construção do caminho percorrido pela escola pública portuguesa desde 1974. Num percurso analisado em função do seu contexto social, percebemos que sob os princípios da inclusão muitas foram as políticas, que sob o chapéu da inclusão, se revelavam de cariz assistencialista e meritocráticas. Numa análise sobre as problemáticas associadas à retenção, ao insucesso e ao abandono escolar e à luz de um conjunto de programas do Governo (PIPSE, PEPT, TEIP, PMSE e o PNPSE) reflete-se sobre o papel da escola e a forma como esta permite ou não promover respostas mais inclusivas. Contudo, vamos percebendo que continuam a ser sempre as mesmas crianças a que ocupam os lugares mais frágeis nas escolas, e é partir de cada uma delas que se tenta promover uma reflexão em torno da ação dos diferentes agentes educativos. Vive-se atualmente, em Portugal, um tempo político que favorece o ato educativo numa aposta clara da melhoria do sucesso escolar de todos as crianças que frequentam a escola. Os últimos cinco anos foram marcados pela publicação de documentos que são centrais no debate da educação e da inclusão escolar, nomeadamente o *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e os Decretos-Lei n.º 54 e 55 de 2018. É ao abrigo destes documentos e de um projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que se discute hoje a possibilidade organizacional, curricular e pedagógica de uma escola para todos assente nos princípios da inclusão. Esta é uma discussão que ocupa a segunda parte deste capítulo e que, numa lógica

de corresponsabilização de todos os agentes educativos, aprofunda o entendimento da inclusão como condição essencial e inevitável de uma vida em democracia.

Tendo consciência que vivemos um tempo de oportunidade para repensar os processos de ensino e aprendizagem, iniciamos a reflexão no **terceiro capítulo: a inclusão como referente de práticas pedagógicas**, em torno dos paradigmas e das práticas pedagógicas. A partir das mais recentes alterações políticas, refletimos sobre a forma como o posicionamento paradigmático influencia as práticas pedagógicas. A construção de uma escola inclusiva, sob os pressupostos já discutidos, implica acreditar que todas as crianças são capazes de construir a sua aprendizagem e é neste sentido que se apresenta a forma como o paradigma em que cada professor se encontra impacta diretamente com a forma como este desenha a sua ação pedagógica. Os diálogos com diversos autores e autoras enriqueceram a reflexão sobre o papel da educação, da escola e dos professores em tempos cada vez mais exigentes e desafiantes. À luz dos paradigmas defendidos por Rui Trindade e Ariana Cosme (2010a) debate-se sobre o lugar que ocupa o professor, o aluno e o saber e onde o paradigma da comunicação surge como aquele que permite a construção de uma escola dialógica, aberta, flexível e promotora de aprendizagens culturalmente significativas. Ancoradas pelos seus princípios epistemológicos, a reflexão da segunda parte centra-se nas práticas pedagógicas docentes onde se aborda a construção do ato de ensino-aprendizagem-avaliação. Refletir sobre a forma como hoje de ensina, se cria condições para a aprendizagem e se avalia implica aceitar que a diferenciação pedagógica é a possibilidade de resposta à diversidade que caracteriza a escola pública portuguesa. Se diferenciar implica criar as condições necessárias para que cada criança possa aprender, acreditamos que esta se deve pautar pelo rigor e ética pedagógica que acreditando na potencialidade de cada um e cada uma, apoia a construção das bases necessárias para a mobilidade social que a democracia prometeu.

Com estes princípios presentes, apresenta-se o **introito metodológico** que caracteriza a investigação em ciências da educação e que apresenta a problemática em estudo: a inclusão das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e de proteção. À luz desta problemática procura-se perceber de que forma a prática profissional dos professores contribui para os percursos escolares das crianças em acolhimento residencial com medidas de promoção e proteção. Esta secção termina com a reflexão sobre a presença da étnica nesta investigação, onde a experiência profissional contribuiu para a vivência de um conjunto diversificado de situações que poderiam colocar estas crianças em situação de

desproteção. Assim, consideramos que a ética de um investigador e educador implicam sempre o respeito pelo lugar e situação do outro, entendendo que cada território e cada sujeito também são fruto de um conjunto de vivências e contextos.

A **segunda parte,** intitulada **a escola pública portuguesa: pelas salas e corredores** inclui dois capítulos, o desenho metodológico e a análise dos dados.

O **desenho metodológico,** que sustentou este projeto de investigação, apresenta como principal preocupação a compreensão deste fenómeno educativo segundo a perspetiva dos sujeitos. Assim, tornou-se claro que o paradigma que melhor permite estudar as causas do insucesso escolar destas crianças, bem como a ação dos docentes tendo em conta a inclusão das mesmas, é o fenomenológico-interpretativo. Preocupadas com a compreensão de um fenómeno educativo foi nossa intenção estudá-lo e investigá-lo em profundidade e é neste sentido que o estudo de caso se assume enquanto método de investigação. À luz do estudo de caso analisamos três agrupamentos de escolas TEIP da Área Metropolitana do Porto em profundidade e tendo por base duas unidades de análise: a inclusão como medida política e a inclusão como prática pedagógica. Por sua vez, as técnicas que apoiaram a recolha de dados foram a análise documental, a entrevista e a observação naturalista. Cada uma destas técnicas é apresentada à luz dos seus princípios e da sua pertinência para a presente investigação. Na mesma linha, 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. A esta associou-se um processo de categorização dos dados à luz de quatro categorias: a escola pública, o insucesso, as práticas pedagógicas e a inclusão. A validade e fiabilidade desta investigação foram asseguradas pela triangulação das fontes de dados e metodológica. Sendo escassa a informação sobre a forma como a ação dos professores contribui para os percursos escolares das crianças em acolhimento residencial foram realizadas entrevistas exploratórias que em conjunto com a análise documental auxiliaram a construção da problemática.

Sendo este um estudo de caso coletivo apresenta-se, no **segundo capítulo**, a **análise dos dados** dos três casos individualmente. A análise de cada caso/contexto inclui a caracterização do contexto, através da análise do seu projeto educativo e da forma como os diferentes agentes da comunidade percecionam a escola e as relações que lá acontecem; (ii) seguida da apresentação dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial que participam nesta investigação, à luz do modelo proposto nesta tese e onde se inclui a

reflexão dos autores sobre as possíveis causas para o insucesso escolar destas crianças; (iii) e termina com a reflexão em torno da escola pública, das práticas pedagógicas docentes e das formas e possibilidades da inclusão. Seguida desta apresentação e análise surge a reflexão global tentando dar resposta às questões de investigação e nas quais se relacionam os dois pilares desta tese: inclusão como medida política e a inclusão como prática pedagógica.

A última parte desta tese inclui as **considerações finais** onde se reflete sobre o impacto desta investigação para o estudo desta problemática. Assim, é possível compreender a necessidade de o professor diferenciar as suas práticas construindo as condições necessárias para a promoção das aprendizagens de todos os alunos. Paralelamente, a este professor pede-se que não desista, que desafie e apoie os seus alunos a pensar criticamente o mundo a partir do respeito pelos seus saberes, construídos nos espaços e práticas comunitárias.

PARTE I:
QUADRO TEÓRICO E CONCETUAL

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA:
CONCEITOS, CONCEÇÕES E MUDANÇAS

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: CONCEITOS, CONCEÇÕES E MUDANÇAS

Neste capítulo pretendemos relacionar discursos e autores que podem orientar a reflexão sobre construção da Escola e os diferentes sentidos da Educação. Assim, pretendemos discutir as finalidades da Escola, os papéis dos professores e dos alunos, bem como a importância do património cultural comum que nos precede para a construção de cidadãos críticos e informados sobre o caminho que se segue. Assumimo-nos ideologicamente a favor de uma Escola Democrática que inclui todos e todas e que deve proporcionar a cada um e cada uma a oportunidade de escolha sobre um futuro que possa quebrar o ciclo de desproteção e abandono que caracteriza a vida de muitas das crianças que frequentam a Escola.

Assim, apresentaremos a evolução do sistema educativo português ao nível das suas políticas educativas desde 1974, ano em que se democratiza o País e o acesso à escola por parte de todas as crianças. Esta reflexão começa com uma análise sobre as políticas que têm contribuído para a análise do percurso da escola pública portuguesa e, de como caminhamos para um projeto educativo assente nos pressupostos da inclusão e da equidade. Assim, e a partir das mais recentes alterações políticas refletimos, no segundo capítulo desta parte, sobre a forma como o posicionamento paradigmático influencia as práticas pedagógicas. À luz dos paradigmas defendidos por Rui Trindade e Ariana Cosme (2010a) debate-se sobre o lugar que ocupa o professor, o aluno e o saber e onde o paradigma da comunicação surge como aquele que permite a construção de uma escola inclusiva assente em práticas pedagógicas dialógicas, abertas, flexíveis e promotoras de aprendizagens culturalmente significativas. E é neste sentido que a diferenciação pedagógica, última secção do segundo capítulo, surge como a possibilidade de concretização das promessas da democracia. Ao longo da reflexão que aqui se apresenta serão mobilizados os discursos das pessoas que foram ouvidas nas entrevistas exploratórias (ver APÊNDICE I) e que apoiaram a construção da problemática em estudo.

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA:
CONCEITOS, CONCEÇÕES E MUDANÇAS

CAPÍTULO 1

As crianças em acolhimento residencial e a sua relação com a Escola

1. As crianças em acolhimento residencial e a sua relação com a Escola

Este é um capítulo obrigatório numa tese através da qual se pretende discutir as possibilidades de as crianças em situação de acolhimento residencial deixarem de ter uma relação com a Escola marcada, em geral, pelo insucesso.

Assim, este capítulo começa por identificar e discutir a medida do acolhimento residencial como medida de promoção e de proteção das crianças que, por alguma razão, necessitem da mesma. Contextualizando a situação em que vivem e são retiradas muitas das crianças que compõem o sistema educativo português analisa-se a situação de acolhimento e a forma como esta impacta no desenvolvimento destas crianças. Numa segunda parte aborda-se a situação das crianças em acolhimento residencial na Escola, tendo em conta, como se comprovará neste trabalho, que estas crianças constituem um dos públicos mais vulneráveis e fragilizados nas escolas, como se infere da leitura das suas taxas de insucesso escolar. E é a partir da sua situação, em comparação quer com a média nacional, quer com as crianças em situação socioeconómica idêntica que se discute a importância de se criar escolas respostas efetivas e diferenciadores que permitam lidar com problemas e problemáticas que obstaculizam a aprendizagem. Sendo esta uma reflexão difícil, ela é necessária e urgente numa sociedade democrática que nasce a partir, também, da promessa de uma maior igualdade.

1.1 Infância, juventude e acolhimento residencial

Foi em 1999 que foram aprovadas, na Assembleia da República, duas leis que são necessárias para se abordar a problemática da inclusão das crianças em situação de acolhimento residencial. A primeira dessas leis, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro[4], tinha "por objeto a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir a seu desenvolvimento integral" (art. 1.º). A segunda lei, a Lei Tutelar Educativa – Lei n.º 166/99, de 14 de setembro[5], definia que a sua aplicação ocorreria quando existisse "a prática, por menor com

[4] A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro[4], 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.
[5] A Lei Tutelar Educativa – Lei n.º 166/99, de 14 de setembro[5], foi recentemente alterada para a Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro.

idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime" (art. 2.º).

Antes deste período, mais do que a proteção de crianças e jovens em risco, a legislação preocupava-se, sobretudo, com a Organização Tutelar de Menores, o que está bem presente na legislação que se encontrava em vigor, desde 1978 até à data em que são promulgadas as Leis atrás referidas, o Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de outubro, o qual corresponde a uma atualização do decreto-lei que o antecede, o Decreto-Lei n.º 44288, publicado em 1962. Antes, só na 1ª República, é que a Lei de Proteção à Infância, de 27 de maio de 1911, parecia corresponder a um outro tipo de abordagem da Infância e, neste âmbito, das responsabilidades do Estado.

Em termos do plano de trabalho que sustenta esta tese, debruçar-nos-emos, apenas, sobre a legislação em vigor, começando por referir que é na já referida Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, de 1 de setembro, que se encontra a legitimidade jurídica para se retirar as crianças ou os jovens das respetivas famílias para que possam ser acolhidos numa instituição. Deste modo, e como afirma Delgado (2006, p. 147)

> "as 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".

Será, contudo, na versão mais atual da mesma lei, a Lei n.º 23/2017[6], de 23 de maio de 2017, que se alarga o período de proteção até aos 25 anos, "sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional, e desde que o jovem renove o pedido de manutenção" (art. 63.º). De um modo geral, a lei, em vigor, prevê que as crianças e jovens que se encontram em acolhimento residencial, possam, entre outros direitos, "receber uma educação que garanta o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes assegurada a prestação de cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades culturais, desportivas e recreativas" (Lei n.º 145/2015, de 8 de setembro, art. 58.º).

[6] Lei n.º 23/2017 é a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, publicada a 23 de maio de 2017, e que se constitui, até à data, como a última alteração à Lei n.º 147/99.

A medida «acolhimento residencial» é uma das seis medidas de proteção previstas no n.º 1 do art. 35.º da Lei 147/99[7], de 1 de setembro, e, de algum modo, corresponde a uma decisão que revela uma situação de fragilidade inequívoca, do ponto de vista das condições de vida das crianças ou dos jovens, aos quais se aplica uma tal medida.

Pelas suas características pessoais e pelas suas histórias de vida, estas crianças e jovens são sujeitos com características muito específicas e a sua institucionalização constitui um marco nas suas vidas. Chegam às instituições revoltadas com a vida e desconfiadas da nova realidade, ainda que seja importante ressalvar que cada sujeito apresenta um ritmo de adaptação próprio e modos singulares de viver a nova experiência de vida, apesar da situação de vulnerabilidade em que se encontram. Anos de maus-tratos, ausência de afeto, de acompanhamento e de apoio são marcas que constituem os desafios com que os técnicos das casas de acolhimento se deverão confrontar. Um exercício difícil e único, dado que as crianças criam relações em função dos modelos internos e implícitos das suas primeiras experiências de vinculação. Por norma, associadas a estas experiências, estão "cuidados ambivalentes e inconsistentes, negligência, abuso ou agressão" (Mota & Matos, 2010, p. 251) que têm influência na forma como, por um lado, estas crianças e jovens vão estabelecendo relações e se relacionam e, por outro, como se percecionam. É expectável, por isso, que uma criança que tenha tido experiências de vida bastante adversas, seja caracterizada, muitas vezes, como tendo baixa autoestima, insegura, pouco ou nada resiliente, desinteressada, desconfiada ou pouco sociável e, por isso, é importante que, nos primeiros anos de contacto com estas crianças, os adultos de referência não esqueçam que nem todas as crianças são inevitavelmente felizes, confiantes, autónomas e sociáveis. Reconhecer isto, não significa, contudo, que se legitimem os veredictos negativistas ou as ações desesperançadas, já que isso corresponderia a um processo de demissão educativa que seria fatal para essas crianças, do ponto de vista do seu processo de empoderamento pessoal e social. Por isso é importante relembrar que

> "nenhuma criança é inteiramente feliz, independentemente da estabilidade que lhe poderão proporcionar. Por detrás dos sorrisos, das exclamações de alegria, das atividades, guardam-se traumas, os medos, a ferida do abandono, as saudades dos pais reais ou imaginários, o desejo de viver na família que se perdeu ou nunca se teve. Nestas circunstâncias, as crianças devem ser ajudadas a vencer a batalha interior que lhes permita planificar a sua vida futura e a orientá-la de acordo com um princípio de responsabilidade" (Delgado, 2006, p. 84).

[7] Lei n.º 147/99 é a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, publicada a 1 de setembro de 1999.

Trata-se de um desafio complexo, dado que não pode ser circunscrito, apenas, a um problema de disponibilidade dos adultos para com essas crianças. Por outras palavras, a resposta não consiste, apenas, em «dar amor e carinho», de forma a superar os alegados traumas psicológicos e emocionais destes sujeitos ou em colmatar as suas carências, neste âmbito. Essa disponibilidade é decisiva como alicerce de um processo educativo que tem que ver com o modo como se exige, se dialoga e se cria, também, um ambiente de segurança e de liberdade que permita às crianças, progressivamente, interiorizar hábitos de trabalho, de esforço, de respeito e de participação. Assim, importa, antes de tudo e como pedra basilar da intervenção, continuar "a acreditar na criança, na sua amizade e na imensa possibilidade de transformação que ela (ainda) transporta" (Delgado, 2006, p. 85). Se acreditar é um fator decisivo, respeitar o outro nas suas singularidades é outro fator a valorizar. É que respeitar uma criança não pode ser lido, obrigatoriamente, como um ato de demissão educativa face à sua vontade, dado que sem essa relação de respeito, que importa criar e desenvolver, nem se torna possível estabelecer um diálogo profícuo e consequente, nem criar relações que suportem a dureza e as tensões das decisões que nem sempre são unânimes ou agradáveis, ainda que isso não tenha de significar que tais decisões tenham de ser arbitrárias e sem sentido.

Como se constata, estamos perante uma situação complexa, já que, como defende Teresa Sá (2008, p. x) de que "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". Esta reflexão levanta questões muito difíceis, delicadas, complexas e nada consensuais. Se podemos concordar que a permanência de uma criança num meio ou numa família desestruturada, aditiva, abusiva e/ou negligente constitui uma situação de perigo e que deve ser evitada, também podemos concordar que o processo de retirada implica a rutura familiar e que, de um momento para o outro, muitas vezes sem qualquer tipo de aviso ou preparação, estas crianças vêm-se a habitar espaços estranhos e com pessoas desconhecidas onde "todos podem opinar acerca da sua vida, mas [onde] sente[m] que não [são] especia[is] para ninguém, consolidando-se progressivamente o sentimento de rejeição, vazio e abandono" (I. Gomes, 2010, p. 173). Nos discursos e desabafos destas crianças – sujeitos que foram escutados ao longo de 4 anos de contacto diário e também no presente trabalho de investigação – encontramos a ambivalência entre os benefícios da casa que os acolhe e as saudades de uma família distante.

Assim, podemos perceber que os efeitos da institucionalização são muito variáveis, assim como o seu impacto, mesmo em histórias de vida muito idênticas, como é o caso das histórias que envolvem irmãos ou irmãs. Tais efeitos podem estar na origem de perceções diversas, nomeadamente sendo interpretados como um castigo pelas suas ações e pelos seus maus comportamentos. Podem suscitar, igualmente, a regressão ao nível dos comportamentos a níveis anteriores de desenvolvimento (Midgley & Pretorius, 2014) e/ou comprometendo o relacionamento interpessoal, enquanto resultado de experiências de vinculação pouca seguras. Sendo a vinculação a "ligação emocional recíproca e duradoura entre o bebé e a figura parental, em que cada um contribui para a qualidade da mesma" (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 245), é esta que permite que o bebé construa o seu "modelo interno dinâmico" (Bowlby, 1971) por via da interiorização dos diferentes padrões de vinculação emocional e que permitem a construção de diferentes representações cognitvas e expectativas (Papalia et al., 2001). No entanto, concordamos com a argumentação de Rygaard (2006, p. 41) de que a forma como a capacidade de amar e de nos sentirmos vinculados ao outro "depende, em grande medida, dos contactos físicos (e, portanto afetivos) que se tiveram (e se foi capaz de sentir) precocemente na vida". O autor acrescenta que os contactos sujeitos a respostas aleatórias provoca na criança um funcionamento, também ele, aleatório, com todas as consequências que daí advêm.

Estas crianças têm as suas vidas profundamente marcadas por anos de convivência com problemas de natureza diversa, muitas vezes afetiva, e de uma incoerência nos cuidados que fazem com que frequentemente estas 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). Naturalmente, os efeitos de uma vinculação insegura impactam diretamente no desenvolvimento global das crianças, comprometendo as suas relações futuras e que se refletem através de sentimentos de impotência, vulnerabilidade e incapacidade perante algumas situações de aprendizagem (Carneiro et al., 2005). Em síntese, o que a nossa experiência de trabalho com estas crianças tem tornado evidente, e que é corroborada pela teoria, é que os efeitos de vivências disruptivas e negligentes, ocorridas no seio familiar durante a infância, comprometem o normal desenvolvimento das crianças, quer ao nível das suas aprendizagens, quer ao nível das suas relações socioafetivas.

Ao longo do acolhimento, muitas crianças mantêm uma relação de proximidade com as suas famílias biológicas que, em certos casos, incluem períodos de permanência nas suas

casas aos fins de semana, ou durante as interrupções e férias escolares, sempre que a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou da Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT) assim o autorizem. E esta é a razão pela qual é muito comum, nessas situações, registar-se aquilo a que chamamos de «síndrome das segundas-feiras». Isto é, a «agitação descontrolada» que frequentemente caracteriza as casas de acolhimento e as escolas, nesse dia de início da semana. Verifica-se, algumas vezes, que regressadas de um fim-de-semana com a família biológica encontramos crianças com um comportamento marcado pela desestruturação semelhante à do momento da retirada. O quotidiano das casas de acolhimento é assim marcado por um intenso trabalho de apoio e acompanhamento destas crianças num processo quase diário de avanços e recuos. Sendo claros os efeitos da institucionalização no desenvolvimento das crianças, também importa esclarecer que o acolhimento destas crianças não acontece de forma linear. A retirada de uma criança da sua família e a sua integração numa casa de acolhimento mexe com toda a dinâmica organizacional da própria casa e de todas as crianças envolvidas, as que já se encontram em acolhimento e as que chegam de novo. Torna-se assim claro que o tempo que cada criança precisa para encontrar e atribuir um sentimento de segurança à casa de acolhimento é muito distinto. Neste caso não falamos de acolhimento, mas de sentido de pertença.

Por todas estas situações, estas casas são caracterizadas por uma forte presença de regras e rotinas que têm como objetivo conferir segurança às próprias crianças, também devido ao facto das crianças com perturbações de vinculação apresentarem “muito poucos esquemas automatizados” (Rygaard, 2006, p. 95), o que se manifesta, muitas vezes, através da ausência de horários para brincar, comer, vestir-se, dormir, tomar banho, etc. Paralelamente, a constante presença e convivência com a incerteza do cuidado, do afeto e do alimento deixam as crianças em constante alerta, sendo as rotinas e as regras propostas pela casa de acolhimento uma forma de promover segurança sobre a regularidade e sucessão de um conjunto de acontecimentos que fazem parte da vida quotidiana. E, por isso, é importante definir a hora em que o almoço, o lanche e o jantar estão prontos, da mesma forma que o banho, o estudo e o deitar, que simbolizam a preocupação constante com o bem-estar de cada criança. É inegável a importância do papel da casa de acolhimento, a quem se impõe a

criação de um ambiente educativo e terapêutico que possibilite a cada criança a oportunidade e o direito à sua infância (EE2[8]).

A par das regras, que só por si não são suficientes, é necessário garantir todas as necessidades fisiológicas da criança, devendo, as casas de acolhimento, proporcionar, igualmente, a existência de referências afetivas positivas e experiências seguras. A experiência de trabalho com estas crianças permitiu compreender que, para que uma criança confie num cuidador, confidenciando-lhe os seus desejos e angústias, há um longo caminho a percorrer, testes e provas que são propostos, muitas vezes, de forma implícita, pelas crianças que as visam salvaguardar de mais experiências de abandono e de exclusão. Esta situação pode ser explicada, por exemplo, através das consequências da perda de adultos familiares, uma situação que pode resultar num sentimento de enorme insegurança, a qual poderá fazer com que estas interiorizem que qualquer adulto pode abandonar, tal como já aconteceu anteriormente, e em alguns casos mais do que uma vez. Esta situação "leva a criança a oscilar entre aproximação e rejeição no mesmo comportamento" (Rygaard, 2006, p. 140). No entanto, é possível que o educador pela coerência e permanência da sua ação e do afeto que a mesma pressupõe, consiga reconfigurar as expectativas acerca de si e dos outros.

1.2 As crianças em situação de acolhimento residencial e a Escola

A relação das crianças em situação de acolhimento residencial com a Escola é uma problemática que diz respeito a todos os que têm, de um ou de outro modo, responsabilidades educativas na vida dos que se encontram nessa situação, as quais adquirem, contudo, contornos específicos quando se reflete sobre a relação entre as escolas e os professores com estas crianças. Neste caso, importa ter em conta quer o que se defendeu até este momento, quer que essas escolas e esses professores não podendo resolver todos os problemas e encontrar todas as respostas para os desafios que lhes são colocados, podem, no entanto, tentar refletir sobre os mesmos e agir de acordo com as circunstâncias e os recursos

[8] EE2 – Entrevista Exploratória a uma psicóloga de uma casa de acolhimento que tem acompanhado crianças em acolhimento residencial ao nível psicológico e escolar, nos últimos anos. Identificaremos os participantes das entrevistas exploratórias da seguinte forma: Letras referentes à designação da entrevista exploratória – EE, seguido da atribuição de um número.

disponíveis. Como agentes de mudança e transformação, importa compreender como e em que condições é que os professores poderão fazer a diferença, não deixando de ser professores para assumirem outros papéis que não são os seus, já que a possibilidade de realizar aprendizagens culturalmente significativas é sempre uma possibilidade que não se esgota numa intervenção circunscrita ao cognitivo e ao racional. O afeto, a disponibilidade e a ajuda nas escolas não são ocorrências que se acrescentam às relações e aos desafios que suscitam e justificam essas relações, tendo em conta que os atravessam e, assim, lhes conferem corpo e sentido, potenciando a possibilidade de desafiar os outros a desaprender, a aprender e a transcender-se (Trindade, 2009).

Nesta procura de inéditos viáveis (Freire, 2018) surgem professores que podem eles próprios revelar-se como situações de inéditos viáveis para estas crianças. Pessoas que, por variadas razões, nem sempre visíveis, passam a representar portos de abrigo e segurança, sem se imaginar "o que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo" (Freire, 2017, p. 43).

Sendo importante referir a importância das escolas e dos professores como espaços e atores educativos, não se pode refletir sobre o novo papel que se espera de umas e de outros, sem começar por reconhecer que as crianças que estão, na Escola, são bastante diferentes de outras crianças que, no passado, estiveram nessa mesma instituição. Chama-se a atenção para este facto, tendo em conta que há gente, nomeadamente docentes, que parecem ignorar que vivemos num outro tempo histórico. A Escola portuguesa dos nossos dias universalizou-se para lá do 4º ano de escolaridade. Isto significa que o público que, hoje, frequenta a escola tem muito pouco a ver com a "população bastante homogénea sob o ponto de vista sociocultural, geralmente submissa, interessada em aprender aquilo que lhe era imposto pelo currículo" (Cortesão, 2002, p. 258), do passado. A heterogeneidade discente não é, por isso, problema, mas condição, relacionada com a massificação do novo público escolar, mas, também, pelo modo como no mundo atual se aborda e se tem em conta a diferença.

Os comportamentos de muitas crianças são hoje marcados por atitudes mais irreverentes e menos conformistas. Por isso, muitos delas manifestam uma relação de insatisfação com a escola, 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), a qual, por sua vez, se manifesta hostil ou indiferente perante a resistência dos alunos que, como defende (Meirieu, 2002), tem de ser encarado como um fenómeno pedagógico de primeira grandeza. Meirieu (2002) na mesma obra, afirma que esse momento de resistência pode estar na origem do que o autor designa por "momento pedagógico" (p. 57), se o professor se mostrar disponível para reconhecer a resistência dos alunos face à ação educativa com que são confrontados e agir em conformidade. É que, para o autor, o professor pode tentar lidar com essa resistência por via do autoritarismo ou da manipulação, o que impede a afirmação do «momento pedagógico». Se, pelo contrário, o professor se mostra ser capaz de "ao mesmo tempo, levar a sério e superar" (Meirieu, 2002, p. 63) a resistência dos alunos, então estão criadas as condições para que esse momento se concretize, potenciando-se, assim, a possibilidade de os alunos aprenderem e se desenvolverem. Meirieu (2002) defende, então, que em vez da utilização de dispositivos repressivos ou excludentes, da demissão educativa, da remoção abusiva e excessiva de obstáculos ou da caricaturização do saber, os professores tendem a investir, antes, no reconhecimento dos obstáculos que o seu discurso contém, na tentativa de encontrar novos exemplos, na multiplicação de reformulações inventivas ou na proposta de pontos de apoio que permitam aos alunos enfrentar as tarefas.

É o reconhecimento de que o ato de aprender nas escolas, hoje, é um ato mais complexo e desafiante que obriga a refletir sobre as condições que são necessárias para que esse tenha possibilidades de se concretizar. E, para que isso possa acontecer, não se pode desprezar o facto de a Escola ter de se assumir como um espaço de socialização cultural. Daí que os conflitos epistemológicos, em função dos quais poderão emergir os momentos pedagógicos, tenham de ser vistos não como momentos excecionais, mas como momentos estruturantes da ação educativa. Ou seja, o desinteresse, a apatia ou a recusa dos alunos não poderão ser objeto de demonização pedagógica, mas expressão de algo que terá de conduzir a processos de reflexão curricular consequentes.

Este é, no entanto, um dos problemas com que as escolas têm mais dificuldade em lidar, já que pressupõe uma transformação profunda nas idiossincrasias curriculares e pedagógicas sobre as quais se tem vindo a afirmar o modelo de educação escolar. Seja como for, e tendo em conta a experiência profissional da autora desta investigação, enquanto responsável pelo trabalho de coordenação da componente escolar de uma casa de acolhimento, o que se constatou foi que as crianças manifestavam um desinteresse

generalizado pela Escola, sendo que nos casos mais graves, havia uma total rejeição da mesma. Nalguns casos, o que acontecia é que indo para a escola, muitas destas crianças ou eram absentistas ou acumulavam faltas e ocorrências disciplinares. Foi também possível constatar, por isso, que muitas crianças frequentavam o mesmo ano de escolaridade pela segunda ou pela terceira vez, verificando-se que estas ocorrências escolares negativas eram atribuídas às vicissitudes da vida dessas crianças. Neste caso, as escolas nunca tentaram encontrar outras explicações para as retenções dos alunos, escudando-se, nalguns casos, no diagnóstico psicológico que, entretanto, tinha sido produzido, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Não sendo possível deixar de referir que algumas das crianças em situação de acolhimento residencial confrontam as escolas com problemas inéditos, tendo em conta, também, que as situações de risco emocional terão de afetar, de forma mais ou menos duradoura, as aprendizagens, é necessário, igualmente, advertir que as escolas devem ser prudentes nos veredictos que propõem, nomeadamente quando transformam perturbações emocionais, e os comportamentos a estes associados, em expressão de problemas intelectuais.

Não sendo a nossa pretensão estigmatizar a realidade de muitas das crianças que ainda continuam a viver em situação de acolhimento residencial, não podemos deixar de lembrar que estas crianças têm vidas profundamente marcadas por experiências disruptivas, alimentação inconstante e casas onde os livros e o afeto estão, na maioria dos casos, longe de existir, ou de ser sequer imaginados. Esta é uma reflexão que é tão difícil quanto necessária.

Como é que se pode pedir a crianças que foram vítimas de abusos físicos (e às vezes sexuais) que estejam disponíveis para aprender o que a escola entende como importante aprender naquela hora ou naquele momento? 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 estes se esqueceram dos filhos à porta de um supermercado? Quais as implicações educativas, curriculares e pedagógicas destes acontecimentos?

Apresentando exemplos que estão no limite das situações mais difíceis e conscientes que estamos perante um mundo marcado pela heterogeneidade das histórias dessas crianças, esperamos poder contribuir para essa reflexão, tendo como referência as potencialidades das

mudanças legislativas que envolveram a promulgação dos Decretos-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e n.º 55/2018, de 6 de julho. O que se espera é que se possa refletir e tomar decisões consequentes que contribuam para que crianças que não apresentam nenhum tipo de deficiência intelectual possam beneficiar, mais do que têm vindo a beneficiar, da Escola e das oportunidades de desenvolvimento que esta instituição pode oferecer.

Tal como defende Luíza Cortesão (1998), a Escola não pode continuar cega e surda às singularidades destes alunos e às vicissitudes das suas vidas. Revelou-nos, também, a experiência que é necessário propor a estas crianças, como afinal a todas as crianças, desafios que as mesmas consigam ultrapassar, respeitando o seu ritmo de apropriação e de aprendizagem. Mais do que as palavras, importa agir de forma assertiva e empática. Se queremos reconquistar aquelas crianças, se queremos desafiá-las, devemos assumir o que Rygaard (2006) designa por papel de *superego exterior*, transformando esquemas caóticos em sequência compreensíveis.

O sucesso de cada tarefa tem um peso determinante e, por isso, é que o desafio deve ser adaptado a cada criança. As tarefas inicialmente podem ser desenvolvidas a dois, num exercício de amparo e apoio contingente face às dificuldades, com o objetivo de promover, também, por esta via, o desenvolvimento da autonomia das crianças. A cada nova tarefa, um novo teste, esperando-se que a construção da relação em bases seguras possa constituir um recurso para lidar com a resistência dos alunos. As memórias de experiências destrutivas do passado podem constituir-se, neste momento, como um obstáculo a ter em conta, já que essa "experiência só pode ser invertida quando um adulto insiste e demonstra de forma repetida que o controlo parental é uma vantagem e uma proteção" (Rygaard, 2006, p. 152). Importa lembrar que não estamos perante um processo isento de dificuldades, de retrocessos e até de insucessos, quer porque nem sempre as respostas e as decisões disponíveis se revelam ser as mais adequadas, quer porque há situações imponderáveis que, ao revelarem a fragilidade emocional destas crianças, podem assumir-se como obstáculos no âmbito do desenvolvimento das relações e dos projetos em que as mesmas se encontram envolvidas.

Perante estas crianças, como é que as escolas se podem afirmar como contextos inclusivos? Esta é a questão que justifica esta tese, já que ao peso dramático da falta de cuidado e de afeto nas suas vidas acresce o peso da escola e das taxas de retenção, absentismo e abandono escolar que tendem a caraterizar este grupo de estudantes.

O trabalho desenvolvido[9] junto destas crianças, enquanto coordenadora da componente escolar de uma casa de acolhimento, permitiu perceber que as constantes experiências de insucesso, traduzidas em contínuas retenções, desencadeiam uma "posição" implícita de aceitação fatalista face ao fracasso, ao abandono ou à exclusão. Foram várias as crianças com que contactamos que acumulavam 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 relevância do mesmo 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 (re)construção de percursos potenciadores de sucesso educativo.

Para refletirmos sobre os percursos escolares destas crianças apoiamo-nos nos Relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento (CASA), os quais demonstram que existe um enorme desfasamento entre as suas idades e o ciclo de escolaridade que frequentam, e que revelam problemas inequívocos de insucesso escolar. Optamos por apresentar a análise dos dados referentes à escolaridades destas crianças desde 2016. Os dados anteriores a 2016 apenas mostram as taxas de crianças que, segundo os referidos dados, estão desfasadas do seu ciclo. Paralelamente, importa referir que a análise dos dados que aqui será apresentada permitiu-nos perceber que estes expõem algumas fragilidades metodológicas, nomeadamente as que dizem respeito à temporalidade e à forma como as faixas etárias se encontram organizadas. Por exemplo, o relatório CASA 2016 afirma que os dados foram recolhidos entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, enquanto os relatórios CASA 2017 e 2018 identificam a fase de recolha entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018. Apesar de acreditarmos que a fase de recolha dos dados de 2018 possa ter ocorrido entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019, o mesmo não é confirmado e os dados referentes à escolaridade são diferentes nos dois relatórios. Da mesma forma, não é possível perceber de que forma a análise do percurso de escolaridade é realizada, já que pode ser através do ano de escolaridade que os alunos frequentam, naquele ano letivo, camuflando percursos de insucesso escolar, ou através da data de nascimento das crianças.

[9] Ao longo do trabalho que aqui se apresenta são múltiplas as referências e pontes ao trabalho desenvolvido no âmbito da minha experiência profissional como técnica de uma casa de acolhimento. Nesse sentido, passaremos a redigir o texto na primeira pessoa do singular sempre que essa situação se verifique.

O outro constrangimento para a análise dos números e taxas de insucesso escolar destas crianças é a forma como estão organizadas as faixas etárias. É possível encontrarmos crianças com 10 anos a frequentar o 1.º ciclo sem que estas tenham sido retidas, da mesma forma que é possível identificar crianças com 12 anos a frequentar o 2.º ciclo ou com 15 anos o 3.º ciclo. Isto acontece porque quando uma criança ingressa no 1.º ano com 6 anos, a partir de janeiro do ano civil seguinte pode completar 7 anos, o que implica que esta criança pode terminar o 4.º ano com 10 anos. Sendo assim, esta organização dos dados pode contribuir para camuflar percursos de insucesso ou sucesso que possam ter ocorrido. Da mesma forma, a organização por ciclos de ensino pode impedir-nos, igualmente, de identificar em que anos de escolaridade ocorrem as maiores taxas de insucesso e sucesso.

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, sendo que podemos afirmar com certeza que apenas 20% se encontra enquadrada no ciclo correspondente à sua idade;
- 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 delas 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. Apresentamos, de seguida, a Tabela que sintetiza os dados apresentados anteriormente. De modo a orientar a análise, identificamos a laranja os dados correspondentes a percursos de sucesso claramente identificados, a branco os correspondentes a percursos de insucesso e a cinzento os dados

referentes a percursos que incluem idades que podem ser enquadradas em mais do que um ciclo de escolaridade.

Tabela 1: Relação dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial em função da idade

Fonte: Relatórios CASA 2016, 2017 e 2018

	Idades	**2016/2017[10] (N=4446)**		**2017/2018[11] (N=3970)**		**2017/2018[12] (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%	
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%

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** destas crianças, no ano letivo de 2017/2018, 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.**

Ao cruzarmos os dados dos resultados nacionais com os dados das crianças em situação de acolhimento, a nossa análise revela contornos extremamente preocupantes, ainda que se possa assistir por conta da organização dos dados a algum tipo de inflação ou enviesamento. Se o documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) intitulado "Estado da Educação 2017" nos mostra que desde 2014 que os números de

[10] O Relatório CASA 2016 refere que "o período de recolha e carregamento da informação decorreu entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, com posteriores retificações ocorridas durante o mês de março de 2017" (Instituto da Segurança Social, 2017, p. 13).
[11] O Relatório CASA 2017 refere que "o período de recolha e carregamento da informação decorreu entre os meses de novembro de 2017 e fevereiro de 2018. Todos os dados apresentados neste relatório resultam desta fonte de informação" (Instituto da Segurança Social, 2018, p. 16).
[12] O Relatório CASA 2018 refere que "o período de recolha e carregamento da informação decorreu entre os meses de novembro de 2017 e fevereiro de 2018" (Instituto da Segurança Social, 2019, p. 11).

retenção e abandono escolar têm vindo a baixar, quando olhamos para os dados das crianças em acolhimento residencial percebemos que estes números tendem a manter-se estáveis.

Quando comparamos estes dados com os números nacionais do insucesso escolar constatamos que do 1.º para o 2.º ciclo podemos verificar uma inversão das percentagens de insucesso e sucesso escolar, denunciando-se o peso do acumular de desigualdades. A análise dos dados correspondentes ao ano letivo de 2018/2019 mostra 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.

Na tabela que se segue apresentamos a relação das taxas de frequência, e por consequência, de insucesso das crianças em acolhimento residencial, comparando-as com as taxas nacionais.

Tabela 2: Relação das taxas de frequência e insucesso das crianças em acolhimento residencial e taxas de insucesso escolar nacionais no ano letivo 2017/2018

Fonte: Relatórios CASA 2016, 2017 e 2018 e CNE 2016, 2017 e 2018

	CNE 2016[13]	**CASA 2016 (N=4446)**	**CNE 2017[14]**	**CASA 2017 (N=3970)**	**CNE 2018[15]**	**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%

Consideramos que seria mais interessante começar esta reflexão pela contextualização dos sujeitos que motivaram esta investigação e pela análise dos dados nacionais que caracterizam os seus percursos escolares. Contudo, e de forma a permitir uma leitura fidedigna da realidade consideramos que seria pertinente podermos contribuir para

[13]Os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2015/2016.
[14]Os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2016/2017.
[15]Os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2017/2018.

esta reflexão, apresentando uma outra organização dos dados, o "*modelo proposto de reorganização dos dados dos percursos escolares*", tendo em conta a pertinência do mesmo para um retrato o mais fiel possível da realidade escolar destas crianças. Assim, apresentaremos, em função deste outro modelo, o conjunto de dados recolhidos nos três casos que compõem este estudo e que apoiam e dão forma ao estudo empírico na parte II desta tese e que passaremos a apresentá-lo.

Em Portugal, a escolaridade obrigatória contempla, segundo o artigo 4.º do Despacho normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, que a "frequência do ensino básico ou do ensino secundário é obrigatória para os alunos com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos". No que se refere à "matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico é obrigatória para as crianças que completem seis anos de idade até 15 de setembro" (Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, art. 5.º). Paralelamente, as crianças que completem os seis anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no 1.º ano com 5 anos de idade, se o encarregado de educação mostrar essa vontade e a escola dispor de vaga (Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, art. 5.º). Como se constata, o mesmo ano de escolaridade pode ser frequentado por crianças situadas em faixas etárias diferentes, mesmo quando têm um percurso sem retenções.

O esquema que se apresenta em seguida visa organizar o conjunto de idades das crianças em função da frequência expectável de cada ano de escolaridade, num percurso de sucesso, tendo em conta o permitido pela Lei que afirma que as crianças podem matricular-se no 1.º ano com 5 anos, desde que completem os seis anos até 31 de dezembro desse mesmo ano. Assim, se uma criança ingressar no 1.º ano com 6 anos significa que poderá terminar esse mesmo ano com 7 anos, da mesma forma que uma criança que ingressa com 5 anos nesse mesmo ano conclui-o com 6 anos. Assim, em cada ano de escolaridade podemos encontrar crianças com 3 idades distintas e isso não ser sinónimo de insucesso ou retenção. Após este exercício de reflexão aglomeramos os dados tendo em conta a frequência de cada um dos ciclos de escolaridade do ensino básico.

Tabela 3: Idade de frequência dos anos de escolaridade num percurso condicional e regular

Fonte: autoras

Anos de escolaridade	Idade em percurso condicional	Idade em percurso regular	Faixas etária
1.º ano	5-6 anos	6-7 anos	5-7 anos
2.º ano	6-7 anos	7-8 anos	6-8 anos
3.º ano	7-8 anos	8-9 anos	7-9 anos
4.º ano	8-9 anos	9-10 anos	8-10 anos
5.º ano	9-10 anos	10-11 anos	9-11 anos
6.º ano	10-11 anos	11-12 anos	10-12 anos
7.º ano	11-12 anos	12-13 anos	11-13 anos
8.º ano	12-13 anos	13-14 anos	12-14 anos
9.º ano	13-14 anos	14-15 anos	13-15 anos

Tendo em conta as faixas etárias que se enquadram em cada um desses ciclos, e de modo a ser possível uma leitura ajustada à realidade da escola portuguesa, sugere-se uma outra organização das faixas etárias das crianças tendo como referência a frequência do ciclo de escolaridade.

Tabela 4: Organização das faixas etárias de frequência pelos ciclos do ensino básico

Fonte: autoras

Ciclo	Anos de escolaridade	Faixa etária
1.º ciclo	1.º ano	5-10 anos
	2.º ano	
	3.º ano	
	4.º ano	
2.º ciclo	5.-º ano	9-12 anos
	6.º ano	
3.º ciclo	7.º ano	11-15 anos
	8.º ano	
	9.º ano	

A proposta que apresentamos tem em linha de conta duas variáveis: as idades das crianças em acolhimento residencial que frequentam o ensino básico e as faixas etárias expectáveis para a frequência de cada ciclo. Importa referir que a organização que se apresenta contempla um raciocínio que começou no 3.º ciclo e terminou no 1.º ciclo. Assim, esta reorganização seguiu os seguintes critérios:

- se tivermos em linha de conta que após os 18 anos os jovens deixam de estar ao abrigo da escolaridade obrigatória, mas também é possível ter 18 anos e estar a concluir o ensino secundário, consideramos que os **19-20 anos** correspondem à faixa etária sem obrigatoriedade de frequência da escola.
- por sua vez, a idade expectável para a conclusão do 3.º ciclo são os 15 anos, assim o intervalo etário por nós definido é entre os **16 e os 18 anos**.

- seguindo o mesmo raciocínio, a idade de término do 2.º ciclo são os 12 anos, pelo que o intervalo de idades seguinte corresponde aos **13-15 anos**.
- por último, e na sequência do explicado anteriormente, é possível terminar o 1.º ciclo com 10 anos, pelo que o outro intervalo é dos **11-12 anos**.
- da mesma forma, excluímos os 4 anos de idade na análise da escolaridade obrigatória pelo facto de não existirem crianças com 4 anos a frequentar o ensino básico, a idade mínima são os 5 anos, definindo-se, assim, a faixa etária dos **5 aos 10 anos**.
- poderá fazer sentido, no entanto, que as idades iniciais a considerar sejam as idades entre os **3-4 anos** visto que é a partir desta faixa etária que as crianças podem ingressar no pré-escolar.

Contudo, importa reforçar que a apresentação destes dados não permite que se analise os anos de escolaridade em que o índice de retenção é superior, o que seria importante identificar.

Tabela 5: Proposta de novo modelo de organização dos dados da escolaridade

Fonte: autoras

Ciclo	Faixa etária	Observação
1.º ciclo	5-10 anos	Idade expectável para a frequência do 1.º ciclo
	11-12 anos	Inclui a idade de frequência do 2.º ciclo
	13-15 anos	Inclui a idade de frequência do 3.º ciclo
	16-18 anos	Inclui a idade de frequência do ensino secundário
2.º ciclo	9-12 anos	Idade expectável para a frequência do 2.º ciclo
	13-15 anos	Inclui a idade de frequência do 3.º ciclo
	16-18 anos	Inclui a idade de frequência do ensino secundário
	19-20 anos	sem obrigatoriedade de frequência da escola
3.º ciclo	11-15 anos	Idade expectável para a frequência do 3.º ciclo
	16-18 anos	Inclui a idade de frequência do ensino secundário
	19-20 anos	sem obrigatoriedade de frequência da escola

É tendo em conta estas orientações, de caráter metodológico, que se retoma a análise dos dados referentes às taxas de insucesso das crianças em situação de acolhimento residencial, de forma a discutirem-se as suas implicações nas suas vidas.

De forma a cumprir um tal objetivo, apresenta-se a Tabela 5, onde se agregam os dados referentes aos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial a frequentar o 1.º ciclo.

Tabela 6: Relação dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial em função da idade no 1.º ciclo

Fonte: Relatórios CASA 2016, 2017 e 2018

	Idades	**2016/2017[16] (N=4446)**		**2017/2018[17] (N=3970)**		**2018/2019[18] (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%	

Assim, no 1.º ciclo do Ensino Básico percebemos que continuam a existir, ainda que de forma residual no sistema educativo português, jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos. Isto significa que a escola falhou com estes jovens enquanto instituição, quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista institucional.

Na Tabela 6, sintetiza-se os dados referentes aos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial no 2º ciclo.

Tabela 7: Relação dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial em função da idade no 2.º ciclo

Fonte: Relatórios CASA 2016, 2017 e 2018

	Idades	**2016/2017[19] (N=4446)**		**2017/2018[20] (N=3970)**		**2018/2019[21] (N=2989)**	
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%	

Ao analisarmos os dados referentes ao 2.º ciclo percebemos que continuamos a encontrar, no sistema de acolhimento, jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 20

[16] Fonte dos Dados: Relatório CASA 2016
[17] Fonte dos Dados: Relatório CASA 2017
[18] Fonte dos Dados: Relatório CASA 2018
[19] Fonte dos Dados: Relatório CASA 2016
[20] Fonte dos Dados: Relatório CASA 2017
[21] Fonte dos Dados: Relatório CASA 2018

anos que ainda não concluíram o 2.º ciclo. Relembramos que a idade expectável para a frequência deste ciclo é entre os 9 e os 12 anos e que a comparação entre as crianças em acolhimento residencial e as crianças que beneficiam de Ação Social Escolar (ASE) não beneficia as primeiras. No caso das crianças em acolhimento residencial, a taxa de insucesso ronda os 30%, enquanto as crianças que beneficiam de ASE têm taxas de insucesso na casa dos 22% (DGEEC, 2016). Se compararmos as taxas de sucesso dos dois grupos de alunos verifica-se que aos 20% das crianças em situação de acolhimento residencial se contrapõem os 78% de sucesso dos alunos que beneficiam de ASE.

A tabela que se segue (Tabela 7) agrupa, agora, os dados referentes aos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial no 3.º ciclo.

Tabela 8: Relação dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial em função da idade no 3.º ciclo

Fonte: Relatórios CASA 2016, 2017 e 2018

	Idades	**2016/2017[22] (N=4446)**		**2017/2018[23] (N=3970)**		**2018/2019[24] (N=2989)**	
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%

No 3.º ciclo é onde encontramos a taxa de insucesso escolar mais baixa. Apesar da taxa de insucesso real ser de 7% é possível que esta seja muito superior, já que a idade expectável para a frequência deste ciclo de escolaridade se situa entre os 11 e os 15 anos. Contudo, a análise dos dados permite-nos constatar que, no ano letivo de 2017/2018, 60% das crianças em acolhimento residencial, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos frequentavam este ciclo de escolaridade. Se não é possível aprofundar esta análise tendo em conta as taxas de insucesso escolar, é possível fazê-lo tendo em conta as taxas de sucesso. A análise dos dados destas crianças evidencia uma percentagem de 32% de sucesso, enquanto as taxas de sucesso das crianças que beneficiam de ASE é de 76%, mais do dobro da das crianças em situação de acolhimento residencial.

Quando analisamos estes números, percebemos da real possibilidade de muitos jovens atingirem os 18 anos sem concluir o ensino secundário, e sobretudo, o Ensino Básico, o que terá de ser lido à luz de uma correlação de fatores que não poderão ignorar o facto

[22] Fonte dos Dados: Relatório CASA 2016
[23] Fonte dos Dados: Relatório CASA 2017
[24] Fonte dos Dados: Relatório CASA 2018

destes jovens, por circunstâncias da sua vida familiar, serem retirados das suas famílias e colocados em casas de acolhimento. Por norma, estas famílias apresentam problemas a vários níveis, de tal ordem que a permanência da criança, no contexto familiar, poder representar um perigo para os mesmos. Contudo, a sua retirada, aliada ao conjunto de situações que desencadearam a mesma, cria na criança uma enorme fragilidade emocional. Embora, na maioria dos casos, as casas de acolhimento se revelem como espaços onde existem condições para o seu crescimento e desenvolvimento, cada criança ou jovem anseia regressar à sua família e quanto maior é o afastamento, maior é a idealização e, naturalmente, o desejo de regressar. Estas questões, inquietações e ansiedades geram, nalguns casos, sentimentos de alienação, insegurança e agressividade. Contudo, e apesar de todas as contrariedades, é responsabilidade das casas de acolhimento e das suas escolas garantir o desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças acolhidas. Nem sempre estamos perante um desafio fácil de vencer, até porque é possível que aquando da sua retirada das famílias, algumas destas crianças já tenham construído uma relação de afastamento e de hostilidade face à escola.

Assim, e na lógica da reflexão que subjaz a este capítulo, é necessário refletir sobre o que pode a Escola fazer para lidar com os problemas de aprendizagem e de adaptação das crianças e dos jovens que se encontram em situação de acolhimento residencial. Independentemente da reflexão que possamos fazer, estamos perante uma exigência ética que radica no facto de estarmos perante uma instituição que é garante da vida numa sociedade democrática. Exigência esta que obriga, pelo menos, a repensar as crenças e as idiossincrasias políticas, culturais, curriculares e pedagógicas que, hoje, afetam o modo de pensar as escolas e o que aí se faz. Os números do insucesso escolar e o desfasamento entre as idades das crianças e os ciclos de escolaridade que frequentam exige uma reflexão árdua e consequente que possa sustentar outras iniciativas mais capazes de lidar com os problemas que temos vindo a abordar.

Desta forma, e partindo do pressuposto de que todas as crianças e jovens têm direito a uma educação onde as suas singularidades sejam reconhecidas, e não um obstáculo ao seu sucesso, pretende-se refletir sobre as práticas curriculares e pedagógicas que possam orientar a construção de uma escola inclusiva. Desta forma, pede-se à Escola, e nomeadamente à Escola Pública, que se redefina em função das suas obrigações democráticas, prestando mais atenção aos seus alunos mais desprotegidos, de forma séria e consequente, sem se circunscrever, apenas, às iniciativas de natureza assistencialista. Será, a partir de uma tal

finalidade, que se explica a centralidade que assume, nesta tese, a problemática da inclusão escolar, a qual será, por isso, a temática do próximo capítulo.

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA:
CONCEITOS, CONCEÇÕES E MUDANÇAS

CAPÍTULO 2

A escola pública portuguesa: das políticas às práticas de inclusão

2. A escola pública portuguesa: das políticas às práticas de inclusão

Numa tese que procura analisar os caminhos pelos quais se trilha a inclusão das crianças em acolhimento residencial, é crucial que se analise e se debata sobre a forma como as políticas educativas podem conduzir ou condicionar práticas mais inclusivas.

Neste capítulo pretendemos relacionar discursos e autores que podem orientar a reflexão sobre construção da Escola e os diferentes sentidos da Educação. Assim, pretendemos discutir as finalidades da Escola, os papéis dos professores e dos alunos, bem como a importância do património cultural dito comum enquanto fatores potenciadores do processo de socialização cultural cada vez mais exigente com que os alunos, de hoje, são confrontados. Assumimo-nos ideologicamente a favor de uma Escola Democrática que, por isso, deve incluir todas as crianças e jovens, devendo proporcionar a cada uma, e a cada um, a oportunidade de quebrar o ciclo de desproteção e abandono que caracteriza as suas vidas.

Assim, começamos por abordar, num primeiro subcapítulo, o caminho do sistema educativo português ao nível das suas políticas educativas desde 1974, ano em que se democratiza o País. Com o início da democracia, inicia-se o processo de alargamento e universalização da escolaridade obrigatória e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo constitui-se como um marco histórico incontornável. É a partir dos seus pressupostos base que se analisam as problemáticas associadas ao insucesso e ao abandono escolar. É a partir da década de 80 que se assiste a um conjunto de programas que procuram promover o sucesso escolar de todas as crianças e que nos ajuda a discutir a dimensão inclusiva deste mesmo processo, do ponto de vista das suas potencialidades, equívocos, tensões e obstáculos. No segundo subcapítulo reflete-se sobre o que usualmente tem vindo a ser designado por Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, iniciado em Portugal, em 2016, com o propósito de aprofundar o debate sobre os desafios, as exigências e as condições, de natureza diversa, subjacentes à afirmação da inclusão como objetivo educativo. A este projeto juntam-se um conjunto de documentos orientadores, dos quais se destacam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 que ajudam hoje a definir a ação pedagógica e a prática pedagógica e que nos ajudam a aprofundar a reflexão de como a inclusão na escola é condição essencial para uma vida em sociedade.

2.1 A democratização de Portugal e as suas implicações do ponto de vista da transformação do sistema educativo: Transformações curriculares e pedagógicas e inclusão educativa

Qualquer reflexão sobre a Escola e o sistema educativo não poderá ser dissociada "de um tempo e de um espaço histórico específicos, tampouco constitui uma organização que possa ser abordada em função de uma abordagem ingénua acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que persegue" (Trindade & Cosme, 2010b, p. 15). É partindo deste pressuposto que, para se refletir sobre a Escola portuguesa como um espaço inclusivo, decidimos apresentar uma reflexão panorâmica sobre aquele sistema educativo a partir de 1974, quando se inicia o processo de democratização da sociedade portuguesa, depois de 48 anos em que vivemos, como país, sob um regime ditatorial. Considera-se, assim, que com a democracia se espera que a Escola se afirme como um contexto inclusivo, o que significa que oferece a todos os seus alunos e alunas as melhores oportunidades para que estes e estas se possam apropriar "de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 27). Só por si, estamos perante um desafio decisivo e exigente, dado que confronta as escolas com a necessidade de encontrar respostas que as conduzam a lidar com a heterogeneidade social e cultural dos estudantes que acolhem (Cortesão, 1998).

A Escola tem sofrido ao longo dos anos um conjunto de mudanças e transformação, que Canário, Alves e Rolo (2001) sintetizam quando afirmam que esta "passou de um contexto de *certezas* para um contexto de *promessas*, inserindo-se atualmente, num contexto de *incertezas*" (Rui Canário, Alves, & Rolo, 2001, p. 14). Olhando para a escola das *certezas* como a da primeira metade do século passado, uma escola que "produzia indivíduos com comportamentos e atitudes conformes com um modelo cívico previamente estabelecido" (Rui Canário et al., 2001, p. 15) podemos compreender a procura acentuada pela escola após a segunda guerra, o que marcou "a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola de *certezas* para uma escola de *promessas*" (Rui Canário et al., 2001, p. 15). O efeito criado pela procura e adesão em massa exponenciou o otimismo em relação à escola e aliou esta a três promessas: "uma promessa de ***desenvolvimento***, uma promessa de ***mobilidade social*** e uma promessa de ***igualdade***" (Rui Canário et al., 2001, p. 15).

Como sabemos, esta é uma tipologia que pouco tem a ver com Portugal, dadas as vicissitudes da nossa história no século XX, ainda que a revolução, em 1974, tenha permitido à escola portuguesa começar a afirmar-se como uma promessa democrática. Se desde essa data o seu percurso se rege pelos princípios da vida em democracia, reconhecemos, no entanto, que muito está ainda por cumprir. Diríamos que a Escola portuguesa viveu pouco tempo sob o signo da *escola das promessas,* até porque essa visão sobre a escola se começou a esvanecer com o início da crise do denominado Estado de bem-estar, o qual coincide com o início da democratização da sociedade portuguesa. Neste sentido, entramos, ao mesmo tempo, como a maioria dos sistemas educativos dos países ocidentais na Escola do período das incertezas (Canário, Alves e Rolo, 2001), o que mais do que uma reclamação ou de uma queixa é uma constatação e o reconhecimento dos desafios que temos de viver.

É para compreendermos estes desafios, nomeadamente para refletirmos sobre o seu potencial inclusivo, que decidimos, então, identificar o caminho percorrido ao nível das políticas educativas pelo sistema educativo português, desde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, até aos dias de hoje. Um caminho fortemente marcado por normativos orientados para a construção da escola com base nos princípios da inclusão e da equidade.

Hoje, a educação, em Portugal, assenta os seus princípios fundadores naquilo que estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Esta define que a educação é um direito de todos os cidadãos, e inclui um conjunto de princípios organizativos que importa, sempre, relembrar. Já, em 1986, a LBSE definia que o sistema educativo deve organizar-se de modo a:

- Contribuir para a **apropriação do património cultural português**, num exercício de solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- Contribuir para o **desenvolvimento integral dos alunos**;
- Assegurar o **direito à diferença**, a partir do respeito pelos diferentes saberes culturais;
- Preparar para o futuro por via de uma **formação sólida e diversificada**;
- Diversificar e **diferenciar as ações educativas** de modo a responder às diferenças de cada contexto e alunos;
- Contribuir para **correção das desigualdade**s presentes no território português, a partir de um currículo comum;

- Assegurar o **direito à educação** independentemente da idade dos que dela queiram desfrutar, por vida da diferenciação de ofertas educativas;
- Assegurar a **igualdade de oportunidades** para homens e mulheres;
- Contribuir para desenvolver a **construção de um espírito e ação democrática**, por vida da participação ativa na definição da política educativa de todos os agentes educativos.

Oferecendo uma escolaridade de nove anos a todas as crianças, este diploma foi-se alterando e ajustando aos diferentes desafios que a sociedade impunha. Em 1997[25] e em 2005[26] sofre as suas primeiras alterações que incidem nas condições de acesso ao ensino superior e na revisão das condições da formação de professores, definindo-se, neste âmbito, "os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente" (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, art. 31.º).

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação, 14 anos depois de instaurada a democracia em Portugal, posiciona-se relativamente ao abandono precoce da escola[27] alertando que os riscos desta situação estão diretamente relacionados com a falta de autonomia que estas crianças terão nas suas decisões futuras, bem como a desproteção contra situações de abuso. Na mesma linha, o documento produzido destaca a importância de um currículo, de estratégias e de recursos que devem ser postos ao serviço da diferença e que implicam uma diversificação das formas de intervenção. O mesmo documento alerta, ainda, para o facto do sucesso e do insucesso de uma escola não poderem ser vistos como um fenómeno isolado, mas como o resultado de um contexto socioeconómico e cultural, tendo o abandono uma ligação muito intensa com o insucesso e que reflete o fracasso do próprio sistema[28] (Conselho Nacional da Educação, 1998).

É no quadro de uma tal reflexão que se apresenta uma síntese dos fatores intrínsecos e extrínsecos que, de acordo com um trabalho patrocinado pelo CNE, se evocam para explicar o abandono e o insucesso escolar nas escolas portuguesas.

---

[25] Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, que consagra a primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.
[26] Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que se constitui como a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.
[27] A conceção de abando precoce que aqui se apresenta é baseada no defendido pelo Conselho Nacional de Educação, em 1998, e inclui todos os alunos que abandonam a escola antes do fim do ano letivo em que completam o 9.º ano ou em que fazem 15 anos de idade (CNE, 1998).
[28] Recomendação n.º 1/98 do CNE sobre o abandono precoce da escolaridade obrigatória e ingresso na vida ativa publicada em Diário da República, 2º série, N.º 180 de 6 de agosto de 1998.

Tabela 9: Fatores que influenciam o abandono em 1988

Fonte: Conselho Nacional da Educação (1998)

Fatores individuais	Fatores externos ao aluno
• atração precoce pelo trabalho; • rejeição da escola por sentimento de exclusão a escola não conhece a pessoa do aluno; • absentismo incontrolado; • dificuldades nas aprendizagens básicas, resultados negativos dos exames e repetência; • atraso escolar (idade do aluno/ano de estudo); • dificuldade de integração no ambiente escolar; • delinquência e abuso de drogas; • problemas de saúde.	• baixo nível socioeconómico e reduzida escolaridade dos pais; • falta de flexibilidade nos horários (em função da comunidade) e assimetrias marcadas na acessibilidade; • desadequação dos conteúdos programáticos como meios de obtenção de competências de vida; abundante oferta de postos de «trabalho infantil»; • elevado analfabetismo e iletrismo na sociedade; • reduzida valorização da escola pelas famílias e pelos alunos; • deficiente relação escola/família e falta de ligação da escola ao meio (a educação deve ser um processo localizado, deve valorizar a diversidade e promover projetos de escola); • deficiente função supletiva ou compensadora pela escola das condições socioeconómicas débeis, permitindo o perpetuar de desvantagens iniciais; • reduzida percentagem de alunos com educação pré-escolar; • ausência de estratégias personalizadas (desadequação de lecionação em relação ao ritmo de aprendizagem de cada aluno); • apoios pedagógicos reduzidos e ausência de diversificação de pedagogias; • deficiência na orientação dos jovens no seu percurso escolar e na orientação profissional; • mudanças de escolas; falta de autonomia do ensino e ou da organização; • reduzida valorização da via vocacional; • falta de atenção às minorias culturais; • deficiente qualidade de vida na escola.

A importância deste documento tem que ver com o facto do mesmo revelar que estamos perante análises nem sempre consensuais ou coincidentes. Isto constitui não só uma ocorrência expectável, como, sobretudo, uma fonte de informação que é necessária para compreendermos como se discutia o abandono e o insucesso escolares em finais da década de 80 do século passado, altura em que estes fenómenos começaram a ser objeto de interpelação. O que se constata é que não estamos perante leituras equivalentes e que as tensões que se vislumbram são parte integrante do património de reflexões que marcam, inevitavelmente, as nossas discussões contemporâneas sobre a inclusão escolar. Mesmo a teoria dos dotes (Benavente & Correia, 1981), como explicação que atribui às caraterísticas das crianças a causa do seu insucesso continua, apesar de tudo, presente nos discursos sobre esta problemática. De igual modo, a teoria do *handicap* sociocultural dos alunos oriundos das classes socialmente desfavorecidas (Benavente & Correia, 1981), pese as suas vulnerabilidades, continua a ser evocada, para desresponsabilizar as escolas e os seus professores pelo abandono e o insucesso escolar. Apesar da sua crescente importância, a teoria socioinstitucional (Benavente & Correia, 1981; Stoer, 1998), em função da qual se discute a Escola como produtora de insucesso e as possibilidades de deixar de o ser, terá de ser objeto de leituras mais atentas quanto às suas implicações concetuais e praxeológicas. Provavelmente, este é um dos contributos mais relevantes deste trabalho, o contributo

para clarificar essas questões, a partir do modo como as escolas lidam com os alunos em situação de acolhimento residencial.

Há que reconhecer, como faz Ilídia Cabral (2016), que a massificação da Escola foi acompanhada por uma "correspondente subida dos níveis de reprovação e abandono escolar" (Cabral, 2016, p. 113), o que explica as preocupações, entre outros, do CNE e as discussões que, sob a sua égide, passaram a acontecer. Produziu-se, então, um conjunto de recomendações orientadas para a prevenção do abandono escolar a partir do estudo dos perfis de alunos em situação de vulnerabilidade em cada um dos contextos. Este estudo surge a partir da reflexão dos objetivos da educação básica, da flexibilização das práticas pedagógicas, da construção de escola atenta às diferenças e, por isso, inclusiva, bem como de uma reforma ao nível da certificação das aprendizagens. É que, entre 1994 e 1995, Portugal apresenta uma taxa de retenção e desistência na ordem dos 10,8% no 1.º ciclo; de 12,1% no 2.º ciclo e de 16,6% no 3.º ciclo (Fonte: Pordata). As análises destes dados revelam taxas muito superiores no 2.º ano, no 4.º ano; no 5.º ano e no 7.º ano o que nos mostra que desde esta altura que os anos mais frágeis são os de início de ciclo. A tendência ao longo dos anos foi duma diminuição destas taxas de uma forma global e sistemática no 1.º ciclo, tendo-se em 10 anos reduzido esta percentagem para metade, o que pode ser resultado de um conjunto de políticas e práticas pedagógicas orientadas para a inclusão de todos os alunos. Nos 2.º e 3.º ciclos estes números apresentam uma maior oscilação ao longo dos anos, sendo que em 2005 a taxa de retenção e desistência ainda registava um valor de 13% e de 19,7%, respetivamente. Apresentaremos a evolução destes dados na Tabela 6.

Tabela 10: Taxas de insucesso escolar e desistência no ensino básico português

Fonte: Pordata[29]

	1.º ciclo					2.º ciclo			3.º ciclo			
	Total	**1.º ano**	**2.º ano**	**3.º ano**	**4.º ano**	**Total**	**5.º ano**	**6.º ano**	**Total**	**7.º ano**	**8.º ano**	**9.º ano**
1995	**10,8**	0	**15,9**	9,2	**15,8**	**12,1**	**12,5**	11,7	**16,6**	**19,4**	16,6	13,6
1996	10,4	0	**16,6**	8,7	**14,6**	13,3	**14,9**	11,7	18,4	**21,3**	18,2	15,3
1997	11,3	0	**19,2**	9,4	**14,6**	15	**16**	13,9	20,4	**22,2**	19,1	19,6
1998	10,2	0	**17**	9,3	**13,1**	13,8	**14,2**	13,4	18,4	**21,7**	16,8	16,2
1999	9,5	0	**16,4**	8,4	**11,8**	13,5	**14**	13	17,7	**20,8**	16,4	15,4
2000	8,9	0	**15,8**	7,8	**10,7**	13,1	**13,7**	12,5	17,2	**20,1**	16,3	14,8
2001	8,8	0	**14,8**	8,7	**10,2**	12,7	**12,6**	12,8	18,2	**21,2**	17,2	15,8
2002	8,5	0	**14,9**	8,1	**9,8**	15,6	**15,1**	16,1	19,2	**22,3**	18	16,7
2003	7,6	0	**13,8**	7,5	**8,4**	14,8	**14,9**	14,6	19,1	**24,4**	17	15,3
2004	6,7	0	**12,3**	5,8	**8**	13,9	**14**	13,9	17,8	**22,8**	16,4	13,1
2005	5,5	0	**10,9**	4,4	**5,9**	13	**13,3**	12,7	19,7	**22,3**	16,1	20,3
2006	4,4	0	**8,8**	3,4	**4,9**	10,7	**11,1**	10,4	19,2	**21,2**	15	21,1
2007	4	0	**7,6**	3,4	**4,8**	10,5	**10,3**	10,7	18,4	**20,7**	14,2	20
2008	3,7	0	**6,9**	3,1	**4,4**	8	**8**	8	14	**17**	11	13,4
2009	3,6	0	**7**	3,1	**4**	7,6	**7,6**	7,6	14	**17,1**	11,3	13,2
2010	3,7	0	**6,9**	3,2	**4,3**	7,7	**7,1**	8,3	13,8	**16,2**	11,1	13,6
2011	3,3	0	**6,5**	2,6	**3,9**	7,4	**7,4**	7,4	13,3	**15,4**	10,3	13,8
2012	4,4	0	**8,4**	3,9	**5**	11,2	**9,4**	12,9	15,6	**17,2**	12,6	16,9
2013	4,9	0	**9,5**	5,2	**4,3**	12,5	**10,1**	14,8	15,9	**16,5**	13,7	17,7
2014	5	0,4	**10,4**	5,2	**3,6**	11,4	**11**	11,8	15,1	**17**	13,3	15,1
2015	4,1	0	**9,3**	4,1	**2,5**	8,6	**8,5**	8,7	12,3	**15,4**	10,3	10,7
2016	3,7	0	**8,9**	3	**2,5**	6,7	**6,8**	6,7	10	**12,6**	8	9
2017	3	0	**7,4**	2,2	**2,1**	5,8	**6,1**	5,6	8,5	**11,4**	6,7	7
2018	2,8	0	**6,6**	2,2	**2**	5,3	**5,6**	5	7,8	**9,8**	6,8	6,5
2019	2,1	0	**4,9**	1,5	**1,7**	3,8	**4**	3,7	5,8	**7**	4,7	5,5

Quando analisamos os dados nacionais referentes à retenção percebemos que o segundo ano de escolaridade, o sexto ano de escolaridade e o sétimo ano são os anos mais propensos ao insucesso. A retenção não é permitida no 1.º ano de escolaridade, sendo esta uma das possíveis justificações para o aumento destes números no 2.º ano, enquanto nos restantes anos de escolaridade a retenção está associada ao término ou início de um novo ciclo. Importa ainda referir que a probabilidade de uma criança abandonar a escola é quatro

[29] Estes dados foram retirados da plataforma da PORDATA e estão disponíveis no link: https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+reten%c3%a7%c3%a3o+e+desist%c3%aancia+no+ensino+b%c3%a1sico+total+e+por+ano+de+escolaridade-3507

vezes superior nas crianças mais pobres em comparação com as crianças da classe média (Global Education Monitoring Report, 2016).

A década de 90 termina assim com um conjunto de medidas que apresentam como objetivo a redução do insucesso e do abandono escolar, através das quais se pretendia promover:

- a diversificação do currículo;
- a criação de currículos alternativos e mais flexíveis para determinados alunos;
- a criação de zonas de intervenção prioritária, nomeadamente, os territórios educativos de intervenção prioritária;
- o alargamento da oferta do pré-escolar.

Constata-se, através da leitura destas recomendações, que os fenómenos do abandono e do insucesso escolar deixam de estar reféns da teoria dos dotes e, de algum modo, da teoria do handicap sociocultural. Percebe-se que há uma consciência crescente que o insucesso e "o abandono da escolaridade básica traduz e reproduz desigualdades sociais[30]" (Conselho Nacional da Educação, 1998, p. 11115) e que isso penaliza as aspirações de cada aluno mal sucedido (Justino et al., 2014; Justino et al., 2017; A. M. Martins & Parchão, 2000; A. S. C. d. S. Santos, 2009). Compreende-se, também, que as reprovações, vistas como uma solução pedagógica, passam a ser entendidas, finalmente, como um problema e um fator potenciador do insucesso dos alunos. Não é por acaso que a retenção passa a ser considerada uma medida excecional no Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 19 de junho, e que o CNE, em 2015, demonstra que os resultados académicos dos alunos que acumulam retenções no seu percurso são "significativamente inferiores aos dos alunos que nunca foram retidos[31]" (Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 7384). Neste sentido, as investigações realizadas nesta área também têm demonstrado como a retenção não implica uma melhoria dos resultados, mas, aumenta a probabilidade de uma nova retenção, enquanto contribui para a desmotivação, a indisciplina e o abandono escolar (Brophy, 2006).

Sendo este um assunto que é objeto de amplas e recorrentes discussões públicas, constata-se que a reprovação tende a ser identificada, por muitos atores sociais e educativos, como uma atitude pedagógica facilitista. É o CNE, em 2015, que confere visibilidade à

[30] Recomendação n.º 1/98 do CNE sobre o abandono precoce da escolaridade obrigatória e ingresso na vida ativa publicada em Diário da República, 2º série, N.º 180 de 6 de agosto de 1998.
[31] Recomendação n.º 2/2015 do Conselho Nacional de Educação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário publicada em Diário da República, 2ª série, N.º 59 de 25 de março de 2015

posição daqueles que entendem a retenção como "sinónimo de exigência, qualidade das aprendizagens em oposição a um sistema «facilitista», fomentador do desleixo, da promoção de ano sem aprendizagem" (Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 7384). Uma perspetiva à qual se opõe, na referida publicação, uma abordagem diferente, através da qual se defende, em alternativa, que em vez de se reterem alunos, as escolas têm de investir nas suas aprendizagens. Assim, essas escolas devem diversificar as suas estratégias de ensino, de forma a viabilizar a diferenciação pedagógica como princípio educativo a respeitar, já que se torna "necessário que os objetivos associados à melhoria dos resultados escolares entrem na agenda e nas preocupações de todas as escolas e do trabalho dos professores. Trata-se de garantir não apenas o ensino para todos, mas também a qualidade das aprendizagens de todos" (M. d. L. Rodrigues, 2014, p. 262). Desta forma, para que seja possível combater o insucesso escolar é necessário que as singularidades das crianças sejam tidas em conta, e, por isso, deve-se promover a diferenciação curricular e pedagógica. Paralelamente, é também urgente desconstruir uma cultura de "notas" e apoiar a ação do professor em processos de monitorização das aprendizagens que permitam um diálogo profícuo entre os atos de ensinar, de aprender e de avaliar.

É face a estes argumentos que importa afirmar que a reflexão sobre a situação das crianças em acolhimento residencial no que diz respeito à sua relação com a Escola e às suas possibilidades de sucesso neste contexto. Esta não é uma questão privada ou circunscrita, mas a expressão de uma problemática mais ampla que tem a ver com o modo como nas escolas se pensa o sucesso escolar e educativo dos seus alunos.

Uma visão panorâmica sobre esta temática, no âmbito do sistema educativo português, mostra-nos que esta é uma problemática que começa a adquirir importância, do ponto de vista das políticas educativas, a partir da década de 80, coincidindo, de algum modo, com a promulgação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Como medidas emblemáticas que exprimem a atenção que o insucesso escolar passa a ter no âmbito do sistema educativo português, poderemos identificar o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), um programa dirigido para o que, atualmente, se designa por 1º Ciclo do Ensino Básico[32]. Na sequência do PIPSE, em 1991, o XII Governo Constitucional, liderado por Cavaco Silva, lança um outro programa, o Programa Educação

[32] O PIPSE foi aprovado em Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987, publicado no Diário da República, 2.ª Série, de 21 de Janeiro de 1988, tendo sido extinto em 1992. Tratou-se de um programa que envolveu seis ministérios com o objetivo de reverter o grave problema do insucesso escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

para Todos (PEPT), promulgado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto, que assumia como metas: (i) "registar o aumento do número de ingressos, da ordem dos 10% [no 1º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico] no primeiro ano de execução do Programa"[33]; (ii) "assegurar, até ao ano letivo de 1993-1994, a generalização do acesso ao 3º ciclo"[34]; (iii) "promover, até ao ano letivo de 1998-1999, um aumento de 15% do número de ingressos no 1º ano do Ensino Secundário ou equivalente, relativamente aos do ano letivo de 1995-1996"[35] e (iv) "atingir, no ano letivo de 1999-2000, uma taxa de escolarização da população do 12 aos 18 anos de cerca de 90%"[36].

Para além destes dois programas, em 1988, publica-se o Despacho 119/88, de 15 de julho, que regulamenta as Escolas de Intervenção Prioritária, definidas como aquelas escolas que se caraterizavam pela "grande instabilidade do corpo docente, número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar sistemático" (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 341). Será mais tarde, em 1996, que surge o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), enquadrado pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, já revogado, que permite, pela primeira vez, "a adoção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino" (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 331). Estes programas apresentam como objetivo a promoção da igualdade de acesso de sucesso educativos a todas as crianças, mas, em particular, aquelas que são caracterizadas como crianças em risco de exclusão. Em 2008, o Decreto-Lei n.º 55/2008, de 6 de julho, define as normas orientadoras para a constituição dos TEIP de segunda geração, alargando o número de agrupamentos de escolas que passam a integrar o programa. No preâmbulo do referido despacho, refere-se que existem contextos sociais que podem constituir-se como "fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta". Finalmente, através do Despacho Normativo n.º 20/20212, de 3 de outubro, cria-se o terceiro programa TEIP, o TEIP3, o qual começou a ser desenvolvido a partir do ano letivo de 2012-2013, materializando-se através da

[33] Ponto 2.1.1 do Anexo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto
[34] Ponto 2.1.2 do Anexo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto
[35] Ponto 2.2 do Anexo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto
[36] Ponto 2.3 do Anexo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto

> "apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a prossecução dos seguintes objetivos gerais: (i) A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; (ii) O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; (iii) A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e (iv) A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária" (Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, preâmbulo).

Um outro programa que foi lançado, no início de 2009, pelo Ministério da Educação, foi o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) que, de acordo com o Relatório de Avaliação do referido programa, da responsabilidade de uma equipa do Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa, assumia, como suas ideias matriciais,

> "a inovação e a reorganização pedagógica dos grupos internos de alunos e equipas docentes, a autonomia das escolas e da sua esfera organizacional, a melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem, o ciclo de estudos como unidade de análise, o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e inter-escolas, e a melhoria de resultados escolares sem quebra de exigência" (Barata, Calheiros, Patrício, Graça, & Lima, 2012, p. 23).

Tratou-se de um programa que se desenvolveu alicerçado no projeto Turma Mais e no projeto Fénix que, tendo em conta as ideias matriciais acima referidas, aborda a promoção do sucesso escolar a partir de uma visão integrada e sistémica da ação educativa.

Uma outra área, no domínio da intervenção educativa que tem lugar nas escolas, é aquela que tem a ver com as iniciativas dirigidas para crianças portadoras de deficiência.

É em 1977 que o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica, competindo, posteriormente, ao Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio, aplicar ao designado Ensino Primário os princípios do decreto anterior. Será preciso, no entanto, chegar a 1991 para estes dois decretos serem revogados e para se estabelecer o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, através da promulgação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Este é um documento jurídico histórico porque exprime a influência do denominado Relatório Warnock[37] na nova abordagem que neste se propõe para promover o trabalho educativo com crianças portadoras de deficiência. Segundo Izquierdo (2006) é esse

[37] Relatório Warnock é a designação comum do relatório intitulado: «Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People» (London: Her Majesty's Stationery Office, 1978), o qual foi coordenado por Mrs. Hellen Mary Warnock.

relatório que consagra a transição, no domínio em causa, do paradigma médico-psicológico para o paradigma educativo. A própria designação «Necessidades Educativas Especiais» (NEE) é a prova mais evidente da tentativa de transição que, através daquele relatório, se protagoniza. É este decreto-lei que consagra e regulamenta a integração desses alunos no ensino dito regular, valorizando, de forma clara, a responsabilidade curricular, pedagógica e logística das escolas na criação das condições que favoreçam a possibilidade destes alunos poderem beneficiar do trabalho educativo que tem lugar nas escolas.

Em 2008, promulga-se o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o qual revoga o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, e que

> "define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social" (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, art. 1.º).

É este Decreto-Lei que cria as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, e para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Ao mesmo tempo que se define que as escolas, também, devem criar respostas específicas e diferenciadas para alunos com perturbações do espetro do autismo e alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, nomeadamente através da criação de unidades de ensino estruturado. Com as devidas alterações ao nível dos seus processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação definem-se como medidas educativas:

- O apoio pedagógico personalizado;
- As adequações curriculares individuais;
- As adequações no processo de matrícula;
- As adequações no processo de avaliação;
- Um currículo específico individual;
- As tecnologias de apoio.

É também este Decreto-Lei que instituiu a obrigatoriedade da elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) para crianças com NEE permanentes, o Plano Individual de Transição, complementar ao PEI, para assegurar a transição para a vida ativa

daqueles alunos e a criação dos Departamentos de Educação Especial autónomos, nos agrupamentos escolares. O trabalho a realizar com os alunos com NEE de caráter permanente seriam, assim, da responsabilidade exclusiva das equipas que integram estes departamentos, nomeadamente ao nível da sua avaliação, em função da utilização da Escala de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde.

Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, este decreto é revogado, o que sendo objeto, posteriormente, de uma análise mais detalhada neste trabalho, resulta de uma decisão que é assumida em nome da necessidade de se transitar de intervenções no âmbito da Educação Especial para o da Educação Inclusiva. Esta é uma leitura que resulta, por um lado, da terminologia utilizada nos dois documentos jurídicos e, por outro, da importância que se atribui à CIF como instrumento de diagnóstico no tempo em que vigorava o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Segundo C. Lima e Bento (2009), neste último Decreto-Lei os diagnósticos de natureza curricular e pedagógica tendem a ser subestimados face aos diagnósticos clínicos e psicológicos. Por fim, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, pretende-se que os professores do Ensino Especial se possam envolver em ações educativas mais amplas que contribuam para a afirmação de uma Escola mais inclusiva, não ficando confinados, apenas, ao trabalho com os alunos portadores de deficiência.

Se as iniciativas e os diplomas jurídicos que foram sendo referidos até este momento dizem respeito a intervenções dirigidas para situações educativas específicas, é importante reconhecer que a problemática da promoção do sucesso escolar não se circunscreve, apenas, a estes programas e documentos. Neste sentido, para além da importância, já referida, da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é necessário reconhecer o significado, do ponto de vista do debate sobre uma Escola mais inclusiva, mais cosmopolita e multicultural, da promulgação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Tratam-se de acontecimentos cuja pertinência tem que ver, sobretudo, com os princípios que os suportam e o seu impacto, a prazo, no sistema educativo português e na reflexão sobre os sentidos de uma Escola que seja congruente com os pressupostos e os valores em uso em sociedades que se reivindicam como democráticas.

É no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que se pode ler que

> "foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projetos de gestão flexível do currículo"

Daí que, no mesmo preâmbulo se considere que

> "as escolas envolvidas neste projeto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Tais projetos têm considerado como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas".

A importância do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, tem a ver com o facto de entender a gestão das diferenças nas escolas e nas salas de aula como condição curricular e pedagógica a ter em conta e a valorizar e não como problema que exige respostas específicas de natureza remediativa e compensatória.

Basta confrontar este decreto-lei com o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de julho, para se compreender o que está em jogo. Assumindo, desde logo, no seu preâmbulo, que "o cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses", o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de julho, orienta-se por pressupostos distintos do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de julho, enfatiza-se que se deve garantir "uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o objetivo de melhorar os seus níveis de desempenho". Um discurso que é congruente com o conjunto de medidas preventivas para a erradicação do insucesso e do abandono escolares, nomeadamente aquelas que se passam a evocar:

- No 1.º ciclo, prevê-se um reforço de medidas de apoio ao estudo, por via de acompanhamento mais eficaz dos alunos;
- Nos 1.º e 2.º ciclos, prescreve-se um acompanhamento extraordinário do definido no calendário escolar;

- Para além das medidas atrás referidas, abre-se a possibilidade de constituir, ainda que temporariamente, grupos homogéneos face ao desempenho escolar, nas disciplinas estruturantes;
- Em condições excecionais, admite-se, em situações devidamente fundamentadas, a adoção de percursos diferenciados, nomeadamente, percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação;
- O encaminhamento para cursos profissionais é outra das medidas previstas, bem como a implementação, como via alternativa, de um sistema modular para os jovens com mais de 16 anos.

Como se constata, estas são medidas que se caraterizam pela sua natureza remediativa e compensatória, as quais têm de ser objeto de reflexão, quando se discute o que se entende por um projeto escolar inclusivo. Não se trata de recusar estas medidas de forma liminar, mas de compreender os seus limites e o seu enquadramento curricular e pedagógico. Assim, o que está em jogo não é a possibilidade de se implementar essas medidas, mas de identificar e justificar as razões porque se adotam. É que essas medidas poderão corresponder a um projeto assistencialista e meritocrático (Cosme, 2009) ou poderão corresponder, antes, a respostas no âmbito de projetos que se orientam em função de propósitos inclusivos. No primeiro caso, tais medidas não perturbam as orientações de uma Escola que continua a funcionar de acordo com uma gramática de ensino que assenta numa organização competitiva dos contextos de aprendizagem, respeita os pressupostos do modo de ensino simultâneo (Cosme & Trindade, 2013) e tenta funcionar o mais possível em função de uma gestão burocrática e estandardizada dos programas escolares (Roldão, 2003). É de acordo com este ambiente educativo que aquelas medidas visam responder ao que se considera serem as dificuldades daqueles que, por qualquer razão, não beneficiam, em termos da sua formação, de um tal ambiente. Neste sentido, tais medidas centram-se nos alunos, os quais, dadas as suas singularidades, tendem a ser visto como o problema a enfrentar, preservando-se, deste modo, a instituição e os seus modos de funcionamento de qualquer tipo de interpelação.

Por isso, em 1996, quando se publicou o Despacho n.º 22/SEEI/96, que aprovava as medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos, é que S. Niza (1996, p. 215) adverte que "é necessário não confundir técnicas de adaptação com currículo alternativo", considerando que o referido despacho "generaliza para grandes números aquilo que só é defensável para situações extremas" (Niza, 1996, p.

215). Sendo necessário enquadrar historicamente este debate, não deixa de ser interessante notar que, no preâmbulo daquele despacho, se defende que a "criação de currículos alternativos aparece assim como uma via inovadora e com inúmeras potencialidades na procura de soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente". Independentemente do que possamos pensar sobre a pertinência do referido documento jurídico, num tempo em que o sistema educativo português se confrontava com níveis de insucesso e abandono insustentáveis no Ensino Básico, importa reconhecer que, muito dificilmente, o poderemos vincular a propósitos de inovação pedagógica, dado que, como refere, ainda, Niza (1996), o que é necessário é discutir se é inevitável que continuemos a funcionar em função do mito das turmas homogéneas. A situação agrava-se quando nos defrontamos com as denúncias de Maria do Céu Roldão (2003) que demonstra como as medidas compensatórias ou remediativas podem estar na origem de iniciativas segregacionistas. Segundo a autora, essas medidas baseiam-se em objetivos curriculares estéreis, do ponto de vista do seu contributo para as aprendizagens e formação dos alunos, no momento em que se focalizam no desenvolvimento de competências sociais e de comunicação verbal, de capacidades instrumentais, alegadamente relacionadas com situações do mundo do trabalho, e de alguns rudimentos nos domínios da matemática e da escrita. Roldão (2003), refere-se, ainda, ao estatuto de projetos que resultam da proposta de atividades extracurriculares, as quais são vistas como medidas capazes de responder ao insucesso dos alunos, dado que, segundo os seus promotores, ao favorecerem uma melhor integração social, afetiva e até cultural dos alunos, criam-se as condições para que estes possam ter uma oportunidade de serem academicamente bem-sucedidos.

Não se pretende, refere-se mais uma vez, diabolizar medidas como os planos de recuperação, o desenvolvimento de apoios pedagógicos específicos ou, entre outros, os programas de tutoria. Tendo como referência os programas TEIP é possível constatar que se identificam argumentos que não superaram os registos compensatórios e remediativos, assim como é necessário reconhecer que foi a partir de alguns desses agrupamentos que se desenvolveu um programa curricular e pedagogicamente tão significativo como foi o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) que se iniciou em 2016/2017, sob a supervisão da Direção-Geral de Educação (DGE) e de acordo com os princípios que se encontram formalizados no Despacho normativo n.º 3721/2017, de 7 de abril[38]. Este projeto

[38] Dos seis agrupamentos de escolas que foram objeto do relatório de avaliação coordenado por Estela Costa (Costa & Almeida, 2018), dois tinham assinado contratos de autonomia com o Ministério da Educação, outros dois eram agrupamentos vinculados ao programa TEIP e os restantes haviam aderido ao Programa Nacional

que envolveu, inicialmente, seis agrupamentos de escolas é um projeto que, durante três anos, correspondeu a um espaço de experimentação curricular e pedagógica que foi servindo de referência ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, podendo ser relacionado, por isso, com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e, posteriormente, com o Decreto-Lei n.º. 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos promulgados no dia 6 de julho. Para além disso, não é possível deixar de dissociar o PPIP da promulgação da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, através da qual, no seu artigo 1.º, "define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação, regulamentando o n.º 3 do artigo 12.º do Decreto -Lei n.º 55/2018, de 6 de julho".

Pode concluir-se, em congruência com os dados apresentados, que a problemática da inclusão educativa é uma problemática que obriga a uma clarificação de conceitos e de práticas. Entendemos, assim, que a inclusão tanto pode corresponder aos desígnios de uma Escola capaz de respeitar e de contribuir para a afirmação dos valores e princípios de uma sociedade democrática, como pode, ao contrário, suportar iniciativas de segregação educativa nas escolas que, em nome do reconhecimento das diferenças, contribuem, afinal, para legitimar as desigualdades. Deste modo, é possível viver-se num mundo onde, em nome da inclusão, se constata que "lado a lado, trabalham escolas (e turmas) socialmente desiguais: umas marcadas por expectativas, investimento e sucesso; outras encerradas em carências, instabilidade e fracasso" (Abrantes, 2011, p. 270). A Escola como espaço de reprodução das desigualdades que Pierrre Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot eEstablet (1975) ou Bowles e Gintis (1976), na década de 70, do século passado, denunciavam, continua a afirmar-se em função dos mesmos pressupostos, se bem que em função de uma estratégia diferente que deixou de ter como referência a exclusão escolar dos alunos para se assumir, em alternativa, a

> "diferenciação de percursos académicos que conduzem à obtenção de diplomas que, quer do ponto de vista simbólico, quer do ponto de vista do seu valor no mercado de trabalho, acabam por naturalizar, em nome do reconhecimento das diferenças, as desigualdades sociais, através de uma gestão socialmente seletiva das oportunidades de formação que se oferecem aos alunos" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 39).

---

de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), um programa que resultou da Resolução 23/2016, do Conselho de Ministros, em 11 de abril.

Esta é, como se constata, uma das problemáticas mais decisivas, com que nos defrontamos no seio do sistema educativo português, mesmo que, apesar de todas as hesitações, contradições e tensões, se tenha de reconhecer as importantes conquistas destes últimos 45 anos. O desempenho dos alunos portugueses melhorou, de forma inequívoca, nas provas internacionais de avaliação de desempenho (PISA[39], TIMSS[40] ou PIRLS[41]) e o relatório do Conselho Nacional de Educação «Estado da Educação 2017» evidencia que, em 2017, 98% das crianças com idades entre os 5 e os 14 anos tinham acesso à escola (Conselho Nacional da Educação, 2017). O reconhecimento de tais sucessos, não nos desobriga, no entanto, de reconhecer que, ao longo dos 12 anos de escolaridade, cerca de 30% dos alunos regista, pelo menos, uma retenção (Conselho Nacional da Educação, 2017). Um dado que não podemos negligenciar, quer por aquilo que o mesmo nos revela, quer porque, tendo em conta outro dos relatórios do Conselho Nacional de Educação, «Estado da Educação 2016», se constata 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%)" (Conselho Nacional da Educação, 2016, p. 20). Trata-se de um dado que confirma que a Escola Portuguesa, apesar dos seus sucessos, continua a ser um contexto reprodutor de desigualdades sociais, o que não podendo ser abordado como uma problemática exclusivamente relacionada com as escolas, não pode ser visto, também, como um fenómeno passível de ser dissociado das opções organizacionais, curriculares e pedagógicas que nesses contextos se adotam.

Alertando para a importância da sociedade e da escola assumirem as suas responsabilidades nos problemas do insucesso escolar, Freire (2018) recusa falar de evasão escolar como fenómeno social da responsabilidade do aluno. O autor, denunciando o papel reprodutor da escola, afirma que não se pode falar de evasão escolar quando são as escolas que excluem, por via da manutenção de um projeto que continua a subordinar-se ao pressuposto através do qual se pretende ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse (Barroso, 1995) e se nega a pluralidade de culturas que estão presentes nas salas de aula. Assim, revela-se oportuno refletir sobre o sentido das aprendizagens escolares para os alunos e, como consequência, sobre a própria natureza do ato pedagógico. As crianças e jovens que estão na escola poderão pensar e interessar-se de formas distintas pelas propostas educativas

[39] PISA - Programme for International Student. Assessment. ***TIMSS***. Trends in International Mathematics and. Science Study
[40] TIMSS - Trends in International Mathematics and. Science Studies
[41] PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

contidas no currículo, 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).

