



Andreia Isabel Guimarães Ferreira

**Educar na Adversidade: Necessidades e práticas de apoio
escolar no acolhimento residencial – um estudo exploratório**

Trabalho realizado sob orientação da

Professora Doutora Célia Regina Gomes Oliveira

maio 2022



Andreia Isabel Guimarães Ferreira

**Educar na Adversidade: Necessidades e práticas de apoio
escolar no acolhimento residencial – um estudo exploratório**

**Dissertação de Mestrado
Psicologia Clínica e da Saúde**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto
Para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde
Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto
No dia 13/05/2022, perante o júri seguinte:

Presidente: Professora Doutora Inês Martins Jongenelen
(Professora Associada da Universidade Lusófona do Porto)

Arguente: Professora Doutora Cidália Laurinda da Costa Ferreira Alves
(Professor Auxiliar da Universidade Lusófona do Porto)

Orientador: Professora Doutora Célia Regina Gomes Oliveira
(Professora Auxiliar da Universidade Lusófona do Porto)

maio 2022

É autorizada a reprodução integral desta tese/dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Agradecimentos

Para que fosse possível realizar a dissertação de mestrado foi necessário muito apoio e incentivo por parte de várias pessoas. Sem elas não seria possível ultrapassar este desafio.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Célia Oliveira, pela sua disponibilidade, pelo apoio incondicional em todos os momentos no decorrer da realização da dissertação, e pela sua colaboração para que existisse uma solução para os diversos problemas. Pela exigência e rigor com que sempre nos estimulou, de forma a fazermos sempre mais e melhor.

Um especial agradecimento à minha família, mas principalmente aos meus pais que sempre me apoiaram e possibilitaram a realização deste sonho. Ao meu namorado pelo apoio incondicional, pela paciência que sempre demonstrou quando as coisas não corriam como esperado, e por me encorajar a nunca desistir do meu objetivo. Acredito que sem eles iria ser mais difícil concluir estes anos com sucesso.

À Ângela Alves e à Ana Miguel, por estarem comigo nestes cinco anos. Por chorarmos e rirmos juntas ao longo deste percurso, pelas conversas e esclarecimentos. À Joana Pinto por tantas horas juntas a trabalhar nesta dissertação e pelas ideias trocadas. Com estas pessoas partilhei momentos de risos e choros, mas acima de tudo ocasiões de entreajuda e companheirismo que foram essenciais para não ceder à pressão.

Não poderia deixar de agradecer às crianças e jovens que tive a oportunidade de observar e acompanhar em contexto do estágio curricular e cuja experiência motivou a escolha deste tema.

Resumo

Algumas conclusões da investigação internacional sobre o Acolhimento Residencial apontam para uma aparente ênfase nas respostas às necessidades básicas do quotidiano das crianças e jovens, a par de menor investimento em domínios centrais ao desenvolvimento adaptativo, como é o caso das práticas educativas (Carvalho, et al., 2015). Neste domínio, o apoio escolar adquire especial relevância por constituir um fator protetor do desenvolvimento integral e contribuir para o bem-estar psicossocial das crianças e jovens acolhidos. No que concerne à realidade nacional, a literatura evidencia uma escassez de dados que permitam caracterizar a qualidade das respostas neste âmbito. Neste sentido, com o presente estudo pretendeu-se avaliar as necessidades e práticas de apoio à aprendizagem escolar, em contexto de Acolhimento Residencial. Para o efeito, adotou-se uma metodologia de investigação quantitativa e transversal, aplicada a uma amostra constituída por 33 instituições, representadas por elementos das equipas diretivas, técnicas ou educativas de Casas de Acolhimento Residencial (CAR) em território nacional. Os resultados revelam que, apesar de as Casas de Acolhimento apresentarem planos para a prática do apoio escolar, escasseiam as respostas específicas para as crianças com algum tipo de dificuldade cognitiva, assim como os recursos humanos para um apoio individualizado à aprendizagem. Além disso, verifica-se a necessidade de qualificação dos profissionais que prestam este apoio. Na avaliação da percepção da prioridade atribuída à educação escolar, as instituições participantes tendem a atribuir a este domínio uma prioridade equivalente à dos demais domínios de intervenção. Estes resultados contribuem para uma identificação inicial das potencialidades e necessidades da atuação educativa das Casas de Acolhimento Residencial, apresentam implicações para a prática profissional, e apontam possibilidades de aprofundamento conceptual e empírico para a investigação futura neste âmbito.

Palavras-chave: Acolhimento residencial, Práticas educativas, Apoio escolar, Crianças/Jovens.