Estas são algumas das situações que nos levam a refletir sobre os motivos pelos quais continuamos, após tantas denúncias, a ter as mesmas crianças reféns do insucesso escolar. Elas obrigam-nos a repensar na forma como se constrói, hoje, o ato educativo e pedagógico. Desta forma desafia-se o professor a procurar contribuir para que cada um dos seus alunos se aproxime de uma situação de *bilinguismo cultural* (Cortesão & Stoer, 1996), em função do qual se reconhece que cada um de nós aprende a partir daquilo que é e daquilo que sabe. Um objetivo que nos leve a compreender que qualquer processo de socialização cultural não pode continuar a ser entendido como um processo de domesticação cultural. É no jogo de tensões epistemológicas e culturais que se constrói um diálogo que nos confronta e confronta os outros e os seus saberes. Baseada numa ação etnograficamente atenta deve-se procurar que a escola, por via de uma gestão autónoma e pedagogicamente inclusiva possibilite a construção de oportunidades para todos os seus alunos. Este é um desafio para as escolas e para os seus professores, os quais não podem continuar a comportar-se como *daltónicos culturais* (Cortesão, 2012). Isto é, professores que "adotam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho, que o arco-íris de culturas presente na sala de aula, é, para eles, uma massa homogénea de alunos, homogénea quanto a saberes, valores, problemas, interesses" (Cortesão, 2012, pp. 726-727).

Os dados revelados pelas estatísticas reforçam a necessidade de pensar no lugar que ocupa cada uma das crianças que percorrem as escolas e, nomeadamente, as escolas públicas, e no seu capital sociocultural na chegada à escola. Continuamente assistimos a um violento processo de recontextualização a que muitos alunos são sujeitos e à qual nem todas conseguem resistir. Esta situação pode justificar a forma como os números de insucesso se afirmam como característica das classes desfavorecidas (Bernstein, 1971; Conselho Nacional da Educação, 2016). Contudo, também podemos perceber que em Portugal há sinais claros que a diversidade e a heterogeneidade deixam de ser percecionados como problemas ou fatalidades, procurando-se encontrar respostas organizacionais, curriculares e pedagógicas que permitam lidar com a heterogeneidade dos alunos, já não como um problema ou uma lacuna, mas como uma circunstância educativa expectável. Se há sinais de esperança, é necessário compreender, todavia, que a inclusão educativa é, como o tentamos demonstrar, um terreno armadilhado, o que nos obriga a refletir de forma séria e

concetualmente exigente sobre as políticas de inclusão. Por isso, é que decidimos refletir, a partir dessa problemática, sobre o chamado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), tendo em conta que a inclusão escolar é um dos princípios mais evocados para justificar a sua implementação.

2.2 O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a inclusão como objetivo educacional

A inclusão de todas as crianças continua a ser um desafio mundial onde incluímos o conjunto dos esforços que se protagonizam, no sentido de minimizar as barreiras à aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de vivenciar ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas e de sucesso (UNESCO, 2017). A construção de uma Escola Inclusiva implica aceitar que todas as crianças importam, o que, numa perspetiva democrática, implica reconhecer que, mais do que a igualdade de oportunidades, é a preocupação com a equidade que deve suportar a construção das políticas educativas e o processo da sua operacionalização (UNESCO, 2017). Este é um pressuposto que assenta no reconhecimento da igualdade das pessoas perante a Lei, o qual implica que, em nome de uma tal igualdade jurídica, os sujeitos tenham de ser tratados de forma diferente, nomeadamente no âmbito dos projetos de educação escolar que lhes dizem respeito. Só essa diferenciação permite que aquela norma basilar de uma democracia se concretize, dado que as desigualdades do berço (Salgado & Buarque, 2005) obrigam a respostas diferenciadas, quer do ponto de vista dos recursos, quer das estratégias, para que tais desigualdades não se vão aprofundando ao longo da vida.

Perspetivando a construção de uma Escola Democrática, uma escola que aceita todos e não exclui nenhum, uma escola que diversifica oportunidades e caminhos, Dewey (2007) defende que a sua criação são um dos verdadeiros exemplos da democracia e que é a educação formal que permite a consciencialização, por parte de todos os alunos, da história que deu forma à sociedade. É esta que permite aos mais novos olharem o que os rodeia e perceberem que processos ocorreram para que o mundo seja o que é hoje, com todos os seus avanços e recuos. Para o mesmo autor "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)

O tema da Educação para Todos tem sido amplamente discutido a nível nacional e europeu. Em 1990, a UNESCO aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, a partir da qual se defende que se deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, através de um padrão mínimo de qualidade. Trata-se de uma decisão que resulta das preocupações com o acesso das crianças à Escola, assumindo-se uma perspetiva curricular e pedagógica assistencialista, à qual já nos referimos no capítulo anterior, que pouco tem a ver com propósitos de inclusão educativa.

Um outro documento que é fundamental para se discutir as políticas de inclusão foi tornado público em 1994. Trata-se da declaração que ficou conhecida para a História como a Declaração de Salamanca. Uma declaração sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, em função da qual se defende, no prefácio assinado por Frederico Mayor, ao tempo Secretário-Geral da UNESCO, que a Declaração de Salamanca se baseia e inspira "pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir «escolas para todos» - instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais" (UNESCO, 1994, p. prefácio).

Assim, e decorrente da diversidade de sujeitos e das suas possibilidades, a Escola que se afirma como democrática deve ser inclusiva, respondendo de forma positiva à diversidade dos seus alunos, abordando as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades de aprendizagens. Assim, o seu princípio base deve permitir a

> "todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades" (UNESCO, 1994: 11-12).

É esta preocupação com uma Escola Inclusiva que justifica que, em 2017, a UNESCO divulgue um guia sobre a inclusão e a equidade, enumerando um conjunto de princípios que devem estar na base das políticas que dizem promover a equidade e inclusão, os quais se exprimem do seguinte modo:

- **Valorizar a presença, a participação e as conquistas de todos os alunos**, independentemente dos seus contextos e características;
- **Reconhecer os benefícios da diversidade e heterogeneidade** dos alunos, assim como da forma como vivem e aprendem;
- **Recolher, organizar e avaliar os alunos com base em evidências** sobre as barreiras de algumas crianças no acesso à educação, à participação e à realização, **com especial atenção dos alunos em maior risco de insucesso, marginalização ou exclusão**;
- **Construir um entendimento comum de um sistema educativo inclusivo e equitativo** na promoção da igualdade de género e na redução das desigualdades, **apostando na capacitação** dos professores e dos sistemas e incentivando ambientes de suporte à aprendizagem;
- **Envolver a comunidade e outros parceiros** na construção de condições promotoras de aprendizagens inclusivas e na promoção de uma compreensão mais ampla dos princípios da inclusão e da equidade;
- **Implementar mudanças efetivas e monitorizando o seu impacto**, reconhecendo que a construção da inclusão e da equidade na educação é um processo em andamento (UNESCO, 2017).

Percebe-se assim que a construção de um sistema educativo pautado pelos princípios da inclusão implica tanto o acesso à educação, como a garantia de espaços diversificados e de estratégicas pedagógicas promotoras de aprendizagens que permitam aos alunos realizar-se e construir-se, enquanto pessoas singulares, no âmbito dos seus projetos de educação escolar.

Como já referimos anteriormente neste trabalho, o projeto de uma Escola Inclusiva é, em Portugal, uma obra em progresso, marcada por contradições e vicissitudes diversas que, no ciclo de políticas educativas que temos vindo a viver, desde 1974, oscila entre as tendências políticas meritocráticas e as tendências políticas de inspiração mais democrática.

É esta dinâmica política que importa analisar a partir da tomada de posse do XXI Governo Constitucional, a 26 de novembro de 2015, quando, em nome também da inclusão educativa, se assiste a um amplo conjunto de iniciativas, por parte do Ministério da

Educação, que merecem ser discutidas quanto ao seu potencial inclusivo. Apresentá-las-emos, tendo em conta a importância das mesmas, por ordem cronológica.

Uma das primeiras medidas que o novo governo, liderado por António Costa, assume, tendo na pasta da Educação, o ministro Tiago Brandão Rodrigues, foi a promulgação do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, através do qual se atribui um outro papel à avaliação dos alunos, enquanto instrumento promotor das suas aprendizagens, e se aborda a avaliação externa destas aprendizagens de forma distinta da filosofia do Ministério da Educação liderado por Nuno Crato. Neste sentido, deixa de existir o exame final no 4º ano de escolaridade, introduzindo-se as provas de aferição a serem realizadas no final do 2.º, 5.º e 8.º anos. Estas têm como intuito monitorizar o trabalho curricular e pedagógico a ser desenvolvido naqueles anos de escolaridade, em função do qual se fornecem informações detalhadas sobre os desempenhos dos alunos, as quais poderão servir de suporte às decisões curriculares a tomar[42]. As provas finais de ciclo, por sua vez, passam a ter lugar quer no final do 9.º ano, permitindo avaliar e certificar a conclusão do Ensino Básico, quer no 11º e no 12º anos, servindo, igualmente para certificar a conclusão do Ensino Secundário e podendo ser também consideradas para efeitos de acesso ao ensino superior[43].

Independentemente do modo como os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas utilizam estes relatórios, percebe-se, que da parte da política do Ministério da Educação, há uma visão sobre a avaliação que tende a privilegiar a sua dimensão formativa, o que, em princípio, constitui uma visão que favorece o desenvolvimento da inclusão escolar como objetivo nuclear das escolas.

Constituindo esta uma primeira medida de um governo recém-empossado, há uma outra que importa referir e que tem a ver com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, a partir da qual se cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), o qual visava, como se afirma no preâmbulo da referida resolução, "a promoção de um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas".

[42] Este é um trabalho da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educacional (IAVE) que, para o efeito fornece às escolas, quer Relatórios das Provas de Aferição (REPA) quer Relatórios Individuais de Provas de Aferição (RIPA).
[43] Os desempenhos dos alunos nestas provas também são objeto de relatórios de análise por disciplina, produzidos pelo IAVE.

Do ponto de vista da reflexão que anima a construção desta tese, diremos que este é um programa muito interessante, não só porque corresponde a um momento em que se semeia algo que vai frutificar, posteriormente, através do conjunto de decisões de política educativa do XXI Governo Constitucional. Um primeiro pressuposto, que é um pressuposto central do PNPSE, é aquele em que se defende que "são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos" (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, preâmbulo). Um pressuposto que está na origem da mobilização e do relançamento dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) como parceiros decisivos no âmbito da dinamização de projetos de formação contínua que o Ministério da Educação voltou a apoiar, como é explicitamente referido na alínea a) do ponto 5 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. Para além da valorização da capacidade de auto-organização das comunidades e dos agrupamentos de escolas, o PNPSE não deixa de ser sensível à denúncia da rigidez da gramática escolar e ao seu vínculo instrucionista que Cabral e Alves (2016) protagonizam, de forma a defenderem novas modalidades de agrupamento dos alunos, novas formas de gestão curricular e de trabalho pedagógico ou o desenvolvimento de uma cultura organizacional dos docentes que se identifique com a cooperação a estabelecer entre estes. Seguindo, ainda, a reflexão dos autores atrás referidos, defende-se, também, a necessidade de ter em conta as variáveis organizacionais. Nestas, seja como variáveis subordinadas ou como subordinantes das variáveis curriculares e pedagógicas, destacando-se pelo papel estratégico que se atribui às lideranças de topo e às lideranças intermédias, por uma maior atenção às culturas organizacionais das escolas e dos seus professores ou pelo desenvolvimento de redes com outras instâncias e entidades exteriores às escolas.

Pode afirmar-se, em função do conjunto de preocupações expresso, que o PNPSE corresponde a um projeto que servirá de referência a algumas decisões políticas posteriores que se vislumbram no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cujo potencial inclusivo será objeto de atenção posterior, neste trabalho.

Outra das medidas políticas do XXI Governo Constitucional teve que ver com a promulgação do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, através do qual se criou uma equipa de trabalho para definir a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). É a

partir desta que se definiu a introdução da componente de Cidadania e Desenvolvimento quer como uma oferta curricular transversal no 1.º ciclo, quer como uma disciplina autónoma nos 2.º e 3.º ciclos com funcionamento diverso (trimestral, semestral ou outra), quer com diferentes formatos, no Ensino Secundário, de acordo com as opções de cada estabelecimento de ensino, nomeadamente, oferta como disciplina autónoma ou de forma transversal por via da coadjuvação, justaposição ou integração em projetos. Para além disso, a ENEC definiu os domínios e os grupos temáticos que deveriam servir como referência ao trabalho formativo a desenvolver, bem como as orientações a seguir para que, cada escola, pudesse definir a sua própria Estratégia de Educação para a Cidadania.

Uma terceira medida que já foi objeto de uma referência breve neste relatório, teve a ver com a publicação do Despacho 372/2017, de 7 de abril, através da qual se institui o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP). Um projeto que, de acordo com o preâmbulo do referido despacho, pretendia dar resposta ao compromisso assumido de "implementação de um programa nacional para a inovação na aprendizagem, viabilizando iniciativas mobilizadoras de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas orientados para modelos de autonomia reforçada e aliando a ausência de retenções a instrumentos de gestão flexível". Num projeto preocupado com o empoderamento institucional dos contextos escolares, e com vista à eliminação do abandono e do insucesso escolar, seis agrupamentos de escolas[44] foram autorizados a:

- Diversificar a gestão curricular e pedagógica;
- Articular conteúdos curriculares;
- Inovar pedagogicamente;
- Gerir a organização e funcionamento interno;
- Promover iniciativas de relacionamento com a comunidade.

Estes seis agrupamentos de escolas, mais tarde sete agrupamentos, distribuídos geograficamente pelo país, tinham como objetivo erradicar o abandono e insucesso escolares, em três anos, de forma a contribuir para uma reflexão sustentada sobre as medidas de natureza institucional, curricular e pedagógica que esses agrupamentos adotaram, bem como o impacto das mesmas.

[44] Os seis agrupamentos inicialmente convidados para participar no PPIP foram: o agrupamento de escolas de Freixo (Ponte de Lima), de Cristelo (Paredes), da Marinha Grande Poente (Leiria), Fernando Casimiro Pereira da Silva (Rio Maior), da Vila Nova da Barquinha (Santarém) e da Boa Água (Sesimbra). Mais tarde, junta-se a estes agrupamentos, o agrupamento de escolas de Silves Sul.

Em termos globais, e de acordo com o relatório de avaliação do PPIP, coordenado por Estela Costa e Marta Almeida, constata-se que, no domínio da gestão e articulação curricular, se evidenciou o investimento daqueles agrupamentos na reconfiguração das matrizes curriculares. Esta materializa-se por via da criação de espaços de articulação curricular, em função dos quais se promoveu quer a redução seletiva e gradual da dispersão curricular, quer uma gestão diferenciada do currículo que não teve a ver, apenas, com a resposta às dificuldades de aprendizagem dos alunos. No domínio das medidas de natureza pedagógico-didática, o relatório mostra como aqueles agrupamentos de escolas se envolveram em iniciativas relacionadas com "o reforço das metodologias ativas de aprendizagem e diversificação de estratégias e ambientes de aprendizagem" (E. Costa & Almeida, 2019, p. 83). A mobilização de novas tecnologias foi outro dos aspetos valorizados no relatório, assim como as "dinâmicas de teor mais prático e experimental" (E. Costa & Almeida, 2019, p. 84), realçando a importância que se atribuiu aos trabalhos de grupo e à participação dos alunos na definição e concretização das atividades que tinham lugar nas escolas e nas salas de aula. Ainda no domínio em causa, o relatório considera que a "diferenciação pedagógica é uma preocupação presente nas diversas medidas implementadas" (E. Costa & Almeida, 2019, p. 86), o que esteve na origem quer da decisão de acabar com uma "grande variedade de atividades que ocorriam supletivamente (e.g. apoio ao estudo) e a sua conversão em outros sistemas de apoio, dentro da sala de aula (coadjuvação, equipas multisciplinares, etc.)" (E. Costa & Almeida, 2019, p. 87), quer de utilizar contratos pedagógicos, planos individuais de trabalho ou metas modulares. Finalmente, no domínio da avaliação das aprendizagens impôs-se uma visão sobre o ato de avaliar como um ato eminentemente formativo, o que esteve na origem de um processo de revisão e reconstrução dos critérios a utilizar, da diversificação dos instrumentos de avaliação, que deixando de se circunscrever aos testes, passaram a ter em conta os trabalhos, as apresentações, os portefólios e as ferramentas digitais.

Em suma, o PPIP, a julgar pelos dados do relatório de Estela E. Costa e Marta Almeida (2019), sustentou um conjunto de decisões, reflexões e práticas que, pondo em causa a gramática de ensino fundada, em larga medida, nas conceções de La Salle (Cosme & Trindade, 2013), anunciaram outras possibilidades de estar e de fazer na Escola que corporizam o modelo de projetos de educação escolar mais inclusivos.

Uma medida decisiva, dado ser uma medida estruturante, da política educativa do XXI Governo Constitucional, foi aquela que decorreu com a promulgação do Despacho n.º

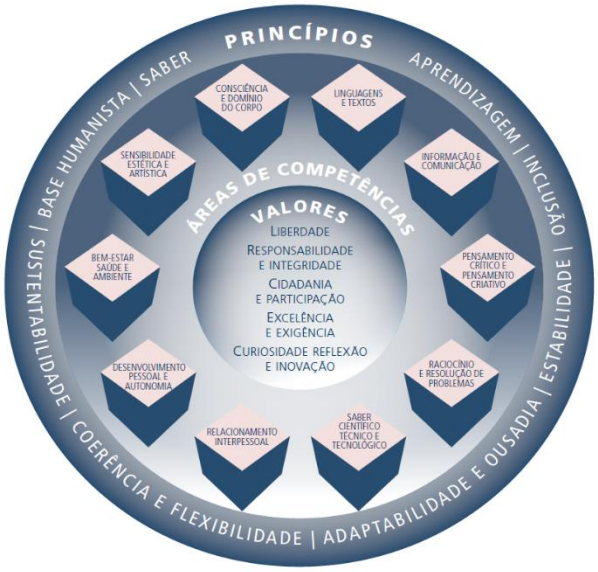
6478/2017, de 26 de julho, a qual esteve na origem do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Sob a coordenação do Professor Guilherme d'Oliveira Martins, este documento, enquadrado pelos princípios da educação para todos da UNESCO, assume, como referência de construção do mesmo, um "perfil de base humanista" (G. d. O. Martins et al., 2017, p. 6). Isto significa que se respeita a ideia de "uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais" (G. d. O. Martins et al., 2017, p. 6) e por isso se considera "as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio" (G. d. O. Martins et al., 2017, p. 6).

É este documento, o PASEO, que deve ser considerado o documento de 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" (G. d. O. Martins et al., 2017, p. 8). Trata-se de um documento que "assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva" (G. d. O. Martins et al., 2017, p. 8), o que quer dizer que a "transversalidade assenta no pressuposto de cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas" (G. d. O. Martins et al., 2017, pp. 8-9).

Encontrando-se organizado em torno de um conjunto de princípios, de valores e de áreas de competências, o PASEO é proposto como um documento de referência incontornável no domínio das decisões curriculares e pedagógicas. Apresenta-se o seu esquema concetual na Figura 1.

Figura 1: Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Fonte: Martins et al, 2017



Para além da sua coerência concetual, no PASEO importa valorizar, também, a noção de competência que propõe, dado que através da mesma se resolve, de forma clara, o equívoco que tem vindo a alimentar o debate sobre as competências, nomeadamente quando se opõe competências a conhecimentos (J. Costa & Couvaneiro, 2019). Para o PASEO, as competências são

> "entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores ético" (G. d. O. Martins et al., 2017, p. 9).

Como se verifica através da leitura da fig. 1, são dez as áreas de competência previstas no PASEO, a saber:

- Linguagens e Textos;
- Informação e Comunicação;
- Raciocínio e Resolução de Problemas;
- Pensamento Crítico e pensamento criativo;
- Relacionamento Interpessoal;
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia;
- Bem-estar, saúde e ambiente;

- Sensibilidade estética e artística;
- Saber científico, técnico e tecnológico;
- Consciência e Domínio do Corpo.

São estas áreas que, no seu conjunto, pressupõem "o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização de tecnologias de informação e comunicação" (G. d. O. Martins et al., 2017, p. 19), as quais são vistas como "alicerces para continuar a aprender ao longo da vida" (G. d. O. Martins et al., 2017, p. 19).

Em suma, estamos perante 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.

Do ponto de vista do seu contributo para a construção de uma Escola Inclusiva, o PASEO é um documento importante porque se afasta de qualquer visão assistencialista, dado que aquilo que propõe, ao favorecer a possibilidade das escolas se afirmarem como espaço de aprendizagens culturalmente significativas, faz depender a inclusão, não tanto de medidas compensatórias ou remediativas, mas da afirmação de outras possibilidades de exponenciar a capacidade de aprender dos alunos.

Estando definida a proposta em função da qual se promoveu a discussão pública do PASEO, estavam criadas as condições para iniciativas posteriores, das quais se valorizam aquelas que têm que ver a com o desenvolvimento dos projetos de experiência curricular e pedagógica e a construção do documento vulgarmente designado por «Aprendizagens Essenciais».

Foi com a promulgação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, tal como é referido seu preâmbulo, que se

> "consagra a possibilidade de as escolas voluntariamente aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário. Este projeto é aplicado em regime de experiência pedagógica, o que permite um acompanhamento, monitorização e avaliação essenciais à sua reformulação. Deste modo, o conhecimento real da sua implementação sustentará o processo de revisão do quadro legal, tendo em vista a sua generalização, salvaguardando a sua aplicação gradual".

Foi no ano de 2017/2018 que cerca de 200 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, das redes de ensino públicas e privadas, se envolveram, ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, em experiências pedagógicas que pretendiam estimular esses agrupamentos, tal como se define no preâmbulo daquele despacho, a estabelecer

> "prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade — autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade".

Neste sentido, os agrupamentos que participaram na experiência pedagógica puderam desenvolver iniciativas com "turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação" (n.º 4 do preâmbulo do Despacho 5908/2017), vivendo experiências de autonomia curricular que, no art. 6.º do despacho em questão, se centravam em três dimensões:

a) na possibilidade de "gerir até 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares -base, por ano de escolaridade, ou, no caso dos cursos de educação e formação de jovens e dos cursos profissionais, da carga horária total do ciclo de formação" (n.º 1 do art. 6.º);
b) na possibilidade de criarem "domínios de autonomia curricular[45] ou novas disciplinas, não prejudicando a existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base (n.º 2 do art. 6.º);
c) na possibilidade de oferecerem "novas disciplinas, criadas pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar" (n.º 3 do art. 6.º).

Para além destas possibilidades, os agrupamentos ou as escolas em questão, segundo o art.º 10º, iriam participar, igualmente, em atividades relacionadas com as componentes de «Cidadania e Desenvolvimento», bem como «Tecnologias de Informação e Comunicação».

[45] Entende-se por «Domínios de autonomia curricular», de acordo com a alínea f do artº 2º do Despacho 5908/2017, as "áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular -base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local de flexibilidade inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular".

É no relatório de avaliação dos projetos que se desenvolveram ao abrigo do Despacho 5908/2017, coordenado por Ariana Cosme[46], que se evidencia que foram pontos fortes desses projetos, na perspetiva daqueles que neles participaram, o trabalho interdisciplinar, a cooperação entre docentes que esse trabalho gerou e as respostas encontradas para lidar com o currículo enciclopédico ou a diversificação das estratégias e das metodologias pedagógicas utilizadas. Estamos perante um tipo de conclusões cuja importância deriva do seu potencial significado curricular e pedagógico, dado que uma escola onde a gestão curricular é objeto de um trabalho de reflexão que tem em conta os alunos e os desafios culturais com que estes são confrontados é uma escola com maior disponibilidade para se afirmar como um contexto inclusivo.

Neste sentido, a avaliação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, contribui para legitimar, em 2018, a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o qual estabelece, no seu art. 1.º, "o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória".

É este Decreto-Lei que passa a enquadrar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, caraterizando-se como uma peça jurídica que, na nossa opinião, merece ser valorizada pelo modo, como entre outras coisas:

a) assume a importância do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como instrumento de referência do trabalho de formação a desenvolver;

b) valoriza o exercício efetivo da autonomia curricular das escolas como condição da sua natureza inclusiva, tendo em conta que só assim se torna possível respeitar a diversidade, a inovação e a personalização educativas, respondendo, assim, "à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão" (alínea c) do art.º 4.º);

c) reconhece os "professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as

[46] Estudo avaliativo do projeto piloto de autonomia e flexibilidade curricular, coordenado por Ariana Cosme.

opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar" (alínea d) do art. 4.º);

d) valoriza "a gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade" (alínea i) do art. 4.º);

e) valoriza a "flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (alínea j) do art. 4.º);

f) valoriza a "importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo" (alínea m) do art.º 4.º), bem como "a educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória" (alínea r) do art. 4.º).

Perante tais finalidades é possível constatar que se afirma a vontade, por parte do legislador, de romper com a gestão curricular e estandardizada do currículo, a qual deixou de fazer sentido no mundo em que vivemos e perante os desafios educativos para os quais somos convocados. Deste modo, estamos perante um Decreto-Lei que perfilha de uma lógica curricular e pedagógica inclusiva que se revela, igualmente, no Decreto-Lei n.º 54/2018, também promulgado no dia 6 de julho.

Compreende-se, assim, que este Decreto-Lei estabeleça, no n.º 1 do seu art. 1º, "os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa". Comparando com o decreto-lei anterior, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, constata-se que este se define de forma circunscrita como um instrumento regulador da educação especial. Por isso, é que, também, no n.º 1 do seu art. 1º este afirma que

> "define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social".

Estamos, assim, perante dois instrumentos jurídicos que, do ponto de vista do modo como se posicionam perante o conceito de inclusão educativa, exprimem dois posicionamentos distintos. Se é verdade que ambos defendem a inclusão como objetivo das escolas, importa reconhecer que o atual Decreto-Lei propõe uma visão ampla de inclusão que diz respeito a todos os alunos e afeta a cultura organizacional das escolas, enquanto o anterior circunscreve a inclusão a uma problemática que tem que ver, sobretudo, com os alunos com Necessidades Educativas Especiais. É no âmbito desta reflexão que se aborda o estatuto e o papel da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), enquanto instrumento de classificação e de organização da informação relativamente às necessidades educativas especiais dos alunos que o Decreto-Lei n.º 3/2008 valorizava como dispositivo nuclear de diagnóstico. Sem se pretender discutir as suas qualidades intrínsecas, o que se pergunta é se *podemos pedir a um instrumento psicométrico que faça o diagnóstico de um conjunto de necessidades pedagógicas?* No nosso entender, e na linha do que defende Sérgio Niza (2004), o diagnóstico e a definição da ação pedagógica deve ter como referência o desenvolvimento do currículo de modo a que seja possível garantir aprendizagens curriculares e culturalmente significativas.

A partir de 2018, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018[47], esta situação foi substantivamente modificada, dado que é através de critérios curriculares e pedagógicos que se passam a abordar as intervenções educativas diferenciadas a promover. Estas, como já se afirmou anteriormente, têm a ver com todos os alunos, incluindo aqueles que são portadores de deficiência, cabendo à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) a responsabilidade de gerir um processo que se estrutura em função de três níveis de medidas:

[47] O Decreto-Lei n.º 54/2018 foi entretanto objeto de modificações pontuais, por parte da Assembleia da República, que estão na origem da sua atualização, por via da promulgação da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

(i) as *medidas universais*, passíveis de ser aplicadas a todos os alunos, das quais podemos destacar "a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social; [e] a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, art. 8.º);

(ii) as *medidas seletivas*, como por exemplo, "os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; e o apoio tutorial" (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, art. 9.º);

(iii) e as *medidas adicionais* que podem contemplar "a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social" (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, art. 10.º).

Em suma, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018 tenta-se garantir o que Sérgio Niza tem vindo a defender, desde há largos anos, quando afirma que uma política inclusiva deve ser planeada de modo a "beneficiar todos os alunos, incluindo os que pertencem a minorias linguísticas e étnicas, os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, os que se ausentam constantemente das aulas e todos os que estão sob o risco de exclusão" (Niza, 2004, p. 445). Estamos perante um exercício de construção da inclusão que se faz a partir do pressuposto de Gordon Porter (1997), o qual propõe uma Escola Inclusiva como um sistema em que todas as crianças, incluindo as que são portadoras de deficiência, devem ser integrados na escola e nas turmas regulares. Claro que poderão existir casos excecionais, com patologias mais severas, que impliquem outras medidas e alternativas, mas devem ser analisadas todas as opções e aplicados todos os esforços na inclusão das crianças. Torna-se também claro, para o autor, que as alternativas devem sempre constituir-se como benéficas. Assim, criam-se as condições para que "a maioria dos alunos com necessidades especiais ou com deficiência frequenta a escola que frequentaria se não fosse deficiente e está colocada numa classe regular com os colegas do mesmo grupo etário" (Porter, 1997, p. 36).

Devolvendo todos os alunos à responsabilidade de todos os professores, numa lógica de corresponsabilização de todos os intervenientes do processo educativo que intervêm nas escolas, o Decreto-Lei n.º 54/2018 aprofunda um entendimento da inclusão como condição

essencial e inevitável de uma vida em democracia, e de respeito pelos outros e por aquilo que (n)os diferencia. Na linha do que já acontecia, ainda que a partir de pressupostos e de critérios distintos, este normativo legal veicula a utilização de um conjunto de documentos de orientação e de referenciação, nomeadamente, o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), o Programa Educativo Individual (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT), sendo crucial, também, que as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão sejam sempre acompanhadas por um intenso processo de monitorização. Este passa a ser realizado com base em indicadores ajustados e diversificados, os quais implicam avaliar o cumprimento e eficácia das medidas, em função das aprendizagens realizadas pelos alunos e das estratégias e recursos mobilizados, de forma a permitir, sempre que necessário, o reajuste da ação docente. Assim, consideramos que esta será uma das formas possíveis para que a ação da escola se desenvolva a partir de uma lógica de abordagem multinível, compreensiva, sistémica e curricularmente proativa, no momento em que disponibiliza um conjunto de medidas diferenciadas de suporte à aprendizagem, as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais (Pereira et al., 2018).

É de acordo com o conjunto de iniciativas que fomos identificando e caraterizando neste subcapítulo que consideramos estarem criadas as possibilidades de as escolas portuguesas se poderem ir afirmando, a prazo, como contextos mais inclusivos. Trata-se de um desafio bastante exigente e complexo, dado que aquilo que se propõe colide com os pressupostos dos projetos de inspiração meritocrática, no âmbito dos quais, sob a capa da inclusão educativa, se reconhecem as diferenças para se naturalizarem e legitimarem as desigualdades. Projetos que continuam subordinados aos pressupostos do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010a) e às lógicas curriculares tecnocráticas que sustentam, hoje, este paradigma, quer ao modo de ensino simultâneo (Cosme & Trindade, 2013) quer a práticas de avaliação seletivas.

O que se parece pretender com as transformações curriculares e pedagógicas que o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, propõem é a subversão daquele paradigma pedagógico, a qual obriga a recusar as racionalidades e as práticas curriculares relacionadas com o referido paradigma, bem como o tipo de gestão e organização do trabalho nas salas de aula que têm permitido operacionalizá-lo.

Neste sentido, e sendo prematuro avaliar o impacto da legislação educativa aprovada em 2018, pode afirmar-se, todavia, que o potencial inclusivo que esta veio introduzir nas

escolas portuguesas reside, justamente, no facto de compreender que a inclusão é mais do que garantir o acesso ou em oferecer um sucesso que, na verdade, não contribui para a qualificação pessoal e social dos alunos. Nomeadamente para aqueles que não possuem o capital cultural que lhes permita responder às exigências e desafios das escolas, os quais, por isso, sendo os mais desprotegidos, são aqueles que mais necessitam da escola como oportunidade para superar a sua condição social (Sampaio, 1999). Por isso, é que o facto daquela legislação relacionar a inclusão escolar com a transformação das idiossincrasias das escolas quanto ao modo de pensar o que é ser aluno, o que é ser professor ou qual o estatuto do património cultural dito comum (Trindade & Cosme) constitui um sinal de esperança.

Será no capítulo referente à inclusão como prática pedagógica que iremos aprofundar esta problemática, discutindo os paradigmas pedagógicos em confronto e as suas implicações ao nível da reflexão sobre as práticas pedagógicas e a problemática da diferenciação pedagógica. O que se pretende é, como se tem vindo a afirmar, refletir sobre as possibilidades e as condições da construção de uma Escola Inclusiva que seja congruente quer com os pressupostos da vida numa sociedade democrática, quer com as exigências de sociedades que se afirmam como sociedades do conhecimento.

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA:
CONCEITOS, CONCEÇÕES E MUDANÇAS

CAPÍTULO 3

A inclusão como referente de práticas pedagógicas

3. A inclusão como referente de práticas pedagógicas

A construção de uma escola inclusiva, sob os pressupostos já discutidos, implica acreditar que todas as crianças são capazes de aprender e fazer (EE1[48)] e por isso torna-se essencial que todas se sintam valorizadas e respeitadas, reunindo-se as condições necessárias para o desenvolvimento do sentido de pertença. Não sendo a inclusão apenas uma escolha de políticas, importa pensar de que forma é que a ação de cada escola, de cada professor, de cada agente da comunidade contribui para uma mudança efetiva (UNESCO, 2020). O "desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas exige que se reconheça que as dificuldades dos alunos surgem de aspetos relacionados com o próprio sistema educativo, incluindo: a forma como este se encontra organizado, as práticas pedagógicas de ensino, os ambientes de aprendizagem, e as formas como o progresso dos alunos é monitorizado e avaliado[49]" (UNESCO, 2017, p. 13). Assim, torna-se claro que a produção dos currículos assenta numa relação dialética entre a "definição político-administrativa das ofertas educativas, planos curriculares, programas disciplinares e critérios de avaliação [e] a apropriação e aplicação local destes normativos e orientações por parte dos atores locais" (Abrantes, 2011, p. 272).

Por isso, a proatividade das escolas e dos professores e a sua margem de manobra constituem-se como uma problemática incontornável para discutir a inclusão escolar, vista já não a partir das políticas educativas que a potenciam ou a obstaculizam, mas em torno da sua dimensão praxeológica. Não sendo este um novo desafio curricular e pedagógico, é, no entanto, um desafio que adquire uma outra visibilidade quer perante o alargamento e universalização da escolaridade obrigatória quer perante as exigências do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. E estas constituem-se como iniciativas políticas que visam responder aos desafios de sociedades que se dizem democráticas e do conhecimento. Por outro lado, se, hoje, se tende a desnaturalizar o insucesso escolar, há, como o defendemos atrás, um debate em curso sobre as respostas para combater e prevenir este mesmo insucesso,

---

[48] EE1 – Entrevista Exploratória a agente político e educativo que no exercício da sua profissão tem acompanhado o desenvolvimento do Programa TEIP, nos últimos anos. Os participantes das entrevistas exploratórias são apresentados da seguinte forma: Letras referentes à designação da entrevista exploratória - *EE* -, seguido da atribuição de um número.

[49] Traduzido de: Developing policies that are inclusive and equitable requires the recognition that students' difficulties arise from aspects of the education system itself, including: the ways in which education systems are organized currently, the forms of teaching that are provided, the learning environment, and the ways in which students' progress is supported and evaluated. (UNESCO, 2017: 13).

o qual reflete as tensões entre as pedagogias assistencialistas e as pedagogias mais inclusivas. Daí que não seja suficiente valorizar e reivindicar a proatividade de escolas e professores como condição da construção de uma escola inclusiva, tendo em conta que uma tal proatividade se é condição necessária não é condição suficiente para que um tal objetivo se concretize.

É a partir do reconhecimento deste facto, relacionado com a natureza e os sentidos da proatividade curricular e pedagógica, que é necessário refletir sobre os já referidos inéditos viáveis, a que se referia P. Freire (2018) perante o drama de uma Escola que em vez de educar impõe veredictos, em função da origem social dos seus alunos. O que fazer?

No subcapítulo anterior parece-nos que ficou demonstrado que a resposta a esta pergunta obriga a que, previamente, tenhamos de enfrentar um conjunto de questões que, na verdade, não poderão ser dissociadas, do modo como se constroem as relações pedagógicas nas salas de aula das nossas escolas. Pensar a inclusão como prática pedagógica implica repensar a forma como entendemos a relação educativa nas escolas. E pensar a relação educativa implica entendê-la, na nossa perspetiva, como uma relação pedagógica que só pode ser percebida quer "à luz dos compromissos e das finalidades educativas que justificam a existência da Escola como espaço educativo e de socialização cultural no mundo e nas sociedades contemporâneas, quer como uma relação que ocorre de forma privilegiada nos espaços que as salas de aula constituem, entendidos, neste caso, como espaços sistémicos" (Trindade, 2009, p. 55). Assim, a relação pedagógica implica conseguir responder

> "o que é educar; quais são as finalidades da Escola; o que é ser professor; o que é ser aluno; e qual o estatuto do património cultural que nas escolas constitui o referente em função do qual se constrói o património curricular que tanto baliza a organização e gestão do trabalho pedagógico que os professores terão que animar, como determina as expectativas sobre as aprendizagens que os alunos deverão realizar" (Trindade, 2009, pp. 60-61).

Sem enfrentar tais questões, não é possível discutir de forma honesta e consequente os constrangimentos políticos e os compromissos que a operacionalização de um projeto inclusivo de educação escolar exige. Assim, o presente capítulo começa por abordar os diferentes paradigmas pedagógicos, discutindo sobre o lugar que ocupa o professor, o aluno e o saber à luz dos princípios epistemológicos de cada um dos paradigmas: o da *instrução*, o da *aprendizagem* e o da *comunicação* (Trindade & Cosme, 2010a). Em seguida, centramos a nossa reflexão na gestão e organização do trabalho pedagógicos, enquanto dimensão a ser abordada de forma integrada, dado que não pode ser dissociada nem das políticas educativas,

nem das conceções sobre o que é ensinar, aprender e avaliar nas escolas, nem das variáveis organizacionais que afetam tal dimensão. Na terceira parte, finalmente, refletiremos sobre a diferenciação pedagógica como uma das respostas possíveis para a construção de uma escola inclusiva, o que constitui um subcapítulo onde se articulam os pressupostos e as conclusões que foram sendo propostas ao longo da parte teórica desta tese.

3.1 Os Paradigmas Pedagógicos: O lugar do professor, do aluno e do saber

Se até este momento se valorizou a reflexão sobre o domínio das políticas educativas, importa reconhecer que uma tal reflexão só poderá ser entendida com uma reflexão produtiva se se articular com a reflexão sobre o processo de operacionalização dessas políticas, do ponto de vista das ações educativas concretas que as mesmas podem inspirar. É, assim, de acordo com um tal pressuposto que decidimos abordar a problemática da inclusão escolar num outro plano de análise, o dos paradigmas pedagógicos[50]. Estes constituem-se como espaços concetuais que permitem discutir o estatuto dos professores, dos alunos e do saber, entendido como património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e entendido como socialmente pertinente (Trindade & Cosme, 2010a), bem como o tipo de interações e dinâmicas que se estabelecem entre esses três fatores invariantes de qualquer ato educativo.

Para os autores que inspiram esta reflexão, Rui Trindade e Ariana Cosme (2010a), considera-se a existência de três paradigmas pedagógicos: o da *instrução*, o da *aprendizagem* e o da *comunicação*. Se é função da escola que os alunos aprendam, entendemos o ato educativo como a forma como cada escola se organiza para promover as aprendizagens dos seus alunos. Isto significa perceber que tanto os atos de ensinar, de aprender e de avaliar, quanto o lugar que os professores, os alunos e os saberes ocupam, no âmbito desses três atos, terá de ser compreendido em função dos pressupostos de cada um desses paradigmas. Isto é, estamos perante atos que se definem de forma diferente, em função das opções ideológicas, epistemológicas, curriculares e pedagógicas que caraterizam tais paradigmas.

[50] Através da noção de paradigma pedagógico pretende-se singularizar um tipo de análise que se foca nas conceções estruturantes e nos valores que subjazem aos discursos e às práticas educativas, de forma a revelar o sentido das opções educativas em presença. Isto significa que estes atos não se revelam obrigatoriamente pelas opções metodológicas que, por exemplo, um docente assume, mas mais pelo modo como essas opções se revelam e justificam (Trindade & Cosme, 2010a).

No *paradigma da instrução* (Trindade & Cosme, 2010a) o ato de ensinar identifica-se com um processo de transmissão do conhecimento que cabe ao professor dinamizar, o que corresponde a que se entenda o ato de aprender, por parte do aluno, como um ato de reprodução da informação difundida pelo docente. Esta, identificada pelo *paradigma da instrução*, como conhecimento ou saber, aborda-se como uma entidade pronta e acabada, da autoria de especialistas, que se oferece aos sujeitos que aprendem. Trata-se de uma perspetiva que se identifica com o conceito de educação bancária, proposto por P. Freire (2018) ou com o conceito de escola tradicional (Behrens & Rodrigues, 2014), bem como na proximidade com a noção de estratégias de dominação (C. A. Gomes, 2008a) e na premissa de que ensinar é *entrega*, *transmissão*, *transferência* – nunca construção. Daí que aprender seja entendido como um ato de reprodução ou de mecanização, a partir de um processo de memorização acrítica. Neste âmbito, o ato de avaliar circunscreve-se a certificar se o processo de entrega e de difusão é realizado e até que ponto se distancia do modelo e do discurso originais. Deste modo, avaliar é visto como um ato de medida (Guba & Lincoln, 1989).

O *paradigma da instrução* atribui, assim, de forma clara e inequívoca um lugar central ao professor e à forma como este prescreve informações e procedimentos. Paradoxalmente, estamos perante um modelo educativo onde aquele que coloca as perguntas, o professor, é o único que conhece as respostas que são consideradas adequadas (Rui Canário, 1999). Daí que as escolas se configurem como espaços em que os alunos são obrigados a ocupar, resignadamente, lugares de silêncio e são "convidados a aprender «boas» respostas, para questões que, também com frequência, não lhes interessam" (Rui Canário, 1999, p. 103). Este trabalho educativo que se confunde com um ato de prescrição funda-se numa crença nuclear, a de que os alunos são ignorantes e incompetentes, competindo aos professores resgatá-los dessa situação (Trindade & Cosme, 2010a). Neste paradigma, não faz sentido propor a ideia de que os alunos são construtores de conhecimento (Behrens, 2013; Behrens & Rodrigues, 2014; Freire, 2018), assim como propor objetivos relacionados com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo que ou são considerados irrealistas ou são considerados extemporâneos. Assim, o "aluno fica privado de criticidade, pois seguir à risca os manuais e instruções demonstra a eficiência e competência requeridas pela sociedade" (Behrens, 2013, p. 49). Numa escola sujeita a tais pressupostos, o processo de diferenciação pedagógica tende a ser circunscrito, hoje, às medidas remediativas e compensatórias. Nesta lógica, a exclusão escolar, enquanto medida

segregacionista, tende a ser substituída, como já foi referido neste trabalho, por uma lógica meritocrática, através da hierarquização de percursos educativos com um valor diferenciado em relação ao mundo do trabalho, cuja marca social evidencia as novas estratégias reprodutivas das escolas.

Uma outra dimensão do projeto meritocrático revela-se através do conjunto de despachos que homologam as «Metas Curriculares» nas mais diversas disciplinas que integram os diferentes anos de escolaridade do sistema educativo português. Trata-se de documentos que se caraterizam pela proliferação de descritores, os quais, na perspetiva de Rui Trindade (2014, p. 5) "contribuem para atomizar excessivamente o trabalho de ensino e de aprendizagem nas salas de aula". Paralelamente, estas impõem sequências de aprendizagem "onde parece confundir-se intencionalidade com prescritividade didática, já que o encontro entre um aluno e um objeto de saber, podendo ser um encontro planeado, está longe de ser um encontro previsível" (Trindade, 2014, p. 5). Estamos, assim, perante "uma opção que visava garantir o maior controlo possível sobre a intervenção dos professores" (Trindade, 2014, p. 6), o que explica a definição de forma pormenorizada e, em função de um guião previamente formatado, dos objetivos a atingir. Parece confirmar-se a crença de que é a incapacidade dos alunos que justifica que os professores prescrevam ao pormenor o que os alunos devem fazer e como devem pensar, a partir de uma leitura de necessidades e interesses que apenas diz respeito aos docentes.

Finalmente, a avaliação continua a subordinar-se a uma lógica burocrática e estandardizada, ainda que se possam propor formas de avaliação, consideradas excecionais, quando se trabalha com alunos que manifestem desfasamentos face ao currículo prescrito e às expectativas subsequentes que se considera que este determina. Neste âmbito, importa não esquecer que a lógica meritocrática pressupõe estratégias de avaliação que deixam de ser excludentes para passarem a ser segregacionistas, seja qual o formato que as práticas de avaliação segregacionistas possam assumir.

De acordo com a situação exposta, constata-se que a relação pedagógica, no *paradigma da instrução*, se constitui como a expressão de

> "um quadro relacional marcado pelo autoritarismo epistemológico e pedagógico de ambientes escolares que se subordinam a um projeto educacional de redenção da humanidade que encontra na difusão de saberes e de valores, tidos como inquestionáveis, a referência matricial necessária ao desenvolvimento de um tal projeto" (Trindade, 2009, p. 72).

As estratégias mobilizadas neste paradigma implicam uma "hierarquia, na distância institucional, na assimetria da relação pedagógica, na imposição de regras, na utilização de métodos coercivos, na não promoção da participação dos alunos" (C. A. Gomes, 2008a, p. 111). Assim, o facto de se entender que o ato educativo é um ato através do qual se prescrevem modos de pensar, sentir e agir implica que se compreenda porque é que o ato de ensinar tende a ser mais um ditado que um diálogo (Bruner, 2000), o qual se revela através de uma dinâmica em que "os alunos deverão ser confrontados com factos, princípios e regras de ação que são para recordar e aplicar" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 33). De acordo com esta lógica, o aluno que não se revele capaz de cumprir as tarefas que lhe são impostas nas escolas é rotulado como incapaz de aprender ou como desinteressado. E, por isso, tende a ser excluído do sistema, sendo responsabilizado, assim, pela sua situação de insucesso, como nos comprovam os argumentos alinhavados na Tabela 5, nomeadamente aqueles que se utilizavam, e utilizam, para legitimar o abandono e o insucesso escolar dos alunos.

Em suma, constata-se que, sob a égide do *paradigma da instrução*, já se defendeu que "o insucesso ou o abandono escolar dos alunos não são entendidos como um resultado obrigatoriamente indesejado, mas como uma consequência de um processo de seleção legítimo" (Cosme, 2006, p. 150). Esta é uma perspetiva que, hoje, passou a ser considerada uma perspetiva disfuncional, tendo em conta que deixou de se adequar a sociedades onde o setor terciário cresceu e os setores secundário e primário se caraterizam pela sua crescente sofisticação tecnológica, exigindo mão de obra mais qualificada e com outros níveis de habilitações académicas. Foi para responder às transformações de caráter económico e tecnológico das sociedades contemporâneas que se foram afirmando os projetos de intervenção educativa de carácter meritocrático, em função dos quais se passou a abordar o insucesso como "o resultado de um diagnóstico mal formulado ou da assunção de um conjunto de decisões inadequadas" (Cosme, 2006, pp. 150-151). Em dois tempos políticos, bem distintos, encontramos vestígios da forma como a presença dos princípios de um paradigma da instrução continuam presentes no nosso sistema educativo e legitimados por um conjunto diverso de políticas públicas.

É perante o quadro educativo descrito que se compreende que o *paradigma da instrução* se constitui como um obstáculo à inclusão educativa, no momento em que o tipo de respostas remediativas e compensatórias, que são construídas e concretizadas, em função dos pressupostos desse paradigma, são soluções que são coniventes com uma gramática de ensino que determina a existência de uma Escola organizada para promover a seleção

académica. Hoje, sabe-se que não é a recusa da exclusão escolar que constitui, só por si, uma condição suficiente para se promover a inclusão, como se demonstra através da análise que propusemos acerca dos projetos meritocráticos. Deste ponto de vista, as respostas remediativas e compensatórias que estes projetos ativam acabam por ser, em última análise, estratégias que contribuem para preservar o modo educativo que o paradigma da instrução patrocina, dado que, ao naturalizarem as desigualdades, impedem a Escola de se interpelar quanto às suas opções e decisões (Trindade, 2017).

É a partir da análise crítica do *paradigma da instrução*, nomeadamente da desvalorização dos alunos como protagonistas educativos ou da afirmação da gestão curricular estandardizada e burocrática, bem como da domesticação como modo de formação, que se explica um conjunto de iniciativas e de movimentos que estão na origem do que Trindade e Cosme (2010a) designam por *paradigma pedagógico da aprendizagem* (p. 41). Ao contrário do paradigma anterior este é um paradigma que atribui um lugar central ao aluno no ato educativo, remetendo o professor para uma ação meramente instrumental (Trindade & Cosme, 2010a). Recusando a premissa afirmada pelo *paradigma da instrução* de que "basta ensinar bem para que alguém possa aprender" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 32), o *paradigma da aprendizagem* considera que os alunos estão no centro do processo pedagógico e que a aprendizagem ocorre por via da "adoção de dispositivos de mediação pedagógica que permitam valorizar quer as suas aprendizagens quer a recusa das intenções e das ações instrutivas dos professores" (Trindade & Cosme, 2016, p. 1039). A aprendizagem passa assim a ficar vinculada unicamente ao "desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 44) dos alunos, sendo o professor responsável por "criar condições para o desenvolvimento de projetos que se caracterizam pela afirmação da sua vertente autoeducativa" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 56). À luz deste paradigma o professor assume-se como um facilitador do conhecimento que procura ajudar os alunos num processo que crê na sua autossuficiência (Behrens & Rodrigues, 2014).

Ainda que o *paradigma da aprendizagem* tivesse emergido a partir das iniciativas protagonizadas pelos pedagogos do Movimento da Escola Nova e pela ideologia pedagógica puerocêntrica que os animava (Trindade & Cosme, 2010a), foi, em larga medida por via da influência do movimento cognitivista, no campo da Psicologia, que este paradigma se consolidou (Trindade & Cosme, 2010a). A própria mobilização da reflexão de Piaget como instrumento concetual de referência do campo educativo enquadra-se neste paradigma, dado

que legitima a possibilidade de pensar as finalidades educativas da Escola em função, sobretudo, do seu contributo para o desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos (Trindade & Cosme, 2010a). Para Rui Trindade e Ariana Cosme (2010a), contudo, o problema não tem que ver com a assunção deste objetivo como objetivo educativo, mas com o facto de se dissociar o referido desenvolvimento da apropriação do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e tido como socialmente pertinente. Nesta perspetiva, na mesma obra, os referidos autores defendem que a aprendizagem tende a ser percecionada como um processo intrapsíquico, no âmbito do qual a relação com o saber é abordada, sobretudo, em função dos mecanismos de natureza psicológica, das atividades de processamento da informação e da utilização de estratégias universais de abordagem, organização, avaliação e utilização da informação, entendidas como instrumentos essenciais da aprendizagem. Assim, nem a divulgação da informação é considerada uma questão pedagógica prioritária, nem as suas particularidades ou as particularidades das interações que os alunos possam estabelecer com a informação são objeto de atenção e de reflexão (Trindade & Cosme, 2010a).

Utilizando como referência a reflexão de Bruner pode afirmar-se que a cooperação e a partilha no grupo-turma assumem um papel nuclear no desenvolvimento e afirmação do processo de aprendizagem, ainda que essa cooperação e o diálogo se encontrem ao serviço do "desenvolvimento de intercâmbios subjetivos" (Bruner, 2000, p. 85). Uma opção que parece corresponder à valorização de um modelo pedagógico mutualista, preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade e não tanto com o acesso à perfeição do conhecimento factual (Bruner, 2000). Colocando os alunos em processos de cooperação e partilha acredita-se, à luz deste paradigma, que a aprendizagem possa acontecer (Behrens & Rodrigues, 2014).

Perante os pressupostos enunciados é necessário perguntar se a compreensão e a apropriação da informação que outros construíram pode acontecer, apenas, em função da sua discussão e partilha, o que nos conduz a uma outra questão, a de saber se qualquer "aprendizagem pode acontecer como uma operação culturalmente auto-suficiente" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 52).

Assim, à luz do paradigma da aprendizagem, a relação pedagógica configura-se através da dimensão da ajuda e do afeto, pois os professores nas ações educativas que desenvolvem, parecem mostrar uma única preocupação: a de compreender o que os alunos

pensam e como acedem às coisas, de forma a ajudá-los a entender o mundo que os rodeia (Trindade, 2009). Neste âmbito, e ainda segundo R. Trindade (2009), as dimensões da autoridade e do conflito, seja este relacional, seja este epistemológico, tendem a ser ignoradas ou subentendidas.

Se o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser concretizado em função dos pressupostos que o paradigma da aprendizagem propõe, diríamos que o problema da inclusão escolar estaria resolvido, dado que se aceita, sem problemas, que cada um aprende ao seu ritmo e ao seu modo. O problema, contudo, passa por saber se se pode ignorar ou subvalorizar o contato, algumas vezes em confronto, entre os alunos e o que R. Trindade e A. Cosme (2010a) designam por património cultural dito comum, dado que esta relação constitui, se não o maior, um dos maiores desafios com que os alunos se têm de confrontar nas escolas. Pode mesmo afirmar-se que uma tal perspetiva implica que tenhamos de discutir se a conceção através da qual se defende que as crianças aprendem discutindo e partilhando, entre si, as suas crenças e perspetivas, não correm o risco de ficar reféns do seu mundo e do seu presente.

É, em larga medida, o reconhecimento da importância da apropriação do património cultural dito comum como fator constitutivo da identidade de cada um e instrumento potenciador do seu desenvolvimento pessoal e social que explica o distanciamento que se estabelece entre o *paradigma da aprendizagem* e o *paradigma pedagógico da comunicação* (Trindade & Cosme, 2010a, p. 57).

Para este último paradigma, os alunos têm de ser entendidos, igualmente, como protagonistas, ainda que defenda o referido protagonismo em função de uma conceção diferente daquela que se promove através do *paradigma da aprendizagem*. Neste paradigma, o protagonismo tende a resvalar para uma conceção de autossuficiência cultural dos alunos, enquanto no *paradigma da comunicação* se trata mais de um coprotagonismo que, para além do seu valor instrumental pelo seu contributo para a aprendizagem dos outros e de si próprio, corresponde a um momento de formação decisivo do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

No caso dos professores, se se recusa, no *paradigma da comunicação*, que o papel dos professores se identifique com o papel de instrutores, a exemplo do que se defende no *paradigma da instrução*, não se aceita, também, que os docentes possam vistos, como se pretende no *paradigma da aprendizagem*, como facilitadores. Para o paradigma da

comunicação, os docentes assumem-se como interlocutores qualificados (Cosme, 2009). Isto é, como agentes educativos que não ignoram nem os alunos nem o património cultural "cuja apropriação compete à Escola promover como vértices decisivos e incontornáveis de um processo de comunicação cuja importância decorre do facto de poder sustentar e potenciar um projeto de educação" (Trindade & Cosme, 2010a). É que para o paradigma da comunicação o centro da atividade nas salas de aula nem são os professores nem os alunos, mas a interação que estes estabelecem com o património cultural dito comum (Trindade & Cosme, 2010a). Isto significa, segundo Rui Trindade e Ariana Cosme (2010a) que estamos perante um processo que não podendo ser previamente determinado, sem ter em conta os alunos, também não pode ser desprovido de intenções curriculares e pedagógicas prévias, para se respeitar os alegados interesses e necessidades das crianças, dado que o saber culturalmente estabelecido não foi construído ao acaso e por acaso. Os desafios com que se confrontam os alunos, correspondem, então, a um processo de apropriação que não se circunscreve ao domínio dos quadros concetuais, já que implica, também, uma apropriação dos modos de pensar e de agir específicos, estabelecidos no seio de cada uma das áreas de saber que servem de referência às diferentes disciplinas. Por isso, se, no *paradigma da comunicação*, o professor deixa ser entendido como um ser omnisciente, não deixa de assumir, contudo, uma importância nuclear nas aprendizagens que os alunos realizam quando "modela meios de ação e de conhecimento, fornece a oportunidade de emulação, proporciona o comentário contínuo, providencia apoios aos principiantes e disponibiliza até um bom contexto para um ensino ponderado" (Bruner, 2000, p. 42). Como defendem Trindade e Cosme (2010a), o trabalho do professor como interlocutor qualificado define-se de forma mais ampla do que o de um facilitador. Em primeiro lugar, assume-se como a atividade de alguém que se envolve num 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 & Cosme, 2010a, p. 69). Em segundo lugar, no âmbito da atividade que ocorre nas salas de aula, o trabalho do professor como interlocutor qualificado desenvolve-se em função de três tipos de ações: "(i) acções de apoio ao trabalho e às actividades de aprendizagem dos alunos[51]; (ii) acções

[51] Estas são atividades de interação direta e contingente dos professores com os alunos que passam, como defende Trindade e Cosme (2010), pela proposta de aula expositivas, apoio tutorial, apoio ao desenvolvimento de projetos ou atividade de publicitação e partilha dos trabalhos realizados.

relacionadas com a organização social do trabalho de aprendizagem e (iii) acções relacionadas com a promoção de situações de reflexão por parte dos alunos sobre a vida e as actividades que têm lugar nas salas de aula" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 83). Assim, é de acordo com estes pressupostos que faz sentido promover a reflexão em função da qual se tem vindo a pensar a transformação da cultura profissional dos professores (Hargreaves, 1998; Thurler, 2001) e a transição de uma atitude profissional individualista para a participação em coletivos avisados e solidários (Cosme, 2009). É de acordo com uma tal transição que os professores se podem assumir como profissionais reflexivos (Alarcão, 1996; Schön, 1995; Zeichner, 1993), já que se passam a assumir como construtores da sua profissão e do conhecimento profissional que lhes diz respeito (Cosme, 2009; Niza, 2009).

O último vértice do triângulo pedagógico (Houssaye, 1996) que falta abordar, no âmbito desta reflexão sobre o *paradigma da comunicação*, é o que tem que ver com o estatuto educativo do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e que se se entende como socialmente pertinente (Trindade & Cosme, 2010a). Em larga medida, um tal estatuto foi sendo objeto de discussão nos parágrafos anteriores, mostrando-se a importância estratégica que o mesmo, na perspetiva do paradigma da comunicação, assume para a Escola e que contribui para a sua afirmação como espaço de socialização cultural. Trata-se de uma problemática suficientemente relevante que conduz Cosme, Trindade, e Groppa (2020) a defender que a resposta à questão «Como ensinar?» só pode ser abordada em função do modo como se responde a uma outra questão: «O que ensinar?». Na perspetiva dos autores,

> "as aprendizagens que se espera que os/as alunos/as realizem nas escolas, ainda que não possam ser vistas como um produto resultante de opções curriculares e pedagógicas predeterminadas, encontram-se vinculadas às vicissitudes epistemológicas que estiveram na origem da construção e consolidação seja dos «objetos-saberes», seja de «atividades a serem dominadas como ler, nadar, desmontar um motor», seja, ainda, de dispositivos relacionais que nos permitem estabelecer comunicações explícitas ou tácitas uns com os outros nas mais diversas situações (Charlot, 2000, p. 66). Tais vicissitudes, bem como as experiências anteriores que outros seres humanos foram vivendo com a finalidade de aprenderem, poderão constituir-se, hoje e também, como referências das decisões curriculares a assumir, bem como dos processos de interlocução pedagógica a adotar" (Cosme et al., 2020, p. 9).

Por fim, a importância de deslocar a abordagem de um dos vértices do triângulo pedagógico, proposto por Houssaye (1996), para as interações que se estabelecem entre esses

vértices, nomeadamente entre o vértice «aluno» e o vértice «património cultural dito comum», permite que se compreenda que

> "o reconhecimento das singularidades dos/as estudantes, mais do que um exercício prévio aos desafios culturais que lhes são propostos, deverá ser entendido como um exercício contingente com tais desafios. Por isso é que perguntar «Como é que os estudantes aprendem?» é uma questão que merece ser revisitada quanto aos seus pressupostos e fundamentos. Trata-se de uma questão ingénua se se entender que a aprendizagem dos/as estudantes é determinada, sobretudo, pelas suas singularidades pessoais, ainda que possa ser uma questão pertinente se se pretender identificar o que se julga serem os parâmetros que, para além daquelas singularidades, possam influenciar as suas aprendizagens, nomeadamente os que têm a ver com as particularidades epistemológicas, concetuais e heurísticas das abordagens que inspiram leituras sustentadas do mundo, das racionalidades validadas e das reflexões construídas no âmbito das diferentes áreas do saber" (Cosme et al., 2020, p. 8).

O *paradigma da comunicação* visto como um paradigma alternativo aos equívocos e limitações concetuais do *paradigma da instrução* e do *paradigma da aprendizagem*, carateriza-se, assim, por

> "valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 59).

Do ponto de vista da relação pedagógica, a reflexão proposta pelo *paradigma da comunicação* é particularmente importante pelo modo como contribui para repensar as dimensões da autoridade, do conflito, da ajuda e do afeto. Neste sentido, contribui, por um lado, para libertar a autoridade da carga autoritária em que o instrucionismo a transformou e, por outro, para clarificar porque é que a assimetria na relação entre o professor e o aluno não tem de conduzir necessariamente a uma relação de dominação (Trindade, 2009). É, em larga medida, face aos compromissos educativos dos professores perante os seus alunos e às condições dos docentes para poderem assumir tais compromissos que, segundo R. Trindade (2009) se legitima a assimetria da relação pedagógica. Esta, por sua vez, só faz sentido e assume a sua natureza intrinsecamente democrática, se contribuir para o empoderamento pessoal, social e cultural dos alunos.

Um tal empoderamento não é, como se infere do que se tem vindo a afirmar sobre o *paradigma da comunicação*, um processo linear e isento de tensões. Daí a importância que

se atribui à dimensão do conflito, vista como uma dimensão em que este é tanto o conflito epistemológico como o conflito relacional (Trindade, 2009). Em comparação com o *paradigma da instrução* pode afirmar-se que, para este paradigma, estamos perante uma reflexão que não faz sentido, dada a visão negativa que, neste paradigma, se produz quer acerca das potencialidades cognitivas e relacionais dos alunos, quer por via da identificação do ato educativo como um ato de domesticação. O *paradigma da comunicação* distancia-se, igualmente, do *paradigma da aprendizagem*, para o qual o conflito epistemológico não é objeto de atenção teórica, dado o estatuto que neste se atribui ao estatuto do património cultural dito comum, e o conflito relacional também não, dado que um tal conflito deixa de fazer sentido quando a Escola adquire sentido para os seus alunos. Ou seja, e como refere R. Trindade (2009), o conflito, no *paradigma da comunicação*, explica-se, em primeiro lugar, pela centralidade que se atribui às interações entre os alunos e o património cultural dito comum e, em segundo lugar, pelo facto de tais interações conduzirem a processos que obrigam os alunos a sair da sua zona de conforto, a aventurar-se no desconhecido e a confrontar-se com modos de pensar e agir, até esse momento, estranhos. Aproximámo-nos, assim, do conceito de educação problematizadora, proposto por Paulo Freire (2018), em função da qual se acredita que os alunos apenas se poderão tornar cidadãos no mundo, e com o mundo, quanto mais forem desafiados. Será à luz deste desafio que se poderá transformar a relação instrumental com o saber numa relação de apropriação e de reflexão crítica sobre o mundo e sobre esse saber (Behrens, 2013; Freire, 2018).

No *paradigma da comunicação*, a dimensão da ajuda é abordada, também, em função de pressupostos diferentes daqueles que se propõem no *paradigma da instrução* e, também, no *paradigma da aprendizagem*. Ao contrário do que se possa pensar, a dimensão da ajuda no paradigma da instrução existe e configura-se através de intervenções que

> "circunscrevem os percursos dos alunos aos percursos pré-definidos pelos professores, instrumentalizando-os de forma a que tais percursos correspondam ao projecto idealizado e prescrito de forma explícita pelos docentes. Uma atitude que é congruente com a concepção de que os alunos ou não possuem saberes significativos e relevantes acerca das temáticas em causa ou não têm maturidade suficiente para participarem na construção e desenvolvimento de tais percursos, razão maior que justificaria, afinal, a necessidade daqueles serem apoiados e orientados pelos respectivos docentes. Verifica-se, assim, no caso dos tipos de relação pedagógica que o paradigma pedagógico da instrução inspira, que, mais do que o obscurecimento da dimensão da ajuda face à dimensão da autoridade, o que ocorre é que aquela dimensão se afirma de forma singular em função do modo como é condicionada por esta última, dada a natureza dos pressupostos epistemológicos e conceptuais que

> alicerçam as concepções em função das quais se define o acto de educar ou os estatutos e os papéis que se atribuem aos professores e aos alunos" (Trindade, 2009, p. 66).

Por isso, é que a dimensão da ajuda, no paradigma da instrução, se afirma

> "de uma forma paternalista e algo mitigada porque corresponde a um tipo de acção pedagógica que faz depender o seu sucesso da autoridade cultural e simbólica do professor, já que este se constitui como "uma imagem evocadora de valores universais" (Postic, 1984, p.63), um ser que tem por missão suscitar o encontro dos alunos com "os valores de uma civilização por intermédio de um homem que incarna o conhecimento" (idem, p. 60) (Trindade, 2009, p. 67).

No paradigma da comunicação, para R. Trindade (2009), a dimensão da ajuda que se materializa em situações de tutoria, de orientação, de apoio ou de cooperação, não pode deixar de ser associada, por um lado, ao modo como se pensam as finalidades, as exigências e os desafios educativos que têm lugar numa sala de aula e, por outro, ao tipo de organização e de gestão do trabalho pedagógico que se propõe nesse paradigma. Em comparação com o paradigma da instrução, há um dado que vale a pena evidenciar: a de que a dimensão da ajuda, tal como a dimensão da autoridade, envolve os alunos. É que o apoio tutorial pode vir da parte destes, do mesmo modo que estes podem interpelar, criticar, apoiar ou participar nas decisões que dizem respeito à vida na turma. Se este é um facto relevante, importa chamar a atenção para um outro, o qual é valorizado por R. Trindade (2009, p. 112), quando refere que é a

> "possibilidade da dimensão da autoridade poder contribuir para ampliar a capacidade dos sujeitos intervir no mundo, estimulando o desenvolvimento da sua inteligência e da sua humanidade que permite compreender como esta dimensão acaba por contribuir para que se possam afirmar as dimensões da ajuda e do afecto como dimensões que tanto contribuem para co-definir a natureza e o sentido da dimensão da autoridade, como, também, para serem co-definidas pelo modo como se entende e afirma essa mesma autoridade".

Se esta afirmação permite aprofundar a reflexão sobre a dimensão da autoridade no paradigma da comunicação, permite, igualmente, clarificar o estatuto da dimensão da ajuda no mesmo paradigma, assim como o próprio estatuto da dimensão do afeto.

Esta última é uma dimensão que, na perspetiva de R. Trindade (2009) tende a ser objeto de equívocos vários, o primeiro dos quais tem a ver com a crença de que o paradigma da instrução subvaloriza ou ignora a dimensão do afeto. O segundo equívoco passa por identificar a dimensão do afeto, e a dimensão da ajuda, como as dimensões constituintes da

relação pedagógica, desprezando-se, assim, as dimensões da autoridade e do conflito como dimensões constituintes dessa mesma relação. O terceiro equívoco consiste em considerar que a inovação nas escolas passa, em larga medida, por esta se afirmar como um espaço de afetos, enquanto o quarto equívoco diz respeito à abordagem circunscrita da dimensão do afeto, quando esta é identificada em função, apenas, dos vínculos positivos que se estabelecem no seio das escolas.

Cremos que é o quarto equívoco que melhor revela como a dimensão do afeto tende a ser abordada de forma linear nos discursos educativos. Assumindo que a dimensão do afeto "é a dimensão através da qual se evidencia, no âmbito de uma relação pedagógica, qual o estatuto que se atribui aos vínculos de tipo afectivo e emocional que professores e alunos vão estabelecendo entre si" (Trindade, 2009, p. 60), importa reconhecer que esses vínculos podem ser, entre outras coisas, de agrado ou de repulsa, de inclusão ou de exclusão, de simpatia ou de antipatia, o que significa que a dimensão não pode ser abordada, apenas, em função dos vínculos positivos que se geram entre os atores educativos. Ou seja, estamos perante uma dimensão que é uma dimensão complexa, quanto mais não seja porque se trata de

> "uma dimensão que se afirma mais como uma consequência da qualidade das interacções que se animam e desenvolvem numa sala de aula do que em função do resultado de acções intencionalmente concebidas e explicitamente geridas para gerar a construção daqueles vínculos, não é possível deixar-se de valorizar a dimensão do afecto como uma dimensão que, através do tipo de articulação que estabelece com as restantes dimensões, permite revelar os contornos e as fronteiras do tipo de relação pedagógica que se constrói num dado contexto escolar" (Trindade, 2009, p. 59).

Por outras palavras, a dimensão do afeto revela-se mais como uma consequência do modo como se definem as finalidades educativas e as estratégias para as concretizar do que propriamente em função de iniciativas que, propositadamente, visam produzir afetos e relações de afeto. Assim, quando se afirma que a autoridade do professor "deve ser exercida com base num estilo de liderança empático, tolerante, sensível às suas opiniões e preferências" (C. A. Gomes, 2008a, p. 112) ou que deve predominar a "sensibilidade, diálogo, atenção e cuidado" (Baptista, 2005, p. 91) nos espaços escolares, não é de ações preocupadas imediatamente com o afeto que se fala mas de ações curriculares e pedagógicas que, pelo modo como são implementadas e geridas, suscitam essa possibilidade e interferem no modo como se define a dimensão do afeto. Quando, igualmente, se valorizam as "relações afetivas, na mobilização e motivação dos alunos, na promoção da participação dos alunos"

(C. A. Gomes, 2008a, p. 114), um tal propósito não pode deixar de ser visto como o resultado de atividades que, por exemplo, obrigam a ter em conta os alunos nas suas singularidades e potencialidades.

A reflexão em torno da dimensão do afeto, segundo R. Trindade (2009), tem sido prejudicada pelo modo como através do paradigma da aprendizagem se tem vindo a abordar essa dimensão. Para o paradigma da aprendizagem "são as dimensões da ajuda e do afecto que adquirem uma maior visibilidade no seio de tal paradigma" (Trindade, 2009, p. 81), o que se relaciona, em primeiro lugar, com a recusa do autoritarismo dos professores como modo de regulação da vida e do trabalho na sala de aula, em segundo lugar, graças "à valorização de situações pedagógicas que conduzem ao estabelecimento de uma maior intimidade emocional entre os atores em presença (Ribeiro, 1992) e devido, em terceiro lugar, ao modo como se atribui uma importância primordial ao "prazer compartilhado em torno de uma actividade escolar" (Ribeiro, 1992, p. 152).

Ainda, de acordo com R. Trindade (2009), que recorre a Postic, para o afirmar, a temática da relação pedagógica e, particularmente o equívoco de que o afeto é a dimensão, a par da ajuda, que tende a caraterizar essa relação, é uma crença que reflete a influência, nos discursos pedagógicos contemporâneos, das reflexões que se foram construindo a partir das áreas da psicossociologia, da psicoterapia e das correntes pedagógicas não-directivas. Se estamos perante uma tese relevante, dado que permite compreender quão profunda é a transformação da Escola como contexto educativo, importa reconhecer os riscos da mesma se houver a tentação de dissociar as dimensões do afeto e do conflito das dimensões da autoridade e do conflito.

Por fim, é importante que se mostre que não é a ausência do afeto que carateriza o paradigma da instrução, o que sendo uma possibilidade, em determinadas circunstâncias, não é uma condição universal que permita caraterizar a perspetiva produzida, a partir desse paradigma, sobre relação pedagógica. Se é verdade que a "dificuldade de gerir a intimidade encontra-se provavelmente na origem da tradicional recomendação de neutralidade afectiva na relação educativa" (Ribeiro, 1992, p. 51), convém não esquecer que, no paradigma da instrução, o afeto se pode revelar, também, como um

> "exercício de sedução que a autoridade inquestionável dos professores favorece, sobretudo quando contribui para, pela "sumptuosa segurança daquele que manipula os conceitos ou a matéria" (Postic, 1982, p. 239) fascinar todos aqueles que, como

os alunos, se encontram reféns de um jogo em que se sentem personagens menores à mercê daquele que anima e controla esse mesmo jogo" (Trindade, 2009, p. 68).

Por fim, é decisivo compreender que no paradigma da instrução os afetos se encontram desigualmente distribuídos numa sala de aula (Trindade, 2009, pp. 68-69),

> "tal como os apoios e a orientação pedagógica, nomeadamente quando, como no-lo lembra M. Postic (1984), a sala de aula tende a ser o lugar onde os professores, impondo-se como representantes culturais, encontram nesse espaço a razão da sua existência como profissionais. Um desejo que para se confirmar necessita da cooperação dos alunos ou, pelo menos, de alguns alunos, aqueles com os quais os professores dialogam, que respeitam a sua posição e que, por isso, acabam por reflectir a sua própria imagem, desencadeando, por esta via, um jogo de permuta de afectos que alimenta não só o desenvolvimento dessa permuta, como a necessidade pedagógica da mesma ocorrer".

É de acordo com esta reflexão sobre a Escola e o modelo de educação escolar que se pode reafirmar que a inclusão educativa é um objetivo que se encontra associado ao modo como se pensa o que é ser professor e ser aluno ou como se pensa o estatuto do património cultural dito comum como fator educativo.

O que tentamos demonstrar é que o *paradigma da instrução* impede a inclusão educativa quando se constitui, hoje, como suporte concetual dos projetos meritocráticos de educação escolar e das idiossincrasias curriculares e pedagógicas que os alicerçam, bem como das soluções didáticas que se adotam.

Utilizando-se a reflexão de Ruth Ekstrom (1972), sobre as barreiras que se colocam à participação e aprendizagem, e que a autora define como sendo fatores que promovem a exclusão, pode considerar-se que as ***barreiras institucionais***, relacionadas com o paradigma da instrução, estão relacionadas com a forma como se desenha e aborda o currículo de forma rígida, prescritiva e disciplinar, o lugar que ocupa o professor e o aluno ao longo de todo o processo educativo ou as expectativas em relação aos alunos de grupos desfavorecidos (Antunes & Lúcia, 2019). São fatores que se relacionam com a própria dinâmica organizacional dos agrupamentos de escolas, a qual inclui a própria visão estratégica da escola e o modo como esta está presente no seu projeto educativo (C. A. Gomes, 2008b),

As ***barreiras situacionais***, referidas por Ekstrom (1972), dependem das características específicas dos contextos e das pessoas, como é caso, por exemplo, de uma criança ser constantemente exposta a fenómenos de negligência, abusos ou maus-tratos na casa onde vive. Refere-se a situações que são facilmente identificadas através do "medo de

falhar, medo do isolamento, nível de aspirações, atitude face à atividade intelectual, sentido de apropriação e de pertença à instituição, ansiedade, sentimento de estranheza e de exclusão" (Antunes & Lúcia, 2019, p. 33) que encontramos presentes em tantas crianças em acolhimento residencial. A estas barreiras podemos associar um conjunto de fatores que estão relacionados com a pedagogia adotada pelos professores e pela forma como cada um entende a escola e a sua ação pedagógica (C. A. Gomes, 2008b).

Por sua vez, as ***barreiras disposionais***, o terceiro tipo de barreira identificado por Ekstrom (1972), relacionam-se com a "forte componente sociocultural e, portanto, requerem tempo adicional para sua transformação; incluem atitudes, motivações e perceções de si" (R. Rodrigues, Amorim, Menezes, & Neves, 2019, p. 54). A este conjunto de barreiras disposicionais podem ser associados todos os fatores relacionados com as próprias crianças (C. A. Gomes, 2008b) e aos quais podemos associar o *auto-conceito* (Faria, 2005; Fontaine & Faria, 1989). Trata-se do tipo de barreiras que tem muito a ver com situações relacionadas com crianças em acolhimento residencial, as quais "desvalorizam as suas capacidades, que não acreditam em si próprios e que, por isso, abandonam, desistem e evitam as situações que os desafiam e que podem pôr em causa o seu auto-conceito, desenvolvendo reações emocionais desajustadas, ansiedade, depressão e 'abandono aprendido' (Fontaine & Faria, 1989)" (Faria, 2005, p. 362).

Em suma, perante estas barreiras e os pressupostos do *paradigma da instrução* compreende-se melhor, provavelmente, que as ações educativas que se desenvolvem sob a égide deste paradigma não só não respondem ao insucesso e ao abandono, como tendem a contribuir para o desenvolvimento de situações que potenciam a ocorrência dos mesmos, não através de ações propositadas, mas, sobretudo, em função de opções e decisões curriculares e pedagógicas que tendem a favorecê-los.

Na sequência da reflexão que temos vindo a empreender, é possível afirmar-se que o *paradigma da aprendizagem* não pode ser visto como alternativa ao *paradigma da instrução*. É verdade que, no âmbito deste paradigma, se tem em conta os alunos, nas suas singularidades e potencialidades, e se propõe um projeto de educação escolar no âmbito do qual estes se afirmam como atores e construtores de saberes (Baptista, 2005; Behrens, 2013; Freire, 2017). É verdade que a dimensão da diferença e da diversidade dos alunos não é vista como problema mas como condição educativa, vislumbrando-se que é 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). Como já o defendemos, seguindo o raciocínio de Trindade e Cosme (2010a) o problema do paradigma da aprendizagem reside no facto de tender a iludir as vicissitudes da relação dos alunos com o património cultural dito comum, enquanto desafio que justifica a Escola e o investimento educativo que aí se protagoniza. É que uma tal relação está longe de poder ser entendida como uma relação isenta de conflitos concetuais e praxeológicos.

Num breve apontamento sobre estes conflitos chamaria a atenção para os conflitos curriculares inevitáveis quando se aborda a legitimidade de definir o que é comum no património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que se encontram culturalmente validados, discutindo-se os riscos de uma tal operação, mas compreendendo-se que não se pode escapar de assumir tais riscos e de tentar construir consensos que permitam minimizar os mesmos. No *paradigma da aprendizagem* esta tensão resolve-se facilmente, considerando que são os interesses e as necessidades dos alunos que deverão constituir a principal preocupação curricular dos professores. Como já o afirmamos anteriormente, uma tal atitude, a acontecer, pode conduzir a aprisionar culturalmente os alunos nos seus mundos e no seu presente. Isto não significa que não se tenha de considerar esses interesses e necessidades, desde que estes sejam considerados condições curriculares necessárias e não condições curriculares suficientes para sustentar uma ação educativa que não pode prescindir dos recursos culturais que temos ao nosso dispor no mundo em que vivemos e das intenções educativas subjacentes à opção por partilhar tais recursos (Trindade & Cosme, 2010a).

É a partir deste conflito central que se torna necessário reconhecer outros dois tipos de conflitos que o paradigma da aprendizagem tende a iludir, os conflitos decorrentes das tensões éticas a que um professor está sujeito e os conflitos epistemológicos vividos pelos alunos no âmbito do processo de apropriação do já referido património cultural dito comum. Quer um tipo de conflitos, quer o outro, são conflitos estranhos ao paradigma da aprendizagem. Neste paradigma, o professor tende a abdicar, de forma generosa, nos seus alunos a responsabilidade pelas aprendizagens que estes deverão realizar. Abdicando da sua influência, deixa de haver "incomodidade e desassossego" (Baptista, 2005, p. 92), ainda que o risco de demissão educativa seja enorme. Por isso, para o *paradigma da aprendizagem* não faz sentido confrontar os professores, como faz Perrenoud (2001a), com os dilemas que suportam as perguntas que se passam a enunciar:

a) “Como controlar a tomada da palavra sem esterilizar as trocas e sem acabar com a espontaneidade e o prazer?” (p. 65);
b) “Como conseguir uma certa equidade sem magoar alguns e violentar outros, sem interferir nas regras do jogo social?” (p. 66);
c) “Como respeitar as normas da comunicação e da língua sem reduzir os alunos ao silêncio ou às banalidades prudentes?” (p. 67);
d) “Como valorizar a expressão aberta e honesta das ideias e dos sentimentos sem negar aos alunos o direito de ser atores, ou seja, de dissimular ou de enfeitar algumas vezes?” (p. 68);
e) “Como a vida pode entrar na escola sem violentar a esfera íntima dos alunos e de suas famílias? Como tratar o aluno como pessoa e envolvê-lo em atividades que tenham sentido para ele sem expô-lo?” (p. 69);
f) “Como não tornar a comunicação asséptica, esvaziá-la de qualquer referência à vida e às suas contradições, aos conflitos sociais, sem colocar em risco os alunos e os professores?” (p.69);
g) “Como não eufemizar o poder na comunicação sem questionar a autoridade do professor? Como oferecer ferramentas de análise e de negociação sem ser o primeiro alvo delas?” (p. 70);
h) “Como envolver os alunos no projeto principal sem privá-los do direito de conversar? Como encontrar um equilíbrio entre o controle minucioso dos propósitos e a explosão das conversas particulares?” (p. 71);
i) “Como dar espaço para as representações dos aprendizes sem colocar em circulação teorias falsas e dar-lhes crédito? Como autorizar todos a dizer o que acham sem cair no relativismo ou no obscurantismo? Como trabalhar o erro sem legitimá-lo?” (p. 72);
j) “Como dar espaço para a construção interativa dos saberes sem que a conversa flua ‘em todos os sentidos’? Como não canalizar completamente a comunicação didática sem perder o fio condutor?” (p. 72);
k) “Como dar espaço à metacognição e à busca de sentido sem desestabilizar o grupo-classe e sem deixar de corresponder às expectativas da instituição?” (p. 73).

Constata-se, a partir da leitura destes dilemas, que se entende o ato educativo nas escolas como um ato marcado por tensões epistemológicas e relacionais inevitáveis que, em

larga medida, têm a ver quer com a presença de pessoas diferentes que partilham projetos comuns, e cuja diversidade não é objeto de repressão, quer com o confronto entre modos de ver, de pensar e agir, um fenómeno que explica a importância atribuída por Meirieu (2002) à já abordada noção de *momento pedagógico*.

Em suma, a importância da transição entre o *paradigma da aprendizagem* e o *paradigma da comunicação*, como uma transição necessária para construir projetos de educação escolar mais inclusivos, deriva da necessidade de se valorizar as tensões culturais, geradoras de tensões pessoais e relacionais, subjacentes ao desenvolvimento desses projetos, como tensões a gerir, de forma a beneficiar, em termos formativos, todos e cada um.

É a partir desta abordagem, construída a partir dos três paradigmas que Trindade e Cosme (2010a) propõem, que decidimos balizar a reflexão sobre os atos de ensinar, de aprender e de avaliar.

3.2 A inclusão escolar e a organização e gestão da prática pedagógica

Em 1999, há mais de 20 anos, Jorge Sampaio, então Presidente da República, dedicou uma semana ao debate sobre a Educação e afirmou que

> "é difícil realizar uma ação educativa em comunidades que não valorizam este esforço. É difícil agir junto de alunos que perderam a confiança na Escola. É difícil ensinar populações tão heterogéneas. Mas, sejam quais forem os obstáculos, recuso-me a aceitar que os jovens saiam da escola sem terem adquirido um mínimo de competências. A nossa primeira tarefa é assumir a responsabilidade por estes jovens, respeitando os seus próprios percursos educativos. Dizer que a escola deve ser uma «oficina de humanidade» significa, antes de mais, cuidar destes alunos. Não compreendo, nem aceito, quaisquer tendências para o facilitismo ou para a desculpabilização. Se muitas crianças podem contar com a ajuda familiar, outras estão totalmente dependentes do que aprendem na escola. Visitei «clubes» e «salas de apoio» que procuram enquadrar estes alunos, aumentando o tempo de presença no espaço escolar e organizando momentos de estudo, de trabalho e de convívio cultural. É preciso declarar o direito das crianças a uma escola que cultive a democracia e a tolerância, que defina responsabilidades, que ensine com rigor e promova o gosto por aprender" (Sampaio, 1999, pp. 108-109).

Estas palavras de um antigo Presidente da República sintetizam o que temos vindo a discutir, até agora, nesta tese, bem como alguns dos problemas que estão por detrás da

reflexão sobre os projetos de inclusão escolar. Afirma-se, assim, a recusa em «aceitar que os jovens saiam da escola sem terem adquirido um mínimo de competências» e afirma-se, subsequentemente, a necessidade em «assumir a responsabilidade por estes jovens, respeitando os seus próprios percursos educativos». Por isso é que não se compreende nem se aceita «quaisquer tendências para o facilitismo ou para a desculpabilização, dado que «muitas crianças podem contar com a ajuda familiar, outras estão totalmente dependentes do que aprendem na escola». Estes são pressupostos éticos decisivos que justificam e legitimam qualquer projeto de inclusão educativa, ainda que tais pressupostos não conduzam a valorizar, apenas, a disponibilidade pessoal dos docentes ou de outros atores educativos para se envolverem em tais projetos. Uma tal disponibilidade é condição necessária, mas está longe de ser considerada condição suficiente. Por outras palavras, a disponibilidade pessoal só é consequente se se associar a uma reflexão que a transforme numa disponibilidade profissional produtiva. Por isso, é que a reflexão sobre os paradigmas pedagógicos, no subcapítulo anterior, é uma reflexão decisiva, dado que fornece o material para se construírem os alicerces que sustentem essa disponibilidade concetualmente esclarecida.

Se a reflexão a partir e em torno dos três paradigmas pedagógicos permite balizar percursos para definir possibilidades e opções, importa, agora, transitar-se para um outro nível de análise, relacionado com o domínio da gestão e organização do trabalho pedagógico. Um domínio que não podendo ser dissociado da reflexão sobre aqueles paradigmas, introduz, contudo, novas variáveis que conferem corpo e forma, em termos praxeológicos, à reflexão que temos vindo a desenvolver.

Tomando como referência o modelo integrado de promoção do sucesso escolar, da autoria de Ilídia Cabral, que encontramos num texto de I. Cabral e J.M. Alves (2016), pode considerar-se que o domínio da análise a empreender neste subcapítulo se centra na articulação entre as "variáveis chave da sala de aula" (p. 164) a «gramática organizacional» ou as «variáveis organizacionais», a que se referem aqueles autores[52].

De igual modo, na estratégia argumentativa que decidimos adotar, subordinada ao propósito de promover uma reflexão sobre as condições que poderão potenciar a inclusão

[52] A dimensão «políticas educativas», igualmente, identificadas por Cabral e Alves (2016) no modelo integrado de promoção do sucesso escolar já foram abordadas, nesta tese, num capítulo próprio, ainda que possa ser mobilizada neste momento da reflexão, desde que isso se justifique.

escolar, abordaremos, apenas, as variáveis que dizem respeito à sala de aula e que possam ter um potencial inclusivo, nomeadamente ao nível da gestão do currículo prescrito, da organização das turmas e dos grupos de trabalho, bem quanto ao modo de alocar os professores a essas turmas e a esses grupos, e, finalmente, ao nível da gestão dos tempos e dos espaços de aprendizagem (J. M. Alves, Formosinho, & Verdasca, 2016).

Sabendo que estamos perante um projeto que exige tempo e investimentos, de natureza diversa, sabe-se que, num primeiro momento, é necessário reconhecer que, sobretudo, os alunos com mais dificuldades, e por norma com mais insucesso, não são alunos que estão a abandonar a escola, são alunos que nunca entraram, de facto, neste contexto institucional e que, por essa razão, não participam do seu quotidiano (Charlot, 2002). Alienados das diferentes propostas, encontram na escola, apenas, um espaço de socialização interpessoal, pois os dias sucedem-se sem que existam desafios que os mobilizem. É que um aluno está motivado para aprender quer quando conhece os objetivos que orientam a tarefa proposta, quer quando atribui significado a esses objetivos e tarefas, quer quando acredita que o professor tem expectativas de sucesso em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagens, quer, finalmente, quando percebe, ou julga perceber, que controla a sua aprendizagem (Cosme & Trindade, 2004). Assim, quando se descreve a escola de hoje como sendo mais violenta, com alunos mais desmotivados, e onde a solução passam por criar turmas homogéneas de modo a adaptar o ensino aos diferentes perfis, falamos de um sistema educativo que coloca inúmeras *barreiras institucionais* à participação e sucesso de muitos alunos (Antunes & Lúcia, 2019; R. Rodrigues et al., 2019).

Combater este sistema implica então anular estas barreiras e considerar que "aquilo que leva um aluno a desejar aprender e a persistir nas aprendizagens escolares tem que ver quer com o modo como se criam e organizam os ambientes educativos e as atividades que aí se desenvolvem, quer com o modo como se estimula os alunos a participarem na organização de tais ambientes e atividades" (Cosme & Trindade, 2004, p. 13). E, por isso, compete "a cada professor repensar o seu trabalho na respetiva área curricular, de modo a que os seus alunos possam aprender a organizar-se de forma o mais autónoma e capaz possível para enfrentar os desafios específicos que lhes são colocados em cada uma das áreas curriculares" (Cosme & Trindade, 2004, p. 24).

Hoje, para se discutir como se cria o desejo de trabalhar e aprender, é necessário começar por reconhecer que um modelo burocrático e estandardizado de organização das

atividades letivas se tornou "ineficiente quando pretende conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas" (J. Machado & Formosinho, 2016, p. 19). Ou seja, para J. Machado e Formosinho (2016, p. 19) é necessário interpelar de forma exigente e crítica "a tensão entre a tendência homogeneizante da gramática escolar e a heterogeneidade dos alunos". Paralelamente, os autores desafiam-nos, também, a pensar em formas de organização alternativas da organização das turmas, o que na sua perspetiva deverá conduzir a modos de trabalho mais centrados em equipas educativas do que nos professores, individualmente considerados, bem como em formas plurais dos grupos de trabalho que não fiquem circunscritos à turma como unidade de organização básica, vinculada ao *modo de ensino simultâneo* (Cosme & Trindade, 2013) e a um projeto de educação que visa salvaguardar a homogeneidade dos alunos como condição a respeitar e a preservar. Se esta organização corresponde ao desenvolvimento de um projeto educativo que visa ensinar tudo a todos, como se todos fossem um só (Barroso, 1995), importa ter em conta que este princípio, sendo um obstáculo à afirmação de uma escola inclusiva, terá de ser repensado em função de um outro tipo de pressupostos.

É este investimento que está na origem da proposta da constituição das *Equipas Educativas* (J. Machado & Formosinho, 2016), vistas como unidades de trabalho que permitem suportar as implicações de uma gestão mais flexível do currículo, quer ao nível das tarefas a propor aos alunos, quer quanto ao modo de organizar os modos de as realizar, quer, finalmente, quanto ao modo de pensar e operacionalizar o próprio processo de avaliação.

Para isso, J. Machado e Formosinho (2016) confrontam a organização do processo de ensino por turmas independentes com a organização do processo de ensino por Equipas Educativas. Assim,

> "a organização por turmas independentes adota o agrupamento permanente dos alunos para a socialização e a aprendizagem e faz relevar a homogeneidade académica, a homogeneidade cultural e a homogeneidade socioeconómica, enquanto a organização por Equipas Educativas adota o agrupamento permanente de alunos para a socialização, mas permite também subgrupos flexíveis e temporários para a aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina, e faz relevar a heterogeneidade cultural, a heterogeneidade socioeconómica e a heterogeneidade académica" (p. 33).

Quanto a outras variáveis, nomeadamente quanto ao controlo dos professores sobre a organização pedagógica do trabalho, J. Machado e Formosinho (2016) consideram que na organização por turmas independentes, o ensino organiza-se quer em tempos e espaços pré-fixados no horário e não alteráveis durante o ano, quer "em grupos permanentes ao longo do ano independentemente do progresso dos alunos" (p. 34). A organização e gestão dos tempos, dos espaços e dos grupos, segundo o modelo das Equipas Educativas, é da responsabilidade destas equipas, podendo-se, no caso dos grupos, propor "a organização de subgrupos de aprendizagem por níveis temporários e flexíveis, dentro do agrupamento de alunos" (J. Machado & Formosinho, 2016, p. 34).

A coordenação e gestão do processo de ensino/aprendizagem também é objeto de comparação, na análise proposta por J. Machado e Formosinho (2016), os quais consideram que na organização por turmas independentes "o diretor de turma tem muita dificuldade em promover uma coordenação efetiva do ensino na sua turma" (p. 34), já que são os professores, cada um por si, que cumprindo as orientações dos respetivos departamentos assumem a direção do processo curricular e pedagógico. É a partir daí que monitorizando as aprendizagens nas respetivas disciplinas vão tendo uma informação bastante limitada sobre o desempenho dos alunos nas outras disciplinas que não são as suas. Quanto às Equipas Educativas são estas que, a partir das orientações que vão construindo, coordenam o processo de gestão curricular e o próprio processo de avaliação que é objeto de partilha e reflexão entre os membros daquelas equipas.

Finalmente, quanto ao acompanhamento dos alunos, J. Machado e Formosinho (2016) defendem que o que se constata é que, nas turmas independentes, "cabe a cada diretor de turma a coordenação efetiva da gestão da classe e da disciplina escolar e a cada professor de disciplina o acompanhamento e a orientação dos alunos, em boa parte independentemente dos colegas" (p. 35). Por sua vez, no caso da Equipa Educativa é esta "quem coordena a gestão da classe e da disciplina escolar (…) e quem promove a partilha de informação e a coordenação do acompanhamento e orientação dos alunos" (J. Machado & Formosinho, 2016, p. 35).

Não será por acaso que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no n.º 2 do seu art. 19.º, propõe como possibilidades de gestão curricular aquelas que se passam a transcrever[53]:

[53] Importa lembrar que não estamos perante prescrições, mas possibilidades de ação que compete às escolas acionar, ou não, em função de decisões que só a estas dizem respeito.

a) Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;

b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;

c) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;

d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;

e) Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.

Diremos que estas opções, que se enquadram no modelo das Equipas Educativa, têm, tal como este modelo, um potencial inclusivo que importa registar e valorizar. É que tanto a proposta do Ministério da Educação, plasmada no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como a proposta das Equipas Educativas pressupõem a existências de um agrupamento de alunos "que não se esgota na turma, uma organização dos saberes que não se confina às disciplinas e uma estruturação que agrega todos os profissionais que cuidam do novo agrupamento de alunos" (J. Machado & Formosinho, 2016, p. 36). De acordo com Formosinho e Machado (2016), o modelo das Equipas Educativas (e consideramos nós as opções curriculares previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) "não visa apenas 'devolver' maior poder à organização escolar, mas também capacitá-la para se aperfeiçoar continuamente e internamente encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios com que se depara no trabalho que desenvolve para e com os alunos" (J. Machado & Formosinho, 2016, p. 36).

É este pressuposto, o das escolas terem autonomia para se tomarem decisões, que nos conduz a refletir sobre as tensões entre as políticas *top down* e as políticas *bottom up* (Cabral & Alves, 2016), enquanto tensões que têm de ser consideradas quando se discute as possibilidades das escolas se afirmarem como espaços mais inclusivos.

É de acordo com esta problemática que Cabral e Alves (2016) começam por chamar a atenção para os riscos da lógica *top down* nas políticas educativas, defendendo que essa

foi uma das vulnerabilidades de projetos como o PIPSE e o PEPT, já referidos atrás. Para os autores, "apesar das vantagens que tiveram na forma de olhar as questões relativas ao sucesso educativo, a verdade é que o seu impacto foi limitado. Na realidade, decretar programas de promoção *top down* não garante o ativar de vontades que permita a criação efetiva de condições para o sucesso de qualquer projeto" (Cabral & Alves, 2016, p. 161). No caso daqueles dois projetos, acresce o facto de "não se preverem alterações significativas ao nível da gramática escolar" (Cabral & Alves, 2016, p. 162). Em contraponto com tais projetos, Cabral e Alves (2016) apresentam o «Programa Mais Sucesso Escolar», também já identificado neste trabalho, como uma iniciativa que parece ter marcado "o início de uma nova geração de políticas porque, por um lado, foi pensado numa lógica *bottom up*, reconhecendo-se às escolas a sua capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas e, por outro lado, porque previa alterações ao nível do modelo escolar tradicional" (Cabral & Alves, 2016, p. 162). O que Cabral e Alves (2016) valorizam no «Programa Mais Sucesso Escolar», enquanto exemplo de programa sujeitos a uma lógica *bottom up*, tem a ver com a importância e a necessidade de se "mobilizar a escola e os seus professores no desenho de estratégias pedagógicas adequadas aos diferentes contextos educativos (Ministério da Educação, 2009). Trata-se de um exemplo de reconhecimento da escola enquanto organização capaz de fazer emergir soluções adequadas para os problemas que diagnostica" (Cabral & Alves, 2016, p. 162).

Se esta é uma condição necessária, a mesma encontra-se associada a uma outra que, igualmente, Cabral e Alves (2016) abordam quando se referem à importância estratégica das lideranças de topo e das lideranças intermédias, nomeadamente se potenciarem o desenvolvimento da aprendizagem como um desenvolvimento que envolve a partilha de decisões e estimula a participação dos seus membros na vida da organização. Segundo Cabral e Alves (2016, p. 174), são lideranças "que focalizam a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos e nas pessoas", por isso, são "lideranças atentas às aprendizagens (não só dos alunos, mas às de toda a comunidade educativa), que conhecem os modos de ensinar dos professores e que ensaiam dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, gerando dinâmicas de implicação e de compromisso" (Cabral & Alves, 2016, p. 174).

Em suma, estamos perante uma reflexão decisiva quando se discute a possibilidade das escolas se afirmarem como contextos inclusivos, dado que só tendo a oportunidade de assumirem decisões curriculares é que se viabiliza um projeto desta natureza, o qual obriga

a encontrar soluções próprias e contextualizadas. Por isso, diremos que a inclusão escolar implica o desenvolvimento de um projeto que, de acordo com os referenciais que temos vindo a propor, tem em conta os pressupostos do paradigma da comunicação, os quais exigem uma rutura com a gramática de ensino que o modo de ensino simultâneo instituiu. Ou, pelo menos, o reconhecimento das suas limitações como modo de gestão e organização do trabalho pedagógico e que, do ponto de vista organizacional, implica que as escolas possuam a autonomia suficiente para tomarem decisões, enquanto comunidades que constroem e partilham objetivos e estratégias.

Se este quadro é suficientemente claro para se refletir sobre um projeto interessado em promover a inclusão como objetivo estratégico, há que discutir, contudo, se a promulgação dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, aos quais se associam todas as iniciativas que o Ministério da Educação dinamizou para se cumprir o objetivo político que sustenta aquela promulgação, não são uma contradição com os pressupostos definidos no parágrafo anterior ou, de algum modo, não contradizem tais pressupostos concetuais.

Esta é uma questão decisiva, dado que se concluirmos que a produção legislativa, mesmo aquela que se encontra preocupada com o desenvolvimento de políticas educativas democráticas, é um constrangimento à afirmação da autonomia das escolas e dos professores nos conduz a aproximar perigosamente das posições mais radicais do neoliberalismo em educação, com as consequências que daí possam advir. Se discordamos frontalmente de um tal posicionamento, somos sensíveis, contudo, à possibilidade de haver tensões que importa não camuflar. Os normativos legais são instrumentos que balizam as opções que as escolas poderão assumir, tanto do ponto de vista organizacional, como em termos curriculares e pedagógicos, e correspondem ao tipo de iniciativas que se espera que seja o Estado a assumir. Daí que o que interessa discutir é, não a legitimidade de o Ministério da Educação produzir legislação, mas a congruência e qualidade da legislação que esse ministério promulga. Ou seja, no caso em discussão, relacionado com os Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018, a pergunta com que nos temos de confrontar é se esta legislação é coerente com um projeto de inclusão escolar que, afinal, justificam a sua elaboração e publicação. De acordo com a análise e a reflexão que temos vindo a propor, a resposta é afirmativa, dado que aqueles decretos manifestam uma qualidade inestimável quando mais do que prescrever comportamentos e atitudes, definem um conjunto de possibilidades e opções que cabe às escolas decidir quais são as que mais lhes convêm. Neste sentido, nem há contradição com os pressupostos organizacionais que defendemos como propriedades organizacionais de uma

escola inclusiva, nem se contradizem os pressupostos concetuais através dos quais valorizam as políticas *bottom up*. Admitindo-se que pode haver tensões, cremos que estas terão de ser vistas como ocorrências humanas inevitáveis, ainda que se possa considerar que o problema não está na promulgação da legislação diretamente relacionada com o PAFC, mas com a legislação relacionada com a gestão dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, a qual, por isso, constituiria um obstáculo à autonomia e ao funcionamento democrático e participado desses agrupamentos e escolas. Não deixando de ser uma problemática pertinente, não a iremos discutir nesta tese, dado que é um assunto para trabalhos com objetivos e referências concetuais diferentes daqueles que justificam a elaboração desta tese.

Em conclusão, tendo como referência a reflexão produzida, anteriormente, sobre os paradigmas pedagógicos, pode afirmar-se que há uma associação a estabelecer entre as variáveis organizacionais e as variáveis curriculares e pedagógicas, ainda que tenhamos de ter cuidado com as leituras lineares e imediatas sobre esse tipo de associação. Neste sentido, constata-se que os pressupostos pedagógicos subjacentes ao paradigma da instrução não necessitam do modelo de Equipas Educativas para se concretizarem. Não faz sentido fazê-lo, dado que este modelo só se justifica para favorecer respostas pedagógicas diferenciadas que são de caráter inclusivo porque não se focam, exclusivamente, na área da intervenção com crianças com dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, a unidade turma adequa-se aos pressupostos do paradigma da instrução, o que não significa que no seio de uma turma não se possa desenvolver projetos subordinados, por exemplo, ao paradigma da comunicação. Seja como for, e independentemente desta possibilidade, não parece que se possa duvidar, perante os dados expostos, que a turma se adequa a uma gramática de ensino que visa prescrever percursos académicos comuns, quanto aos objetivos, às estratégias e aos modos de avaliação em função dos quais se validam e certificam os desempenhos dos alunos no âmbito de tais percursos. Este é um projeto para o qual, dada a natureza do mesmo, a inclusão educativa é um objetivo estranho, mesmo que, no seu âmbito, se possa entender, de forma equívoca, que as respostas remediativas e compensatórias correspondem a um tal objetivo.

É a partir desta abordagem, construída a partir dos três paradigmas que Trindade e Cosme (2010a) propõem, que decidimos balizar a reflexão sobre os atos de ensinar, de aprender e de avaliar, enquanto atos que não poderão ser dissociados entre si.

Nas perspetivas que o *paradigma da instrução* inspira, e tendo em conta que estamos perante uma visão educativa em que educar se identifica com instruir e aprender com reproduzir, avaliar é verificar a que distância a reprodução se situa da instrução, de forma a criarem-se "hierarquias de excelência" (Perrenoud, 1999, p. 11) e se certificarem "aquisições em relação a terceiros" (Perrenoud, 1999, p. 13). A função da avaliação, neste paradigma, consiste em selecionar os alunos, ainda que este processo adquira formatos diferentes consoante estejamos perante um projeto de ensino tradicional ou um projeto de ensino meritocrático.

Na primeira situação, o ciclo de avaliação aproxima-se da descrição que Perrenoud (1999) propõe, quando descreve o que considera serem "os procedimentos habituais de avaliação dos alunos na maioria das escolas públicas" (p. 65). Segundo o autor, tais procedimentos são descritos do seguinte modo[54]:

> "1. Após ter ensinado uma parte do programa (…), o professor interroga alguns alunos oralmente ou faz uma prova escrita para toda a turma.
> 2. Em função do seu desempenho, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registadas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais.
> 3. Ao final do trimestre, do semestre ou do ano, faz-se, de uma maneira ou outra, uma síntese das notas ou das apreciações acumuladas sob a forma de uma média, de um perfil, de um balanço qualquer.
> 4. (…)". (Perrenoud, 1999, p. 65)

Como se constata, o ato de avaliar é um ato bem delimitado, como um ato que encerra o ciclo de trabalho que professores e alunos realizam. Podendo este modelo, de acordo com Perrenoud (1999), assumir múltiplas variantes, há uma caraterística constante em todas essas variantes que consiste em

> "submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos. Às vezes, diz-se que essa avaliação é normativa, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss. É também comparativa: os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos. É igualmente uma avaliação muito pouca individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame), mas onde cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais" (Perrenoud, 1999, p. 66).

[54] Esta é uma descrição que tem a ver com a leitura que Perrenoud (1999) propõe sobre os procedimentos habituais de avaliação nas escolas públicas da Suíça e que o mesmo considera corresponder a uma visão simplificada.

Num projeto de ensino meritocrático emerge com maior importância as atividades de regulação, protagonizadas pelos professores, particularmente com os alunos que se encontrem desfasados do currículo prescrito. Para Perrenoud (1999, p. 78), "essa regulação passa por intervenções corretoras, baseadas em uma apreciação dos progressos e do trabalho dos alunos" que, muitas vezes, tende a ser "uma forma rudimentar e 'selvagem' de avaliação formativa" (Perrenoud, 1999, p. 78), dado que muitos professores, na perspetiva do autor, "servem-se de informações pouquíssimo confiáveis, completas ou pertinentes para permitir uma regulação eficaz das aprendizagens" (Perrenoud, 1999, p. 79). Não sendo esta uma caraterística invariante das práticas de avaliação vinculadas às intervenções educativas que têm lugar no paradigma da instrução, como se verá quando abordarmos o modelo de «Ensino para a Mestria», importa reconhecer, apenas, neste momento, que estamos perante uma atitude que, do ponto de vista da avaliação, é um obstáculo à afirmação da inclusão escolar como pressuposto e como objetivo.

Numa leitura global, a avaliação, na perspetiva proposta pelo paradigma da instrução, tende a confundir-se com a tarefa de classificar, o que é coerente com as já referidas hierarquias de excelência, assumindo-se, de forma mais ou menos clara, como "uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos (…) em campos opostos, impedindo a sua *cooperação*" (Perrenoud, 1999, p. 66). Por outro lado, o facto do trabalho escolar tender a "*privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas*" (Perrenoud, 1999, p. 66) condiciona os conteúdos da avaliação e, igualmente, "força os professores a *preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais" (Perrenoud, 1999, p. 66).

É no *paradigma da aprendizagem* e no *paradigma da comunicação* que o ato de avaliar tende a ser definido em função do seu contributo para as aprendizagens dos alunos. Não são as hierarquias de excelência que justificam a avaliação, mas a regulação das aprendizagens, ainda que, neste âmbito, seja necessário clarificar o que se entende por regular as aprendizagens.

Estamos perante uma problemática que só nos interessa discutir no âmbito do *paradigma da comunicação*, tendo em conta as hesitações e as contradições culturais em que se encontram enredados aqueles que se situam no *paradigma da aprendizagem*. De facto, só quando se assume tão claramente, como se assume no *paradigma da comunicação*, que a

apropriação do património cultural dito comum é o objetivo dos projetos de educação escolar e que é a partir dessa apropriação que se criam as oportunidades para se estimular e potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Trindade & Cosme, 2010a), é que a reflexão sobre a avaliação faz sentido e nos confronta com a complexidade da problemática a enfrentar.

O que se pode constatar até este momento é que, para o para os projetos de avaliação, relacionados com o *paradigma da instrução*, há um claro vínculo entre as conceções de ensinar e aprender e as conceções de avaliar, o que explica que, de forma congruente com aquelas conceções, a avaliação esteja mais orientada para a "classificação, certificação e seleção dos alunos do que para os ajudar a aprender. As práticas de avaliação acontecem, sobretudo, após os períodos em que supostamente se ensina e trabalha, não existindo uma articulação entre estes três processos nucleares da atividade que ocorre nas salas de aula" (Fernandes, 2011, p. 11). Estamos, assim, perante práticas de avaliação que constituem, em si, obstáculos ao desenvolvimento de uma escola inclusiva, o que não poderá ser visto como uma problemática circunscrita à avaliação, mas antes ao ciclo educativo onde a avaliação se enquadra, e aos pressupostos que o balizam.

No paradigma da comunicação, que se carateriza por entender a aprendizagem como o resultado de um processo de interpelação e de reflexão, a partir das informações, dos instrumentos, dos procedimentos e das atitudes, que poderão conduzir à apropriação dessas informações, desses instrumentos, desses procedimentos e dessas atitudes e, assim, transformá-las em saber (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2018; Charlot, 2000; Cosme, 2009), a avaliação não só deve ser encarada como uma prática contínua, diferenciada, transparente, rigorosa e participada (Fernandes, 2005) orientando o trabalho do professor e do aluno (Cortesão & Torres, 2018), como um ato integrado marcado pela dialogicidade entre professor, aluno e saber (Fernandes, 2011). É desta forma que a avaliação afeta o trabalho do professor e o próprio professor, corroborando o que P. Freire (2017) afirmava acerca deste trabalho. O trabalho de alguém que, por via da relação que estabelece com os seus alunos, "se forma e re-forma ao formar e quem é formando forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 2017, p. 25).

Entender a avaliação, à luz do paradigma da comunicação, implica pensá-la como uma "questão eminentemente pedagógica e didática" (Fernandes, 2011, p. 11) em que o rigor e a exigência são parte essencial de um processo que deverá possibilitar tomar decisões "mais

adequadas quanto ao tipo de trabalho e à natureza dos desafios a propor aos alunos, nomeadamente quando se sabe que uma escola inclusiva se constrói em função dos pressupostos que norteiam uma pedagogia diferenciada" (Cosme, 2009, p. 98). Avaliar tem assim uma função formadora decisiva, já que mais do que atribuir uma nota ou uma classificação, se responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem (Behrens, 2013).

É de acordo com tais pressupostos que é necessário proceder à reflexão sobre a lógica da avaliação, através da qual se enfatiza a regulação das aprendizagens. Se esta regulação tem de ser vista como uma dimensão das práticas de avaliação relacionadas com o paradigma da comunicação, importa compreender que nem todas as práticas de avaliação reguladora se enquadram nos pressupostos deste paradigma. É com Bloom, e a *Pedagogia por Objetivos*, que a avaliação como oportunidade de regulação das aprendizagens assume uma importância inédita na reflexão educacional, ainda que tenha sido Scriven, na década de 60, a cunhar os termos avaliação formativa e avaliação sumativa (Fernandes, 2007) e, deste modo a introduzir, por via da primeira, a regulação como dimensão da avaliação.

Deste modo, a avaliação formativa que se define com uma modalidade de formação cujo objetivo consiste em promover a regulação das aprendizagens, emerge, num primeiro momento, associada às abordagens pedagógicas que o comportamentalismo inspirou, como é o caso do *Ensino para a Mestria* e da já referida *Pedagogia por Objetivos* (Trindade & Cosme, 2010a). Trata-se, em ambos os acasos, de abordagens que constituem "a expressão da valorização do primado da eficiência técnica no campo da educação" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 35).

Assim, o *Ensino para a Mestria*, de acordo com Trindade e Cosme (2010a) faz depender o sucesso das aprendizagens dos alunos de um diagnóstico prévio centrado no que estes são capazes de realizar, a partir do qual se propõem tarefas sequenciadas, das menos para as mais complexas, de forma minuciosa e precisa, de forma a facilitar a avaliação do desempenho dos alunos. Para cada uma dessas tarefas preveem-se atividades de remediação que poderão ser utilizadas quando se deteta algum tipo de dificuldades, relacionadas com uma das tarefas a realizar pelos alunos. O programa de trabalho termina com uma avaliação de tipo sumativo que visa certificar o cumprimento do programa. Como se constata o sucesso dos alunos é obsessivamente monitorizado pelos professores, com o intuito de garantir que estes identificam claramente as dificuldades dos alunos e, por isso, selecionam, entre as medidas pedagógicas disponíveis, aquelas que são as mais eficazes para responder àquelas

dificuldades. É desta forma que se pretende garantir o sucesso dos alunos, o qual depende de um dispositivo onde a avaliação formativa assume um papel estratégico decisivo.

Como defendem Trindade e Cosme (2010a, p. 36), no caso da *Pedagogia por Objetivos* "acredita-se, por sua vez, que através da definição de taxonomias educacionais, as quais permitem classificar aqueles comportamentos dos alunos que expressam os resultados pedagógicos desejáveis a alcançar, se pode determinar de um modo objetivo e infalível o desempenho esperado, pelos professores, que o aluno deverá ser capaz de manifestar".

Também, neste caso, a avaliação formativa, e o subsequente processo de regulação das aprendizagens, assume um papel decisivo. As taxonomias constituem um edifício concetual universal que prefigura um percurso invariante que todos os alunos deverão seguir, ao seu ritmo e ao seu modo. Em cada taxonomia há um conjunto de tarefas que os alunos deverão realizar para poderem transitar para a taxonomia seguinte, através de um processo que é rigorosamente monitorizado.

Não se podendo considerar que não estamos perante um modelo de avaliação formativa e de regulação das aprendizagens, pode-se afirmar, no entanto, que um tal modelo nada tem a ver com os pressupostos do paradigma da comunicação relativamente aos atos de ensinar e aprender. É que, como defendem Trindade e Cosme (2010a), quer o *Ensino para a Mestria*, quer a *Pedagogia por Objetivos* visam, apenas, "ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica dos professores" (p. 36) que continuam a ser o centro do trabalho na sala de aula. Neste sentido ambos os modelos de intervenção pedagógica referidos se enquadram no paradigma da instrução porque a omnipotência curricular e pedagógica que atribuem aos professores corresponde, na verdade, a uma crença fundamental, a de que é possível, "mediante a utilização de procedimentos pedagógicos adequados e eficientes determinar do exterior a aprendizagem dos alunos" Trindade e Cosme (2010a, p. 36).

É tendo em conta a reflexão produzida sobre este primeiro momento da avaliação formativa que se compreende porque é que Domingos Fernandes (2006) decide designar a avaliação formativa por «avaliação formativa alternativa», defendendo que

> "actualmente será mais apropriada a utilização da expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA) em vez de Avaliação Alternativa ou de qualquer uma das outras designações acima referidas, tais como Avaliação Autêntica ou Avaliação Formadora. Ao destacar as designações Formativa e Alternativa, sublinham-se dois factos que parecem ser bastante relevantes: a) o facto de estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos

> (avaliação formativa); e b) o facto de estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas ditas de intenção ou de vontade formativa (avaliação alternativa)" (Fernandes, 2006, pp. 25-26).

Como explica D. Fernandes, num outro artigo (Fernandes, 2007), esta visão não é incompatível com a coexistência da avaliação formativa com a avaliação sumativa, o que nos parece ser uma afirmação coerente com os pressupostos do paradigma da comunicação. Diríamos, até, que se pode estar aqui perante um dos momentos de distanciamento deste paradigma face ao paradigma da aprendizagem que, de acordo com os seus pressupostos, tenderia a desvalorizar a avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa. Neste sentido, o contributo de Fernandes poderá constituir um contributo decisivo interessante quer para clarificar o que se entende por avaliação formativa, distinguindo-a da sua versão comportamentalista, e, igualmente, para se refletir sobre as articulações passíveis de serem estabelecidas entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Assim, e de modo a contribuir para uma clarificação do que se entende por Avaliação Formativa Alternativa, pode recorrer-se ao que Domingos Fernandes (2006, p. 31) considera serem

> "as suas características mais relevantes e algumas condições inerentes à sua concretização tais como: a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade; b) o feedback é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima; c) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem); d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam; e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar); f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender".

Como se constata, estamos perante um modelo de avaliação congruente com um paradigma que marcado pela comunicação dialógica entre as diferentes partes envolvidas no ato pedagógica (aluno, professor e saber), verificando-se que o *feedback* é parte essencial de

uma avaliação que se diz formativa, permitindo que o professor atue em dois planos distintos: o cognitivo, situando os alunos na sua aprendizagem, e o motivacional, quando empodera o aluno e lhe permite atingir níveis superiores de controlo sobre a aprendizagem (E. A. Machado, 2020). Assim, o *feedback* integra um conjunto complexo de componentes que visam a melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo eles o *feed up*, o *feedback* e o *feed foward* (E. A. Machado, 2020). O *feed up* permite assim informar o aluno sobre os objetivos de aprendizagem, o *feedback* situa o aluno no seu processo de aprendizagem e o *feed foward* orienta o aluno na sua ação (Brookhart, 2010; Fernandes, 2020a; E. A. Machado, 2020). Assim, o *feed back* um ponto de partida para se repensar e reconfigurar o ato pedagógico, ele demonstra a relação dialógica entre os atos de ensinar, de aprender e de avaliar.

Estabelecida a base concetual que sustenta a proposta de D. Fernandes, torna-se possível enfrentar a problemática seguinte dirigida para a reflexão sobre a relação entre avaliação formativa e avaliação sumativa. Neste âmbito, D. Fernandes (2007, p. 267) afirma de forma inequívoca que no que diz respeito às "relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, é rejeitada a possibilidade de as considerar como conceitos dicotómicos preferindo-se enquadrá-las conceptualmente como dimensões de um mesmo constructo". Mesmo assim, clarifica que a "avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra. Têm propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm uma inserção pedagógica distinta" (Fernandes, 2007, p. 269).

Assim, o autor defende "que uma avaliação sumativa de qualidade nas salas de aula 'deve estar subordinada aos princípios, aos métodos e aos conteúdos da avaliação formativa alternativa" (Fernandes, 2007, p. 268). Isto significa que no momento em que se promova uma avaliação formativa consequente com os pressupostos atrás enunciados,

> "a avaliação sumativa acaba por consistir num momento particularmente rico e devidamente ponderado de integração e síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa variedade de situações. E isto significa que a informação obtida a partir dos processos decorrentes da avaliação formativa não pode deixar de ser devidamente considerada e integrada com outros que decorrem dos processos próprios de avaliação sumativa (Fernandes, 2007, p. 268).

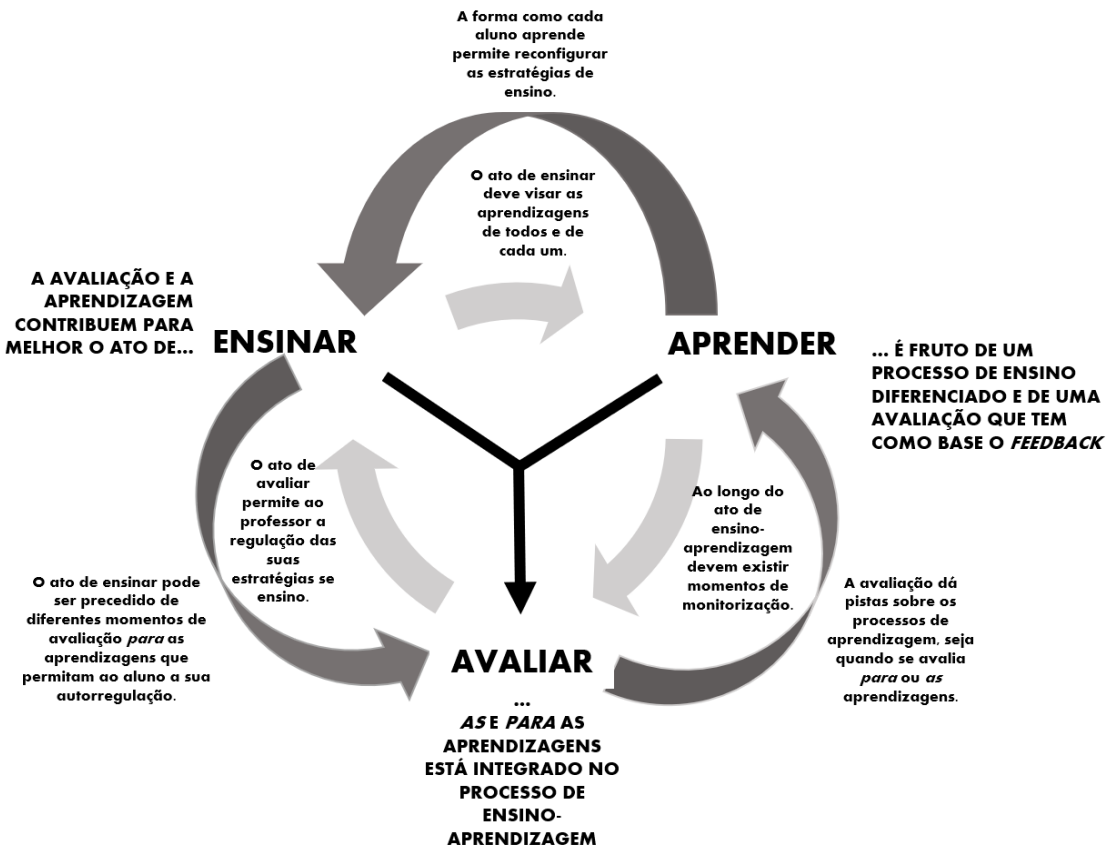
Por fim, D. Fernandes (2007, p. 269) adverte que a avaliação formativa não se pode transformar "num conjunto de pequenas avaliações sumativas", já que a função da avaliação formativa é ajudar os alunos a melhorar e a vencer as suas dificuldades, de forma a poder

atingir o seu desempenho máximo na avaliação sumativa, a qual permite, por sua vez, a formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, sustentando as decisões curriculares e pedagógicas subsequentes. Como se infere, apesar da avaliação sumativa permitir obter informação sistematizada e publicitar o que se considera que os alunos aprenderam, conferindo visibilidade ao processo de certificação das aprendizagens realizadas (Fernandes, 2020b), os seus resultados também podem ser mobilizados para fins formativos. Assim, podemos afirmar que enquanto a avaliação sumativa permite que os professores tomem decisões sobre a progressão dos alunos, a avaliação formativa prevê a melhoria contínua das aprendizagens (Fernandes, 2008, 2020a, 2020b; Neves & Ferreira, 2015).

Constata-se, assim, que neste tipo de avaliação pedagógica se propõe uma visão integradas e sistémica dos atos de ensinar, aprender e avaliar, já que permite uma recolha sistemática da informação onde o professor clarifica os objetivos, situa e orienta os alunos. Assim, a avaliação contribui para que todos e cada um dos alunos aprendam mais e melhor. São múltiplas as estratégias que permitem integrar a avaliação no dia-a-dia da sala de aula, principalmente numa lógica de coconstrução e corresponsabilização, como por exemplo, as rubricas ou os momento de auto e heteroavaliação (L. Lima, 2020). O esquema que se segue sintetiza esta complementaridade dialógica do ato educativo.

Figura 2: Esquema dialógico dos atos de ensinar-aprender-avaliar

Fonte: autoras



Em suma, entende-se que a mudança de paradigma, que influencia a forma como entendemos o ato de ensinar, de aprender e de avaliar, implica:

- aceitar que todas as crianças têm o direito a aprender, e que por isso os professores têm o direito e o dever de ensinar, ao mesmo tempo que se reúnem as condições para que também estes possam aprender com os alunos (Mariani & Mateus, 2007).
- organizar o espaço educativo e as propostas pedagógicas de modo a "inspirar os alunos e promover neles uma motivação intrínseca deve ser um dos primeiros objetivos dos professores. Para tal, devem ser promovidas situações de aprendizagem personalizadas, baseadas em projetos, com problemas reais, ligados à vida e às experiências dos alunos, recorrendo-se também a processos de avaliação que constituem eles próprios mecanismos de aprendizagem" (J. Costa & Couvaneiro, 2019, p. 18).
- repensar a relação pedagógica de forma a que a ação e as palavras do professor se baseiem em altas expectativas em relação a cada criança pois o que se ensina, a forma como se ensina, a motivação que se demonstra por aprender, o interesse

que se demonstra podem potenciar o gosto pela aprendizagem (Cortesão & Torres, 2018; J. Costa & Couvaneiro, 2019).

Em conclusão, havendo uma reflexão a fazer sobre o processo de avaliação como um processo de empoderamento dos alunos, importa reconhecer que esta é uma reflexão mais ampla. Trata-se mesmo de uma reflexão curricular e pedagógica.

Já o referimos que a questão nuclear que afasta o paradigma da comunicação do paradigma da aprendizagem tem que ver com o modo como no primeiro se valoriza a apropriação do património cultural dito comum (Trindade & Cosme, 2010a). Uma perspetiva que é sustentada por Michael Young quando este defende que o currículo deve ser desenhado de forma a permitir que os alunos se apropriem de um conhecimento que os empodera, e por isso, de um *conhecimento poderoso* (Young, 2007) e que se sustenta nas "capacidades concetuais que oferece, àqueles que o adquirem, de visionarem alternativas; a autonomia do conhecimento relativamente ao contexto em que é desenvolvido; e o facto de que contrasta fortemente (…) com o conhecimento do dia-a-dia" (Young, 2010, p. 375). Neste sentido, adquire particular importância a ideia de que essa apropriação só é possível se os alunos tiverem oportunidade de realizar aprendizagens culturalmente significativas, as quais ocorrem por via de uma "consciência da especificidade das tarefas, dos meios que julgam possuir para as abordar, dos dispositivos estratégicos que utilizam e das condições que necessitam para as realizar" (Cosme & Trindade, 2004, p. 12). Assim, à luz desta conceção, aprender implica que se atribua "um sentido a um conjunto de objetos culturais que adquirem significado através da experiência singular, bem como do envolvimento e da atividade cognitiva dos alunos. Atividade esta que se concretiza em função e através das experiências culturais e sociais em que esses mesmos alunos se vão envolvendo" (Cosme & Trindade, 2004, p. 12). Neste sentido, um dos fatores que mais influencia a aprendizagem, é aquilo que o aluno já sabe e como a partir daí consegue construir novo conhecimento (Aubert et al., 2018; Behrens & Oliari, 2007; Behrens & Rodrigues, 2014). Contudo, a ação pedagógica não se pode ficar por aí. Se entendemos que as experiências e vivências com que cada criança chega à escola são essenciais, o trabalho do professor deve ser de potencialização desse saber (Young, 2014). A título de exemplo, na sequência de uma situação vivenciada com uma criança, percebemos que a mesma é capaz de distinguir bons e maus condutores porque problematiza esse conteúdo: é um aluno que se torna competente quando mobiliza este conhecimento para resolver situações do quotidiano e, por isso, opta por utilizar colheres de

madeira a cozinhar, ao invés de colheres de alumínio. Se é o currículo que define o que deve ser ensinado, é a didática que reinventa as formas como se promove a aprendizagem (Young, 2014). Assim, pensar as formas de ensinar implica dar "aos alunos alguma coisa para fazer, e não algo para aprender, e o fazer é de tal natureza que exige que pensem e que observem intencionalmente as relações; a aprendizagem resulta de forma natural" (Dewey, 2007, pp. 141-142). Mas importa que as tarefas sejam adaptadas às crianças, ainda que isso implique gerir dificuldades e desafios que são indispensáveis, pois "uma grande parte da arte de educar reside em tornar a dificuldade dos novos problemas suficientemente grande para desafiar o pensamento e suficientemente pequena, para que, além da confusão que está presente nos novos elementos, existem pontos compreensíveis e familiares de onde possam surgir sugestões úteis" (Dewey, 2007, p. 144). Surge, assim, de forma inequívoca, a importância de uma didática que aproxime os alunos ao conhecimento, que torne e aproxime a *curiosidade ingénua* (Freire, 2017) a uma "forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, [que] se torna curiosidade epistemológica" (Freire, 2017, p. 31).

3.3 A diferenciação pedagógica

No primeiro capítulo deste trabalho tornamos públicas as altas taxas de insucesso escolar das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e de proteção decretadas pelas CPCJ ou pelos tribunais para todas aquelas que justificam um tal veredicto. Se, por um lado, se confirma, através desses números, que "são os mais pobres os que enfrentam maiores desafios nos seus percursos escolares, representando a maioria daqueles que não consegue aprender" (J. Costa & Couvaneiro, 2019, p. 104), confirma-se, igualmente, que estamos perante um problema que não poderemos iludir.

O que temos vindo a defender, baseados em evidências, é que os dados do insucesso escolar são apenas um sintoma, o resultado de uma situação que não poderá ser imputada, apenas e sobretudo, às crianças e às circunstâncias da sua vida. Por outro lado, nunca defendemos que o problema se resolve através da utilização de critérios curricular e pedagogicamente pouco credíveis que constitui a expressão de um desinvestimento que, desde muito cedo pautou a relação desses alunos com a Escola. Se é em nome de uma alegada exigência e rigor que se desiste desses alunos, essa desistência comprova que esta exigência e rigor são artefactos argumentativos que se utilizam, apenas, para justificar a atitude segregacionista da Escola. Ou seja, é, pelo contrário, a ausência de rigor curricular e

pedagógico que explica, em larga medida, a situação denunciada. Ausência de rigor que tendo um conteúdo técnico é, sobretudo, a expressão de conceções sobre a Escola, sobre o que é ser professor e aluno, sobre o que é ensinar e aprender que, no seu conjunto, legitimam o desinvestimento através do qual se explica a situação educativa que temos vindo a abordar. A reflexão de Roldão (2003), já mobilizada neste trabalho, sobre as medidas de diferenciação curriculares e pedagógicas de natureza compensatória e remediativa comprovam-no quando a autora se refere aos objetivos curriculares estéreis ou ao desinvestimento cultural que tais medidas exprimem. Importa, por isso, relembrar que o objetivo da escola é que todas as crianças aprendam, que adquiram e se apropriem de um determinado património cultural (Charlot, 2002). Este é um objetivo do qual a Escola não se pode demitir. E se é verdade que hoje temos políticas nacionais e orientações internacionais que apontam caminhos para a construção de uma escola inclusiva, como já o tentamos demonstrar neste trabalho, a verdade é que ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido da democratização ao nível das oportunidades efetivas de aprendizagem que se proporcionam aos alunos que mais delas necessitam (Cabral, 2016). Sendo inegável que são as crianças de meios mais desfavorecidos as que apresentam mais dificuldades, também é claro que é nestas famílias e contextos onde os apoios são mais escassos e os recursos mais limitados. Percebendo que as suas condições são, claramente, desiguais, é esta a razão que torna mais urgente uma intervenção esclarecida e consequente. Portanto e para prevenir o fracasso escolar, de forma a não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino, bem como dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos (Perrenoud, 2001b).

Refletir e projetar uma Escola Inclusiva é hoje uma realidade mais presente do que há umas décadas, ainda que haja um conjunto de problemáticas e desafios que, como evidenciamos neste trabalho, nos confrontam com uma tarefa difícil e exigente. A construção de uma escola mais inclusiva, como temos vindo a defendê-lo, implica repensar a ação pedagógica, pelo menos, em quatro níveis (Cabral & Alves, 2016): (i) ao nível das políticas educativas; (ii) ao nível da gramática organizacional; (iii) ao nível das variáveis organizacionais e (iv) ao nível das variáveis chave da sala de aula. São variáveis que, de um modo geral, implicam refletir, por um lado, sobre a cultura organizacional das escolas (Torres, 2010) e, por outro, sobre as opções curriculares e pedagógicas que se assumem nestes contextos.

Nos subcapítulos anteriores refletimos sobre estas variáveis, de forma a compreendermos como estas poderão contribuir para a afirmação de uma Escola Inclusiva,

sendo possível concluir que é em torno do conceito de diferenciação curricular e pedagógica que aquelas políticas e aquelas variáveis, bem como as dimensões que as atravessam, têm de ser construídas.

Numa Escola que, como a Escola portuguesa, se alargou e universalizou a problemática da diferenciação pedagógica, esta é uma temática central à medida que a heterogeneização discente dos contextos escolares se vai tornando numa realidade crescente. O que é necessário, neste momento e contudo, é transitar-se de uma perspetiva em que a diferenciação deixe de ser vista como resposta a problemas para ser percecionada como uma condição e, de algum modo, como um recurso.

Como se constatou não estamos perante um projeto isento de tensões e problemas, nomeadamente problemas concetuais. Um desses problemas tem a ver com o facto, já referido neste trabalho, de em nome da diferenciação se promover a segregação que, deste modo, pretende ser vista como um ato aceitável e legítimo. Outro problema reside na perspetiva que entende a diferenciação curricular e pedagógica como um fenómeno educativo circunscrito, onde as variáveis políticas e organizacionais parecem estar ausentes ou, pelo menos, tendem a ser vistas, apenas, como um cenário que delimita o espaço da ação, sem serem abordadas como parte integrante e ativa desse cenário. Um terceiro problema reside no imenso fosso que se pode estabelecer entre o dizer e o fazer. Sendo possível eventualmente, acrescentar outros problemas à lista, cremos que os problemas enunciados são suficientes para se compreender que a reflexão sobre a diferenciação pedagógica pressupõe que se pense a Escola, e as suas finalidades, de forma bastante ampla, tal como o tentamos fazer nas perspetivas e propostas que fomos apresentando e discutindo até agora.

Neste sentido, cremos que ficou claro que, nesta tese, a "diferença não pode ser um rótulo associado a algo nocivo, um estigma, algo que o indivíduo deverá carregar como um fardo suplementar, difícil de suportar. Fazer com que os diferentes tenham direito à sua diferença e, simultaneamente, a um lugar na escola e na sociedade, é condição essencial de uma educação democrática" (Benavente, 1993, p. 94). Esta pensamos que constitui a primeira exigência, relacionada com a necessidade de estabelecer uma relação política congruente entre o modo de governação do país, do ponto de vista dos pressupostos e valores que os sustentam, e o modo educativo a promover nas escolas, o qual envolve a natureza das lideranças, a participação dos atores educativos ou o investimento na produção de decisões tão colegiais quanto o possam ser. É alicerçados nestes princípios, cujas contrapartidas

organizacionais é necessário respeitar, que estão criadas as condições para a construção de uma reflexão curricular e pedagógica consequente.

Por isso, começamos por defender que refletir sobre a diferenciação pedagógica não pode ser confundida ou circunscrita a processos de ensino individualizado. Isto é, não pode ser confundida ou circunscrita a aulas de apoio porque mesmo que estas seja opção, só faz sentido que o sejam no âmbito de um processo que implica a rutura com o paradigma da instrução e com os modos de operacionalização que caraterizam este paradigma. Neste sentido, a diferenciação implica a reestruturação dos modos de tomar decisões curriculares e de desenvolver o trabalho pedagógico (Baptista, 2005; Perrenoud, 2004).

Neste sentido, a diferenciação pode ser entendida como uma atividade circunscrita ou com uma dimensão transversal que inspira uma organização e as suas práticas, aos mais diversos níveis, nomeadamente ao nível curricular e pedagógico. Neste âmbito, isso implica propor diferentes formas de se abordar um conteúdo, trabalhar com diferentes recursos didáticos, formular formas de apoio contingentes e singulares e inclui, necessariamente, repensar a avaliação, quer do ponto de vista das suas finalidades, quer do ponto de vista dos momentos escolhidos, quer do ponto de vista dos instrumentos que se utilizam. À luz deste processo, a avaliação sendo dialogada e partilhada com os alunos é mais útil porque é formativa, é mais útil porque orienta, é mais útil porque mais do que categorizar ou quantificar o desempenho dos alunos, avalia processos e produtos de aprendizagem. Em comparação, o que atrás designamos por avaliação circunscrita concretiza-se em função de pressupostos diferentes, dado que se dirige, prioritariamente, para alunos que manifestem o que se convencionou designar por dificuldades de aprendizagem ou dificuldades comportamentais e tende a ser assumida em função de iniciativas remediativas ou compensatórias. Não é esta, contudo, a perspetiva que se passa a apresentar da autoria de Ilídia Cabral, a qual corresponde a um projeto que valoriza a diferenciação como uma dimensão transversal e, por isso, como uma dimensão incontornável de uma Escola Inclusiva. Assim, I. Cabral (2016) entende que as ações pedagógicas diferenciadoras são aquelas em que:

- o professor diversifica as estratégias pedagógicas promovendo a participação dos alunos na sua aprendizagem e assumindo-se como interlocutor qualificado promove o desenvolvimento da autonomia do aluno num exercício de constante desafio e empoderamento;

- o aluno assume um lugar central na aprendizagem e por isso é entendido como um sujeito capaz de se apropriar do conhecimento e o mobilizar em situações diversas;
- a gestão da sala de aula e da diversificação dos recursos educativos promove a participação dos alunos e têm em conta as suas singularidades apelando à cooperação e partilha num exercício de cidadania e respeito pelo outro;
- a gestão do currículo tem como base os princípios da interdisciplinaridade e da sequencialidade, em estreita relação com a vida em sociedade;
- os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação são entendidos de forma holística e integrada promovendo a gestão, participação e autorregulação por parte dos alunos.

Um professor que entende a diferenciação como eixo transversal inspirador das suas práticas é um professor que encara o ato de ensinar como a possibilidade de produzir e construir conhecimento, questionando-se "não só como aprende esta criança, mas como aprende esta criança face a este modo de ensinar, face a este contexto de aprendizagem" (Roldão, 2003, p. 57). Por isso, é um professor que

> "não encara a diferenciação como uma estratégia ou algo a fazer quando há tempo extra. Pelo contrário, é uma forma de estar na sala de aula. Não procura nem segue uma receita para a diferenciação, antes tenta combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação através de uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir de encontro às necessidades de todos os alunos" (Tomlinson, 2008, p. 20).

Desta forma, um professor que contribua para o desenvolvimento de um projeto inclusivo é um professor que se mostra aberto às "indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, a um ser crítico e inquiridor" (Freire, 2017, p. 27). Nesta relação aberta e comunicativa com o conhecimento, professor e aluno assumem-se como "epistemologicamente curiosos" (Freire, 2018, p. 83). Assim, os professores passam de "guardiães e administradores do saber (…) a organizadores de oportunidades de ensino" (Tomlinson, 2008, p. 35) e o objetivo do trabalho em sala de aula passa pelo "crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual" (Tomlinson & Allan, 2002, p. 17). Paralelamente, acrescenta-se que um professor que diferencia é um professor que consegue olhar para os alunos como sujeitos com necessidades de aprendizagem específicas, sem legitimar essas necessidades com a porta de abertura para um currículo assente em objetivos mínimos "que prioriza a afetividade e a felicidade, em detrimento de aprendizagens instrumentais" (Aubert et al., 2018, p. 55). Pelo contrário, tais necessidades assumem-se

como condições essenciais para o desenho de um "plano da ação curricular inteligente da escola e dos professores, intencional e informada por conhecimento científico adequado" (Roldão, 2003, p. 58).

Sendo necessário reconhecer que o professor assume um papel estratégico decisivo no desenvolvimento de atividades que, através da diferenciação curricular e pedagógica, potenciem a inclusão, importa valorizar o facto de tais atividades exigirem outros modos de promover a gestão e organização do trabalho dos alunos na sala de aula. Neste âmbito, cremos que o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) pode constituir um exemplo, entre outros possíveis, de um modelo de gestão e organização do trabalho pedagógico coerente com a existência da diferenciação curricular e pedagógica como dimensão transversal que se justifica em nome da construção de uma Escola Inclusiva. É este propósito fundamental que alicerça o modelo pedagógico do MEM, o qual, por sua vez, se explica em função de uma crença impulsionadora onde, de acordo com Sérgio Niza se "dá relevo à construção da formação democrática na escola, através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares" (Niza, 1998, p. 353). Clarificando-se, pode considerar-se que a cultura pedagógica do MEM

> "se institui enquanto ação democrática, entre professores e alunos: os projetos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação. Um tal modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se, teoricamente, a partir de alguns conceitos nucleares que se constituem em subsistemas de organização da educação escolar: *os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta*" (Niza, 1998, p. 355).

É a partir deste conjunto de pressupostos que se definem os referenciais do modelo pedagógico do MEM, no âmbito do qual se começa por valorizar, na perspetiva de Niza, a importância dos circuitos de comunicação. Estes evidenciam como a "comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM, enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social" (Niza, 1998, p. 355). Trata-se de uma opção que tem implicações ao nível dos dispositivos de gestão e organização das atividades quotidianas, já que decorre, na perspetiva de Niza, da valorização quer "da livre expressão dos alunos, para que não se sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos ou nas atividades representativas e artísticas em que se envolvem" (Niza, 1998, p. 355), quer da importância que se atribui aos

"circuitos múltiplos de comunicação que estimulem os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida" (Niza, 1998, p. 355). Daí que não se possam dissociar os circuitos de comunicação das estruturas de cooperação educativa e da cooperação como um eixo estruturante do modelo pedagógico do MEM. É inevitável que a partilha de produtos e de reflexão sobre os produtos dos alunos se encontre profundamente vinculada à organização cooperativa dos ambientes de aprendizagem. De acordo com Niza, a "estrutura cooperativa pressupõe que *cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também*. O que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de *o sucesso de um aluno contribuir para o sucesso do conjunto dos membros do grupo*" (Niza, 1998, p. 356). Finalmente, temos o terceiro conceito nuclear do modelo pedagógico do MEM, "a participação democrática directa na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática" (Niza, 1998, p. 360). Para além de se reafirmar, mais uma vez, que "só se torna construção de humanidade quando se lhe acrescenta a dimensão ética que o devir democrático subentende" (Niza, 1998, p. 360), Niza esclarece, no texto que temos vindo a citar, que a participação democrática "quer-se em directo e não em forma de delegação ou de representação" (Niza, 1998, p. 360). Daí que uma tal participação se concretize, em primeiro lugar, através do planeamento e da avaliação que se desenvolve, de forma cooperada entre os alunos, contando, para isso, com o apoio contingente dos professores Em segundo lugar, Niza defende que a participação democrática revela-se em função do modo como se estimula a circulação e a partilha das informações, das crenças, das perspetivas e dos produtos do trabalho realizado (Niza, 1998, 2005). A participação democrática afirma-se, em terceiro lugar, através do controle direto das decisões e poderes, através do "uso sistemático do debate e da negociação de objectivos e procedimentos" (Niza, 1998, p. 361). Por isso, é que se atribui a importância nuclear que se atribui ao Conselho de Cooperação Educativa, enquanto

> "momento de articulação, reordenação, de coordenação e de instituição por excelência. É o momento de síntese e chave da abóbada da construção educativa de cada um dos subgrupos sociais (turmas) que constituem a escola" (ibidem). Um momento que, num outro texto, Sérgio Niza (1998) configura, finalmente, definindo-o, então, como um momento: (i) de articulação, reordenação, coordenação; (ii) de síntese; (iii) de regulação do grupo; (iv) de programação e avaliação e (v) de debate crítico de comportamentos sociais. O «Conselho» é assim um espaço que se constrói: (i) a partir das ocorrências significativas verificadas ao longo de uma semana, no caso do 1º CEB, quer estas ocorrências sejam positivas quer sejam negativas; (ii) das realizações que se tenham distinguido e (iii) das sugestões que aqueles que

> participam no «Conselho» possam querer fazer" (Cosme & Trindade, 2013, pp. 83-84).

É tendo em conta estes pressupostos que se encontram organizados os espaços, de forma a que os alunos os possam utilizar de forma autónoma e cooperada, como é o caso dos armários, dos materiais, dos planos, dos registos, dos mapas de tarefas, etc. O calendário de trabalhos é outra das dimensões que valoriza a participação, a comunicação e a cooperação. Neste âmbito valoriza-se o já referido Conselho, o trabalho em projetos, o tempo das comunicações, o trabalho de estudo autónomo, o trabalho de estudo, as sessões coletivas, etc. Nem a gestão dos espaços nem a gestão dos tempos pode ser compreendida se não as associarmos ao "sistema de pilotagem do trabalho de cooperação educativa" (Niza, 1998, p. 372), os quais se constituem

> "como instrumentos coletivos de pilotagem do desenvolvimento do currículo e do trabalho de aprendizagem de cada aluno: o plano anual dos Programas, com os registos da evolução dos alunos; os mapas de registo de utilização dos ficheiros; os mapas de produção de textos e de leitura; os mapas colectivos de registo dos projetos e sua evolução e o Diário de Turma[55]" (Niza, 1998, pp. 372-373), bem como "o plano individual de trabalho (PIT)"[56] (Niza, 1998, p. 373).

No seu conjunto, é "este sistema de registos que torna possível a avaliação formativa em cooperação, e que se se desenvolve ao longo de todo o processo educativo, fazendo dele parte integrante enquanto mobilizadora das aprendizagens e do desenvolvimento intelectual e sócio-afectivo dos alunos" (Niza, 1998, p. 361).

Do ponto de vista da reflexão sobre diferenciação curricular e pedagógica, o que se constata é que a diferenciação, no modelo pedagógico do MEM, se encontra intimamente relacionada com a cooperação entre alunos na sala de aula, já que, segundo Niza, o "que importa é a gestão global e partilhada de toda uma diversidade de processos, de métodos e estratégias para desenvolver o currículo, variando as oportunidades dos alunos aprenderem" (Niza, 1997, p. 330). O professor, por sua vez, ficando liberto do peso da omnipresença na sala de aula, tem maior disponibilidade para apoiar quem dele mais precisa. Por fim, importa

[55] O Diário é um instrumento de regulação da vida afetiva e social da turma ou da Escola. Dispõe de registos (Gosto/Não Gosto/Proponho que informam as tomadas de decisão em Conselho e alimenta, pela dinâmica que gera, o processo de mudança.

[56] O PIT é uma espécie de mapa de planeamento das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno" (Nóvoa, Marcelino e do Ó, 2012, p. 373).

chamar a atenção para a importância de uma organização do espaço, dos tempos e das atividades nas salas de aula que contribui para que a diferenciação seja uma dimensão transversal e imanente, e não uma atividade circunscrita, porque rompe com a gramática de ensino que se foi construindo sob a égide do paradigma da instrução. É de acordo com esta organização que se apresenta uma possibilidade da Escola se afirmar como um espaço inclusivo, o qual depende da "postura de diálogo que se arvora em instrumento fundamental de construção de projetos comuns e diferenciados por aproximações e regulações sucessivas que o trabalho de negociação propicia" (Niza, 1998, p. 361).

Em suma, pode considerar-se que o conceito de diferenciação pedagógica pode ser configurado através da "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). Ao serviço dos professores, e como condição essencial de uma escola inclusiva, a diferenciação pedagógica assume-se como a

> "ferramenta capaz, ao mesmo tempo, de garantir aquisições a todos os alunos e de permitir a cada um descobrir progressivamente o que constitui a especificidade de sua abordagem e de suas estratégias de aprendizagem. Eis o único ponto de vista verdadeiramente coerente com o estatuto da própria pedagogia, em que o conhecimento provém em boa parte da ação e em que seria grave, sob todos os aspetos, primeiro conhecer o "perfil" de cada um, seu nível de desenvolvimento cognitivo, sua relação social com o saber e suas aquisições escolares anteriores para depois lhe propor uma aprendizagem" (Meirieu, 2002, p. 110).

Diferenciar implica, assim, atender à heterogeneidade, não de forma igualitária, mas equitativa, com o objetivo de contribuir para que cada aluno tenha todas as oportunidades que necessita para beneficiar das oportunidades educativas que a Escola lhe oferece. Nas palavras de Trindade e Cosme (2010a, p. 69), a diferenciação pedagógica é o resultado de um trabalho, já referido nesta tese, 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".

Socorrendo-se de dispositivos de monitorização das aprendizagens e de autoavaliação do processo educativo, os professores possibilitam aos alunos "saber o que já se adquiriu e o que falta adquirir, que não imponha nem uma ordem, nem uma conduta

unívoca, mas que permita dar sentido à atividade quotidiana" (Meirieu, 2002, p. 110). Assim, cabe ao professor

> "inventar permanentemente novas situações de aprendizagem, investir [a] sua energia na busca de demonstrações mais eficazes e de mediações que permitam ao aluno ter acesso à cultura que o livrará de seus preconceitos e que lhe oferecerá os meios de se pensar no mundo. É por isso que seu trabalho parece uma espécie de "caça ao aleatório", uma procura sistemática dos obstáculos que impedem de aprender e um esforço constante para trabalhar os saberes e trabalhar sobre os saberes até se conseguir superar tais obstáculos" (Meirieu, 2002, pp. 123-124).

Como se constata, a diferenciação curricular e pedagógica como eixo transversal enquadra-se no âmbito dos pressupostos do *paradigma da comunicação*, em função do qual se legitima a subversão da gramática de ensino que potencia a homogeneização cultural, curricular e pedagógica, com todas as implicações de natureza organizacional que daí advêm. Deste modo, a transição para uma Escola Inclusiva afere-se pelo modo como se encara a diferença. Esta não pode ser apropriada em função de uma visão deficitária dos alunos, mas do modo como não se ignora "a questão central da construção do sentido e da relação com o saber, por parte de quem aprende (os alunos)" (Rui Canário et al., 2001, p. 146).

Esta, cremos, é a questão subentendida no debate sobre a Escola Inclusiva, ao ponto de, reiteradamente, se utilizar o conceito de aprendizagem significativa, inspirado em Ausubel (2003), para se valorizar o protagonismo e as especificidades cognitivas dos alunos em função dos quais atribuem um significado plausível à informação a que têm acesso ou às tarefas que têm que realizar nas escolas. Mais uma vez, emerge a linha de argumentos proposta pelo *paradigma da aprendizagem* que R. Trindade (2018) contesta propondo em alternativa a noção de aprendizagem culturalmente significativa, a partir da qual introduz uma das noções centrais do paradigma da comunicação: aquela que valoriza que é a interação, mais do que os alunos ou o património cultural dito comum, que constitui o fator relevante a considerar nas salas de aula (Trindade & Cosme, 2010a). Por isso, é que produz uma proposta de gestão curricular, no âmbito da qual os professores terão de começar a responder a uma questão: "Qual o património de saberes, de experiências e de modos de pensar e agir sobre a realidade, próprios de cada disciplina, de que os alunos se deverão apropriar?" (Trindade, 2018, p. 20). A esta questão sucede uma outra que permite perguntar: "Com que experiências e desafios intelectuais, estéticos, sociais, relacionais e éticos é que os alunos poderão ser confrontados, no âmbito dos projetos de formação que nas escolas se

promovem, para que possam apropriar-se do património atrás referido e utilizá-lo?" (Trindade, 2018, p. 20). Finalmente, coloca-se a terceira e última questão, que é enunciada do seguinte modo: "Tendo em conta os alunos com quem se trabalha e os recursos de que se dispõe, como é que se pode estabelecer uma relação autêntica, significativa e plausível entre aquele património e as experiências e desafios atrás identificados?" (Trindade, 2018, p. 20). Segundo Trindade (2018), o que se pretende é acabar com "as atividades letivas avulsas que constituem um fim em si mesmo e, quantas vezes, tendem a estar na origem de um processo de caricaturização dos saberes e de simplificação dos modos de raciocinar próprios de cada disciplina que pouco ou nada têm que ver com os saberes e os modos de raciocinar originais" (Trindade, 2018, p. 21). Assim, gera-se a possibilidade de estimular aprendizagens culturalmente significativas, quando as atividades na Escola contribuírem "quer para a resolução de problemas, quer para a construção, a partilha e a discussão de produtos que se constroem como uma resposta perante questões intelectualmente produtivas, culturalmente pertinentes" (Trindade, 2018, p. 21) e capazes de conferir sentido e significado aos quadros concetuais que favorecem a produção daquelas respostas, gerando-se, por esta via, as oportunidades necessárias que favoreçam a sua apropriação. R. Trindade (2018) concretiza esta proposta quando aborda a construção dos projetos interdisciplinares, defendendo que as atividades relacionadas com tais projetos devem deixar de ser pensados "em torno de conteúdos programáticos para serem abordadas em função de problemas e de questões relevantes que, sem desprezar os conteúdos, permitam que estes sejam mobilizados de forma contextualizada e intencional" (Trindade, 2018, p. 24). Este é um processo que cada um vive à sua maneira, segundo sua personalidade, suas aspirações, seus interesses, seu capital cultural, sua relação com o jogo e com o trabalho (Perrenoud, 2001b, p. 36), no âmbito de um processo de partilha onde se pode beneficiar dos diferentes contributos (apoios, críticas, recomendações, etc.), o que constitui, em si, um momento de formação.

A problemática do significado cultural das tarefas e das aprendizagens a realizar nas escolas é, deste modo, central da Escola Inclusiva, dado que a ausência desse significado é um fator que afetando todos os alunos, afeta mais aqueles que não beneficiam do suporte, das expectativas e da experiência cultural dos seus agregados familiares. Nesta linha, é a familiaridade com a Escola que permite atenuar o efeito de um contexto que tende a justificar a sua importância para lá do tempo e do espaço em que os seus alunos aí permanecem. A mesma problemática permite compreender como a dimensão da diferenciação curricular e pedagógica é uma dimensão imanente num contexto onde os alunos vivem, de forma

autêntica, experiências pessoais e culturais plausíveis. É que se essas experiências mobilizam os seus intelectos e as suas vontades, então essas experiências têm de ter em conta as suas singularidades. Assim, a diferenciação assume, por esta via, a sua dimensão transversal como algo que, do ponto de vista educativo, permite que cada um, sendo quem é, possa afirmar-se como um ser humano mais capaz.

3.4 Conclusão

A opção por abordar a diferenciação como eixo estruturante de uma Escola Inclusiva deriva, como já o afirmamos inúmeras vezes nesta tese, da necessidade de compreender as possibilidades de intervir com crianças em situação de acolhimento residencial. As elevadas taxas de abandono e de insucesso escolar que as caraterizam foram o elemento que nos motivou a procurar perceber ***de que forma a ação do professor, através da sua ação pedagógica, contribui para o sucesso escolar das crianças em acolhimento residencial*****?**

Foi a reflexão em torno desta questão que nos conduziu a discutir as possibilidades de uma Escola se afirmar como um contexto inclusivo e, neste âmbito, a discutir o que é a diferenciação curricular e pedagógica. O que se concluiu foi que a coberto da diferenciação tanto se pode contribuir para a legitimação da segregação educativa, e de algum modo torna-la aceitável, como para legitimar a construção de uma Escola Inclusiva. Por outro lado, a diferenciação pode ser construída como uma operação circunscrita a intervenções com alunos que manifestem desfasamentos face ao currículo prescrito ou como dimensão transversal relacionada com uma abordagem de Escola próxima dos pressupostos curriculares e pedagógicos que se aproximam do *paradigma da comunicação*.

É a partir desta análise que se conclui que o desafio educativo para aqueles que trabalham, nas escolas, com alunos que são oriundos de casas de acolhimento, pese ser necessário reconhecer as suas especificidades, é um desafio bem mais amplo e diz respeito a todos os alunos em risco de insucesso e de abandono cuja marca social é uma evidência que não se pode continuar a ignorar.

É esta a indagação e a reflexão que pensamos realizar, de forma a que possamos propor outros caminhos no processo de formação que tem lugar nas escolas, de forma a que estas, ao afirmarem-se como espaços potenciadores de aprendizagens culturalmente

significativas e, concomitantemente, de formação pessoal e social, possam constituir-se como espaços inclusivos. Ou, num primeiro momento, como defendia Pierre Bourdieu (1987, p. 107), possam "tomar todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzam a colocá-los nas piores".

INTRÓITO METODOLÓGICO

INTRÓITO METODOLÓGICO

1. Contextualização metodológica

Comprometida com a Democracia, é função da Escola Pública ensinar a todos, não como se de um se tratasse, mas de acordo com as suas necessidades e especificidades, promovendo desta forma a apropriação de um património cultural comum – conforme discutimos e refletimos nos capítulos anteriores. Nesta lógica, pensar-se a Escola Pública no sentido democrático é acreditar que a Escola pode (e devia) responder às injustiças sociais. Percebemos hoje que as teorias do «*handicap socioeconómico*» e «*handicap* cultural» não são suficientes para se explicar o insucesso escolar (Pierrre Bourdieu & Passeron, 1970). Tendo presente que o termo «*handicap*» surge para explicar as "negativas distâncias simbólicas existentes entre os padrões culturais que formatam a escola e os que caracterizam as diferentes comunidades que a frequentam" (Cortesão & Torres, 2018, p. 12), Bernstein (1971) reflete sobre a educação compensatória e a sua ineficácia, defendendo que não podemos continuar a alimentar este tipo de conceções que, de forma simplista, só atribui aos alunos a responsabilidade pelo seu insucesso por serem "*menos inteligentes*" ou "*menos trabalhadores*", e/ou devido ao seu *handicap* socioeconómico (Cortesão & Torres, 2018). Assim, percebemos que, apesar de existirem um conjunto de preditores de insucesso escolar, "admite-se agora que os mecanismos geradores de insucesso têm muito a ver também com a própria escola que, ao ignorar o respeito pelo pluralismo cultural e pela multiplicidade dos saberes individuais de que os alunos são portadores, não oferece às crianças e jovens as condições para uma aprendizagem de sucesso" (Cortesão & Torres, 2018, p. 12).

Após a reflexão em torno de como a escola pública portuguesa se tem transformado ou adaptado aos diferentes desafios que lhe são colocados, e percebendo quer através da experiência profissional[57], quer através da análise dos dados referentes aos seus percursos escolares, continuamos a assistir a um enorme fosso entre os ideais e princípios de uma escola democrática e inclusiva, e a forma como na prática estes se operacionalizam. Assim, propomo-nos a estudar um fenómeno educativo, na esperança que esta investigação possa contribuir para a produção de conhecimento sobre a forma como ação docente contribui para

[57] A experiência profissional refere-se ao contacto com as crianças em acolhimento residencial ao longo de 4 anos.

a inclusão das crianças em acolhimento residencial, quebrando a tendência do insucesso escolar que as caracteriza.

Sendo esta uma investigação em Ciências da Educação, como defendemos na introdução desta tese, orienta-se pelos seus pressupostos e, sendo assim, é necessário esclarecer o conjunto de compromissos, de opções paradigmáticas e de opções metodológicas que orientam as práticas de investigação, definindo os seus limites e potencialidades (Popkewitzs, 1988). Isto é, havendo uma dimensão técnica a respeitar em qualquer projeto de investigação, esta não pode ser dissociada das opções epistemológicas que balizam as decisões dos investigadores. Seja como for, a existência de uma diversidade de paradigmas e das opções que os mesmos suscitam constituem a expressão da complexidade dos fenómenos educativos.

Nas Ciências Sociais e Humanas, e como tal nas Ciências da Educação, podem identificar-se três paradigmas de investigação:

(i) o paradigma positivista, quantitativo ou hipotético-dedutivo;
(ii) o paradigma interpretativo, qualitativo, naturalista, fenomenológico-interpretativo ou hermenêutico;
(iii) o paradigma crítico, sociocrítico ou emancipatório (Amado, 2014; Coutinho, 2015).

Para João Amado (2014) existem dois grandes paradigmas, o hipotético-dedutivo e o fenomenológico-interpretativo, o qual, segundo o mesmo autor, mantém vínculos com o paradigma sociocrítico. Contudo, e independentemente da divisão ou do nome atribuído ao paradigma, os diferentes autores são concordantes nas ideias-chave de cada um. A cada paradigma circunscreve-se um conjunto de princípios e pressupostos que permitem que os investigadores e as suas investigações assumam fins distintos, sendo eles: o papel dos sujeitos; o contexto do estudo; a relação entre investigador-investigado; as técnicas ou instrumentos de recolha de dados; bem como as técnicas de tratamento e análise dos mesmos (Morgado, 2012).

O paradigma positivista, racionalista, quantitativo ou hipotético-dedutivo assenta no princípio de "que o conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas" (Coutinho, 2015, p. 12) sendo a sua principal preocupação a explicação dos problemas de modo a obter-se leis gerais, na tentativa de encontrar as regularidades subjacentes aos fenómenos que se estudam (Morgado, 2012). A teoria, neste paradigma, tem

um papel crucial pois é partir desta que se formula hipóteses posteriormente testadas. Desta forma, fala-se de uma abordagem dedutiva "em que se pretende submeter à prova uma determinada teoria (contexto da prova)" (Amado, 2014, p. 33), sendo claro que este "tipo de investigação permitirá que se definam tendências ou leis gerais e que, eventualmente, se estabeleçam relações prováveis de causalidade entre fenómenos" (Amado, 2014, p. 35). Epistemologicamente, este paradigma procura perceber a causa de certos fenómenos através das experiências e perspetivas das pessoas de modo a que as mesmas sejam enquadradas num conjunto pré-determinado de categorias, onde toda a investigação se norteia por tentar perceber "o que está por detrás (…), como se divide e como funciona" (Amado, 2014, p. 34) o mundo, ou neste caso, os fenómenos educativos.

O paradigma fenomenológico-interpretativo, qualitativo ou hermenêutico defende que a investigação se interessa "pelos 'significados' que os 'atores' atribuem às ações em que se empenham" (Amado, 2014, p. 43). Ao contrário do paradigma hipotético-dedutivo, neste paradigma o que interessa "é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência" (Amado, 2014, p. 44). Assim, pode afirmar-se que o paradigma fenomenológico-interpretativo é um paradigma que assenta em três ideias-chave: compreensão, significado e contexto de vida (Amado, 2014; Coutinho, 2015). Numa tentativa de compreender e interpretar os significados e os sentidos das situações para os sujeitos, este paradigma estabelece numa dialética constante com os outros e os contextos em que participam, tendo como premissa uma perspetiva dialógica e de comunicação. Assim, "procura-se **o que**, na realidade, faz sentido e **como** faz sentido para os sujeitos investigados" (Morgado, 2012, p. 41). Epistemologicamente, preocupa-se com a forma como os sujeitos vivem e interpretam as suas experiências, sendo a tarefa do investigador a "compreensão e interpretação no contexto" (Morgado, 2012, p. 43), bem como a possibilidade que este tem de particularizar as realidades. Por esta razão, "os métodos são flexíveis e adaptáveis aos contextos sociais" (Morgado, 2012, p. 44). Neste sentido, estamos perante uma "aproximação emic ou idiográfica (contextualizada na vida quotidiana), de casos únicos ou de um número restrito de casos, estando arredada a preocupação pelas generalizações" (Morgado, 2012, p. 44) .

O paradigma crítico, sociocrítico ou emancipatório fundamenta-se na filosofia marxista, tendo uma grande influência na Escola de Frankfurt. Desta forma, e recorrendo a Habermas, o conhecimento emancipatório "visa desmascarar as ideologias que sustentam o

status social restringindo o acesso aos conhecimentos aos grupos sociais mais oprimidos, numa primeira fase, e, numa segunda fase, intervir de forma ativa para modificar essas situações" (Coutinho, 2015, p. 20). À luz deste paradigma, mais do que procurar perceber as significações da realidade para os sujeitos, é crucial que se transforme as próprias realidades, pois é "a ação sobre o mundo (…) que está na base da transformação física do mundo, e, consequentemente, do modo como pensamos" (Amado, 2014, p. 51). Ideologicamente, este paradigma concilia a descrição e compreensão das situações com a intervenção e transformação da mesma, "orientando o conhecimento para a emancipação e libertação de cada indivíduo" (Morgado, 2012, pp. 42-43). Popkewitzs (1988) apresenta o discurso prático, que sendo prudente, foca "os aspetos éticos, morais e políticos que se interrelacionam com a ciência para orientar os indivíduos tendo em conta o que é apropriado e justo para cada situação. Neste contexto, a teoria serve de guia para a prática" (Popkewitzs, 1988, p. 74). Paralelamente, o autor afirma que este paradigma "centra-se na dinâmica social, do passado e presente, para colocar a descoberto as restrições e contradições estruturais da sociedade" (Popkewitzs, 1988, p. 74).

Assim, pode-se afirmar que é a existência de diferentes paradigmas, aliados a diferentes preocupações, mas com igual hipótese de aplicabilidade que tornam a existência das Ciências da Educação tão imprescindíveis quando se pretende estudar sobre Educação (Charlot, 2006). É nesta perspetiva que Morgado (2012, p. 50) sintetiza esta ideia quando afirma, e passamos a citar, que

> "o carácter específico da realidade educativa, uma paisagem imbuída de forte dinamismo e de intensa interatividade, dimensionada por aspetos morais, éticos, políticos, económicos e sociais, gera frequentemente problemas complexos e de difícil (re)solução que não se coadunam com visões herméticas e rígidas do panorama social, com teorias e instrumentos de diagnóstico que pretendem explicar e medir comportamentos sociais, com tentativas quantificadoras de sentimentos, de atitudes, de vivências e de modos de ser, nem tão pouco com conceções de ensino e de aprendizagem que procuram predeterminar e controlar as práticas educativas que ocorrem na sala de aulas. A realidade educativa exige outro tipo de estudos, mais humanistas e mais globais, que façam da interpretação e compreensão dos fenómenos, tal como são vividos pelos sujeitos, os seus pilares basilares".

Desta forma, e tendo como premissa o defendido anteriormente, passaremos a definir a problemática em estudo e a forma como ela nos ajudou a definir as linhas orientadoras desta investigação tendo em conta as questões e os objetivos de investigação.

2. Problemática em estudo

O projeto de investigação que dá forma a esta tese tem a sua origem no fim do ano letivo de 2016/2017, e o seu desenvolvimento, nomeadamente a recolha dos dados e a reflexão sobre os mesmos, incide num tempo marcado por um conjunto de políticas educativas orientadas para a construção de uma escola para todos e todas, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018. Sendo esta uma investigação sobre educação, ela procura *estudar e refletir a ação do professor na relação com as crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção.*

A partir da impossibilidade de se obter os dados sobre os reais números de insucesso destas crianças, espera-se que o modelo proposto no capítulo 1, da primeira parte, desta tese[58] possa contribuir para uma reorganização das faixas etárias, que resultará numa maior transparência. Assim, os três casos que serão objeto de análise nos próximos capítulos apresentam os dados dos percursos das crianças em acolhimento residencial organizados segundo o modelo que aqui se propõe na Tabela 4, e que nos permite perceber as taxas de sucesso e de insucesso escolar ao nível do ciclo de ensino e do ano de escolaridade. Contudo, mais do que retratar os números do insucesso escolar, fenómeno já amplamente estudado, procuramos perceber **de que forma a prática profissional dos professores contribui para os percursos escolares das crianças em acolhimento residencial com medidas de promoção e proteção**, que se constitui objetivo desta tese, e que justifica que o paradigma que a enquadra seja o fenomenológico-interpretativo.

Analisaremos os dados tendo em conta dois pilares: a inclusão como medida política e como prática pedagógica. Da questão de investigação apresentada derivaram duas sub-questões e às quais correspondem um conjunto de objetivos, que apresentamos, de seguida, num quadro síntese que relaciona as questões de investigação com os objetivos específicos da mesma, integrando os pilares de investigação desta tese.

[58] Pode ser consultada na página 46, na Tabela 4.

Tabela 11: Relação da Questão de Investigação e sub-questões de Investigação com os Objetivos Específicos

Fonte: autoras

Questão de Investigação	Sub-questões de Investigação	Pilares	Objetivos Específicos	Objetivo Geral
Como é que a prática pedagógica dos professores contribui para a inclusão das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção?	De que forma a comunidade educativa se organiza para promover a inclusão das crianças em acolhimento residencial?	INCLUSÃO COMO MEDIDA POLÍTICA	Analisar as perceções da comunidade educativa sobre as mudanças ocorridas na escola pública;	Compreender, a partir das representações que partilham, de que forma os professores, através da sua ação pedagógica, contribuem para a inclusão das crianças em acolhimento residencial ao abrigo de medidas de promoção e proteção.
			Compreender as conceções e princípios de sucesso e inclusão presentes na comunidade educativa;	
		INCLUSÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	Analisar as representações sobre as tomadas de decisão das direções, a partir da visão estratégica de escola;	
			Compreender como é que os encarregados de educação das casas de acolhimento percecionam o atendimento pedagógico dos professores;	
	De que forma a relação pedagógica possibilita a democratização da Escola Pública?	INCLUSÃO COMO MEDIDA POLÍTICA	Compreender as causas do insucesso escolar destas crianças;	
			Analisar as representações referentes às estratégias de atendimento pedagógico e as tomadas de decisão em sala-de-aula, na perspetiva dos professores e dos alunos;	
		INCLUSÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	Problematizar as representações referentes à ação dos docentes na relação com as crianças em acolhimento residencial.	
			Compreender, a partir das representações que se partilham, de que forma os representantes das associações de pais e os assistentes operacionais se relacionam com as crianças em acolhimento residencial;	

Na introdução deste documento deixamos claro que esta é uma investigação «*sobre educação*» e que procura estudar a forma como são incluídas as crianças em acolhimento residencial, através da ação docente. Contudo, a reflexão produzida ao longo da primeira parte mostra-nos que a construção de uma escola inclusiva deve ter em conta a as diferentes relações estabelecidas dentro da escola e com a comunidade. Neste sentido, e por acreditarmos que a inclusão é a capacidade de bem receber e integrar cada aluno, tendo como

referência as suas características e proporcionando oportunidades para o seu sucesso escolar, revelou-se pertinente incluir nesta investigação, os diferentes agentes envolvidos na educação e formação das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção.

3. A ética na e da investigação

Sendo esta uma investigação em Ciências da Educação, como se afirmou e defendeu anteriormente, ela procura explicar e compreender um conjunto de fenómenos educativos a partir da sua descrição e análise, ao mesmo tempo que espera poder contribuir para a produção do conhecimento subjacente às práticas educativas (Amado, 2014). Assim, e subjacente a esta premissa estão um conjunto de princípios epistemológicos, concetuais, metodológicos e éticos.

A ética de um investigador ou profissional reside na reflexão sistemática "sobre os princípios que devem nortear a ação humana e a moral com a explicação de máximas de conduta e a definição de regras consideradas adequadas, de acordo, precisamente, com os princípios que tivermos em referência" (Baptista, 2005, p. 22). Tal como defendido na abordagem *contemporânea* não acreditamos que a linguagem seja neutra, da mesma forma que os fenómenos sociais não são passíveis de ser analisados de forma neutra ou externa ao investigador. Assim, assumimo-nos claramente como investigadoras defensoras da escola e da causa pública, e por isso, acreditamos no seu potencial, apesar de todos os seus constrangimentos. Acreditamos na construção de uma escola que se norteia pelos princípios da inclusão, da equidade e por isso, numa escola em que a ação docente se pauta pelos princípios da diferenciação pedagógica acreditando no potencial de cada criança e permitindo, por via das suas experiências, garantir oportunidades de escolha. Esta forma de ser e de estar na vida esteve presente ao longo de toda a investigação sendo amplamente divulgada nas mais diversas sessões com os diferentes participantes e sob esta condição se conduziram as entrevistas e os grupos de discussão focal.

Defendendo esta abordagem, esperamos que a existência de momentos de diálogo e de reflexão sobre as práticas pedagógicas docentes tenham permitido o estudo desta problemática, bem como a reflexão de cada um dos indivíduos sobre os seus papéis e

responsabilidades na promoção e proteção das crianças em acolhimento residencial (Popkewitzs, 1988)[59].

A Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação desenhou um referencial de boas práticas, a Carta Ética, que serviram de base à forma como foi pensada e conduzida a presente investigação. Sendo esta uma investigação que incide na reflexão sobre a ação pedagógica, importa distinguir que a mesma se orienta pela relação dos professores com um conjunto de crianças muito particulares. A experiência de trabalho com estas crianças sensibilizou-nos para a forma distinta como a institucionalização é encarada por cada uma das crianças, e pela sociedade em geral, e era crucial mantê-las protegidas ao longo de todo o processo de investigação. Assim, o seu bem-estar foi uma das nossas principais preocupações pelo que nunca quisemos colocar estas crianças em situação de desproteção ou de desconforto por uma situação pela qual não são responsáveis: o facto de estarem numa casa de acolhimento.

Paralelamente, e independentemente da idade ou profissão, todos os sujeitos de investigação foram informados dos objetivos e princípios da investigação, e consentiram a sua participação na mesma, por via de um consentimento informado (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014) (ver APÊNDICE II). Este: (i) informava os participantes dos aspetos relativos à investigação, bem como à forma como decorreria a recolha dos dados e (ii) era lido e explicado segundo a maturidade e capacidade de compreender essa mesma informação (J. Á. d. Lima, 2006).

Com as instituições (escolas e casas de acolhimento) foi assinado um protocolo de colaboração (ver APÊNDICE III), relacionado com o projeto de investigação, que também foi entregue a cada um dos participantes, enviado antes do encontro para a recolha dos dados e acompanhado do consentimento informado e das perguntas que norteariam a entrevista. Assim, e sendo esta uma investigação que envolveu três agrupamentos de escola, e respetivas casas de acolhimento, cuja participação implicou a autorização do Diretor ou Diretora do estabelecimento de ensino ou casa de acolhimento, todos os participantes com quem pedimos para conversar foram informados sobre o carácter voluntário daquele momento, a

[59] Vale a pena referir que uma professora de Educação Física, no fim da entrevista, comentou que apenas tinha refletido sobre a forma como se relacionava com aquelas crianças, em particular, depois de ter lido o protocolo e o guião da entrevista.

confidencialidade dos dados fornecidos, bem como o uso dos dados apenas para usos de investigação (J. Á. d. Lima, 2006).

Na relação com as crianças foi negociado com as Direções das casas de acolhimento o melhor local para as entrevistas ou grupos de discussão focalizada, respeitando assim o local onde as crianças se sentissem mais seguras e protegidas. Esta situação permitiu-me conhecer as casas de acolhimento e conversar de forma mais intimista com os técnicos que acompanhavam estas crianças, assumindo o papel de encarregado de educação. Nos agrupamentos de escolas privilegiamos sempre os espaços em que os diferentes sujeitos de investigação se sentissem mais à vontade, o que também nos permitiu conhecer e acompanhar as rotinas diárias das escolas em diferentes dias e diferentes momentos do dia.

Importa retratar uma situação aquando do grupo de discussão focalizada com os elementos da Direção de um dos contextos que questionaram sobre o facto de fazer sentido ouvir todas as crianças e não apenas as que se encontram ao abrigo de medidas de promoção e de proteção. Embora esta fosse uma vertente muito interessante para se refletir sobre a relação destas crianças com os seus pares, consideramos que não poderíamos colocá-las nessa posição. Existem muitas crianças que não querem que se saiba que estão numa casa de acolhimento e o facto de selecionarmos algumas turmas para integrar esta investigação poderia violar alguns dos diretos expressos na Convenção dos Direitos das Crianças, nomeadamente os que definem o respeito pelo interesse seu superior, pela preservação da sua identidade e pela proteção da sua vida privada (UNICEF, 2004).

Todos os participantes no projeto de investigação foram informados do carácter voluntário da sua participação e da possibilidade de desistirem de participar, se assim o entendessem, bem como sobre a privacidade e confidencialidade dos dados fornecidos (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014).

Na análise dos dados, todos os nomes e referências a elementos de cada um dos contextos foram substituídos por pseudónimos e a descrição de cada um dos contextos teve por base a reflexão sobre a possibilidade de se identificar cada um dos agrupamentos de escola ou casas de acolhimento, sendo a sua descrição tão detalhada quanto possível e tão vaga quanto necessária.

Este foi um projeto que, do ponto de vista dos seus desafios éticos, não ficou resolvido com a assinatura de um documento, já que a temática do mesmo e o envolvimento das crianças e mesmo dos restantes atores conduziu a que as tensões éticas estivessem

sempre presentes como uma problemática transversal subjacente ao trabalho realizado. Desta forma, esperamos produzir um trabalho sério e rigoroso que permita responder aos objetivos propostos com este trabalho.

PARTE II:

ESTUDO EMPÍRICO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO

A Escola Pública Portuguesa: Pelas salas e corredores

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA:

PELAS SALAS E CORREDORES

CAPÍTULO 1 – Desenho Metodológico

1. Desenho Metodológico

Entendemos o desenho metodológico como "a operacionalização da estratégia de investigação, envolvendo a caracterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos, e caracterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos" (Afonso, 2005, p. 62). Sendo esta uma investigação sobre uma problemática educativa, é nossa preocupação central a perceção das subjetividades dos sujeitos envolvidos em todo o processo e tendo em conta a realidade em que vivem. Desenrolando-se a partir do pressuposto de que sendo o mundo social relativista, este só pode ser compreendido tendo em conta as perceções dos sujeitos que nela participam, caracterizamos esta investigação como sendo subjetiva (Afonso, 2005), pois também ela é suportada por estratégias metodológicas qualitativas, recorrendo a procedimentos hermenêuticos que privilegiam a participação dos sujeitos (Morgado, 2012).

Nas próximas secções exploraremos o paradigma que enquadra esta investigação, o método que lhe dá forma e os instrumentos de recolha e análise dos dados que permitiram analisar a problemática desta tese: a inclusão das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e de proteção.

1.1 Sob a alçada do paradigma fenomenológico-interpretativo

Do conjunto de paradigmas que poderiam alicerçar um projeto de investigação em Ciências da Educação, os quais foram descritos e caracterizados, ainda que sucintamente, na contextualização metodológica, optamos pelo paradigma fenomenológico-interpretativo, pelas razões que se passam a explicitar.

Trata-se de um paradigma que assenta num pressuposto base: a necessidade de compreender a realidade a investigar, partindo dos significados que essa mesma realidade assume para os sujeitos no seu contexto natural. Popkewitzs (1988) destaca que a investigação sobre educação, à luz deste paradigma, pretende descrever e caracterizar os fenómenos educativos estimulando a reflexão dos sujeitos sobre as suas práticas e vivências. Por sua vez, este tipo de investigação privilegia uma metodologia qualitativa, em função da qual se visa compreender a realidade que se estuda, com o propósito de intervir sobre a mesma (Morgado, 2012). Sendo estas as características que, de uma forma geral, permitem

operacionalizar o paradigma fenomenológico-interpretativo, foi-se tornando claro que o objetivo desta investigação era a compreensão da forma como a ação dos professores, no âmbito das escolas, poderia contribuir para a inclusão das crianças em acolhimento residencial que, frequentando a escola pública, estão sob medidas de promoção e proteção.

Orientadas pelos pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo apresentamos um esquema que sintetiza a sua relação e pertinência.

Figura 3: Esquema da relação do objetivo com os pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo

Fonte: Autoras

Como já foi referido neste trabalho, é a inclusão das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e de proteção, que constitui a problemática desta tese. Uma problemática que não pode deixar de ser associada ao trabalho desenvolvido no âmbito do acompanhamento de crianças que vivem numa casa de acolhimento, e que implicou uma relação muito estreita com as escolas que frequentavam e com as vicissitudes dos seus percursos escolares. Apesar de lidar com o insucesso escolar de muitas destas crianças, também foi possível vivenciar com elas experiências inclusivas de sucesso, de aprendizagem e de crescimento, o que explica a opção pela problemática estruturante do trabalho que agora se apresenta.

Assim se enquadra as decisões referentes aos participantes que seria necessário envolver e mobilizar. Neste âmbito, procuramos ouvir:

- as **direções dos agrupamentos de escola** porque acreditamos que a sua visão estratégica é decisiva no âmbito do desenvolvimento da cultura organizacional dos agrupamentos e da construção do projeto educativo;

- os **professores, no caso 1º ciclo do Ensino Básico, e os diretores de turma** pela relação de maior proximidade com as crianças e com os encarregados de educação, e por assumirem responsabilidades acrescidas no âmbito do processo de caraterização e de intervenção relacionado com essas crianças;
- os **assistentes operacionais** por serem figuras de referência nos espaços informais da escola e, muitas vezes, ou as pessoas a quem as crianças recorrem em momentos de maior aflição ou, pelo contrário, algumas daquelas que contribuem para perpetuar estigmas e preconceitos;
- os **representantes das associações de pais** por serem o elo de ligação entre as direções das escolas e as famílias e encarregados de educação;
- as **crianças em acolhimento residencial** por serem as mais implicadas em todo o processo, interessava perceber de que forma a institucionalização e a casa de acolhimento influenciou o seu rendimento escolar e o desenvolvimento;
- os **encarregados de educação institucionais** por serem a voz das crianças de forma mais descomprometida, por serem quem as acompanha em casa e as representa na escola. Como encarregada de educação reconheço o potencial deste papel da redefinição, para muitas crianças, do lugar da escola e da relação com o saber. Mais do que alguém que assina cadernetas, testes ou verifica os trabalhos de casa, os encarregados de educação das casas de acolhimento são, na nossa opinião, as pessoas que podem ajudar a reconfigurar a forma como cada criança está na escola e como se perspetiva no futuro.

Desta forma, foi nossa preocupação central suscitar a reflexão dos participantes no estudo e analisar as suas representações e argumentos, tendo em conta as suas experiências e reflexões subsequentes ao trabalho e à convivência que tinham com as crianças em situação de acolhimento residencial. Este seria sempre um desafio marcado por riscos diversos, um dos quais tinha a ver com o facto de estarmos a lidar com as representações e as perceções dos entrevistados; o outro tinha a ver com o envolvimento da investigadora na problemática a estudar. Esta situação, como se infere do que tem vindo a ser descrito, possibilitou um conhecimento sobre a realidade a estudar que sendo uma mais valia pelo conhecimento subjacente ao trabalho com estas crianças, às suas potencialidades, às suas singularidades, poderia constituir-se como um obstáculo epistemológico se contribuísse para enviesar o

estudo. Estando conscientes deste risco, sabíamos que o melhor modo de lidar com o mesmo passaria por uma cuidadosa explicitação dos procedimentos adotados, uma maior atenção ao processo de triangulação dos dados e um esforço para controlar as generalizações abusivas ou evitar as conclusões sem evidências suficientes.

1.2 O Estudo de Caso como estratégia de investigação

O estudo de caso surge-nos como a estratégia que melhor se adequa ao propósito da presente investigação. Robert Yin (2003) afirma que o estudo de caso como estratégia "permite ao investigador manter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real" (Yin, 2003, p. 2)[60]. Segundo Afonso (2005), os estudos de caso surgem associados ao estudo daquilo que "é particular, específico e único" (p. 70), enquanto, para Stake (2012), "é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes" (p. 11). Para Bassey (1999, p. 58), finalmente,

> "um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas importantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas de literatura científica de referência".

Se estas são condições que permitem caraterizar um estudo de caso, importa refletir sobre o que é um caso num estudo de caso. Trata-se de uma questão a que Stake (2012, p. 18) responde considerando que

> "diz a tradição que nem tudo é um caso. Uma criança pode ser um caso. Um professor pode ser um caso. Mas ao seu método de ensino pode faltar a especificidade, a particularidade necessária para ser denominado caso. Um programa inovador pode ser um caso. Todas as escolas da Suécia podem ser um caso. Mas a relação entre as escolas, as razões para um ensino inovador ou as políticas de reforma escolar são menos frequentemente consideradas um caso.

[60]Traduzido de "allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events" (Yin, 2003: 2).

> Estes temas são considerados generalidades em vez de especificidades. O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento".

Assim, como se constata, é a natureza do caso, o fator decisivo que permite legitimar a opção pela estratégia de pesquisa que temos vindo a abordar, constituindo um objeto de reflexão que merece uma atenção particular.

Em suma, se o paradigma fenomenológico-interpretativo nos permite compreender um fenómeno educativo, é o estudo de caso, enquanto método, que permite a compreensão holística e em profundidade desse mesmo fenómeno produzindo a construção de conhecimento contextualizado (Morgado, 2012).

Sendo esta uma investigação que decorre em três contextos, ao longo de toda a investigação refletimos sobre se este seria um estudo de caso instrumental ou coletivo, único ou multi-casos. Segundo Yin (2003), quando se opta por um caso de estudo como método de investigação é crucial que se defina qual é/são a(s) unidade(s) de análise. É esta definição que vai ajudar no processo de definição da tipologia do estudo de caso, podendo este ser único ou multi-casos. Quando Morgado (2012) define o que é um estudo de caso coletivo, ressalva a existência de vários casos em que cada caso é analisado de forma instrumental. Um estudo de caso instrumental "reporta-se a uma situação em que o investigador, ao sentir necessidade de uma compreensão mais global sobre um determinado assunto ou temática, constata que pode adquirir/aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular" (Morgado, 2012, p. 65). No decorrer da escrita desta tese e da reflexão sobre esta questão parece-nos claro que nos encontramos perante o estudo da mesma problemática (*a inclusão das crianças em acolhimento residencial)* em três contextos/casos distintos, pois é a partir da identificação da problemática e do desenho das questões de investigação que o investigador decide se faz sentido analisar um caso ou vários (Yin, 2003).

Nesta investigação, cada caso é definido pelo seu contexto pela forma autónoma como cada escola desenha o seu projeto educativo e define a sua ação estratégica, pelas relações que cada escola estabelece com a comunidade e pela forma como as crianças e as dinâmicas de cada casa de acolhimento influenciam a ação de cada agrupamento de escolas. Em decorrência desta especificidade, e à luz da mesma problemática, analisaremos três casos/contextos, sob as mesmas premissas, esperando que a análise dos dados nos permita compreender de que forma a ação docente contribui para a inclusão das crianças em acolhimento residencial. O esquema que se segue sintetiza esta reflexão.

Figura 4: Esquema da relação entre a problemática e o método

Fonte: Adaptado de Yin, 2003

Assim, esta investigação, norteada pelos princípios da compreensão, procura estudar um fenómeno educativo no

> "seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura aprender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s)" (Morgado, 2012, p. 63).

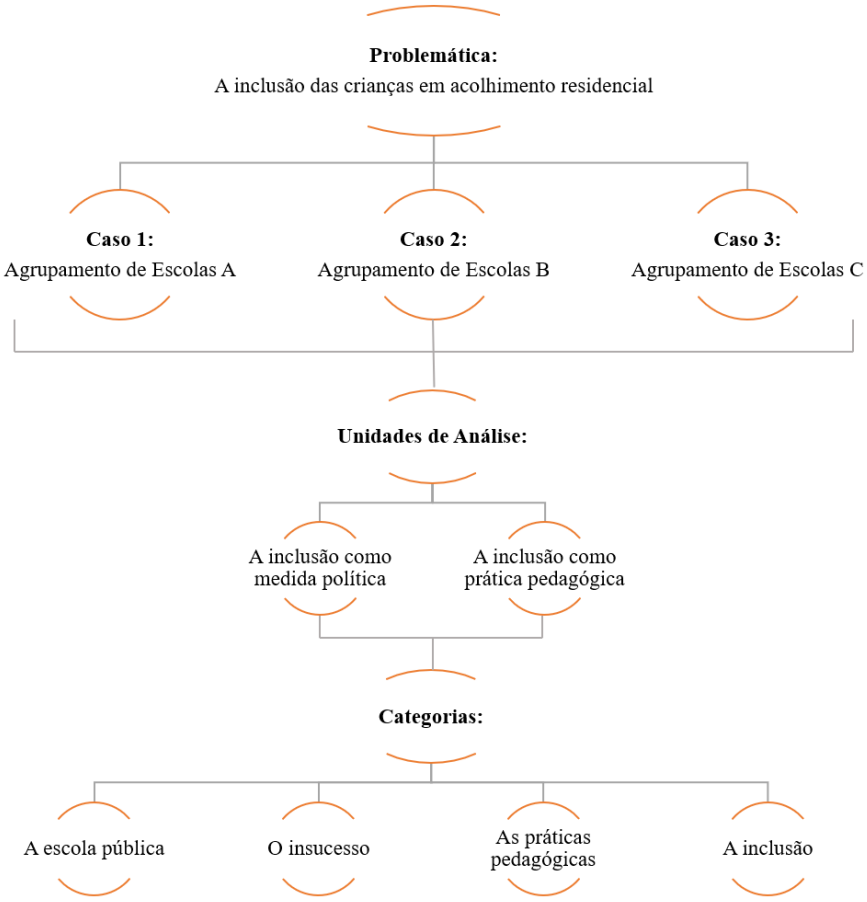
Por sua vez, entendemos que a análise dos três casos partilha as mesmas unidades de análise: a inclusão como medida política e a inclusão como prática pedagógica. Esta opção prende-se com o facto de estarmos a analisar três casos de modo a estudar uma mesma problemática. Estas duas unidades de análise encontram-se tão interligadas em cada um dos contextos, como as medidas políticas se encontram em constante diálogo com a forma como cada contexto interpreta e corporiza as suas orientações. Assim, e para que possamos compreender a análise que norteou esta investigação consideramos que seria interessante perceber como é que cada um dos agentes educativos:

- caracteriza hoje a **escola pública**;
- de que forma a comunidade escolar perceciona **as práticas pedagógicas** e o facto da escola acolher estas crianças na sua comunidade.
- que justificações e respostas encontram para **o insucesso escolar** das crianças em acolhimento, a partir da análise dos dados nacionais;
- de que forma entende e operacionaliza **a inclusão**, a partir da desconstrução de conceitos como sucesso, diferenciação pedagógica, e relação pedagógica.