Abstract

Some conclusions from international research on Residential Care point to an apparent emphasis on the basic daily needs of children and young people, along with lower investment in developmental adaptive domains such as educational practices (Carvalho, et al., 2015). Specifically, school support is utterly important since it plays a protective developmental role for integral development and promotes the children's psychosocial well-being. Concerning national reality, the literature search shows a significant scarcity of data to portray and assess the quality of responses in this domain. The present study aimed to describe and evaluate the needs and practices of school learning support in Residential Care settings. Research design followed a quantitative and cross-sectional approach with a sample of 33 institutions represented by directive, technical or educational team members of Residential Care Homes in Portugal. Results show that Residential Care Homes have concrete dispositions for the practice of school support. However, there is a lack of specific responses for children with cognitive problems and a lack of human resources for individualized learning support. In addition, there is a need for the qualification of the professionals who provide this support. Also, the priority attributed to school education by the participating institutions tends to be equivalent to that attributed to other intervention domains. The outcomes of this study represent an initial effort to identify the strengths and needs of the Residential Care educational responses, provide implications for professional practice, and highlight conceptual and empirical questions for future research.

Keywords: Residential Care, Educational practices, School support, Children/Youth.

Índice

RESUMO	V
<i>ABSTRACT</i>	VI
INTRODUÇÃO.....	10
OBJETIVOS DE ESTUDO	14
MÉTODO	15
AMOSTRA	15
INSTRUMENTOS	16
PROCEDIMENTOS.....	16
RESULTADOS	17
DISCUSSÃO.....	21
REFERÊNCIAS.....	26

Índice de tabela

Tabela 1. Informação sobre percurso e desempenho escolar	18
Tabela 2. Espaço de estudo.....	19
Tabela 3. Rotinas e normas para a promoção de hábitos de estudo	19
Tabela 4. Educação como área de atenção prioritária.....	20
Tabela 5. Atividades extracurriculares.....	21

Abreviaturas e siglas

CA – Casa de acolhimento

CAR – Centro de Acolhimento Residencial

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

PA – Plano de atividades

Introdução

Numa visão geral, as crianças têm a família como primeiro contexto de socialização, sendo esta um fator essencial para o desenvolvimento das mesmas. A estas cabe a responsabilidade de prestar os cuidados básicos de segurança, saúde, formação e educação (Calheiros, 2015; Cruz, 2005; Feijo & Assis, 2004). Quando existem ambientes familiares desestruturados, em que não são asseguradas as necessidades das crianças, colocando-as em ambientes de risco, existem impactos desenvolvimentais e psicológicos, tais como o desenvolvimento de padrões de vinculação disfuncionais, défices no desenvolvimento intelectual, cognitivo e social, dificuldades na regulação emocional, baixa autoestima, problemas comportamentais e interpessoais em contexto escolar e familiar, entre outros. Acresce que é na infância e na adolescência que se agrava o risco destas vivências produzirem impactos significativos na saúde mental (Matos et al, 2015). A escola tem neste sentido um papel protetor, uma vez que, o sucesso escolar tem efeitos significativos na autoestima e na motivação e, ainda, na redução do stress, contribuindo para um desenvolvimento adaptativo e maior bem-estar psicológico (Langenkamp, 2009). Além disso, uma melhor educação escolar levará ao aumento da probabilidade de melhorar a condição socioeconómica futura destas crianças e jovens, através da integração no mercado de trabalho e de um funcionamento adaptativo na vida adulta (Jackson & Höjer, 2013).

Quando a família de origem coloca as crianças ou jovens em perigo, não cumprindo com os seus deveres de cuidado básico, são aplicadas a estas crianças e/ou jovens as necessárias medidas de promoção e proteção (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo [LPCJP] previstas pela Lei 142/2015 de 8 de setembro e pela Lei 147/99, de 1 de setembro). Neste âmbito, existem dois grandes tipos de medidas de promoção e proteção sendo elas: 1) medidas em meio natural de vida e 2) medidas de colocação (artigo 35º, nº2, LPCJP, 2015). Estas medidas têm a finalidade de: “a) afastar o perigo em que estes se encontram; b) proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral; c) garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso” (artigo 34º, LPCJP, 1999, 2015). Por norma, a prioridade é dada ao acolhimento em meio natural,

nomeadamente por parte de outros familiares, devendo o acolhimento residencial ser a última opção a considerar (Holmes et al., 2018; artigo 35º, nº2, LPCJP, 2015). É ainda, de extrema importância referir que, independentemente da problemática a que a criança ou jovem esteja sujeita, pode sempre regressar à sua família de origem, situação que pode ser verificada depois da realização de uma análise técnica cujo resultado confirme a superação da problemática que desencadeou a aplicação da medida (López, et al, 2012).