Retratamos a relação entre o paradigma, o método, as unidades de análise e as categorias no esquema que se segue.

Figura 5: Paradigma e método de investigação

Fonte: autoras



Assim, o estudo de caso permite a investigação daquilo que é particular e complexo no caso, tendo como base a investigação em profundidade focada na interpretação das situações, de acordo com a forma como os sujeitos as vivem (Stake, 2012). Por sua vez, isso implica uma diversidade de estratégias de recolha de dados, a qual é necessário preservar quer devido à necessidade de obter dados suficientes para promover a triangulação destes dados (Morgado, 2012; Yin, 2003).

O estudo de caso, como referido anteriormente, deve "recorrer a diferentes métodos de recolha de dados, à maior variedade possível de informantes, em diversas situações, e proceder à triangulação das informações obtidas" (Morgado, 2012: 123). Esta condição permite conferir validade e fiabilidade à investigação. Assim, o presente estudo contemplou:

(i) **entrevistas exploratórias** a pessoas de interesse para a área de modo a auxiliar a construção da problemática;

(ii) **análise documental** dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial e dos projetos educativos de cada caso/contexto;

(iii) **entrevistas semiestruturadas** com

i. membros das direções de dois agrupamentos de escolas;
ii. professores diretores de turma e professores titulares de turma, no 1.º ciclo;
iii. assistentes operacionais
iv. crianças em acolhimento residencial;
v. representantes das associações de pais;
vi. encarregados de educação institucionais;

(iv) **grupos de discussão focalizada** com:

i. elementos da direção de um agrupamento de escolas;
ii. assistentes operacionais de dois agrupamentos de escola;

(v) **observação naturalista dos contextos**.

Em suma, pode afirmar-se que o caso que justifica este estudo de caso é, como já foi referido várias vezes neste trabalho, a inclusão escolar das crianças em situação de acolhimento residencial, em função do qual se tenta compreender as razões que poderão explicar as elevadas taxas de insucesso dessas crianças, bem como as respostas que se têm vindo a produzir e as perceções dos atores educativos sobre essas crianças, sobre essas taxas e sobre estas respostas.

1.3 Contextos e Participantes:

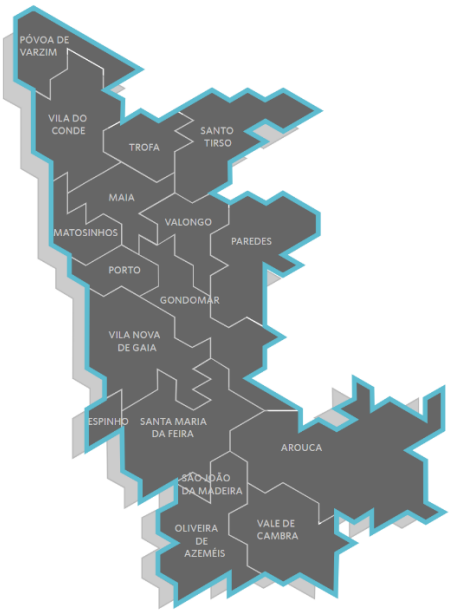
A presente investigação, como o esquema anterior demonstra, incidiu em três agrupamentos de escolas TEIP, localizados na Área Metropolitana do Porto, estando cada um situado num concelho distinto.

A Área Metropolitana do Porto, segundo a informação disponibilizada no seu portal é constituída por dezassete concelhos, ocupando uma área de 2040 hm^2 com uma população que ronda os 1 700 000 habitantes. Os municípios que fazem parte da Área Metropolitana

do Porto são: Arouca, Espinho; Gondomar; Maia; Matosinhos; Oliveira de Azeméis, Paredes; Porto; Póvoa do Varzim; Santa Maria da Feira, Santo Tirso, São João da Madeira, Trofa; Vale de Cambra, Valongo; Vila do Conde; e Vila Nova de Gaia. Assim, tornou-se prioritário definir quais os concelhos que fariam parte do estudo, para posterior seleção do respetivo agrupamento de escolas. Na figura seguinte, é possível observar o mapa da Área Metropolitana do Porto.

Figura 6: Mapa da Área Metropolitana do Porto

Fonte: Portal da Área Metropolitana do Porto



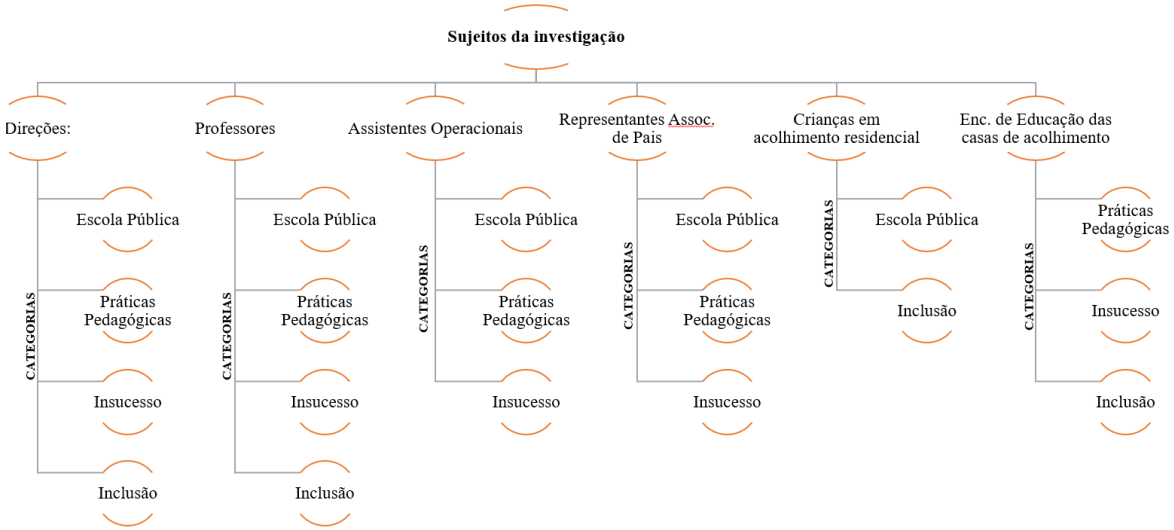
Os critérios de seleção utilizados para os municípios foram: o *número de habitantes de cada concelho*; e o *número de instituições por concelho*, estando diretamente relacionado com o *número de crianças em acolhimento residencial*. A seleção dos agrupamentos de escolas esteve diretamente relacionada com as casas de acolhimento da sua área de residência. Assim, optou-se por selecionar os agrupamentos de escolas que apresentam um maior número de matrículas de crianças em acolhimento residencial. Desta forma, realizada a análise, surgiram três agrupamentos de escolas TEIP pertencentes e três concelhos distintos. O dever de confidencialidade e o respeito pelos princípios éticos definidos não nos permitem uma caracterização mais exaustiva de cada um destes contextos.

Os sujeitos que participaram nesta investigação foram as direções dos agrupamentos de escolas, os professores diretores de turma do 2.º e 3.º ciclos, os professores do 1.º ciclo, os assistentes operacionais, os representantes das associações de pais de cada um dos agrupamentos de escolas, as crianças em acolhimento residencial, e os encarregados de

educação das casas de acolhimento. As unidades de análise assumiram diferentes níveis de importância de acordo com os diferentes participantes e cuja relação se apresenta de seguida.

Figura 7: Relação entre as unidades de análise e os sujeitos de investigação

Fonte: autoras



Apresentaremos uma breve descrição de cada grupo de sujeitos de investigação, tendo em conta cada caso:

- Caso A: Entrevistamos a subdiretora do Agrupamento de Escolas, bem como 16 professores, 4 assistentes operacionais e o representante da associação de pais. Em duas das casas de acolhimento conversamos com as crianças e os técnicos individualmente. Numa dessas casas foi possível realizar um grupo de discussão focalizada com alguns dos técnicos que acompanham estas crianças como encarregados de educação, por sua expressa vontade.
- Caso B: Entrevistamos a Diretora do Agrupamento de Escolas, bem como 7 diretores de turma e duas professores do 1.º ciclo e a representante da associação de pais. As assistentes operacionais foram ouvidos em grupo de discussão focalizada. Este município engloba três casas de acolhimento, as quais, por respeito às suas dinâmicas, foram objeto de planos de investigação distintos. Numa casa de acolhimento realizámos um grupo de discussão focalizada com as técnicas encarregadas de educação e as crianças foram ouvidas em grupos. Nas outras casas de acolhimento realizamos entrevistas individuais às técnicas, encarregadas de educação, bem como às crianças.

- Caso C: Realizamos um grupo de discussão focalizada com todos os membros da direção do agrupamento de escolas, bem como dois grupos de discussão focalizada com as assistentes operacionais. Entrevistamos 5 professoras e o representante da associação de pais, bem como as crianças e as encarregadas de educação das casas de acolhimento.

De uma forma sucinta, pretendeu-se perceber os diferentes pontos de vista de cada uma das pessoas que contacta com estas crianças, a partir das questões incluídas nos roteiros das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada, complementadas pelas análises dos documentos e pelas observações realizadas nas escolas.

1.4 Técnicas de Recolha de Dados

De acordo com os pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo e do estudo de caso privilegiamos um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha dos dados, que identificaremos de seguida, tendo em conta as suas características epistemológicas, concetuais, bem como a sua pertinência para a presente investigação (Coutinho, 2015). Assim, realizamos análises documentais, entrevistas, grupos de discussão focalizada e observações, cujos objetivos e participantes se encontram identificados na Tabela 12. O que se pretendia, num primeiro momento, era cumprir um dos pressupostos nucleares de um estudo de caso, o qual deriva da assunção de que o "grande objetivo do estudo ser a compreensão da situação a ser investigada pela perspetiva dos participantes" (Hancock & Algozzine, 2016, p. 8)[61], salvaguardando-se, assim, a construção de uma abordagem da realidade a estudar que tivesse em conta as suas singularidades (Amado & Freire, 2014). Em segundo lugar, a diversidade de instrumentos de recolha de dados permitia concretizar o processo de triangulação dos dados, como iremos explicar, posteriormente, de forma mais detalhada.

[61]Traduzido de "the goal is to understand the situation under investigation primarily from the participants' (…) perspective" (Hancock et Algozzine, 2006: 8).

Tabela 12: Relação das Técnicas de recolha de dados em função dos participantes.

Fonte: Autoras

Técnicas de Recolha de Dados	**Participantes**	**Objetivos**
Entrevistas Exploratórias	• 1 investigadora Especializado • 2 testemunhas Privilegiadas	• Auxiliar a construção da problemática; • Contribuir para a descoberta de novos aspetos que inicialmente não estavam contemplados na investigação.
Análise Documental	• Percursos das crianças em acolhimento residencial • Normativos legais	• Auxiliar a construção da problemática; • Analisar aos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial a partir da análise estatística desses dados; • Analisar o que legalmente está contemplado para estas crianças ao nível da casa de acolhimento, da escola e da ação dos professores.
Entrevistas e Grupos de Discussão Focalizada	• 2 entrevistas a elementos das direções dos agrupamentos de escolas • 1 grupo de discussão focal com os elementos da direção de um agrupamento de escolas	• Compreender as possíveis causas para o insucesso de tantas crianças em acolhimento residencial. • Recolher dados sobre as perceções da inclusão enquanto fenómeno educativo que a todas as crianças têm direito;
	• 30 entrevistas a professores	• Compreender as possíveis causas para o insucesso de tantas crianças em acolhimento residencial. • Recolher dados sobre a construção da ação pedagógica segundo os princípios da inclusão e da equidade;
	• 4 entrevistas a assistentes operacionais de um agrupamento de escolas • 3 grupos de discussão focal com 8 assistentes operacionais de um agrupamento de escolas e com 4 elementos de outro. • 3 Representantes das associações de pais	• Compreender de que forma as crianças em acolhimento são percecionadas e de que forma as conceções influenciam a construção do sentimento de pertença;
	• 33 crianças em acolhimento residencial	• Recolher dados sobre a construção da ação pedagógica segundo os princípios da inclusão e da equidade; • Compreender as expectativas destas crianças em relação à escola e ao seu futuro;
	• 8 entrevistas a encarregados de educação • 2 grupo de discussão focal com 3 elementos de uma casa de acolhimento e com 2 elementos de outra	• Compreender as possíveis causas para o insucesso de tantas crianças em acolhimento residencial. • Recolher dados sobre a construção da ação pedagógica segundo os princípios da inclusão e da equidade;
Observação	• 3 Agrupamentos de escola durante o ano letivo 2017/2018	• Analisar os comportamentos dos professores em contexto natural.

1.4.1 Entrevistas Exploratórias

As entrevistas exploratórias caracterizadas pela sua abertura e flexibilidade, associam-se à construção da problemática de investigação, contribuindo para a descoberta de novos aspetos ou possibilitando outra reflexão sobre o campo em investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998). A sua principal função e utilidade prende-se com o facto de "revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 69). Na lógica do defendido pelos autores, elas tiveram lugar no início da investigação por permitirem o aprofundamento e alargamento da construção da problemática.

Definiram-se três entrevistas exploratórias às quais estava associada o preenchimento de um consentimento informado e formulário de identificação (ver APÊNDICE II). Estas entrevistas foram gravadas, com autorização dos diferentes participantes, e foram posteriormente transcritas e revistas (ver APÊNDICE I). Entrevistamos uma investigadora especialista na área da proteção social, uma psicóloga que exercia funções numa casa de acolhimento como encarregada de educação e um agente político e educativo ligado à intervenção em escolas TEIP. Neste âmbito, importa destacar a enorme disponibilidade dos participantes para conversar e partilhar a sua experiência em áreas e terrenos muito distintos, o que constituiu um contributo decisivo para o desenvolvimento do projeto de investigação.

A entrevista com a investigadora permitiu-nos refletir sobre algumas das possibilidades e explicações para os números do insucesso escolar que caracterizam as crianças em acolhimento residencial, bem como refletir sobre a pertinência de incluirmos os diferentes agentes educativos da comunidade escolar no projeto de investigação. Num momento de definição da problemática em estudo e dos sujeitos a quem pediríamos apoio para a realização da investigação, esta foi uma entrevista muito importante. Paralelamente, permitiu-nos refletir sobre o fenómeno da pobreza, muito ligado ao insucesso, e interpelar a forma como hoje se configura, neste âmbito, a ação docente e a ação da escola.

Com uma reflexão sistémica, a entrevista com um agente político e educativo, que já havia exercido funções como professor e diretor, permitiu abordar a forma como a escola, e os diferentes programas, têm procurado combater o insucesso que caracteriza, tendencialmente, os mesmos grupos de crianças. Numa agradável conversa pudemos discutir o potencial da diferenciação pedagógica, bem como as dificuldades em operacionalizá-la.

Refletimos sobre medidas sistémicas de diferenciação pedagógica, como os percursos curriculares alternativos, mas também sobre a diferenciação pedagógica como prática. E, nesta lógica, foi possível discutir a forma como se constrói a inclusão em cada escola e se salvaguarda o princípio da equidade como um princípio crucial.

A entrevista com a psicóloga que, na casa de acolhimento, assumia o papel de encarregada de educação permitiu, num nível distinto, refletir sobre a forma como se organiza uma instituição para promover a educação integral de todas as suas crianças, bem como as vicissitudes do processo de construção e desenvolvimento das relações com essas crianças, nesses contextos. No trabalho desenvolvido junto destas crianças, esta técnica conseguiu retratar (i) a forma como a relação com a escola permite, ou não, a integração das crianças e (ii) os sentimentos que a institucionalização desperta nas crianças acolhidas. Sabemos que a sua prática apenas diz respeito a um contexto específico, mas este olhar revelou-se muito útil por permitir uma outra reflexão sobre esta problemática, tendo em conta o lado de quem a vive e acompanha.

Assim, torna-se claro que a investigadora, o agente político e educativo e a encarregada de educação constituíram uma mais valia pois ajudaram "a melhorar o nosso conhecimento do terreno" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 71) ao apresentarem trabalhos que realizaram e pelo conhecimento sobre esta problemática. O tipo de questões e reflexões permitiram antever alguns obstáculos na entrada no terreno, bem como organizar a forma como os dados seriam recolhidos. Questionou-se se não faria sentido entrevistar uma criança, mas após reflexão decidiu-se que não seria ético colocar uma criança nesta situação, dado que todos os entrevistados pela sua experiência e prática, têm nos seus discursos as vozes das crianças.

1.4.2 Análise Documental

A análise documental permitiu o contacto com documentos pertinentes para o estudo, que, sendo provenientes de fontes variadas, permitiram recolher dados sobre a situação escolar das crianças em acolhimento residencial (Hancock & Algozzine, 2016). Procuramos dados nos documentos produzidos pela Segurança Social, pelo Conselho Nacional de Educação, pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, pela Direção Geral da Educação e percebemos que o único local onde podemos encontrar retratada a situação destas crianças é nos Relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento

(Instituto da Segurança Social, 2017, 2018, 2019). Analisamos os documentos produzidos até ao ano de 2020, e até à entrega desta tese, e fomo-nos apercebendo de algumas lacunas ou incongruências metodológicas na sua conceção, o que, no caso dos números do insucesso escolar que dizem respeito a estas crianças, conduziu a que, nesta tese, decidíssemos trabalhar sobre os mesmos e caraterizá-los, tendo em conta as crianças que participaram na investigação. Na mesma linha, analisamos os documentos produzidos por cada agrupamento de escolas, nomeadamente o seu projeto educativo, de modo a refletir e a compreender sobre o processo de inclusão destas crianças.

Paralelamente, consideramos que era importante mapear outras investigações realizadas sobre esta problemática e por isso percorremos as bases de dados dos trabalhos publicados, no âmbito de teses de doutoramento em Ciências da Educação, nas Universidades de Coimbra, do Minho e do Porto. Na Universidade de Coimbra encontramos[62], apenas, uma tese de doutoramento, de 2014, sobre os desafios da autonomização de jovens institucionalizadas, na área de Psicologia da Educação. No âmbito das Ciências da Educação apenas encontramos, relacionadas com esta temática, uma tese de mestrado, de 2010, sobre as experiências e vivências de um acolhimento prolongado. As restantes teses de mestrado encontradas, já na área da psicologia, debruçam-se sobre os efeitos da institucionalização, do abandono e dos maus-tratos no desenvolvimento das crianças em acolhimento residencial. Na Universidade do Minho encontramos duas teses de mestrado, de 2005 e 2007, sobre os quotidianos das casas de acolhimento e outra, de 2011, sobre o direito à família.

Na Universidade do Porto as investigações realizadas, no âmbito de doutoramentos, são na área da Psicologia e procuraram perceber o impacto das famílias em percursos desviantes ou os efeitos da adoção no desenvolvimento das crianças. Também na área da Psicologia se encontram várias teses de mestrado sobre a institucionalização onde, tal como em Coimbra, se debruçam sobre os efeitos da institucionalização, do abandono, dos maus-tratos e dos efeitos das casas de acolhimento no desenvolvimento destas crianças. A partir de 2015 encontramos várias teses de mestrado que procuram estudar a qualidade do acolhimento e da ação das técnicas das instituições. Por sua vez, nas teses de mestrado na área das Ciências da Educação encontramos uma tese, de 1999, sobre a educação das crianças institucionalizadas. O mapeamento das 19 dissertações de mestrado demonstram a

[62] Pesquisa realizada até agosto de 2020.

diversidade e complexidade do estudo do acolhimento residencial e, por isso, encontramos trabalhos sobre o apoio ao estudo numa casa de acolhimento; a violência na escola; as representações dos professores; a retirada das crianças às famílias; a transição para a vida adulta; o trabalho com as famílias, etc. Ao analisarmos os resumos destas teses percebemos que as mesmas se debruçam sobre a análise desta problemática sob o prisma da instituição. No trabalho anteriormente realizado pela investigadora, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, em 2013, procurou-se entender a relação das crianças em situação de acolhimento residencial com a escola, a partir da casa de acolhimento. Hoje, e na continuidade desse trabalho, o que aqui se apresenta e defende, procura analisar esta problemática à luz do contexto escolar.

Assim, a análise documental permitiu estabelecer a relação entre o conhecimento e dados que pré-existem à investigação e o problema a investigar, situando o estudo no contexto e reunindo informação para a construção da problemática em estudo (Afonso, 2005; Coutinho, 2015; Morgado, 2012).

1.4.3 A entrevista enquanto técnica: Entrevista semiestruturada e grupos de discussão focalizada

Optamos por apresentar estas duas técnicas numa mesma secção porque o facto de optarmos por uma técnica ou por outra dependeu da vontade e disponibilidade de cada um dos participantes, pelo que caracterizaremos as duas técnicas e depois explicaremos a pertinência da sua utilização na presente investigação.

As entrevistas oferecem-nos a possibilidade de se obter informação através da interlocução entre entrevistado e entrevistador, o que constitui uma técnica de recolha de dados que possibilita "a obtenção de informações que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais" (Coutinho, 2015, p. 41). Esta constituiu-se como uma das técnicas mais utilizadas para se obter e recolher os dados para a investigação em curso, sobretudo por permitir "compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações" (Morgado, 2012, p. 72). Os objetivos que estão intimamente relacionados com o uso das entrevistas prendem-se, essencialmente, com a "análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados (…); [bem como] a análise de um problema específico" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193).

As entrevistas podem apresentar três tipologias quanto à sua estrutura: estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas (Amado & Ferreira, 2014; Coutinho, 2015; Morgado, 2012). As entrevistas semiestruturadas são aquelas que mais comumente são utilizadas nos estudos de caso, pois

> "sem coartar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência. Como técnica de recolha de informação, as entrevistas permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho" (Morgado, 2012, p. 74).

Neste estudo é dado uma maior ênfase às técnicas qualitativas sendo atribuído um enorme peso às entrevistas semiestruturadas, pois é a partir delas que se retratam as perspetivas dos diferentes sujeitos sobre o caso através da "descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação" (Stake, 2012, pp. 81-82). Assim, as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas aos membros das direções dos agrupamentos de escolas, aos professores, aos assistentes operacionais, aos encarregados de educação das crianças em acolhimento residencial, aos representantes das associações de pais e às crianças, uma vez que permitem um contacto privilegiado com os sujeitos em questão. Cada entrevista foi precedida, como já referiu, da entrega do protocolo de investigação e do guião (ver APÊNDICE IV) que orientaria a conversa (Amado & Ferreira, 2014).

Os grupos de discussão focalizada são uma variável das entrevistas com a particularidade de incluírem diferentes interlocutores numa conversa entre si, ao redor de um tema em específico. Estes grupos de discussão têm presente o objeto e objetivos do estudo, ao mesmo tempo que permitem "recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões" (Morgado, 2012, p. 76). Este tipo de técnica permitiu "não só conhecer as perceções aos membros do grupo sobre o trabalho que [se] pretende desenvolver mas também identificar situações específicas a serem analisadas e que possam não ter sido previamente identificadas" (Morgado, 2012, p. 76). Contudo, importa destacar que embora o clima que caracterizava estes momentos ser de descontração e partilha entre os diferentes intervenientes, não nos é possível garantir que as respostas do grupos não tenham "deixado de fora" perspetivas muito pessoais (Amado & Ferreira, 2014) e, por isso, sublinhamos a importância da triangulação dos dados.

Uma das particularidades dos grupos de discussão focalizada, para além de permitir discutir e explorar em profundidade uma dada problemática, reside no facto de tal discussão ser potenciada pelas relações entre os diferentes intervenientes. Os grupos de discussão focalizada foram utilizados com os membros de uma das direções e assistentes operacionais de um dos agrupamentos de escolas, os técnicos de duas das casas de acolhimento e as crianças de uma dessas casas, sendo interessante referir que foi ao nível dos professores que se sentiu uma maior resistência para se envolverem em grupos de discussão focalizada.

Todos os guiões das entrevistas ou dos grupos de discussão focalizada começavam com a apresentação dos dados do insucesso escolar destas crianças e com a reflexão sobre os fatores que podem explicar o seu insucesso, a partir do 2.º ciclo, terminando com a discussão sobre a diferenciação pedagógica como prática necessária à afirmação de uma escola mais inclusiva e democrática.

Na conversa com os membros das direções dos agrupamentos também procuramos perceber o processo de acesso, matrícula e transferência destas crianças, a organização dos grupos turma, a relação com as casas de acolhimento, a relação com estas crianças e a visão estratégica de escola.

O guião das entrevistas com os professores foi construído de forma a poder permitir a recolha de dados sobre a forma como estes caracterizavam a sua própria prática pedagógica, as estratégias privilegiadas em sala de aula e o lugar das vozes das crianças durante a aprendizagem. Paralelamente, procuramos perceber de que forma os professores entendiam a relação pedagógica como promotora de aprendizagens e se se inspiravam em alguma pedagogia específica. Também procuramos perceber como se relacionavam, em geral, com os encarregados de educação e, em particular, com os das casas de acolhimento.

Nas conversas com os assistentes operacionais e os representantes das associações de pais procuramos que a entrevista/grupo de discussão nos permitisse recolher dados sobre como percecionam a presença destas crianças na escola e como se relacionam com elas. Pelos espaços que ocupam nas escolas, também tentamos perceber de que forma estas crianças se relacionam com os seus pares nos intervalos.

As entrevistas com os técnicos das casas de acolhimento, que assumem o papel de encarregados de educação, constituiu uma oportunidade para tentarmos perceber de que forma é que na casa de acolhimento se promove uma relação positiva com a escola, os professores e os diretores de turma. Para além disso, procuramos compreender de que forma

é que estes entendem a relação entre os professores e os alunos como uma relação promotora de sucesso e como percecionam, pelas conversas com as crianças, as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula.

Com as crianças, em conversas muito curtas, dada a desconfiança que caracteriza a larga maioria daquelas com que contactamos, procuramos perceber o que sentem em relação à escola que frequentam, às aulas que têm, à relação com os professores, com os colegas e com os assistentes operacionais, bem como as suas expectativas em relação ao futuro. Quando possível, perguntamos de que forma a casa de acolhimento tem contribuído para o seu futuro e se existia um outro lugar onde gostassem de estar. Estas duas perguntas finais tinham como objetivo perceber de que forma a retirada da família tinha contribuído para um outro projeto de vida. Como já se referiu no capítulo dedicada às questões éticas, estes momentos, em particular, foram cautelosamente preparados com as técnicas das casas de acolhimento que conversavam com as crianças previamente e lhes perguntava se queriam ou estavam disponíveis para conversar. Apresentando-me como alguém que fazia uma investigação na escola que frequentavam e que já tinha trabalhado numa casa de acolhimento, tentava criar um espaço de maior confiança e abertura, o que parecia torná-los mais disponíveis para conversar. Todas as perguntas eram feitas num clima de grande respeito pelo lugar que ocupam e pelas memórias que poderiam ser suscitadas, por isso, relembrava-se, constantemente, o facto de não serem obrigados a responder a nenhuma pergunta e de poderem parar a conversa sempre que quisessem. Como em qualquer entrevista, encontramos crianças mais tímidas e outras mais desinibidas, o que constituiu um fator a ter em conta na gestão e no desenrolar da conversa. Em alguns momentos encontramos nas escolas as crianças e foi bom perceber a forma como se aproximavam e cumprimentavam.

Para concluir, esclarecer que todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos interlocutores, num total de 29 horas, 29 minutos e 4 segundos, foram transcritas (ver APÊNDICE V) e, posteriormente, enviadas para os participantes, para que estes tivessem a oportunidade de validar a informação. Importa, ainda, destacar que alguns sujeitos de investigação não autorizaram a gravação da entrevista, pelo que, nestes casos, a conversa decorreu com recursos a notas de campo.

1.4.4 Observação naturalista

A observação constitui-se como "uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários" (Afonso, 2005, pp. 91-92). Morgado (2012, p. 60), por sua vez, lembra que na observação naturalista "procura evitar-se qualquer tipo de intervencionismo", em que o investigador procura observar "o que tem perante si, com base numa estrutura de referências de um conjunto de intenções. Ele é o elemento que se incorpora na situação, a explora e lhe dá sentido" (Morgado, 2012, p. 61).

Pelo intermédio da relação estabelecida entre investigador e participantes, é suposto que se crie um clima de confiança que permita aos sujeitos "fazer-lhe confidências que, de outro modo ou noutras circunstância, jamais fariam" (Morgado, 2012, p. 88). Assim, a observação constitui o único método de investigação que capta "os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 196).

A observação, enquanto técnica de recolha de dados, ocupa uma posição privilegiada ao permitir "uma maior compreensão do caso" (Stake, 2012, p. 77), sendo crucial que o investigador se mantenha fiel às preocupações e opiniões dos participantes sem que as tome como suas. Esta, complementada com outras, possibilita ao investigador uma maior variedade de dados que, por sua vez, contribuem para a construção dos significados das situações para os sujeitos, através de uma dialética entre aquilo que é dito e aquilo que é observado. O tempo de permanência em cada um dos contextos permitiu compreender a escola como um espaço vivo onde se cruzam diferentes problemáticas e tensões. O facto de me ter sido autorizado circular pelos diferentes espaços comuns com alguma autonomia possibilitou-me conhecer as escolas e compreender muitos dos relatos dos diferentes sujeitos.

1.5 Técnicas de Tratamento e Análise de Dados

O tratamento e análise dos dados constitui-se como uma das etapas mais relevantes do processo de investigação e deve centrar-se "em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade" (Afonso, 2005, pp. 112-113), o que significa que

> "o critério de fidedignidade refere-se à qualidade externa dos dados, ou seja, à garantia de que os dados se referem a informação efetivamente recolhida e não foram fabricados. (…) O critério da validade avalia efetiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir. (…) O terceiro critério de avaliação da qualidade dos dados consiste na sua representatividade, ou seja, na garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere".

Tendo em conta a especificidade das técnicas de recolha de dados utilizadas, entrevistas e grupos de discussão focalizada, principalmente, e análise documental ou observações, não será de estranhar que, em termos do tratamento e análise de dados, tenha sido a análise de conteúdo a técnica preferencial.

1.5.1 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo constituiu-se como a técnica selecionada para a análise dos dados anteriormente recolhidos por intermédio dos instrumentos de recolha de dados e apoiada pelo *software NVivo*. Definida como sendo uma técnica objetiva, sistemática e qualitativa (Vala, 1999), esta incide na "análise de um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas" (…) [e têm como base] a presença ou a ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do «discurso» estão articulados uns com os outros" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227). Essencialmente, a análise de conteúdo permitiu "inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise" (Vala, 1999, p. 104). Esta técnica que permite desconstrução de um discurso para posterior "produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise" (Vala, 1999, p. 104). Contudo, é crucial que se defina com precisão "quais são os limites, já que são os interesses e os conhecimentos do investigador que, definitivamente, determinam a construção do contexto no qual se realizam as inferências" (Morgado, 2012, p. 107).

A categorização, uma das etapas da análise de conteúdo, define-se como sendo a "operação através da qual os dados (…) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes" (Esteves, 2006, p. 109). Assim, o processo de categorização foi orientado por "termo[s]-chave que indica[m] a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito" (Vala, 1999, p. 111), a que chamamos categorias. Estas começaram por ser previamente definidas, relacionando-se com o quadro teórico de referência, em função do qual se definiram os objetivos de investigação e as unidades de análise já apresentadas, a **inclusão como medida política** e a **inclusão como prática pedagógica**. No decurso da análise, e enquanto resultado da mesma, foram-se construindo novas categorias, as categorias emergentes (Esteves, 2006), também conhecidas por categorias abertas ou exploratórias. O resultado desse trabalho apresenta-se, de seguida, a grelha que serviu de base ao registo da análise de conteúdo (ver APÊNDICE VI).

Tabela 13: Grelha de Registo da Análise de Conteúdo

Fonte: Autoras inspirada por Esteves (2006)

Unidades de análise	**Categorias**	**Subcategorias**	**Unidades de Registo**
Inclusão como medida política e Inclusão como prática pedagógica	Escola Pública	Caracterização da escola	
		Caracterização dos alunos	
		Relações	
Inclusão como medida política	Insucesso	Caracterização	
		Retenção	
		Desfasamento ao nível das aprendizagens	
		Explicações	
		Desmotivação	
Inclusão como prática pedagógica	Práticas Pedagógicas	Caracterização	
		Avaliação como prática	
		Caracterização dos professores	
		Cooperação	
		Pedagogias de Referência	
		Diferenciação Pedagógica	
Inclusão como medida política e Inclusão como prática pedagógica	Inclusão	Caracterização	
		Acesso	
		Sentido de Pertença	
		Sucesso	

Na tabela seguinte apresenta-se, por sua vez, uma outra tabela onde se relacionam os objetivos da investigação e a pertinência dos contributos de cada um dos sujeitos de investigação para a análise dos dados.

Tabela 14: Relação entre os objetivos da investigação e os sujeitos

Fonte: autoras

Pilares	Objetivos Específicos	Sujeitos de investigação					
		Direções	Professores	Assistentes Operacionais	Representantes das Assoc, de Pais	Crianças em acolhimento residencial	Encarregados de educação das casas de acolhimento
INCLUSÃO COMO MEDIDA POLÍTICA	Analisar as perceções da comunidade educativa sobre as mudanças ocorridas na escola pública;	X	X	X	X	X	X
	Compreender as conceções e princípios de sucesso e inclusão presentes na comunidade educativa;	X	X	X	X	X	X
INCLUSÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	Analisar as tomadas de decisão das direções, a partir da visão estratégica de escola;	X	X				
	Compreender como é que os encarregados de educação das casas de acolhimento percecionam o atendimento pedagógico dos professores;		X				X
INCLUSÃO COMO MEDIDA POLÍTICA	Compreender as causas do insucesso escolar destas crianças;	X	X	X	X	X	X
	Analisar as estratégias de atendimento pedagógico e as tomadas de decisão em sala-de-aula, na perspetiva dos professores e dos alunos;	X	X			X	X
INCLUSÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	Problematizar a ação dos docentes na relação com as crianças em acolhimento residencial.		X			X	X
	Compreender de que forma os representantes das associações de pais e os assistentes operacionais percecionam e se relacionam com as crianças em acolhimento residencial;			X	X		

1.6 Triangulação dos dados

A validade e fiabilidade do estudo são garantidas por via da triangulação dos dados recolhidos ao longo do processo de investigação (Amado & Freire, 2014). O estudo de caso,

a estratégia que dá forma a esta investigação, tende a ser interpelada devido ao modo como, a partir da mesma, se constrói a validade e fiabilidade dos dados, tendo em conta que o investigador não tem a oportunidade de permanecer o tempo suficiente no terreno para esclarecer as suas interpretações e perceções (Morgado, 2012).

É a partir desta constatação que a problemática da triangulação dos dados nos projetos de investigação de natureza qualitativa e, neste âmbito, nos estudos de caso, se torna numa problemática decisiva para legitimar a cientificidade desses projetos.

No caso do estudo que realizamos há um conjunto de dados que tendem a sustentar a credibilidade do estudo, o primeiro dos quais tem que ver com o facto do cruzamento dos discursos de diferentes participantes, possibilitar observar que mesmo sendo os dados recolhidos em momentos ou contextos distintos, o "fenómeno em estudo se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou quando as pessoas interagem de forma diferente" (Morgado, 2012, p. 125).

Um outro facto que importa valorizar tem a ver com o que Amado eVieira (2014, p. 363) designam por "corroboração pelos participantes". Segundo os mesmos autores, para obter uma tal corroboração, "solicita-se aos participantes que façam leituras dos dados recolhidos (por exemplo, depois da transcrição de uma entrevista)", o que, na verdade, foi o que aconteceu, já que os depoimentos foram enviados para os sujeitos de modo a permitir a sua "verificação pelos intervenientes" (Stake, 2012, p. 128), oferecendo-lhes a oportunidade de os reler e modificar.

A credibilidade do estudo foi obtida, igualmente, em função de um conjunto de procedimentos metodológicos prévios, dos quais se valorizam aqueles que têm a ver com o "cruzamento dos dados registados com base em vários métodos e técnicas e a partir de várias fontes" (Amado & Vieira, 2014, p. 363). De um modo geral, todo o processo de cruzamento dos dados, seja confrontando as interpretações produzidas, seja confrontando os dados com as conclusões contribuem para a validação do projeto de investigação (Amado & Vieira, 2014).

1.7 Em jeito de síntese:

Sendo essencial a compreensão dos fenómenos educativos segundo a perspetiva dos sujeitos e tendo em conta os contextos reais que estes percorrem, torna-se claro que o

paradigma que melhor permite estudar as causas do insucesso escolar destas crianças, bem como as possibilidades dos docentes se envolverem no desenvolvimento de práticas mais inclusivas, é o paradigma fenomenológico-interpretativo. Preocupada com a compreensão de um fenómeno educativo, foi nossa intenção estudá-lo e investigá-lo em profundidade. Neste sentido, o estudo de caso, enquanto método de investigação, permitiu "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, esta estratégia de investigação está, normalmente, associado a variadas técnicas de recolha de dados que permitiram a apropriação "das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto" (Morgado, 2012, p. 59).

Quando nos debruçamos sobre as técnicas de recolha de dados, percebemos que a análise documental se revelou crucial por permitir a recolha e verificação dos dados relativos aos percursos escolares destas crianças e os projetos educativos de cada contexto. A utilização desta técnica permitiu que esta problemática fosse estudada de forma exploratória, sendo inegáveis os contributos que a análise dos percursos educativos destas crianças teve para a compreensão de uma realidade por estudar, bem como a forma como estas estão ou não presentes nos projetos educativos das escolas. Importa destacar que a análise documental foi acompanhada por entrevistas exploratórias a pessoas que podem considerar-se informantes privilegiados, o que pode ser entendido como uma oportunidade e um momento decisivo para a construção da problemática que justifica o estudo de caso realizado. Por sua vez, as entrevistas possibilitaram compreender os significados e perceções dos sujeitos sobre o insucesso que caracteriza estas crianças, bem como as conceções de sucesso, inclusão e de institucionalização. Os grupos de discussão focalizada permitiram a recolha de opiniões distintas sobre as mesmas temáticas num espaço de discussão caracterizado pelas relações e interpelações entre os sujeitos. A observação naturalista, pela sua presença constante no terreno, foi útil para percecionar as relações e subjetividades bem como compreender o mundo dos sujeitos a partir da relação direta construída com os mesmos.

Assim, nesta linha de investigação onde é central a perceção dos atores envolvidos, a análise de conteúdo, por via da análise categorial ou temática (Bardin, 2016), surgiu como a técnica de tratamento e análise de dados mais indicada pela possibilidade de descobrir os significados atribuídos pelos sujeitos à realidade envolvente, a partir da nossa interpretação. Em suma, a subjetividade "não [foi] considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão" (Stake, 2012, p. 60). De modo

a compreender este fenómeno e tendo como base o processo de categorização, os dados foram organizados segundo *procedimentos fechados e abertos* (Esteves, 2006). Isto é, houve um conjunto de categorias prévias, inerentes ao campo teórico e aos objetivos de investigação, mas houve outras que foram emergindo à medida que se avançava na análise dos dados.

A validade e fiabilidade do estudo, como já foi demonstrado, foram asseguradas pela triangulação da diversidade das fontes e pela adoção de um conjunto de procedimentos metodológicos que permitiram confrontar e validar os dados.

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA:

PELAS SALAS E CORREDORES

CAPÍTULO 2 – Apresentação e Discussão dos dados

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA:
PELAS SALAS E CORREDORES

Neste capítulo é nossa intenção discutir e analisar os discursos e perceções dos sujeitos que participaram nesta investigação e que nos permitiram, em linha com o apresentado na primeira parte desta tese, refletir sobre a construção da Escola e os diferentes sentidos da inclusão. Assim, e à luz das perceções das direções, dos professores, dos assistentes operacionais, das crianças em acolhimento residencial, dos representantes das associações de pais e dos encarregados de educação das casas de acolhimento pretendemos caracterizar a escola pública e cada um dos seus contextos, analisar e refletir sobre os números e as possíveis causas para o elevado insucesso escolar que caracteriza esta população, bem como problematizar sobre as práticas pedagógicas docentes e os caminhos encontrados para a construção de uma escola inclusiva. Assumimo-nos ideologicamente a favor de uma escola assente em princípios de igualdade e equidade e esperamos que os dados que aqui se apresentam nos permitam apontar possibilidades e caminhos para a inclusão e proteção de todas as suas crianças, com um especial destaque para as que se encontram em acolhimento.

2. Apresentação e Discussão dos dados

Sendo esta uma investigação que envolve três casos, cada um deles será apresentado individualmente, ficando reservado a última secção para uma análise que articula os resultados obtidos.

As referências a nomes e outros dados identificativos de cada um dos contextos foram omitidos do documento, por respeito ao definido no consentimento informado, ficando apenas a referência à *primeira letra em maiúsculo*. Os discursos dos sujeitos foram codificados sendo que continua a ser possível distingui-los pela profissão ou ligação à escola. Apresenta-se, de seguida, a lógica associada a esta codificação.

- D - discurso de um membro da direção das escolas;
- P – discurso de um professor ou professora;
- AOP – discursos de um ou uma assistente operacional;
- RAP – discurso de um ou uma representante da associação de pais;

- C – discurso de uma criança em acolhimento residencial;
- TCA – discurso de uma ou um técnico de uma casa de acolhimento;
- PCA – discurso de uma professora de uma casa de acolhimento

A cada um dos testes códigos sucede-se a letra referente ao estabelecimento de ensino e um número, por exemplo, quando surge PA02 significa que aquele discurso é de um professor (P) do caso A (A) e o seu nome foi substituído por um número.

Tal como apresentado anteriormente, discutiremos as perceções de cada um dos sujeitos tendo por base as categorias (a escola pública, o insucesso, as práticas pedagógicas, e a inclusão) em articulação com os objetivos específicos. Estes, por sua vez, encontram-se intimamente relacionados as questões de investigação e que são enquadrados por duas unidades análise: a inclusão como medida política que se analisa e enquadra no segundo capítulo da primeira parte e a inclusão como prática pedagógica onde se apresenta uma reflexão em torno de vários autores e que encontra no terceiro capítulo da primeira parte. Apresentamos, de seguida, a relação entre as categorias e os objetivos que serve de base à construção e análise de cada caso.

Figura 8: Relação entre as categorias e os objetivos

Fonte: autoras

Escola Pública

- Analisar as perceções da comunidade educativa sobre as mudanças ocorridas na escola pública;
- Compreender de que forma os representantes das associações de pais e os assistentes operacionais percecionam e se relacionam com as crianças em acolhimento residencial;

Insucesso

- Compreender as causas do insucesso escolar destas crianças;

Práticas Pedagógicas

- Analisar as tomadas de decisão das direções, a partir da visão estratégica de escola;
- Analisar as estratégias de atendimento pedagógico e as tomadas de decisão em sala-de-aula, na perspetiva dos professores e dos alunos;
- Compreender como é que os encarregados de educação das casas de acolhimento percecionam o atendimento pedagógico dos professores;
- Problematizar a ação dos docentes na relação com as crianças e jovens em acolhimento residencial.

A inclusão

- Compreender as conceções e princípios de sucesso e inclusão presentes na comunidade educativa;

Assim, a análise de cada um dos casos inclui: (i) a caracterização do contexto, através da análise do seu projeto educativo e da forma como os diferentes agentes da comunidade percecionam a escola e as relações que lá acontecem; (ii) seguida da apresentação dos

percursos escolares das crianças em acolhimento residencial que participam nesta investigação, à luz do modelo proposto no primeiro capítulo desta tese e onde se inclui a reflexão dos autores sobre as possíveis causas para o insucesso escolar das crianças em acolhimento residencial; (iii) e terminamos com a reflexão em torno das práticas pedagógicas docentes e as formas e possibilidades da inclusão. Assim, importa relembrar que com esta investigação procuramos perceber ***como é que a prática profissional dos professores contribui para os percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção***.

2.1 Caso A

O estudo de caso A desenvolveu-se num agrupamento de escolas TEIP, situado num concelho litoral da Área Metropolitana do Porto. Os dados que aqui se passarão a apresentar decorrem da análise do seu projeto educativo, dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, bem como das perceções dos sujeitos sobre a escola, as práticas docentes e as ocorrências que poderão contribuir para a inclusão dessas crianças.

2.1.1 Caracterização do Contexto

A análise do Projeto Educativo deste agrupamento de escolas, doravante designado por escola, permitiu-nos perceber que esta compreende nove estabelecimentos de ensino e situa-se num meio urbano com uma grande diversidade étnico-cultural caracterizado pela "degradação ao nível do parque habitacional, e pela degradação social, económica e familiar das populações" (Cf. Projeto Educativo).

Criada em 2012, esta escola, em outubro de 2018, apresentava um total de 1552 alunos. À data da recolha dos dados, nos três ciclos que compõem o ensino básico, identificavam-se 1037 alunos (496 no 1.º ciclo + 212 no 2.º ciclo + 329 no 3.º ciclo). Os restantes estavam matriculados na educação pré-escolar ou no ensino secundário, onde não foram identificadas crianças em situação de acolhimento residencial.

Esta é uma escola que integra uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com

multideficiência e uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações no espetro do autismo. Nesta escola mais de 50% dos alunos beneficiam da Ação Social Escolar (ASE), sendo que também se destaca a menção, no Projeto Educativo, à existência de um número considerável de crianças em situação acolhimento residencial, enumerando as diferentes casas de acolhimento. Ao mesmo tempo, este documento afirma que muitos alunos provêm de famílias cujo único recurso económico é o Rendimento Social de Inserção (RSI) o que se

> "constitui um desafio à melhoria do serviço educativo prestado pelo agrupamento. Na verdade, este cenário tem implicações na vida escolar dos alunos, uma vez que, em muitos casos, não lhes é possibilitada, em contexto familiar, a incorporação de saberes, valores e padrões de conduta consonantes com uma adaptação harmoniosa à escola, sobretudo nos aspetos da motivação e das expectativas e ainda no reconhecimento da autoridade dos professores e do pessoal não docente" (Projeto Educativo).

Com uma vasta rede de instituições locais parceiras, esta escola considera que este é um fator que permite responder às diferentes necessidades detetadas, seja dos alunos, seja das famílias ou seja dos professores.

Perante o cenário descrito, não é de estranhar que no Projeto Educativo se assuma, de forma explícita ou implícita, que a ação educativa desta escola assenta na seguinte premissa: educar é um direito e neste sentido a visão está perfeitamente orientada para a qualidade e a diversidade do serviço educativo assente em valores como o compromisso, a equidade, a inclusão, a responsabilidade e a transparência.

Se os dados apresentados são dados pertinentes para se compreender o contexto em que decorreu um dos estudos realizados, importa, igualmente, mobilizar a análise SWOT, incluída no Projeto Educativo que temos vindo a referir, dado o seu potencial contributo para a reflexão sobre a escola. Nessa análise considera-se como:

- **Pontos fortes**, a forma como a escola se considera inclusiva, heterogénea e aberta à diferença com uma diversa oferta educativa que prevê a participação dos alunos em projetos locais, nacionais e internacionais. Paralelamente, a escola também destaca, como um dos seus pontos fortes, a existência de alunos com bons resultados académicos, práticas de reconhecimento da excelência académica, bem como uma comunidade que reconhece os serviços

prestados e a existência de um grupo de encarregados de educação envolvidos na vida dos seus educandos;

- **Oportunidades,** a articulação com as instituições parceiras, a oferta formativa destinada ao corpo docente e as obras de requalificação;
- **Vulnerabilidades,** a desvalorização do saber por parte dos alunos aliada a uma oferta educativa redutora no ensino básico, bem como os níveis de indisciplina. Uma das vulnerabilidades mais referida está associada ao corpo docente que é apresentado como: (i) resistente à mudança; (ii) pouco envolvido nas práticas de monitorização e avaliação da escola; (iii) privilegiando a avaliação sumativa em detrimento da formativa e (iv) cooperando pouco no âmbito de projetos de articulação ou na partilha de boas práticas;
- **Ameaças,** a desvalorização da cultura escolar, a extensão dos programas, a elevada percentagem de alunos com ASE e a existência de turmas heterogéneas.

A análise dos dados recolhidos e apresentados demonstra algumas incoerências, já que ao mesmo tempo que destaca a inclusão e a atenção à diferença também aponta como sendo uma ameaça a existência de turmas heterogéneas ao nível do desempenho dos alunos. Paralelamente, é preocupante perceber que o corpo docente é caracterizado pela resistência à mudança e pouco cooperante, cujas práticas pedagógicas não têm em conta a articulação entre disciplinas.

Assim, começa-se por identificar um conjunto de tensões entre as dimensões do diagnóstico apresentado e os objetivos subjacentes à ação estratégica da escola, que se norteia pela: (i) promoção da identidade da escola, da inclusão, da equidade; (ii) pela criação de um clima de bem-estar; (iii) sensibilização e fomentação da articulação e partilha entre docentes; bem como (iv) promoção de projetos locais, nacionais e internacionais.

É de acordo com o quadro proposto, e tendo em conta que a escola define três grandes áreas de intervenção, as práticas pedagógicas, as práticas relacionais e as práticas avaliativas, que importa analisar a situação dos alunos que se encontram em situações de acolhimento residencial.

O depoimento de um técnico de uma casa de acolhimento ajuda a compreender as vicissitudes do processo de construção de uma relação, no âmbito da qual se salienta que

> eles testam as pessoas, precisamente para perceber se as pessoas estão com eles ou não. E, onde é que é mais fácil eles perceberem se as pessoas gostam efetivamente deles ou não? É testar pela negativa, não é? Porque se uma pessoa gosta, não vai desistir, nem vai encostar, não é? Nem vai isolar. Eles muitas vezes fazem isto. Eles fizeram isto com alguns, a equipa, principalmente, do *G*, em que houve períodos que andava mais estável para ver a reação, depois destabilizou, para ver se o investimento é o mesmo, não é? E para ver o que é que causa na outra pessoa, porque estes miúdos estão muito habituados, não é? (TCAA05).

Sendo um desafio exigente, este parece ser compreendido pelas assistentes operacionais (AOP) que entrevistamos. Estas são figuras de referência nos espaços informais das escolas e que nos permitem identificar relações caracterizadas pelo afeto (AOA01), pelo cuidado (PA07), pela flexibilidade (AOA03), pela partilha (AOA04), pela preocupação (AOA02) e até pela saudade (AOA02), como se pode comprovar nos exemplos que se passam a partilhar.

> AOA01: Porque nós lidamos com um de cada vez e muitos desses alunos precisam, têm a necessidade de chamar a atenção. Porque a revolta deles também quer isso. (…) Mas eu acho que eles precisam acima de tudo é carinho, e muitas vezes falar e alguém os ouvir. Eu acho que com os professores é diferente. Nós estamos na parte de fora, eles estão dentro de uma sala de aulas. Não podem até falar com um aluno individualmente.

> AOA02: As meninas é do abraço, do toque. Dizer «Hoje tens um vestido muito giro». (…) No outro dia ligou alguém de uma instituição e dizia «Olhe, ela ainda não chegou.». E disse «tens ido direitinha para casa?» Ligaram e fui eu que atendi. Eu estou na biblioteca, mas às vezes estou no PBX. E ela disse «Obrigado. Tu importas-te comigo.» (…) Há outros, como o *R*, que tem mais dificuldade de concentração, é preciso ter muito tato, muito jeito, é preciso estar sempre a inovar e a fazer qualquer coisa nova. É preciso recados, e isto, é preciso ir incentivar, é preciso estar sempre a motivá-lo. Acabam por todos eles ser um bocadinho diferentes ao longo do ano letivo nós vamos os conhecendo e sabemos a abordagem.

> AOA02: Nunca mais me vou esquecer do *M* e das cores e de todos os origamis que ele me fez. Tenho o *J*... todos o eles passaram... E de uma forma gosto deles todos. São umas grandes pestes. (…) E o que eu gosto, porque nem sempre as nossas infâncias são fáceis e o que eu lhes quero passar é que é possível ultrapassar isso. É possível dar a volta, constituirmos família. É possível criarmos novos ciclos.

> AOA03: É a mesma coisa de eu estar cá fora. Toca. Está a dar o sinal da campainha. Se eu disser assim, «Vamos embora, vamos lá. Já tocou. Temos que ir». Não, se eu der aquele tempo. Uns 5 minutos, tentar pôr-lhe a mão. «Ora vamos lá. Eu vou contigo até ali. Tenta ir nas calmas, mas vai à aula.» Ele aí já vai. «Se eu disser. vamos lá. Rápido. Já tocou. O professor já está na sala» Ah, não vão.

> AOA04: Eu gosto dos miúdos, eu gosto deles, eu dou-me... gosto de falar com eles, gosto de estar com eles, no meio deles. Acho que é o nosso papel. Não estamos aqui

só para policiar, também temos que ser um bocadinho amigos e sermos confidentes. Eles começam e eu gosto.

PP07: E eles vêm... está magoado... «Vai ter com a *Dona P* para pôr pomada, para pôr água, põe isto e aquilo...» E eles sentem-se acarinhados e sentem a atenção que procuram que em casa alguns não têm.

Nas **relações entre crianças** encontramos, maioritariamente, registos que evidenciam diferentes tipos de conflitos. Para um dos professores entrevistada, uma tal ocorrência tem a ver com a dificuldade dos alunos, em geral, aceitarem a diferença, tal como ele o refere no seu depoimento.

PA10: Ou seja, se há um miúdo ou uma miúda com alguns problemas, os outros tendem, enfim a juntar-se àqueles que são parecidos ou que são iguais. Aquele que é um bocadinho diferente, tende às vezes a isolar-se e eles têm muita dificuldade em conviver com a diferença. E portanto, aqui a inclusão torna-se difícil. A 100%, atenção.

Esta é uma tese que, de algum modo, é corroborada por uma das crianças que mostra como o facto de ser solidário com um dos colegas, foi motivo de gozo por parte dos restantes.

CA03: Na minha antiga escola gozavam-me, mas era pouco, aqui todos os dias me gozam.
Eu: Mas, mas por alguma razão especifica?
CA03: E alguns miúdos. Chamam-me betinho, só por eu estar a tentar ajudar.

Estes são dados que, pese a sua importância, não são suficientes para concluir o que quer que seja, não servindo, por isso, para validar a tese proposta sobre o tipo de padrão relacional que se estabelece entre os alunos em situação de acolhimento residencial e os seus colegas de escola.

Um outro eixo que abordamos e procuramos perceber prende-se com a forma como se configura a **relação professor-aluno** e como esta pode ou não contribuir para a inclusão e sucesso de cada uma das crianças. De uma forma geral, e numa síntese cruzada dos discursos dos diferentes agentes educativos, é possível perceber que esta relação é preponderante para a forma como a criança se envolve nas diferentes disciplinas e como entende a escola como um espaço, do ponto de vista da relação de pertença. A existência de figuras de referência na escola impacta na forma como as crianças se envolvem, participam e encaram a escola. A carência que as caracteriza torna crucial que esta relação seja pautada pela compreensão (PA02), pela disponibilidade (PA09) e flexibilidade (PA02 e PA05). Os

discursos dos professores e professoras desta escola retratam alguns exemplos de situações que caracteriza a forma como esta relação pode ser transformadora (PA06).

> PA09: Acho que é estruturante precisamente por isso porque são miúdos que querem atenção, não direi todos. Mas alguns que requerem atenção. São miúdos carentes, miúdos que necessitam de atenção, miúdos carentes. Miúdos com algumas dificuldades, alguns... É preciso uma atenção redobrada em alguns casos.
>
> PA10: Sim, é... Eu sou franco, eu não tenho relações muito próximas com estes alunos. Também não são distantes, até temos uma relação cordial, aberta, franca, amiga. Prontos.
>
> PA01: Pode, pode fazer diferença no sentido que, que, o aluno se tiver à vontade com o professor ou com a professora, se se sentir bem, se sentir nele uma pessoa em quem pode confiar, muitas das vezes, os problemas que ele está a passar, que ele está a ter, muitas das vezes, a professora acaba por ser um mãe, uma pessoa em quem eles confiam e que dedicam a sua confiança, a sua... Partilham experiências, situações, que muitas das vezes, já me aconteceu comigo, como diretora de turma, principalmente, os meninos virem ter comigo e falarem de situações que se estão a passar, muitas das vezes nem ter a haver com a escola, situações da vida pessoal deles. E eu acho que tendo uma relação, uma boa relação, eles sentirem que , que, aquela pessoa está com eles, está a partilhar a sua vida e está a fazer alguma coisa de bom em relação a eles. Que os ajuda, que eles têm ali um, um elo de confiança, ali, uma ligação mais estreita, mais...
>
> PA02: Ah claro que sim. Quando mais próxima a relação do professor for com esse menino, melhor. (…) Ser aberto, compreensivo... acho que sim, melhora. É um apoio grande.
>
> PA05: Só sei que tento os ajudar em sala de aula, sou amiga deles, às vezes zango-me com eles porque, tenho que me zangar. Mas depois eles conseguem ver que eu sou muito mole. Que não queria ser. Mas acabo por, às vezes rir-me com eles com uma coisa ou outra que nem me devia de ri, mas tenho... Eu digo assim «Eu tenho que levar a vida na boa. Porque eu não posso estar aqui a massacrar-me com esta, com às vezes, com outras coisas porque, mudar a situação. É difícil. Mudar assim, um bocadinho, um bocadinho, um bocadinho. Tento. Tento. (…) Estar assim mais flexível. Lá comecei a dar um chocolate ou outro àqueles que se iam portando bem. Comecei a ser mais flexível. Tanto é que eles agora até gostam de estar na sala de aula, com dificuldades, porque eles são alunos que já trazem muitas dificuldades dos outros anos, na aprendizagem. Mas pronto.
>
> PA05: E o tempo. (…) Pode não ser tudo seguido porque a criança cansa-se. Mas, assim, todos os dias um bocadinho, todos os dias um bocadinho. Eu penso que ao fim de x tempo as coisas estão, mais ou menos estáveis, mais ou menos. E depois é dar continuidade. mas era necessário que isso acontecesse.
>
> PA06: O professor ensinar, sim. É óbvio. É esse o nosso papel. Mas ensinar não é só, transmitir conhecimento. Tem que ser mais do que isso. Temos de ir para além disso. Temos que ir passar pelos valores, passar pelo que está correto. Explicar,

ouvir. Fazê-los entender o que nós estamos a dizer. Tem que se criar uma relação de empatia. porque se não fica muito difícil de gerir. Sim. Se não existir.

PA12: «Obrigado por nunca me teres deixado ficar para trás.» E ainda o encontro e diz-me muitas vezes isso. E foi um aluno que chegou muitas vezes atrasado à escola e que faltava imenso e que, tinha no segundo ano, ainda não sabia ler. E que, o facto de estar sempre ali a motivá-lo e dar-lhe essa coragem para ele poder desenrascar-se, para ele poder aprender. Ele hoje está no décimo segundo.

PA14: Como dizia Sebastião da Gama que foi, quando eu andei a estudar eu comprei um livro, ele dizia que o, não há conhecimento sem afeto. Eu acho que temos de passar mesmo isso, porque senão eles não, se eles sentirem, se eles confiarem em nós, eu acho que é mais fácil nós conseguirmos alguma coisa deles. Nem que seja uma coisa, nem que seja só uma regra que eles tenham aprendido, eu acho que isso já é sucesso alcançado.

AOA02: Há a diferença de alguns docentes que acolhem, protegem, mas também quem...

AOA04: Os professores, há aqueles que são assim-assim e que gostam, que se nota, que se importam e se preocupam.

CA01: A de História sim, porque, pronto, tipo, é, tenta-me ajudar, fala comigo e isso, basicamente.

Eu: Ok, e com esse professor de Educação Física era diferente? O que é que ele tinha?

CA09: Não sei, era sempre mais.... comia sempre mais connosco. Estava sempre na palhaçada connosco, já o conhecia há mais tempo.

CA03: Não é bem assim. Tipo, os outros falam, berram mais um bocado e estes não.

CA06: Porque eles são calmos.

Eu: Ok. O que tem a tua DT e a tua professora de Português que os outros não têm?

CA07: São fixes.

Eu: Por vezes. Ok. Então, quais são as aulas que tu gostas mais? E os professores que são...

CA08: Físico-química, Português, História e Geografia.

Eu: E os professores com que te dás melhor?

CA08: A professora de Físico-química. A de Português, História e Geografia.

Eu: Porque é que, porque é que achas que, o que é que essas professoras e esses professores têm de diferente dos outros.

JP08: São muito diferentes. A maneira deles darem as aulas são diferentes, tipo, eles vêm com mais ânimo para as aulas. Os outros, imagina, a minha turma é um bocado problemática, eles vão com menos ânimo. Aqueles não, eles continuam na mesma. A stôra de Físico-química já ando com ela há dois anos e a de geografia também.

> Então é tipo diferente. E a stôra de Português temos algumas coisas em comum. O filho dela andou na mesma escola que eu. Por isso, damo-nos melhor.

Nos discursos das crianças também é possível encontrar relatos que revelam a importância de uma relação assente na ajuda, no apoio, na disponibilidade ou no respeito e de como estas relações, muitas vezes, afetam a relação com as próprias disciplinas, tal como se depreende do excerto, atrás transcrito, da conversa com uma das crianças (CA08). Esta importância também é referida por uma das técnicas das casas de acolhimento que destaca a importância do professor conhecer a criança, a sua vida e demonstrando preocupação e disponibilidade para apoiar.

> TCAA04: Se o professor tentar perceber as causas. Pronto, que levam a determinados comportamentos, tentar manter uma relação mais próxima. Mesmo para eles, eu acho que eles conseguem ver que está ali alguém que os possa ajudar.

Contudo, e em linha com as reflexões mais recentes, repensar hoje a construção de uma escola inclusiva implica refletir sobre a forma como esta se organiza e como se configura as suas relações com a comunidade. Nos discursos que aqui se apresentam percebemos que existe uma relação de grande **proximidade entre as casas de acolhimento e a escola**, sendo apontada, tanto pelos técnicos das casas de acolhimento, como pelos professores, como uma mais valia na definição de uma ação conjunta em prol da criança e do seu desenvolvimento.

> DA01: Nós só podemos é fazer, chamar a atenção, ligar e perguntar porque é que não veio, foi o que fizemos.

> TCAA02: E pode haver professores que até são sensíveis e há outros que não são. Por exemplo, já tivemos professores aqui no *R*, no *A*, no *R*... temos o diretor do *J*, já houve a professora *S* que vieram aqui conhecer as instalações, tudo... Isto é benéfico para eles, mas são poucos…

> TCAA05: Nós no início do ano, começaram a surgir mais problemas e mais, com mais sequência. Entretanto, ele têm a equipa do gabinete de apoio multidisciplinar, que a partir do momento que entrou em ação, nós também sentimos, mais apoio, mais articulação, e mais entendimento, porque, são profissionais que estão, também na área, não é? E muito sensíveis a esta, a esta realidade. Nós articulávamos quase diariamente em definição de estratégias. Olhe numa coisa simples, a manhã corre bem, uma coisa que o miúdo almoça na escola, e então todos os dias a educadora me ligava a dizer, «Ele hoje almoça.», ou «Ó Dr.ª TCAP05, ele hoje vai embora.». Percebe? Este trabalho, diário, e tivemos também a oportunidade de trabalhar com

um ambientador de conflitos, que foi uma pessoa excecional. Não só para os meninos.

PA03: Agora, claro que eu acho que o interesse e o envolvimento da escola, diretor de turma e todas as outras entidades, acho que isso aí é fundamental. Se não houver envolvimento, das duas, uma, ou o aluno até quer, mas é muito difícil, ou então se nós também nos desligarmos, o aluno acaba mesmo por desistir.

TCAA05: Aliás a relação que nós temos com o professor, com alguns professores. Temos professores, eu, aliás, há professores e há situações, em termos de contactos, nós trocamos logo contactos, emails, o nosso telefone está disponível, 24 horas. Mas há situações em que eu dou o número pessoal, por exemplo. Porque eu acho que, em determinados momentos, o contacto imediato é fatal. Pronto, e, consegue-se resolver, às vezes, uma situação muito problemática, ali no momento.

TCAA05: Eles perceberem que há esta interação constante, entre a escola e casa, não é porque, é fundamental.

TCAA05: Porque é assim, a nossa prioridade são estes meninos. E nós vamos até á última instância para os proteger e para os levar no bom caminho e para fazer deles, de futuro, bons cidadãos e boas pessoas. E, quando nós percebemos, que alguém, não vai de encontro ao nosso objetivo, aí, nós também, arregaçamos as mangas e seguimos. E nós, tivemos a infelicidade de nos cruzarmos com, com uma professora que não estava nessa direção. E pronto, e nós vamos depois, não é? Seguimos os procedimentos normais e chegamos às hierarquias que é suposto. Nós temos uma ótima relação com a *Dra. L*. Que tem sido e tem colaborado connosco de uma forma excelente. O professor *L*, também. Aliás, eu acho que, maioritariamente, a relação com os responsáveis pelas escolas tem sido... E qualquer coisa que nós tenhamos o professor *L* está sempre disponível, para reunir, chama lá miúdos, nós vamos lá, ele fala com eles. O que é muito bom. Ele sugere, «Olha, tu vais começar a vir aqui, às quartas-feiras, vamos conversar, vamos fazer uma avaliação, não é? O diretor é que... Nem todas as escolas fazem isto. Agora lá está. Esta professora, nós depois tivemos que alterar tudo, mudar tudo, e prontos, criou-se uma situação complicada, porque, os professores também têm, não é só ensinar, eles também têm que ajudar estes jovens a crescer. E se nós não tivermos a ajuda do outro lado, que é onde eles passam maioritariamente, o dia, não é? Onde é que nós vamos encontrar isso? Nós não podemos ter professores a apontar o dedo. «Porque tu és assim. Porque tu és assado. Porque tu és assim. Porque tu és... Não sabes nada. Porque tu não aprendes.» Há professores assim. Infelizmente há professores assim. E chamam coisas piores. pronto. E nós não permitimos isso. E tentamos proteger, e a situação resolveu-se. Mudou-se de direção, mudou-se de turma, e o miúdo transformou-se. Pronto. Esteve ali, não digo que foi assim, água, do dia para o vinho. Da água para a noite. Mas, efetivamente, do dia para o vinho, olhe... Eu estou a falar aqui, muito relaxada.

TCAP05: Acho que conseguimos, mudar aqui, ou ajudar aqui, muitos jovens, em determinados comportamentos, e lá está, porque era uma referência positiva da escola. Era a pessoa que estava na escola, para ouvir, para entender e não para julgar. mas quando era preciso também dizer «Olhe, ele hoje não merece. Não vai» Mas, era a pessoa que estava ali. Qualquer problema que o miúdo tinha, ele sabia que era ali que ia ter.

> PP09: Mas sobretudo uma boa articulação de escola-família-professores. No fundo eu acho que o importante é isto, é haver uma articulação entre todos os elementos.
>
> PP12: Aquilo que eu costumo fazer é dar tempo, em primeiro lugar, normalmente a relação que temos com o colégio é muito boa e é diferente. Elas dão-nos uma semana para a gente ir vendo como é que eles funcionam, e depois elas estão logo a seguir a vir falar connosco a ver o que é que podemos fazer.

Verificamos, finalmente, que não existe uma relação entre a associação de pais e as casas de acolhimento, sendo que o motivo apontado pela representante da associação de pais é o fato dessas casas serem instituições muito fechadas. Neste sentido, consideramos que poderia ser importante que estas estivessem representadas neste órgão, dado o elevado número de crianças em situação de acolhimento presentes na escola.

Em suma, a análise dos depoimentos, dos diversos conjuntos de intervenientes que participaram no estudo, sobre as relações que têm como epicentro as crianças em situação de acolhimento residencial, mostra que, através de tais depoimentos, se propõe a imagem de um contexto que é caracterizado por uma relação marcada pelos afetos, pelo carinho, pela compreensão e pela disponibilidade, ainda que seja necessário reconhecer que as crianças entrevistadas diferenciam os seus professores quanto a estes atributos. De uma forma geral, os participantes caracterizam estas crianças como sendo de uma grande fragilidade emocional, por conta das suas vivências e onde a existência de figuras de referência nos espaços escolares surge, de forma consensual, como preponderante para a inclusão e sucesso destas crianças.

2.1.2 Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial

Esta uma é escola onde se encontram matriculadas 25 crianças, provenientes de três casas de acolhimento. No 1.º ciclo, as crianças que se encontram nesta situação correspondem a um 1% da população total, no 2.º ciclo a 5% e no 3.º ciclo a 3%, constatando-se que, do ponto de vista da relação entre idade e ano de escolaridade, se identificam as seguintes situações:

a) No 1.º ciclo deste agrupamento de escolas todas as crianças em acolhimento residencial se encontram no ano de escolaridade correspondente à sua idade cronológica; enquadradas.

b) No 2.º ciclo, 55% dos alunos em acolhimento residencial possuem uma idade superior à expectável para a frequência deste ciclo, sendo preocupante que apresentem idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

c) No 3.º ciclo estes números apresentam uma ligeira descida, contudo continuamos a ter 27% dos alunos com idades entre os 16 e os 18 anos a frequentar este ciclo de escolaridade, o que pode implicar que atinjam a maioridade sem completar o 12.º ano.

Não nos é possível cruzar estes dados com a realidade nacional pois a organização das faixas etárias é diferente e não permite este cruzamento, tal como se refere na parte I desta tese. Por outro lado, apresentar os dados recolhidos neste estudo segundo a mesma racionalidade da que apresentam os relatórios do Instituto da Segurança Social (2017, 2018, 2019) não permite leituras fidedignas da realidade. É através da Tabela 15 que se propõe uma organização destes dados[63] que organiza a matrícula no ciclo em torno das faixas etárias correspondentes à sua frequência.

Tabela 15: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ciclo, no caso A

Fonte: Agrupamento de escolas e respetivas casas de acolhimento

Ciclo	**Faixa etária**	**CASO A = 2017/2018** (N=25)	
		fr	**%**
1.º ciclo	5-10 anos	3	100%
	11-12 anos	0	0%
	13-15 anos	0	0%
	16-18 anos	0	0%
	19-20 anos	0	0%
2.º ciclo	9-12 anos	5	45%
	13-15 anos	6	55%
	16-18 anos	0	0%
	19-20 anos	0	0%
3.º ciclo	11-15 anos	8	73%
	16-18 anos	3	27%
	19-20 anos	0	0%

Apresentaremos, agora, a análise dos dados referentes ao insucesso escolar desta escola, em função da frequência dos anos de escolaridade, sinalizando, sempre que possível, se as retenções registadas são anteriores ou posteriores à colocação na casa de acolhimento.

[63] A organização dos dados segue o modelo proposto na Tabela 4 e que organiza as a matrícula em cada um dos ciclos de escolaridade segundo as idades expetáveis para a sua frequência.

Como já o referimos, ao debruçarmo-nos sobre os percursos escolares das crianças em acolhimento residencial a frequentar os cinco primeiros anos (1.º ao 5.º ano) desta escola, verificamos que todas as crianças estão enquadradas no seu ano de escolaridade, não apresentando qualquer retenção.

É a partir do 6.º ano que começam a surgir os primeiros casos de retenção. Das oito crianças que frequentam este ano de escolaridade, seis apresentam idades entre os 13 e os 14 anos, podendo acrescentar-se que as duas crianças de 14 anos, que integram este grupo, haviam sido transferidas de uma unidade de emergência e de uma Casa de Acolhimento Temporária (CAT). No caso da criança transferida da unidade de emergência podemos afirmar que as retenções são anteriores à institucionalização. No outro caso não temos dados referentes à data da colocação no CAT pelo que não podemos afirmar se as retenções são anteriores ou posteriores à entrada no sistema de acolhimento. No caso dos quatro alunos com 13 anos podemos afirmar que, em três deles, as retenções também são anteriores à institucionalização. Quanto ao quarto elemento, que veio transferido de um CAT, não se possuem elementos para analisar o seu percurso escolar.

Ao analisarmos os dados referentes aos alunos em situação de acolhimento residencial e que se encontram a frequentar o 3.º ciclo percebemos que é no 7.º ano de escolaridade que encontramos uma maior percentagem de crianças a frequentar a escola que, neste momento, é o objeto da nossa atenção. Dos sete alunos, cinco apresentam uma idade superior à expectável para o referido ano de escolaridade. Uma das crianças, com 14 anos de idade, foi retirada em meados de 2018, pelo que a retenção é anterior à institucionalização. O mesmo acontece com aquelas que possuem 15 anos idade e que foram institucionalizadas em 2018, pelo que podemos concluir que as retenções são anteriores à retirada da família. No 8.º ano, não se verifica qualquer tipo de retenção por parte do único aluno que frequenta este ano de escolaridade, mas no 9.º ano o número de alunos com uma idade superior à expectável é mais elevado.

Numa análise transversal percebemos que a soma de crianças com percursos de sucesso, isto é, isentos de retenção, (48%) é inferior à percentagem daquelas que viveram uma ou mais situações retenções (52%). Numa análise focada ao nível de cada um dos ciclos percebemos que:

- no 1.º ciclo o sucesso escolar é de 100%;

- no 2.º ciclo registamos uma taxa de insucesso de 54,5%, relembrando-se que a taxa nacional de insucesso escolar ronda os 5,3% e que segundo os relatórios do CASA esta oscila entre os 30% e os 80%. Importa ainda destacar que no 6.º ano, mais de metade das crianças apresentam retenções no seu percurso, sendo que quatro, num total de oito, apresenta, pelo menos, duas retenções e as restantes duas, uma retenção.
- no 3.º ciclo, em linha com o que acontece no ciclo anterior, a taxa de insucesso escolar é de 63,7%, bastante superior à média nacional que é de 7,8%, ainda que, em linha com as taxas de insucesso escolar destas crianças, onde estes valores oscilam entre o 7% e os 67%. No 7.º ano, o ano de escolaridade com maior percentagem de insucesso, cinco das sete crianças apresentam, pelo menos, entre uma a duas retenções. No 9.º ano, estão matriculadas 3 crianças, das quais uma apresenta uma retenção, enquanto a outra teve duas retenções.

Apresentaremos estes dados na tabela que se segue onde optamos por destacar a laranja os percursos de sucesso, de forma a permitir uma leitura mais clara desta realidade.

Tabela 16: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ano de escolaridade, no caso A

Fonte: Agrupamento de escolas e respetivas casas de acolhimento

Ciclo	Ano	Faixa etária[64]	fr	%
1º Ciclo Fr = 3	1.º	05 – 07 anos	0	0,0%
	2.º	06 – 08 anos	1	33,3%
	3.º	07 – 09 anos	1	33,3%
	4.º	08 - 10 anos	1	33,3%
2º Ciclo Fr = 11	5.º	09 – 11 anos	3	27,3%
	6.º	10 – 12 anos	2	18,2%
		13 anos	4	54,5%
		14 anos	2	
3º Ciclo Fr = 11	7.º	11 – 13 anos	2	18,2%
		14 anos	2	45,5%
		15 anos	2	
		16 anos	1	
	8.º	12 – 14 anos	1	9,1%
	9.º	13 – 15 anos	1	9,1%
		16 anos	1	18,2%
		17 anos	1	

[64] As idades reportam-se ao término do ano civil de 2018.

Em suma, esta análise mostra que os anos com maiores taxas de insucesso escolar são o 6.º ano, contrariamente ao que acontece quando analisamos os dados nacionais, e o 7.º ano que regista uma taxa de insucesso escolar de 45,5%. Contudo, importa reforçar que as crianças que frequentam o 1.º ciclo não apresentam qualquer retenção, e que mesmo no 5.º ano, que envolve a mudança de escola, também é um ano no qual estas crianças apresentam níveis de sucesso pleno.

Quando questionamos os diferentes agentes da comunidade que participaram nesta investigação percebemos que se atribui o insucesso destas crianças ou à ausência de conhecimentos fundamentais que impedem a realização de percursos escolares bem sucedidos ou aos maus hábitos adquiridos nas outras escolas. Há também professores que nos seus depoimentos consideram que a situação não é mais grave porque, na sua opinião, alguns dos alegados constrangimentos do processo de avaliação do sistema educativo português tendem a mascarar o insucesso, da mesma forma que os próprios docentes tendem a adotar, também, uma atitude pedagogicamente facilitista.

> PA07: Houve um dos meus alunos que está matriculado no 4º ano mas está a acompanhar o 1º ano (…). Porque eles foram transitando porque tinham o seu PEI e tinham as adaptações, este ano têm na mesma não é, e era de acordo com os conhecimentos que eles tinham. Por isso é que eles foram transitando. Porque este menino por exemplo não vai para o 5º ano agora porque ele nunca poderia para o 5º ano porque não sabe ler nem escrever.

> PA08: Portanto, sendo a retenção excecional até ao nono ano, eles só sendo retidos no nono ano, eles já chegam ao nono ano com muitas lacunas, e depois nos exames do nono ano, muitas vezes não, não os ultrapassam.

> PA09: Porque aumenta o número de retenções. Porque as dificuldades vão se acumulando, as dificuldades de aprendizagem vão-se acumulando. E pronto, eles passam mancos no 1ºciclo, no 2º e depois no 3º aquelas dificuldades vão-se acentuando e ficam. Penso eu.

> PA12: E depois o facto de nós facilitarmos hoje em dia, mesmo não sabendo ler, passa. Também é preciso, também temos... porque cada aluno nós também temos que ver. E temos que ver, não quer dizer que tenhamos que reter todos, mas que tenhamos que pensar se...

Se estes discursos defendem, de forma mais ou menos explícita, que a retenção é uma medida que poderia favorecer estes alunos, identificam-se os depoimentos de professoras (PA02 e PA12) que são contrários às retenções como medida pedagógica, considerando que esta não é vantajosa para estes alunos.

> PA02: E claro que nós fazemos tudo para que os meninos não fiquei retidos. Porque eu não sou a favor de todo da reprovação, não, nunca em nenhuma situação. Porque a reprovação nunca faz bem a ninguém, sinceramente eu acho.

> PA12: Embora, eu lhe diga que eu sou uma pessoa, ao longo destes 24 anos, que não sou muito a favor de retenções. Pronto, porque, e da experiência que tenho ao longo destes anos todos com alunos, eu acho que eles muitas vezes dão o salto.

Sobre esta problemática identifica-se, ainda, o discurso de uma professora que entendendo que a retenção não é benéfica, ela pode ser usada como forma de pressionar o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos.

> PA08: Eu sei que os dados dizem que a retenção não adianta nada. Ou seja, não é porque eles são retidos, que vão melhorar. Mas, ao mesmo tempo, como é que nós conseguimos que eles estudem e se dediquem, etc. Se não tiverem a retenção. Ou seja, são muito novos para serem responsáveis e pensarem que» Ai não, tenho que estudar e isto hoje em vez de ir jogar futebol, com os amigos.» Porque «Mesmo que eu tire negativa não faz mal, porque passo na mesma.», não é? Não é fácil.

A desmotivação gerada pelo insucesso crónico é outro dos problemas que são aflorados nos depoimentos. Para um membro da direção da escola a desmotivação

> vai crescendo, à medida que eles se vão distanciando do que deviam estar. O patamar onde deviam estar. Vão-se desviando cada vez mais e isso também os desmotiva cada vez mais. Por isso, para eles, os insucessos são muito maiores que os sucessos e eles cada vez desmotivam mais e por aí já não vale a... Eles acham que já não vale a pena investir na escola. Já não há nada que lhes... E esse é um dos pontos mais graves (DA01).

Trata-se de uma leitura que é reforçada por um outro depoimento cujo autor se mostra bastante crítico para com as retenções. Para esta professora a retenção deveria conduzir escola, como um todo, a desenhar planos de recuperação específicos para cada criança que potenciassem o seu sucesso (PA13).

> PA13: Porque eles, essas crianças, precisam também de ter um reforço constante e positivo e estar a acompanhar e ver que eles também são capazes de fazer o que os outros fazem. E eles sentem-se às vezes, não querem fazer para não mostrar que não sabem, perante os outros. E isso é mau.

Em suma, estamos perante uma abordagem sobre as retenções que está longe de reunir consensos entre os participantes do estudo. Para uns, a retenção é vista como uma medida pedagógica que, a não ser utilizada, penaliza os alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem, para outros, as retenções são vistas como causa de desmotivação e de insucesso que, como veremos em seguida, tende a desresponsabilizar as escolas e os seus

professores pela adoção de medidas pedagogicamente proativas que favorecessem as aprendizagens dos alunos.

É quando se discute as causas do insucesso que esta problemática adquire visibilidade, já que alguns dos inquiridos atribuem as causas do insucesso escolar à vida familiar das crianças e a problemas de natureza emocional.

> PA07: E o que eu noto neles é que é a parte emocional que os prejudica muito.
>
> PA08: Mas estes, estes números que temos aqui, de facto, refletem problemas sociais graves, não é? Que sabemos. Que são, não é? Lá está, as famílias destruturadas, a necessidade de institucionalizar os miúdos que é, que é uma violência para eles, como é lógico.
>
> PA11: Eu julgo que a principal razão, haverá muitos fatores, mas a principal razão será o percurso de vida que eles têm, portanto, com problemas muitas vezes a nível familiar.

Não se podendo menosprezar os fatores acabados de evocar como obstáculos que se se interpõem entre as crianças e o seu sucesso escolar, chama-se a atenção para o facto de, nestes depoimentos, não haver referências a medidas de natureza organizacional, curricular e pedagógica ou, eventualmente, a uma avaliação crítica da natureza e qualidade dos planos de recuperação, exceto se for para interpelar as medidas curriculares alternativas que se têm vindo a propor nas escolas, de acordo com o tipo de formulação que se passa a transcrever.

> PP08: De tudo, da forma como está organizada, tudo. É. E também nessa parte do currículo. Porque eu acho como num dos grandes problemas de facto é nós não termos aqui alternativas. Ou seja, nós temos aqui um... Isto não quer dizer que um miúdo que esteja institucionalizado tenha, necessariamente, que ter um currículo alternativo. Isto não sou mesmo dessa opinião. Eu acho que os currículos alternativos deverão servir um publico, portanto de miúdos institucionalizados como outros. Agora, o que me disse até no início, que muitos destes miúdos, a escola não lhes diz nada. De facto. A escola não lhes diz nada. E eles são basicamente obrigados a estarem na escola até aos 18 anos. E a ter que estar em aulas e em contextos, que realmente não lhes diz nada. Está muito desfasado da realidade deles.

O que se constata é que, neste caso, as críticas de alguns professores à ausência de medidas curriculares alternativas, vistas como as únicas medidas capazes de responder às necessidades daqueles alunos a quem, como refere um entrevistado no excerto que abaixo se transcreve, “a escola não lhes diz nada”, constituem uma solução argumentativa em função da qual se visa preservar a reflexão sobre uma Escola que, afinal, continua a abordar a diferença como um problema a ser resolvido em nichos educativos especializados. Estamos, assim, perante um discurso que se preocupa com a necessidade de implementar

medidas remediativas e compensatórias que, como defendemos na parte teórica, visa salvaguardar, afinal, a Escola de se interpelar como contexto instrucionista. Argumentando-se que o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos penaliza os alunos que alegadamente têm dificuldades de relacionamento com a Escola, defende-se que "os PCA's, os PIEF's e essas coisas todas, não são uma real resposta. Na realidade não são. Estão mal-organizados, estão mal estruturados. Pode haver até se calhar em alguns, nichos muito específicos, muito concretos, em que de facto seja uma boa resposta, mas de uma maneira geral não são" (PP08). Para esta entrevistada, o problema está no facto dos percursos alternativos vocacionais serem "praticamente residuais" (PP08).

Esta é uma resposta e uma reflexão que não poderá ser dissociada da **ausência de expectativas**, não sobre a Escola mas **sobre as crianças**, que são vistas como desinteressadas face ao trabalho educativo que se realiza nas salas de aula, sem se perguntar se esse desinteresse não tem que ver com o que se faz nessas salas. Daí que a solução seja criar espaços educativos que se adequem para crianças sobre as quais não se alimentam qualquer tipo de expectativas positivas.

> PP05: Estes são obrigados a estar. Até ao nono, agora até já é décimo segundo ano. Toda esta obrigação, relativamente a eles, eles acabam por não querer. Porque eles não têm aquela, aquele cuidado de querer ser alguém diferente. (…). Acho que está pior porque temos um grande, um grupo de alunos que não quer seguir estudos e acha que com aquilo que são que chega para viver. Habituaram-se a viver com o mínimo.
>
> PA05: Porque eles não entendem e não conseguem ver que a escola os vai ajudar. E não conseguem perceber que aquilo que estão a aprender que não é supérfluo. É porque é importante para eles conseguir desenvolver as capacidades deles de raciocínio e saber lidar com as dificuldades da vida e dar soluções às vidas, aos problemas que têm na vida. Eles acham que não. Mas a partir do aprender é que nós conseguimos resolver os problemas. Arranjar soluções.
>
> PA12: acaba por se tornar o curso profissional, uma coisa em fim de linha. Para aqueles em fim de linha. E que também, depois não querem saber e nem sequer estão motivados para aquilo.
>
> AOA03: Não acho que é mesmo deles. Eles já vêm com a ideia de faltarem. Não quererem estudar.
>
> AOA04: Aquilo que lhes interessa é divertirem-se no fundo porque eles, acho que, a vida já foi tão complicada até agora. Não estou a melhorar. Não estou a ver, num futuro próximo, a minha vida a ser muito melhor que neste momento, porque é que eu me vou estar a chatear?

Como se constata, estes são depoimentos que enfatizam a distância a que as crianças em situação de risco escolar se encontram da Escola, vista como uma situação que tem que ver com o comportamento negativo dos alunos. Verifica-se, contudo, que o último depoimento transcrito, apesar de não diferir dos anteriores, no que concerne à externalização das responsabilidades da Escola, tende a encontrar uma explicação diferente para o insucesso daqueles alunos.

De um modo geral, o conjunto de depoimentos transcritos, seja sobre a possibilidade de utilizar a retenção como medida pedagógica, seja sobre as medidas curriculares e pedagógicas alternativas, retratam o tipo de reflexão que impede as escolas de se afirmarem como contextos inclusivos. Defrontamo-nos, assim, por um lado, com a falta de expectativas acerca dos alunos em situação de acolhimento residencial obterem sucesso, o que explica porque se identifica o alargamento da escolaridade obrigatória como uma medida que tem vindo a penalizar estes alunos.

Como se tem vindo a constatar, estamos perante um conjunto de depoimentos que está longe de exprimir perspetivas consensuais sobre as diferentes problemáticas. Assim, este domínio, o das **expectativas dos professores** relativamente aos alunos em situação de risco escolar, onde se incluem as crianças em situação de acolhimento residencial, não é exceção à regra. Se há entrevistados, como se viu, que exprimem as suas baixas expectativas, há outros que se posicionam de forma diferente.

> TCAA05: Porque se eles começarem a ver resultados, nós temos aqui, miúdos que, se calhar até começam o primeiro período, assim um bocadinho mais tremido, mas depois começam até a obter bons resultados e nem imagina a diferença que é no jovem. A motivação em relação à escola. Eles muitas vezes chegam aqui, com os testes na mão, «Olá Doutora, tirei positiva.» Eles vêm com o teste da escola aqui, só para chegar aqui e mostrar. Ou seja, isso para eles é muito importante.

> AOA04: Pode. Pode. Tem que haver as condições para isso exista, não é? Que eu acho que ainda não as têm. Ainda não as têm. Eu acho que sim. Eu acho que... Acho que têm e que se tem de criar para eles perceberem que a vida é uma coisa boa para se viver e que não é tudo negro. Hoje é negro, amanhã é azul e depois é cor de rosa. Têm que ver as perspetivas de vida de uma forma positiva, não é? Mas como eles... Eu acho que eles às vezes vivem num túnel e que só vêem para ali e acabou. Não pode ser.

Na mesma linha, encontramos professoras que reforçam a sua importância a este nível, demonstrando gratificação por trabalhar num contexto que, para elas, é mais desafiante do que problemático.

> PA07: Eu prefiro, acho que estes alunos são mais gratificantes. Porque os bons alunos qualquer pessoa ensina. Agora estes assim é que nos dão... Eu às vezes, quantas vezes tenho de fazer o pino, não é?
>
> PA12: De um momento para o outro. Quando a gente menos espera e portanto, não é? E conforme eles até apanham, encontram bons professores no primeiro ciclo, depois também encontram no segundo, e no terceiro, e que acabam por ajudá-los e até muitas vezes motivá-los. (…) E os alunos que são mais fracos e aqueles que a gente, muitas vezes esteve sempre a motivá-los, são os que chegam mais longe. Pronto, e tenho essa experiência ao longo destes...

No conjunto dos depoimentos há, todavia, dois tipos de reflexões que interpelam explicitamente a Escola do ponto de vista da assunção das suas responsabilidades educativas para com estes alunos.

Um dos depoimentos é de um membro da direção da escola, o qual chama a atenção quer para as soluções curriculares e pedagógicas uniformes quer para a falta de acompanhamento que, conforme a entrevistada o refere, no texto que se passa a transcrever, não se transforme em «mais do mesmo».

> DA01: "as regras são muito iguais para todos, acaba por não caber na roupa de quase nenhum deles. (…) E porque um dos motivos é esse, é o absentismo, mas eles já vêm com aquela carga toda, ou seja, já estão atrasados e vir para outra escola não é bom fazer mais do mesmo, porque não...".

A outra reflexão é de uma técnica de uma casa de acolhimento que propõe o depoimento que se passa a partilhar.

> TCAP04: hoje em dia há muitos cursos, não é? Cursos que já vão desde o sétimo ao décimo segundo ano para facilitar o quê? Para facilitar crianças, jovens, com bastante insucesso, não é? Para os ajudar a combater esse insucesso, criam-se estes... Eu não estou a dizer que... Atenção. Cada um é o que é, cada um quer ser o que quer ser. Mas, hoje em dia, não é? Os cursos PIEF's, eu acho que não ensinam rigorosamente nada, muito sinceramente. É mais para obtenção do nono ano. Precisamente porque os jovens não querem estudar. Não querem estar na escola. Querem fazer o mínimo possível. Então, a solução qual é? É criar este tipo de curso, em que eles, praticamente, só têm que estar na sala de aula, ouvir o professor tem para dizer. Não têm que levar manuais, não têm que levar cadernos, não têm que levar nada. Estar atentos. Ter um comportamento razoável e vão passando de ano. É assim, não acho que isso seja o ideal de aprendizagem.

Apesar de constituir uma crítica explícita aos cursos PIEF, e em geral, às medidas curriculares alternativas, não estamos perante uma reflexão crítica equivalente à dos professores, a qual foi atrás enunciada. Neste depoimento, o que a entrevistada critica é o

desinvestimento educativo da escola, confirmando as denúncias de Roldão (2003) sobre a possibilidade de as medidas compensatórias ou remediativas poderem constituir-se como iniciativas segregacionistas, subordinadas a objetivos estéreis, do ponto de vista do seu impacto formativo.

Finalmente, há um outro fator que adquire alguma importância no depoimento da mesma entrevistada, o qual chama a atenção para a relação entre o insucesso e o absentismo.

> TCAA04: É que depois é assim, entram no registo de absentismo, também, que nós também temos aqui, porque nós não conseguimos, nós não conseguimos, um jovem que vem para o acolhimento por absentismo escolar, nós como instituição nem sempre conseguimos colmatar esse absentismo, porque é assim é como diz, eles entram aqui agora, com 15, 16, 17 anos. Já com ideias muito formadas. E com escolaridade muito baixa, porque não gostam da escola, não gostam de estudar. Não têm objetivos de vida. E para nós, é muito complicado alterar, modificar esses comportamentos, não é?

Neste depoimento, mais do que a relação entre o absentismo e o insucesso, o que se afirma é o impacto do absentismo na identidade pessoal dos sujeitos, o que sustenta o argumento em função do qual se legitima a impossibilidade da mudança, caso a problemática da relação entre as crianças em situação de acolhimento residencial e a Escola se coloque aos 15, 16 ou 17 anos. A valorização de uma tal relação é, também, um fator a ter em conta quando se estabelece uma relação linear entre a retenção dos alunos e o contributo desta decisão para o seu sucesso escolar.

Em síntese, perante os depoimentos enunciados confirmam-se as tensões que foram objeto de discussão na parte teórica da tese quando se considerava a existência de uma tensão marcante entre aqueles que abordam o insucesso escolar em função das teorias do *handicap* sociocultural dos alunos e os outros que entendem que não se pode desvalorizar a possibilidade desse insucesso resultar de uma gestão curricular e pedagógica inadequada ou de opções organizacionais que perpetuam o modo de ensino simultâneo e o paradigma da instrução que o inspira (Cosme & Trindade, 2013). Assim, importa compreender como é que as diferentes perspetivas enunciadas afetam o modo como se pensa a inclusão escolar e as medidas que poderão potenciar essa inclusão. Esta é, como se sabe, uma problemática nuclear desta tese, mas é, igualmente, uma problemática a valorizar quando estamos perante um agrupamento que no seu Projeto Educativo afirma a centralidade da inclusão e das políticas de equidade.

2.1.3 A escola, as práticas e os caminhos da inclusão

O que defendem os atores educativos do agrupamento em causa sobre a referida problemática? Analisar as perceções sobre a escola pública implica perceber de que forma é que os sujeitos caracterizam as mudanças vividas. Como se expõe no primeiro capítulo da primeira parte desta tese, a escola pública tem sido sujeita a um conjunto de mudanças e de orientações sobre a forma como se entende a sua missão e sob que linhas e princípios se orientam as decisões curriculares e os atos pedagógicos. Analisaremos os dados em função da problemática desta tese: a inclusão das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e de proteção.

A Escola Pública: desafios, possibilidades e obstáculos

A análise dos discursos dos diferentes agentes da comunidade educativa revelou, como seria expectável, conceções e perceções muito distintas sobre a forma como a escola pública se tem reconfigurado ao longo dos últimos anos. Importa esclarecer, apenas, que aquando da recolha dos dados, tinham acabado de ser promulgados os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, facto este que afeta o conteúdo e o tom de alguns dos depoimentos recolhidos, nomeadamente das direções e dos professores.

Neste âmbito, começa-se por destacar o depoimento do membro da direção do agrupamento.

> DA01: Mesmo com o decreto lei que saiu, o 54, que é o da educação inclusiva, é inclusiva, é para todos, não é só para os alunos da educação especial E não conseguimos. A culpa é sempre dos alunos. A culpa é sempre dos pais. A culpa nunca é "nossa" (professores). (…) Quer dizer, a culpa é mais minha ou a culpa é mais dele, quer dizer, vamos ver o que é que temos de fazer. Vamos parar para pensar.

Trata-se de um depoimento cuja importância radica, em primeiro lugar, na leitura de inclusão que nos propõe, não a circunscrevendo aos alunos ditos com necessidades educativas especiais. Em segundo lugar, estamos perante uma leitura crítica do comportamento profissional dos docentes, denunciando o facto, já atrás referido, da externalização das responsabilidades dos professores perante as dificuldades de aprendizagem e de comportamento dos alunos. Em terceiro lugar, a importância do depoimento tem que ver com o compromisso institucional implícito que se assume quando

se reconhece a necessidade de promover uma reflexão sobre o envolvimento dos docentes na afirmação de práticas mais inclusivas. Cremos que esta última conclusão adquire uma importância particular, quando a mesma entrevistada destaca o facto de, ao longo do ano letivo, terem sido criados tempos de trabalho cooperativo no horário dos professores, mesmo que estes, de acordo com o referido depoimento, raramente entendam estes espaços como momentos de reflexão e partilha, centrados na planificação e monitorização das atividades que têm lugar nas turmas. Vislumbra-se, assim, algum tipo de frustração no depoimento que se partilha, da autoria da mesma entrevistada, quando esta afirma o que se passa a transcrever.

> DA01: E penso assim «Olha, tu de História consegues dar aulas? Então, como é que tu fazes?» Isso não acontece, cada professor ainda continua a viver muito sozinho, a achar que faz tudo sozinho, e ou se culpabiliza e sofre sozinho (um tipo de professores) ou culpa sempre os outros, nunca se põe em causa (outro tipo de professores). E nós vimos que agora, como nos deram a possibilidade com a Educação inclusiva de poderem fazer testes adaptados, deviam dar a matéria adaptada e até temos um manual que ajuda e a pessoa pode «O que eu tenho que fazer? Eu tenho que fazer isto. Deixa-me ver se eu estou a fazer isto.» muitos não o fazem.

Para além disso, o mesmo elemento refere que ao nível da operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que corporiza os princípios da educação inclusiva, os professores e as professoras mostram-se reticentes ou até descrentes, o que se comprova, aliás, através dos depoimentos que se passam a partilhar.

> PA10: neste momento, estamos a ter algumas dificuldades em lidar com esta situação que é nova. E portanto, ainda estamos, como isto é muito recente, ainda estamos a assimilar todas estas...
>
> PA05: Tem muitos. Eu tenho alunos, também, têm aquelas, de inclusão, aquelas medidas universais. Eu não consigo ir ao aluno explicar individualmente como é que tu tens de fazer isto, fazer aquilo. Não se consegue porque, os outros começam a fazer barulho. Ele também depois não me ouve. Não dá.
>
> PA09: Com este 54 andamos para trás. Para mim este 54 é a mesma coisa com outros nomes e com barreiras... eles dizem que querem que os miúdos ultrapassem as barreiras mas eles próprios, com a legislação que impuseram, criam barreiras a que se aplica em diversas medidas.
>
> PA06: Hoje em dia, muitas das medidas universais que nos aparecem no 54 e que é para todos os alunos, nós já fazíamos. Ou pelo menos eu fazia, não é? A maior parte dos professores já fazia.

Sendo necessário contextualizar estas afirmações, tendo em conta que os dois Decretos-Lei atrás referidos tinham acabado de ser promulgados, parece-nos que as mesmas não deixam de ser congruentes, por um lado, com a novidade de uma mudança legislativa curricularmente e pedagogicamente audaciosa e, por outro, com uma visão do ato de ensinar em que se valorizam mais as vulnerabilidades do que as potencialidades dos alunos, julgando-se ser inevitável continuar a ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse (Barroso, 1995).

Encontram-se também discursos que entendem estas **mudanças políticas** como oportunidades para que os professores possam repensar a sua ação pedagógica em função de todas as crianças, com as suas especificidades e singularidades. Cruzam-se, de seguida, olhares dos professores e assistentes operacionais sobre a forma como estas mudanças permitem que a escola tentar encontrar respostas para acolher e formar todos os seus alunos, orientando-os no seu processo de aprendizagem e refletindo sobre as estratégias mais adequadas.

> PA09: Este abre a possibilidade a todos, mesmo não tendo necessidades educativas... tendo só necessidades. Mesmo quando se fala... tendo só necessidades de aprendizagem, pode-se dar resposta com este, enquanto que com o outro não, era só para aqueles miúdos. É a única diferença, de resto... Mas isso, nós na prática já fazíamos. O professor sensato, já fazia isso, não é?
>
> PA06: Por isso a ideia é o professor tem que ter a noção de que, antigamente nós achávamos ou achava-se que era, o aluno estava ali na aula e tinha que ouvir e fazer por si próprio e a professora estava-se, mais ou menos, a marimbar se o aluno estava a acompanhar ou não. Hoje em dia percebe-se que isso não é assim. Ou seja, muitas das vezes o papel principal não é do aluno, mas é do professor, principalmente em sala de aula. Ou seja, nós é que temos que tentar encontrar soluções para que o aluno lá chegue. E para perceber que caminhos seguir para orientá-lo e ajudá-lo.
>
> PA07: E tem de se encontrar principalmente aquilo que é benéfico para o aluno. Não é ficar bonito no papel e para dizer que se fez isto, que se fez aquilo. É aquilo que beneficia o aluno, não é? E não está a beneficiar. É quase como o número de horas, é pouquíssimo o tempo que eles têm para estar com a colega de educação especial. Mas pronto, vamos ver.
>
> PA07: O decreto agora deu abertura para muita coisa. Mas não quer dizer que nós já não fizéssemos isso.
>
> PA06: Há ainda muita coisa que deveria ser repensada e revista e não são só os meninos institucionalizados que têm estes níveis de retenção e que a escola, alguma coisa está a falhar.
>
> PA02: Não podemos querer agir da mesma foram para casos tão diferentes, é impossível.

> AOA01: Eu acho que sim, a escola pode fazer a diferença. Só que eu acho que a escola neste momento, como em tudo, eu acho que a escola, por vezes, se calhar faz da maneira errada.

Como se constata, estamos perante depoimentos que aceitam a necessidade de mudança que a legislação promulgada suscita, mesmo que nem sempre a adesão à mesma seja marcada por um grande entusiasmo, por parte de todos os entrevistados. Um deles refere que, nas suas palavras, os professores sensatos já aplicavam os princípios dessa legislação, enquanto outro, referindo quer o pouco tempo que os alunos passam a estar com o professor da educação especial, quer a necessidade de se ser pragmático, tende a distanciar-se, de algum modo, dos dois Decretos-Lei estruturantes do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Identificam-se, todavia, outros depoimentos menos favoráveis à legislação promulgada, voltando-se a alegar que a inclusão e a equidade podem resultar em menores níveis de exigência e de rigor.

> PA09: Porque muitas vezes, muitas vezes isso traduz-se só numa única coisa. É baixar a fasquia da exigência, não é?
>
> PA09: Pois, mas não podemos ter tudo... Não podemos ter tudo não é.
>
> PA08: Continuam, de facto, as políticas a ir no sentido de não haver retenções. Sem quererem assumir que não querem retenções. Era mais fácil, assumir. Pronto. No sistema educativo não há retenções. Pronto.

Não estamos perante um posicionamento inédito por parte de um dos grupos de entrevistados. Tal como não é inédita a invocação dos fatores exteriores à escola como fatores que conduzem a explicar a inevitabilidade do insucesso escolar.

> PA15: Aqui os miúdos já nascem coitadinhos. Muitos deles. Já nascem numa família que toda ela já é, já não era para nascer.
>
> PA15: Eu ficava parva. Com as histórias que eles me contavam. Então, um deles, ai que promiscuidade, «Porque o meu pai. É meu pai mas também é pai dela porque a mãe dela é irmã da minha mãe.», e eu «Hã!». Mas assim, mas era todas as histórias assim. Uma coisa. E depois estes miúdos não são estimulados para nada. (…) Depois eles chegam à escola, realmente. «Vai ser agora esta a chata que me começa a fazer perguntas e que me começa a incentivar a qualquer... Quer dizer, eu ando na rua, sempre para a minha vida...» São curiosas, são miúdas curiosas, porque eu estimulo-as para a curiosidade e é assim que os miúdos começam.
>
> PA05: A escola onde eu me encontro, a maior parte, tenho por acaso este ano uma turma que, posso dizer que são cerca de 20 alunos que até estão interessados, motivados, trabalha-se lindamente com eles mas depois tenho outros 10 que acabam

> por estragar a aula, porque eles não querem (…) a meta é curta, muitos dizem «Para que é que eu preciso para ir lavar escadas? Porque é que eu preciso de estar aqui a ouvir isto?» Eles dizem assim, e daí, eu penso que também vem do ambiente de casa.
>
> PA07: Mas também não quero dizer que alguns pais... alguns têm uma vida tão complicada, não é? Depois também têm os seus próprios problemas que eles também deve haver alturas que também já estão sem paciência... A vida é difícil para toda a gente.

Estamos perante um conjunto de depoimentos que integram um ciclo de argumentos em que o desinteresse e o desinvestimento dos alunos na escola é visto como o resultado de ambientes familiares vistos como disfuncionais, os quais explicam, nesta perspetiva, quer o seu insucesso quer, concomitantemente, a impossibilidade de serem bem sucedidos na escola. Daí que a nova legislação seja vista, por alguns docentes, como uma decisão inútil, seja por via da assunção de uma oposição declarada, seja por via da condescendência de quem afirma que não seria necessário o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, dado que alegadamente já se faz nas escolas o que se propõe neste normativo.

Esta é uma abordagem que não poderá ser dissociada de uma perspetiva já anunciada neste trabalho, a da defesa da **retenção** como resposta pedagógica necessária a ativar com alunos que manifestem, mais do que o tipo de dificuldades, o tipo de vida e de experiências pessoais fora da escola, as quais, na leitura daqueles que perfilham a referida abordagem, são as verdadeiras causas do insucesso desses alunos. Esta é uma leitura que constitui um obstáculo à afirmação de uma escola inclusiva, a qual não se confina, contudo, à defesa de práticas curriculares e pedagógicas discriminatórias. Os depoimentos que se transcrevem, permitem compreender melhor como alguns dos docentes que perfilham uma tal abordagem defendem que a escola, para responder aos desafios e exigências com que a heterogeneidade dos seus alunos a confronta, tem vindo a perder a sua identidade como espaço de socialização cultural.

> PA11: Eu acho que nós cada vez mais em vez de ensinar, entretemos os meninos. Porque, pronto no fundo eles refletem a evolução da sociedade, a perda que eu acho que há de valores, em termos de sociedade em geral, acaba por ser absorvida, portanto, refletida nos alunos. Cada vez menos eles cumprem regras, cada vez realmente, cada ano que passa parece que as coisas pioram.

Neste sentido, considera-se que a alegada decadência da escola tem que ver, também, com a tentativa de encontrar respostas para alunos que vivem em contextos familiares vistos como problemáticos que, na perspetiva de alguns dos docentes, ao desresponsabilizarem-se

das suas responsabilidades educativas oneram a escola com um conjunto de responsabilidades excessivas, indevidas e inexequíveis.

> PA03: Acho que há, a escola pública atual, pronto, no seu sentido mais lato, tem vindo a piorar no sentido da falta de acompanhamento familiar, e na crise de valores familiares.
>
> PA04: Os pais saem de manhã, eles estão a hora toda aqui a ter aulas. (…) eles andam-se a educar entre eles. E dentro deles, temos a internet. (…) Isso é, já vem de casa, penso eu, tipo, eles saberem que tem de entrar na sala, estarem atentos, estarem sentados e aprender a matéria.
>
> PA04: A população que está aqui, de alunos, já é de famílias que em termos de estrutura já não são as melhores. Portanto, já temos muitos pais que estão divorciados já nem era o mais grave, mas é com problemas de... Cadeia, mas montes de coisas, montes, montes, montes. E a maior parte deles também, aquilo que se vê, tem vindo a acontecer é todos com rendimento mínimo.
>
> PA10: E temos muitos alunos que vêm de famílias disfuncionais, e isso aí não nos ajuda rigorosamente nada, só nos complica a vida. Nós muitas vezes somos o pai, a mãe, o irmão, o professor, somos tudo. E não devíamos ser... não devíamos ser. Embora a gente tenha aqui diversos tipos de apoios, mas não chegam para as encomendas atendendo ao número de alunos que temos.
>
> PA12: Vivem numa ilha, porque ainda temos ilhas. Onde tomam banho numa casa de banho de três ou quatro famílias. E isso não ajuda. E eu acho que é muito isso. A motivação hoje em dia, é muito difícil.
>
> PA05: Acho que está pior porque temos um grande, um grupo de alunos que não quer seguir estudos e acha que com aquilo que são que chega para viver. Habituaram-se a viver com o mínimo.
>
> PA07: Pronto, eles dizem as turmas reduzidas... Mas de que adianta a turma ter 18 e ter 4 da educação inclusiva, de que adianta. É complicado.

É na sequência destes discursos que se emergem os discursos sobre a **falta de condições e de recursos humanos.**

> PA10: A Escola Pública é um local de trabalho difícil, por variadíssimas razões: falta de apoios, falta de reconhecimento do papel dos professores, a falta de apoio dos pais, o acompanhamento dos pais cada vez é mais difícil.
>
> AOA04: ter uma psicóloga, ter uma assistente social, ter... Para 100 miúdos.... É impossível.
>
> PA02: Ah é assim, o que a escola pública enfrenta, as dificuldades que nós enfrentamos até para... podíamos fazer até muito mais por estes meninos, o que não se consegue... é a falta de recursos humanos... era preciso mais professores, digamos assim, para dar apoios individualizados. Porque o que falta muito na escola, nas

escolas públicas, por exemplo, é professores suficientes para podermos dar apoio individualizado.

PA06: Só pensando no território e não na escola em si. Porque aqui. Pronto. Aqui a escola, o agrupamento precisava de ser modernizado. (…) E isto condiciona. Porque os miúdos, chegam à escola e a escola não tem internet e nós... Ou é lenta, ou nem todas as salas têm computador, nem todas as salas podemos projetar. Por isso, as condições físicas não são, não estão ao nível das expectativas deles que têm telemóveis, têm tablets e podem fazer o que querem.

PA08: Quem está de facto no terreno é que se preocupa com o sucesso efetivo dos miúdos. Agora, de facto não temos é muitos instrumentos.

As próprias crianças referem a problemática das condições logísticas como um fator perturbador e que lhes desagrada.

CA05: Porque não me sinto bem naquela escola.

Eu: Porquê, é muito grande?

CA05: Não. É muito pequena, tem muitos, tem tipo, más condições, tipo os quartos de banho estão todos partidos.

Eu: Pois.

CA05: Paredes todas pintadas. Vandalizaram a escola.

Eu: É difícil gostar de uma escola assim, não é?

CA05: É.

Eu: Como é que era a tua outra escola?

CA05: Era grande, tínhamos condições em todo o lado. Tínhamos, muitos campos, tipo, tínhamos relvado, tínhamos pavilhões.

CA08: Não. Antigamente as condições da R, as condições da A eram piores, agora mandaram fazer os vidros e isso. Acho que tipo, está igual. Só que é muita mais gente, na A do que é normal. É nono, décimo, décimo primeiro e décimo segundo, é muita coisa.

Em suma, sendo necessário discutir o impacto de um possível transbordamento de funções por parte dos professores (Nóvoa & Bandeira, 2005), sendo necessário denunciar a falta de condições e quais são as necessárias para que uma escola se afirme como um espaço mais inclusivo, é necessário reconhecer que o conjunto de depoimentos dos professores que enunciamos exprimem uma perspetiva que constitui um obstáculo à afirmação de uma tal escola.

Há, contudo, outros depoimentos sobre as escolas que não poderão ser ignorados, como é o caso daqueles que se exprimem através dos depoimentos das técnicas das casas de acolhimento.

> TCAA05: A escola agora também está muito diferente, não é? E os professores têm que fazer um esforço acrescido para ir ao encontro das necessidades de cada aluno. Eu acho que isto, através da nova lei que saiu, até com ensino especial. Agora eu acho nem todos os professores estão preparados ainda. Para trabalhar dessa forma. Porque eu acho que, nós temos situações de meninos que têm muita dificuldade de estar, por exemplo, o tempo todo na sala de aula. Há muitas formas de ele aprender sem ser na sala de aula. E cabe ao professor definir isso, não é? Ver as características do menino e adaptar o ensino àquela criança.

> TCAA04: Eu acho, eu acho isto. Que o sistema de ensino não está adaptado aos jovens que temos atualmente. Porque é assim. Tudo muda, a necessidade muda, as famílias mudam. Os miúdos são diferentes, não é? Os pais trabalham, às vezes de manhã até à noite, não têm tempo para as crianças. Eu acho que o nosso ensino é um bocadinho arcaico ainda e que não (…) eles também têm que adaptar o tipo de ensino às diferentes crianças e jovens, aos diferentes meios, não é? Porque nem todos vêm dos mesmos meios e alguns têm mais ou menos dificuldades. Eu acho que nesse sentido o sistema de ensino deveria ser alterado. Ou devia ser repensado. (…) É como eu digo, eu acho que a escola, neste momento, não está a conseguir responder, não só aos nossos miúdos.

Ainda que se reconheça as dificuldades e as exigências da inclusão como objetivo da escola, os depoimentos obrigam a interpelar este contexto, sendo necessário valorizar a afirmação de que, no momento atual, a escola "não está a conseguir responder, não só aos nossos miúdos".

Por isso, é necessário valorizar o facto de que, na escola em análise, há quem afirme a dimensão inclusiva da Escola Pública como uma condição inegociável.

> PA10: Mas é a Escola Pública. A Escola Pública é isso mesmo. Nós não podemos dar-nos ao luxo de selecionar os alunos que queremos. (…) aceitamos todo o tipo de alunos e temos alunos muito bons também.

É a partir deste pressuposto que alguns entrevistados assumem a necessidade da escola se repensar e reorganizar como instituição, mesmo que sejam, apenas, os assistentes operacionais a dizê-lo.

> AOA01: Eu acho que sim, a escola pode fazer a diferença. Só que eu acho que a escola neste momento, como em tudo, eu acho que a escola, por vezes, se calhar faz da maneira errada.

AOP02: Eu acho que muitas das vezes a escola é a única coisa que lhes resta e depois é uma lotaria. O encontrar alguém, não precisa de ser... Alguém que acredite, muitas vezes que encaminhe e que reconforte e aqui apesar de... Também há pessoas que eu vejo que o fazem.

AOA04: primeiro eu tinha que ir ver, tenho de arranjar forma de motivar esses miúdos de alguma forma, que não, não um plano curricular normal. porque para alguns deles eles não têm mesmo interesse nisso. Não têm. Nota-se que eles não... Agora também, com o quê, eu já não tenho, também não tenho formação para estar a pensar, mas, se calhar tentar arranjar um género de plano curricular específico. Para aquele.... Fazer um estudo só com aqueles miúdos.

Ainda que já tenhamos abordado a problemática das representações produzidas pelos diferentes atores sobre os alunos em situação de risco escolar, nos quais se incluem as crianças em situação de acolhimento residencial, vale a pena refletir sobre os depoimentos onde, de forma explícita, os entrevistados caraterizam não a generalidade daqueles alunos, mas, apenas, este grupo específico. Neste sentido, questionamos os diferentes participantes sobre a forma como caracterizam estas crianças.

DA01: nós já tivemos casos em que tivemos alunos muito complicados, muito agressivos, muito violentos. Que partiam para a violência muito facilmente. E agora não. Temos aqueles que estão zangados com a vida, porque, de facto, a vida não é fácil para eles que não percebem nada e depois são capazes de protestarem e mandar vir, porque não estão quietos, nem calados. Mas é isso. Eu acho que é incapacidade que eles têm, não por serem incapazes mas porque a vida lhes está a dar essa incapacidade, que os faz depois serem traquinas nas aulas.

PA09: Primeiro são miúdos carentes, gostam de atenção.

PA02: Claro, e das relações não é? Há uns mais meigos, outros menos... Mas isto depende muito também, depende da maneira de ser de cada criança, para conseguir lidar com toda a sua realidade... Depende também muito da maneira de ser de cada criança, não é? Mas alguns são muito mais fortes, conseguem pôr mais para trás das costas as situações e envolver-se até na escola.

PA15: Era o que eu lhe estava a dizer, já trabalhei com vários meninos institucionalizados. Depende muito do porquê de eles lá estarem. (…) Todo aquele apoio que existe da família é extremamente importante. (…) Temos que perceber o que é que os está a preocupar para eles não quererem. Eu tenho alunos que, neste momento, não querem. Simplesmente não querem. «Porque tu sabes que tu és capaz» e é. «Porque eu estou numa aula de apoio contigo e tu fazes-me as coisas em 5 minutos, porque é que numa aula nem sequer abres uma lição?» «Não me apetece. Não quero.» Agora porquê? Um menino que já tem todos os apoios psicológicos e ATL's fora e não sei o quê. E depois chega a uma aula, não concretiza. Não quer. Algum motivo este miúdo tem para isso.

PA16: Sim, noto mais alguma tristeza, sim. Mais tristeza.

AOA01: são meninos que não têm um carinho, não têm uma família, não têm bases.

AOA01: Eu aprendi muito com muitos alunos. Gosto destes alunos. (…) Porque o facto de nós lhe pormos a mão é uma agressão para eles. Porque eu acho que só lhe põe a mão para lhe bater. E depois nós conseguimos, e conseguimos entrar e falar, eles são muito muito dóceis.

AOA01: Eu acho, eu acho que sim. São miúdos muito queridos e se, se realmente confiam em nós, eles defendem-nos muitas vezes. Perante os outros. E uma se lhe pedir alguma coisa. Temos é que ter muito muito tato para lidar com eles.

AOA02: Têm uma menor capacidade me se focar e em se concentrar. Precisam às vezes de um afeto extra, um toque é extremamente importante, o sentirem-se gostadas, o «AOP02 dás-me uma bolacha?», não é só a bolacha, é «gostas de mim ao ponto de...» É sempre. Eles aferem muito isso. Às vezes cognitivamente, alguns deles está lá tudo. Têm uma grande dificuldade em se concentrarem. Muitas vezes eles não conseguem fazer o teste em contexto de sala de aulas e vêm fazer para a biblioteca. Os 15 primeiros minutos conseguem. Depois dispersam, é que está lá tudo, mas às vezes é preciso chegar, sentar e estar um pouco..Só o estar presente e dizer «Olha, falta pouco. Vamos lá.» e «Já viste bem isso?», «Então se fizeste o resto, isto ainda é mais simples.». Há essa necessidade extra, sim.

AOA02: sinto a diferença nas vivências dele ou há quanto tempo estão numa instituição.

AOA03: Do carinho. É. é mais do carinho. Do afeto. Conversar um bocadinho. No fundo se a gente começar a conversar com eles, eles até ficam. Até conversam, acabam por contar a vida deles toda.

RAPA01: A perceção geral é que realmente são miúdos com carências a vários níveis, não é? Afetivas essencialmente, afetivas. Alguns miúdos são bons miúdos. Só pecam realmente por essas carências, nota-se quando são acarinhados e eu conheço alguns. Passamos por eles, eu também ando muito pela escola. E nota-se que quando há o trato, que eles amaciam e não se tornam tão agrestes nem nada. Mas pronto, é complicado, não é? Porque são miúdos que vivem em realidades distintas.

Como se constata, estamos perante um conjunto de depoimentos marcados por um tom que tende a ser compreensivo e afetuoso, identificando-se, até o testemunho de uma professora que realiza uma espécie de autocrítica quando reconhece que, na escola, estas crianças poderão ser objeto de abordagens preconceituosas.

PA08: Nós pensarmos «Ah. Estes. Temos uma relação direta entre estar institucionalizado, vai dar problemas.». Isto vem um bocadinho, lá está, daquele...

PA08: Exatamente. Certas vezes até são mesmo preconceitos. Mas é uma relação que nós fazemos porque é costume isso acontecer. também temos miúdos muito problemáticos que estão em famílias, não é? Não podemos, não devemos fazer isso. Mas essa, essa relação faz-se muitas vezes. Portanto…

Este estigma é reconhecido pelos diferentes técnicos das casas de acolhimento.

> TCAA03: Mas por exemplo há aquele estigma da escola.
>
> TCAA05: Não são uns totós, não são uns... Porque eu acho que, às vezes, há um, há um desacreditar e «Ah. São da instituição. Ok, então vão-se portar mal, vão...» Aquela história toda. Isso não corresponde á verdade, não corresponde, de todo. Nós temos cá outros meninos que, não são muitos, a maior parte dá-nos alguns problemas, eu acho que também tem a ver «Ah! É este colégio. Pronto. É este colégio».
>
> TCAP04: Há o estigma e eu acho que isso às vezes não ajuda e interfere um bocadinho, porque às vezes há o estigma de ser menino acolhido. Então como está em acolhimento, automaticamente já estão à espera que tenha determinado comportamento.
>
> TCAP04: E nunca estão à espera que, tenham um bom comportamento ou que seja um aluno excelente. Nós temos alunos excelentes. Nós temos miúdos excelentes.

E quais as perspetivas que as crianças entrevistadas têm acerca da Escola? Confirmam a falta de expectativas que alguns dos entrevistados produzem acerca delas?

> Eu: Diz-me uma coisa. O que é que tu achas que a escola está a fazer para melhorar o teu futuro? Para te ajudar, para o teu futuro.
>
> CA03: Não sei.
>
> CA05: O que eu quero que a escola me ajude? Sei lá. Ter lá uma opção melhor. Com objetivos.
>
> CA08: Eu estive a falar com uma funcionária que trabalha cá e disseram-me que tinha boa saída. A escola tem boas saídas. Têm bons sítios. Como é que hei-de dizer? Se você estiver a fazer lá um curso que vou para turismo. Eles têm boa saída em turismo. Por isso é que eu agora estou a pensar em ficar lá. Ou então, eu estava também a pensar ir para a beira da minha tia.
>
> CA02: Para completar os meus sonhos. Acho eu.
> Eu: Ok. E quais são os teus sonhos?
> CA02: Ser pintor e estudar medicinas avançadas.
> Eu: E agora vou-te perguntar outra vez porque eu posso-me esquecer. Porque é que queres ir para medicinas avançadas?
> CA02: Para estudar e descobrir coisas que nunca ninguém descobriu.

Neste diálogo, que teve lugar no grupo de discussão focalizada organizado com as crianças da escola A, o que se constata é que as crianças entrevistadas projetam e refletem sobre o futuro, procuram e cotejam informações e são capazes de exprimir sonhos. Independentemente da discussão que possamos fazer sobre os projetos e os sonhos das crianças, é necessário reconhecer um potencial que a Escola não será capaz de reconhecer

enquanto se continuar a definir como um contexto cuja ação educativa é legitimada em função de uma visão deficitária dos seus alunos, do ponto de vista dos seus saberes, experiências e modos de pensar e agir (Cosme & Trindade, 2013).

A análise dos depoimentos dos atores educativos entrevistados mostra, todavia, que no contexto escolar estudado estamos longe de estar perante um contexto homogéneo, do ponto de vista das representações sobre os alunos, os professores, bem como sobre os atos de ensinar e aprender. Cremos que é o reconhecimento de uma tal heterogeneidade que alimenta a possibilidade da mudança, a qual não é, todavia, inevitável, já que se defronta com obstáculos internos e externos, os quais merecem uma reflexão prudente, cuidada e sem preconceitos. Não se defende que se aceitem todas as leituras e perspetivas, ainda que seja necessário refletir sobre as mesmas e discutir a sua validade e plausibilidade.

Neste sentido, utilize-se, como exemplo, o exercício de interpelação do depoimento do representante da associação de pais que se passa a partilhar.

> RAPA01: Claro, há sempre falhas, porque isto é uma roda-viva entre instituição, muitas vezes os miúdos até são aqui acarinhados e depois chegam às instituições e esse carinho não leva seguimento.
>
> RAPA01: Não conseguem andar ao mesmo ritmo que os outros. E aquelas que conseguem são muito poucas, não é? (…) Mas é a perceção que eu tenho. É que as instituições abandonam essas crianças à sua sorte.

Trata-se de um depoimento através do qual se evidencia uma manifesta desconfiança face ao papel educativo das instituições como entidades de acolhimento, o que tem de ser validado através de um processo que exige que se definam as expectativas acerca destas instituições, em função das quais se balizem os seus compromissos educativos, modos de organização, estratégias e recursos necessários. Um programa de reflexão que, para acontecer, tem de ser desenvolvido em função de um conjunto de referências que não poderão ser definidas de forma aleatória ou a partir, apenas, dos interesses dos atores educativos. É necessário compreender que qualquer projeto de educação diz respeito ao tempo histórico em que se desenvolve, aos desafios, exigências e tensões políticas, sociais e culturais que marcam este como qualquer outro tempo. Se não há, apenas, uma resposta para se construir um projeto é necessário eliminar as respostas inaceitáveis, a partir do conhecimento validado disponível.

No caso do depoimento acima transcrito, seria necessário, então, confirmar o que o entrevistado sabe, e como sabe, sobre as instituições de acolhimento de crianças em risco

social, inquirindo-se, posteriormente, se estamos perante uma intenção generosa ou perante mais uma tentativa de externalizar as responsabilidades das escolas pelo sucesso educativo dos seus alunos. Com os dados que dispomos não podemos afirmar mais do que isto, sob pena de nos atolarmos num exercício especulativo que tem de ser evitado, caso desejemos construir respostas sustentadas e produtivas.

Um tal exercício, e as condições em que o mesmo pode ser realizado, diz respeito, igualmente, à Escola. Como pudemos constatar, pela análise e reflexões produzidas até ao momento, não é nem uma tarefa fácil nem uma tarefa isenta de riscos. Vivemos um tempo em que estamos de acordo que é necessário mudar, ainda que o modo como pensamos a mudança seja diverso e marcado por vários tipos de contradições. A reflexão que os professores entrevistados produzem acerca da profissão é, deste ponto de vista, um excelente exemplo da reflexão cacofónica em que nos poderemos atolar, se não nos submetermos a uma estratégia interpelativa exigente e fundamentada.

Assim, no discurso sobre a **profissão docente** deparamo-nos com o seguinte conjunto de depoimentos.

> PA12: Os professores hoje em dia também estão muito cansados. E falo por mim, não é? Porque hoje em dia, nós se calhar pensamos, lidar com estes miúdos hoje me dia não é fácil, não é? Nem preciso de ir a 30 anos. Os meninos de há 10 anos para cá estão muito diferentes. A globalização, os acessos que os meninos há 10 anos tinham, não são os que eles têm hoje, não é? (…) Essa desmotivação, também, hoje em dia, dos professores, também não é fácil. E os próprios alunos. Também as turmas enormes, também não ajudam. Porque enquanto eu há 20 anos trabalhava aqui com 16 ou 18 alunos que é completamente diferente de 25 ou de 24. E que precisam todos de uma atenção excessiva. Porque hoje cada aluno precisa de tudo. Quer de... Por causa da família. E depois o professor do primeiro ciclo, tem um... Tal como as educadoras, porque também já se sente isso. Porque hoje em dia já não se sente só no primeiro ciclo, começa-se a sentir já na pré. É um bocado de tudo. Somos mães, somos professoras, somos psicólogas, somos médicas, somos...
>
> PA13: É 250, 300 alunos. Quer dizer, não faz sentido. Não faz sentido e por exemplo, a minha disciplina que é uma vez por semana, eles ligam os computadores, passado um bocado já estão a desligar. Basta meter-se um feriado no meio. Eu vejo-os de 15 em 15 dias.
>
> PA16: Depois vejo um público, os alunos muito diversificados, com problemáticas de saúde física ou uma condição qualquer particular desde as hiperatividades, a dislexia, défices de atenção, os mutismos seletivos, a surdez, a cegueira, o autismo, o Asperger, meninos institucionalizados. Com elevado número de alunos por turma.
>
> Eu: E sente que muitos destes miúdos vêm para a rua?
> AOA03: Muitos.

Eu: Muitos? Ou seja, há alguma indisciplina na sala de aula?
AOA03: Principalmente no final do ano. Do meio do ano para lá. «Ah. Já não há nada a fazer.» É aquela velha história, não é? «Já não há nada a fazer.» Claro que depois eles apoderam-se disso. Sabem que podem vir para a rua, chegam lá fazem um chinfrim qualquer e vai ele.

PA15: Exato, mas também. Não é que isso reflita muito no nosso trabalho com o aluno. Mas se calhar com aquilo que a gente se dedica à escola. Porque vemos que não somos reconhecidos. Pelos pais. Pelos Encarregados de Educação. Às vezes até pelas próprias chefias. É diferente, parece que o nosso trabalho não está a ser reconhecido. Então a nível nacional os professores são a ralé. Cada vez pior. E porque somos aqueles que nunca fazem nada.

É o cansaço e a desmotivação profissionais que estes depoimentos evidenciam, os quais se justificam em função: (i) das exigências do trabalho com alunos que trazem para as escolas um outro tipo de postura, de atitudes e de desafios; (ii) da indisciplina destes mesmos alunos; (iii) do número de alunos que um docente tem de atender; (iv) das condições de trabalho e da falta de recursos ou (v) do não reconhecimento pelo trabalho realizado.

Outros depoimentos acentuam a alegada falta de poder dos docentes.

PA13: Cada vez se está a tirar a autoridade ao professor e por isso as coisas vão-se degradando, ao longo dos tempos. Eu vejo como é que funcionava como professora há uns anos atrás e agora fui forçada a funcionar de uma forma completamente diferente. Antigamente era um bocadinho mais intransigente porque havia respeito pelo professor. Agora a pessoa quase que já aceita um determinado número de coisas que não deveria aceitar. Mas face às circunstâncias, quer dizer, uma pessoa tem que se adaptar também.

PA01: Eles ficavam logo em sentido, nem precisava de caderneta, a gente falava com eles e conseguia-se resolver bem aquilo, e, e agora, a cada ano que passa, se nota os alunos mais irrequietos, com, com, mais mal educados, mais faladores, mais distraídos. Nota-se bastante isso. Eu noto. «Ó professor. Eu no outro dia andei ao banano.» «Mas teve que andar à porrada. Porquê?» «Então eu estava no restaurante com a fulana x. Era a minha namorada. Tinha uma namorada. Já não acha, tipo, não há pudor nenhum, portanto, perfeitamente normal. Insinuou que não sei o quê. (..) Portanto, Eu sou fufa, mas eu não há problema nenhum e não sei o quê.» Eu disse, eh pá. Já chegamos a este nível, tipo, de eles já nem terem problemas em dizerem a orientação deles. Que é uma coisa que só a eles lhes diz respeito.

Através de um terceiro tipo de depoimentos, os entrevistados chamam a atenção para as medidas de política educativa que legitimaram as mudanças organizacionais que afetaram as escolas, nomeadamente a constituição dos agrupamentos escolares, as quais, na sua perspetiva, afetaram o bem-estar dos professores.

> AOA04: Para já passou de pequeno agrupamento para um mega agrupamento. Que é a pior coisinha que eles podia ter agora feito. Mau. Muito mau. Tirou humanidade à escola. Acho que as pessoas estão, género armazém, percebe? Já não há proximidade...
>
> RAPA01: Depois houve a parte da fusão. Aí foi muito complicado. Porque na parte da fusão houve muita junção de alunos de vários tipos daqui da zona oriental da cidade. E aí nesse período assistia-se a alguma violência mesmo física, emocional por parte dos alunos.

Ao contrário dos tipos de depoimentos anteriores, o quarto tipo de depoimentos deixa de se centrar na visão deficitária sobre o trabalho docente, preferindo acentuar o quanto há para fazer, mesmo que uma tal afirmação se produza para mostrar os obstáculos que impedem que se faça aquilo que se deveria fazer.

> PA13: Há tanta coisa para fazer. Tanta coisa. Que não se faz porque é impraticável. O horário do professor está de tal forma que é só com andarmos à volta de papéis e criar mesmo material específico para os meninos, não há tempo. Não há tempo para isso. A burocracia é demasiada para se conseguir fazer mais a nível humano.

Trata-se de um tipo de depoimento que abre as portas a discursos mais proativos e esperançosos, como aqueles que se passam a transcrever.

> PA14: Depende da nossa sensibilidade da nossa forma de nos renovar.
>
> PA06: Eu acho que isso depende muito dos profissionais que a escola pública tem ao seu serviço. Mas, em geral, tenta, tentamos dar resposta áquilo que nos chega, e a maioria dos professores e falo pelos professores, tenta fazer o melhor com aquilo que tem. E a escola pública também, a direção, a parte mais administrativa.

Na tentativa de produzir uma síntese que permita uma leitura global dos dados a partir da qual se contribua para explicar como as representações e as conceções dos entrevistados obstaculizam e potenciam a possibilidade da escola onde intervêm se afirmar como um espaço mais inclusivo, podemos considerar que, em termos curriculares e pedagógicos, os entrevistados, nomeadamente os docentes, continuam a entender esse contexto educativo como um contexto subordinado aos pressupostos do "paradigma pedagógico da instrução" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 30). Trata-se de uma perspetiva que assume, no entanto, algumas particularidades, as quais remetem quer para o peso que os discursos sobre a inclusão escolar assumem no tempo educativo que vivemos, quer para o modo como a Escola, em geral, se tornou mais aberta à heterogeneidade dos seus alunos. Não sendo um facto surpreendente, é um facto que merece ser objeto de reflexão dado que exprime o que A. Cosme (2009) define como um projeto meritocrático. Um projeto que, perfilhando os

pressupostos e princípios do paradigma da instrução, propõe um modo de o operacionalizar que é distinto do modo tradicional que entende a exclusão dos alunos como uma medida curricular e pedagógica não só aceitável como desejável. É que para os projetos sujeitos à racionalidade meritocrática

> "não se afirma qualquer intenção explícita de exclusão dos alunos das escolas que os acolhem, manifestam-se, contudo, no âmbito destes contextos, o propósito de encontrar espaços e vias pedagógicas tão diferenciadas quanto hierarquizadas. No caso da racionalidade meritocrática, estes mesmos espaços e estas mesmas vias correspondem a percursos escolares diferentes, sujeitos a graus de exigência distintos e não assumindo, assim, do ponto de vista do sucesso escolar dos alunos que os percorrem, o mesmo valor académico e social. Estamos, assim, perante uma abordagem relativa à diferenciação pedagógica que entende essa diferenciação do ponto de vista dos resultados e dos objectivos a alcançar, em função da qual se torna legítimo discriminar os alunos colocando-os nas vias académicas entendidas como as mais adequadas" (Cosme, 2009, p. 76).

Esta é uma problemática que merece ser objeto de aprofundamento e clarificação na continuidade do processo de análise dos depoimentos, tendo em conta a sua importância no âmbito do trabalho que estamos a produzir.

As Práticas Pedagógicas

Neste subcapítulo sobre as práticas pedagógicas docentes procuramos perceber, num primeiro momento, quais as estratégias curriculares e pedagógicas que inspiram os professores ou como é que estes pensam a avaliação.

O primeiro facto a reconhecer quando se aborda, como objeto de interpelação, as práticas pedagógicas docentes, é que estamos perante uma situação profissionalmente heterogénea. Assim, constata-se que, tal como se infere da análise dos dados produzida até este momento, há professores que se distinguem quando são capazes de compreender que "com uns determinados jovens tem que funcionar assim, com outros tem que funcionar doutra maneira porque não é igual para todos" (TCAA04), assim como parece haver professores que não o fazem. Por isso, é que uma das técnicas da casa de acolhimento revela, a partir de uma conversa imaginária, o que se passa a transcrever.

> TCAA05: Mas, deixa-me cá ver, tu tens muitas faltas disciplinares a Português, porque é que não tens às outras? Tu és a mesma pessoa. Porquê?» Porquê, não é? Porque os professores são diferentes, a atitude é diferente, a forma de motivar é diferente, a relação é diferente.

Em suma, é de acordo com os dados acabados de analisar que se compreende porque é que uma das professoras entrevistadas afirma ser necessário a mudança de atitude curricular e pedagógica.

> PA05: Eu, para os ajudar eu acho que precisávamos, todos, de mudar mentalidades, todos. uma mentalidade de modo a inverter aquela situação de que muitas vezes... Igual. Eles têm que estar dentro de uma sala e ser tratados da mesma maneira. Tudo bem, mas o... Lá está, o primeiro caminho é individualizar, e depois de individualizar, possivelmente eles já estão tranquilos e seguros para poder estar em sala de aula e conviver com os outros da mesma forma e saber fazer exatamente o que os outros fazem.

Constata-se, por esta via, que estamos perante uma questão que vale a pena elucidar a partir da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, começando-se, assim, por inquirir como é que se planifica na escola em análise. Assim, quando questionamos os professores sobre essas práticas pedagógicas é possível confrontarmo-nos com as dificuldades e tensões vividas pelos docentes nas salas de aula. Algumas das entrevistadas referem, por isso, que é necessário adaptar o ensino às capacidades dos alunos, o que obriga a clarificar o que é que isso significa. Daí que seja interessante confrontar os três depoimentos que se passam a transcrever

> PA11: Se tenho numa turma, por exemplo, eu agora estou a dar voleibol nos quintos anos, o voleibol é uma disciplina, é uma modalidade um pouco mais aborrecida para eles porque é muito técnica, obriga a muito trabalho, por vezes alguns já estão a fazer minijogos de 2 contra 2 porque já têm capacidades que lhes permite e outros tenho que estar ainda a trabalhar o passe, manchete, em termos individualizados, em grupos reduzidos, de dois ou assim, e portanto, muitas vezes, preparo as aulas pensando naqueles que estão num nível um bocadinho mais baixo, procurando criar-lhes situações que lhes permitam evoluir para chegar o mais próximo possível dos outros, não é?

> PA01: E eu tento sempre, em casa, fazer uma... Materiais, que possam ter a base de Inglês e o Português, para o ajudar. (…) «Olha, não vais embora nada. Olha, queres vir estudar um bocadinho de Inglês, que vamos ter teste daqui a uns dias? Queres vir estudar comigo Inglês?», «Sim. Sim.», e então foi todo contente estudar Inglês. E, e depois estive a falar com a professora, em relação a, por exemplo, na possibilidade, naquela hora, eu poder estar com ele, para ir dando assim mais algumas luzinhas de Inglês e fomos saber a opinião dele. Eu disse, «Ó *M*! Eu estava aqui a falar com a professora de apoio ao estudo. Estávamos aqui a pensar. Nesta hora, tu queres, às quintas-feiras, vens aqui para... A professora está aqui na biblioteca, queres vir às quintas-feiras, para aqui, vamos estudando Inglês?», «Sim. Sim. Sim.». Pronto. Então todas as quintas-feiras, ele lá vai bater e a gente estuda Inglês, ele está ali. Pronto. E é como eu lhe digo, tento sempre ter o Inglês e o Português, mais para

> aqueles que têm mais dificuldades a pensar nele. Não é só nele, mas nos alunos que têm mais dificuldades, porque, eles estiveram muito tempo sem aulas. Eles estão muito atrasados na matéria. E foi o que eu disse aos pais, «Eu não vou andar, agora, aqui a correr, só para o programa estar cumprido e eles não perceberem nada.»
>
> PA05: esta turma, que eu tenho aqui nesta sala, eles têm muitas dificuldades, e o grau de exigência é diferente daquela tal turma que eu tenho de 20 alunos que querem, têm uma outra perspetiva de vida e querem saber mais e seguir ciências também. Como tal é diferente. Aqui é tudo mais simples, pelo menos eles aprenderem as coisas simples para poder andar com a vida deles para a frente e a ver se eles conseguem terminar alguma coisa. É assim que se pretende.
>
> PA13: Têm que ter objetivos diferentes porque eles também têm objetivos diferentes na vida. E é preciso descobrir os objetivos e ir ao encontro dos objetivos de cada um.

Através dos dois primeiros depoimentos é possível verificar que diferenciar corresponde a uma atitude de gestão das tarefas que permita aos alunos terem tempo para aprender o que necessitam de aprender para atingirem níveis de desempenho mais exigentes. Neste caso, estamos perante uma conceção de diferenciação curricular e pedagógica que tem em conta as singularidades dos sujeitos não como um problema, mas como uma condição pedagógica. Os dois últimos depoimentos correspondem, pelo contrário, ao tipo de diferenciação que carateriza os programas curriculares alternativos, os quais, segundo Roldão (2003), são enquadrados por planos de estudos que se focalizam no desenvolvimento de competências sociais e de comunicação verbal, de habilidades instrumentais, alegadamente relacionadas com situações do mundo do trabalho, para além de um trabalho educativo algo rudimentar nos domínios da matemática e da língua.

Do ponto de vista da reflexão sobre as **práticas de diferenciação pedagógica**, os depoimentos das entrevistadas confrontam-nos com uma outra tendência, a da necessidade de prolongar o tempo ao apoio individual que se presta aos alunos que têm necessidade do mesmo.

> PA05: Muitas vezes se houvesse um apoio, trabalhar individualmente com esses alunos, mais horas do que aquilo que às vezes está determinado para um apoio de 1 hora não chega, mas com pausas, possivelmente, apesar do colégio tentarem fazer isso, ajudá-los a aprender, a fazer os trabalhos de casa, a tentar ter horas fixas para estudar. Acho que, se calhar, isso aí iria ajudar. Porque além de estar individual, há outro tipo de conversas que se pode ter, fora daquilo que se está a querer ensinar. E mostrar um mundo diferente daquele que possivelmente eles têm. Um mundo negro ou uma margem que, de facto não os deixa andar para a frente ou acabar por ter vontade de passar as dificuldades que já passaram, não sei.

A julgar pelas palavras da entrevistada, trata-se uma situação de Apoio Pedagógico Acrescido, uma medida identificada por Roldão (2003) como supletiva e compensatória que justifica a existência de um professor "estar ali com o menino para o ajudar a controlar e ajudar a fazer a atividadezinha que a professora lhe deu para ele fazer" (PA02).

Independentemente do eventual impacto da medida, a qual permite um trabalho educativo mais personalizado, importa referir que individualizar não é o mesmo que diferenciar (Cabral, 2016; Cadima, Gregório, & Pires, 1997; Roldão, 2003; Tomlinson, 2008; Tomlinson & Allan, 2002) e que a individualização pode não garantir uma resposta efetiva às ditas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente se não se alterarem as estratégias que conduziram ao insucesso dos alunos.

Ainda no âmbito da reflexão que as entrevistadas propõem sobre diferenciação pedagógica é possível identificar, nos seus depoimentos, a utilização de estratégias que apelam à cooperação entre os alunos no espaço das salas de aula.

> PA06: Até às vezes, pedir mesmo ajuda, aos outros colegas que às vezes podem dizer de outra forma que seja mais simples. Isso, é. Sim. Tentar que todos acompanhem e que todos percebam. E eles são todos muito diferentes.
>
> PA12: Eles trabalharem muito em equipa e trabalharem isso é um bocado inclusão. É esse respeito, porque eu acho que a inclusão é um respeito.
>
> PA06: É tentar perceber «Ok. O que é que nós podemos fazer? Como é que podemos ajudar este aluno? Não o podemos expor,» Não é? Forçando-o a fazer algo que o deixa desconfortável. Tentado ir ver, é um bocadinho isso, e tentar perceber o aluno. Acha que passa por aí. (…) Pôr às vezes, um aluno com mais dificuldades junto de um bom aluno, pode ajudar a que ele se concentre. Não é no sentido de vai copiar. Não. Mas «Olha, tens de fazer assim. É assim que se faz.». E claro, esse bom aluno também tem que ter disposição para isso, porque às vezes temos bons alunos que não, não colaboram.
>
> PA07: E então, eles ensinaram canções à turma..Ensinaram uma canção gestual, outra só eles a cantar... Por acaso foi muito bom haver essa coincidência e eles sentiram-se valorizados.

Para além destes depoimentos, muito focalizados em situações que remetem para a reorganização dos modos de trabalho pedagógicos relacionados com a diferenciação curricular, as professoras entrevistadas abordam, igualmente, a necessidade de introduzir no trabalho com os alunos em situação de risco escolar, transformações relacionadas com os conteúdos das atividades letivas. É de acordo com tais preocupações que se valorizam as atividades práticas como condição de sucesso destes alunos.

> PA10: Sinto que a componente prática em qualquer disciplina é essencial. E a minha é 99% prática. Não gasto muitas aulas, eu não perco aulas com teoria. Eu explico, digo-lhes o que é que quero, dou-lhes os conceitos básicos e vamos trabalhar, vamos fazer. É o fazer.
>
> PA10: As minhas aulas implicam que os alunos se movimentem na sala porque têm de ir buscar materiais e ferramentas. Implica que me venham pedir informações e eu tenho que andar sempre de um lado para o outro a prestar-lhes apoio, não é? Porque é preciso materiais, é preciso ferramentas. E isso às vezes, também leva a que, às vezes haja um certo burburinho, não é? Que é impossível de controlar, não é uma aula estática e quando se trata de uma aula dinâmica, às vezes, alguns também se aproveitam disso para... Enfim fazerem algumas patifariazinhas que não são muito agradáveis. Agora, que eu acho que é muito importante em todas as disciplinas que as pessoas possam dar um caracter mais prático, é. Mas sem dúvida nenhuma. O sucesso consegue-se muito melhor fazendo, do que só observando.
>
> PA03: As minhas aulas são muito práticas. E de uma maneira geral eles acabam por gostar da disciplina. E mesmo estes alunos que estão em instituições, acabam por gostar da disciplina em si, porque é prática.

Estes são depoimentos interessantes porque, por um lado, repõem a reflexão relacionada com o trabalho educativo sobre os conteúdos escolares e o seu significado para os alunos e, por outro, obrigam-nos a discutir sobre a relação entre prática e teoria, enquanto dimensão de um debate que não poderá ser menosprezada. Parece-nos ser possível afirmar, a partir dos depoimentos propostos, que os entrevistados se encontram preocupadas com o significado que os alunos atribuem ao trabalho na sala de aula, o que defendemos ser uma preocupação de caráter eminentemente inclusivo. As questões a debater são, no entanto, outras e dizem respeito quer às razões que sustentam uma tal dicotomização quer ao impacto da valorização da prática como resposta para os alunos que mantêm uma relação problemática com a Escola.

A dicotomia teoria-prática tem sido objeto de imensos debates, nas mais diversas áreas do saber, não sendo nossa intenção ressuscitá-la. O que se pretende é chamar a atenção para o facto, que se infere dos depoimentos dos entrevistados, destes defenderem, de forma implícita, que uma ação pedagógica significativa obriga à valorização das aprendizagens dos alunos serem mais práticas. Esta é uma perspetiva que tende a ser invocada para responder ao insucesso escolar que importa considerar, ainda que se deva perguntar se as aprendizagens dos alunos devem ser mais práticas ou mais significativas. É que a desvalorização do que nos discursos se designa por teoria pode conduzir à desvalorização de alguns tipos de debates de ideias e a penalizar, de algum modo, o desenvolvimento de alguns tipos de atividades intelectuais que contribuiriam para prejudicar a afirmação das escolas como espaços de

empoderamento cultural. Uma tal proposição não corresponde a qualquer tipo de revalorização implícita da escolástica ou do elogio às atividades sem sentido, mas tão somente uma chamada de atenção para a necessidade de não iludirmos um problema que tem de ser enfrentado de outro modo e a partir de outros pressupostos. É necessário que o trabalho dos alunos nas escolas seja culturalmente plausível (Trindade & Cosme, 2019), o que não significa que isso seja conseguido através do seu confinamento a atividades práticas. O problema agrava-se quando, em nome da necessidade de se promover a diferenciação curricular e pedagógica, se considera que, para os alunos que mantêm uma relação problemática com a Escola, essa seria a solução a adotar. Neste caso, e mais uma vez, afirma-se uma proposta de diferenciação que tende a desqualificar a ação educativa que se propõe para esses alunos.

É na continuidade desta reflexão que algumas professoras se referem, igualmente, à necessidade de mudança ao nível das **opções metodológicas**.

> PA02: Muito, mesmo ao nível de sala de aula e de outros recursos, para se poder motivar e dar assim aulas até mais atrativas, para poder motivar os alunos.
>
> PA12: Eu comecei a perceber muito mais as coisas quando comecei a tirar o curso e a tentar explicar-lhes a eles como é que eu ia fazer aquilo. Eu falo muitas vezes do metro quadrado. Porque a maior parte das pessoas da minha idade ou que andamos na escola. Nós sabíamos que o metro quadrado era andar duas casas para a frente ou duas casas para trás e as pessoas falavam, temos aqui 4 metros quadrados e a maior parte não tem noção de quanto é. Enquanto que hoje se calhar nós, conseguimos fazer isso através de trabalho. Mas tem que ser trabalho e temos de ter tempo (…) para eles se conseguirem apropriar dos conceitos.
>
> PA08: E, portanto, a metodologia que uso é muito interação com os alunos, aquela muito expositiva em que eu estou a explicar, eles estão a ouvir, de facto não pode resultar, então nos dias de hoje não pode resultar. Claro que tem que haver sempre, períodos em que isso acontece, mas eu tento intercalar e tento puxar muito as vivências deles do dia a dia para perceberem aquilo que se pretende e fazer também exercícios de trabalho, praticamente isso.
>
> PA15: Diferenciar as estratégias, diferenciar os instrumentos de avaliação. Dentro da turma. Em turmas diferentes. (…) Porque eu vou para casa e penso, como é que eu vou ensinar áreas a A? Mas o B consegue chegar desta maneira. Portanto, quer dizer, nós tentamos. Só que depois, também há outras problemáticas, não é? E outras... Não é prioridades, mas outras preocupações que os miúdos têm.

Finalmente, é possível captar, através dos discursos dos entrevistados, a importância que, mais uma vez, se atribui à **dimensão do afeto**, vista como componente fundamental de uma relação pedagógica bem sucedida. Professores, alunos e técnicos das casas de

acolhimento referem, neste âmbito, a importância da exigência, do amor, da preocupação, da calma, da persistência e da motivação.

> PA15: E eu acho importante eles também sentirem isso do nosso lado. Que nos preocupamos. Que estamos ali para os ajudar e que, para aprenderem, eles primeiro têm que ultrapassar outra barreira e que só quando ultrapassarem é que eles estão preparados para aprendizagem.
>
> PA16: Eu tenho sempre duas palavras na minha cabeça quando penso na profissão que escolhi. Que é exigência e amor.
>
> PA05: Ao desabafar e ter o apoio do outro lado, acabam por mudar as atitudes e a ideia errada ou aquele sofrimento que possivelmente eles têm no momento. E acabam por esquecer porque já falaram. Acho que todos nós somos assim. O ser humano é assim. Ao falarmos uma coisa que até parece que para o outro não é importante, mas a pessoa falou, teve o apoio do outro lado, esqueceu. Já o arrumou. E avançamos, fica mais ou menos aliviada, aliviado, pronto. E avançamos. Eu acho que é um pouco isso que acontece a estes meninos.
>
> CA01: A de História sim, porque, pronto, tipo, é, tenta-me ajudar, fala comigo e isso, basicamente.
>
> CA06: Porque eles são calmos.
>
> CA08: São muito diferentes. A maneira deles darem as aulas são diferentes, tipo, eles vêm com mais ânimo para as aulas. Os outros, imagina, a minha turma é um bocado problemática, eles vão com menos ânimo. Aqueles não, eles continuam na mesma. A stôra de Físico-química já ando com ela há dois anos e a de geografia também. Então é tipo diferente. E a stôra de Português temos algumas coisas em comum. O filho dela andou na mesma escola que eu. Por isso, damo-nos melhor.
>
> TCAP03: E vamos tendo professores que dizem «Não! Realmente é verdade, então vamos segurar aqui e tentar fazer de outra maneira». E acho que quando lidamos com esse tipo de professores, acaba por ser mais gratificante.
>
> TCAA01: Sim e o diretor de turma foi espetacular para este rapaz que eu tenho, que também é um rapaz complicado e que chama-o aos fins-de-semana para ir jogar futsal e representar a escola e não sei quê... e o miúdo, pronto, gosta, adere.

Em síntese, o que se constata através dos depoimentos coletados e analisados é que os entrevistados entendem ser necessário implementar práticas de diferenciação curricular e pedagógica como resposta fundamental para que os alunos em situação de risco escolar, nos quais se enquadram os alunos em situação de acolhimento residencial, possam beneficiar do trabalho educativo que tem lugar nas escolas.

Neste sentido, e partindo da análise acabada de produzir, constata-se que do conjunto de depoimentos que defendem a diferenciação pedagógica se afirmam as perspetivas que

tendem a acreditar nos alunos e no seu potencial, produzindo-se **expectativas positivas** sobre os mesmos e defendendo-se, por isso, que a solução "não é facilitar-lhes, é tentar ver que ele é capaz de fazer isto, então vamos pedir" (DA01). Neste âmbito, identificam-se as situações de trabalho conjunto de docentes com a mesma turma, mesmo que não correspondam exatamente ao trabalho das equipas educativas propostas por J. Machado e Formosinho (2016), bem como a gestão diferenciada e intencional de tarefas que não pressupõem a diferenciação de objetivos quanto ao seu grau de exigência curricular. É de acordo com estes pressupostos que se identificam os seguintes depoimentos:

> PA10: Faço, aquilo que eu exijo, teoricamente é o mesmo a todos. Só que depois tenho que adaptar a alguns alunos, tenho que adaptar ou dar-lhes mais tempo, ou dar-lhes mais apoio ou pôr alguém ao lado que possa colaborar com essa pessoa, não é?
>
> PA11: Aí é ver as dificuldades que eles estão a ter para estarem num nível da turma em geral e procurar criar uns exercícios que lhes permitam, pelo menos estar mais próximos.
>
> PA02: na sala de aula ir levando, é usando estratégias diferenciadas dentro das minhas possibilidades para os alunos conseguirem sempre algum exercício positivo.
>
> PA08: em primeiro lugar cada turma é diferente, não é? E portanto, todas as atividades que planifico, para... por exemplo este ano só tenho um nono ano, mas se tiver vários nonos anos vou diferenciar também, não só nas tarefas, como também na forma de apresentar as coisas, em certas turmas, por exemplo, exploro mais, determinados assuntos, noutras exploro menos. Isto tendo em conta o grupo, e depois tendo em conta, as características particulares de um ou de outro aluno, também adapto as atividades.

Ainda que perfilhando a mesma retórica, defrontamo-nos com os discursos que se enquadram no que pode ser designado por conceção circunscrita de diferenciação, os quais tendem a valorizar as atividades supletivas e compensatórias ou a diferenciação de atividades, já não de tarefas, sujeitas a objetivos curriculares distintos dos do resto da turma. Como se tem vindo a defender, este tipo circunscrito de diferenciação curricular e pedagógica parece supor a existência de projetos de educação escolar meritocráticos (Cosme, 2009) ou assistencialistas que, para além de poderem ser vistos como obstáculos à inclusão, parecem corresponder a um contributo de legitimação do paradigma da instrução que, por isso, deixa de ser objeto de qualquer tipo de interpelação. É neste tipo de representações que podem ser enquadrados os depoimentos que se passam a expor.

> PA08: Posso, por exemplo, dou-lhe um desenho para ele colorir, dou-lhe uma tarefa diferente, posso fazê-lo, mas ele vai notar, ele vai perceber que é muito diferente dos outros. Que é muito incapaz em relação aos outros. Eu acho que isso não é benéfico

> para os miúdos. (…) Estarem a fazer outras tarefas. Com miúdos, também como eles. Estamos a incluir, estamos a incluir em termos sociais, mas não estamos a exigir que eles tentem chegar ao mesmo que chegam os outros porque já não conseguem. Um bocadinho por aí.
>
> PA13: E eu consigo que eles façam um bocadinho, apesar de ser com ajuda, de fazer o que os outros fazem. Por isso eu tento sempre que eles façam o que os outros fazem para não se sentirem, diferentes. Ou com muito mais ajuda, com muito mais acompanhamento. Em que eu tenho que pô-los sempre junto a mim e às vezes com outros coleguinhas. Mas isto às vezes não funciona muito bem. (…) E por isso, é motivador e eu opto por dar os mesmos exercícios. Não convém que sejam muito diferentes, mas vá, um bocadinho, uma adaptaçãozinha (…) Mas há sempre qualquer coisa que eles vão memorizando e vão seguindo. E o facto de ele sentir que fez o que os outros fizeram é muito bom.
>
> PA14: Eu posso ter um texto à minha frente, mas é assim, se um aluno ler só um paragrafo e conseguir ler sozinho, para mim já é um sucesso, do que ler o texto todo e sentir-se frustrado. Porque como estes meninos têm uma autoestima muito baixa, as minhas tarefas planificadas têm que ser de curta duração e tem que ser coisas que eles gostem e que seja da convivência deles. Percebe? Nem que seja uma canção, música que eles gostem.

Para além disso, identificam-se, também, os depoimentos que recorrem ao argumento da falta de recursos para justificar a impossibilidade de qualquer mudança.

> PA02: nós temos consciência dessas diferenças de dificuldades. E nós tentamos sempre arranjar estratégias, mesmo eu sendo prática ou teórica, é igual. Mas é muito difícil conseguir chegar ao aluno, mesmo como nós gostaríamos, porque cada vez mais há meninos que... cada vez mais com muitas necessidades. (…) Mesmo até meninos, que nós temos consciência que até precisavam de um ambiente muito mais calmo para se poderem concentrar melhor nas atividades e na aquisição da matéria, mas com sempre interrupções... é muito complicado.

É a partir da reflexão proposta que se justifica refletir sobre o modo como, no conjunto das práticas pedagógicas que têm lugar nas escolas, se concebe a operacionalização do processo de avaliação, de forma a aprofundar-se essa reflexão ou a comprovar-se a congruência entre as estratégias de ensino e esse mesmo processo.

Uma primeira observação permite-nos constatar que os entrevistados, que são professoras, tendem a identificar avaliação com classificação. Assim, quando se referem à avaliação é de classificação que estão a falar. Através de uma segunda observação conclui-se que se recusam as avaliações estandardizadas. Numa leitura mais minuciosa verifica-se que, no caso da entrevistada PA02, a razão que se enuncia para proceder a "adequações no

processo de avaliação" tem a ver com o facto dos professores tudo fazerem "para que os meninos não fiquem retidos".

> PA02: Por isso é que nós temos as adequações no processo de avaliação. Se fosse igual para todos, Deus me livre, então aí era mesmo negativas a torto e a direito. Era impossível, nós temos essa consciência. Eles são avaliados de acordo com as capacidadezinhas deles. E claro que nós fazemos tudo para que os meninos não fiquei retidos.

Num outro depoimento, o professor, a entrevistada PA08, admite que "Nós temos que fazer adaptações ao processo de avaliação" e que "tem lógica que se faça", ainda que "às vezes, às vezes, às vezes não", já que é "muito difícil, muito difícil. É muito difícil".

> PA08: Os critérios têm mesmo que ser os mesmos, mas não só até na própria correção, numa tarefa de avaliação, não é? Pronto, eu sei que há miúdos que têm algumas dificuldades, não vou exigir ali tanto, enquanto que noutros que chegam mais longe eu sou mais exigente, também para eles chegarem mais longe, não é? Como o próprio, o próprio...pronto, mas isso até faz parte também da educação inclusiva, não é? Nós temos que fazer adaptações ao processo de avaliação, não é? E tem lógica que se faça, não é? Agora, às vezes, às vezes, às vezes não. É muito difícil. É muito difícil. É muito difícil porquê? Se calhar não é tão difícil no primeiro ciclo. Porque eu acho é que no primeiro ciclo é mais fácil porquê? Porque o professor está mais tempo com os alunos. O professor está um dia inteiro com os alunos. e, portanto, consegue muito melhor, ter a noção do que é que o aluno, até onde o aluno consegue chegar. O que é que consegue de facto, desenvolver naqueles alunos. Enquanto que nós estamos, 2 horas por semana. Não é? Espartilhadas ali no meio de um dia. Em que um dia o aluno até está muito bem disposto, noutro dia não está. Veio de uma aula de Matemática, está cansado, no outro... entende? Portanto, é muito mais fácil, no primeiro ciclo. (…) Porque eu dou uma tarefa de uma ficha de trabalho a um aluno para fazer, ele não consegue fazê-la, e eu tenho que tentar perceber porquê? Porque é que ele aqui não consegue fazer? Ele não consegue ler. Ou se consegue ler consegue perceber o que é que está a ler. Pode até conseguir ler as palavras, mas não consegue interpretar. ou depois não consegue escrever. É muito mais difícil do que, de facto no primeiro ciclo.

O que se constata é que estamos perante um depoimento marcado por ambiguidades diversas que, só por si, exprimem o que a entrevistada pensa sobre as dificuldades de avaliar de forma congruente com um plano de trabalho que prevê a diferenciação das tarefas ou das atividades e que, por isso, deveria prever uma avaliação distinta. No caso desta entrevistada, nem sempre é isto que acontece, a começar pelos critérios, presume-se que de correção dos testes, os quais, segundo ele, são os mesmos para todos, mesmo que, logo em seguida, confesse que exige menos, quando está perante crianças que manifestem dificuldades de aprendizagem. Tal como a entrevistada PA01 (ver próximo depoimento transcrito), esta

professora avalia e classifica os seus alunos de forma arbitrária, porque introduz critérios não previstos e construídos de forma casuística, em função da necessidade de se considerar «a posteriori» as suas dificuldades de aprendizagem. Esta é uma prática que, a julgar pelo depoimento dos entrevistados, parece ser comum a diversos docentes da escola em análise.

> PA01: Por exemplo, para esse mesmo menino, o primeiro teste que eu fiz para o *M*, tendo em conta que ele não tinha tido Inglês, o primeiro teste fi-lo adaptado. Disse, «*Ó M*! Este primeiro teste vamos fazê-lo adaptado, tu tens, tu não tens o Inglês. Tens um bocadinho de dificuldades. Primeiro a professora vai-te dar uma ajudinha para ver se tu consegues.» Pronto. O primeiro teste até chegou ali aos sessenta, ou cinquenta e tal, mas acho que foi sessenta. Conseguiu. Pronto. O segundo teste dei-lhe, um segundo teste normal. O segundo teste já baixou (…) mas também o comportamento mudou ligeiramente ali, houve ali um... Não trabalhou tanto. Pronto. E aquilo, a nota baixou. Mas tenho tido em consideração, evidentemente que sim. Temos que ter, não é?

Se este é um facto relevante, em termos dos resultados da investigação, importa valorizar um outro que tem a ver com o modo como o entrevistado PA08 confronta as suas possibilidades de promover a diferenciação pedagógica com as possibilidades de um docente do 1º ciclo do Ensino Básico. É uma reflexão interessante pelo modo como se introduz, através da mesma, a importância que se atribui à relação entre conhecimento dos alunos e avaliação. Na perspetiva da entrevistada, um professor do 1º ciclo tem outras possibilidades de diferenciar e avaliar de forma diferenciada os seus alunos, dado o tempo que permanece com eles. Trata-se da única abordagem em que se pensa o ato de avaliar como uma atividade mais ampla do que aquela através da qual se avalia para classificar, ainda que nos mostre como a avaliação dos professores pode ser construída a partir de critérios implícitos, o que significa que, a confirmar-se esta hipótese, a avaliação continua a ser percecionada como uma operação subjetiva e, de algum modo, arbitrária. Para além disso, de acordo com os depoimentos, parece que, ao nível da avaliação, se verifica o que Roldão (2003) refere como um dos problemas técnicos dos programas curriculares alternativos: a falta de rigor e a ausência de precisão ao nível da definição dos objetivos e dos critérios que norteiam a ação educativa dos professores. Podendo-se estar perante um problema de operacionalização técnica relacionado com o processo de avaliação, também é possível aventarmos que estamos face a uma decisão que permite aos docentes, no caso em questão, gerir a seu bel-prazer e de acordo com as suas perceções o que deve ser feito na sala de aula. Só assim se compreende que o entrevistado PA06 defenda que "quando formos ver as notas, esse aluno não vai ter 5. Mas o 3 dele pode ser para mim um 5 e para ele também" (PA06). Uma

perspetiva que, por um lado, acentua a necessidade sentida pelo docente de hierarquizar os desempenhos dos alunos e, por outro, mostra os contornos de uma ação pedagógica que se define como uma ação sujeita a critérios casuísticos.

A reflexão sobre a **relação dos professores com as crianças em situação de acolhimento residencial** é uma reflexão importante porque as suas representações sobre estas crianças podem contribuir para aprofundar a relação que mantêm com elas no espaço escolar.

De um modo geral, e confirmando-se o que já havia sido referido num capítulo anterior, os discursos dos professores sobre tais crianças carateriza-se pela compreensão e pela generosidade. Veja-se, por exemplo, os depoimentos que se passam a transcrever sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos.

> PA07: Porque eles podiam ser muito mais indisciplinados e fazer... pronto... eu tive alunos que andavam bem melhor, mas que tinham comportamentos piores…
>
> PA09: Não... em termos de indisciplina, não tenho muito essa ideia de serem alunos indisciplinados, por acaso não tenho. As meninas, por exemplo essas miúdas do colégio eram miúdas muito atinadas, muito porreirinhas..Pronto, é isso. Não associo a indisciplina a meninos institucionalizados.

Tendo-se de admitir que a compreensão e a generosidade atrás referidas podem corresponder a respostas que induzem expectativas positivas aos professores, é necessário propor outras hipóteses, nomeadamente aquelas que têm que ver com alguns episódios marcantes, como aqueles que uma das entrevistadas relata.

> PA15: Eu lembro-me de um caso de uma miúda que numa aula qualquer e por acaso até acho que estávamos em teste. A miúda se passou, ameaçou, fazia aquilo, fazia aquele outro. Eu passei-me e liguei à mãe no meio da aula e a mãe só me disse: «É que o irmão está desaparecido deste anteontem.». Mas a miúda o que é que me ia dar, naqueles dois dias? Nada. Portanto eu acho que nós temos sim. E a maioria dos professores tem o cuidado de adaptar seja o que for para que um aluno chegue ao sucesso.
>
> PA15: Eu acho muito estranho uma criança demasiado apática ou então aqueles que são completamente malucos e não querem saber disto para nada. São os que me chamam a atenção. Aqueles que coitadinhos, são medianos, pronto, deixa-os andar. Não carecem tanto da nossa preocupação. E, quando realmente as turmas são pequeninas, nós conseguimos chegar muito mais, e conseguimos este diálogo. (…) Mas por norma os miúdos contam tudo. E depois basta algumas actividadezinhas, como eu ainda este ano dizia, «O que é que tu mudavas?» «A minha família.». Eu só não chorei, mas eles aperceberam-se que eu fiquei ali.

Outros episódios evidenciam acontecimentos surpreendentes que contribuem para que os professores construam representações positivas sobre essas crianças, em função das quais tendem a expandir a sua compreensão sobre as suas particularidades e vivências, o que constitui uma condição que poderá potenciar o envolvimento dos professores no desenho e execução de propostas de diferenciação curricular e pedagógica.

> PA16: E depois há sempre o cuidado de, e que é um cuidado, porque tal como temos o cuidado, se vem o Dia do Pai e aquele menino ou o pai já morreu ou o pai não está com a mãe e o menino não é institucionalizado. E nós temos o cuidado com esse menino. Portanto é o mesmo cuidado com o menino institucionalizado. Que não visita o pai tantas vezes, como os outros que veem diariamente. Mas também há outros não institucionalizados que também não veem o pai. E há o cuidado com esses no dia do pai. (…) E dou-lhe o exemplo, agora recente, do dia da mãe, do dia do pai também, em que este aluno por iniciativa dele, ele visita os pais ao fim de semana, levou naturalmente a prenda do pai, depois a prenda da mãe, mas por iniciativa dele, perguntou-me se podia fazer uma prenda do dia da mãe para a doutora que toma conta dele. E fez, e levou. E no dia da mãe deu-lhe também, deu à mãe porque a visitou nesse dia e deu à doutora também. (…)

A mesma disponibilidade para investir no desenvolvimento de projetos e situações em que a diferenciação curricular e pedagógica é vista como um eixo transversal desses projetos e situações, a qual deriva do envolvimento emocional dos docentes quando se confrontam com situações que têm a ver com crianças em situação de acolhimento residencial, é o objeto do próximo depoimento.

> PA14: Ela entrou em meados de abril, portanto, eu estou com ela há um mês e meio, mais ou menos. Já conheço a aluna, consigo ver quais são as suas dificuldades, estou a tentar colmatar e trabalhar com ela, juntamente com o professor de apoio, estamos os dois a trabalhar em sintonia para reforçar as aprendizagens dessa menina. É uma menina que, isto agora vou-lhe falar da criança em si, é uma menina que vê-se quando chegou a esta escola vinha assim, muito triste. Porque foi retirada à família, muito triste, um pouco desamparada. Chegar assim de novo não conhece ninguém. Mas eu fiz questão de fazer a integração, mostrei-lhe a escola, os meninos da turma apresentaram-se à menina, a menina apresentou-se. A menina pelos vistos sentiu-se à vontade com a turma e contou àquelas meninas mais íntimas, que era uma menina que estava num colégio. Pronto, ela sentiu-se à vontade. e foi recentemente, não foi logo no início. Ela foi sentindo confiança. Gosta de vir para a escola, porque eu falei com a tutora da menina, gosta de vir para a escola, sente-se bem aqui. Não sei se respondi à sua questão. E acho que depende muito do professor. Eu tento muito acarinhá-la, porque o meu feitio é assim, eu trabalho os afetos para depois trabalhar as outras componentes e acho que ela... É pena porque eu gostava de fazer mais por ela, mas ela depois vai transitar para o quinto ano, ela neste momento tem duas negativas, a Português, ela vem da outra escola com duas negativas, a Português e a Matemática. E eu e o professor de apoio estive reunida com ele, estivemos a conversar a delinear estratégias para essa menina, não só para ela como para outros,

> e estamos a tentar a ver se conseguimos, eu sei que temos muito pouco tempo agora, estamos quase desfecho do fim do ano letivo e esperamos só algum sucesso, pelo menos que ela suba alguma das disciplinas que ela traz negativa. Que são as bases do resto.

Finalmente, partilha-se um depoimento que se carateriza pelo modo como as expectativas positivas do professor estão presentes nalgumas soluções pedagógicas que exprimem uma conceção de diferenciação que se afasta do campo das medidas remediativas e compensatórias.

> PA12: É um menino que vem de uma escola em que, pronto... Eu a princípio tentei, normalmente e tento nunca saber nada. (…) Para não criar expectativas, nem boas nem más. Portanto, tento recebê-lo e pronto, e foi o que fiz, recebi-o, fui vendo, normalmente esses meninos quando chegam, em primeiro lugar eu tento-os colocar um bocadinho mais à minha beira. Pronto. E fazê-los perceber a situação em que estão, é que o melhor é... Pronto, é dar-lhes aquela, aquele incentivo que eles têm que fazer um esforço para melhorar, para conseguir chegar e muitas vezes para lhes explicar que eles depois têm de ter regras, não é? E o colégio incute-lhes essas regras. E a vontade deles é de irem aos pais e portanto, eu pego muitas vezes também por aí, que o melhor é eles se esforçarem para poderem ir sempre aos fins de semana ou durante a semana, ter com os pais, para depois poderem regressar. Pronto. Depois disso, eu também dou um espaço para poderem estar com os outros colegas. Neste caso, o *D* deu-se muito bem com eles todos. Antes eu também já informo que nós recebemos as informações sempre antes, da entrada deles. Portanto, eu informo já a turma de que vamos ter um colega novo e portanto, temos que recebê-lo bem e pronto. O que dá logo, não é? Uma entrada diferente. Pronto. Depois, neste momento ele já está, por exemplo, no meio não é? Da sala, com um colega, eu ponho sempre com um colega com mais capacidades para ajudar, pronto. Porque eu acho que muitas vezes o professor é importante, mas os colegas são melhores. E às vezes aquilo que eu não consigo ensinar, não é? Eles, em pares, ou em grupos conseguem muito mais depressa chegar aos colegas. E portanto, ele neste, momento já está com outro colega, lá metido no meio e a tentar trabalhar. Depois, claro, recebi as informações. O *D* na escola onde estava já estava completamente aniquilado. Ele até vinha já com aquela atitude. «Eu não sei ler. Não sei fazer nada.» Pronto. E depois eu acabei por ver e por falar com calma, primeiro dei-lhe um livro, um livro de primeiro ano que eu tinha, dei-lhe. Pronto e ele começou, e eu comecei-lhe a dizer «Afinal tu até sabes.». Pronto. E neste momento ele já está a começar a ler. Claro que ele é um miúdo sem regras. Vem de uma família, não é? Muito destruturada, que a mãe não consegue incutir regras nenhumas, a nível de alimentação, de higiene e de escola. E portanto, tem sido difícil.

Em síntese, os depoimentos recolhidos permitem-nos compreender melhor como no trabalho com crianças em situação de acolhimento residencial exige o que relata a entrevistada P06.

> PA06: Mas é nesse sentido, não é? Ou seja, este aluno não conseguiu. Porquê? O que é que falhou? Falar com ele, falar com ele no final da aula, tentar perceber o que

> é que se está a passar. O que é que não está a acompanhar. O que é que não estudou. O que é que está ali a impedir de alguma forma que atinja o sucesso. Acho que passa muito por aí. Por, pela disponibilidade do professor de perder 5 minutos que seja no final da aula.

Trata-se de um depoimento onde se realça a importância de uma reflexão em torno do **ato pedagógico** que possa ter em conta as especificidades das crianças em acolhimento residencial. É preciso que um professor, que uma escola, reflita sobre a pertinência de celebrarmos o dia da mãe, do pai ou da família. Será justo colocarmos uma criança nesta situação? Porque se ela está longe da família esta celebração causa sentimentos de tristeza, que se poderão constituir barreiras à aprendizagem. Ou será justo celebrarmos o dia de um pai ausente? De uma mãe maltratante? Este tipo de interrogações devem ser fazer parte da reflexão de um professor porque sendo uma figura de referência na vida de tantas crianças, pode passar mensagens muito perigosas. Mas esta é uma questão que pode ser colocada sobre o outro prisma, podemos negar esta celebração a outras crianças? Sendo uma reflexão muito complexa, impera que o professor se posicione eticamente e possa pesar os benefícios e malefícios desta situação. É verdade que existem crianças que gerem, razoavelmente, bem a situação em que se encontram, mas é importante reforçar que é, apenas, uma gestão razoável.

A análise dos discursos que aqui se apresentam, permitiu-nos, também e por outro lado, perceber a importância das parcerias e da cooperação entre os técnicos das casas de acolhimento, a escola e alguns dos seus professores.

Finalmente, se cruzarmos os dados que foram objeto de reflexão neste subcapítulo com os dados e a reflexão incluídos nos subcapítulos anteriores, parece poder constatar-se que os professores entrevistados tendem a valorizar, em geral, a diferenciação curricular e pedagógica como uma dimensão subordinada aos pressupostos do paradigma da instrução. Contudo, também se verifica que a sua disponibilidade para se envolverem em atividades promotoras de diferenciação não possa ser dissociada, de algum modo, das experiências pessoais e profissionais que vão mantendo com essas crianças e do impacto dessas experiências na relação que estabelecem com elas. Neste sentido, coloca-se como uma hipótese plausível o facto da abertura à diferenciação, pelo menos no caso de alguns docentes, derivar, não, apenas, das suas opções curriculares e pedagógicas, mas também da empatia que sentem para com essas crianças.

A inclusão como objetivo educativo

Apesar de ser possível refletirmos sobre a problemática da inclusão a partir da reflexão sobre os depoimentos produzidos, importa, neste momento, analisar o que os entrevistados entendem por inclusão.

Numa tentativa de categorizar as diferentes propostas de definição, começamos por um depoimento que circunscreve a inclusão à **presença** de todos os alunos nas escolas.

> DA01: "tê-los todos na escola (…), é conseguir que cada um possa estar na sala"

Podendo considerar-se que estas são definições pedagogicamente pouco ambiciosas, importa confrontá-las, todavia, com os discursos de algumas das crianças entrevistadas.

> CA01: Eu não gosto de ir àquela escola porque primeiro não, não sei, não gosto do clima (…). É diferente. As pessoas são diferentes. Mesmo a escola em si é diferente.
>
> CA02: Depende. Se eu pudesse ir para casa dos meus pais, da minha família. Pá. Preferia ir para lá. Agora se fosse para trocar de colégio, ficava cá.
>
> CA03: Eu gosto mas, nesta escola já estou farto de dizer ao meu doutor que quero mudar.
>
> CA05: Porque não me sinto bem naquela escola.
>
> Eu: Então, se tu pudesses escolher, onde é que tu estarias?
> CA06: Na Escola X.

Perante estes depoimentos, compreende-se que desejar que os alunos desejem estar na Escola pode ser, só por si, um desafio exigente e suficiente, se a Escola se afirmar como um contexto de empoderamento cultural. Como já se referiu neste trabalho, nem sempre o é, nomeadamente para os alunos que se encontram em situação de risco escolar, sobretudo quando as expectativas que os professores constroem acerca destes alunos os circunscreve a percursos escolares pouco desafiantes e pouco pertinentes do ponto de vista da sua formação. Neste sentido, diríamos que refletir sobre a inclusão implica repensar de que forma é que cada instituição se organiza para acolher todas as suas crianças criando condições de acesso, de pertença e de sucesso. Assim, não se elimina a hipótese de que tê-los na Escola não seja um desejo desafiante, desde que se compreenda que não é o acesso, mas o sucesso escolar dos seus alunos que garante a existência de uma Escola inclusiva. Importa reconhecer que a problemática do sucesso é uma questão incontornável para se discutir o que se entende por inclusão escolar, ainda que seja necessário ter em conta outras variáveis como aquelas que se inferem da leitura dos dois depoimentos que passamos a partilhar.

> PA12: O facto de eles gostarem todos os dias de vir à escola. De quererem ser amigos. E cada vez mais porque os valores cada vez mais estão piores. Se

> conseguirmos fazer isto vamos conseguir ter melhores homens e melhores mulheres e que depois daqui para a frente eles conseguem fazer o resto e conseguem pegar no resto. Se não fizermos isso eu acho que não se consegue.
>
> PA16: Para mim incluir é fazer parte.

É tendo em conta o papel nuclear que se atribui ao sucesso escolar e à necessidade de esclarecer o que os entrevistados entendem por **sucesso** escolar que vale a pena analisar os depoimentos onde se reflete sobre este conceito. Numa leitura global dos mesmos, verifica-se uma tendência sobre a qual importa refletir e que tem que ver com o reconhecimento de que é necessário propor-se definições diferenciadas acerca do sucesso escolar dos alunos.

> PA11: O sucesso nunca pode ser o mesmo para todos porque nós temos de olhar para cada aluno como um caso, e muitas vezes estes alunos com percursos assim difíceis, acabamos até, se calhar por ser mais benévolos, ou digamos, procurar obter só aqueles objetivos mínimos e até se calhar, valorizar mais atitudes e não sei quê, do que com um aluno dito normal, entre aspas.
>
> PA11: Conforme os problemas que eles tenham de procurar minimizá-los não é?
>
> PA11: É procurar que, dentro da personalidade deles, dentro das características que eles têm, que eles possam participar, que possam ser aceites, pelos colegas. Por exemplo. (…) É procurar que eles sejam aceites e respeitados por todos.
>
> PA14: Eu posso ter um texto à minha frente, mas, é assim, se um aluno ler só um parágrafo e conseguir ler sozinho, para mim já é um sucesso, do que ler o texto todo e sentir-se.
>
> TCAA01: De acordo com as capacidades e com as aptidões que têm, que consigam alcançar alguma coisa.
>
> TCAA04: se calhar para um o sucesso dele é atingir o décimo segundo ano e, e até ir para a faculdade e, e já ter, já saber o que quer quando, o que quer ser, o que ter como profissão quando terminar a escolaridade. Há outros que, o sucesso, por exemplo é concluir o nono ano, porque chega-lhes o nono ano. Por isso o sucesso não é igual, na perspetiva de cada um. cada um tem uma visão diferente do que é o sucesso para si, não é?

Os depoimentos transcritos corroboram a ideia de que não há uma bitola única para o sucesso escolar, o que obriga a discutir se esta é uma posição congruente com uma escola inclusiva. Quando se afirma, por exemplo que no caso dos alunos com percursos mais difíceis "acabamos até, se calhar, pro ser mais benévolos", procurando obter "só aqueles objetivos mínimos e até, se calhar, valorizar mais atitudes e não sei quê, do que com um aluno normal", cremos ser possível considerar que estamos perante um posicionamento

pedagogicamente assistencialista. Do mesmo modo que é o assistencialismo pedagógico que inspira os depoimentos dos entrevistados PA11 e TCAA01, já que uma Escola não pode definir, à partida, que a sua missão seja procurar minimizar os problemas dos alunos, circunscrever a sua intervenção ao desenvolvimento de competências relacionais ou considerar que as capacidades e as aptidões dos alunos é que determinam o trabalho educativo que se irá realizar com eles. Entender a Escola assim é demiti-la do seu objetivo de exponenciar tais capacidades e tais aptidões, contribuindo para que os alunos descubram que são capazes de se transcender e de encontrar outros caminhos, para além daqueles que já lhes estavam destinados. No depoimento da entrevistada TCAA04, o assistencialismo também está presente, até porque ninguém pode ficar satisfeito com o facto dos alunos concluírem o 9º ano, já que isso corresponderia, em última análise, a que se aceitasse e legitimasse o abandono escolar, face aos parâmetros legais que, hoje, definem o que constitui o abandono escolar. Perante estes depoimentos constata-se que há uma aceitação tácita de que a Escola para as crianças em situação de acolhimento residencial, e em geral para os alunos em risco escolar, não pode oferecer o mesmo que oferece para os restantes alunos. Admitindo-se que é necessário contextualizar tais depoimentos e, por isso, reconhecer que os mesmos exprimem as dificuldades em fazer mais do que aquilo que se faz com esses alunos, é necessário, igualmente, admitir que isso acontece no quadro de abordagens curriculares e pedagógicas que não são discutidas e interpeladas quanto aos pressupostos e princípios que as estruturam. Esse é, afinal, o problema das abordagens meritocráticas e assistencialistas. É isso que as impede de contribuir para a afirmação de uma Escola mais inclusiva e congruente com os pressupostos da vida democrática.

Ainda que se possa considerar que os próximos depoimentos, do ponto de vista das suas idiossincrasias, se afastam de forma inequívoca dos depoimentos anteriores, não se pode deixar de valorizar o potencial inclusivo de algumas das suas afirmações.

> PA06: Não. Eu acho que, o sucesso não pode ser medido na escala de 0 a 5. Só. Não é? Um miúdo que tem mais dificuldades, que estão diagnosticadas. Ou que sempre teve um comportamento agressivo que, que nunca, que tinha muitas faltas disciplinares, seja o que for, não é? Que a partir de uma determinada altura, muda de comportamento. Está interessado, está a fazer um esforço, é sucesso, tal como um aluno que é sempre um bom aluno e que tem 5.

Neste depoimento, por exemplo, a valorização do esforço de um aluno que supera dificuldades pessoais e académicas é um fator positivo que nem sempre é reconhecido pelos

professores e pela Escola. A referência à classificação é, deste ponto de vista, muito interessante, dado que evidencia as limitações desta opção avaliativa para descrever o que alunos fazem e o que os alunos aprendem. Daí que numa escola inclusiva seja necessário refletir sobre esta problemática e encontrar alternativas à mesma.

> PA02: é na sala de aula ir levando, é usando estratégias diferenciadas dentro das minhas possibilidades para os alunos conseguirem sempre algum exercício positivo. Obter sempre alguma classificação positiva, e beneficiar sempre o aluno em algum aspeto, precisamente para levá-lo para a transição de ano. Porque não sou a favor mesmo de todo da reprovação.

No depoimento deste entrevistado interessa-nos valorizar a atenção que se presta à utilização de estratégias diferenciadas e a recusa da reprovação como medida pedagógica, dada a importância destes dois pressupostos no âmbito de projetos de educação escolar mais inclusivos. É verdade, como já o referimos neste trabalho, que nem sempre a diferenciação de estratégias ou a recusa da reprovação significam, de imediato, que estamos perante uma escola inclusiva. Seja como for, um depoimento como aquele que, agora, se discute, indicia uma disponibilidade para esse debate que, nas escolas, não poderá ser menosprezada.

> PA08: Para mim sucesso é, de facto dar aos alunos instrumentos para eles terem, para poderem projetar o seu futuro e terem um futuro, que sejam compatíveis com as suas expectativas, não é? Quando nós pensamos ter um bom futuro, não tem que ser, necessariamente serem médicos, advogados ou engenheiros. Têm, para mim um bom futuro, é, de facto ir à resposta das suas expectativas, terem uma profissão, serem autónomos, serem independentes, terem o seu futuro assegurado, lá está, nesse aspeto.
>
> TCAA02: Sim, ter algumas competências, ter um comportamento adequado, transitar de ano com conhecimento. E perceber que a escola é importante... que o conhecimento que lá vai se dar é importante, e envolver-se.

Falar de sucesso, como propõem estes depoimentos, implica falar das aprendizagens que se realizam e que contribuem para que cada um possa decidir, de forma o menos circunscrita possível, sobre os seus projetos de vida.

Desta forma, a inclusão implica atender a todos os alunos, não apenas alguns, mas todos, tendo em conta as suas especificidades, mas também as suas histórias de vida. E isto não significa facilitar-lhes a vida, mas perceber o que cada um é capaz e trabalhar a partir daí, como defende a entrevistada DA01, o que implica "uma preparação muito grande das aulas e conhecer muito bem os alunos. E gostar deles" (DA01).

Numa síntese da análise produzida sobre os depoimentos dos atores educativos relacionados com o agrupamento de escolas que se tem vindo a abordar, constata-se que, no que concerne à inclusão de crianças em situação de acolhimento residencial, a empatia para com elas, bem como a compreensão suscitada pelas suas experiências de vida, são fatores que parecem contribuir para uma atuação curricular e pedagógica marcada pela perseverança. Sendo este um fator decisivo, não é, contudo, um fator suficiente para se pensar e concretizar um projeto de educação escolar inclusivo e democrático. É que para alguns entrevistados a inclusão é um conceito circunscrito que diz respeito ao modo como se trabalha ou com as ditas crianças com necessidades educativas especiais ou com crianças em risco escolar. Assim, neste caso, incluir é identificar e aplicar medidas compensatórias ou remediativas que se dirigem a todos os que manifestem desfasamentos face às expectativas que os professores possuem sobre as aprendizagens que deveriam realizar. Na verdade, o que se verifica é que o desafio a enfrentar pelo agrupamento escolar em questão tem que ver com a necessidade de, nesta escola, se compreender que o problema não consiste em saber como se realizam adaptações curriculares, mas como se rompe com um paradigma educativo que circunscreve estas adaptações às respostas educativas a oferecer aos alunos que, por qualquer razão, manifestem o que vulgarmente se designa por dificuldades de aprendizagem.

Esta articulação entre escola inclusiva e défices é, provavelmente, o principal obstáculo à concretização da primeira e o fator que legitima as intervenções pedagógicas de natureza assistencialista[65]. Apesar de uma tal articulação corresponder a uma atitude preponderante nos depoimentos dos entrevistados, vislumbram-se, também, discursos que apontam para outras possibilidades de entender a inclusão escolar. De algum modo, é a capacidade de identificar tais discursos e os seus atores que permite alimentar a esperança de que uma outra escola é possível. Um desígnio tão ou mais importante quando, por exemplo, se constata que o modelo de escola instrucionista e o modo de ensino que lhe corresponde parecem não ser o único modelo de educação escolar possível, até para aqueles que não são professores.

[65] Não será por acaso que a entrevistada PA07 remete para o domínio da educação inclusiva os alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem, quando afirma que "eles dizem as turmas reduzidas... Mas de que adianta a turma ter 18 e ter 4 da educação inclusiva, de que adianta. É complicado".