Enquanto medida de promoção e proteção, o acolhimento residencial deve ser caracterizado por um ambiente o mais familiar e semelhante possível ao que os mais jovens chamariam “casa” (Del Valle, Bravo, Martínez, & Santos, 2012; Holmes, Connolly, Mortimer, & Hevesi, 2018). As instalações devem estar preparadas para receber as crianças e jovens, devendo dispor de equipas (técnicas e educativas) permanentes, para garantir os cuidados necessários a esta população. As equipas têm a responsabilidade de garantir que as pessoas acolhidas beneficiam dos seus Direitos, devendo estes constar em regulamento próprio das Casas de Acolhimento (CA), assim, as crianças e os jovens que residem em casa de acolhimento, ou seja, que estão ao abrigo do acolhimento residencial, beneficiam de alguns direitos, “como manter o contacto com a família e pessoas com relação afetiva próxima, receber uma educação que beneficie o seu desenvolvimento integral, como a prestação de cuidados básicos, como a saúde, formação escolar e profissional e a participação em atividades extracurriculares, tem ainda direito, a um espaço com privacidade e de alguma autonomia adequada à idade, estas crianças e jovens devem ser ouvidas e participar ativamente nos assuntos que a eles dizem respeito e na execução de atividades da casa de acolhimento que integram, devem receber dinheiro de bolso, devem ser acolhidos em casa de acolhimento próximas ao seu contexto familiar e social, entre outros” (artigo 58º, nº 1 e nº 2, LPCJP, 1999). Deste modo, as casas de acolhimento devem sempre assegurar a adequada satisfação em termos físicos, emocionais e sociais das necessidades das crianças/adolescentes que estão ao seu cuidado.

Ainda assim, Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) apontam para uma aparente ênfase nas respostas às necessidades básicas do quotidiano das crianças e jovens, como sejam os banhos ou as refeições, entre outras rotinas diárias, negligenciando-se, por vezes, outras necessidades essenciais ao desenvolvimento adaptativo, como é o caso das práticas educativas, que constituem um fator protetor essencial ao desenvolvimento integral e adaptativo, e que promovem o bem-estar

psicológico das crianças e adolescentes (Carvalho, et al., 2015). Com alguma frequência, as crianças apresentam também problemas de motivação, decorrentes da exposição a um contexto desestruturado e à ausência de modelos que valorizassem a escola e a aprendizagem. Segundo a literatura, a pobreza infantil está associada à diminuição do sucesso educacional, sendo que os indivíduos mais jovens que crescem em ambientes de pobreza tendem a apresentar baixo desempenho escolar, o que leva a que a maioria abandone os estudos mais cedo que as restantes crianças e jovens, o mesmo acontece com o abuso infantil, na exposição à violência, à psicopatologia parental e perda de um dos pais. A exposição a situações de adversidade na infância, associadas ao stress causado pela ausência dos pais e de uma nova realidade no caso do acolhimento, constituem um factor de significativo risco desenvolvimental, em lugar de uma oportunidade de estimulação - facto que poderá levar a desvantagens linguísticas e cognitivas, susceptíveis de resultar em desigualdade desenvolvimental face às crianças da mesma faixa etária (Sheridan & McLaughlin, 2016). Deste modo, efeitos sociais e ambientais adversos experienciados no início da vida exercem uma influência duradoura sobre o sucesso educacional.

Por seu turno, as crianças que crescem em ambientes mais privilegiados em termos socioeconómicos, naturalmente, vivem em ambientes mais estimulantes a nível educacional, isto é, existem mais livros para ler, os pais parecem ter uma melhor literacia e desta forma, conseguem ajudar os filhos não só quando entram na escola, como durante a maioria do percurso escolar, motivando-os para os estudos. Além disso, estas crianças, com níveis socioeconómicos mais elevados, tendem a usufruir de mais atividades extracurriculares, como por exemplo visitas a museus, bibliotecas ou outros espaços essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, estas ocupações enriquecem os sujeitos a nível desenvolvimental e educacional (Sheridan & McLaughlin, 2016).

Em contrapartida, as equipas educativas das Casas de Acolhimento nem sempre reúnem a formação e as condições necessárias à prestação de um apoio escolar eficaz (Siqueira & Dell’Aglia, 2006). Com efeito, os contextos de acolhimento podem enfrentar uma diversidade de obstáculos que contribuem para o desenvolvimento de problemas educacionais, com origem em problemas de recursos humanos, como dificuldades de prestação de apoio individualizado por falta de tempo, ou problemas de recursos físicos como a falta de espaço para estudar e realizar atividades num ambiente tranquilo e adequado. Deste modo, pode ficar afetada a