Em suma, estamos perante um desafio complexo que exige tempo e uma estratégia organizacional capaz de identificar os principais obstáculos e os recursos disponíveis, de forma a enfrentar uma problemática que está longe de poder ser confinada, apenas, à sua dimensão técnica.

2.2 Caso B

Compõe a amostra do estudo de caso B um agrupamento de escolas TEIP de um concelho da zona litoral da Área Metropolitana do Porto e que articula com três casas de acolhimento. As informações que aqui se passarão a apresentar decorrem da análise do seu projeto educativo, dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, bem como das suas perceções sobre a problemática em estudo à luz das unidades de análise já descritas (escola pública, insucesso, práticas pedagógicas e inclusão).

2.2.1 Caracterização do Contexto

Este agrupamento de escolas, doravante designado por escola, é constituído por quatro estabelecimentos de ensino e integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2) desde 2007/2008. Situado num meio urbano, os diferentes estabelecimentos escolares estão inseridos "num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social" (Projeto Educativo). Homologado em 2004, atualmente esta escola apresenta uma média de 1900 alunos distribuídos desde o pré-escolar até ao 9.º ano. O grande desafio que se lhe coloca é "o de saber como é que mais do que o acesso, se garante o sucesso efetivo de todos na Escola" (Projeto Educativo), capacitando-os a atuar de forma participativa e criativa e respeitando quem é diferente. Com um leque diversificado de parcerias na comunidade esta escola define como objetivos gerais:

- **garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar** através de medidas que contribuam para a promoção da inclusão de todos;
- **dotar os alunos de conhecimentos** para a construção de uma sociedade mais justa e para agirem sobre o mundo enquanto bem a preservar, assentando a

sua ação em valores como o respeito pela dignidade humana, pela cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela liberdade e pela democracia;

- **desenvolver nas crianças competências e saberes** que sustentem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da sua vida;
- **promover a gestão flexível do currículo**, o trabalho conjunto dos professores e o acesso e a participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida.

Analisaremos, de seguida, as fragilidades apresentadas no projeto educativo e que resultam de processos internos de autoavaliação e da avaliação externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) de 6 de junho de 2017, das quais destacamos:

- **Fragilidades da avaliação interna**, nomeadamente os resultados escolares externos inferiores às metas, no 3º ciclo, apesar da evolução positiva dos mesmos; elevado número de situações de indisciplina dentro de sala de aula; elevado número de situações de indisciplina e conflitos nos espaços de recreio; contexto sociofamiliar e socioeconómico desfavorecido; baixa escolarização por parte de alguns dos encarregados de educação e saída dos alunos com melhor desempenho no fim do 6º ano de escolaridade;
- **Fragilidades da avaliação externa**, onde se destaca a ausência de uma análise reflexiva e rigorosa das dificuldades dos alunos, com particular enfoque nos fatores internos explicativos do insucesso escolar; fraca participação dos alunos nas diferentes dimensões da vida escolar, nomeadamente na promoção de maior disciplina e civismo; ausência de atividades sistemáticas e regulares de metodologias ativas e experimentais das ciências; falta de evidências de um planeamento sustentado nas características e ritmos de aprendizagem das crianças na educação pré-escolar; práticas de diferenciação pedagógicas pontuais nos 2º e 3º ciclos; reavaliação dos equipamentos, espaços, materiais e tecnologias de apoio a alunos com multideficiência; falta de reflexão aprofundada das eventuais

causas das dificuldades e sucessos dos alunos, estratégias e medidas implementadas; práticas de autoavaliação pouco estruturadas e abrangentes.

A análise dos dados apresentados no projeto educativo demonstra que a escola apresenta elevadas ocorrências disciplinares, contudo quando analisamos os dados dos sujeitos referentes à **indisciplina** dos alunos as referências são reduzidas, e não se associam às crianças em acolhimento residencial, como se pode verificar nos discursos dos sujeitos.

> DB01: Nós já tivemos casos mais complicados, mas eu acho que eles agora estão mais acompanhados pelas técnicas e que já não há tantos casos disciplinares, porque a maioria que nós temos aí nem são das instituições, os meninos com processos disciplinares, não são.
>
> PB08: Em termos de comportamento não há nada a registar. Há um ou outro mais falador, mas controla-se bem.
>
> RAPB01: mas não só com esses meninos, era um bocadinho geral, não eram eles o foco do problema. Eram (aqui) situações, turmas que tinham problemas de comportamento complicados, meninos muito mais velhos, mas não são os meninos da *o*, eram mais meninos na mesma situação.
>
> RAPB01: Eles portam-se bem, no meio do grupo dos jovens nunca é assim grande problema, e do que ela falou não tem problemas nenhuns.

De igual modo, a análise do projeto educativo também refere uma elevada percentagem de alunos que sai da escola no fim do 2.º ciclo, mas também destaca a necessidade de uma maior análise de reflexão sobre as dificuldades dos alunos, associada a práticas pedagógicas pouco diferenciadoras e a uma ausência de metodologias mais ativas e flexíveis que impliquem a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem. Desta forma, a intervenção da escola incide em quatro áreas: (i) o insucesso, o absentismo e abandono escolar; (ii) a indisciplina e comportamentos; (iii) a intervenção na família; e (iv) a autoavaliação e avaliação interna como forma de autorregulação das nossas ações.

Quando analisamos as perceções dos alunos em relação à escola percebemos que estes também enumeram um conjunto de barreiras à participação e à aprendizagem condicionadas pelos próprios espaços, nomeadamente, as paredes, as janelas e as portas.

> CB10: A única coisa que a escola tem de mal é as paredes que tem. Calor lá dentro.
>
> CB10: As portas estão sempre todas desfeitas.
>
> CB10: Não têm condições as salas para ter aulas lá. É muito calor. Depois, os professores estão a falar e não se ouve porque lá fora, ouve-se tudo lá de fora e isso.

CB02: As regras são muito diferentes. Esta escola aqui é podre, cai teto, cai tudo, na outra não! Havia coisas estragadas que os alunos estragam na mesma.

Ao nível do acompanhamento, a análise dos discursos dos diferentes agentes da comunidade revela que a escola propicia um conjunto de medidas de apoio à aprendizagem, pelo que importava refletir a analisar, internamente, a sua eficácia. Por exemplo, a escola refere que os alunos beneficiam de:

- aulas de apoio extra de modo a colmatar as lacunas (CB01),
- assessorias em que "uma vez por semana há outro professor na sala de aula" a matemática e que permite apoiar os alunos com mais dificuldades (CB01);
- uma equipa multidisciplinar que apoia os alunos sempre que estes necessitam (CB04, CB07).

A estes apoios acrescenta-se a existência de clima de proximidade e proteção das crianças, embora a diretora que muitas vezes o grande desafio está na seleção dos "professores mais adequados para esses alunos" (CB01), e que na ausência de perfil a direção tenta mudar as "atitudes de algumas pessoas. Fazer com que as pessoas compreendam alguns modos" (CB01).

Assim, e sendo a escola um espaço socializante consideramos que a caracterização do contexto também passa pela forma como se estabelecem e definem as diferentes **relações.** As técnicas das casas de acolhimento consideram que deve existir um trabalho conjunto, uma responsabilidade comunitária para que a escola possa cumprir o seu papel (TCAB04). A representante da associação de pais refere não existir muita interação com as crianças ou com os encarregados de educação institucionais, mas que "era através do diretor de turma que ia sabendo como é que as coisas iam acontecendo" (RAPB01). Em relação às crianças, esta mãe destaca que os seus filhos chegaram a convidar crianças em acolhimento residencial para as suas festas de aniversário. A proximidade da associação de pais com os professores e a escola também é destacada quando a mesma afirma que vão sendo sempre incluídos pela direção da escola "nalguns assuntos que acham que a nossa participação pode ser importante" (RAPB01). Os aniversários são sempre datas muito festivas ou complicadas, dependendo da criança e do que isso representa na sua vida. A este nível consideramos interessante o que alguns professores referem pois eram "convidados para ir às festinhas de Natal, lá da instituição (e por isso é que eu conheço muito bem a instituição), bem como outras crianças (RAPB01). Mas também é interessante ouvir as assistentes operacionais

relatar a forma como foram buscar um bolo de aniversário para uma criança que se encontrava em acolhimento e que, ao contrário, das restantes não havia levado bolo. A existência de festividades deve ser repensada em cada contexto, devendo-se questionar se determinadas situações não colocam algumas crianças em situações de vulnerabilidade emocional.

> AOPB01: Os parabéns... mas depois há aquelas crianças que estão ao lado e que não têm e nunca fizeram uma festa de aniversário sequer...
>
> AOPB02: Não deviam trazer ninguém.
>
> AOPB04: Por exemplo fizeram que se passou na sala, o *A* fez anos... e a instituição não mandou bolo...
>
> AOPB01: Estás a ver é essas coisas.. porque está a ferir as outras crianças...
> AOPB04:O que é que nós fizemos... no dia em que o *A* fez anos nós resolvemos a situação... vimos que ele não trouxe e nós fomos buscar, para lhe cantar os parabéns.

Na relação da casa de acolhimento com a escola, os diferentes agentes educativos destacam que existe uma relação de muito proximidade e que as técnicas estão muitas vezes nas escolas e em contacto com os diretores de turma (DB01), pois é necessário um trabalho conjunto sobre como motivar as crianças e isso implica "uma relação muito próxima com a instituição, com a escola, com o próprio professor" (PB04).

A análise dos discursos revela que, da parte das professoras, estas sentem que todas as informações a que seria importante eles acederem sobre a história de vida destas crianças sempre lhes foi facultada. Um facto que foi, igualmente, referido pelas técnicas das casas de acolhimento, como se verifica através dos depoimentos que se passam a partilhar.

> PB01: nunca senti que precisasse de saber alguma coisa e que não tenha sabido. Ou seja, aquilo que era essencial para compreendermos minimamente o aluno e como é que ele estava ali, nós sabíamos. A instituição ia dizendo à medida que nós íamos perguntando coisas para perceber melhor o contexto.
>
> TCAB04: E nós trabalhamos muito com uma equipa multidisciplinar. Parece que não, mas ajuda bastante. E auxilia muito os diretores de turma também. Ajuda, é uma ponte que liga, professores e encarregados de educação. E nós, é fundamental, eles têm um trabalho fantástico com os miúdos.
>
> TCAB02: Depois compete-nos a nós e temos tido esse cuidado é de também passar aquelas informações que nós consideramos que podem ser relevantes, para um bom acompanhamento, quer de origem familiar, quer de necessidades educativas, porque muitas das vezes, há recomendações que nos vêm dos

> acompanhamentos que elas têm no exterior, nomeadamente na área da psicologia e da pedopsiquiatria, e nós tentamos transmitir, exatamente, essas informações aos diretores de turma, de modo a que eles também possam depois, falar em conselho de turma ou nas outras estruturas que têm, falar com os outros professores, no sentido de a aluna poder vir a beneficiar mais, que aquilo que tem até ao momento.

Contudo, existem alguns professores que reconhecem que algumas casas de acolhimento são mais fechadas e que a relação não é tão próxima, mas que de uma forma geral todos consideram que a relação é de parceria e que existe "disponibilidade, sempre que as pessoas são chamadas estão disponíveis para vir, para conversar, para dialogar sobre problemáticas dos seus educandos, portanto só tenho a dizer bem" (PB07).

Nos depoimentos das crianças cruzam-se perceções diversas sobre o presente e o passado. Há quem se sinta feliz na escola B, mesmo que nem tudo lhe agrade.

> CB19: Eu vou à escola para aprender, para ter um futuro risonho e porque também gosto de conviver com os meus amigos, professores, colegas e também porque tenho muitos amigos aqui da *o*…
>
> CB11: Eu gosto de estar na escola, tem um aspeto que eu gosto menos, muitas coisas, não gosto de comida da escola. Só gosto de alguma só.

Noutros depoimentos exprime-se o distanciamento que se sente face à escola atual.

> CB17: Costuma haver muito barulho na aula, a minha turma não levanta os dedos, falamos sempre uns em cima dos outros e isso é mais difícil para o professor.
>
> CB07: Porque tinha mais amigos e porque andava lá já há muito tempo.

Também se fala das escolas que, no passado, foram as suas. Umas vezes com saudade, outras de forma bastante crítica

> CB07: Porque tinha mais amigos e porque andava lá já há muito tempo.
>
> CB04: Às vezes brincávamos uns com os outros, às vezes os professores ralhavam, mas depois ficávamos quietos. Eram muito diferentes. Normalmente acho que me dava bem nas escolas, do que colégio. Escolas, tirando aquela, tirando aquela. Não, naquela do *G* até dava-me bem, mas fui para aquela e estragou tudo.
>
> CB12: Porque é só futebol e uma vez que a escola tem mais pessoas, eu sinto-me mais sozinho. Por que lá são mais pequenos do que eu.

Ao analisarmos as características das relações entre as assistentes operacionais e as crianças em acolhimento residencial constatamos que se enfatiza quer o peso das carências afetivas quer a postura de rejeição inicial, por parte das crianças, no estabelecimento de

relações com os adultos. Para além disso, as assistentes operacionais afirmavam possuir um conhecimento muito profundo das crianças, das suas histórias de vida, dos seus gostos e rotinas. Esta constatação pode ser fruto da atenção que estas profissionais prestavam às crianças e aos vínculos que se foram construindo.

> AOPB01: São tristes... são meninos que quando lhe damos um bocadinho de atenção, um bocadinho de carinho, eles quase que nos adotam mães, tias...
>
> AOPB01: Ele não gosta da escola, ele rejeitou a escola inicialmente. Ele não queria estar aqui, ele não queria falar connosco. Eu uma vez perguntei-lhe: «Então, está tudo bem?» e ele virou-se para mim e disse «O que é que você tem a haver com isso?». E eu engoli em seco e depois fui ter com ele mais tarde e disse: «Olha sabes porque é que eu te fiz essa pergunta? Porque nós nos preocupamos com vocês, porque vocês enquanto estão aqui, são nossos.». «Portanto eu fiz-te essa pergunta, não é por curiosidade... eu só queria saber se te estavas a sentir bem e se te estavas a integrar». Ele ficou assim a olhar para mim... Hoje em dia quase que anda comigo ao colo. Um dia destes veio aí com a assistente e disse «Esta ao menos preocupa-se com a gente». Porque lá está..
>
> AOB04: Mas nota-se a carência... não é só comigo, ele agarra-se, ele se chegar de manhã... que não se agarre a nós a dar um abraço ao pescoço...

Quando questionamos as crianças sobre a sua relação com as assistentes operacionais, parece confirmar-se a relação privilegiada que as crianças estabelecem com esses atores educativos.

> CB10: Os funcionários, gosto. Eu gosto.
>
> CB09: Todos, todos, todos... Não temos.
>
> CB09: É como tudo, não é? Há pessoas com quem eu dou-me melhor, outras ... Eu, por exemplo, lá naquela escola, as funcionárias do meu corredor, eu dou-me bem. E as do lado do fundo, eu dou-me bem. Agora com as outras... E PBX e assim dou-me bem. Agora o resto, outras funcionárias, nem lhes dirijo a palavra. Dirijo se for obrigado a ir pedir-lhe alguma coisa. Que de resto...
>
> CB09: Tipo, as do meu corredor são mais brincalhonas, tentam animar a malta e incentivam. E as do outro lado também.
>
> CB09: As outras é, bico calado, nem olá, nem boa tarde...
>
> CB10: Eu dou-me bem com as de todos os corredores. Passo a vida a trocar de sala...
>
> CB14: Destacam? São cinco estrelas os funcionários até... Dona *E* atão!

As relações entre crianças são muito diversificadas. As professoras, e as próprias crianças, relatam tanto situações de companheirismo, partilha e apoio como situações de conflitos. O facto de encontrarmos nos discursos de algumas professoras registos de

momentos de diálogo e partilha sobre os seus quotidianos pode ser indicativo de uma certa aceitação da situação em que se encontram.

> PB04: Entre as crianças… é assim, nestas idades que eu tenho, 3º ciclo, já não noto, eu acho que mais pequeninos são mais cruéis, quando sabem marginalizam mais, enquanto que miúdos maiores já não há assim. Não noto que haja assim nada de muita marginalização, pelo contrário, até falam, eles próprios falam do seu dia a dia com os outros como sendo um dia a dia normal, com naturalidade, encaram aquilo já com alguma normalidade.

> PB04: e esse miúdo da instituição estava ao meu lado achou por bem falar e disse-lhe (eu achei aquilo extraordinário) "olha, eu quando era da tua idade também era assim como tu, tinha a mania que era engraçado, fugia das aulas, andava aí sempre a fazer asneiras. Sabes onde é que eu estou agora? Estou na Obra. Achas que eu gosto de estar lá?". O miúdo disse "não", "pois tu ainda estás a tempo!". E aquilo deixou-me completamente arrepiada. E deu-lhe uns conselhos, disse "olha estuda, não respondas aos professores, se te apetecer responder respira fundo, não faças isso à primeira" deu-lhe ali uma série de conselhos que eu acho que o miúdo ouviu muito mais do que aquilo que eu lhe tinha dito antes, e no final o miúdo pequenino deu-lhe, assim, um cumprimento, como que a agradecer aqueles conselhos, e a mim não me disse rigorosamente nada.

> PB05: Porque ele gosta de saber... e ele depois explica muito bem. Eu até quando eu o tenho com o tal menino na tutoria, é muito engraçado porque o menino é da Educação Especial, tem mais dificuldades... e então porque é que eu estou a aproveitar... porque ele é assim «Olha. Estás a ver? Estás a ver.…» e depois explica-lhe... Estava-lhe a explicar os sedentários e os nómadas «Olha eu estou a andar de um lado para o outro...». Ele tem piada a maneira como explica e vê-se que ao mesmo tempo está a aprender porque eu depois vou «Então aqui no livro onde está isso escrito?».

> PB05: Envolvem-se às vezes, tanto um como outro é engraçado, envolvem-se em conflitozitos cá fora. Não é nada com eles, mas eles adoram confusão e metem-se. E uma ou outra mãe às vezes vêm me dizer «não estou nada contente!» «Então uma mãe até te dá boleia e tu andas a chamar ao menino que ele é gordo ou que não sei quê e tal... a mãe está triste» E ele, pronto tudo bem, daqui a um bocado já se esqueceu outra vez e é capaz de ir... porque são crianças, não é pelo facto de estarem na instituição.

> PB05: Aquele insucesso à moda antiga, já que têm as negativas. Eles têm que mostrar superioridade noutras coisas. Eles são superiores é a portarem-se assim. Eles gostam de ser líderes pela negativa. Que é isso que eu estou com receio que o meu menino, descambe. Como eu digo, é um termo um bocado feio, mas é isso.

Nos discursos das crianças identificam-se, igualmente, sentimentos de afeto e de partilha, bem como a importância dos vínculos que vão estabelecendo. Do conjunto de

depoimentos que se transcrevem valoriza-se, por isso, as autocríticas do sujeito CB08 e CB02 e o significado que as mesmas podem representar do ponto de vista relacional.

> CB19: Eu vou à escola para aprender, para ter um futuro risonho e porque também gosto de conviver com os meus amigos, professores, colegas e também porque tenho muitos amigos aqui da obra... vou lá fazer um pouco de tudo... aprender, brincar, estudar...
>
> CB19: Pronto... eu também gosto muito dos meus colegas. Os meus colegas dão-me muito apoio também... E eu acho que gosto de ir à escola e acho que é essencial, como já disse.
>
> CB08: Eu para mim, quando fiz o mal aos meus colegas e isso... eu quando olho para trás eu arrependo-me das coisas que fiz. E tento-me recompor, por quem sou, porque senão já sei que isto vai dar problemas.
>
> CB02: E pronto ameacei isso, mas depois pedi-lhe desculpa.
>
> CB13: Eu vou à escola porque quero estar com os meus amigos e com as minhas amigas e para aprender um pouco.
>
> CB14: É tranquilo... raparigas dá para desabafar outras coisas que tão cá dentro.
>
> CB16: Não estamos mais à vontade... prefiro pessoas da minha idade.

Um dos eixos que procuramos perceber prende-se com a forma como se configura a **relação professor-aluno** e a forma como esta pode, ou não, contribuir para a inclusão e sucesso de cada uma das crianças. Daí a importância do depoimento da diretora da escola.

> "professor tem que ter alguma consideração por aquele percurso de vida. Não o pode tratar da mesma maneira que trata os outros alunos. Se ele já vem revoltado para a escola, sem vontade de vir porque o retiraram da família que, boa ou má, era aquela que eles gostavam. Eles, mesmo sendo má preferiam estar com a família do que com instituição, isso não há dúvida nenhuma, portanto quando o retiram da família há uma revolta muito grande. Se chegam a uma escola onde o adulto ainda o provoca, ou é agressivo com ele, que não mostra alguma compreensão, a relação entre os dois não funciona e, a partir daí, mais nada funciona. E gostar deles" (DB01).

Trata-se de um discurso significativo, tendo em conta o lugar institucional que a entrevistada ocupa e o modo como o seu depoimento se adequa ao desenvolvimento de uma abordagem não preconceituosa das crianças em situação de acolhimento residencial.

As professoras, por sua vez, introduzem na reflexão a importância dos vínculos afetivos que os alunos estabelecem com eles, definindo-os como fatores que facilitam o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, o que não sendo suficiente para

assegurar o seu sucesso escolar pode constituir um fator potenciador do trabalho que esses alunos deverão realizar na sala de aula.

> PB01: O facto de o aluno, gostar do professor, é sempre uma grande ajuda. Embora às vezes ele possa gostar muito do professor e sentir que também não percebe nada da matéria, não é? Pronto. E eu tenho alguns alunos, ou até, sobretudo alunas, que são mais expressivas nesta questão dos sentimentos, não é? Que, por diversas formas, me fizeram sentir que, até gostavam de mim, mas continuam a ter dificuldades a matemática..
>
> PB01: Claro que gostar do professor pode não ser um fator determinante para os fazer estudar mais se eles não compreendem a disciplina. Se eles compreendem a disciplina, se calhar, efetivamente, potencia. Se eles não compreendem, se têm dificuldades, e então se têm muitas dificuldades, pode não potenciar assim tanto, se calhar em vez de nunca fazerem os trabalhos de casa, até pode ser que tentem fazer os trabalhos de casa. Ou em vez de estudarem ou não estudarem para o teste, até pode fazer que tentem estudar.
>
> PB04: Acho que eles têm, quando conseguem estabelecer uma boa relação com os professores eles têm ali um modelo, um pilar, algo de suporte que eles sentem que está lá para eles e que é mais uma pessoa para os ajudar, para além das pessoas que eles têm na instituição. Eu acho que eles aqui sentem muito isso.
>
> PB05: Mas, um até tinha sido meu aluno, e é um miúdo muito difícil e até estava a dizer ao outro: «Então não abres, é chato, abre lá o livro e tal.» «Mas eu não gosto de ler este.» e eu disse «Olha, então mas não gostas de ler?» «Só gosto de ler o que me interessa» Dizia-me ele com um ar, também de sétimo ano. «Só gosto de ler o que me interessa.» Pronto, e eu digo assim: «Está bem, mas olha, aqui, olha, se abrires o texto.» Era "Os bichos" do Torga. Não é assim um texto, tão fácil, não é? «Pronto, mas olha» isto sou eu a tentar «Isto são historinhas pequeninas.» E dizia o outro «Olha que isto não é nada difícil.» Pronto, passado um bocado era ele a fingir que estava a ler. Quando tal, eu já estava a vê-lo a ver interessado. Porque depois também é o problema destes meninos, muitas vezes, que é aquela história do contra.
>
> PB08: O primeiro contacto é essencial, criar um vínculo para depois eles saberem que estamos cá quando é preciso. Depois é alimentar e criar laços.

Por sua vez, nos discursos das crianças destacam-se as características dos professores com quem se relacionam melhor e que eles descrevem como sendo pessoas que os compreendem, que se mostram amigos, que os apoiam, que aceitam brincadeiras e por isso são mais flexíveis; professores que se preocupam e que deixam isto transparecer na relação.

> CB19: O professor que eu gosto mais... ou a professora que neste caso é uma mulher... que me dá muito apoio é a professora de matemática e a minha diretora de turma.

> CB02: A professora de português... dá-me sempre uma lição de moral quando acabam as aulas... eu desabafo um bocado e ela dá-me sempre uma lição de moral.
>
> CB09: Depende das situações, não é? Também depende de cada professor. É como nós, tipo... Há pessoas que são mais duras, que não tentam compreender o lado... Há outros que não...
>
> CB04: Os professores eram muito amigos.
>
> CB13: A professora de ciências até que me apoia muito, às vezes dá-me presentes por ser um bom aluno, eu sou o aluno preferido dela, é isso.
>
> CB17: Próxima. Mais na brincadeira. Por exemplo, esses professores aceitam brincadeiras. Não abusivas, mas, produtivas.
>
> Eu: Ok. Então sentes que o facto de teres uma boa relação com o professor, te ajuda a gostares da disciplina?
> CB17: Muito.
>
> CB01: Sim, acho, porque eles são simpáticos, porque se preocupam com os alunos. Tentam ajudar-nos, acho que é por isso.
>
> CB19: Eu gosto muito dos meus professores eu sou o único menino da turma que sou da obra, na turma deles não, tem outro menino. Os meus professores dão-me um apoio assim mais, mais especial por eu ser da *O*. Sabem que eu tenho alguns problemas que outros meninos não têm. E os meus professores estão sempre lá para me ajudar...

Do lugar que ocupam na vida das crianças, as técnicas das casas de acolhimento corroboram a perspetiva que estas propõem.

> TCAB04: E em questões de professores/alunos, acho que o professor, se tiver perfil, consegue captar os alunos. Embora sejam todos diferentes, mas consegue captar os alunos. E tem que ter muita, muita paciência, mas consegue, eu acho que sim.
>
> TCAB01: há sempre um professor ou uma professora do qual elas falam de uma forma mais positiva e com mais carinho até.
>
> TCAB02: Portanto, eu acho que a relação professor/aluna é uma relação muito especial e é marcante, também, no trajeto de cada criança.

No primeiro capítulo da Parte I desta tese referimos que a relação com estas crianças é muito marcada por momentos de teste, teste contra a rejeição e o abandono, por isso é muito normal que inicialmente a relação seja caraterizada por um certo distanciamento ou até agressividade. Os exemplos que aqui se expõem representam esta realidade. Não se conquista uma criança destas reagindo em espelho, embora, às vezes, seja muito difícil. A arte de não projetar e conter a agressão carece de muita prática e reflexão, perceber que a

agressão não é contra os adultos, mas o resultado de um sintoma, de um passado repleto de abandonos, de violência e de negligência. A rejeição inicial, muitas vezes, é apenas um mecanismo de defesa contra uma futura rejeição da parte desses adultos. Urge mostrar à criança que nem todas as relações têm de terminar no abandono. É um percurso difícil, feito de avanços e recuos, como os depoimentos que se transcrevem demonstram.

> PB01: criar as empatias, com alunos que nos rejeitam ou que rejeitam a nossa disciplina ou que rejeitam as duas, às vezes é difícil, porque, às vezes nós até estamos a tentar e a tentar chegar lá, e eles estão sistematicamente a rejeitar, a ser agressivos, a ser maus às vezes, certo? E portanto, nós às vezes, também, como somos humanos, acabamos por, de vez em quando também explodir, e, e quando explodimos, ou quando somos mais exigentes, mesmo sem termos explodido, eles encaram sempre que, que estamos a ser maus com eles, e portanto, essa construção às vezes é muito difícil.
>
> PB01: as relações humanas são muito complexas, porque há miúdos que em determinado momento da sua vida, são realmente muito agressivos, muito desinteressados, muito difíceis. E depois, no ano seguinte já estão um bocadinho mais calmos ou mais crescidinhos, ou mais maduros e até já se consegue chegar lá melhor, e depois, às vezes até saem daqui, e encontramo-nos lá fora e eles, alguns até vêm falar connosco, assim, com muita naturalidade e com sorrisos na cara, e nós ficamos a pensar «mas tu eras assim um malandreco. Fizeste-me a vida tão difícil.»
>
> PB04: eu acho que eles sentem muito isso e que nos procuram mesmo fora de aulas, mesmo sem ter nada para nos entregar, nem justificações, nem … procuram-nos muito por saber que estamos cá e que eles sabem que podem contar connosco. Eu acho que o papel do professor é fundamental e a confiança que tem com eles, e a relação que estabelece com eles de proximidade acho que é fundamental, com estas crianças então eu acho que é …
>
> PB04: Eu acho que ao início é um bocadinho mais difícil, no início, porque eles vêm sempre um bocadinhos receosos, de ser alguém que vai ralhar com eles, da diretora de turma que vai fazer queixa, que vai … depois de conseguirmos acho que é uma relação totalmente aberta, é fantástica e consegue-se com eles coisas que muitas pessoas dizem "como é que consegues fazer com ele fazer isto" porque eles estão completamente do nosso lado. Pelo menos eu sinto isso, todos os meninos que eu tive institucionalizados até hoje senti que estiveram sempre do meu lado, e que sentiram, porque eu estava do lado deles, como é lógico, e colaboraram em tudo, impecáveis sem dar problemas nenhuns, os problemas normais que dão todos, de muito bom trato, muito educados, comigo só para ajudar. Ainda hoje, as 8h20 já estava ali a pedir para sair da sala porque não estava bem, e se podia ficar comigo, e eu sei que, não estando bem, é bom que tenha essa consciência, que não estando bem ele vai perturbar, vai perturbar a aula e vai acabar por se prejudicar e então "claro que sim". Trouxe-o comigo, andou comigo durante essa hora inteira na aula, acalmou, desabafou um bocadinho que eu percebi que ele precisava era de desabafar uma série de coisas, desabafou e foi às

> 9h20 para a aula (espero, não tive mais notícia nenhuma, espero que tenha corrido tudo bem!). Pronto e acho que isto é muito importante, haver esta flexibilidade com estas crianças. Não ter que ser o horário das 8h as 13h, e poder ser, se eles tiverem um problema que têm que resolver, que têm que conversar, que têm que falar, temos que ter este tipo de abertura e possibilitar esta…
>
> PB04: O que eu sinto é que os miúdos institucionalizados nunca abusam desta proximidade, ou desta boa vontade que nós temos em ajudar. Eles quando precisam usam, quando não precisam deixam-se estar no canto deles e… não sinto ali qualquer…
>
> PB04: quando precisam pronto, é bom que eles sintam que podem recorre a alguém.
>
> PB04: "Oh professora dê-me um abraço, que eu estou a precisar" e ela claro que sim, e ela contou-me, deu-lhe um abraço mesmo forte. Mas ele para dizer isto …devia estar num estado… porque eles não verbalizam não é…

É interessante cruzar estes depoimentos com o testemunho de uma das técnicas da casa de acolhimento, para quem uma das maiores falhas da escola, e da sociedade em geral, tem a ver com a atitude das pessoas que

> "acham sempre que [estas crianças] são coitadinhos e que andam aqui a chorar o dia todo, tipo orfãs daqueles filmes que se vê. Às vezes tenho de dizer «Não! Elas são miúdas normais... como as outras.». Choram às vezes, mas por causa do namorado ou porque estão irritadas... porque são aquelas hormonas aos saltos... porque queriam muito fazer não sei o quê e nós não deixamos..." (TCAB01).

Trata-se de uma chamada de atenção cuja importância tem a ver com a necessidade de lidar com as tentações assistencialistas e os efeitos educativos das expectativas negativas.

Num balanço possível, produzido a partir desta caraterização, se é importante reconhecer que no relatório da IGEC se considera, como uma das vulnerabilidades da Escola B, as iniciativas relacionadas com a diferenciação pedagógica, importa valorizar outros fatores que poderão constituir uma alavanca de intervenções educativas empoderadoras. Numa escola com tantos alunos é interessante perceber a forma como as assistentes operacionais entrevistadas conhecem todas as crianças, como, pelo menos algumas das suas professoras, se preocupam com as crianças e como estas encontram figuras de referência, dentro da própria da Escola, a quem recorrem sempre que necessário.

2.2.2 Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial

Sendo esta uma escola que trabalha com alunos provenientes de três casas de acolhimento, tivemos a oportunidade de conversar com elementos das diferentes casas, nas quais se incluem 24 crianças e 5 técnicos. Pelas razões enumeradas anteriormente organizamos os dados dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial segundo dois tipos de procedimentos: (i) segundo o modelo apresentado na Tabela 4 que organiza a frequência de ciclo em torno das faixas etárias correspondentes à sua frequência e (ii) segundo os anos de escolaridade que, mais uma vez, se mostra como o que melhor caracteriza esta realidade, por permitir evidenciar os anos em que as taxas de retenção são as mais elevadas.

A análise dos percursos das crianças no 1.º ciclo revela-nos que, segundo uma estruturação que tem por por base a frequência de ciclo, não encontramos, numa primeira leitura, qualquer percurso de insucesso. As duas crianças que frequentam este ciclo têm idades compreendidas na faixa etária correspondente ao expectável. No 2.º ciclo encontramos mais crianças enquadradas na faixa etária correspondente (55%) que aquelas que apresentam percursos de retenção (45%). Por sua vez, no 3.º ciclo encontramos 64% das crianças sem indícios de insucesso escolar. Contudo, importa destacar a existência de alunos com idades compreendidas entre os 16-18 anos que correm o risco de atingir a maioridade sem concluir a escolaridade obrigatória. A tabela que se segue sintetiza estes dados:

Tabela 17: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ciclo, no caso B

Fonte: Agrupamento de escolas e respetivas casas de acolhimento

Ciclo	**Faixa etária**	**CASO B = 2017/2018** (N=24)	
		fr	**%**
1.º ciclo	5-10 anos	2	100%
	11-12 anos	0	0%
	13-15 anos	0	0%
	16-18 anos	0	0%
	19-20 anos	0	0%
2.º ciclo	9-12 anos	6	55%
	13-15 anos	3	27%
	16-18 anos	2	18%
	19-20 anos	0	0%
3.º ciclo	11-15 anos	7	64%
	16-18 anos	4	36%
	19-20 anos	0	0%

Apresentaremos agora a análise destes percursos tendo em conta a frequência segundo o ano de escolaridade que se encontravam a frequentar durante o ano letivo 2017/2018:

- no 1.º ciclo, ao contrário dos dados apresentados anteriormente, percebemos que uma das crianças já apresentava, pelo menos, duas retenções pois tendo dez anos frequenta o 2.º ano. Relembra-se que o ano expectável para crianças com essa idade seria o 4.º ; 5.º ou 6.º anos, dependendo da sua data de nascimento e do momento em que ingressa no 1.º ciclo No caso desta criança ela poderia estar a frequentar o 6.º ano pois é uma criança que tendo nascido em dezembro foi matriculada com cinco anos de idade, ao abrigo do Despacho normativo n.º 6/2018. Tendo esta criança sido institucionalizada, pela primeira vez, no início de 2017 percebemos que esta foi uma decisão da sua família biológica e, por isso, depreende-se que o único caso de insucesso é anterior à retirada da família.
- o 2.º ciclo é aquele em que mais crianças se encontram desfasadas do ano de escolaridade que deviam frequentar, apresentando uma taxa de insucesso de 63,7%. No 5.º ano, a maioria dos alunos encontra-se desenquadrado pois têm entre doze e catorze anos, a faixa etária correspondente ao ciclo seguinte. Por sua vez, no 6.º ano encontramos três das quatro crianças com idades superiores às expectáveis. Analisando estes percursos em pormenor, constata--se que temos dois alunos com 16 anos, os quais, por terem ingressado na Escola com 6 anos de idade poderiam estar a frequentar o Ensino Secundário. Sabendo-se que a sua institucionalização acontece em 2018 isso significa que as retenções são anteriores à retirada da família. Se os dados se reportam ao ano letivo de 2017/2018 e estando eles no 6.º ano, mesmo com percursos isentos de retenção nos últimos anos é pouco provável que estes alunos terminem o 9.º ano antes de atingir os dezoito anos;
- ao nível do 3.º ciclo a taxa de insucesso é de 45,5%. Quando analisamos os dados referentes cada ano de escolaridade constatamos que a percentagem de crianças a frequentar o 7º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os onze e treze anos, é a mais elevada. Existe, apenas, uma criança com dezassete anos a frequentar o 6.º ano, a qual poderia estar, também, no Ensino Secundário. Destaca-se apenas que esta nasceu em outubro e por isso pode

ter sido matriculada na escola com cinco anos. No 8.º ano, o número de crianças enquadradas é igual à das crianças com mais idade que a expectável, continuando a existir uma prevalência dos alunos com idades que lhes permitiriam encontrar-se matriculados no ensino secundário. No 9.º ano, o que os dados nos mostram é que apenas temos um jovem a frequentar o 9.º ano das três casas de acolhimento, sendo que mesmo esse tem dezasseis anos, apresentando já duas retenções no seu percurso, tendo, pelo menos, uma delas sido anterior à data da sua institucionalização. A tabela seguinte organiza e sintetiza esta análise.

Tabela 18: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ano de escolaridade, no caso B

Fonte: Agrupamento de escolas e respetivas casas de acolhimento

Ciclo	Ano	Faixa etária[66]	Fr	%
1º Ciclo Fr=2	1.º	05 – 07 anos	0	0,0%
	2.º	06 – 08 anos	0	0,0%
		10 anos	1	50,0%
	3.º	07 – 09 anos	1	50,0%
	4.º	08 - 10 anos	0	0,0%
2º Ciclo Fr= 11	5.º	09 – 11 anos	3	27,3%
		12 anos	2	36,4%
		13 anos	1	
		14 anos	1	
	6.º	10 – 12 anos	1	9,1%
		13 anos	1	27,3%
		16 anos	2	
3º Ciclo Fr= 11	7.º	11 – 13 anos	3	27,3%
		17 anos	1	9,1%
	8.º	12 – 14 anos	3	27,3%
		15 anos	1	27,3%
		16 anos	2	
	9.º	13 – 15 anos	0	0,0%
		16 anos	1	9,1%

Se adicionarmos as percentagens de crianças que se relacionam com o estudo de caso B percebemos que são mais as crianças que se encontram desfasadas do ano de escolaridade correspondente à sua idade (54,3%) do que o seu inverso. O 2.º ano, o 5.º e o 8.º anos são os que registam maiores taxas de insucesso, o que, no caso do 1.º e 2.º ciclos, se mostra em

[66] As idades reportam-se ao término do ano civil de 2018.

concordância com os dados nacionais. Isto é, os anos de início de ciclo são aqueles em que as probabilidades de insucesso são superiores.

Em suma, corroboram-se, mais uma vez, os dados já apresentados, antes, nesta tese, sobre o insucesso escolar dos alunos em situação de acolhimento residencial, assim como se repetem os discursos através dos quais se defende que o desempenho escolar destes alunos está aquém dos resultados que se observam nas pautas escolares. Trata-se de uma situação que é vista com preocupação pelos entrevistados que analisam a situação, a partir de diferentes perspetivas.

Assim, é possível identificarem-se os depoimentos daquelas entrevistadas que se referem ao desfasamento entre as exigências curriculares e as vivências particulares dos alunos.

> PB02: São programas que estão completamente desfasados daquilo, primeiro, do dia a dia deles...
>
> PB02: Que não lhes dizem, rigorosamente nada, porque, no fundo, não lhes serve, e custa-me um bocadinho dizer isto, mas não lhes serve para nada. Ainda há pouco tempo, já não sei onde é que foi, não sei se foi, uma ação, em que eu disse, e continuo a bater na mesma tecla, «De que é que me adianta, a estes miúdos, eu, explicar, a divisão e classificação de orações, não é? As orações subordinadas, adverbiais, consecutivas, conse... Para quê? Mas para quê? Para que é que eles precisam disso? Eles precisam de quê? Saber construir uma frase, certo? De preencherem uma carta. Numa proposta, numa resposta a um emprego.
>
> PB02: É. Lusíadas? Para quê? Está a perceber? Eu acho que isto completamente desfasado.
>
> PB09: E repare, no ano passado tive um pai que me disse assim: "oh professora porque é que os miúdos estão tão desinteressados da escola?", e eu só lhe disse: "o senhor estudou?", -"estudei". -"Lembra-se do que estudou?", -"Sim", -"Não é exatamente o que a sua filha está a estudar?", -"é", -"então compare o seu mundo e compare o mundo da sua filha e veja se os interesses são iguais", -"nem pensar", "então como é que os currículos se mantêm". Logo aqui há um desajustamento tão grande.

Ainda que nestes depoimentos nem sempre se seja suficientemente explícito se o desfasamento curricular tem que ver com os alunos em risco escolar ou com todos os alunos, há referências explícitas à necessidade de, com o primeiro grupo de alunos, se promover um currículo mais funcional, como defende a entrevistada PB02 no primeiro depoimento transcrito. Uma tendência que explica o sentido de um outro depoimento que defende a

solução de programas curriculares alternativos para os já referidos alunos em situação de risco escolar.

> PB04: não vai adquirindo nada, a verdade é essa. É que se calhar se estivesse só numa turminha de 5 meninos, todos com ali com aquela… que não sabem ler ou que leem pouco, se calhar o pouco que ela aprendia ficava consolidado. Podia transitar na mesma, ok, porque os seus objetivos eram mais pequeninos, mas eram trabalháveis porque uma pessoa pode adequar os objetivos, ok, mas não os consegue trabalhar numa sala de aula só, com tantos alunos não consegue. Eu… a minha perspetiva é essa.

Esta é a resposta encontrada por esta entrevistada que está de acordo com o depoimento da entrevistada PB05, o qual aborda a heterogeneidade dos alunos na sala de aula como um problema, referindo os relatos de colegas do 1º ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Conselho Pedagógico.

> PB05: Vão acompanhando a turma. (…) eu estou no pedagógico e ouço as colegas do 1º ciclo às vezes falar... aquilo é muito confuso, numa só sala têm uma data de níveis...

No seguimento destes depoimentos, é possível verificar-se que na escola B se adotam vários tipos de soluções que têm que ver com a existência de turma onde quase todos alunos "têm muitas dificuldades, muitas dificuldades e, portanto, toda a gente trabalha com eles a níveis mínimos" (PB01) ou a solução preconizada pela entrevistada PB09 que, de algum modo, corresponde à expressão da adoção de decisões curriculares contextualizadas.

> PB09: a colega de Português, chega àquelas orações coordenadas, subordinadas … ela diz assim "meus amores, isto não é para nós, passem…" e vai dar outra matéria. Eu nas ciências, digo Tectónica de placas, eu digo "meus amores, isto não é para nós…" passo, e assumimos isto. Não vale a pena estar ali… só vai desmotivar e mostrar-lhes que não são capazes… porque estou ali a falar de quê? De tectónica de placas, de smog… eles não têm poder de abstração aos 12 anos.

Um outro tipo de depoimentos refere de forma clara a necessidade de se utilizar a reprovação como a medida pedagógica mais adequada.

> PB01: Exatamente. Mas a questão aqui é mesmo essa. É que nós todos já tivemos alunos, que, reprovaram, e sentimos que lhe fez muito bem a reprovação. Porque efetivamente, percebeu, o que é que fez de errado, no ano anterior. Porque é que reprovou. E este ano está com uma atitude diferente ou está a consolidar, aquilo, aquelas bases que não tinha. Claro que também já tivemos alunos, que, efetivamente, reprovaram, e que foi pior para eles. E nós hoje, não há nenhum conselho de turma que no final do terceiro período, quando têm situações

> problemáticas, não pare ali a falar da criança, fazemos, não fazemos, passa, não passa, ou quais são as características, as condicionantes, o que é que é melhor, o que é que não é.

Este é um depoimento importante porque a entrevistada reconhece que nem sempre a reprovação é a solução mais adequada, não sendo passível de ser adotada como medida a aplicar de forma indiscriminada.

De um modo geral, a problemática da reprovação é a problemática subjacente aos depoimentos que analisam o insucesso escolar das crianças, constituindo a melhor expressão das dificuldades sentidas pelas escolas e pelos docentes para lidarem com alunos que tendem a ser percecionados pelo seu distanciamento face à Escola e às exigências com que esta os confronta.

> PB01: E tentando não desistir do aluno e muitas vezes, para nós é desesperante e desgastante, porque eles já desistiram e nós ainda estamos ali, e custa muito puxar alguém que não quer ser puxado, certo? (…) dizer « O professor é que tem de motivar.» «O professor é que tem que...» «O professor é que tem que...»«O professor é que tem que...». Isto não depende só do professor. O aluno também tem que investir.
>
> PB02: Eu acho que, muitos destes miúdos, que estão desmotivados, eu se calhar, também estaria, porque os programas não têm nada a haver e não os motivam para rigorosamente, nada. E eu falo ao nível do Português. O Português é assim, não pensa nestes miúdos, os programas não pensam nestes miúdos
>
> PB04: Mas é, na verdade, muito difícil motivá-los, mas acho que não podemos achar isso como uma fatalidade e como um caso acabado, pelo contrário.
>
> PB04: Eu acho que a vida destas crianças, e o que as levou a uma institucionalização tão precoce está por trás de quase toda a vivência escolar, porque eles têm tantos problemas fora da escola que acabam por trazê-los e acaba por ser uma desmotivação, a escola para eles é mais uma coisa que têm na vida deles e que não é o mais importante, de todo, os resultados escolares não são, de todo, para eles importantes.
>
> PB04: eu acho que por eles virem já tão tarde, já vêm tão enraizados, porque provavelmente eles já tinham este percurso antes de serem institucionalizados (não é?) e depois é muito difícil inverter, pode melhorar, ok, mas inverter se calhar é um processo…
>
> PB04: Eu acho que a vida destas crianças, e o que as levou a uma institucionalização tão precoce está por trás de quase toda a vivência escolar, porque eles têm tantos problemas fora da escola que acabam por trazê-los e acaba por ser uma desmotivação, a escola para eles é mais uma coisa que têm na vida deles e que não é o mais importante, de todo, os resultados escolares não são, de todo, para eles importantes.

> PB04: eu acho que por eles virem já tão tarde, já vêm tão enraizados, porque provavelmente eles já tinham este percurso antes de serem institucionalizados (não é?) e depois é muito difícil inverter, pode melhorar, ok, mas inverter se calhar é um processo…
>
> AOB03: Porque eles não querem ir às aulas. Eles preferem andar cá fora a brincar. Não têm vontade de ir à aula.
>
> AOB04: Tudo aquilo que lhes aconteceu, com as variadas situações, fá-los ver o mundo um bocadinho negro, escuro, sem grandes perspetivas. E eles pensam, mediante aquilo que se passou na vida deles, também vêem, também acham que não é preciso estudar muito para... E isto, a vida escolar não lhes dá grande alento. É a opinião que eu tenho. Pelas conversas que eu tenho. Eles percebem que é preciso ter habilitações, que é preciso ter outros conhecimentos, mas não estão muito interessados, nem estão muito preocupados com isso. Aquilo que lhes interessa é divertirem-se no fundo porque eles, acho que, a vida já foi tão complicada até agora.
>
> RAPB01: que em termos emocionais há muitos problemas afetivos (muita…), uma carga muito pesada que eles têm que lidar diariamente, e a escola é só o mais pequeno dos seus problemas, então acaba por, se calhar, o que se vê é que não há tanta motivação para a escola e não há tanto foco.

Independentemente da análise que se possa produzir acerca destes depoimentos, o que se constata é que é, sobretudo, a referência às vicissitudes da vida das crianças que tende a prevalecer para explicar o seu insucesso.

Constata-se que estamos perante uma problemática educativa que é bastante exigente para as escolas e para os seus professores, não se podendo iludir as vicissitudes da vida dos alunos que são objeto deste trabalho e as quais têm implicações na sua vida escolar.

> PB03: nós tivemos um miúdo colocado o ano passado, em que ele veio de uma instituição qualquer e ele já tinha 17 anos, ia fazer 18. E veio para o sétimo ano. E portanto, e nós tentamos, logo no início, tentar fazer ver que, o facto de ele, com 17 anos, vir para esta escola, para o sétimo ano, não fazia sentido nenhum.
>
> PB05: Este que eu tenho neste momento tem retenção de um ano, porque quando estava com a mãe teve falta de assiduidade, não é por falta de capacidades. Ele faltou muito à escola no 2º ano, ficou retido.
>
> CB02: Não, fui quando andava na outra escola, não ia à escola e depois reprovei.
>
> CB12: Porque reprovei. Cheguei tarde à escola.

O que importa discutir, no entanto, é as soluções que a escola tem tentado encontrar para responder a tais dificuldades que são as das crianças, mas também as dos professores.

Ainda que esta seja uma das problemáticas nucleares dos próximos capítulos vale a pena confrontarmo-nos com o depoimento que se passa a transcrever.

> PB01: Depois, a questão de ser traumatizante ou de continuar sempre e aferir só no fim dos ciclos? Isso, há aí buracos e só vai criar mais buracos. Esperar que ele, que eles muitas vezes, no ano seguinte, até estão mais maduros. (…) Segundo, mesmo que não seja esse tipo de atitude. Seja só um aluno que tem muitas dificuldades e vamos passá-lo. Que não tenha problemas comportamentais. Tinha muitas dificuldades. É aquilo que disse ainda agora. Vai continuar ainda a ter mais. Então se ele não aprendeu frações, vai aprender equações com denominadores, não é? Então isso ainda vai acentuar mais as dificuldades dele, não é? Isso não pode ser assim. Ou então a teoria de «Ah! Não. Só se afere no fim do ciclo.» Depois no fim de ciclo é que as coisas são rigorosas. Então quer dizer, fomos andando a ver e agora no fim de ciclo é que vamos fazer os testes de segurança. Com aqueles buracos todos lá pelo meio. Não faz muito sentido. Por mais que todos nós, gostássemos que eles fossem andando, sempre, sempre, sempre, direitinhos. Na realidade há aí coisas que não está certo. Há situações em que não está certo. Não pode ser assim. E a possibilidade que a escola tem de «Ok. Tu passaste mas tens dificuldade, estavas com negativa a Português, Inglês, História, Geografia e Matemática. Então no próximo ano, vamos pegar em ti e vamos-te ajudar para tapar esses buracos. Para tu continuares o teu percurso normal.» Certo? Quantos alunos? Que condições? É que se temos um aluno...

Independentemente do que parece ser a mensagem subliminar presente nesta reflexão, um apelo subtil à utilização da reprovação dos alunos que se encontrem em situações idênticas àquelas que a entrevistada partilha, importa afirmar que estamos perante soluções que têm de ser questionadas quanto aos seus fundamentos e implicações, sob pena da entrevistada TCAB01 ter razão na acusação que partilhou connosco.

> TCAB01: Aliás eu ultimamente aquilo que me tem sido transmitido pelos professores que não me parece que me seja dito em tom de confidência, é, portanto as orientações que nós temos é passa sempre, até ao final do ciclo, porque depois no final do ciclo há as provas de aferição ou há os exames nacionais e depois aí é que eles levam a machadada.

Se a reprovação dos alunos pode constituir-se como expressão de um processo de demissão curricular e pedagógica, as situações evocadas também não o deixam de ser, justificando quer a narrativa angustiada que uma das professoras partilhou na entrevista que realizamos, quer o depoimento de uma técnica de uma das casas de acolhimento que defende a reprovação como uma espécie de mal menor.

> PB01: "o que é mais assustador de facto é a questão dos alunos que vão avançando na idade e que não avançam no percurso escolar, repetidamente e repetidamente e que, portanto, vão ficando cada vez mais para trás. Isso realmente

> é, preocupante e é muito problemático quer do ponto vista deles, quer do ponto de vista do professor, quer do ponto vista da turma, quer do ponto de vista da sociedade toda, porque, efetivamente, quando chegam ao fim da escolaridade obrigatória, têm um percurso escolar, que, que está cheio de tropeções e que foi, provavelmente, ou muitas vezes traumático para eles, e que acabou por não lhes dar muitas competências para enfrentarem o mundo".
>
> TCAB04: Era mais como na nossa, na minha altura pelo menos. Havia pessoas que passavam, mas sabiam minimamente para passar para o ano seguinte.

Será nos próximos capítulos que iremos aprofundar este debate, clarificando perspetivas que suportam a continuidade da reflexão sobre a inclusão escolar dos alunos em situação de acolhimento residencial. Se, até este momento, reconhecemos e selecionamos depoimentos que exprimem, sobretudo, dificuldades e se circunscrevem à denúncia de situações negativas, importa chamar a atenção para o facto de haver discursos onde se recusa que estamos perante uma fatalidade[67] e, igualmente, depoimentos que valorizam a entrada das crianças numa instituição como uma oportunidade que lhes foi oferecida na sua vida.

> CB03: Não, estava com os meus pais e depois os meus pais separaram-se e foi aí que eu fui para uma instituição.
> Eu: E desde que estás em instituição já reprovaste?
> CB03: Não, desde que estou numa instituição não.

Em conclusão, a análise dos dados acabada de apresentar, retratou tanto os números de insucesso escolar que caracterizam as crianças em acolhimento residencial desta escola, como as perceções dos diferentes agentes da comunidade educativa sobre as suas possíveis causas e respetivas justificações. Contudo, e à luz do que se tem vindo a defender nesta tese, mais do que estudar o insucesso escolar, o que se pretende é compreender como é que a escola B se organiza para poder ser considerada como um contexto mais inclusivo, tal como se assume no seu projeto educativo.

2.2.3 A escola, as práticas e os caminhos da inclusão

A análise das perceções dos sujeitos sobre as dinâmicas internas da escola auxilia a compreensão sobre como abordam os desafios da Escola Pública, como pensam as suas

[67] PB07: como a maioria destes meninos que eu tenho apoiado, têm, por exemplo, em termos de domínio da língua portuguesa, bastantes dificuldades, muitos até nem sabem escrever e ler, aí sim utilizo práticas completamente diferentes, pedagogias diferenciadas.

práticas pedagógicas e como organizam o seu trabalho no contexto do desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular permite-nos perceber se esta é uma escola que se pode afirmar como um contexto inclusivo, como se objetiva no presente projeto de investigação.

A Escola Pública: Desafios, possibilidades e obstáculos

Estando a ação da Escola Pública em análise nesta tese procuramos perceber de que forma é que os cada um dos participantes perceciona a sua importância da Escola Pública e como é que as mudanças a que a mesma tem vindo a ser sujeita a têm vindo a afetar.

Na abordagem do modo como os participantes definem a importância da Escola Pública começa-se por valorizar o depoimento da diretora da Escola, a qual chama a atenção para o contributo da escola no âmbito da construção de uma sociedade democrática, relembrando a responsabilidade e importância da escola numa sociedade marcada por clivagens sociais e desigualdades inequívocas.

> DB01: Nós sempre aqui tivemos a ideia de que devemos receber os meninos todos e acho que somos uma escola que pensa muito no recuperar de alunos mais difíceis e que estão um bocado perdidos. Porque sempre achei que a escola é a única forma de ajudar estes meninos, não há outra, não há outra. Até se pode dar mais um subsídio à família, mas não, a escola é a única forma de os recuperar. Mesmo às vezes em conversa com as pessoas, quando eles vêm reclamar disto e daquilo eu peço sempre "pensem, enquanto estão aqui na escola não estão lá fora, não estão lá fora a assaltar as vossas casas, os vossos carros, os vossos filhos na rua, não estão. Vocês têm que os ajudar que é a única forma deles recuperarem, a única forma de eles um dia serem cidadão responsáveis é a escola, não há outra". Pronto, e eu acho que a escola tem esse papel muito, muito importante. Tem de ensinar, daqueles que é mesmo ensinar, transmitir o conteúdo, mas também tem a responsabilidade de tirar estes meninos da rua e de os ajudar, tem.

Nos seus depoimentos, mais do que definirem princípios e pressupostos, as professoras tendem a valorizar os desafios e as tensões a que a Escola Pública e elas próprios estão sujeitas.

A entrevistada PB01 começa por chamar a atenção para alguns dos problemas referentes ao modo como se desenvolve a gestão do acesso dos alunos à Escola, podendo exprimir, na sua perspetiva, um processo de seleção académica e social encapotado que algumas escolas alegadamente poderão estar a utilizar.

> PB01: Neste momento, tenho sobretudo a perceção do que é esta escola. Esta escola tenta ser inclusiva. Tenta aceitar os alunos que vêm, desde que haja condições e vaga. Não faz seleção ou pré-seleção de alunos, desde que haja vagas. E isso, em diversos momentos, para nós professores, foi até, motivo de tensão. Não no sentido de nos zangarmos uns com os outros, mas, de acharmos que, vinham parar aqui, todos os que as outras escolas não queriam. E portanto. Nós é que ficávamos com os grandes problemas. Esta escola, sendo uma escola TEIP, já tem vários problemas.

É a mesma entrevistada, também, que refere a tensão entre o que acontece na Escola e a velocidade e profundidade das transformações no mundo.

> PB01: E portanto, nós acreditamos nisso e tentamos fazer isso da melhor maneira, mas às vezes não nos é muito fácil, adaptar, à evolução e às novidades do mundo.

Esta é uma perspetiva que a entrevistada PB09 valoriza, mas para afirmar que "a Escola Pública não evoluiu, nem pouco mais ou menos, ao ritmo que mudou o mundo e que mudaram as crianças e daí haver esse desajustamento".

E, finalmente, é, ainda, a entrevistada PB01 que defende a necessidade de a Escola ser mais exigente, quer para cumprir o seu papel como instituição educativa quer para ser valorizada como tal.

> PB01: Também. Exatamente. Ou não se mostra também que, se há um Ronaldo, que é aquilo que é, e que tem aquele sucesso, se calhar há dez mil, que também quiseram ser Ronaldos, e que até começaram o percurso com ele e não chegaram lá, não é? Portanto. E a escola é um espaço, que, dá trabalho, obriga a fazer coisas das quais, nem sempre se gosta. E, muitas vezes os alunos vêm com esta coisa, vêm habituados a sair de casa e daquilo que gostam e, que, realmente, muitas vezes, temos que fazer aquilo de que não gostamos tanto. Porque a vida não é só feita de coisas agradáveis. Que para conseguir resultados é preciso trabalhar. Que custa. Que não é feito só assim, por um clique. E, portanto, há aí muita desvalorização.

Por sua vez, o entrevistado PB02 refere-se à tensão existente entre a **Escola e a Comunidade envolvente**, em que esta última é vista como uma entidade que é percecionada em função de um comportamento idêntico ao de um cliente numa loja qualquer.

> PB02: Eu acho que o ensino público hoje, está, sempre sob a mira da sociedade, em geral. Como toda a gente andou na escola, toda a gente acha que percebe como a escola funciona. Toda a gente dá palpites. Toda a gente acha que devia ser assim ou assado. Acho que para além desse aspeto, também há o aspeto de uma evolução – não sei se sociológica é um termo demasiado pomposo – da sociedade em geral, que por um lado está mais ciente dos seus direitos. O que por um lado é bom. Mas por outro lado, se esquece muitas vezes dos seus deveres, e em relação à escola, as pessoas, exigem muitas coisas, e reclamam muito daquilo a que têm direito. E esquecem-se muitas vezes, das suas obrigações e deveres. E isto passa para os miúdos. Nós temos muitos miúdos que são assim. Eu acho que, isso também tem a

> ver com a sociedade, em geral. Acho que, o ensino, aquilo que a escola traz hoje em dia, não é muito valorizado. Por exemplo, quando eu era miúda. Claro, mas quando eu era miúda, estávamos a sair de um tempo de ditadura, certo? E portanto, estudar era realmente aquela coisa que permitia a mobilidade social e que era importante, não é? Hoje em dia, já não é visto assim.

Como se constata em nenhum dos depoimentos se recusa a ideia de que a Escola Pública deve ser aberta a todos os públicos. O que se valoriza é o facto da Escola ser objeto de desvalorização social, não por ser pública, mas porque o mundo mudou e as relações entre as pessoas e a Escola também. É o reconhecimento desta transformação que as entrevistadas PB04 e PB07 valorizam quando partilham os depoimentos que se passam a transcrever.

> PB04: Não, eu sinto que há diferenças, há muitas diferenças por regiões, por locais, eu já estive em mil e um sítios, e há sítios em que o professor ainda é um exemplo, ainda é alguém a quem nem se pode dizer que não. Há outros sítios em que, pronto, já é totalmente … São sítios diferentes, são formas diferentes de trabalhar, são crianças diferentes, mas que o papel do professor ainda é muito diferente de local para local. Não me parece que sejam as crianças que tenham mudado, mas sim, consoante o ambiente, o ambiente social em que vivem e a cultura, isso é que as faz mudar, não me parece que seja propriamente as crianças. Apesar de não ter estado tantos anos no mesmo sítio para poder avaliar isso, mas, já cá estive há uns anos atrás, há 4, 5 anos, e agora voltei e não me parece que eles estejam piores, pelo contrário, até… acho que até estão melhores. Agora claro… é um local complicado, é aqui uma zona com muitos bairros, com muita problemática social, que depois claro é trazida para a escola e é… muitas vezes aqui o foco do problema é a realidade fora da escola, mas acho que os miúdos em si, não têm… não me parece que tenham piorado.
>
> PB07: Sim, eu caracterizo, portanto, é uma escola que abrange todos os estratos sociais, meninos e famílias de todos os extratos sociais, e acho que se melhorou até no aspeto de incluir, na verdade, os meninos com mais problemáticas a nível social. Acho que neste momento se tem uma preocupação maior de os incluir e de tentar amenizar as diferenças que já vêm, à nascença, com esse tipo de crianças. Diferenças sociais, diferenças socioeconómicas, a nível também de défices de atenção e cognitivos. Acho que neste momento há uma preocupação grande de os integrar e de fazer com que eles progridam e consigam um melhor desempenho e melhor preparação para a vida ativa.

Pode considerar-se que estamos perante discursos interessantes, apenas porque nos mostram que, neste caso, as entrevistadas abordam a Escola Pública em função mais dos desafios a enfrentar do que dos problemas a resolver.

É na continuação deste posicionamento que importa selecionar, então, um outro depoimento, através do qual se chama a atenção para a necessidade de mudança da atitude dos professores.

> PB01: Depois, olhando, de dentro também, a escola é uma estrutura pesada. Custa a mudar. pronto. E nós professores, tivemos uma certa formação: Acreditamos que aprendemos, naquilo que ensinamos, valorizamos a cultura, valorizamos o conhecimento. Temos a noção de que... A tarefa que o país, nos coloca nas mão, é transmissão de conhecimento e aqui, vou por o parêntesis do não é eu professor sei tudo e o aluno é que não sabe nada e eu é que debito para ali, mas basicamente nós é que criamos as formas deles adquirirem, o conhecimento e a cultura que é considerado, que o estado definiu como aquilo devia ser...

Perante esta valorização da Escola como um espaço de cultura opõe-se uma visão de uma outra entrevistada onde se propõe o que se pode ler no depoimento que se passa a transcrever.

> PB09: Nós que estamos no terreno, e que temos outra realidade, temos outra maneira de ver as coisas. Uma boa escola, para mim, era uma escola que formava, essencialmente, um bom cidadão, uma boa pessoa, uma pessoa humana, porque estamos a perder o humanismo todo a nível mundial. Isso para mim era uma boa escola. Que transmita valores, que é algo que também se está a perder. E que mais tarde… por isso é que eu digo que o futuro a mim não… não acredito que traga algo de bom…, mas de qualquer maneira, a nível de conhecimento, lá está, eu até acredito que pudesse haver escolas onde transmitissem os conhecimentos, pronto.

Se associarmos este depoimento a um outro, em que a mesma entrevistada refere que "se o menino não sabe ler, ou não quer ler não há problema, o menino deve ter outras capacidades, com certeza, que poderiam ser desenvolvidas mas aí tínhamos que pegar logo de tenra idade", compreende-se que, para alguns professores, a missão da Escola Pública passa por assumir-se como um espaço plural, onde alguns deverão poder aceder ao conhecimento, enquanto outros serão objeto de ações curriculares e pedagógicas assistencialistas.

É num contexto tão plural, do ponto de vista das perspetivas que aí se difundem, que importa compreender como é que na Escola B se reagiu às medidas decorrentes da promulgação dos **Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018**, ambos de 6 de julho.

A entrevistada PB05 reconhece, por um lado, que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, introduz um novo conceito de inclusão e que isso coloca uma grande parte dos professores perante novos desafios.

> PB05: Porque acho que nem toda a gente ainda interiorizou é que muitas das medidas que nós antigamente achávamos que eram só para os meninos que tinham o tal rótulo, agora é para qualquer um. Nomeadamente nos testes de avaliação, porque coloco aqui, antigamente isto que está por aqui só era para os meninos... ok agora é para todos, e só depois de esgotadas todas estas medidas...

> PB05: o que é difícil de entender é os novos... As pessoas não estão a ver muito bem como é que vamos... Os que já tinham antes algum tipo de apoio fazer a transição não é difícil.

Outros entrevistados assumem uma perspetiva mais otimista e mostram-se entusiasmados com as mudanças propostas.

> PB08 As aprendizagens essenciais permitem que o aluno seja capaz de as realizar até ao fim do ciclo, do 4º ano, no nosso caso.

> PB09: E na verdade, neste momento, ninguém pode dizer que não porque está a começar e fazer alguma coisa já é bom. Haver uma interligação de saberes, mudar radicalmente a ideia de disciplinas com um saber estanque e focar a aprendizagem no interesse do aluno é muito positivo.

> PB09: E agora com a flexibilidade surge outra vez o problema. Estamos a pensar, vamos dividir as turmas em grupos de trabalho, vamos parar três dias (não é?) para fazer o projeto.

> TCAB04: Sim, acho que isso vai ajudar bastante. Acho que vai ajudar, porque dá liberdade aos professores.

A posição da entrevistada PB04 valoriza a possibilidade de uma gestão curricular mais flexível, mas, apenas, enquanto resposta para os alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem. Isto é, que não se mostrem alegadamente capazes de responder às exigências curriculares que esta entrevistada considera dever ser as exigências comuns.

> PB04: acho que com esta flexibilização curricular que agora é permitida, se calhar as escolas cabe-lhes o papel de transformar um bocadinho os currículos e adaptá-los a estas crianças que não vão, de todo, conseguir ter um percurso escolar excelente, não vão (não vamos estar aqui com demagogias). Agora se calhar é ensinar-lhes o mínimo para terem uma profissão, para serem felizes, e tentar que eles saiam daqui com esse mínimo consolidado, e depois que sejam pessoas felizes e com uma profissão, acho que é o essencial.

A outra preocupação das entrevistadas tem que ver com a escassez de recursos humanos, de recursos materiais, às quais se acrescenta, na sua perspetiva, um excessivo número de alunos por turma, um currículo extenso e exigente e a subsequente falta de tempo para desenvolver um trabalho mais personalizado.

> PB01: Isso significa que tem de haver ali outro, outros professores de História disponíveis, naquela hora, para trabalhar com eles. Tem que haver espaço para trabalhar com eles. Espaço físico.

> PB08: Se analisarmos os conteúdos de Matemática ou Português estão muito mais exigente do que há uns 6 anos atrás.

PB08: E o programa. Há. Porque no 2.º ano se dá a introdução a frações o que é complicado para miúdos de 7 anos perceberem; antigamente eram dadas no 5.º. Os tipos de texto são todos dados no 3.º; antes no 5.º

Eu: A sua turma tem quantos alunos?
PB06: Esta tem 24, estou-me a lembrar da última que tinha 26, portanto, torna-se complicado muitas vezes usar aquilo que nós gostaríamos de usar.

PB06: O que acontece muitas vezes é que na escola inclusiva depois o trabalho vem todo para nós e não há uma partilha de ideias para fazer progredir, para que as crianças se sintam verdadeiramente incluídas. Porque é assim, não adianta nada eu ter um menino que precisa muito aqui na sala se depois eu não consigo dar-lhe a atenção que ele merece, não é, não consigo dar-lhe a atenção que ele merece, portanto eu acho que não deveria ser, isto quando se fala em inclusiva tem que ser mesmo inclusiva, tem que haver tempo e espaço para haver uma construção, para nós nos juntarmos e dizermos assim: "o que é que é melhor para esta criança?", e o que acontece muitas vezes é que não. Há tempo e espaço para fazer os papeis e preencher os formulários e depois, a seguir …(…) tudo e mais alguma coisa, mas não nos preocupamos com aquilo que é verdadeiramente importante, que é aquilo que nós precisamos de ajuda na nossa pratica, não é, porque é mais por aí, eu acho que há necessidade mesmo de reformular isto e de pensar, na prática, o que é que é necessário para haver uma escola inclusiva, o que é que eles precisam, estas crianças, o que é que cada criança precisa para…

Aos fatores enunciados uma entrevistada acrescenta o cansaço dos professores e o seu envelhecimento como obstáculos que poderão atrasar ou impedir as mudanças.

PB04: Acho que há exemplos fantásticos, de pessoas que dão o máximo e que superam tudo... e depois cansam-se porque somos sempre os mesmos a puxar. E sente-se muito isso. Sente-se que as pessoas estão… a classe docente está envelhecida, se formos à sala dos professores vemos uma realidade um bocadinho assustadora, e não se vê ninguém a entrar no sistema, portanto, não se vê, já há uns anos para cá que não veja ninguém de novo a entrar. Portanto, está a tornar-se envelhecida, as pessoas estão a ficar com muitos anos, estão a ficar cansadas, desmotivadas, e quem está de novo está de fora porque não… não lhes é permitida a entrada.

Sem ter uma relação direta com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, ainda que podendo afetá-lo no momento em que importa com o trabalho dos professores, há depoimentos que chamam a atenção para a pressão a que estão votadas as escolas TEIP, por via do cumprimento das metas e dos resultados que as escolas se comprometeram a atingir.

PB01: A política dos governos, de há uns anos para cá, é a política – e isso vê-se não apenas na escola – é a política da unidade de produção fabril. Este ano tiveram 70% de sucesso, no próximo ano têm de ter 72% ou 75%, e depois têm de ter 77% e depois têm de ter 80%. E isto não é uma unidade de produção fabril. Nós não produzimos peças...

O discurso crítico sobre as **famílias** e as suas práticas educativas é um outro tema que os depoimentos valorizam, denunciando-se, neste caso, a falta de tempo, a sobreproteção, a desresponsabilização no percurso educativo dos seus filhos, a falta de suporte, etc.

> PB05: Está aqui dentro muita coisa, não é? Pronto, se eles saíssem, eu até digo aos pais, se eles saíssem ali para o virar da esquina, já apanhavam ar puro. Há uns que vão de carrinhas. Vão almoçar, voltam.
>
> PB07: encarregados de educação que, por exemplo, protegem demasiado os seus filhos, acham que eles são vítimas de um tratamento menos adequado por parte dos professores ou dos colegas, ou que já são, digamos que, «marcados» e «rotulados», e que afinal eles não têm culpa por serem perturbadores. São pais com características muito especificas, e também penso que, pela superproteção que hoje os pais têm tendência a exercer, e as minhas discussões com alguns encarregados de educação normalmente partem daí.
>
> PB08: muitas vezes os pais também não conseguem suprimir muitas dessas necessidades e acaba por ser a Escola a responsável por encaminhá-los mais um bocadinho.
>
> PB09: E repare, houve uma desresponsabilização total da família, não pode, ninguém pode ser desesresponsabilizado neste processo da educação, ninguém. Não pode ser o Estado, não pode ser os professores, a Escola, os pais, todos têm de estar empenhados. Os pais desresponsabilizaram-se completamente, completamente, e não estou a falar só das famílias carenciadas, estou a falar de todos.
>
> PB03: Familiares, etc. Sem um suporte e uma retaguarda.

Uma outra dimensão que sobressaiu dos depoimentos das entrevistadas relaciona-se com a problemática mais global da **heterogeneidade**, o que constitui uma problemática central no âmbito da construção de um projeto de escola inclusiva. A heterogeneidade que caracteriza, hoje, as escolas, obriga-nos a pensar na forma como se organizam os espaços e a definir quem os frequenta. A análise da distribuição dos alunos por turma permitiu-nos perceber que a intenção da Direção da Escola B é a integração das crianças em acolhimento residencial em diferentes turmas porque considera que se "eles tiverem com outros alunos, com outro modo de estar, eles passam a ter também referencias e modelos. E se eles estiverem todos juntos, todos juntos já estão eles também na instituição. Eles precisam de conviver com outros alunos, que têm uma perspetiva diferente, que vem de meios familiares diferentes, e, portanto, acho que espalhá-los pelas turmas que é o mais acertado" (DB01). Esta realidade também é comprovada em alguns discursos dos professores, como por exemplo:

> PB05: o que eu quero dizer é um dos critérios. Quem forma turmas, tentar com a ajuda dos professores do 1º ciclo que identificam, mas variados. Isso para mim tem uma coisa muito boa logo. Não é só colégios... eles... eu costumo dizer aos pais, a sociedade lá fora não é compartimentada e então desde sempre os meninos têm de se habituar a lidar com todos os estratos sociais, todas as camadas... bons alunos, menos bons e as turmas são bastante heterogéneas. Tem coisas boas, tem coisas más... Tentamos aproveitar os que são melhorzinhos para ajudar os que são mais fraquinhos. Sem eles repararem.

Este discurso de valorização da heterogeneidade das turmas não parece ser, contudo, um discurso consensual, como se constata pela solução encontrada para formar uma turma, a qual é relatada por um dos entrevistados.

> PB01: Quem construiu as turmas do sétimo ano, e eu não estive envolvida nesse processo, desconhecia, estava lá alguém do segundo ciclo, estava alguém do terceiro, como está sempre e quem estava que conhecia o segundo ciclo disse assim «temos aqui este aluno, este, este, este e este, que são miúdos com muitas dificuldades, que não têm problemas de comportamento, se calhar criávamos uma turminha com eles, para terem, ali, condições de aprender sem grandes turbulências, e para lhes permitir fazer o ciclo, um bocado mais ao nível do que eles conseguem. » Portanto é uma turma que é basicamente uma turma de nível, efetivamente, quase todos eles têm muitas, muitas dificuldades e portanto, toda a gente trabalha com eles a níveis mínimos. (…) O facto de eles estarem ali todos juntos, e sentirem que todos têm dificuldades, e além disso são, quase todos eles, com muita, muita falta de autoestima e de autoconfiança.

Em suma, o que se pode concluir dos depoimentos recolhidos?

A análise dos dados permitiu-nos constatar que há tensões evidentes entre o projeto de uma escola inclusiva e algumas das perspetivas das professoras, tanto do ponto de vista da afirmação de uma conceção de diferenciação remediativa e compensatória, como do ponto de vista de uma visão pedagógica assistencialista. Por outro lado, enfatizam-se mais os problemas que afetam a ação dos professores do que uma reflexão sobre as próprias práticas, os modelos de gestão e organização do trabalho a realizar e os próprios pressupostos do instrucionismo pedagógico que parecem continuar a ser a referência do modelo de escola da maioria das entrevistadas.

No que diz respeito à caraterização que as entrevistadas produzem acerca das **crianças em situação de acolhimento residencial**, verifica-se que nos depoimentos se destaca, exclusivamente, a fragilidade emocional dos alunos e as suas limitações, nomeadamente a incapacidade para aprender, a rejeição do afeto ou a falta de curiosidade.

> PB08: Ela é uma aluna/criança muito carente, com uma grande necessidade de chama a atenção. É muito teimosa, tenta levar sempre a dela avante. Tem bastantes dificuldades a nível de memória. A matemática sente-se muito frustrada porque quando não consegue fazer um exercício bloqueia. (…) É uma criança com um vocabulário muito rudimentar.
>
> PB09: Estes meninos têm um problema mais grave ainda, é que enquanto que os outros que têm uma família, têm um suporte emocional mais ou menos consolidado, pode não ser orientado na melhor direção mas há ali qualquer coisa que se pode trabalhar, estes meninos não têm nada. E como não têm nada, não reagem bem a nada, nem aos afetos.
>
> PB09: Então nós ficamos aqui só (só e única e exclusivamente) com meninos, com necessidades adaptativas muito grandes, institucionalizados e mais nada. Portanto estes meninos não têm curiosidade em saber. Não têm, e porque também nunca ninguém lhes despertou isso.

A representante da associação de pais considera, por sua vez, que o maior problema desses alunos tem que ver com o próprio processo de institucionalização a que estes tiveram de ser sujeitos, o que, como refere uma técnica entrevistada, corresponde a um preconceito[68] que ela refere ter mais a ver com o passado do que com o presente. Trata-se de uma atitude que, nalguns casos, é posta em causa por outros dados já recolhidos e discutidos, os quais mostram que a entrada na instituição, face às vicissitudes da vida familiar, constituiu uma oportunidade na vida das crianças.

> RAPB01: que em termos emocionais há muitos problemas afetivos (muita…), uma carga muito pesada que eles têm que lidar diariamente, e a escola é só o mais pequenos dos seus problemas, então acaba por, se calhar o que se vê é que não há tanta motivação para a escola e não há tanto foco, porque há muitas outras coisas na vida deles que são… isto é um bocadinho a pirâmide das necessidades (não é, quando), preocupamo-nos com coisas superiores quando as outras estão todas … pronto, ultrapassamos todas as outras e, aqui, não é o caso destes meninos. Por muito que a instituição funcione bem, aqui nem está em causa o funcionamento da instituição, nem é esse o foco, é mesmo, pronto, é uma instituição, não deixa de ser uma instituição.
>
> TCAB01: «Ah! Ela nem parece institucionalizada!». Portanto isto era um elogio mas ao mesmo tempo revelava um preconceito enorme. E estava-se a referir a tudo, à

[68] Esta leitura preconceituosa sobre as crianças em situação de acolhimento residencial é corroborada por um outro depoimento de uma outra técnica, quando esta conta que TCAB01: Tivemos até dificuldade numa escola do ponto de vista de uma menina que entrou e que era relativamente problemática... depois já não nos queriam aceitar nenhuma menina a seguir... Já tinham criado... por causa de uma... criaram ali automaticamente um preconceito.

> conduta, à forma de vestir, a tudo..Havia esse preconceito, hoje em dia não sei. Mas esse preconceito existia.

Noutros depoimentos, as entrevistadas abordam positivamente essas crianças, realçando as suas motivações em diferentes disciplinas.

> PB04: É assim, eu tenho um papel um bocadinho mais facilitado nessa área, porque a educação física eles normalmente aderem muito bem e é uma das coisas que os faz vir para a escola motivados, é os dias em que têm educação física, portanto, por aí, eu como sigo muitas vezes, mas eu acho que essa motivação deles podemos aproveitá-la no âmbito das outras disciplinas

> PB05: «Oh professora, eu gosto muito de ler, eu leio muito». Um miúdo desta idade dizer-me «eu gosto muito de ler» ... ele traz na mochila livros enormes sobre História de Portugal, por exemplo.

> PB07: Uma vez que eu dou educação musical, posso dizer que é uma disciplina em que, felizmente, eu não tenho um desfasamento grande em relação à motivação e à aprendizagem dos meninos que estão institucionalizados e dos outros alunos.

> PB07: Não há, nunca tive, a nível de informática, um caso de um aluno que eu dissesse assim "este caso foi um insucesso", não, há sempre progresso e há sempre motivação para continuarem ali, e isso é muito bom.

Tal como se verificou no estudo referente à Escola A, as perceções dos professores sobre as crianças em situação de acolhimento residencial, pese alguma tendência para as abordar em função de um conjunto de expectativas negativas relativamente ao seu desempenho escolar, revelam uma certa disponibilidade e abertura para compreender as particularidades da vida das crianças.

Estas, por sua vez, explicitam as suas representações sobre a Escola, o que as motiva, porque é que vão ou o que esperam beneficiar da sua vida escolar.

> CB02: Mas a minha avó diz que se eu tivesse em casa não era capaz de ir à escola. E eu disse que agora já gosto da escola e quero ir para a escola... que tem a haver com o meu futuro e isso.

> CB19: Eu vou à escola para aprender, para ter um futuro risonho e porque também gosto de conviver com os meus amigos, professores, colegas e também porque tenho muitos amigos aqui da *o*... vou lá fazer um pouco de tudo... aprender, brincar, estudar...

> CB08: Sim porque...eu tento... quero mesmo aprender... quero mais tipo estar mais com os professores, quero mais tipo... mais atento...

> CB08: Eu quando digo não sei ler mas tento ler... tento suportar o momento... tento vencer o momento.

Eu: E a escola?
CB08: Ajuda-me... muito muito espetacular. Não sei o que dizer porque para nós é o melhor que há. Porque se não fosse a escola ia ser o quê? Prisões a educar-nos. Porque sem a escola não íamos ser tão... o que íamos ser agora.

CB19: eu queria estar bem no futuro, ter um trabalhinho e ser honesto. Ser um bom homem.

CB08: No futuro é ter um trabalho, ganhar o meu ordenado, pagar as minhas despesas... porque eu vou ser mecânico... é a minha profissão... Eu parece que nasci no meio dos carros. Porque eu ando a ajudar o meu pai desde pequenino...

CB13: Tem aulas que eu gosto, tem aulas que às vezes é uma seca. Gosto de escrever, gosto dos meus amigos, gosto das minhas amigas, é muito isto.

CB13: Eu em Ciências não preciso porque sou a melhor da turma. A matemática não tanto porque também já sou um dos melhores mas, às vezes, quando é matéria nova eu tento estudar porque tenho que tentar entender a matéria, em ciências também um pouco. Mas se for para estudar é inglês que tenho dificuldades e português não gosto de estudar tanto porque acho um pouco seca, mas eu gosto de estudar e tudo, e agora ultimamente estou a estudar muito o inglês porque quero mesmo aprender.

CB13: Algumas disciplinas até hoje não entendo porque é preciso para a vida, tipo português e história também, e isso, mas nas outras disciplinas, sim, eu quero aprender, quero ser um bom aluno.

CB14: Dá para abstrair daqui.

CB14: é que sem estudos não vou ser mecânico.

CB17: Para tentar seguir… tentar ter um futuro melhor.

CB07: É porque é bom para a nossa profissão.

Ora como espaço de socialização e aprendizagem, ora como promessa de um futuro melhor, ora como espaço onde se está de corpo inteiro, estudando e convivendo, estamos perante discursos que não podem ser ignorados quando é de uma escola inclusiva que falamos. O que se valoriza nos seus discursos é, também, o modo como algumas dessas crianças aprenderam a gostar da Escola, como se tentam transcender ou como se sentem gratificadas.

Apesar dos discursos de muitos dos entrevistados ser, nalgumas temáticas um discurso muito defensivo, circunscrito a uma visão de Escola instrucionista que tem de se modernizar, mantendo os seus pressupostos estruturantes, também foi possível depararmo-nos com discursos que, apesar de serem minoritários, problematizam, não apenas os alunos mas também a Escola e os professores.

Por fim, teremos de valorizar os discursos dos alunos porque exprimem algo sobre uma escola que, apesar dos seus equívocos e vulnerabilidades, parece tentar não os abandonar, mesmo que muitas vezes também pareça não o saber fazer. Espera-se que no próximo capítulo estas sejam questões que possam ser objeto de reflexão e de clarificação, por via da análise dos dados que temos ao nosso dispor.

As Práticas Pedagógicas

A análise dos dados referentes às práticas pedagógicas incide na perceção dos sujeitos sobre a forma como entendem o ato de ensinar, o de aprender e o de avaliar, ancoradas na importância que se atribui à cooperação e à diferenciação pedagógica como pilares orientadores. Associada às práticas surge a figura do professor a quem se exige "muita paciência, muita compreensão" (DB01 e PB07). Esta disponibilidade também é referida pelas crianças como uma potencialidade de alguns professores.

> CB09: Isto acontece por causa de, prontos, têm mais paciência connosco. Têm uma maneira de explicar diferente. Não são aqueles "setores", opa, pega nos livros e sempre para a frente. Pum. Pum. Pum. E já está a notar, e se tu percebes, percebes, se não percebeste ficas para trás. Não. Aqui estes "setores", não, isso é preocupam-se com os alunos. Então se tu não perceberes eles vão outra vez tentar que tu percebas.

Ao professor pede-se um equilíbrio saudável e difícil entre a "parte de relacionamento humano, a parte da ciência, dos conhecimentos, a parte da pedagogia e da didática para tentar apanhar todos" (PB01). Na imprevisibilidade do dia a dia, os professores lidam com crianças que agregam diferentes problemáticas, tentando encontrar respostas que, independentemente da qualidade das mesmas, constituem um fator educativo de grande relevância, a merecer a nossa atenção. Para além disso, importa reconhecer outros desafios, a que outros depoimentos se referem, tais como a perceção do não reconhecimento social pelo trabalho que os docentes realizam, a utilização de novas tecnologias, as mudanças curriculares, a multiculturalidade dos alunos e as novas ambições educativas.

> PB05: E o engraçado é que apesar de sermos maltratados e não nos reconhecerem e não sei quê. Há uns quantos carolas que ainda continuam a gostar da escola. É isso que eu digo.

> PB08: São muitos. Com as novas tecnologias temos de estar aptos para trabalhar com vários recursos e programas informáticos; os programas de ensino estão sempre a sofrer alterações, temos crianças oriundas de diversos países. Antigamente instruía-se, agora também se educa.

> PB07: E o que é que eu acho que a escola deve fazer? Acho que a escola deve ter pedagogias assertivas que façam com que aqueles que vêm com problemáticas que os façam, por exemplo, ter muitas dificuldades - sejam sociais, de relacionamento, ou outras - a escola deve fazer com que esses meninos consigam ultrapassar parte dessa problemáticas.

Sabendo-se que nem todos partilham as ideias contidas no depoimento da entrevistada PB07, é necessário afirmar que há quem as perfilhe, independentemente das condições e dos recursos que afetam o quotidiano profissional docente. Por isso, é expectável que o discurso do desgaste profissional adquira relevância, até porque os professores são, hoje, um corpo profissional bastante envelhecido e foram sujeitos a mudanças externas e internas ao sistema educativo, o que não poderemos desprezar.

> PB04: Acho que há exemplos fantásticos, de pessoas que dão o máximo e que superam tudo... e depois cansam-se porque somos sempre os mesmos a puxar. E sente-se muito isso. Sente-se que as pessoas estão… a classe docente está envelhecida, se formos à sala dos professores vemos uma realidade um bocadinho assustadora, e não se vê ninguém a entrar no sistema, portanto, não se vê, já há uns anos para cá que não veja ninguém de novo a entrar. Portanto, está a tornar-se envelhecida, as pessoas estão a ficar com muitos anos, estão a ficar cansadas, desmotivadas, e quem está de novo está de fora porque não… não lhes é permitida a entrada.
>
> PB08: Para os professores mudou um bocadinho, a carga de trabalho é muito maior, mais exigência, os alunos cada vez são mais complicados, com outras necessidades… muitas vezes os pais também não conseguem suprimir muitas dessas necessidades e acaba por ser a Escola a responsável por encaminhá-los mais um bocadinho.
>
> PB08: Um professor tem de ser polivalente. Além de pedagogo tem de ser amigo, ouvinte… na sala de aula deve diversificar as estratégias, as metodologias de ensino, expor as matérias com diferentes recursos. Dar-lhes a conhecer que têm regras, direitos e deveres.
>
> TCAB04: Eu acho que deve mudar de profissão. Porque, dar aulas é um desgaste, que só uma pessoa que goste daquilo que faz consegue aguentar. Porque, é difícil, mas acho que o relacionamento, é muito importante. Um relacionamento de respeito de confiança, de segurança e que esteja atento aos alunos, esteja atenta à bagagem deles, também. É muito importante. E ela conseguia, ela conseguia, ela é fantástica, eu acho.

Dos comentários transcritos vale a pena referir que eles nos revelam como o trabalho dos professores é exigente, sem que isso corresponda necessariamente à defesa do transbordamento de funções (Nóvoa & Bandeira, 2005), e que, nas escolas, a participação dos professores é diferenciada. Daí o desabafo da entrevistada PB04, quando refere que

“somos sempre os mesmos a puxar”, o qual é um indicador de um tipo de cultura organizacional que obriga a uma reflexão política e institucional profunda.

A **renovação da profissão docente** passa pela forma como os professores são capazes de reinventar a sua prática pedagógica e a este nível encontramos, nos seus discursos, múltiplos exemplos. Ao professor associa-se o dever na invenção e criação das condições necessárias para que os alunos se possam apropriar do conhecimento (PB01).

> PB01: A tarefa que o país, nos coloca nas mão, é transmissão de conhecimento e aqui, vou por o parêntesis do não é eu professor sei tudo e o aluno é que não sabe nada e eu é que debito para ali, mas basicamente nós é que criamos as formas deles adquirirem, o conhecimento e a cultura que é considerado, que o estado definiu como aquilo devia ser...
>
> PB08: Ao planear a aula organizo o material e recursos que pretendo utilizar. Se vir que não está a correr bem tento uma alternativa. Normalmente, os alunos gostam de tudo o que é projetado, o que é mais visual, prevalece mais na memória. Por isso, sempre que possível recorro ao projetor; de resto é normal. Fazem trabalhos de grupo onde interajem todos, trabalhos de pesquisa (em casa) para depois o conteúdo ser trabalhado aqui.
>
> PB02: Muitas vezes, e eu sou honesta, o programa passa-me um bocado ao lado. Porquê? Se eu tenho um conjunto de textos, que estão no manual, e que eu olho para eles. E que até eu, acho que são chatos, que são aborrecidos, não vou pegar nesses textos e dar aos miúdos. É um contrassenso. E portanto, e muitas vezes aquilo, vai para o lado. E é só um segredo nosso. Pronto. E lembro-me que esse ano.
>
> PB02: No outro dia era... Há muitas atividades que eu tive aí um ano, oficina de escrita criativa, só com duas turmas minhas. E eu de vez em quando levo uma atividade ou outra, para estas turmas, e uma delas, que eu acho que é extremamente difícil. O da construção do texto sem a letra "a", não é? Sem eles nunca usarem o "a". É assim, aquilo exige, não é? E ... «Ó professora, por amor de Deus, nunca?» E eu: «Nunca, meus amores, não podem».

As crianças, por sua vez, reagem como qualquer outro aluno. Há professores de quem gostam mais e professores de quem gostam menos, assumindo que este é um problema que não diz respeito, apenas, aos entrevistados, mas a toda a turma.

> CB09: Não. É aquilo que eu digo. Eu não acho que os "setores" explicam, que explicam mal. Até acho que, bem a matéria e há muitos professores que estão preocupados com os alunos. Há outros, nós vemos de tudo, não é? Há uns que gostamos menos, outros que gostamos mais. Mas no caso de explicar, eles explicam muito bem. Por acaso das escolas que estive, é uma das escolas que eu tirei as melhores notas.
>
> CB04: Agora estou a gostar mais de educação física. Antes era, faltava às aulas, não queria fazer, mas agora faço.

> CB13: Porque depende dos professores. Alguns professores meio que falta o jeito, que ao explicar parece uma seca que dá sono, não é só a mim, dá à turma toda. Mas isso é uma ou duas aulas mas de resto eu gosto das disciplinas todas.

Contudo, numa sociedade repleta de informação e marcada pela influência do digital, as professoras podem considerar que estão "um passo atrás" dos alunos, pelo que a formação surge como uma necessidade e uma aliada. Se o uso da tecnologia introduz mudanças na sala de aula, estamos perante uma situação que não é objeto de qualquer abordagem, podendo perguntar-se, por isso, se não se corre o risco de substituir os manuais por *tablets* sem que isso represente qualquer tipo de inovação.

> PB01: Mas para nós também é difícil muitas vezes conseguirmos acompanhar, fruto até da nossa própria, do nosso próprio trabalho, porque significa uma formatação completamente diferente. Significa – por exemplo, para eu fazer uma atividade com tecnologias na sala de aula, eu tenho de conseguir dominar as tecnologias. Ora, eu não passo o meu tempo agarrada às tecnologias, da mesma maneira que os miúdos passam, eles dominam-nas melhor do que eu, e portanto, para eu conseguir dominar minimamente tenho que investir tempo que muitas vezes não tenho, o que significa que só vou conseguir dominar minimamente o suficiente para conseguir fazer qualquer coisa assim, daqui a sabe-se lá quanto tempo e entretanto eles já estão, noutro patamar, não é?

A especificidade de um conjunto diverso de crianças implica que o professor diversifique as suas estratégias pedagógicas, e a este nível encontramos um largo conjunto de exemplos. Nos discursos das professoras estas referem que há quem comece por explicar a matéria da mesma forma para todos os alunos e depois atende individualmente os alunos com maiores dificuldades, apoiando os alunos com mais facilidades através de tarefas desafiantes. Ou então professores que primeiro conhecem os seus alunos, os seus interesses e em função disso redefinem as suas práticas e planificações.

> PB01: O que eu faço na sala de aula é: a matéria é explicada, é trabalhada de modo igual, para todos, numa primeira fase. Depois, quando vamos a um trabalho mais individual, aqueles que eu sinto que têm mais capacidades e que até andam mais depressa, eu vou-lhes dando outras coisas. Nomeadamente, se eles já acabaram, os outros ainda estão no exercício 2, eles já fizeram o 5, eu digo assim «olha agora, tenta este» ou eu própria escrevo «faz isto», «então e se for assim?» ou seja, tento puxar um bocadinho. Até porque, depois, lá está, isto até pode ser considerado errado, mas nós pela nossa experiência, também sabemos, pronto, sabemos é forte, mas desconfiamos de quais os que poderão seguir um percurso de ensino mais longo, e até pela via de ensino e de quais os que muito provavelmente não vão conseguir fazer esse percurso, e portanto, quando temos alunos que sentimos que efetivamente, têm grandes hipóteses de ir mais longe, nós também tentamos não cortar esse futuro. Aqueles que têm mais dificuldades, eu tento dar-lhes tarefas mais fáceis, às vezes

> digo «ok, é a página tal, exercício não sei quê.» eu vou ao lugar daquele e digo assim «tu em vez de fazeres isto, vais fazer isto aqui, coisas no caderno» e quando têm dúvidas, tentamos, pronto, tento explicar, ir aos conhecimentos mais básicos, tentar tapar os buracos que estão para trás.
>
> PB08: em primeiro lugar tenho de conhecer a turma (conhecimentos prévios, dificuldades, necessidades…) para me adaptar a ela e aos alunos que a constituem. Depois planeio estratégias para a turma e, se for o caso, objetivos específicos para determinados alunos.

No domínio dos relatos e da reflexão sobre as **estratégias de diferenciação** adotadas, importa destacar outros dois depoimentos que constituem um exemplo de estratégias de diferenciação não segregacionistas.

> PB01: Dou-lhes qualquer coisa para eles fazerem, e ali a «Maria» faz aquilo num instantinho e até me faz uma pergunta sobre qualquer coisa. E eu percebo que ela, percebeu aquilo melhor que os outros, eu não lhe vou dizer «Ok. Continua aí, no teu lugarzinho a fazer aquilo.» Eu então vou desafiá-la com outra coisa, não é? Tal como ao outro lhe digo «Tu vais fazer esta coisa que é mais fácil.», àquela, também lhe dou uma tarefa mais desafiante.
>
> PB07: Por exemplo, recorro muito à imagem, portanto, tudo o que eles escrevem tem que ser enriquecido com imagens, vou constantemente pesquisar à internet, em todas as aulas há pesquisa na internet. Portanto, eu incentivo a isso, eles não sabem escrever uma palavra eu ajudo, mas depois têm que ir buscar uma imagem alusiva àquela palavra, ou àquele conjunto de temas ou apenas a uma frase. Também recorro muito a temas que lhes digam algo, que os toquem. (…) Vou articulando com essas docentes que os conhecem bem, temas que sejam importantes trabalhar com eles, ou temas do dia a dia escolhidos por eles, e talvez por isso eles se entusiasmem muito e queiram sempre trabalhar.

Um outro exemplo demonstra a forma como um apoio mais próximo pode incentivar os alunos a confiar nas suas capacidades, e onde esta destaca que esta proximidade não é sinónimo de algum tipo de "abuso" por parte das crianças em acolhimento residencial. Uma outra professora também refere que aproveita os tempos extra de estudo das crianças para apoiar as crianças e promover uma relação mais próxima que os envolva na sua aprendizagem e com a escola, qualidade esta que é destacada pela representante da associação de pais.

> PB04: eu não lhes facilito em nada, é mais o dar-lhes mais atenção, o estar mais próxima, para eles sentirem que têm alguém que podem confiar. Não é possível fazer com os outros porque nós sabemos que alguns abusam, e se nós lhes dermos esta proximidade. O que eu sinto é que os miúdos institucionalizados nunca abusam desta proximidade, ou desta boa vontade que nós temos em ajudar. Eles quando precisam

usam, quando não precisam deixam-se estar no canto deles e… não sinto ali qualquer…

PB05: dou-lhes apoio de inglês... de seguida ficamos mais uma hora em apoio tutorial. Portanto posso estudar com eles, falar de outras coisas, por os cadernos em dia.

Estamos perante depoimentos que anunciam um tipo de trabalho onde as estratégias enunciadas parecem corresponder a respostas curriculares e pedagógicas diferenciadas que, de algum modo, se afastam das respostas compensatórias e remediativas, com as quais contrastam.

A criação de um clima de proximidade potencia uma **participação e envolvimento dos alunos,** reconhecendo que estes tornam as aulas mais ruidosas mas, também, mais curiosas e produtivas, como refere esta professora. Este tipo de estratégias que potenciam a participação favorece as aprendizagens e contribuem, inevitavelmente, para a forma como a criança se forma.

PB06: Bem, eles têm muita voz porque eles falam, eles estão constantemente… constantemente querem dizer coisas, querem intervir e falar, e o que eu tento criar é um clima que eles estejam à vontade para questionar, estejam à vontade para falar, às vezes até falam de mais. Se calhar há colegas que se calhar gostariam de ver assim uma turma em silencio, não quer dizer que eles façam mal, eles também quando é para trabalhar também trabalham, mas eles gostam de falar, e dizer e questionar. E eu gosto que tenham ambiente propicio para isso e que o faça e que não tenham receio de colocar questões e de pôr dúvidas.

PB08: De vez em quando, fazemos assembleias de turma para debater os assuntos importantes da sociedade, neste caso da Escola e da turma. Aprenderem a estar em sociedade e prepará-los para o dia a dia é fundamental.

As duas professoras do 1.º ciclo relatam a forma como utilizam o concreto como forma de permitir uma maior concretização da aprendizagem, mobilizando diferentes sentidos da criança, e uma outra professora, no 2.º ciclo, que recorre a diferentes recursos didáticos e estratégias que motivem e envolvam as crianças.

PB06: desde o primeiro ano de usar o calculador Multibásico, o MAB, eles tinham todos tinham o colar de contas para poder concretizar e contar (o ano passado), portanto tentei sempre, desde o início, concretizar tudo aquilo que trabalhava. (...) Porque era um aluno com imensas dificuldades e o facto de usar gestos e de facto usar uma história, porque ele acabou por, se não se lembrava da letra, lembrava-se do gesto, lembrava-se da história, e já conseguia identificar que letra é que era, portanto, e musicas também, que ele também respondia muito bem a isso. Foi a maneira, a minha maneira de prevenir o insucesso, foi nesse sentido.

PB08: A matemática, disciplina que te maior dificuldade, tenta-se que seja muito concreto, objetivo e palpável.

PB05: Os miúdos, hoje em dia, têm dificuldade em entrar, sentar e trabalhar... as turmas do 5º ano este ano, as nossas, não são más de todo. Consigo trabalhar benzinho... Fazer passagem... vamos lá ver... os livros, os manuais têm o suporte digital, não ponho sempre. Ponho quando acho que devo pôr, quando preciso de oralidade. O que é que posso fazer mais? Tenho joguinhos, não dá para fazer porque o tempo... os 50 minutos voam num instantinho... para conseguir apoiar estes meninos todos. Mas não... uso mais esse tipo de ajuda, por exemplo até eles trabalharem no computador. Eles podem fazer em casa, faço questão que eles todos em casa deem instruções de como em casa podem aceder à escola virtual, da Leya, neste caso do manual... E depois, para eles ouvirem etc... depois faço algumas coisas mais interativas quando estou no GIS que são só meia dúzia de cachopinhos, neste caso até desta minha turma são só dois até, é menos gente. Pronto, mas a gente tenta diversificar mas não gosto da diferenciação nesse aspeto dizer assim... eles notarem que são diferentes não gosto. Percebe?

PB02: Eu acho que às vezes. É assim. Vejam, de vez em quando, noticias e, de vez em quando. E eu tinha muito hábito, e ainda tenho, de vez em quando, pegar numa reportagem, porque há aí reportagens muito interessantes, levá-los para a biblioteca e «Ok, vamos lá ver esta reportagem e depois vamos debater.». E, e muitas vezes eles ficam assim: «É verdade que isto acontece?». E eu assim: «É verdade e acontece ao nosso lado. À nossa volta». E eles não.

Na continuidade destes depoimentos, valoriza-se o relato da entrevistada PB06 sobre diferenciação que nos mostra, tal como os relatos anteriores, que diferenciar passa por reconhecer que os caminhos podem ser distintos para os alunos, sem que isso pressuponha qualquer tipo de segregação educativa.

PB06: Tenho, tenho uma turma mais ou menos homogénea, facilita, portanto, não tenho que criar grupos, o que é bom. Mas de qualquer forma, sempre que há um aluno que tem uma dificuldade mais acentuada num exercício ou numa determinada área ou num determinado conteúdo, eu tento, sempre dentro do possível, tento apoiar individualmente e utilizar outra estratégia, por exemplo o *R* foi uma criança que até muito tarde usava a reta numéria, os outros já não usavam, portanto, eu diferenciava em função dos conhecimentos dele e das dificuldades dele, diferenciava o trabalho dele, portanto, e ainda hoje faço assim. Há coisas que o *R* não faz exatamente igual aos outros colegas. Eu tento enquadrá-lo, portanto, o conteúdo é o mesmo, mas se calhar ou simplificar ou… pronto, simplificar, no caso dele normalmente passa por simplificar, concretizar com material, por exemplo sempre que possível ele tem o abaco em cima da mesa, agora não tem mas ele usa muitas vezes o abaco, os outros já não precisam, portanto é uma coisa que os outros já não precisam mas é fundamental.

Outros depoimentos, na linha daqueles que acabamos de transcrever, relatam outras soluções através das quais se visa promover respostas pedagógicas diferenciadoras que

potenciam a inclusão educativa. Neste caso, as entrevistadas, abordam situações de cooperação entre alunos que visam contribuir para o sucesso escolar de cada um.

> PB05: Gosto de ter alguém que o possa ajudar para eles não perceberem que são diferentes faço assim: há um trabalho em que estão dois para ali a trabalhar, a fazer um exerciciozinho, depois «Tu agora vais aquele grupo e tu vais aquele. Comparem os vossos trabalhos.». E ao fazer isto, estou a fazer a todos e ele não tem de perceber que ele é diferente. (…) Não gosto que eles notem que são diferentes, tento... uso muito o trabalho de pares para os colegas, os próprios... este trabalho enquanto um mais inteligente como o meu institucionalizado...
>
> PB08: Eu tenho-os misturados. Normalmente, eles não estão os fracos todos juntos nem os bons, que são poucos, todos juntos. Eu tenho-os misturados até para dar um bocadinho de apoio e bengala.

O próximo relato, apesar de não ter a ver com uma situação de aprendizagem propriamente dita, mostra-nos que os alunos que se encontram em situação de acolhimento residencial não têm de ser, apenas, os beneficiários da ação dos colegas, já que eles próprios podem assumir, também, o papel de tutores, quando isso é necessário e é possível.

> PB04: Exatamente. E eu estava nesse serviço, às 8h20, ia ter que me acompanhar, se queria andar comigo teve que me acompanhar. E eu uso muitas vezes tipo "o tutor". Eles como mais velhos, mais experientes, já com este percurso de vida complicado, serem um bocadinho os tutores dos mais novos que estão a tentar mostrar-se e a tentar ser engraçados. E foi espetacular, já disse hoje à direção, já tive oportunidade de falar com eles, porque eu estava … efetivamente houve um menino teve que sair da sala de aula porque foi mal-educado com a professora de matemática, e eu estava a repreendê-lo e a explicar "então (aquelas coisas …) Quantas negativas tiveste? E assim, porque caminho é que tu vais, e o que é que vais fazer? Se tens negativa a matemática ainda estás a piorar a tua situação porque estás fora da sala, não estás a acompanhar a matéria…" e esse miúdo da instituição estava ao meu lado achou por bem falar e disse-lhe (eu achei aquilo extraordinário) "olha, eu quando era da tua idade também era assim como tu, tinha a mania que era engraçado, fugia das aulas, andava aí sempre a fazer asneiras. Sabes onde é que eu estou agora? Estou na *O*. Achas que eu gosto de estar lá?". O miúdo disse "não", "pois tu ainda estás a tempo!". E aquilo deixou-me completamente arrepiada. E deu-lhe uns conselhos, disse "olha estuda, não respondas aos professores, se te apetecer responder respira fundo, não faças isso à primeira" deu-lhe ali uma série de conselhos que eu acho que o miúdo ouviu muito mais do que aquilo que eu lhe tinha dito antes, e no final o miúdo pequenino deu-lhe, assim, um cumprimento, como que a agradecer aqueles conselhos, e a mim não me disse rigorosamente nada, e viemos embora e eu disse "estás a ver, vocês são espetaculares neste tipo de trabalhos" e por exemplo, é uma das pedagogias, que eu tento dar-lhes essa responsabilidade.

A importância deste relato tem a ver, na nossa perspetiva, com o reconhecimento dos pontos fortes e das potencialidades dos alunos, em vez de uma focalização excessiva nas suas vulnerabilidades e dificuldades de aprendizagem.

Diríamos que perante estes depoimentos se reforça a perspetiva de que há professores que tendem a contribuir para uma Escola mais inclusiva, não por acrescentarem novas oportunidades educativas às oportunidades já existentes, mas por transformarem os seus modos de planear as aulas e de ensinar, tendo em conta as leituras que os professores fazem das necessidades dos seus alunos

> PB06: por exemplo, estou-me a lembrar, o ano passado utilizei o Método Jean-Qui-Rit, mas não quer dizer que eu use só o Método de Jean-Qui-Rit, porque eu não o uso puro. Eu já fiz formação nesse método, por exemplo, mas eu não o uso puro, eu gosto de utilizar outras estratégias ou o métodos global, por exemplo, há palavras que eles globalizaram e leram, portanto eu não posso dizer que uso uma pedagogia única, gosto que sejam eles a descobrir e a chegarem lá, sozinhos, muitas vezes não acontece isso mas… tento, pelo menos com alguns tento. Mas não tenho assim nenhuma estratégia pedagógica que inspire, não tenho assim nada… vou buscando um bocadinho a cada (…) há alunos que aprendem com qualquer método…, mas há outros que não aprendem com um, e a gente tenta com outro, e tenta com outro, e faz uma mistura, é mais por aí.
>
> PB06: Eu vou-lhe dizer, já tive noutras posições, já tive em U, só que torna-se complicado, as salas aqui não são muito grandes e torna-se complicado às vezes circular dentro da sala com a sala noutras posições, com as mesas noutra posição. Mas pronto, vou variando (…) Até porque eu acho que eles agora estão a precisar mais de trabalhar em grupo tentar… mas para já eles têm trabalhado mais a pares, então ainda se justifica assim…
>
> PB09: E foi isso que pensamos (portanto), no 7º ano só mesmo aqui a cidade, mais nada. Sem sair daqui. E temos previstas as visitas às fábricas de conservas, ao *T* à *D*, essas visitas e isso tudo. Agora, naqueles dias de paragem é que nos está assim a ficar… "o que é que vamos fazer" Pensamos preparar palestras com pescadores já aposentados, com o *Dr J. C.* para aprenderem as lendas de *M* e prepararem uma exposição final.
>
> PB09: Nós também estávamos a pensar depois envolver as famílias, com a gastronomia. Com receitas típicas aqui da região. Por isso, aí depois eles tinham que ir pesquisar, aos avós, pronto.

De uma forma geral, os professores reconhecem, também, o reforço positivo como uma boa estratégia para promover a participação das crianças na sua aprendizagem.

> PB06: No meu exercício do dia a dia eu acho que todos os pequenos atos, todas as pequenas palavras, tudo aquilo que nós dizemos, e tento sempre fazer um reforço positivo, tento sempre … (interrupção) há sempre um reforço positivo, uma

> recompensa às vezes, que ele também gosta, como não tem acesso a muitas coisas normalmente também gosta de uma recompensa, há sempre um "muito bem", uma palavra, dizer assim "muito bem, conseguiste".
>
> PB07: Eu acho que, o facto de eu tratar bem os alunos, de os tratar com muito respeito, e de valorizar todos os pequeninos progressos que eles vão fazendo, quando eles se relacionam bem, quando eles conseguem, lá está, compreender-se melhor uns aos outros - eu elogio muito isso - quando eles conseguem superar dificuldades - o que também elogio muito - e tentando, lá está, que eles aceitem aqueles miúdos que têm mais dificuldades de comportamento, ou de aprendizagem, talvez aí sinda que estou, sim, a promover o sucesso, e uma atitude democrática.
>
> TCAB03: O incentivo. Por muito, pelas minúsculas conquistas que muitas vezes conseguem, não é? Se não tiverem isso, desmotivam por completo. Tendo isso, eles acabam por se motivar e por conseguir fazer alguma coisa, muito pouca, não é? Depois há, o passado todo...

Em contraste com este tipo de abordagem acerca da diferenciação curricular e pedagógica, confrontamo-nos com outras posturas, as quais, aliás, são congruentes com depoimentos já partilhados neste trabalho, através dos quais a abordagem das dificuldades dos alunos se produz em função de expectativas negativas face ao seu desempenho, sem se refletir e interpelar se os diagnósticos e as soluções adotadas foram os mais adequados.

> PB01: Exatamente. Temos um aluno? Para um aluno até, com esforço conseguimos, ou até, se calhar sem muito esforço conseguimos. Mas o problema é que não temos um, muitas vezes temos muitos que não conseguiram adquirir os conhecimentos e competências não apenas a uma, mas a duas, três ou até mais disciplinas, não é? E aí já não é fácil dar a todos, todos os apoios de que precisam para superar essas dificuldades.
>
> PB04: Nós não vamos conseguir motivá-los para terem notas excelentes, para entrarem na faculdade, estes meninos que já estão neste percurso, nesta forma de estar, independentemente de serem institucionalizados ou não, já estão numa idade que já é muito complicado transformar estas mentalidades…
>
> PB04: mas a nível de aprendizagem tem que ser muito individualizada, eu acho que passa pelo contrário, por individualizar o ensino para estas crianças, e não ser igual ao (…), mas de uma forma especifica para aquela criança porque não consegue… ou porque não consegue escrever, ou porque não consegue ver… não pode ser igual, não pode estar numa turma…

Numa síntese sobre as conceções e as estratégias de diferenciação pedagógica podemos organizá-las em dois grandes tipos: (i) o das conceções e estratégias que entendem que os alunos manifestam dificuldades de aprendizagem devem transitar para programas curriculares alternativos, tendo em conta as suas singularidades e (ii) o das conceções e estratégias em que os docentes se envolvem em formas de gestão curricular pedagógica que

admitem a possibilidade de haver percursos educativos diferenciados quanto aos objetivos e modos de fazer que são igualmente admissíveis e aceitáveis.

Uma outra dimensão que se manifesta na relação entre a Escola e os alunos em situação de acolhimento residencial tem que ver com a importância que se atribui à disponibilidade humana dos agentes educativos, no seio da escola B. Estamos perante uma problemática que é valorizada, num primeiro momento, pela representante da Associação de Pais que afirma que a deixa tranquila "saber que tinha um professor com essa sensibilidade de poder acolher de forma diferente as necessidades de cada um" (RAPB01).

No caso das professoras, há até uma das entrevistadas que reconhece que, talvez de uma forma implícita, tende a proteger mais as crianças em acolhimento residencial, o que é corroborado, aliás, por uma das crianças.

> PB04: É assim, teoricamente não deveria haver, mas eu há pouco tempo e pensando um bocadinho no seu estudo, fez-me refletir, fez-me andar a refletir e durante as aulas refletir sobre isso e sobre se estava ou não a ter tratamento diferente com alguém (e reparei) e houve uma situação engraçada em que eu pensei "bem eu realmente tento tratar melhor", mas pelo contrário, eu tento é tratar melhor os meninos da instituição, melhor não é melhor, é tentar protegê-los mais, é tentar… sei lá, porque não sabia que havia menino, não na minha direção de turma, como professora, que era institucionalizado e eu não sabia, e ele quase todos os dias lhe doía alguma coisa. Ou doía-lhe uma perna, ou doía o braço, e eu dizia "ah, tu és um chato, és mesmo – gozava com ele e dizia – és mesmo futeboleiro (porque ele joga futebol), tem que te doer sempre alguma coisa. Anda lá, isso não é nada …". Quando soube que ele era institucionalizado fiquei "ah, ele está a tentar chamar a atenção, provavelmente está a tentar chamar a minha atenção todos os dias porque lhe dói qualquer coisa e eu não lhe estou a dar a atenção que ele está a pedir, estou a desvalorizar porque pensei que era um miúdo daqueles traquinas e que queria era não fazer nada e…" e percebi aí - "bem, realmente se eu estou a pensar isto é porque os trato de forma diferente", e calhar inconscientemente acabamos por ter uma proteção maior ou um sentido maternal maior por estes miúdos. Eu acho que sim, mesmo que não quisesse inconscientemente acabei por desenvolver um bocadinho essa relação.
>
> CB13: Na escola? Depende. Da parte dos professores se eu não tivesse na *O* não seriam tão meigos comigo, porque sabem que só vou ao fim de semana ver a minha família então dá uma pena para eles e eles são atenciosos, mas se fosse uma pessoa normal como nos outros tempos…

Pode considerar-se que estamos perante um comportamento que exprime a disponibilidade humana dos agentes educativos, na escola, para com estas crianças. Uma

atitude que está, igualmente, presente no modo como assistentes operacionais e professores da escola B se posicionam face a algumas das festividades que têm a ver com as famílias[69].

> PB08: Nós decidimos aqui na Escola não celebrar o dia do pai e da mãe, já por causa destes miúdos, mas se ela ou outro disser que a mãe/pai faz anos fazemos um postal, uma lembrança mais individualizada.
>
> PB09: Não gosto, mas dentro do possível, se eu sei de alguma coisa na vida pessoal deles que aquilo que eu vou dizer os pode ferir de alguma maneira, acho que é humano. Se puder contornar…

Em suma, estamos perante diferentes atitudes que, na perspetiva de uma das técnicas da casa de acolhimento residencial, fazem toda a diferença, dado que defende ser muito comum as crianças aperceberem-se "das diferenças que existem entre diversos professores, e percebemos quais são aqueles que obtêm mais resultados e aqueles que não obtêm, se calhar em virtude de não utilizarem as estratégias mais adequadas" (TCAB02).

No âmbito da reflexão que tem vindo a ser produzida, a **avaliação** é uma das problemáticas que contribui para aprofundar e clarificar a abordagem que tem vindo a ser produzida sobre as práticas de diferenciação pedagógica. Assim, valoriza-se os discursos que se passam a transcrever, os quais chamam a atenção para a necessidade de se diversificar os instrumentos de avaliação e a necessidade de estes não poderem ficar circunscritos aos testes.

> PB01: por exemplo, mesmo nesta minha turma, uma coisa que nós nos apercebemos no sétimo ano foi, alguns professores pediram para eles fazerem trabalhos práticos, ficamos todas assim «uau!». E portanto, como estratégia para o oitavo, todos os que puderem, em vez de um teste, peçam-lhes um trabalho prático. Depois eles no oitavo ano, estavam na idade da parvoeira e não cumpriam prazos, não entregavam, faziam à balda. Pronto, isto andamos sempre, nós temos que estar sempre a observar o que se passa e a, e a modificar também, na medida do possível.
>
> PB05: Tentar descobrir outras maneiras de dar as aulas de tentar avaliar. (…) Não podemos estar sempre a olhar. É aquilo que eu dizia há bocado, não é só a avaliação por testes. Isso já acabou. Tentar, de alguma maneira, diferenciar tudo isto.
>
> PB09: Não sei, eu quando eu penso nisso só penso… eu pertenço ao grupo de avaliação e eu só disse "o que é que a gente vai fazer?". Nós até podíamos dizer assim "vamos fazer uma exposição de trabalhos, uma coisa…" mas…

[69] Neste trabalho já se relatou como as assistentes operacionais conseguiram, à pressa, comprar um bolo de aniversário para uma criança em situação de acolhimento residencial que fazia anos e que, ao contrário, dos restantes colegas não tinha levado para a sala para comemorar o seu aniversário na turma, como era hábito.

Para além da valorização da diversificação dos instrumentos também há referências a um outro modo de se construírem os instrumentos de avaliação.

> PB01: Ainda esta semana, a turma dele fez teste e ele, houve um dia, antes disso, que estávamos na aula e que eu estava a passar-lhe exercícios, «faz assim. Agora assim. E tal e não sei quê. Vá lá tenta. Eu vou pôr isto no teste para tu fazeres. Depois vou lá pôr outros mais difíceis, mas vou lá pôr um igual a este» Pronto. E pus lá um, ou dois ou três, que espero que ele tenha feito, que ainda não tive tempo de olhar, mas que espero que ele tenha feito. É verdade que ele em vez de assinar e de responder à toa, às de escolha múltipla, como fazia nos anos anteriores, esteve lá a fazer mais umas coisas.

Podendo afirmar-se que uma tal opção pode não nos dar a exata medida daquilo que os alunos aprenderam, mas, antes, os resultados do que alegadamente haviam treinado, é possível contrapor, no entanto, que a opção enunciada permite que a avaliação faça sentido para os alunos, não os colocando perante exercícios desconhecidos e inexequíveis que, de igual modo, podem, também, não avaliar o que os alunos efetivamente aprenderam. Cremos que a referência à importância de não se responder à toa e de não se limitar a assinar o nome no teste são indicadores de uma postura que merece ser valorizada como objeto de reflexão sobre o processo de avaliação. Independentemente de uma reflexão mais aprofundada, afastamo-nos da conceção de avaliação circunscrita à produção de veredictos inapeláveis.

Num outro depoimento mostra-se que a avaliação não tem que ser realizada de forma burocrática e estandartizada, admitindo-se a possibilidade de os alunos não terem de realizar a avaliação no mesmo dia em que fazem os restantes colegas.

> PB05: Que aquilo que eu antigamente permitir a realização do teste noutro local, noutro horário, eu faço isto agora já com estes meninos…

Há, todavia, um depoimento que nos confronta com um problema que, em larga medida, tem a ver com a tensão entre classificação e avaliação.

> PB05: Estou sempre a dizer «Detesto que me digam que eu tenho que marcar testes.» Porque eu quero estudo, e, diariamente um bocadinho. «Tive hoje Inglês. Ok, vou estudar um bocadinho. Todos os dias um bocadinho. Não é só porque eu tenho teste de Ciências que eu vou estudar para o teste.

Não sendo possível avançar com afirmações muito perentórias sobre este depoimento pode-se perguntar, no entanto, se a opção expressa não corresponde à atitude de classificar todos os trabalhos dos alunos, o que, a acontecer, constitui uma estratégia penalizadora. E importa ressalvar que estes têm direito a errar e a ter dificuldades, sem que isto signifique que, posteriormente, eles não possam atingir o seu desempenho máximo.

Um último depoimento merece, igualmente, a nossa atenção, quando uma das entrevistadas, PB05, afirma que "ele faz o mesmo teste que faz os outros", o que pode ser considerado como a recusa de qualquer tipo de facilitismo ou corresponder, pelo contrário, a uma manifestação de facilitismo pedagógico, se, como defende a mesma entrevistada, os critérios de classificação forem diferentes. Não se podendo afirmar, de imediato, que esta é uma manobra estratégica para ocultar o insucesso, pode perguntar-se, todavia, porque se propõe um único teste para classificar desempenhos de alunos que, à partida, não estão sujeitos aos mesmos objetivos?

Mais uma vez, emerge o conflito entre avaliação e classificação ou, dito de outro modo, entre avaliação formativa e avaliação sumativa. Esta é uma problemática fundamental no âmbito do debate sobre a Escola Inclusiva, dado que o teste universal, aplicado de forma, também ela, universal, é um instrumento que se adequa melhor aos pressupostos do paradigma da instrução.

A outra problemática relacionada com a avaliação tem que ver com o peso da avaliação externa e a pressão que a mesma coloca a professores e alunos.

> PB01: Mas depois, quando chega, por exemplo, momentos de avaliação mais formal – e eu como professora de matemática, também tenho a perspetiva da prova final, eu também tenho que os preparar minimamente para a prova final, não é? Pronto. Portanto quando chegam os meus momentos de avaliação formal, ele não tem lá assim muitos exercícios, só do nível que ele consegue fazer.
>
> PB09: Permitir ao aluno que aprenda aquilo que lhe interessa é notável, mas depois há uma avaliação muito homogénea em termos nacionais.

A análise dos discursos que aqui se apresenta permitiu-nos perceber que, no mínimo, as professoras se mostram bastante disponíveis, em termos humanos, para apoiarem as aprendizagens dos alunos que se encontram em situação de acolhimento residencial. Contudo, uma tal atitude não garante, só por si, uma transformação dos pressupostos instrucionistas que norteiam as práticas curriculares e pedagógicas de algumas das entrevistadas, tal como se constata pela análise dos depoimentos que as professoras produzem e através das quais exprimem as suas conceções e práticas de diferenciação curricular e pedagógica.

A inclusão como objetivo educativo

A análise dos discursos sobre a inclusão incidiu na forma como os diferentes agentes da comunidade percecionam a construção das condições de acesso, de pertença e de sucesso de todas as crianças.

Como se infere da análise produzida, fomos encontrando depoimentos das professoras que referem que nesta escola não se selecionam os seus alunos, sendo o acesso universal.

> PB01: Esta escola tenta ser inclusiva. Tenta aceitar os alunos que vêm, desde que haja condições e vaga. Não faz seleção ou pré-seleção de alunos, desde que haja vagas.

Mas o acesso à escola nem sempre corresponde um **sentimento de pertença**. Se se frequentar a Escola e não se tiver sucesso, está-se na Escola, mas a Escola é uma entidade estranha. Na conceção de inclusão que defendemos considera-se que o sentimento de pertença é condição essencial e um indicador do sucesso dos alunos. Por isso, é possível confrontarmo-nos com diferentes depoimentos das crianças sobre a sua relação com a Escola.

> PB06: E para mim, por exemplo, é gratificante ver que o *R* diz, quando está ao telefone com a mãe, porque ele comunica com a mãe, diz à mãe "Oh mãe, tu tens que mandar os irmãos mais novos à escola!". Portanto, para mim isso diz tudo, diz que ele percebe que a escola é importante, percebe o valor da escola.
>
> CB10: Somos tratados bem naquela escola.

Noutro registo, é possível identificarmos registos diferentes, em que o sentimento de pertença se exprime através de um outro tipo de depoimentos.

> CB10: Gostar da escola, não gosto. Gosto de ir à escola, não gosto da escola.
>
> CB09: Tipo gosto. Para estar com os amigos e tudo. Isso aí... Eu antes de aprender... Mas o caso de, mesmo a escola em si, não.

Neste caso, gosta-se da Escola, sobretudo, como um espaço de convívio, uma posição que corresponde às perceções de muitos outros alunos sobre a importância dos contextos escolares nas suas vidas. Neste caso, confirma-se que a disponibilidade humana de professores e assistentes operacionais pode constituir um instrumento de inclusão educativa, bem como a postura dos colegas e das suas famílias, quando, por exemplo, os convidam para as festas de aniversário.

PB01: A questão de o professor, tentar criar empatia com o aluno. Tentar de facto apoiar nas suas dificuldades, tentar dar-lhe tarefas, tarefas um bocadinho mais ao nível dele. Que nem sempre é possível. E muitas vezes não é. E às vezes há matérias em que é fácil fazê-lo e há outras que não é.

PB05: Por exemplo, um menino que tenha menos sucesso e que eu faça com que ele tenha mais sucesso. Olhe, também, o intercâmbio com a família é importante. Tentar descobrir... falo muito também com os colegas, nós aqui falamos muito. Tentar descobrir outras maneiras de dar as aulas de tentar avaliar.

PB06: É assim, relativamente ao 1º ciclo eu acho que muitas vezes o que acontece, pelo menos da experiencia que eu tenho destes alunos, é que eles conseguem acompanhar porque também há uma proximidade e um conhecimento muito mais aprofundado das dificuldades deles e utilizamos, se calhar, estratégias diferenciadas e eles vão ultrapassando essas dificuldades.

Estamos perante um fator que, como analisamos no capítulo anterior, é um poderoso instrumento de inclusão educativa, ainda que, só por si, não seja um fator potenciador de sucesso escolar ou, pelo menos, de um sucesso escolar pleno que não se identifica com o que os depoimentos que se passam a transcrever afirmam.

PB07: O sucesso… Isso também é uma pergunta difícil… quer dizer, eu acho que, o sucesso pode ser diferente na medida em que há miúdos que atingem determinado patamar, e outros não o atingem, mas atingem outro qualquer, por exemplo, um miúdo que em termos de aproveitamento pode atingir um patamar ótimo e de comportamento não. Portanto, eu considero que o sucesso é tão importante a nível de comportamento/desenvolvimento pessoal como de aproveitamento. Portanto, e se há uma evolução, é isso que eu valorizo. Agora, talvez não considere que seja o mesmo, não, acho que não, acho que pode haver diferenças. A forma de, lá está, continuo a dizer, a evolução, o progresso, atitudes mais… o amadurecimento, o crescimento, para mim isso é sucesso, tem a ver com isso, não o conseguir ter 5 a tudo, ter nível 5, não vejo o sucesso como um aluno que chega ao final de um ano letivo e tem média de 5… não é só isso, tem que ser muito mais…

PB02: Para mim o sucesso, é, é, é uma palavra tão vaga. O sucesso, para estes miúdos, o, o, o primeiro sucesso é eles sentirem-se pessoas com letra maiúscula.

TCAB03: Eu acho que o facto deles conseguirem tirar, a nível escolar, umas notas, razoáveis, mínimos. O ver, na pauta, um 3.

TCAB01: Como é lógico vemos, no caso delas o sucesso, não é ingressar no ensino superior e fazer uma licenciatura numa área que goste, até porque isso, depois também, em termos de integração em mercado de trabalho, às vezes, não é propriamente muito fácil. Mas é uma questão mais funcional, é que elas se tornem o mais independentes, e o mais funcionais possível.

TCAB01: no caso destas meninas com estas dificuldades que elas sintam integradas numa vida em sociedade normal, trabalhem, que tenham possibilidades de fazer o máximo de coisas que uma pessoa que não tem as mesmas dificuldades que elas,

faça. As outras, lá está, passa por saírem e terem as ferramentas necessárias para, integrarem o mercado de trabalho fazendo algo que lhes dê o máximo de satisfação possível, mas sim, passa muito por aí. Não é preciso tirarem notas brilhantes, não achamos que, ter sucesso escolar seja só tirar cincos, ou depois, tirar dezoitos, dezanoves e vintes.

Se não nos parece razoável e até expectável que o **sucesso** escolar dos alunos se meça, apenas e sobretudo, pelas classificações nas pautas escolares, parece-nos, todavia, que não se pode entender que o sucesso destas crianças possa ser circunscrito ao facto de se sentirem pessoas com letra maiúscula. Não ignorar o peso das histórias de vida no aproveitamento escolar destas crianças, não pode corresponder a um ato de legitimação das baixas expectativas que se possam alimentar acerca das mesmas, até porque uma tal atitude interfere nas próprias expectativas que as crianças possam ter acerca de si mesmas.

CB19: Sucesso para mim, para mim sucesso é ser honesto, é ser humilde... é não ter ninguém que diga mal de nós em nenhum lado. Sermos respeitados e respeitar as pessoas. Ter um trabalho digno, honesto e para mim é isto ter sucesso.

CB08: Sucesso para mim... sei lá.. é tipo as pessoas dão-me mais atenção. Eu agora tento que as pessoas olhem para mim e vejam quem eu sou. Tento-me controlar... e tento que os meus amigos também se controlem... que às vezes eles também lá não são lá muito bons. Às vezes bate-lhes mal da pinha e eles sabem.

CB09: Ter uma vida estável. Tu pegares nas tuas bases, naquilo que tu aprendeste na escola e ensinares os teus filhos. E tipo, também, aquilo, também não é só uma escola. Aquilo é uma coisa que cria para futuro e te dá educação, para falar, poderes falar e tudo...

CB09: Tipo a mesma coisa que o Ronaldo, ele era bom, foi para o futebol... (…) Era pobre e depois agora é o que é. Fez a sua linha de sucesso. As pessoas na escola é a mesma coisa, tens a tua linha de sucesso. Por exemplo se tiveres o teu objetivo, que é fazer o primeiro ano até ao 12º, se conseguires tudo bem, a tua linha de sucesso. Há outros que em a isso chegam. Por cabeça deles. Mas, prontos é assim um caso de vidas. Também depende das pessoas.

Independentemente do facto de se saber, ou não, se estas crianças poderiam ter uma outra relação com a Escola se esta não lhes propusesse um programa educativo assistencialista, importa compreender que estes discursos parecem ser, em larga medida, uma consequência de um tal programa. Importa é compreender que o facto de se ser uma criança em situação de acolhimento residencial não justifica descrenças nem demissões, como, afinal, os depoimentos que se passam a transcrever o parecem demonstrar.

PB05: Eu estava-lhe a falar daquele que teve sucesso, ele não tinha família mesmo. Até foi um percurso um bocadinho triste para nós porque ele a certa altura foi

adotado já crescido... não chegamos a saber, porque isto são coisas sigilosas, não chegamos a saber... ele regressou à *O*. Na altura nós deduzimos algo... Ele já tinha 11 anos na altura... Aquilo foi uma coisa que até entristeceu todos os professores. Mas tenho a impressão que teve a ver com o facto de eles já terem... a família tinha um menino daquela idade... o menino estava habituado a ter tudo para ele, teve de começar a dividir a atenção dos pais, e começou a acusá-lo. E nós conhecendo o menino achamos que aquilo foram acusações falsas que podem ter levado a que os pais o tenham devolvido à instituição, o que nos chocou imenso. Mas é um menino que continua a ter sucesso, está no Secundário, e é um querido, nós gostamos imenso dele. (…) Adotaram o menino, ficaram encantados, porque ele era bonito, era.... e pessoas com possibilidades... que lhe deram tanto e ele ficou realmente com muitas ilusões e foi muito triste o que aconteceu de seguida. Mas não o impediu (este menino foi criado sempre na instituição) que ele continuasse a ter sucesso

PB02: Nós tínhamos aqui um T3, na altura um T3 de Informática, e todos eles disseram que não queriam, não queriam fazer exame nacional. E nós tivemos uma miúda que fez. E transitou, foi para o ano e acabou por entrar na faculdade.

TCAB01: por exemplo nós tivemos aqui muito sucesso com uma geração que está neste momento quase extinta aqui na instituição porque foram saindo... que foram meninas que entraram para aqui com 8, 9, 10 anos...

Eu: Pois eu também tenho esses exemplos.
TCAB01: E são todas, já estão ou até já concluíram ensino superior, cursos, licenciaturas...

Desta forma, à luz das palavras dos sujeitos, a inclusão implica que a escola pense em como lidar com os alunos que se encontram numa situação de maior desproteção (DB01), o que pode não ser uma tarefa fácil, já que não é consensual a forma como os sujeitos percecionam a forma como se estão a reunir, ou não, as condições para a construção de uma escola inclusiva. Nos depoimentos que se passam a transcrever tudo se resume a um problema de ter recursos para o fazer.

PB04: exato! Se tivéssemos dois professores por exemplo, fantástico, isso era realmente fantástico. Eles estavam incluídos na turma, mas trabalhavam os mesmos objetivos, mas de uma forma diferente.

PB06: Bem, eu concordo com a escola inclusiva desde que haja um apoio a nível de recursos humanos, de materiais, e quando eu digo recursos humanos digo apoio de recursos humanos dos encarregados de educação, apoio dos psicólogos, dos professores de educação especial, portanto, eu concordo com esta escola inclusiva, mas eu acho que nós temos que ter apoio.

PB08: A Escola Inclusiva na teoria é o ideal, mas se calhar na prática não funciona como deveria porque a diversidade deveria ser uma oportunidade de construção de cada um dos seus alunos, mas nem sempre o é. Estes alunos devem ser integrados em turmas, num grupo, mas para alguns é essencial terem um reforço fora de sala de

> aula, com professor específico, outros recursos… outras formas de avaliação, outros ambientes que não a sala de aula normal…

Se a problemática dos recursos não poderá ser desvalorizada como uma problemática essencial, não é esta, contudo, a condição subordinante. No estudo que partilhamos sobre a Escola B verificou-se que havendo modalidades de intervenção educativa capazes de serem identificadas como modalidades inclusivas, há outras que se afirmam pela sua natureza assistencialista, o que, do ponto de vista da reflexão sobre os recursos, implica que estamos perante uma relação diferente com os mesmos, o que depende, sobretudo, das intenções curriculares e pedagógicas que orientam a sua mobilização e utilização. É isso que explica porque uma criança responde como responde à pergunta que lhe foi feita.

> Eu: Ok. Porque é que tu não gostas então, de estar numa sala à parte, ou distribuída?
> CB05: Porque, não gosto de estar sozinha, também. E também, não gosto porque, nós dizemos á professora, não tem nada que fazer e nós ficamos na seca.

Assim, podemos perceber que incluir implica que todas as crianças sejam

> "vistas e tratadas, como outro estudante qualquer. Ter os mesmos direitos, ter os mesmos deveres. Não ter tratamento preferencial ou diferenciado apesar de, se calhar haver situações em que possa a situação em si e sendo um caso social, mas não é só por estar institucionalizada, há outros casos sociais, possa haver algum tipo de atenção, que seja dada à situação, mas no fundo acho que incluir é dar-lhes possibilidade de terem sucesso. (…) De conseguirem aprender, estarem em condições de conseguir aprender e de conseguir tirar o máximo partido de uma educação formal" (TCAB01).

E a esta complexidade associa-se a preponderância de "não marcar, de facto, estes meninos ao longo do seu percurso, e em vez de o retirar na sala, mantê-lo na sala, mas, adotarem medidas inclusivas que, também, no fundo, sejam capacidades de responder às suas necessidades de uma forma não tão, segregadora" (TCAB02).

Se a disponibilidade humana que neste estudo se revela poder constituir um fator decisivo como instrumento de inclusão, importa compreender que uma tal disponibilidade só o é se tiver o suporte de uma reflexão curricular e pedagógica capaz de compreender a rutura com o "paradigma pedagógico da instrução" (Trindade & Cosme, 2010a, p. 30). Sendo que esta constitui a primeira condição a realizar para se promover uma Escola mais inclusiva, em função da qual poderão ocorrer transformações organizacionais, curriculares e pedagógicas que implicam outros modos de pensar o modo como se gere o trabalho pedagógico, as relações entre as pessoas ou ato de avaliar. É que a inclusão escolar não se

pode fazer à custa da desvalorização da apropriação do património cultural dito comum (Trindade & Cosme, 2010a).

2.3 Caso C

O estudo de caso C inclui um agrupamento de escolas TEIP de um concelho da zona litoral da Área Metropolitana do Porto e que se articula com duas casas de acolhimento. As informações que aqui se passarão a apresentar decorrem da análise do seu projeto educativo, da análise dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial bem como das entrevistas e grupos de discussão focal com os diferentes agentes desta comunidade.

2.3.1 Caracterização do Contexto

A partir da análise do projeto educativo do agrupamento de escolas, doravante designado por escola, é possível afirmar que esta compreende onze estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar ao terceiro ciclo, estando inserida num meio em que as atividades económicas estão mais ligadas aos setores secundário e terciário. Criada em 2003, esta escola acolhia em 2017/2018, 2285 crianças divididas entre o pré-escolar (388) e o ensino básico (1034+534+329) e das quais 42% beneficiavam de ASE.

Tendo como lema do seu projeto educativo "a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida" espera-se que cada aluno "encontre um ambiente educativo acolhedor que lhe faculte condições propícias para o seu crescimento harmonioso e saudável, para a sua inclusão plena e para o desenvolvimento de competências e aprendizagens que lhe permitam enfrentar os desafios que a sociedade do século XXI coloca" (Projeto Educativo). Nas palavras da diretora da escola as crianças são o centro do projeto educativo, "qualquer que seja a sua proveniência e qualquer que seja o seu contexto socioeconómico, cultural, ou outro, que penso que resulta" (DC01).

É na leitura do projeto educativo que se carateriza a escola como sendo:

- inclusiva e organizada para o sucesso educativo de todos os alunos, a partir do respeito pelas suas diferenças;

- promotora do desenvolvimento integral dos alunos, a partir do desenvolvimento de um conjunto variado de competências, como por exemplo, a autonomia, a criatividade, a colaboração e a inovação que promovem o gosto pelo conhecimento.

Para além disso, esta também é uma escola que apresenta quer uma elevada rede de parcerias com a comunidade quer a participação da comunidade na vida e decisões da escola que reforçam a premissa que "só a articulação e o trabalho colaborativo permitirão discutir e apresentar respostas educativas, no sentido de eliminar obstáculos e criar uma cultura de escola que leve ao verdadeiro sucesso educativo" (Projeto Educativo).

A missão da escola é formar cidadãos competentes que sejam capazes de se integrar numa sociedade em constante desenvolvimento e cada vez mais global e é neste sentido que a escola assume, segundo o seu Projeto Educativo, um conjunto de prioridades, sendo elas:

- garantir o direito de cada criança a uma educação inclusiva com vista ao sucesso educativo e a partir de aprendizagens sustentáveis e de uma abordagem multinível;
- promover experiências e projetos de natureza diversa que contribuam para o desenvolvimento das crianças, bem como a vivência de experiências de cidadania ativa;
- promover práticas pedagógicas que promovam a participação dos alunos a integração curricular e aprendizagens significativas;
- promover uma articulação entre todos os elementos da comunidade integrando as parcerias locais, nacionais e internacionais.

A análise do seu projeto educativo também nos permite perceber que esta é uma escola que afirma apostar na diversificação da sua oferta curricular, bem como no aproveitamento dos diferentes espaços para a promoção das aprendizagens. Paralelamente, enumeram-se um conjunto de estruturas especializadas na orientação educativa e apoio à inclusão, nomeadamente: a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), o Gabinete do Aluno, a Intervenção Precoce e as Bibliotecas. Ao nível dos resultados escolares é possível perceber que as taxas de transição do longo dos últimos três anos têm vindo a aumentar, embora a escola ainda registe uma percentagem residual de abandono escolar.

Na continuação do processo de caraterização da Escola, vale a pena abordar a análise SWOT que a escola produziu acerca de si mesma, a qual contempla as perceções dos diferentes membros da comunidade educativa:

- **Forças:** salienta-se o número significativo de professores e educadores do quadro de escola que possuem uma formação especializada e que estão implicados na promoção do sucesso educativo dos alunos; as boas práticas de educação inclusiva através de diferentes projetos; bem como a cooperação entre professores, assistentes técnicos e operacionais;
- **Oportunidades:** destaca-se a possibilidade de gerir o currículo de forma mais flexível; as parcerias; a promoção da formação contínua direcionada para docentes e não docentes; e o comprometimento de uma parte significativa dos encarregados de educação do percurso educativo dos seus filhos.
- **Fraquezas:** enumera-se a desvalorização do papel da escola e pouco envolvimento de alguns alunos; a indisciplina em algumas escolas; o abandono escolar; a deficitária distribuição de recursos materiais e tecnológicos; a inadequação das infraestruturas; a dificuldades na articulação entre ciclos e no processo de autoavaliação interno.
- **Ameaças:** identificam-se a perda de metade dos seus alunos na transição entre o 1.º e o 2.º ciclos; a elevada percentagem de alunos que beneficiam de ASE potenciada pelo agravamento da situação socioeconómica de várias famílias; a desvalorização do papel da escola por parte de alguns alunos e encarregados de educação e que se reflete na taxa de absentismo e insucesso escolar[70]; o estado das instalações; e a falta de recursos materiais, informáticos e humanos.

[70] Um dos entrevistados afirma que "agora nota-se uma diferença muito grande do interesse, da motivação, quer das crianças quer dos pais. A postura que eles têm perante a escola é diferente porque, se há 20 anos atrás eles valorizavam a escola, hoje em dia os pais (vou falar assim das grandes diferenças, não estou a dizer que antigamente não havia ninguém que não valorizasse a escola) hoje em dia há muita gente a desvalorizar. Porque fazem aqueles comentários "estudar para quê!" "quer tenha estudos quer não tenha os empregos são os mesmos" e isso traz umas perspetivas que se refletem nos primeiros anos de escola, que são transmitidas dos pais para os filhos. Alguns até estudaram e vêm que os estudos que fizeram não são uma mais valia. Há quem pense assim. Antigamente não. Ter estudos era sinónimo de valorização. Hoje em dia nem sempre há esse conceito (PC05).

Destaca-se, por fim, que se afirma que a ação estratégica da escola se regula por três eixos de intervenção: (i) a promoção do sucesso educativo e da inclusão; (ii) as relações interpessoais; e (iii) a liderança e gestão.

Uma outra dimensão que nos pareceu importante abordar tem que ver com a perceção sobre as relações que os diferentes agentes da comunidade mantinham entre si. Neste âmbito, a Direção da escola refere que uma das coisas que menos lhe agrada na associação de pais é o facto de esta ser partilhada com a escola secundária vizinha. Os vários elementos da direção referem que as suas energias e esforços estão muito direcionados para a outra escola porque "é uma escola que já tem sucesso, é uma escola bonita, uma escola com sucesso. É a escola que nos leva os melhores alunos e por isso é previsível que tenha melhores resultados, e portanto, preferem ligar-se à imagem do sucesso do que ligaram-se à imagem de uma escola velha mas que trabalha" (DC01). Apesar de se mostrar disponível, a direção explica que, em 10 anos, "só há pouco tempo é que conheci alguém relacionado com a associação de pais deste agrupamento" (DC03).

Quando questionamos o representante da associação de pais sobre o tipo de relação que esta associação mantinha com as casas de acolhimento, o entrevistado explicou-nos que, apesar de disponíveis para apoiar no que for preciso, nunca lhes chegou nenhuma solicitação. Até porque assegurou-nos

> RAPC01: Para mim são todas iguais, e eu trato-os como igual, e eles notam isso. E se for preciso falar, digamos, a linguagem deles, eu ajusto-me à linguagem deles e não tenho problemas, e se for preciso falar de outra forma, eu falo de outra forma. Mas nunca tive problemas. Na maioria das pessoas que a gente tem, e das crianças que nós temos aqui, e eu conheço algumas, não acho que sejam assim tão problemáticos. Eles precisam é… falta-lhes uma coisa, que para mim é importante, que é o carinho. Ter ali alguém que lhe dê amor, que lhe dê mais incentivo, carinhos e isso é que lhes falta ali…

Pode considerar-se que este discurso de abertura, partilha e disponibilidade para com as casas de acolhimento está presente no depoimento de uma das professoras entrevistadas que apresenta exemplos concretos de uma tal cooperação

> PC01: Muito boa, muito boa, eles têm lá, o ano passado era a *Dr.ª J*, que passou agora para a *Dr.ª R*, são impecáveis, e só por isso é que nós conseguimos fazer aqui um bom trabalho. Porque nós andamos em cima, eles andam em cima, estamos em total sintonia, sempre disponíveis para me atender, e eu sempre disponível, e a miúda também se começou a aperceber, porque em casa ela não havia nada disso, ela andava como queria, e ela sabe que não pode fazer nada porque eu, imediatamente, telefono, e ela sabe e tenho uma ótima relação. Ainda no outro dia, estou-me a

> lembrar, ela foi buscar … chegou ali a meio, e eu como ando sempre em cima, e ela "Oh professora, anda sempre em cima da mim" (mas gosta) e ela não trouxe as calças (de educação física) eu vinha para cá e ela ia para baixo, que era o que ela fazia antes, ia para a estação e não vinha às aulas, e eu vi-a e disse "ui, onde é que ela vai?" e a *Dona E* disse-me "ela foi buscar umas calças que se esqueceu para Educação Física". Eu agarrei no telefone e liguei logo para a instituição. Ela quando chegou lá já estava alguém à espera dela. De maneira que chegou cá acima e disse-me "Oh professora, nem posso respirar, está a duvidar de mim?" e eu disse-lhe "Não, eu tenho medo que tu te percas e sei la, e estava com um bocado de receio, vi-te a ir para baixo mas pronto, tudo bem." e é assim, aquela instituição é mesmo…

Nos seus depoimentos, as técnicas das casas de acolhimento corroboram o bom relacionamento com a Escola.

> DC01: Como parceiras com as quais nós mantemos um bom relacionamento.
>
> DC04: Entramos em contacto sempre que necessário...
>
> DC03: Sempre que existe um problema tentamos resolvê-lo. Chegando a um entendimento entre as duas.

É no âmbito de uma tal reflexão que vale a pena partilhar os depoimentos de outras duas docentes, os quais chamam a atenção, um para o trabalho das técnicas das casas de acolhimento e outro para o papel do diretor de turma.

> PC02: Eu acho que depois depende também muito dos técnicos que fazem de encarregados de educação. Eu quando aqui estive e quando tive meninos, posso-lhe falar da minha experiência, tínhamos um contacto muito estreito com a instituição e os meninos eram seguidos de muito perto, quer aqui quer lá. Quer ao nível dos materiais que traziam para a escola, o que não traziam, por exemplo o estabelecimento de objetivos muito curtos para estes meninos eu acho que resulta muito. Trouxeste o material todo hoje, que disciplinas vais ter, o caderno de Português onde está, atenção ao português que é principal, vamos olhar para aquelas onde tens mais dificuldade. Eu acho que com eles funciona. Como é que correu o dia de hoje, e depois à posteriori como é que correu ontem. Houve sobressaltos na aula, não houve, como é que respondeste, como é que não respondeste. Acho que isso funciona. E depois o feedback que é dado para a instituição também é importante, para estarmos todos em sintonia.
>
> PC03: principalmente o diretor de turma, se for o elo de ligação entre estes todos os elementos, as coisas correm bem, funcionam, isto se estivermos atentos.

Os restantes depoimentos que partilhamos dão conta de algumas estratégias que têm vindo a ser ativadas, e que valorizam, por parte dos entrevistados, as sinergias que se vão criando entre docentes e técnicas das casas de acolhimento.

PC05: Exatamente. Eu sei que a encarregada de educação tem vários alunos, mas apesar disso, se não for no dia é noutro e nós encontramos um horário para podermos conversar, definir estratégias. Ainda agora nós tivemos que redefinir estratégias em relação ao meu aluno e houve logo, prontamente, a colaboração. Também, depois, fazem-nos chegar todas as informações e acompanhamentos que ele tem, inclusive a necessidade de poder falar com o psicólogo que o acompanha, também, se houver necessidade também o podemos fazer.

TCAC01: Se houver aqui um trabalho cooperativo com a instituição, no sentido de percebermos o que se está a passar, que estratégias resultam, porque não resultam as mesmas estratégias com um e com outro, lá está, e nós temos muitas vezes dois alunos praticamente na mesma turma e que temos que dizer "atenção que este funciona assim e aquele funciona assado" e, portanto, o que resulta para este não resulta para aquele. Este tipo de trabalho também poderia trazer grandes vantagens, eu acho.

PC03: A *a* sente o feedback, o apoio desta parte. Quando vêm cá para saber do aproveitamento, comportamento, desenvolvimento da criança (a Técnica ficava sempre muito satisfeita por saber que o aluno estava a evoluir), eu sentia que contribuía (é o meu papel como diretora de turma)

TCAC01: Nós tivemos oportunidade de fazer uma reunião aqui com as direções dos agrupamentos, para perceberem o perfil de crianças que nós temos, para todos juntos tentarmos caminhar num sentido e ajudarmo-nos todos, mutuamente, a arranjar soluções, porque nós também não temos as soluções da nossa parte, os professores também não, as escolas também não. Mas o que nós notamos é que quando vêm, vêm numa postura muito na defensiva, como se nós os estivéssemos a atacar. Nós não estamos a atacar ninguém. O que queremos é que, todos juntos, consigamos… eu não sou professora, não tenho a pretensão de ensinar nenhum professor a dar aulas, sei, com certeza, deve ser complicado pelo elevado número de alunos que têm dentro da sala, mas realmente se, todos juntos, pensarmos…

Uma vez mais, e tal como aconteceu nos estudos das escolas A e B, também nesta escola se destacam, nos discursos das assistentes operacionais, as expressões de afeto, de carinho, de proximidade e de preocupação.

AOC01: Eles querem muito colo. Então os pequeninos, que eu trabalhei 42 anos com pequenos, querem muito colo na mesma.

AOC04: Eu às vezes até lhes dizia, «Tu, estás a ver? Tens a tua casinha, estás ali. Tens a tua caminha, tomas o teu banhinho e tudo. Se calhar estás melhor ali do que outros meninos em casa, outros colegas teus que vivem com os pais e os pais dão-se mal e...

AOC04: Mas esse não estava em casa. Mas ele não trazia dinheiro para senhas. Eu tinha de lhe pagar as senhas. Eu tinha tudo... Eu tinha que resolver aquele problema. «Ai, a minha mãe não tem tempo. A minha mãe não tem tempo.» Mas depois teve que ceder. Liguei à diretora de turma, ligou para a mãe e disse, «A senhora tem de mandar o dinheiro para o filho porque ele tem que comer.»

AOC04: Quando eu estava no bufete, quantos pãezinhos. Tanto aqui como em *C*. Fogo! Tenho agora pais de meninos que ainda no outro dia vieram aqui matricular um menino, para o nosso agrupamento, diz ele, «Ó AOC04, quantas vezes você me matou a fominha».
AOC05: Eu adorava aquele miúdo. Eu gosto imenso daquele miúdo.

AOC05: «Anda para aqui.» Passado um bocado eles estão sentados à nossa beira a dizer tudo.

AOC05: Como se nota os meninos das *a*. A gente chega aqui conhece-os logo. A gente quando eles se começam a encostar muito a nós, eles chegam, começam-se a encostar. Encostam. Não saem dali. E a gente começa-lhe a perguntar, «Este menino é da *A*». Ou é do *L*. Embora que a gente com os do *L* por norma... Não demora mais tempo, mas nota-se a diferença.

AOC05: Não. Gostávamos que eles sejam felizes. Que realmente, só um bocadinho, alguns conseguem ter um futuro bom. Outros, há sempre uma marca, mas não são eles que têm culpa.

AOC05: Eu adorava aquele miúdo. Eu gosto imenso daquele miúdo.

AOC05: «Anda para aqui.» Passado um bocado eles estão sentados à nossa beira a dizer tudo.

AOC05: Como se nota os meninos das *a*. A gente chega aqui conhece-os logo. A gente quando eles se começam a encostar muito a nós, eles chegam, começam-se a encostar. Encostam. Não saem dali. E a gente começa-lhe a perguntar, «Este menino é da *A*». Ou é do *L*. Embora que a gente com os do *L* por norma... Não demora mais tempo, mas nota-se a diferença.

Mesmo quando os depoimentos tendem a chamar a atenção para os comportamentos menos positivos das crianças em situação de acolhimento residencial, não deixam de assumir um tom compreensivo.

AOC04: São complicados, carentes, por vezes, conflituosos. Pronto. Uma forma de chamar a atenção ou qualquer coisa. É isso que se pensa, não é? Às vezes um bocadinho mentirosos, que são (…) É falta de afeto. É falta de afetividade que têm.

AOC05: Então? Um disse-me a mim, «A minha avó já vivia do rendimento mínimo, a minha mãe também vive, eu também quero viver.»

AOC05: O meio familiar em si também ajuda a que eles sejam agressivos porque, porque é assim às vezes dão tudo, mas não dão o suficiente, mas não dão o principal que é o estar, o perguntar como é que estás? Como é que foi? Os pais é pega lá dinheiro e vai...

AOC06: Muito malcriados que depois a gente chama-os à atenção, às vezes é melhor levá-los por bem do que por mal. E há uns, pronto, até se tomam. Até pedem desculpa e assim. E há muitos que não que, estão muito revoltados e muito malcriados e metem-se na deles e são malcriados mesmo.

Os depoimentos das professoras também se pautam por um tom positivo, constituindo um exemplo de um tipo de representações que tende a valorizar as vantagens da retirada dos alunos das suas famílias.

> PC01: Claro. A minha experiência com alunos institucionalizados também não é grande e eu tenho uma aluna institucionalizada que foi um caso muito grave e que foi um sucesso este ano. Portanto, eu acho que estou um bocadinho… esperançosa.

> PC03: Veio de outra escola, em situação de abandono escolar. Foi retirado aos pais, por negligencia familiar, passou para a instituição, que é aqui perto, e o acompanhamento da instituição, o que foi muito bom. Depois, a turma em que ficou inserido, acolheu-o muito bem.

> PC03: Gostou de ter regras, gostou de ter a roupa lavada, de ter tarefas para cumprir na associação e aqui. Deixou de ter faltas, passou a ser assíduo (…) começou a ficar motivado, começou a criar competências, a ter a pasta organizada, a ter condições na instituição, a dormir, a ter as refeições, a ter tudo organizado.

A ter em conta estes depoimentos, parece confirmar-se o que defende uma das técnicas entrevistadas, quando afirma:

> TCAC01: Porque nós não somos os nossos comportamentos e às vezes ficamos catalogados pelo comportamento que temos, e há mais para além disto, e se nós tentarmos "empatizar" um bocadinho mais com a pessoa que temos à frente se calhar conseguimos dar a volta e até haver aqui uma relação. O estabelecer de relação tem-se mostrado importantíssimo.

A atitude de investimento numa relação que se constrói em função das expectativas positivas dos adultos face a estas crianças, é, para uma outra técnica entrevistada, uma inevitabilidade se se quiser obter sucesso.

> TCAC02: Mas aqui eles sabem que aquela criança é da instituição. Portanto ou dão esse apoio e estão disponíveis, também, para nos ouvir ou, se não fizerem isso, também vai-se perder essa possibilidade de os ajudar. Não é que eles sejam coitados e que tenham que ter...

As relações entre as crianças, são percecionadas, igualmente, pelas docentes entrevistadas, de forma positiva, valorizando-se, nos seus depoimentos, a solidariedade, o carinho e o respeito mútuo, o que contrasta com as perceções de algumas assistentes operacionais.

> PC01: …não é a coitadinha da turma. Agora, eu acho também que também tem, e isso eu tenho uma boa experiência, que é a turma onde eles estão. E isso também influencia muito porque a turma onde ela está, que é a minha direção de turma, é uma coisa fabulosa. Puxam muito por ela, a miúda neste momento até tem para aí

duas ou três negativas, uma aluna que tinha 8, 10, porque eles gostam dela, puxam por ela, começaram a convidá-la para os aniversários e isso também influencia um bocado.

PC01: Sim, sim, nós tentamos dizer-lhe "a tua mãe é importante", mas ir a uma festa de aniversário de uma colega de turma, ela nunca era convidada, e isso para ela foi uma coisa que não imagina… ela só falava nisso (…) A mãe da miúda foi buscá-la à instituição e foi levá-la à noite. Ela nunca tinha saído assim à noite. E vão buscá-la muitas vezes, os pais vão buscá-la, e pagam-lhe coisas, que ela não tem dinheiro para visitas de estudo, os pais são fabulosos, e foram buscá-la e ela andou a falar… e deram-lhe prendas, ela nunca tinha tido prendas assim, prendas… aquilo foi uma coisa.

PC02: Há turmas que lidam muito bem, tenho uma turma que lida muito bem. São muito protecionistas, por exemplo. Não se riem, aceitam, explicam o que é que está a acontecer, oferecem-se para o ajudar, para o ajudar a descer as escadas por exemplo, são solícitos relativamente a "professora quer que eu vá fazer, quer que eu vá buscar, quer que eu vá dizer-lhes, quer que eu vá tirar da pasta"…

PC05: Em relação a estes alunos de instituição, eu devo dizer que este aluno que faz atualmente parte da minha turma e que já está na escola há 5 anos, teve uma retenção. Ele integrou esta turma no 3º ano, portanto está há 2 anos nesta turma, e a minha turma entendeu muito bem, inclusive eles, quase diariamente, têm gestos bonitos para com ele. Vou dar o exemplo que, nós há segunda-feira temos um projeto de angariação de fundos para a viagem de final de ano em que, rotativamente os pais vão trazendo um bolo, normalmente são 2 pais, 2, 3 pais, trazem bolo para depois ser vendido à fatia para os restantes alunos da escola. Só à segunda feira que é dia de lanche não saudável. Portanto, cada fatia de bolo custa 50 cêntimos e na minha turma há sempre pais preocupados em que ele não tenha dinheiro para pagar a fatia de bolo. Então, há sempre um aluno que traz dinheiro para lhe poder oferecer a fatia de bolo.

PC04: Por exemplo, na minha direção de turma, quando nós falamos da questão do alcoolismo. Muitas das situações que contaram foi uma pessoa, na rua deles, ou o avô deles não sei quê… Eu até achei curioso eles exporem assim a própria família.

AOC06: Eles por vezes também sentem-se rejeitados.

Eu: Na escola?
AOC06: Pelos outros. pelos próprios amigos.

AOC04: Porque os amigos não são... Agora não há amigos na escola. Os meninos são maus uns para os outros.

AOC04: São. São. São. Por exemplo, eles não são capazes... Eles não são sensíveis. Pronto, se virem assim algum colega, vêm e tal. Mas depois no dia seguinte, «Sabes alguma coisa do teu colega?», «Ai, não, não sei. Não sei de nada.». Portanto agora não aquela sensibilidade que havia há tempos atrás, percebe?

Neste âmbito, e a exemplo, igualmente, do que se relatou nas duas outras escolas, voltou a haver referências à comemoração das datas festivas e às soluções solidárias que têm vindo a ser encontradas. Neste relato a professora pediu às crianças que escrevessem mensagens sobre o Natal numa atividade familiar.

> PC05: Na sexta-feira eu pedi a colaboração de todos para fazermos uma surpresa aos restantes meninos da escola e então nós já estivemos a decorar uma árvore de Natal com corações e mensagens relacionadas com esta época natalícia. E então, eles com a família deles, contruírem um coração, eu trouxe um exemplo de um coração feito em tecido, para escreverem uma mensagem. E então o L ficou muito triste quando transmiti o trabalho a fazer em casa. Eu depois conversei em particular com ele, mas os outros devem ter percebido o que é que se estava a passar e então um dos alunos da turma fez dois corações e veio entregar um ao L para ele também por na árvore. Portanto, eles têm atitudes muito positivas perante… apesar de eu nunca ter, em particular falado de situações, mas com certeza que ouvem falar de familiares… pronto, não sei como é que eles têm conhecimento, porque vêm que são outras pessoas a virem buscar… Ele já se sentiu à vontade, uma ou outra vez, para falar que não tinha pai.

É na continuidade desta abordagem que faz sentido abordar as relações entre professores e alunos e como estas podem contribuir para a construção de uma escola inclusiva. Para alguns dos membros da Direção da escola esta é uma problemática decisiva.

> DC03: É evidente que tem muito a ver com... é essencial haver uma grande empatia entre o professor e o aluno para que possa passar a informação...
> DC01: Eu acho que a forma um professor "agarra" um aluno pode ser vital para a forma como o aluno vê a escola.
> DC03: A escola e a disciplina...
> DC01: A disciplina mas em geral a escola. Porque se o aluno se sentir bem dentro da sala de aula acho que ele vai extrapolar isso, depois, para a escola em si, e até para o próprio futuro escolar.
> DC03: A motivação, a empatia, tudo tem a ver com essa estruturação no percurso do aluno.
> DC01: Daí as nossas atividades extra-curriculares para melhorar a relação professor-aluno. E nós envolvemos sempre os alunos nas atividades é também para isso.

As professoras entrevistadas assumem uma postura idêntica, quando valorizam a importância do afeto e da proximidade e o papel do diretor de turma.

> PC01: Eu acho que é 80% do percurso escolar dela é a relação com o professor. Eu nem quero ser… eu gosto muito de ser professora e acho que nem existe mais nada. Acho que a instituição existe, mas eles estão mais tempo aqui connosco. E acho que ter afetividade, sei lá, um abraço, uma coisa… eu acho que isso é mais importante do que qualquer outra coisa. Porque a miúda parecia um gato bravo. Nem se aproximava, e agora já vem ter comigo, já anda atrás de mim e isso eu acho que, a

parte afetiva é que é… é a parte mais importante na integração destes miúdos. Não vejo de outra forma. E mesmo na instituição eu acho que eles também são muito afetivos lá com eles.

PC02: e depois a proximidade e a afetividade que o diretor de turma tem com ele também acho que é extremamente importante porque acredito que quanto maior a ligação afetiva que há entre o professor e o aluno, mais exigência vejo da parte deles e mais correspondência e empenho vejo da parte da parte deles em corresponder também.

PC03: O professor é um modelo orientador. Organiza a aula, orienta. E o reforço positivo é muito importante. Portanto, o professor é um elemento muito importante nesta rede toda. Nós estamos todos em equipa a trabalhar, e se trabalharmos em equipa com os pais, com os alunos, com os professores, se formos o elo de ligação, principalmente o diretor de turma, se for o elo de ligação entre estes todos os elementos, as coisas correm bem, funcionam, isto se estivermos atentos. Os professores estão atentos, estão sempre próximos. (…) Estar próxima é importante.

PC05: Bastante. Tanto que fizemos entrevista a pessoas que já passaram pela antiga escola primária e todas as pessoas têm uma certa nostalgia ou se lembram de aspetos mais positivos ou menos positivos dos professores. O professor do 1º ciclo continua a ser um professor de referência.

Como se constata há várias referências ao Diretor de Turma, por parte das entrevistadas que são docentes, o que revela, de algum modo, a importância de um papel que nem sempre é suficientemente valorizado como um ator educativo chave enquanto mediador interno e externo. Se as professoras valorizam esse papel, não são as únicas entrevistadas a fazê-lo, já que duas técnicas de casas de acolhimento não só corroboram uma tal perspetiva, como contribuem para mostrar a dimensão estratégica dessa função na construção de um clima de bem-estar para as crianças com as quais trabalham.

TCAC02: O facto de eles terem uma pessoa de referência na escola é muito importante. (…) Já nos aconteceu situações de conflito numa sala de aula, porque às vezes há mais conflito com um certo professor, se o diretor de turma chamar esse professor e explicar e muitas vezes até eles próprios propõe medidas reparadoras juntamente com o miúdo em que ele percebe o porque de ter feito aquilo e qual é a consequência, eles reagem de outra forma. Quando é uma figura autoritária, que lhes diz que ele tem que fazer isto, e que vai ter um castigo (eles identificam sempre como um castigo) e não lhes dá explicação nenhuma, não quer saber a versão deles, porque eles têm sempre razão, não é? Então vêm sempre justificar "eu falei assim porque aquele disse não sei o quê, porque o professor disse assim". Nós temos que lhe explicar que a relação professor e aluno não é igual, mas eles também têm que se justificar, também têm que arranjar argumentos e é bom que eles pensem sobre as coisas. Nem sempre é o que é mais ajustado, mas pelo menos pensam nas coisas.

TCAC01: Eu acho que é mesmo preponderante, é mesmo muito importante quando a relação é uma relação de tentativa de diálogo, de compreensão, e se estabelece

relação. Nós tivemos um exemplo muito concreto, lá está, da menina que está em *V* no 7º ano. Numa aula em que… muitas vezes os problemas vão muito para além do que é visível e, neste acaso, era uma questão de autoconceito, autoestima. Ela não se estava a sentir integrada na turma, estávamos no início do ano letivo e ela estava-se a sentir, lá está, é a projeção do que está lá dentro, não era um facto, não era algo que estivesse a ocorrer, mas ela sentia-se diminuída em relação aos colegas e então, só o entrar na sala de aula, para ela estava a ser um desafio. (…) E aquilo para ela estava a ser um desafio mesmo mito grande, e o professor chegou ao pé dela, pôs-lhe o braço… lá está, poderia não ter resultado, temos miúdos que o toque é algo bastante complicado, mas pôs-lhe o braço e disse "não, tu vais entrar na sala comigo e vais ver que eu estou aqui, estou ao teu lado", e aquilo deu-lhe uma confiança… é a aula que ela, neste momento, nunca falta, adora a aula, e só por uma atitude muito pequena, porque aparentemente, nem sei se o professor tem a noção… depois acabou por ter porque nós transmitimos isso, mas se tinha a noção da importância que isto tinha para ela, e foi o "clique". Este "clique" para ela foi importantíssimo.

Nos depoimentos das crianças, também elas destacam a importância de um professor se mostrar disponível e apoiar os seus alunos quando estes mais necessitam.

CC01: Porque ela ajuda-me no que eu mais preciso. (…) Já desabafei com ela em reação à minha mãe. Porque a minha mãe está doente…

CC02: Não sei… Porque por exemplo… com o meu diretor (de turma) também, mas com a professora de ciências sinto-me mais aberta para falar porque é rapariga como eu!

CC03: Porque ela tem vindo a ajudar-me muito.

CC04: São aqueles que levam… que não sejam muito exigentes, que pelo menos tentem mais compreender, "tipo" na aula … haver aquelas parte em que… às vezes em cadeiras a ver com o trabalho, com a matéria, e não aqueles que, mandam-nos fazer uma coisa, e se nós não soubermos, se voltarmos a perguntar, exigem muito de nós.

CC04: Depende dos professores. Há uns que ajudam e outros que não.

Como se constata, o envolvimento afetivo e a disponibilidade são fatores recorrentes que a generalidade das entrevistadas tende a evidenciar como fatores decisivos na inclusão das crianças e, em particular, na inclusão de crianças em situação de acolhimento residencial. Como defendemos atrás, não se põe em causa a relação entre estes fatores e a inclusão destas crianças, ainda que se saiba que esses fatores podem constituir uma das mais importantes fontes de legitimação das abordagens pedagógicas assistencialistas. Daí a importância do depoimento que se passa a partilhar.

PC04: Pois, também… Eu tive uma situação, a única situação, para além destas, que eu tive de meninos institucionalizados para mim foi uma lição de vida. Porque, lá

está, eu vi uma coisa que nunca na vida imaginei que pudesse ser. Mas eu também ainda era muito jovem, mas foi uma lição grande de vida. Que foi no dia em que apareceu o representante da instituição, eu tinha um rapaz e uma rapariga, mas não eram irmãos, e ele disse-me "Professora, estes meninos têm que ser muito puxados, não têm que ter qualquer tipo de desculpa". E eu ouvi aquilo com muita atenção. Tinha muito para aprender porque eu nunca estive nisto, e ele disse "porque a fulaninha é isto assim assim, porque o menino é isto assim assim" e contou-me assim uma história rápida, e os professores têm que ser muito exigentes porque eles já estão numa situação desfavorecida à partida. Portanto, a escola tem que pedir mais deles para eles no futuro ficarem em igualdade de circunstâncias. E eu fiquei a ouvir aquilo, e ele então disse-me "eu tenho aqui o relatório e vou-lhe dizer, por exemplo, fulaninho diz que a professora de geografia não vale a pena fazer os trabalhos de casa todos para ela porque ela não aponta, quando eu digo que só fiz metade a professora diz que está bem." E eu fiquei a olhar, eu devo ter ficado de todas as cores… "Diz à sua colega?" e eu "Não vale a pena, sou eu" e ele ficou assim a olhar… "oh professora…" depois tentou-me dar a volta porque ele viu que eu fiquei completamente enterrada na cadeira porque achei que aquilo que eu podia fazer era o que eu estava a fazer pior e eu fiquei… "Oh professora, não vá por aí, eles têm todo o apoio lá em casa, diga-me" e depois ele via que eu ia ficando completamente "diga-me, quantos alunos na sua direção de turma lhe disseram que vão passar férias ao algarve?" e eu disse "Não faço ideia mas se calhar poucos, isto é um meio pobre" "Eles vão! Nós conseguimos lutar por eles, conseguimos ter isso". Portanto, têm que puxar por eles, eles não têm que ser os coitadinhos.
Eu: É o pior, neste caso é o pior. Porque os enterra ainda mais.
PC04: Lá está, e eu disse "Meu Deus, como é que uma pessoa pode achar que está a fazer o bem e …"
Eu: …discriminar, mesmo que positivamente.
PC04: … e estar a fazer mal. Mas eu acho que é mesmo… é o desconhecimento. Eu tive a sorte, naquela altura, de ter aquela pessoa que foi lá e foi muito clara, muito preto no branco, muito objetiva, e eu levei uma grande lição de vida!

Estamos perante um depoimento decisivo porque não pode ser confundido com o apelo a um tipo de exigência e de rigor que constitui o suporte argumentativo dos discursos que visam legitimar ou a necessidade da reprovação, como medida pedagógica comum, ou a hierarquização de projetos de intervenção educativa que, sobretudo, visam assegurar a seleção académica. Neste depoimento, a exigência e o rigor caraterizam-se por não deixar os professores de fora da equação e, independentemente de uma discussão mais profunda a fazer, este é um facto que se saúda, sobretudo, se tiver implicações ao nível da gestão do currículo e da organização do trabalho na sala de aula que podendo ser flexível e diferenciada não pode constituir para demissões educativas implícitas ou explícitas. Daí a importância de um depoimento que não pressupõe a demissão do docente face às singularidades dos seus alunos, tal como é reconhecido pela entrevistada TCAC01 que defende que "não faz sentido estarmos pura e simplesmente a mandar embora, sem trabalharmos a situação e sem que eles

percebam que a escola é para se cumprir o horário. Existe este horário, então pronto… temos que assumir este compromisso".

Em conclusão, a caraterização da Escola C não difere, de forma substancial, das outras duas escolas, ainda que, neste contexto, se tenda a enfatizar quer a disponibilidade da Escola, dos docentes e dos assistentes operacionais para responderem aos desafios das crianças em situação de acolhimento residencial, quer a valorizar mais as sinergias que estas respostas exigem do que a reivindicar medidas educativas supletivas, remediativas ou compensatórias.

Nos próximos capítulos voltaremos a abordar, certamente, esta problemática que não deixa de ser uma das problemáticas nucleares deste projeto de investigação.

2.3.2 Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial

A escola que dá corpo ao nosso terceiro caso estabelece parceria com duas casas de acolhimento residencial, pelo que foi possível conversarmos com uma técnica de cada instituição, bem como com 7 crianças de uma dessas casas de acolhimento. Na outra casa de acolhimento não foi possível, no entanto, conversar com a única aluna que estava matriculada na escola. Ao longo da análise desta escola procuramos analisar os percursos escolares das crianças em acolhimento nas duas casas de acolhimento a partir dos dados fornecidos pela escola e pelas instituições. Pelas razões enumeradas no primeiro capítulo desta tese organizamos os dados dos seus percursos escolares segundo duas racionalidades: i) o modelo apresentado na Tabela 4 que organiza as faixas etárias das crianças em acolhimento residencial segundo a frequência de ciclo; e (ii) a frequência tendo em conta os anos de escolaridade, sendo que esta segunda opção nos parece ser aquela que melhor caracteriza esta realidade, por evidenciar, de forma mais clara, os anos em que as taxas de retenção e de sucesso são mais elevadas.

Importa destacar que neste estudo de caso temos dois alunos que, embora tenham frequentado o ensino regular, no período de recolha de dados, se encontravam em ensino doméstico. As informações que nos foram fornecidas não nos permitem perceber qual a real situação escolar dos mesmos, o que se justifica, segundo a técnica da casa de acolhimento e a escola, por motivos relacionados com problemas do foro comportamental.

Nesta escola, a análise dos percursos das crianças em situação de acolhimento residencial, ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, revela que a percentagem de sucesso destas crianças é superior (67%) à do conjunto de crianças que apresentam retenções. No 2.º ciclo esta tendência inverte-se e passamos a registar um maior número de crianças, em situação de acolhimento residencial, com idades superiores às expectáveis para a frequência deste ciclo de escolaridade (60%). Contudo, no 3.º ciclo voltamos a assistir a uma inversão positiva destes números em que 80% das crianças, em situação de acolhimento residencial, se encontra enquadrada no ciclo que corresponde à sua idade. Apesar deste cenário parecer animador, importa realçar que continua a existir, neste nível de escolaridade, uma criança com uma idade compreendida entre os 16 e os 18 anos, o que inviabiliza a possibilidade desta concluir os 12 anos de escolaridade obrigatória, antes dos 18 anos. A tabela que se segue sintetiza estes dados.

Tabela 19: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ciclo, no caso C

Fonte: Agrupamento de escolas e respetivas casas de acolhimento

Ciclo	**Faixa etária**	**2017/2018** (N=16)	
		fr	**%**
1.º ciclo	5-10 anos	4	67%
	11-12 anos	2	33%
	13-15 anos	0	0%
	16-18 anos	0	0%
	19-20 anos	0	0%
2.º ciclo	9-12 anos	2	40%
	13-15 anos	3	60%
	16-18 anos		0%
	19-20 anos	0	0%
3.º ciclo	11-15 anos	4	80%
	16-18 anos	1	20%
	19-20 anos	0	0%

Analisaremos agora os percursos escolares destas crianças tendo em conta a frequência efetiva do ano de escolaridade, no ano letivo de 2017/2018. Quando organizamos os percursos destas crianças segundo esta lógica percebemos que:

- no 1.º ciclo, das seis crianças que frequentam a Escola C, metade delas já apresenta retenções no seu percurso. Uma das crianças que frequenta o 3.º ano e que apresenta 10 anos nasceu em novembro, pelo que a entrada na escola pode ter sido precoce. Esta questão não se coloca nas crianças que

frequentam o 4.º ano, contudo podemos perceber que as datas de entrada na casa de acolhimento em dois dos casos implicam que a retenção seja anterior à retirada da família;

- no 2.º ciclo encontramos uma maior percentagem de crianças desfasadas. Apesar de ser uma amostra pequena, são cinco os alunos que se encontram neste ciclo de escolaridade, três deles experimentaram retenções nos seus percursos. Tanto no 5.º ano como no 6.º ano todos as crianças apresentam 13 anos, contudo apenas um dos que se encontra no 6.º ano nasceu após quinze de setembro. Por outro lado, as datas da institucionalização destas crianças demonstram que as retenções identificadas já são anteriores à sua retirada das respetivas famílias.
- ao nível do 3.º ciclo apenas encontramos uma criança que se encontra desfasada do seu ano de escolaridade, pois frequenta o 7.º ano e tem dezasseis anos. Trata-se de uma situação que, mais uma vez se recorda, conduz a que a referida criança não complete o 9º ano antes dos 18 anos.

Tabela 20: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ano de escolaridade, no caso C

Fonte: Agrupamento de escolas e respetivas casas de acolhimento

Ciclo	Ano	Faixa etária[71]	fr	%
1º Ciclo Fr= 6	1.º	05 – 07 anos	0	0,0%
	2.º	06 – 08 anos	0	0,0%
	3.º	07 – 09 anos	1	16,7%
		10 anos	1	16,7%
	4.º	08 - 10 anos	2	33,3%
		11 anos	2	33,3%
2º Ciclo Fr= 5	5.º	09 – 11 anos	1	20,0%
		13 anos	1	20,0%
	6.º	10 – 12 anos	1	20,0%
		13 anos	2	40,0%
3º Ciclo Fr= 5	7.º	11 – 13 anos	3	60,0%
		16 anos	1	20,0%
	8.º	12 – 14 anos	1	20,0%
	9.º	13 – 15 anos	0	0,0%

Em suma, no estudo de caso C percebemos que o número de crianças com percursos de sucesso (56%) é superior ao número de crianças com percursos de insucesso (44%). Quando comparamos estes dados com os dados nacionais percebemos que a taxa de retenção

[71] As idades reportam-se ao término do ano civil de 2018.

neste contexto continua muito superior à média portuguesa, pese o número reduzido de crianças que compõe esta amostra. Um outro dado a valorizar, diz respeito ao facto das maiores taxas de retenção ocorrerem no término do 1.º e 2.º ciclos, bem como no início do 3.º ciclo.

Foi para compreender como os atores educativos interpretavam estes dados que os confrontamos com os mesmos e não deixa de ser relevante que uma professora tenha ficado muito surpreendida, pois considerava que não havia distinção entre as crianças em acolhimento e as crianças que estão junto das suas famílias, embora afirme que "à medida que o grau de dificuldade aumenta, aumenta o insucesso" (PC04).

A reflexão sobre o insucesso escolar implica que se analise tanto os casos em que este se regista através do desfasamento em relação a um determinado ano de escolaridade, bem como ao nível da aquisição e apropriação do conhecimento. E se os números falam por si, importa abordar o modo como as professoras avaliam as vulnerabilidades dos alunos face ao conhecimento que seria expectável que estes possuíssem

> PC04: Eu tenho alunos este ano, no 7º ano, e já falaram disto no 5º e no 6º, que não sabem localizar continentes e oceanos. Se eles não sabem continentes e oceanos, como é que eles vão ter a noção do país deles, das ilhas, da União Europeia que eu vou falar, acaba por estar tudo comprometido.

> PC04: Eu uma vez também, num dos tais 7º muito difíceis, também tive uma menina que eu pus uma questãozita para ajudar aqui: A capital de Portugal? "Porto". (…) E eu pensei, então vou falar com a pequenita, vou questionar se ela se enganou, se leu bem, o que é que ela pensou. Então, cheguei à beira dela, quando ia a entregar e disso "olha, fiz-te aqui uma brincadeira, não vais levar a mal. Se calhar nem leste bem a pergunta". Ela ficou a olhar para mim… "Então aqui eu pedia-te a capital de Portugal e tu vais por isso?" e ela fica assim, a olhar para mim… "então não é Porto?". O que é que eu posso argumentar depois disto…

O que justifica estas situações, do ponto de vista das causas que as poderão explicar? De acordo com os entrevistados, essas causas poderão estar associadas às vicissitudes das suas vidas e à fragilidade emocional das crianças associadas a tais vicissitudes.

> PC01: Eu, pessoalmente, acho que estes valores não estão diretamente relacionados com a escola. Estão relacionados com a tristeza que eles sentem, estão relacionados com a falta de vontade que eles têm de trabalhar. Mas é uma opinião muito pessoal… de estarem afastados da família, de terem saudades da família, e alguma desmotivação que sentem, bem como muita tristeza.

> PC02: Emocionais... e por causa disso, consequentemente aos problemas emocionais vêm a falta de competências relacionais, os défices de atenção... Vêm muitos outros

> problemas que limitam a aprendizagem, isso eu não tenho dúvidas. (…) Há uma minoração dos efeitos, mas não há uma resolução.
>
> PC03: Eu penso que os números do insucesso escolar deve-se ao facto de eles terem problema a nível familiar (…) há lacunas, há problemas associados, problemas sociais, familiares, e os alunos sentem-se desmotivados para o estudo porque não têm estabilidade familiar. Se calhar, por alguns estarem institucionalizados e que ainda não se adaptaram às condições. Ainda são muito pequeninos, penso que ainda precisavam do meio familiar, do apoio, do carinho e tudo se reflete no aproveitamento.
>
> AOC06: Eles por vezes também sentem-se rejeitados.

Para além da fragilidade emocional, as entrevistadas associam o insucesso das crianças a uma crescente acumulação de dificuldades à medida que as crianças evoluem na sua escolaridade, a qual é relacionada, apenas, com o também crescente nível de exigência a que são submetidos.

> PC04: em disciplinas fundamentais como o inglês, a matemática, o português, os conhecimentos anteriores que vão ficando para trás, e depois, então se formos comparar o nível de exigência no básico com o nível de exigência do secundário… eu não dou secundário há muitos anos mas é completamente diferente.
>
> TCAC01: Depois, o facto de a abstração da matéria ser cada vez maior e eles não terem tanta facilidade, isto no ensino regular, por exemplo, não terem tanta facilidade no contacto com estas matérias.

Estamos perante um depoimento que chama a atenção para um fenómeno que outras entrevistadas tendem a explicar em função da indiferença das famílias face à vida escolar destas crianças, a qual corresponde à vida que viveram antes de serem retiradas dos respetivos contextos domésticos.

> TCAC02: uma grande parte das crianças que têm sido recolhidas nos últimos anos, os que vêm mais tarde já têm um percurso escolar com muitas dificuldades e com algumas retenções e com falta de apoio e com falta de estímulo.
>
> PC05: O insucesso escolar vai aumentando à medida que os anos de escolaridade também vão aumentando. (…) Porquê? Porque tinham muito absentismo, porque não tinha o acompanhamento da família, porque a escola, por si só, não basta para fazermos um percurso escolar.

As crianças, por sua vez, referem que as retenções que apresentam nos seus percursos escolares devem-se a mudanças repentinas de escola, ao seu comportamento e ao absentismo escolar que, na sua versão dos factos, caracterizava as suas vidas antes da retirada das famílias.

CC03: Sim. E do 5º para o 6º também, mas isso foi por causa de uma mudança repentina de escola.

Eu: Duas? E foi há muito tempo?
CC04: Uma no 1º por causa do comportamento, e outra no 6º por causa, também, do comportamento.
Eu: E já estavas aqui ou ainda não?
CC04: Depois é que vim para aqui.
Eu: Foi depois disso.

Eu: Já 3? Então, o que é que se passou?
CC07: Eu não estudava e faltava às aulas.
Eu: Mas era antes de estares aqui ou…?
CC07: Quando estava em casa.

Uma outra justificação prende-se com a desmotivação destas crianças, tantas vezes associada aos motivos que desencadearam a retirada das famílias e que condicionam a disponibilidade das crianças para se envolverem no trabalho que a Escola lhes exige.

PC04: Outro lado é uma desmotivação nós estarmos perante as coisas e não perceber 1 vez, duas vezes, três vezes… o desmotivar também é um bocadinho bola de neve.

TCAC01: E pronto, depois a motivação também … convenhamos que uma criança que é retirada da família tem aqui muitas outras questões para resolver, não é, vem com muitas outras preocupações na cabecinha deles. Temos algumas que aparentam estar em constante estado de alerta e de vigília, porque parece que a ameaça pode surgir por qualquer lado. E, portanto, quem está em stress não está disponível.

É uma tal desmotivação que está na origem de um depoimento de uma técnica que traça o sentido do ciclo de insucesso vivido pelas crianças em situação de acolhimento residencial.

TCAC01: Bom, primeiro, há vários fatores que eu acho que condicionam estes números. Primeiro, a questão de os nossos meninos, uma vez que já chegam à escolaridade numa fase mais tardia, que vão se deparando com insucessos durante o percurso, e acabam por chegar aos ciclos posteriores mais tardiamente, acabam por ter uma necessidade de se autonomizar com maior rapidez e, por esse motivo, ter uma urgência, também, de sair do ambiente escolar, para fazer a sua vida, quem sabe até, eventualmente, regressar a casa dos pais… começar a trabalhar… portanto, têm outros objetivos.

Um dos objetivos do trabalho que aqui se apresenta era compreender as causas do insucesso escolar destas crianças, pelo que a análise dos discursos dos diferentes agentes da comunidade permitiu-nos perceber que estes as associam à instabilidade familiar, da qual resulta numa fragilidade emocional das crianças, bem como a uma crescente desmotivação às quais se associam o absentismo e problemas na relação com o outro. Como se constata

não se reflete sobre as práticas curriculares e pedagógicas e o tipo de exigências a que a Escola submete estas crianças. Razão esta que explica a necessidade de abordar explicitamente esta problemática, tal como aconteceu nos dois estudos de caso já expostos.

2.3.3 A escola, as práticas e os caminhos da inclusão

A análise das perceções dos sujeitos procura responder aos objetivos do presente projeto de investigação e onde se cruzam as diferentes unidades de análise. Assim, procuramos organizar os dados segundo as perceções dos sujeitos sobre a escola pública, as práticas pedagógicas, o insucesso e a inclusão.

A Escola Pública: Desafios, possibilidades e obstáculos

Os discursos das entrevistadas sobre a Escola Pública podem ser organizados em função de um conjunto de categorias que poderemos apelidar de habitual, dado que tendem a referir a **heterogeneidade dos alunos** e as transformações dos seus comportamentos como factos que, hoje, tendem a caraterizar aquela escola.

> PC02: Depois vejo um público, os alunos muito diversificados, com problemáticas de saúde física ou uma condição qualquer particular desde as hiperatividades, a dislexia, défices de atenção, os mutismos seletivos, a surdez, a cegueira, o autismo, o Asperger, meninos institucionalizados. Com elevado número de alunos por turma.
>
> PC01: Porque os miúdos na escola privada são muito protegidos, e não contactam com a realidade do dia a dia. São protegidos. E às vezes é um choque porque eles julgam que a vida é assim e não é. E eles aqui contactam com miúdos de muitas proveniências e crescem com isso, que a vida não é assim como eles vêm nas telenovelas. A vida real é diferente, e é bom para eles, eu acho que é muito bom para eles, portanto que acho que a escola pública…
>
> PC04: Enquanto tenho uns que aceitam a diferença, aceitam a ajuda, acham que é bom para eles, portanto, nem questionam, há outros que nem pensam, rejeitam logo.

Como se constata, a questão da heterogeneidade dos alunos nem sempre é vista como um problema. Veja-se como num dos depoimentos se valoriza o facto da heterogeneidade preparar para uma vida onde as crianças vão ter de aprender a conviver com gente diversa, mesmo que uma das entrevistadas reconheça que aprender a aceitar a diferença nem sempre seja uma tarefa fácil.

A referência ao modo como as crianças se têm vindo a transformar, em comparação com os alunos do passado, é outra componente dos discursos sobre a Escola Pública.

> PC03: Quando comecei a dar os alunos, eles ouviam mais. O professor era o comunicador e os alunos ouvintes.
>
> PC04: Mais pequenino, abrimos os livrinhos, "não, este não que este tem muito texto" mas lá está, apesar de ser o que vem do ministério, não se diz "tens obrigatoriamente que ler…" não "é um livro à tua escolha, só tens que trazer o livro para o professor ver se realmente é ou não, se está de acordo, não vai ser um livro de b a bá, depois tens liberdade". Eles mesmo com essa liberdade têm dificuldade depois em lidar…
>
> PC04: é a falta de sensibilidade que esses têm perante o comportamento e o sofrimento dos outros. (…) … E eles olham e vêm quanto é que ele ganha, que ele trabalha nos tijolos, que o patrão que não o deixa ir para a escola porque a família está endividada, e eles riem-se que nem uns perdidos. E eu digo, será que eles entendem, será que acham que é um papel, será que acham que é um filme… o que é que lhes passa pela cabeça.
>
> PC05: O comodismo. Também é uma grande diferença. Porque primeiro havia mesmo aquela questão "eu trabalho e eu…" é a mesma coisa que os pais também transpõem, ou seja, não trabalham, recebem o rendimento mínimo e trabalho e recebo basicamente o mesmo.

Para a primeira entrevistada é a relação com alunos menos passivos que se valoriza, enquanto que, para a segunda entrevistada, isso é visto como um obstáculo educativo. A terceira entrevistada refere a falta de empatia das novas gerações, enquanto o último refere uma situação, relacionado com o designado «rendimento mínimo» que, a existir, não justifica nenhum tipo de generalizações abusivas.

Face a este diagnóstico sobre a Escola Pública não é de estranhar que o tema do desgaste das professoras adquira alguma relevância, associando-o a uma classe docente envelhecida.

> DC03: E sem falar do desgaste que se sente diariamente entre os professores.
> DC01: Sim, são pessoas já mais velhas, pessoas que estão à espera da reforma e, portanto, não se sentem já motivadas para arrancar com um novo projeto.
> DC02: E pouco sensíveis, às vezes, até.
> DC01: E que não trazem hábitos de... não estão dentro do espírito desta escola.
> DC03: Nem de nenhuma.
>
> PC02: Professores muito envelhecidos. Envelhecidos, cansados, esgotados fisicamente e psicologicamente, quando eu digo envelhecidos, digo no sentido de que a escola mudou, por exemplo relativamente à informatização, hoje faz-se tudo no computador, desde entrar na sala e começar a ditar sumário e escrever, e escrever participações, escrever a outros professores, tudo se faz com computador. Que têm

> uma visão da escola com meninos muito mais homogéneos, pronto, quando emprego a palavra "envelhecidos" é isto. Não estou a referir-me à sabedoria que eles possam trazer e que, muitas vezes, nos falta a nós e a quem recorremos muitas vezes para perguntar ou ouvir opiniões.
>
> PC04: E é muito triste chegar a esta altura e dizer uma coisa destas. O que é que nós andamos a fazer se não é a principal função dos professores fazer isto, então o que é? Marcar faltas, justificar faltas, andar atrás deles porque fizeram isto, aquilo ou aqueloutro? Chamar os pais, fazer queixinhas…
>
> PC04: E as pessoas vão sentindo, porque também não somos burros, vamos sentindo que não estamos a fazer o que devíamos e isto mexe muito com o sistema.

No caso do último depoimento, o desgaste é associado a uma sensação de incompetência que as mudanças resultantes do desenvolvimento do **Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular** talvez possam acentuar, como parece ser possível inferir dos depoimentos sobre a operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que recolhemos.

> PC01: Olhe, isso aí ainda estamos a digerir, o (Decreto-lei no.) 54, ainda é um bocadinho cedo para falar nisso. Há algumas coisas que eu concordo, outras que não concordo. Por exemplo, estamos a falar dos alunos de necessidades especiais, certo? Exclusivamente. Que eles estão dentro da nossa sala e acho que eles devem estar. Mas há muitos alunos da educação especial que perturbam as aulas dos outros alunos. E eu tenho que pensar na turma como um todo. E pensava que se fosse um filho meu que estivesse numa sala com um aluno como eu tive no início do ano, aos berros e a bater na mesa, que isso também não é bom para os outros, para o ambiente de estudo dos outros alunos. Mas não… estou a ver, não sei… acho que, pelos meus colegas me estão a explicar, acho que se cumprisse mesmo aquilo que se pretende com o artigo 54, seria o caos total.

Ainda que seja possível referir que estamos perante uma interpretação do referido normativo que despreza as propostas que o próprio Decreto-Lei propõe, tem que se aceitar que as transformações em curso nas escolas portuguesas constituem um fator perturbador que obriga a uma gestão institucional cuidada e esclarecida dos desafios e exigências com que os docentes se defrontam.

O outro depoimento sobre a mesma problemática faz-se num tom distinto que corrobora a ideia de que, mais do que um problema circunscrito ao desempenho dos professores, estamos perante um desafio organizacional que tem a ver com as escolas e as suas lideranças.

> PC05: Eu tenho exemplos muito positivos, já trabalhei noutras escolas com esses alunos, tenho colegas neste agrupamento que trabalham na escola de *L*, onde

> funciona a unidade e elas dizem que é extremamente enriquecedor, quer para os alunos ditos normais, quer para os outros. Existe ali uma componente de solidariedade, de valores, que é muito mais desenvolvida do que numa turma dita "normal".

Por fim, algumas entrevistadas chamam a atenção para outro fator perturbador, o qual diz respeito ao desfasamento entre as transformações das sociedades contemporâneas e a Escola.

> PC04: eu acho que a escola, e sobretudo à medida que a sociedade vai avançando, cada vez a uma velocidade maior, está cada vez mais distante daquilo que é a realidade deles.
>
> TCAC01: Sim, porque nós estamos a formar alunos que não sabemos para que é que os estamos a formar, porque muito provavelmente quando eles chegarem à idade profissional vão estar a fazer uma profissão que ainda nem sequer existe hoje.
>
> TCAC01: Lá está, eu acho que a escola, uma opinião muito pessoal, mas acho que a escola anda a correr. Andamos todos a correr, não sabemos bem para onde porque realmente não é por aí, mas andamos todos a correr muito para acabar por prejudicar o processo em si, o percurso acaba por ficar, muitas vezes, comprometido, por andarmos aqui sem tempo para nada. Depois o ritmo.

Uma abordagem mais atenta aos depoimentos que partilhamos não parece que nos permita concluir que estamos perante perspetivas que abordam negativamente quer as novas exigências com que as escolas se confrontam, quer a própria Escola Pública. Parece-nos que as mesmas exprimem desconforto perante situações que as entrevistadas consideram não poder gerir ou dominar. Ainda que algumas delas possam parecer inverosímeis, há outras que nos obrigam a reconhecer que estamos perante desafios difíceis de resolver.

Daí que seja necessário partilhar, também, os depoimentos mais otimistas sobre a Escola, como é o caso dois depoimentos que se passam a transcrever.

> PC01: Não, mas esta escola é uma escola fora de série, digo-lhe já, em todos os aspetos (…) Nós trabalhamos muito em conjunto, falamos muito, nós trabalhamos para os miúdos. Portanto, preocupamo-nos com eles, arranjamos estratégias, não é só entrar e sair e ir embora. Nós preocupamo-nos mesmo que eles estejam integrados na nossa escola e que tenham uma boa imagem da escola.
>
> PC02: Mas eu acredito que, pelo menos nesta escola, porque a elegi como "gostar de aqui estar", se faça diferente, se olhe para o menino de uma maneira diferente. Então o desenho de um currículo especial, a abordagem do encarregado de educação de uma forma especial, mais frequente. (…) porque é uma escola muito humana, quer com professores quer com os alunos. Muito atenciosa, que compreende bem a diferença. A semana passada (isto não tem nada a ver, mas vou-lhe dizer), um menino, eu ia-me a dirigir para uma sala, para a sala 5 que é de ciências, e vejo uma

> colega minha e até lhe digo "não estou baralhada, pois não? Sou eu aqui agora". E ela disse "não, porque trocamos de sala porque há um menino com o pé partido, para não subir de escadas de canadianas trocamos a aula". "Ok, eu vou subir". Noutra escola, tenho conhecimento que isto não aconteceu. E o miúdo ia para a escola, partiu o pé na escola, uma escola enorme daquelas remodeladas, e a direção não foi sensível a isto. Aqui há sensibilidade, há sensibilidade há diferença e acolhem-nos e atendem-nos.

Como se constata, estamos perante depoimentos não sobre a Escola, em abstrato, mas sobre a escola C, em concreto. Depoimentos que nos mostram como há energia e um potencial que é necessário aprender a descobrir. Por outro lado, nem todas as mudanças implicam transformações de fundo, já que há mudanças mais circunscritas que é urgente patrocinar. Enquadra-se nesta categoria de **mudanças**, aquelas que são o objeto da reflexão de depoimentos sobre a constituição das turmas, entendida como resposta no âmbito da gestão da heterogeneidade discente. Neste sentido, a forma como se constituem as turmas permite-nos perceber a forma como a diferença é encarada pelos agentes educativos na escola C. Se a entendemos como uma potencialidade, então os alunos beneficiam de diferentes interações, relações e experiências; se a entendemos como uma dificuldade vamos optar por considerar as turmas homogéneas como a melhor opção.

> DC03: No primeiro ciclo, os de 4º ano, quando transitam para o 5º, nós ouvimos sempre os professores titulares de turma, e com os professores que estão a formar as turmas no 5º ano, chegam a um entendimento para a formação de turmas tendo em vista o que é melhor para todos, individualmente, e para o conjunto.

> DC02: Eu sou também da formação de turmas, no 1º ano do 1º ciclo, e lá também, tal como existe do 4º para o 5º, das transições, são consideradas as orientações que as educadoras facultam, de acordo com as características das crianças com quem trabalham, facultam depois aos professores do 1º ciclo, nos termos do regulamento interno, organizam-se turmas heterogéneas, quer em termos de idade, quer em termos de perfis de comportamentos, de necessidades, etc. para que seja dada, também, uma resposta diferenciada e adequada.

> DC03: Exatamente no 4º para o 5º ano o professor titular elabora um relatório individual, para cada aluno, tendo em conta as características de cada um, e depois a equipa que está a fazer as turmas tem acesso a essa informação toda e reúne individualmente também…

> DC04: ...sim, dos da instituição. Por acaso este ano tínhamos duas meninas que até estavam integradas do 3/2008, uma vinha de CP1, penso eu, e outra de CP2, e a Dr.ª DC04 da associação pediu-nos para as juntar. Elas nas turmas de 5º, inicialmente, como não tínhamos recebido essa indicação atempadamente, estavam separadas, e foi possível ainda reformular porque não estava nada publicado e foi possível juntá-las. (…) Portanto, na medida do possível, tentamos agradar, seja a quem for, não é por ser de onde vêm...

Ainda que, na sua totalidade, estes sejam depoimentos dos membros da direção da escola C, faltando os depoimentos das docentes e das crianças, importa evidenciar a preocupação com a formação das turmas, o que pode exprimir um nível de intencionalidade curricular e pedagógico que constitui um fator a ter em conta na afirmação de uma Escola mais inclusiva.

Outros depoimentos indiciam algum grau de satisfação com o trabalho desenvolvido, o que é um fator que não pode ser negligenciado.

> PC03: A escola, cada vez pensa mais no sucesso dos alunos. Fala-se também em articular conteúdos, nesta escola já se faz isso, as planificações já têm as articulações disciplinares…
>
> PC05: Ainda recentemente tive uma visita de estudo ao Centro do Porto e eles estiveram a conhecer a Câmara Municipal do Porto e depois tiveram visita guiada à Sé e à Casa do Infante, e foram várias técnicas, na área da História e da Arqueologia, que estão a trabalhar para a câmara municipal, e elas ficaram surpreendidas como é que aqueles meninos eram tão curiosos e que queriam saber mais e mais e mais, e acharam muito interessantes as perguntas que eles faziam, porque eram realmente muito interessados e muito curiosos. E pronto, é muito bom ver isto, o gosto de saber mais e aprender mais.

As crianças, por fim, produzem um discurso sobre a Escola que tende a valorizá-la quer como espaço de aprendizagem quer como espaço de convívio.

> CC02: Gosto mais de estar com os colegas, no intervalo.
>
> CC03: Gosto de aprender e gosto muito dos professores.
>
> CC04: Há, naquela parte dos amigos e isso.
>
> CC05: De estar com os amigos, de passar tempo com eles.
>
> CC06: Porque acho as aulas interessantes, também gosto de estar com os meus amigos, gosto de estudar, às vezes, com eles na biblioteca e só.

Em conclusão, face aos depoimentos e à análise que propusemos parece ser possível concluir que há obstáculos e potencialidades, tensões e consensos que não poderão nem ser ignorados nem ser escamoteados quando se aborda a Escola como uma instituição complexa, nomeadamente a Escola Pública. Neste subcapítulo desenha-se um conjunto de tendências que merece ser clarificado e interpelado de forma mais aprofundada, tal como o tentaremos fazer no próximo subcapítulo.

As Práticas Pedagógicas

A análise das práticas pedagógicas dos professores procurou compreender as estratégias que inspiram os professores, a forma como pensam a avaliação, como encaram a cooperação e percecionam a diferenciação pedagógica.

Quando questionamos as docentes sobre as suas práticas pedagógicas, confrontamo-nos com um conjunto de respostas sobre o modo como cada uma planifica as suas aulas e toma decisões do ponto de vista curricular.

> PC02: Com todos nós definimos estratégias para nós e depois vão sendo sempre acertadas conforma a turma. Eu posso programar determinadas atividades, mas depois vejo que é completamente impossível. Por exemplo, eu posso programar atividades de grupo, mas depois verifico que eles são ultra desordenados no trabalho de grupo. Tenho que recuar, se calhar começo por grupos de dois e não começo por grupos de cinco. É um exemplo.
>
> PC03: Eu estou atenta a todos, mas quanto aos alunos com mais dificuldades eu reparo logo e às vezes altero a ordem da sala de aula, e faço isso em cada período letivo até por causa do aproveitamento, vejo alunos que não chegaram a nível positivo ou que estão num nível positivo muito baixo eu reformulo a planta da sala da aula, ponho os alunos mais à minha beira, dou mais atenção, circulo… dou voz aos que sabem muito, porque também são diferentes. Temos que nos preocupar com o sucesso educativo quer dos que têm falta de bases ou aqueles que têm muitos conhecimentos. Esses que têm muito conhecimento querem estar sempre a participar e tudo… e também podem ajudar os outros. Às vezes tento colocar esses alunos que sabem bem com um aluno que tem mais dificuldades que é para dar o tal apoio que eu às vezes, se calhar, nem sempre chego lá mas eles, entre eles, têm uma linguagem própria e conseguem perceber os conteúdos.
>
> PC03: Eu, se for preciso reformulo a planificação, mudo a ordem dos conteúdos, dependendo da turma, para motivar os alunos. Porque nem todos eles são iguais.
>
> PC04: Eu estou num ano que, apesar de ter uma direção de turma muito difícil, numa escola nova, ainda consigo fazer aquilo que eu mais gosto que é pegar numa matéria e pensar "como é que eu podia dar a volta a isto?"

Nestes depoimentos, o que se se evidencia é a centralidade que, para as entrevistadas, assume a **gestão contextualizada e flexível do currículo**, no âmbito da qual se valoriza a disponibilidade para com os alunos e, simultaneamente, a capacidade de refletir sobre os desafios educativos e culturais com os quais estes são confrontados.

No depoimento que se passa a partilhar, verifica-se uma outra preocupação, a de criar as condições para que os alunos se envolvam em **atividades significativas**.

> PC02: Sim, vídeos, visitas de estudo, documentários, jogos, questões, trabalhos de grupo… e assim que me lembre… (…) também dou ciências no 5º, ainda agora fiz experiências, eles estavam mortinhos pelos dias das experiências. Portanto, ensino muito mais ativo, mais prático na sala de aula, pouco expositivo.

No seu conjunto, estes são depoimentos promissores, do ponto de vista do objetivo da criação de uma Escola mais inclusiva, tendo em conta a importância que se atribui quer à necessidade de gerar ambientes de trabalho que potenciem a atividade das crianças, quer ao facto de se reconhecer que estamos perante a necessidade de ter em conta as suas singularidades como fator estruturante das atividades de planificação.

Esta atitude está, igualmente, presente ao nível das decisões pedagógicas que se partilham através dos depoimentos que se passam a transcrever.

> PC03: É mais trabalhoso, mas no final eu tento gerir isso. E os que conseguem servem de exemplo e mostro o trabalho deles, até exponho na sala. Os outros não vão ficar "Ah, eu não sou capaz". Não dizem isto porque eu arranjo estratégias até os ajudo, e dou ideias. Se for preciso digo "faz desta maneira" ou "faz daquela maneira" e o caminho pode ser outro, mas para chegar ao trabalho final e que eles sintam prazer naquilo que fizerem e digo, faço reforço "trabalha mais um bocadinho", "olha, trabalha mais uma determinada área".

> PC03: Eu digo-lhes: "nós somos uma equipa, estamos aqui para nos ajudar uns aos outros, eu aprendo convosco e vocês aprendem comigo". Eles sabem tanta coisa… agora das novas tecnologias e tudo. E tento motivá-los e estar bem disposta e, quando vejo que o trabalho não está a seguir, ou eles não estão a conseguir, digo "então vamos mudar de estratégia, vamos fazer…", não desistindo do trabalho, mas dando ideias. Soluções diferentes. (…) Ele não desistiu do projeto, mas a meio do projeto alterar as fases, dar ideias. E eles também me dão ideias a mim, às vezes são eles! "boa ideia, ótimo", eu fico tão contente quando eles chegam lá, onde eu quero.

Como se constata, estamos perante um testemunho que evidencia como o docente em causa não se demite nem aliena as suas responsabilidades. É mais trabalhoso, confessa, mas, provavelmente é mais gratificante. Independentemente do efeito que uma tal atitude acarreta no modo como um professor, que assim se comporta, perceciona a profissão, parece-nos que a perspetiva desta docente se aproxima daquela que Meirieu defende quando propõe o conceito de "momento pedagógico" (Meirieu, 2002, p. 57), visto como um momento que um professor deve ser capaz, "ao mesmo tempo, de levar a sério e superar" (Meirieu, 2002, p. 63). Isto significa que um docente que é capaz de realizar o exercício que a entrevistada PC03 revela no seu depoimento, é alguém que compreendeu que educar é ir ao encontro do aluno "e não aniquilá-lo" (Meirieu, 2002, p. 78). Deste modo, tanto os depoimentos que se partilharam sobre o processo de planificação de alguns dos docentes da escola C, como sobre

as decisões pedagógicas que estes têm vindo a assumir no âmbito da gestão do processo de ensino-aprendizagem, parecem revelar que as docentes entrevistadas foram capazes de reconhecer as dificuldades dos alunos em realizar o que, inicialmente, se pretendia que estes realizassem e, assim, a transformar o ato de educar num ato de encontro (Meirieu, 2002). É uma tal opção que conduziu os docentes a

> "explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao seu próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as «mudanças de quadro», como dizem os especialistas em didáctica da Matemática ou as «descontextualizações», como dizemos nós" (Meirieu, 2002, p. 80).

Sendo possível identificar depoimentos marcados pelo entusiasmo voluntarista das entrevistadas, como é o caso do depoimento da autoria de PC01, também nos confrontamos com o depoimento de PC02, o qual nos mostra como se transforma uma situação de potencial insucesso num momento educativo suficientemente significativo.

> PC01: Eu já fui falando um bocadinho das estratégias… Eu sou muito… eu preocupo-me mais com a parte afetiva dos alunos do que propriamente com aquilo que vou fazer com eles a seguir. Que eles se sintam seguros, que saibam que há uma pessoa que se preocupa com eles, não ser tanto professor, mas ser também mais alguma coisa com quem eles podem contar. E essa é a minha estratégia pedagógica. (…) Se nós tivermos uma boa relação com uma turma nem é preciso grande coisa para eles aprenderem. Porque eles sentem-se bem, eu também me sinto bem, e a aula é uma diversão, e é uma brincadeira pegada, e nós sentimo-nos todos bem ali, naquele ambiente. E essa é a minha estratégia, é baseada nisso, é a afetividade.

> PC02: Porque fizemos a atividade, cada um fez, escreveu, eu depois disse que iam comunicar à turma, portanto não escrevam coisas demasiado pessoais, que não possam comunicar ou que se sintam mal a comunicar, mas depois vão partilhar. Na partilha houve tanta falta de respeito e eu pensei assim "bem, eu agora tenho que apanhar isto, se não focou/ ficou assim uma atividade no ar e não se tira proveito daquilo" e depois analisei com eles. Como é que vocês se sentiram quando estavam a falar, como é que se sentiram quando os outros falavam e vocês deviam estar a escutar, o que é que se passou, o que é que... Portanto não há um tempo… este tempo em que eu fiz isto vai desaparecer no 5º ano. Para o ano vai desaparecer…

Se é necessário valorizar o impacto da afetividade como motor de transformação curricular e pedagógica, importa refletir, igualmente, sobre as limitações desta perspetiva que parece desvalorizar o quadro de representações sobre os atos de ensinar e de aprender ou sobre o que é ser professor e ser aluno como fatores decisivos no âmbito da construção de uma Escola mais inclusiva.

É de acordo com esta análise que um outro depoimento da entrevistada PC03 merece ser partilhado como um momento de síntese que permite compreender que a inclusão escolar depende do facto do docente se afirmar, de algum modo, como um interlocutor qualificado (Cosme, 2009).

> PC03: O professor é um modelo orientador. Organiza a aula, orienta. E o reforço positivo é muito importante (…) há um plano de trabalho de turma, tentamos fazer cumprir aquelas estratégias, envolver os pais, também, responsabilizá-los (…) O professor deve ser o orientador, o organizador das atividades, deve motivar os alunos, deve procurar as novas tecnologias… Eu pergunto-me sempre, eles hoje em dia têm tanta informação, sabem tanto… têm tanta informação ao nível da imagem, de usar estratégias… o livro, o manual, para eles… é importante, mas… mostrar mais coisas… ver mais… sair mais, fazer visitas, contactar com o mundo real, com a cultura, com a arte. O professor tem que ser mais dinâmico, tem que mudar as suas aulas em vez de ir para a aula falar, tem que mostrar, levar os alunos a perguntar "então e agora, o que vamos fazer", dar-lhes as ferramentas para eles fazerem os trabalhos e eles também colaborarem.

Mas repensar o ato educativo, implica repensar, inevitavelmente, a forma como está presente a **avaliação** nas práticas dos professores.

> DC04: Há pessoas que já diferenciam tanto que já nem sentem que estão a diferenciar. Já acham aquilo normal, o sentar um aluno mais à sua beira, num teste ler o enunciado ao aluno, no fim deixá-lo ficar mais um bocadinho a fazer, o levar trabalhos de casa escritos para corrigir em casa para este ou para aquele...
>
> PC01: E os meus testes são muitas vezes diferenciados e agora com a flexibilidade curricular ainda melhor porque agora nem sequer tenho que pedir. Eu acho que aquele, aquele e aquele vão fazer teste adaptado, mais pequeno, com outras estratégias, mesmo que não tenham necessidades educativas especiais, e faço. (…) isso é uma pedagogia diferenciada, penso eu, e aquele vai fazer um teste um bocadinho diferente porque teve o azar de estar 15 dias sem vir à escola e o outro não, o outro esteve.
>
> PC02: Na avaliação… Mas não é por serem crianças institucionalizadas. É por serem crianças com problemáticas, défices de aprendizagem, como faço com outros (…) eu tenho uma turma em que faço dois ou três testes. Mas não por serem… é por apresentarem os sintomas que outros também podem apresentar.
>
> PC03: E agora estamos a adotar estratégias de testes em duas fases, ou com mais tempo, ou outro tipo de trabalho.
>
> PC03: Eu sempre me preocupei muito com os alunos, e quando vejo que um aluno não consegue de uma forma tento arranjar outra maneira de fazer com que o aluno consiga ter, pelo menos, positiva naquele trabalho, ou que tenha conseguido captar o essencial dos conteúdos. O sucesso… às vezes um aluno… às vezes eles sentem-se motivados, talvez a partir de uma certa idade, não sei, depende também do meio…

Como se constata, pode afirmar-se que estamos perante uma relação marcada pela coerência entre o tipo de gestão curricular e pedagógica proposto nos depoimentos das entrevistadas e as suas práticas de avaliação. Assim, em termos de avaliação, assume particular relevo a dimensão formativa do ato de avaliar, a qual se concretiza em função do modo como se pensa o que são instrumentos de avaliação, bem como a gestão do processo de avaliação sumativa.

Tal como se infere do depoimento de uma técnica de uma casa de acolhimento, o «empurrãozinho» de que esta fala, exemplificando algumas condições que é necessário ter em atenção quando se avalia um aluno, não corresponde a um menor nível de exigência, mas, antes, à assunção de uma postura que permite que a exigência não se circunscreva a ser um ato arbitrário de seleção académica.

> TCAC01: Eles não conseguem acompanhar e, portanto, se houver, por exemplo, uma leitura de enunciado, na escola, em que há alguém que até está ali disponível para tirar uma ou outra dúvida, eles conseguem lá chegar. Portanto, eu acho que a forma como é feita a avaliação não é facilitadora, minimamente, nestas situações em que, às vezes basta um empurrãozinho.

Os depoimentos sobre avaliação permitem que se aborde a problemática da **diferenciação**, a qual já estava presente nos testemunhos sobre o modo de planificar e de intervir na sala de aula. Em geral, afirma-se uma conceção de diferenciação inclusiva, através das qual se considera que diferenciar é "dar os mesmos conteúdos, mas de uma forma diferente (…) porque uns rapidamente atingem os objetivos e os outros têm dificuldade e a diferenciação, a nível de estratégias, são muito importantes" (PC03).

> PC01: As práticas pedagógicas diferenciadas, para mim, é valorizar as práticas de cada um de acordo com o que cada um consegue fazer. Porque para um pode ser bom ter conseguido uma coisa pequena, que lhes estou sempre a dizer, e para outro pode ser pouco. Portanto, eu tenho que os diferenciar e eles sabem isso. Por isso é que toda a gente consegue, toda a gente vai chegar lá. Uns são lentos, outros são rápidos, uns precisam de mais apoio outros precisam de menos apoio. Isso é a minha diferenciação que eu faço dos alunos.

> PC02: Na prática, na sala de aula só através de exercícios que eu possa facultar a uns e a outros porque depois, assim por exemplo, acesso a filmes ou acesso a documentários, isso faço para todos. (…) Na medida em que, quanto mais eu oferecer e mais diversidade eu oferecer, mais acho que vou conseguir a democratização do sucesso e a inclusão. Embora a inclusão tenha muito que se lhe diga porque inclusão não pode significar trazer os alunos para os mesmos espaços e com o mesmo atendimento, o atendimento homogéneo, não pode ser. Tem de ser diferenciado. E para ser diferenciado eu tenho que estudar o assunto, tenho que ter muito tempo para

> preparar e para atender aqueles meninos que são diferentes. Portanto, colocar um autista numa sala de aula a quem o barulho faz confusão, a quem o estar com muita gente, muitos cheiros muitas coisas sensoriais muitas… para eles isso é muito confuso, e eu tenho que pensar também se eles beneficiam com isso.
>
> PC05: Diferenciação… depende das atividades que estivermos a realizar, não é? Às vezes basta uma leitura individualizada de certas questões, às vezes é necessário concretizar, principalmente na matemática. (…) E existem umas barrinhas, que representam as dezenas, e ele aí consegue perceber muito mais facilmente o que é que uma dezena mais uma dezena e fazer essa transposição. Noutros casos, o termos internet, termos o quadro interativo, é uma ferramenta fantástica.
>
> TCAC01: as coisas podem ser adaptadas a eles e ao ritmo deles e ter aqui algumas facilidades, alguma coisa que de facto seja mais condizente com a capacidade que eles manifestam.

A clareza dos depoimentos fala por si, quanto às exigências com que confrontam os docentes, às decisões que estes têm de assumir ou aos instrumentos que poderão utilizar. Compreende-se que estamos perante uma abordagem de diferenciação que é congruente com os depoimentos onde se reflete sobre a gestão curricular e pedagógica ou sobre a avaliação. Uma abordagem onde a discriminação positiva dos alunos tende a não ser fonte de legitimação do assistencialismo pedagógico ou das estratégias de seleção académica mais conservadoras[72].

É de acordo com o quadro descrito que se pode abordar as perceções das entrevistadas sobre as crianças em situação de acolhimento residencial. Neste sentido, há um conjunto de depoimentos que valorizam a gratificação pelo trabalho realizado.

> PC01: E ter uma turma bem trabalhada, e que comece a perceber, e que… eu falei muito com a turma quando ela foi institucionalizada. Ela esteve a fazer a adaptação à instituição uma semana, e nessa semana nós falamos muito e os miúdos, quando ela veio… ela era horrível para eles, horrível, nem imagina, e falamos disso muitas vezes e agora não tem nada a ver. Eu olho para ela e fico tão feliz quando a vejo a trabalhar, a passar o que está no quadro. Não tem nada a ver, nada.
>
> PC01: como é que eu hei de explicar… a *V* gostar da escola primeiro e depois aprender. E isso veio de seguida, isso veio logo de seguida, porque ela começou-se

[72] Na verdade, no caso dos depoimentos da escola C só identificamos um depoimento em que se defende a reprovação como medida necessária, ainda que seja importante reconhecer que o depoimento se produz num contexto de resposta a situações escolares deploráveis vivenciadas pelos alunos, normalmente relacionadas com o absentismo escolar que caraterizava os seus percursos académicos. Daí que a entrevistada afirme que "quando recebi esses alunos no 4º ano eles já tinham uma falta de pré-requisitos muito grande. E compensar esses anos, o 1º, 2º e 3º, num só, é muito. E como já havia uma retenção já não havia possibilidade de haver uma nova retenção e essa falta de pré-requisitos depois vai implicar os anos subsequentes" (PC05).

a interessar pelo que se passava aqui, mas primeiro ela teve que gostar, que ela não gostava da escola. Porquê? (…) Eu penso até que ela tem todas as condições para não reprovar. Ela estava há 3 anos no 5º ano.

PC03: …é isso, eu acho que eles todos são capazes, por isso.

Estamos perante mensagens que se caraterizam pelas expectativas positivas que se produzem acerca destes alunos, as quais são acompanhadas por depoimentos onde se realça a necessidade de haver disponibilidade pessoal para estar e trabalhar com eles.

DC01: Ficar no intervalo a conversar com um menino que teve uma postura diferente, que o professor notou que ele não estava bem e fica com ele no intervalo. Isto é comum aqui. Aliás, os professores andarem com os alunos para trás e para a frente ali a acompanhar um aluno aqui é muito comum.

PC01: Agora, eu também noto uma coisa, que quando ela vai ao fim de semana a casa, ela volta àquilo que era à segunda-feira. Toda a gente sabe… Agressiva, maltrata os colegas que têm uma pachorra… que eu já lhes disse "meninos segunda-feira", passado um bocado ela já parou com aquilo.

Trata-se de um tipo de disponibilidade que exige, também, atenção a alguns pormenores da vida dessas crianças.

PC02: Deixei de falar em pais "Olha, o teu pai, lá em casa…" jamais faço isso, "a vossa família", jamais faço isso, omito contextos familiares "quando no fim de semana forem…" não posso dizer isto, porque há muitos que não saem, porque há muitos que não têm isto. Pronto, isto é uma coisa que me entrou no sangue, nos genes, que é uma coisa que eu faço muito. Pronto… não sei o que é que lhe posso dizer muito mais… o que é que…

TCAC01: E muitas das vezes sabemos que não estão bem porque, por exemplo, é dia do pai e, é dia do pai e eles já vão agitados e nem sequer se aperceberam bem do porquê. Eles próprios não sabem que precisam desta ajuda, e então vamos falar sobre o assunto.

Os depoimentos dos alunos confirmam uma tal disponibilidade que, num deles, é relacionada com a motivação dos professores para ensinar. Um comentário que, lembrando-nos dos outros estudos de caso, é recorrente nos testemunhos das crianças.

CC03: Os professores explicam bem, quando não percebo eles vêm-me explicar, o habitual, e muitas vezes o professor vê que eu não estou a perceber e vai à minha beira para me explicar.

CC05: Não, é porque acho que eles têm mais motivação nas aulas.

Pode concluir-se que estamos perante um conjunto de indícios que nos mostram algumas das possibilidades das escolas se afirmarem como espaços mais inclusivos, o que

justifica que, no próximo capítulo, se clarifique alguns dos pressupostos que sustentam esta convicção, evidenciando-se, sobretudo, os fundamentos das perspetivas que os depoimentos foram revelando.

A inclusão como objetivo educativo

A reflexão sobre a inclusão implica repensar de que forma é que cada escola se organiza para acolher todas as suas crianças criando condições de acesso, de pertença e de sucesso.

Como se verificou, não há restrições ao acesso, sendo com muita naturalidade que a diretora desta escola refere que havendo vagas aceita todos os alunos (DC01) apesar de existirem processos de integração mais ou menos complicadas (DC03). Nestes casos, os membros da equipa de direção referem que a psicóloga e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI são referidos como recursos excecionais no encaminhamento destes alunos (DC01 e DC02).

O **sentimento de pertença**, já fortemente discutido na última secção, surge associado a estratégias de acompanhamento através dos professores tutores e que permite que os alunos se sintam "realmente protegidos" (DC01). É pertinente destacar, também, o facto de a direção da escola referir que muitos alunos voltam para visitar a escola e dizer "onde estão e como está a correr tudo" (DC01).

Por sua vez, no que concerne ao **sucesso**, e para além das conclusões que já propusemos nos capítulos anteriores, deparamo-nos com um conjunto de depoimentos que permite clarificar o que se entende por sucesso.

> DC03: O sucesso, há várias situações aqui..Há a questão dos números, em que a percentagem dos números elevados do sucesso e a percentagem do insucesso, e há outra explicação que no meu entendimento poderá ser mais importante que é quando um aluno sai de uma sala de aula onde diz que aprendeu alguma coisa e satisfeito com a aula que teve. Isso para mim é o motivo de dizer que há sucesso evidente.
>
> DC01: Matricular-se no secundário. Quando se matriculam no secundário, num curso normal e não profissional, para mim é um indicativo de sucesso. Não é para estar a minorar a importância dos cursos profissionais, mas quando um aluno decide prosseguir é porque se sente uma pessoa com sucesso. Porque normalmente, infelizmente, há um certo estigma em relação aos cursos profissionais. Quando um aluno recorre, é mesmo um recurso, recorre aos cursos profissionais, às escolas profissionais, é porque não se sente preparado, não se sente uma pessoa com sucesso.

Sendo estes depoimentos de membros da equipa de direção da Escola importa compreendê-los como manifestações que não só contrariam, frontalmente, qualquer tipo de tentação de assistencialismo curricular e pedagógico, como exprimem um discurso saudavelmente ambicioso sobre o prosseguimento de estudos dos alunos em situação de acolhimento residencial.

Os depoimentos das professoras, pese aquilo que as distingue, tendem a afirmar a Escola como um espaço de empoderamento pessoal, por via de desempenhos académicos e de uma relação com a Escola que permita concretizar um tal objetivo.

> PC03: Pois, o sucesso escolar é eles adquirirem as competências, nem que sejam as mínimas, para progredirem. (…) O sucesso é ajudar o aluno a atingir os objetivos, nem que sejam os mínimos, e que ele consiga perceber, que se sinta motivado em estar na escola.
>
> PC04: Se eles se superarem sim. Não interessa que um chegue, no teste, aos 80 ou aos 70% se for o mesmo teste. Mas se for um teste diferente até podem chegar os dois ao 100%. Agora eu tenho é que conseguir adaptar.
>
> PC01: fazer isto, fazer que eles pensem que é para todos, que não há alunos que vão ficar pelo caminho, e que não há alunos burros, como havia antigamente, que todos conseguem. Eu acho que isto é tentar que todos consigam e que eles tenham a noção que não é preciso ser muito inteligente, cada um tem as suas limitações, mas todos vão conseguir, de uma forma ou de outra.
>
> PC05: Lógico que, para uns o sucesso é saber as tabuadas todas e para outros é saber pelo menos a tabuada do 2. Portanto, temos que considerar a criança como única e aquilo que a uns é exigível, não é o mesmo que a outros. Enquanto eu, a certos alunos, exijo que saibam de cor e salteado as tabuadas a outros fico… e para mim é um sucesso se eles conseguirem memorizar a tabuada do 2. Portanto, cada criança é um individuo, com as suas capacidades e as suas limitações, mas dentro das suas capacidades tentarmos ir o mais possível. Aí, para mim, é que está o sucesso. Tentar proporcionar o máximo de desenvolvimento das suas capacidades.

Podendo considerar-se que alguns dos depoimentos permitem perguntar se não estamos perante perspetivas que se identificam com projetos de assistencialismo pedagógico, nomeadamente o depoimento do entrevistado PC05, ou mesmo o depoimento do entrevistado PC03, importa, neste caso, valorizar a reflexão que se passa a partilhar, da autoria de um técnico de uma das casas de acolhimento.

> TCAC01: E, portanto, neste caso, eles acabam por também ter maior taxa de sucesso e começar a perceber que as coisas podem ser adaptadas a eles e ao ritmo deles e ter aqui algumas facilidades, alguma coisa que de facto seja mais condizente com a capacidade que eles manifestam. (…) Não, é um conceito profundamente abstrato, e o que para nós é sucesso não é o mesmo entendimento do que é sucesso para os

> professores e para as escolas. Para os professores, efetivamente, e para as escolas, regra geral, o sucesso escolar é medido pela nota quantitativa, ao fim ao cabo, nem sequer é quantitativa, muitas das vezes porque tem uma preponderância menor. Para nós, sucesso é eles estarem implicados no seu processo e estarem motivados para. Quando nós temos isso já temos meio caminho andado. Porque, na grande maioria das vezes os miúdos não vêm motivo absolutamente nenhum, e vão por obrigação, ou vão para agradar o adulto que está com eles ou com quem eles têm uma vinculação e, portanto, como é obrigatório, vão. De resto não estão minimamente implicados porque nem sequer percebem para é que têm que ir à escola. "Mas tenho que ir para a escola para quê? Onde é que eu vou usar isto?". Realmente a falta de exemplos práticos, muitas vezes…

Trata-se de um depoimento fundamental porque chama a atenção para um facto que, algumas vezes, tende a ser negligenciado, o do **vínculo dos alunos à Escola**. O que este depoimento demonstra é como um tal vínculo pode ser um indicador poderosíssimo do que se faz nos distintos contextos escolares para que os alunos atribuam significado à sua presença nestes contextos. É que uma Escola exclui quando se demite, seja por via da reprovação dos seus alunos, seja por via da proposta de programas cujo valor cultural e pessoal é tão insignificante que não admira que as crianças ou resistam a ir ou vão porque são obrigadas a fazê-lo.

Desta forma, e à luz das palavras dos sujeitos, a inclusão implica compreender que a diferenciação não é um conceito que se mobiliza para legitimar as respostas curriculares e pedagógicas que se produzem dirigidas para estudantes em situação de desfasamento face ao currículo prescrito. Assim, uma escola democrática "tem que ser uma escola mais orientada para as diferenças, mais preocupada em arranjar estratégias, para que os alunos sejam felizes, aprendam, cada um ao seu ritmo, somos todos diferentes. A escola inclusiva, igual para todos, cada um com o seu ritmo e todos a aprendermos" (PC03).

Como se tem vindo a comprovar, se a questão do respeito pelos ritmos e as dificuldades de aprendizagem é condição incontornável para afirmar a existência de uma Escola Inclusiva, importa reconhecer a importância de uma outra condição, a da Escola se assumir como um contexto interessado em promover aprendizagens culturalmente significativas. Um pressuposto que nem sempre é reconhecido pela importância que assume como fator de inclusão escolar.

2.4 ANÁLISE GLOBAL

Com esta investigação procuramos perceber como é que a prática profissional dos professores contribui para os percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção. Desta forma, realizamos um estudo de caso que incidiu na análise e reflexão da mesma problemática (a inclusão das crianças em acolhimento residencial) à luz de duas unidades de análise: a inclusão como medida política e como prática pedagógica. A complexidade deste tema, e de forma a garantir o rigor metodológico necessário, explica a decisão de definir quatro categorias de análise: a escola pública, o insucesso, as práticas pedagógicas e a inclusão. Assim, a análise de cada um dos casos desenvolveu-se em função de três eixos:

- a **caracterização do contexto**, a qual esteve na origem da análise de cada um dos projetos educativos e das representações dos atores educativos sobre a escola que lhes diz respeito. Esta caracterização permitiu evidenciar semelhanças e diferenças entre os três contextos estudados, do ponto de vista das suas problemáticas. Uma tal opção permitiu balizar, assim, o campo de análise a explorar, de forma a poder-se estudar, posteriormente, a natureza e qualidade das estratégias de inclusão escolar que têm vindo a ser adotadas em cada um desses contextos;
- a **apresentação e análise dos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial em cada um dos agrupamentos de escolas selecionados**, um exercício que permitiu identificar as taxas de sucesso e de insucesso escolar destas crianças e confirmando-se que estamos perante um problema que outros estudos já haviam denunciado. Contudo, mais do que a constatação de uma realidade preocupante, consideramos ser bastante mais interessante e produtivo centrar a nossa reflexão na compreensão da forma como cada um dos contextos estudados aborda o insucesso escolar destas crianças e as suas possíveis causas;
- a **reflexão em torno da escola pública, das práticas pedagógicas docentes e das formas e possibilidades da inclusão** é o terceiro eixo do trabalho, o qual foi dedicado a analisar os discursos sobre as respostas curriculares e pedagógicas que, nos diferentes contextos educativos estudados, foram implementadas, bem como os seus fundamentos. Constatou-se a existência quer de perceções e respostas consensuais, quer de perceções e respostas divergentes, quer, ainda, de

singularidades que, de um modo geral, se constituem como fatores potenciadores ou obstaculizadores de respostas mais inclusivas.

É partindo dos dados recolhidos e das análises produzidas a partir dos mesmos que organizamos esta análise global, de forma a responder à questão que orienta esta investigação: «Como é que a prática pedagógica dos professores contribui para a inclusão das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção?». Esta, como se anunciou nas opções metodológicas que orientam a produção deste trabalho, é uma resposta que se constrói em função do modo como se enfrentam duas subquestões:

a) De que forma a comunidade educativa se organiza para promover a inclusão das crianças em acolhimento residencial?
b) De que forma a relação pedagógica possibilita a democratização da Escola Pública?

Tentaremos responder às duas questões, à luz dos resultados da análise dos três casos que estudamos.

2.4.1 A inclusão de crianças em acolhimento residencial na Escola: Perspetivas e respostas

Para responder à questão que justifica a redação deste subcapítulo, «De que forma a comunidade educativa se organiza para promover a inclusão das crianças em acolhimento residencial?», importa começar por nos confrontarmos com as percentagens de insucesso escolar que afetam as crianças em questão, relembrando que este estudo inclui três agrupamentos de escolas TEIP.

Ao analisarmos os dados conjuntos da amostra da nossa investigação, fornecidos pelos agrupamentos de escolas e pelas casas de acolhimento, os quais dizem respeito aos percursos escolares das crianças em acolhimento residencial a frequentar esses agrupamentos, tornou-se possível construir o quadro em anexo.

Tabela 21: Percursos escolares das crianças em acolhimento residencial, por ciclo, nos três casos

Fonte: Agrupamentos de escolas e respetivas casas de acolhimento

	1º CEB	2º CEB	3º CEB
Escola A	0%	55%	27%
Escola B	0%	45%	36%
Escola C	33%	60%	20%

Como se defendeu, nos três estudos realizados, estas percentagens ficam aquém das percentagens reais, dado que há crianças que já foram retidas anteriormente e dentro do ciclo, o que o modelo proposto na Tabela 4 não revela.

Parece-nos, por isso, que os dados apresentados são suficientes para se afirmar que estamos perante um grupo de crianças que mantém uma relação problemática com a Escola e que esta tem dificuldades em encontrar respostas mais capazes. Basta uma leitura da análise dos pontos fortes e das vulnerabilidades referentes à análise SWOT, realizada pelas escolas que foram objeto do nosso estudo, ou, num caso, o relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), para se constatar o que a Tabela 23 evidencia.

Tabela 22: Exemplos de pontos fortes e de vulnerabilidades identificadas pelas escolas nas respetivas análises SWOT ou pela IGEC
Fonte: Agrupamentos de escolas

Escolas	Pontos fortes	Vulnerabilidades
Escola A	• a forma como a escola se considera inclusiva, heterogénea e aberta à diferença com uma diversa oferta educativa que prevê a participação dos alunos em projetos locais, nacionais e internacionais. • a existência de alunos com bons resultados académicos, práticas de reconhecimento da excelência académica; • comunidade que reconhece os serviços prestados e a existência de um grupo de encarregados de educação envolvidos na vida dos seus educandos;	• a desvalorização do saber por parte dos alunos aliada a uma oferta educativa redutora no ensino básico, bem como os níveis de indisciplina. • Um corpo docente que é apresentado como: (i) resistente à mudança; (ii) pouco envolvido nas práticas de monitorização e avaliação da escola; (iii) privilegiando a avaliação sumativa em detrimento da formativa e (iv) cooperando pouco no âmbito de projetos de articulação ou na partilha de boas práticas.
Escola B[73]	Não há referências a pontos fortes	• Ausência de uma análise reflexiva e rigorosa das dificuldades dos alunos, com particular enfoque nos fatores internos explicativos do insucesso escolar; • Fraca participação dos alunos nas diferentes dimensões da vida escolar, nomeadamente na promoção de maior disciplina e civismo; • Ausência de atividades sistemáticas e regulares de metodologias ativas e experimentais das ciências; • Falta de evidência de um planeamento sustentado nas características e ritmos de aprendizagem das crianças na educação pré-escolar; • Práticas de diferenciação pedagógicas pontuais nos 2º e 3º ciclos; • Reavaliação dos equipamentos, espaços, materiais e tecnologias de apoio a alunos com multideficiência;

[73] Neste caso, estes dados são retirados do relatório da IGEC.

		• Falta de reflexão aprofundada das eventuais causas das dificuldades e sucessos dos alunos, estratégias e medidas implementadas; • Práticas de autoavaliação pouco estruturadas e abrangentes.
Escola C	• salienta-se o número significativo de professores e educadores do quadro de escola que possuem uma formação especializada e que estão implicados na promoção do sucesso educativo dos alunos; • as boas práticas de educação inclusiva através de diferentes projetos; • a cooperação entre professores, assistentes técnicos e operacionais;	• Enumera-se a desvalorização do papel da escola e pouco envolvimento de alguns alunos; • a indisciplina em algumas escolas; • o abandono escolar; a deficitária distribuição de recursos materiais e tecnológicos; • a inadequação das infraestruturas; • a dificuldades na articulação entre ciclos e no processo de autoavaliação interno.

Não se podendo fazer leituras muito perentórias acerca dos dados constantes no quadro, é permitido, no entanto, evidenciar algumas possíveis tensões que importa, apenas, assinalar.

No caso da escola A, chama-se a atenção para o facto de ser a própria escola a referir, na sua análise SWOT, que se considera ser inclusiva e aberta à diferença, mas, simultaneamente, identificar, como um dos seus pontos fracos, a desvalorização do saber por parte dos alunos, aliada a uma oferta educativa redutora no ensino básico. Numa leitura desta zona de tensão, pode considerar-se ou que a inclusão parece ser um desejo, ainda não alcançado[74], ou que estamos perante uma visão de inclusão que, na verdade, exprime um projeto de educação escolar meritocrático, em função do qual se pensa a escola como um espaço aberto a todos, ainda que oferecendo percursos escolares que correspondem a processos de seleção e hierarquização académica dos estudantes[75].

A escola B é a única que é vista através de um relatório da IGEC, o qual refere todo um conjunto de vulnerabilidades que, a confirmarem-se, correspondem a obstáculos à afirmação da inclusão escolar como princípio estratégico a respeitar.

Finalmente, no caso da escola C, identificam-se pontos fortes que apontam para a existência de uma escola inclusiva, enquanto, do ponto de vista das vulnerabilidades, com exceção do último ponto, referente às dificuldades de articulação entre ciclos e de concretizar

[74] A referência à resistência dos professores, na análise SWOT, poderá corroborar esta leitura.
[75] A referência às práticas de excelência académica pode constituir um indicador passível de conferir legitimidade a esta hipótese.

o processo de avaliação interna, todos os problemas enunciados têm a ver com atores e ocorrências exteriores às escolas.

Perante estes dados, constata-se que a dimensão da inclusão escolar é uma problemática que, em qualquer dos contextos estudados, podendo ser vista como um objetivo a alcançar[76], necessita de ser objeto de problematização quer quanto ao que se entende por inclusão, quer quanto às práticas através das quais a mesma se concretiza. Cremos que os depoimentos que recolhemos e analisamos também legitimam a importância de promover esse processo de problematização. De um modo geral, é possível identificar atitudes e propostas que tendem a consubstanciar discursos e iniciativas que se enquadram inequivocamente no domínio da inclusão escolar, visto como um domínio que obriga as escolas a repensar-se quanto às suas finalidades, pressupostos, modos de organização institucional e modos de organização curricular e pedagógica, ao lado de outros discursos e de outras iniciativas em que é a conceção meritocrática de inclusão que prevalece. Por fim, há igualmente discursos e iniciativas onde a inclusão se assume como um propósito estranho e até inexequível.

É tendo como cenário concetual o debate sobre a inclusão escolar que pretendemos responder à questão «De que forma a comunidade educativa se organiza para promover a inclusão das crianças em acolhimento residencial?». Fá-lo-emos não tentando discutir as eventuais (in)congruências entre os objetivos dos Projetos Educativos das escolas estudadas, os resultados da análise SWOT, ou da avaliação da IGEC, e os dados construídos a partir análise dos depoimentos, dado que nem esse era um objetivo do projeto de investigação, nem o modo como este foi desenvolvido e organizado permitiria que o fosse. Os dados resultantes das diversas fontes serão mobilizados, constituindo um objeto de interpelação quando isso se justificar.

Assim, de forma a organizar a reflexão em função da qual pretendemos responder à questão atrás enunciada, começaremos por identificar e discutir as abordagens que se têm vindo a produzir sobre as crianças em situação de acolhimento residencial nas escolas que estudamos, começando por reconhecer que estamos perante uma visão consensual quanto às representações que se produzem acerca destas mesmas crianças. De um modo geral, tais representações afirmam-se em função de uma visão protetora que os diversos agentes

[76] Para produzir uma tal afirmação, baseamo-nos nos depoimentos que fomos recolhendo, os quais, pese as suas diferenças, desconfianças e tensões tendem a apontar na direção das escolas se construírem como espaços mais inclusivos, ainda, que um tal propósito possa significar coisas bastante diferentes.

educativos veiculam (membros de equipas de direção, docentes, assistentes operacionais e representantes das associações de pais) relativamente a essas crianças. Os depoimentos caraterizam-se, independentemente dos contextos, pela disponibilidade manifestada e pela empatia face às condições em que vivem ou pela atenção a algumas das suas particularidades ou às singularidades das vicissitudes das suas vidas. Não estamos perante discursos que penalizem estas crianças, ainda que a generosidade que os sustenta possa ser vista, também, como condição capaz de legitimar a inclusão escolar em função de projetos de intervenção educativa de natureza assistencialista.

Não queremos desvalorizar o facto desta visão sobre as crianças poder ter um impacto positivo na forma como se aborda a sua integração nas escolas. Em algumas situações isso pode ser um fator potenciador do seu sucesso escolar, nomeadamente quando permite valorizar a construção de sinergias entre as escolas e as casas de acolhimento ou quando estimula os professores e assistentes operacionais a assumirem uma atitude de maior empatia e disponibilidade para com os desafios com que essas crianças os confrontam. Sendo este um facto com alguma relevância, não permite, só por si, iludir que é em nome da generosidade, vista como categoria pedagógica, que se justifica, igualmente, a proposta de iniciativas diferenciadoras de natureza supletiva, remediativa e compensatória, as quais revelam, afinal, que não basta uma tal generosidade para se promover uma Escola mais inclusiva. Basta recordar o modo como se definem as causas do insucesso escolar destas crianças, e as respostas que se propõem para responder ao mesmo, para se compreender a perspetiva de Inclusão que suporta um significado número de discursos sobre estas crianças

A leitura dos depoimentos 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 atribulações 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.

Nem todos os depoimentos defendem uma tal perspetiva, propondo, em alternativa, quer a integração das crianças em situação de acolhimento residencial em programas curriculares alternativos, quer a adoção de medidas de compensação através de programas

de Apoio Pedagógico Acrescido ou, até, uma gestão diferenciada dos programas de estudo, e não tanto das tarefas no âmbito da sala de aula.

Pode considerar-se que a opção pela retenção, vista como medida necessária para incluir estas crianças e para acabar com o desfasamento entre a frequência de um determinado ano de escolaridade e a falta de condições dos alunos para responderem às exigências e desafios que lhe são colocados, tem por base uma perspetiva que externaliza a responsabilidades das escolas pelo sucesso escolar dos seus alunos. É que nos depoimentos daqueles que se revêm nesta perspetiva, localizados mais na escola A e na escola B, a relação entra a reflexão curricular e pedagógica e o insucesso escolar tende a não ser estabelecida.

Nas perspetivas alternativas, essa reflexão evidencia-se, ainda que de forma circunscrita, pois não se problematizam nem os pressupostos do paradigma da instrução, nem do modelo de gestão e organização pedagógica através do qual o mesmo se operacionaliza. Neste caso, diremos que a referida reflexão curricular e pedagógica é circunscrita porque, por um lado, não se mostra capaz de problematizar os fundamentos que presidem ao modelo de educação escolar dominante, o qual se encontra subordinado ao paradigma da instrução, e, por outro, porque o único tipo de discurso crítico que se vislumbra tem que ver com a acusação de pouca funcionalidade aos próprios programas curriculares alternativos, considerando que estes não assumem qualquer tipo de atratividade para os alunos que são provenientes das casas de acolhimento residencial. Confirma-se, assim, que estamos perante uma perspetiva de inclusão que se subordina aos pressupostos do que neste trabalho já foi designado por projeto de intervenção educativa meritocrático, em função do qual a seleção académica se constrói não por via da exclusão, mas da hierarquização de percursos educativos com valor cultural distinto (Cosme, 2009).

Será necessário aceder aos depoimentos relacionados com a análise das práticas pedagógicas para podermos confrontar os discursos que corporizam estes projetos de intervenção educativa meritocráticos, com os discursos de pendor diferente, no que à Inclusão diz respeito. Discursos estes que valorizam soluções relacionadas com a revindicação: (i) 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; (ii) da adoção de estratégias educativas que envolvam o trabalho de cooperação entre alunos; (iii) da necessidade de propor atividades culturalmente plausíveis e

significativas e (iv) da possibilidade de se trabalhar, em determinados momentos, por equipas educativas de docentes.

Não havendo depoimentos em que se defenda explicitamente as propostas que abdiquem de qualquer tipo de exigência académica para responder ao problema do insucesso escolar dos alunos, há reiteradas menções a esta ocorrência como um problema que afeta, hoje, o trabalho dos professores. Dado tratar-se de uma conduta eticamente reprovável, porque corresponde a um processo de demissão educativa intencional face aos alunos, consideramos estar perante uma opção que contraria qualquer propósito inclusivo. O problema é que uma tal possibilidade, de acordo com alguns dos depoimentos recolhidos, acontece nas escolas e é da responsabilidade de alguns dos professores que aí trabalham.

Sendo esta uma questão que não poderá ser ignorada, ela impede a afirmação de uma Escola mais inclusiva, a qual, de um modo geral, implica que os alunos tenham de ser desafiados pessoal e culturalmente na Escola, dado que, se assim não for, isso pressupõe um processo de demissão educativa que não deixa de ser um processo homónimo da utilização da reprovação como medida pedagógica regular[77].

É, igualmente, nos depoimentos que se enquadram no domínio das práticas pedagógicas que se encontram as reflexões sobre a avaliação. De um modo geral, tais depoimentos tendem a circunscrever os momentos de avaliação aos momentos de avaliação sumativa ou de classificação, confundindo-se, por isso, o ato de avaliar com o ato de classificar. Se esta é uma problemática sobre a qual importa refletir, constata-se a importância de uma outra que transparece nalguns dos depoimentos e que tem a ver com a construção e a gestão dos critérios de avaliação.

Circunscrever a problemática da avaliação à da avaliação sumativa corresponde a uma perspetiva pedagógica inequívoca, em que o ato de avaliar é valorizado pelos veredictos que produz e em função dos quais se hierarquizam os alunos pelo seu desempenho. Esta só é vista como a única decisão possível, e não como uma opção, se aceitarmos que não há alternativa ao paradigma da instrução. Por isso, pode considerar-se que os depoimentos sobre a avaliação tendem a ser congruentes, de um modo geral, com o sentido dos depoimentos que tanto valorizam os projetos de educação mais conservadores com os projetos de pendor meritocrático.

[77] Considera-se que a reprovação pode corresponder a um processo de demissão educativa, quando se verifica que pode constituir a primeira etapa do ciclo do abandono escolar (Abrantes, 2009; Fernandes, 2009).

O modo como se constroem e gerem os critérios de avaliação assume-se, assim, como uma problemática subordinada à crença que tende a valorizar o ato de avaliar como um ato produtor de veredictos, dado que os critérios se assumem, sobretudo, como instrumentos de legitimação de tais veredictos. O que é preocupante, contudo, é que, de acordo com alguns depoimentos, tais critérios podem ser utilizados de uma forma arbitrária. Esta poderá constituir a explicação para que haja alunos, nomeadamente em situação de acolhimento residencial, que transitam de ano de escolaridade em função de uma gestão de critérios de avaliação que, em nome da diferenciação curricular e pedagógica, tende a justificar e legitimar o processo de demissão educativa a que foram sujeitos. Assim, adaptam-se os critérios de avaliação, não em função das expectativas que foram, previamente, produzidas para se definir o que se pretendia que os alunos realizassem ou aprendessem, mas para justificar, posteriormente, o que os alunos foram capazes de fazer, mesmo que isso ficasse aquém do que se considerava ser o que, do ponto de vista das aprendizagens, era esperado. Este tipo de atitude nada tem que ver com inclusão, mesmo que seja justificada em nome de propósitos inclusivos. Trata-se de uma manifestação de assistencialismo pedagógico que, neste caso, corresponde, como já se afirmou, a um processo de penalização educativa e cultural dos alunos que são os sujeitos dos projetos assistencialistas.

Esta não é, no entanto, a única atitude que os depoimentos revelaram. Estes também nos mostram que há outras formas de pensar e de executar o processo de avaliação, mais congruente com uma perspetiva inclusiva de educação escolar. 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[78].

Em conclusão, não há uma resposta à questão «De que forma a comunidade educativa se organiza para promover a inclusão das crianças em acolhimento residencial?», mas vários tipos de respostas. Como defendemos atrás, algumas destas respostas tendem mesmo a contrariar a inclusão dessas crianças, como as percentagens do insucesso escolar o comprovam. Outras enquadram-se no âmbito de respostas inclusivas circunscritas, havendo

[78] 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 estandartizada.

outras que se encontram animadas de uma genuína vontade de incluir e que se apresentam como alternativas capazes de propor uma conceção de diferenciação pedagógica que permita concretizar um tal objetivo.

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 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[79], 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.

2.4.2 A relação pedagógica e as possibilidades de democratização da Escola Pública

A análise do conjunto de depoimentos demonstrou que o acesso universal à Escola Pública é um fator consensual para os entrevistados, o que sendo uma condição necessária não é, contudo, uma condição suficiente, dado que é preciso que essa escola garanta, igualmente, o sucesso dos seus alunos.

[79] Não será por acaso que, nos seus depoimentos, as crianças destacam os professores que os compreendem, que se mostram amigos, que os apoiam, que aceitam brincadeiras, que são mais flexíveis, que se preocupam e que deixam isto transparecer na relação, de outros professores que são sujeitos a um outro tipo de julgamento. Trata-se de um argumento que chama a atenção para a importância do professor se sentir disponível para trabalhar com alunos que os confrontam com desafios educativos tão exigentes.

Não cremos, todavia, que este seja o maior problema com que os entrevistados se debatem, tendo em conta dois tipos de argumentos que propõem: (i) de que não há uma definição universal de sucesso e (ii) que o sucesso escolar de um aluno é um objetivo que não depende só do que se faz numa escola.

Nos depoimentos dos entrevistados estas são questões cuja presença se assinala, ainda que seja necessário discutir os riscos das mesmas. É que a aceitação do primeiro argumento obriga a discutir como é que se responde às objeções com que Roldão (2003) nos confronta, quando acusa as iniciativas que, em nome da necessidade de diferenciar sujeitam os alunos a atividades estéreis do ponto de vista da sua formação nas escolas. O que se verifica é que alguns argumentos dos entrevistados parecem corroborar a leitura de Roldão atrás referida, como os exemplos, que se passam a apresentar, comprovam.

> PB02: Para mim o sucesso, é, é, é uma palavra tão vaga. O sucesso, para estes miúdos, o primeiro sucesso é eles sentirem-se pessoas com letra maiúscula.
>
> TCAB03: Eu acho que o facto deles conseguirem tirar, a nível escolar, umas notas, razoáveis, mínimos. O ver, na pauta, um 3.
>
> CB09: Sucesso para mim, para mim sucesso é ser honesto, é ser humilde... é não ter ninguém que diga mal de nós em nenhum lado. Sermos respeitados e respeitar as pessoas. Ter um trabalho digno, honesto e para mim é isto ter sucesso.
>
> CB08: Sucesso para mim... sei lá.. é tipo as pessoas dão-me mais atenção. Eu agora tento que as pessoas olhem para mim e vejam quem eu sou. Tento-me controlar... e tento que os meus amigos também se controlem... que às vezes eles também lá não são lá muito bons. Às vezes bate-lhes mal da pinha e eles sabem.
>
> CB09: Ter uma vida estável. Tu pegares nas tuas bases, naquilo que tu aprendeste na escola e ensinares os teus filhos. E tipo, também, aquilo, também não é só uma escola. Aquilo é uma coisa que cria para futuro e te dá educação, para falar, poderes falar e tudo...

O segundo argumento, que faz depender o sucesso escolar dos alunos de fatores que são exteriores à Escola, é recorrente e adquire uma importância crucial quando se reflete sobre a situação escolar dos alunos em situação de acolhimento residencial. Na verdade, há um conjunto de factos que parecem legitimar uma tal possibilidade, nomeadamente a fragilidade emocional das crianças, sujeitas a problemas existenciais e relacionais que tanto as penalizam, ou as situações de abandono a que foram sujeitas e que as conduziu a vivenciar percursos académicos erráticos. Não se podendo negar que estamos perante acontecimentos que obstaculizam o sucesso escolar das crianças em situação de acolhimento residencial, importa, no entanto, compreender que, independentemente de tais acontecimentos, é

necessário definir que o que a Escola lhes pode oferecer possa constituir uma oportunidade de aprendizagens, desenvolvimento e afirmação pessoal. Por outro lado, importa reconhecer que esta não é uma situação que possa ser objeto de generalizações, como os números do sucesso escolar o comprovam.

Em suma, a democratização da escola pública implica que, a par do acesso, se garanta o sucesso de todas as crianças, o que, no caso de uma Escola que pretende ser inclusiva, significa, no mínimo, que, como defende (Pierre Bourdieu, 1987) se "tomem todas as medidas necessárias para dar, aos mais desfavorecidos, boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzem a colocá-los nas piores" (p. 107). Isto não significa que um projeto desta natureza esteja desobrigado de se afirmar como um projeto de socialização cultural, sujeito a objetivos credíveis e exigentes, não no sentido escolástico de exigência académica, mas de uma exigência que convida o aluno a enfrentar desafios que sejam exequíveis e plausíveis em termos sociais e culturais. Uma tal reivindicação não corresponde necessariamente a concordar com a ideia de que estas crianças, ou, de um modo geral, as crianças em situação de risco escolar, poderão beneficiar de uma educação «mais prática», tal como se defende nalguns dos depoimentos, se isso significar que estes alunos estão isentos de desafios intelectuais ou se se pressupuser o confinamento da «teoria» a algo sem sentido, imediato ou não, ou como um bem exclusivo para os alunos-cliente. Em suma, a democratização da Escola Pública terá de corresponder a um projeto que contribui para o desenvolvimento das literacias dos alunos (Cosme et al., 2020), o que podendo assumir formatos diferentes, não se compadece com a falta de sentido cultural da Escola.

É partindo destas premissas que se podem discutir as propriedades de uma gestão curricular mais flexível e de uma organização e gestão do trabalho na sala de aula não estandardizada e liberta, contrariamente ao projeto fundador da Escola instrucionista que visava ensinar tudo a todos como se todos fossem um só (Barroso, 1995). Uma Escola que, por isso, deixe de entender o ato de avaliar como um ato circunscrito ao propósito de classificar. E até que ponto é que as iniciativas que os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018 corporizam permitem sustentar um tal projeto?

Tal como o referimos, este projeto de investigação foi desenvolvido num tempo em que estavam a ser implementadas as medidas relacionadas com aqueles normativos jurídicos, o que significa que as leituras dos entrevistados sobre estes projetos eram leituras prudentes e genéricas. De um modo geral, não se sentiu nenhum tipo de oposição frontal, o que pode

corresponder a uma atitude em que se tem consciência da necessidade das escolas se assumirem como espaços educativos diferentes. Afirma-se isto a partir do reconhecimento, contido nalguns dos depoimentos, de que as transformações das sociedades em que vivemos obrigam a que as escolas não possam continuar a ser o que são ou que há mudanças geracionais, no caso dos alunos, que não poderão continuar a ser ignoradas. Se é verdade que estamos perante discursos ambíguos resta a certeza de alguma insatisfação que não tem que ver, apenas, com uma classe envelhecida. Este argumento, que os entrevistados não deixam de nomear como um dos fatores que pode ser um obstáculo à mudança, associa-se à ideia do não-reconhecimento da profissão e à sobrecarga a que os docentes estão, hoje, sujeitos.

Assim, a promulgação dos dois Decretos-Lei atrás referidos ou não é objeto de uma oposição frontal, como já o referimos, ou chega a ser, até, motivo de leituras positivas. Contudo, um dos entrevistados, no caso do Decreto-Lei n.º 54/2018, expressa a sua desconfiança face ao mesmo[80] considerando, de forma pouco clara, que estamos perante um retrocesso educativo. Para além deste depoimento, que não nos permite compreender de que retrocesso é que se fala ou quais as barreiras que o normativo impõe, defrontamo-nos com a crítica de que com o referido Decreto-Lei se implementa o caos nas salas de aula. Neste caso, o entrevistado refere que

> Olhe, isso aí ainda estamos a digerir, o Decreto-lei n.º 54, ainda é um bocadinho cedo para falar nisso. Há algumas coisas que eu concordo, outras que não concordo. Por exemplo, estamos a falar dos alunos de necessidades especiais, certo? Exclusivamente. Que eles estão dentro da nossa sala e acho que eles devem estar. Mas há muitos alunos da educação especial que perturbam as aulas dos outros alunos. E eu tenho que pensar na turma como um todo. E pensava que se fosse um filho meu que estivesse numa sala com um aluno como eu tive no início do ano, aos berros e a bater na mesa, que isso também não é bom para os outros, para o ambiente de estudo dos outros alunos. Mas não… estou a ver, não sei… acho que, pelos meus colegas me estão a explicar, acho que se cumprisse mesmo aquilo que se pretende com o artigo 54, seria o caos total (PC01).

Lendo-se o Decreto-Lei em causa, sabe-se que este propõe medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais em função das vantagens educativas que possam

[80] PA09: Com este 54 andamos para trás. Para mim este 54 é a mesma coisa com outros nomes e com barreiras... eles dizem que querem que os miúdos ultrapassem as barreiras mas eles próprios, com a legislação que impuseram, criam barreiras a que se aplica em diversas medidas.

assumir para os alunos, daí que não seja rigoroso partir do princípio que a inclusão de crianças portadoras de deficiência obriga-as a estar, sempre, na sala de aula.

No entanto, mais do que discutir as leituras equívocas da nova legislação importa compreender que as dificuldades sentidas face à legislação aprovada, relacionada com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, não poderão ser entendidas como um problema técnico, mas como um desafio curricular e pedagógico que confronta os professores com outros modos de perspetivar as finalidades da Escola e as dinâmicas educativas que uma tal reconceptualização suscita. Neste sentido, a desconfiança face ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, atrás enunciada, é uma desconfiança que merece ser objeto de reflexão quando se reflete sobre a relação entre as crianças em situação de acolhimento residencial e as escolas. É que um dos elementos chave da transição para que o mesmo normativo aponta conduz as escolas e os professores a afastar-se do modelo médico de abordagem das dificuldades de aprendizagem das crianças para um modelo que valoriza, antes, a importância e a centralidade das decisões curriculares, bem como a reflexão sobre a ação pedagógica. No caso das crianças em situação de acolhimento residencial, e em geral, no caso das crianças que mantêm relações problemáticas com a Escola, é também esta a problemática que está em jogo, no momento em que se tem de aprender a transitar de um modelo educativo que enfatiza as vulnerabilidades, quaisquer que estas sejam, para um modelo que deve afirmar, antes, as medidas educativas mais adequadas que deverão ser adotadas.

Por fim, importa valorizar, apenas, que, como se sugere num dos depoimentos recolhidos, é necessário que cada escola, e não, necessariamente, cada professor, aprenda a descobrir o seu potencial educativo. Não sendo esta uma tarefa fácil, dado que implica uma rutura com modos de pensar e de agir consolidados, é uma tarefa que, pese todas as resistências e equívocos que o nosso estudo revela, parece estar em curso. Esta é uma realidade tal como se comprova, igualmente, através deste estudo, quando nos confrontamos com depoimentos que problematizam o que se anda a fazer quando se propõe outras conceções de exigência e rigor; quando se anunciam modos de gestão curricular que diferenciam tarefas de forma criteriosa; quando se introduzem outros dispositivos e se organiza o trabalho em função de pressupostos distintos daqueles que o paradigma da instrução instituiu. Mais do que uma certeza, estamos perante uma possibilidade, uma vez que os depoimentos apontam, igualmente, para o risco de pensar a Escola Inclusiva em função de ações pedagógicas de caráter assistencialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos caminhos da inclusão

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PELOS CAMINHOS DA INCLUSÃO

A realização da presente investigação contribuiu para demonstrar como a relação entre as crianças em situação de acolhimento residencial e a escola púbica portuguesa é uma relação marcada por tensões diversas e questões não resolvidas que pressupõem a existência de um caminho que aquela mesma escola terá de se mostrar capaz de percorrer.

A situação analisada ainda não se enquadra na leitura que o atual Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues (2020), partilhou no jornal 'O Minho', quando afirmou que, em cada "cinco alunos carenciados, só um não chumba até ao 9.º ano", acrescentando que embora "exista um certo determinismo económico", se tem conseguido enfrentar a 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, 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. Se recuperarmos a análise das taxas destas crianças 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 os números do sucesso escolar que lhes dizem respeito, só podemos concluir que, ainda, estamos perante uma promessa por cumprir.

Consideramos que 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 & Cosme, 2004, p. 84). Desta forma, pretendeu-se, com esta investigação, estimular a reflexão sobre as práticas docentes que incidem sobre as crianças em acolhimento residencial que frequentam a escola pública e que, pelas suas características tão próprias e singulares, procuram na escola um espaço de acolhimento e inclusão.

Apesar de, no seu dia-a-dia, estas crianças 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". A experiência de contacto e trabalho

com estas crianças, também, tornou evidente a forma como a relação destas crianças com o professor influencia a forma como cada uma se motiva e se dedica a cada disciplina. Conscientes de que a escola e o professor não podem tudo, como agentes de mudança e transformação através do seu potencial de mobilização, é possível que muitos professores possam contribuir para fazer a diferença para quem a diferença inferioriza e aos quais, o simples e linear cumprimento do currículo não é uma opção.

O estudo e análise de três casos procurou contribui para a reflexão sobre como é que a prática pedagógica dos professores contribui para a inclusão das crianças em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção e percebemos que, na linha do já proposto e defendido por vários autores (Cabral, 2014; Cortesão, 1998, 2002, 2012; Cortesão & Stoer, 2006; Cortesão & Torres, 2018; Cosme, 2009, 2018; Cosme & Trindade, 2013; Meirieu, 2002; Niza, 1978, 1979, 1992; Trindade & Cosme, 2010a), o professor deve diferenciar as suas práticas construindo as condições necessárias para a promoção das aprendizagens de todos os alunos. A este professor, aos professores no geral, pede-se que trabalhem em parceria uns com os outros e com os seus alunos de modo a que estes desenvolvam e possam desenvolver competências por via da criação de condições que possam suscitar aprendizagens culturalmente significativas. 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 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, assumindo-se, assim, como um interlocutor qualificado (Cosme, 2009) no decorrer desse processo. É nesse sentido que esperamos que este estudo possa contribuir para a reflexão do papel dos professores sobre a sua ação profissional com crianças 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. Desta forma, apontamos, à luz da análise dos dados desta investigação e da prática profissional, algumas das características de um perfil de um educador e professor de crianças com histórias de vida tão dramáticas. Defendemos assim que este deve ser alguém que:

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

Os caminhos de construção da democracia e da inclusão implicam a participação e capacitação dos diferentes agentes da comunidade. Quando Ariana Cosme (2009) nos apresenta o conceito de professor como interlocutor qualificado ajuda-nos a perceber o poder da intencionalidade pedagógica e de quem acredita no potencial de cada um numa ação qualificadamente inclusiva que permite perceber que é possível encontrar "inéditos viáveis" (Freire, 2016, 2018) nos mais diversos percursos se a nossa ação acreditar que todos somos capazes de aprender e ser num mundo ainda tão desigual. Assim, é crucial que o professor se assuma como alguém que não desiste, que desafia e apoia os seus alunos 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, assumindo-se, igualmente, como um ator social capaz de escolher os caminhos da sua ação.

Esta é uma tese sobre a relação das crianças em situação de acolhimento residencial com a Escola e sobre as possibilidades desta relação se transformar. Trata-se de uma problemática que, como se tentou comprovar, é bastante mais ampla e diz respeito à necessidade de repensar a Escola, do ponto de vista dos seus fundamentos políticos e sociais, organizacionais, curriculares e pedagógicos. Havendo questões que não se podem ignorar, relacionadas com a relação entre as crianças e as suas famílias de origem, o tempo das decisões judiciais e a salvaguarda dos direitos das crianças, importa reconhecer que é a Escola que está na berlinda e, por isso, é necessário conferir visibilidade à relação problemática que esta tese denuncia, de forma a compreender-se as possibilidades de a transformar numa relação empoderadora.

É tendo este objetivo como referência que há outros estudos que se podem realizar.

Um deles seria através da seleção de crianças em situação de acolhimento residencial que foram bem-sucedidas na escola, de forma a analisar-se quais os fatores que contribuíram para explicar o seu sucesso escolar.

Um outro estudo seria centrado na relação entre a Escola e as crianças em situação de acolhimento residencial, do ponto de vista do género, com o objetivo de identificar e compreender se esta variável é decisiva para compreender as vicissitudes dessa relação e porquê.

Um terceiro estudo que pensamos ser obrigatório diz respeito à necessidade de lançar um inquérito nacional sobre a relação entre estas crianças e a Escola que permitisse avaliar a mesma, a partir de dados mais consistentes.

Um quarto estudo, que não sabemos se será possível realizar, tem que ver com a possibilidade de estudar uma situação em que um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada tivesse contrariado, através das medidas adotadas, a relação problemática existente entre as crianças em situação de acolhimento residencial e esse agrupamento ou essa escola.

Porque a inclusão não é um fim em si mesmo, continuaremos a trabalhar em parceria com as escolas deste país na construção dos caminhos pelos quais se constrói a inclusão…

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos Legais

Conselho Nacional da Educação. (1998). *Edital n.º 562/98, de 23 de julho*. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, (2008).

Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio, (1978).

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, (2012).

Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de outubro, (1978).

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, (1991).

Decreto-Lei n.º 44288, (1962).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, (2001).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, § I Série, n.º 129 (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, (1977).

Despacho 119/ME/88, de 15 de julho, (1988).

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 10 de abril, (1996).

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, (1996).

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. (2017).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, (2017).

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, (2016).

Despacho Normativo 20/2012, de 3 de outubro, (2012).

Despacho normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, (2018).

Despacho normativo n.º 98-A/92, (1992).

Despacho normativo n.º 3721/2017, de 3 de maio. (2017).

Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro, (1986).

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, de 1 de setembro, Lei n.º 147/99 C.F.R. (1999).

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, de 8 de setembro, Lei n.º 142/2005 C.F.R. (2015).

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, de 23 de maio, Lei n.º 23/2017 C.F.R. (2017).

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, (2019).

Lei Proteção à Infância, de 27 de maio, (1911).

Lei Tutelar Educativa, de 14 de setembro, Lei n.º 166/99 C.F.R. (1999).

Organização Tutelar de Menores, de 20 de abril, (1962).

Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho, (2019).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, (2016).

Bibliografia

Abrantes, Pedro. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: Debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social, XLVI*(199), 261-281.

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

Alarcão, Isabel. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. A. (Org.) (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Alvarez, Filipa, Carvalho, Isabel, & Baptista, Marta. (2014). Adolescentes em contexto institucional. In T. M. P. Santos (Ed.), *Acolhimento de Crianças e Jovens em Perigo* (pp. 49-71). Lisboa: Climepsi Editores.

Alves, José Matias, Formosinho, João, & Verdasca, José. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da Escola. In J. Formosinho, J. M. Alves, e J. V. (Org.) (Eds.), *Uma nova organização pedagógica da Escola* (pp. 13-18). V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alves, Sandra Nunes. (2007). *Filhos da madrugada: Percursos adolescentes em lares de infância e juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências e Políticas.

Amado, João. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. A. (Coord.) (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.º ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, & Ferreira, Sónia. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. A. (Coord.) (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.º ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, & Freire, Isabel. (2014). O estudo de caso na investigação em educação. In J. A. (Coord.) (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.º ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, & Vieira, Cristina C. . (2014). A validação da investigação qualitativa. In J. A. (Coord.) (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.º ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, Fátima, & Lúcia, Joana. (2019). Pensar global, agir local face às desigualdades em educação? Práticas que ensinam caminhos. In F. Antunes (Ed.), *Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos* (pp. 19-52). Braga: Edições Humus.

Aubert, Adriana, Flecha, Ainhoa, García, Carme, Flecha, Ramón, & Racionero, Sandra. (2018). *Aprendizagem dialógica na sociedade de informação*. São Carlos: EduFSCar.

Ausubel, David P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Baptista, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Barata, Maria, Calheiros, Maria Manuela, Patrício, Joana, Graça, João, & Lima, Maria. (2012). *Avaliação do programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: CIS-IUL/ISCTE/IUL.

Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo* (5ª edição ed.). Lisboa: Edições 70.

Barroso, João. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administrativa (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Bassey, Michael. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

Baudelot, Cristhian, & Establet, Roger. (1975). *La escuela capitalista en Francia.* Madrid: Siglo XXI.

Behrens, Marilda Aparecida. (2013). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Behrens, Marilda Aparecida, & Oliari, Anadir. (2007). A evolução dos paradigmas na educação: Do pensamento científico tradiconal a complexidade. *Diálogo Educacional, 7*(22), 53-66.

Behrens, Marilda Aparecida, & Rodrigues, Daniela Gureski. (2014). Paradigma emergente: um novo desafio. *Pedagogia em ação*, ***6***(1), 51-64.

Benavente, Ana. (1993). *Mudar a escola mudar as práticas: Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.

Benavente, Ana, & Correia, Adelaide P. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Bernstein, Basil (1971). A educação não pode compensar a sociedade. In S. S. e. S. Grácio (Ed.), *Sociologia da Educação II* (pp. 19-31). Lisboa: Horizonte.

Bourdieu, Pierre. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, *5*, 101-119.

Bourdieu, Pierrre , & Passeron, Jean-Pierre. (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.

Bowlby, John. (1971). *Attachment and loss: Attachment (vol. 1)*. . Harmandsworth: Penguin.

Bowles, Samuel, & Gintis, Herbert. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradiction of economic life*. London: Routledge & Keagan Paul.

Brookhart, Susan M. (2010). *Formative Assessment Strategies for Every Classroom* (2ª ed.). Virginia: ASCD.

Bruner, Jerome Seymour. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Cabral, Ilídia. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Cabral, Ilídia. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado e J. M. Alves (Eds.), Professores e escolas: Conhecimento, formação e ação (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora. Retrieved from http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf.

Cabral, Ilídia, & Alves, José Matias. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar - Ensaios de síntese. In João Formosinho, J. M. Alves, e J. Verdasca (Eds.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: caminhos de possibilidades* (pp. 161-179). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cadima, Ana, Gregório, Carmo, & Pires, Teresa. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, Rui. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa – Formação.

Canário, Rui , Alves, Natália, & Rolo, Clara. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa.

Carneiro, Roberto, Brito, Alberto, Carvalho, Álvaro, Sampaio, Daniel, Rocha, Dulce, Gomes-Pedro, João, . . . Almeida, Leandro. (2005). *Casa Pia de Lisboa: um projeto de esperança: As estratégias de acolhimento das crianças em risco.* . Cascais: Principia.

Charlot, Bernard. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Charlot, Bernard. (2002). Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva, 20*, 17-34.

Charlot, Bernard. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação, 11*(31), 7-18.

Conselho Nacional da Educação. (2015). *Recomendação n.º 2/2015, de 23 de fevereiro*. Diário da República.

Conselho Nacional da Educação. (2016). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Conselho Nacional da Educação. (2017). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Conselho Nacional da Educação. (2018). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Cortesão, Luiza. (1998). *A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica.* Paper presented at the Pensar a escola construir projectos, Porto.

Cortesão, Luiza. (2002). Escola em Crise? . 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.

Cortesão, Luiza. (2012). Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade, 37*(3), 719-735.

Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional, 9*(1), 35-51.

Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen (2006). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação, 9*, 35-51.

Cortesão, Luiza, & Torres, Maria Arminda. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós professores, fazer?* Porto: Edições Afrontamento.

Cosme, Ariana. (2006). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: Desafios, exigências e dilemas profissionais.* (Tese de doutoramento), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Cosme, Ariana. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.

Cosme, Ariana. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Cosme, Ariana, Ferreira, Daniela, Fernandes, João Guilherme, & Neves, Lurdes. (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho N.º 5908 / 2017*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Cosme, Ariana, & Trindade, Rui. (2004). *Áres de estudo acompanhado: O essencial sobre ensinar a aprender*. Porto: ASA Editores.

Cosme, Ariana, & Trindade, Rui. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras.

Cosme, Ariana, Trindade, Rui, & Groppa, Aquino Júlio. (2020). Epistemologia, ensino e inovação. *Educação, Sociedade & Culturas, 55*, 7-11.

Costa, Estela, & Almeida, Marta. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. In.

Costa, João, & Couvaneiro, João. (2019). *Conhecimentos vs Competências: Uma dicotonomia disparada na educação*. Lisboa: Guerra e Paz.

Coutinho, Clara Pereira. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.º ed.). Coimbra: Almedina.

Delgado, João Paulo Ferreira. (2006). *Os direitos da criança: Da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.

Dewey, John. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.

DGEEC. (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares: 2.º Ciclo do Ensino Público Geral*. Retrieved from https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf.

Ekstrom, Ruth. (1972). *Barriers to women's participação in post-secondary education: A review of the literature*. New Jersey: Educational Testing Service.

Esteves, Manuela. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. d. Lima e J. A. E. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Faria, Luísa. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise psicológica, 4*(XXIII), 361-371.

Fernandes, Domingos. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In I. F. C. e. Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos.

Fernandes, Domingos. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(2), 21-50.

Fernandes, Domingos. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. E. (Org. (Ed.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 261-306). Lisboa: Educa.

Fernandes, Domingos. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional, 19*(41), 347 - 372.

Fernandes, Domingos. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves e J.-M. d. Ketele (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo,* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.

Fernandes, Domingos. (2020). *Avaliação Formativa*. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa I Instituto de Educação I Direção Geral de Educação, Lisboa.

Fernandes, Domingos. (2020). *Avaliação Sumativa*. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa I Instituto de Educação I Direção Geral de Educação, Lisboa.

Ferreira, Isabel, & Teixeira, Ana Rita. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX*, 331-350.

Fontaine, Anne-Marie, & Faria, Luísa. (1989). Teorias Pessoais do Sucesso. *Cadernos de conulta psicológica, 5*, 5-18.

Freire, Paulo. (2016). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2017). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (55º ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2018). *Pedagogia do Oprimido* (3.º ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Gomes, Carlos Alberto. (2008). Configurações interactivas na sala de aula : Conflito versus cooperação. *Trajectos: Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, 107-117.

Gomes, Carlos Alberto. (2008). Ética e justiça na avaliação: A fraude e o 'copianço' no processo ensino/aprendizagem. *Educação e Linguagem, 17*, 147-159.

Gomes, Isabel. (2010). *Acreditar no Futuro*. Alfragide: Texto Editores.

Guba, Egon G, & Lincoln, Yvonna S. (1989). *Fourth generation evaluation*: Sage.

Hancock, Dawson R, & Algozzine, Bob. (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, Andy. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* . Alfragide: McGraw-Hill.

Houssaye, Jean. (1996). Le triangle pédagogique ou comment compreendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 3 – 24). Paris: ESF éditeur.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2017). *CASA 2016 - Relatório de Carcetrização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Retrieved from 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*. Retrieved from 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*. Retrieved from http://www.seg-social.pt/documents/10152/14725795/Relat%C3%B3rio_CASA_2015/f3e06877-ad73-48e4-8395-75b33fedcae0.

Izquierdo, Teresa. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: A mudança pelo Relatório Warnock.* (Mestrado), Universidade de Aveiro, Aveiro.

Justino, David, Pascueiro, Liliana, Franco, Luísa, Santos, Rui, Almeida, Sílvia, & Batista, Susana. (2014). *Altas da Educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Lisboa: CESNOVA.

Justino, David, Santos, Rui, Beatriz, Isabel, Gramaxo, Leonor, Pascueiro, Liliana, Franco, Luísa, . . . Batista, Susana. (2017). *Atlas da Educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Lisboa: CICS.NOVA.

Lima, Carla, & Bento, Raquel. (2009). Inclusão ou (des)inclusão: Análise crítica do DL 3/2008. In H. d. C. Ferreira, S. Bergano, G. Santos, e C. Lima (Eds.), Investigar, Avaliar, Descentralizar : Actas do X Congresso da SPCE. Bragança: SPCE e IPB/ESE

Lima, Jorge Ávila de. (2006). Ética na investigação. In J. Á. d. Lima e J. A. E. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Lima, Louise. (2020). O ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas: intencionalidades, ações e reflexões dos docentes. In *Ciências da educação* (Vol. Doutoramento). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Machado, Eusébio André. (2020). *Feedback*. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Direção Geral de Educação, Lisboa.

Machado, Joaquim, & Formosinho, João. (2016). Tipos de organização dos alunos na Escola Pública. In J. Formosinho, J. M. Alves, e J. V. (Org.) (Eds.), *Uma nova organização pedagógica da Escola* (pp. 19-38). V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Mapa da Área Metrolitana do Porto. Retrieved from https://www.google.pt/search?q=area+metropolitana+do+porto&rlz=1C1ZKTG_pt-PTPT728PT728&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjZ6MzA95zUAhWD0RQKHXFRAuQQ_AUICigB&biw=1600&bih=869#imgrc=s_RX3wDdHE_5uM:

Mariani, Vergínia, & Mateus, Neto. (2007). *Currículo por Competências: uma articulação entre dois olhares* (1.º ed.). São Luís: Editora Integrado.

Martins, António Maria, & Parchão, Yvette. (2000). A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores.

Martins, Guilherme de Oliveira , Gomes, Carlos , Brocardo, Joana , Pedroso, José , Carrillo, José , Silva, Luísa , . . . Rodrigues, Sónia (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE.

Meirieu, Philippe. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A Coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Midgley, Nick, & Pretorius, Inge (2014). As creches de guerra Hampstead (1941-1945): Uma perspetiva psicanalítica sobre acolhimento residencial para crianças e jovens. In T. M. P. Santos (Ed.), *Acolhimento de Crianças e Jovens em Perigo* (pp. 1-17). Lisboa: Climepsi Editores.

Morgado, José Carlos. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Mota, Catarina Pinheiro, & Matos, Paula Mena. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise psicológica, 28*(2), 245-254.

Neves, Anabela Costa , & Ferreira, Antonieta Lima (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.

Niza, Sérgio. (1996). Currículos alternativos: uma cultura de bombas. In A. Nóvoa, F. Marcelino, e J. R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 56-57). Lisboa: Tinta da China edições.

Niza, Sérgio. (2009). As associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. In J. B. (Org.) (Ed.), *Ensino de qualidade e formação de professores* (pp. 381-392). Évora: Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora.

Niza, Sérgio (1978). A participação cooperada na escola e na sociedade. In A. Nóvoa, F. Marcelino, e J. R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 56-57). Lisboa: Tinta da China edições.

Niza, Sérgio (1979). O trabalho cooperativo na educação democrática. In A. Nóvoa, F. Marcelino, e J. R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 67 - 68). Lisboa: Tinta da China edições.

Niza, Sérgio (1992). Pilares de uma prática educativa. In A. Nóvoa, F. Marcelino, e J. R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 160-163). Lisboa: Tinta da China edições.

Niza, Sérgio (1997). Para uma escola da cidadania. In A. Nóvoa, F. Marcelino, e J. R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 328-340). Lisboa: Tinta da China edições.

Niza, Sérgio (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino, e J. R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 353-379). Lisboa: Tinta da China edições.

Niza, Sérgio (2004). Um novo sostema de Educação Especial: A legitimação do apartheid. In A. Nóvoa, F. Marcelino, e J. R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 443-453). Lisboa: Tinta da China edições.

Niza, Sérgio (2005). Sérgio Niza: A construção de uma democracia na ação educativa. In A. Nóvoa, F. Marcelino, e J. R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 494-518). Lisboa: Tinta da China edições.

Nóvoa, António, & Bandeira, Filomena. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: ASA Editores.

Papalia, Diane E., Olds, Sally Wendkos, & Feldman, Ruth Duskin. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Pereira, Filomena (coord.), Crespo, Alexandra, Trindade, Ana rosa, Cosme, Ariana, Croca, Fernanda, Breia, Graça, . . . Fernandes, Rui. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Perrenoud, Philippe. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. . Porto Alegre: Artmed editora.

Perrenoud, Philippe. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Phillipe. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Mádicas Sul.

Perrenoud, Phillipe. (2004). *Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Popkewitzs, Thomas. (1988). Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y lafinalidad de la teoría. In T. Popkewitzs (Ed.), *Paradigma e ideología en investigación educativa* (pp. 61-88). Madrid: Mondadori Espanã, S.A.

Portal da Área Metrolitana do Porto. Retrieved from http://portal.amp.pt/pt/

Porter, Gordon. (1997). Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Mel Ainscow, G. Porter, e M. Wang (Eds.), *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Quivy, Raymond , & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes, e M. Carvalho, Trans. 4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rawls, John. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Ribeiro, Agostinho. (1992). Relação educativa. In B. P. C. (Coord.) (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (Vol. 1, pp. 133-158). Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, Maria de Lurdes. (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - construção do sistema democrático de ensino*. Coimbra: Edições Almedina.

Rodrigues, Raquel, Amorim, José Pedro, Menezes, Isabel, & Neves, Tiago. (2019). Processos que superam barreiras em educação: Vozes e debates. In F. Antunes (Ed.), *Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos* (pp. 53-67). Braga: Edições Humus.

Rodrigues, Tiago Brandão. (2020). Ministro justifica menos chumbos de alunos desfavorecidos com plano de sucesso escolar. *O Minho*. Retrieved from https://ominho.pt/ministro-justifica-menos-chumbos-de-alunos-desfavorecidos-com-plano-de-sucesso-escolar/

Roldão, Maria do Céu. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.

Rygaard, Niels Peter. (2006). *A criança abandonada*. Lisboa: Climepsi Editores.

Sá, Teresa Casanova. (2008). Casas e Pessoas (prefácio). In T. M. P. Santos (Ed.), *Acolhimento de Crianças e Jovens em Perigo* (pp. ix-xi). Lisboa: Climepsi Editores.

Salgado, Sebastião, & Buarque, Cristovam. (2005). *O berço da desigualdade.* . S. Paulo: Editora Moderna.

Sampaio, Jorge (1999). Discurso de encerramento da Semana da Educação. In A. M. Bettencourt, A. Nóvoa, e J. Caraça (Eds.), *Debates Presidência da República: A educação e o futuro* (pp. 107-113). Arrábida: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Santos, Ana Sofia Carvalho da Silva. (2009). *(In)sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas.* (Mestre), Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Santos, Boaventura de Sousa. (1999). *Construção multicultural da igualdade na diferenca*. Coimbra: Oficina do CES.

Schön, Donald A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* . New York:s: Basic Book.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética. http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf

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

Stoer, Stephen R. (1998) *Educação escolar e exclusão social: Entrevista com Stephen Stoer/Interviewer: R. J. Costa*. (Vol 7), A Página da Educação.

Thurler, Monica. (2001). *Inovar no interior da escola.* (Vol. Artmed editora): Porto Alegre.

Tomlinson, Carol Ann. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, Carol Ann, & Allan, Susan Demirsky. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica* (F. F. Alves, Trans.). Lisboa: Edições ASA.

Torres, Leonor L. (2010). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. L. (Org.) (Ed.), *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 109-152). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, Rui. (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.

Trindade, Rui. (2014). Metas curriculares da Matemática: Contributo para um debate. . *Educação e Matemática*(127), 3-7.

Trindade, Rui (2017). Diferenciação pedagógica no Ensino Secundário: Contributo para um debate. In D. J. (Dir.) (Ed.), *Alargamento da escolaridade obrigatória: Contextos e desafios* (pp. 83-87). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Trindade, Rui (2018). Gestão autónoma e flexível do currículo: Contributo para uma reflexão. In R. T. (Coord.) (Ed.), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas* (pp. 11-28). Alfragide: Leya Educação.

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

Trindade, Rui, & Cosme, Ariana. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

Trindade, Rui, & Cosme, Ariana. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar.

Revista Diálogo Educacional, 16(50), 1031-1051. doi:http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.AO01

Trindade, Rui, & Cosme, Ariana. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

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

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha Retrieved from http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. In.

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. In.

UNICEF. (2004). *Convenção dos Direitos das Crianças*. Retrieved from https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Vala, Jorge. (1999). Análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Yin, Robert K. (2003). *Case study research: Design and methods*. California: Sage publications.

Young, Michael. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade, 28*(101), 1287-1302.

Young, Michael. (2010). *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao sociorrealismo na Soiologia da Educação*. Porto: Porto Editora.

Young, Michael. (2014). Teoria do currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa, 44*(151), 190-202.

Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexive de professors: Ideias e práticas.* . Lisboa: Educa-Professores.

U.PORTO FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DO PORTO
CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
PD+F PROGRAMAS DE DOUTORAMENTO FCT
POCH
PORTUGAL 2020
UNIÃO EUROPEIA Fundo Social Europeu