qualidade do apoio educativo prestado às crianças, a que acresce, por vezes, a dificuldade de criação de um ambiente de natureza familiar. Isto porque, ao que tudo indica, quando o número de crianças nestes locais é baixo, o que nem sempre se verifica, parece existir uma maior ligação entre a equipa e as crianças, ou seja, ocorre o desenvolvimento de uma melhor comunicação entre eles e, consequentemente, a possibilidade de maior aprendizagem (Siqueira & Dell’Aglia, 2006). Com efeito, a criação de um vínculo entre as crianças e a equipa das Casas de Acolhimento é crucial para o desenvolvimento bem sucedido das mesmas, pois, são as equipas que assumem o papel de cuidadores responsáveis por proteger e apoiar as crianças, tanto nas suas rotinas diárias como na garantia da sua educação e desenvolvimento (Carvalho et al., 2015). A orientação desta equipa para uma boa prática educativa é, por isso, fundamental, uma vez, que estas crianças têm nela um modelo de como ser e agir. Contudo, não é descabido dizer que muitas equipas assumem o fracasso escolar como garantido, por apresentarem crenças como as de que o pouco envolvimento escolar e os maus comportamentos estão enraizados nas próprias crianças e adolescentes e são tendencialmente irremediáveis. Assim, é importante desmistificar estas crenças e apoiar as equipas educativas para intervir no envolvimento escolar, dado que este poderá exercer um efeito protetor e, desta forma, melhorar a integração escolar e social das crianças, contribuindo para elevar não só a sua autoestima mas também o seu sentido de autoeficácia e, assim, diminuir resultados desenvolvimentais negativos como é o caso dos comportamentos de risco. Importa, por isso, capacitar as equipas para lidar com estas fragilidades (Kim et al., 2013).

A intervenção no apoio escolar deverá ser sempre direcionada para um objetivo claro e com um número reduzido de crianças por grupo de aprendizagem. As tutorias por parte de adultos e de estudantes universitários são um bom exemplo de intervenção e que revela resultados positivos (Forsman & Vinnerljung, 2012), uma vez que, parece contribuir para melhorias ao nível das competências sociais como o trabalho em grupo, melhorias na relação com os/as professores/as e colegas e melhorias no rendimento escolar (Flynn et al, 2012).

Conceptualmente, a teoria ecológica de Brofenbrenner (1996), destaca e explica o impacto dos contextos de desenvolvimento das crianças, tornando-se, por isso, útil, para a compreensão do desenvolvimento humano, mais especificamente do desenvolvimento das crianças e adolescentes em contexto de acolhimento residencial. Neste sentido, as instituições constituem-se como um ambiente ecológico muito

importante, pois é nele que as crianças e adolescentes realizam as suas atividades, entre outras rotinas, e desenvolvem as suas relações, competências e personalidade. A interação estável e afetuosa entre os diversos contextos de desenvolvimento é igualmente essencial. Deste modo, deve existir uma rede de apoio e suporte constituída pelos elementos das equipas diretivas, técnicas e educativas, por um lado, e pela escola, por outro, que em conjunto devem manter uma comunicação e interação continuadas, que forneçam às crianças os recursos necessários para enfrentarem e superarem quer as adversidades das famílias de origem, quer do mundo externo no futuro. Porém, não raras vezes, verificam-se problemas de comunicação entre estes contextos com prejuízos para o desenvolvimento bem sucedido das crianças e adolescentes acolhidos, uma vez que a interação entre estes dois contextos quando bem sucedida pode alterar a trajetória destas crianças e adolescentes e tornando uma experiência protetora para as mesmas. Desta forma, convivem num ambiente estruturado o que promove um desenvolvimento saudável (Siqueira & Dell’Aglia, 2006; Marzol et al., 2012).

Face às implicações das trajetórias escolares para o desenvolvimento integral, funcionamento psicossocial e adaptação futura das crianças e jovens, é essencial compreender o papel, necessidades e práticas das CAR na promoção de um apoio e percurso escolares de qualidade. Neste sentido, a pesquisa da literatura nacional revelou um vazio de investigação significativa neste âmbito, o que remete para a necessidade, e importância, de uma caracterização desta problemática na realidade portuguesa.

Objetivos de estudo

Com o presente estudo pretende-se contribuir para o conhecimento das práticas educativas, em particular, de apoio escolar, em contexto de acolhimento residencial e identificar as necessidades das instituições neste âmbito, considerando o papel que desempenham na promoção de condições favoráveis ao sucesso escolar e aos resultados desenvolvimentalmente adaptativos que se lhe associam, com especial destaque para o desenvolvimento cognitivo, a par do papel que desempenham na promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças e jovens acolhidos. Adicionalmente, procura-se contribuir para a atualização e robustecimento da investigação nacional neste âmbito, atendendo à escassez de dados publicados até ao momento. Em conformidade, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) analisar as medidas de apoio escolar implementadas nas Casas de Acolhimento,

nomeadamente no que se associa ao plano de atividades, atenção ao percurso e desempenho escolar das crianças e jovens no momento de admissão, aos recursos profissionais alocados ao apoio escolar e à organização do apoio escolar (horários, espaço, rotinas e normas de estudo); 2) analisar o grau de prioridade atribuído à educação escolar no contexto da resposta de acolhimento residencial; 3) analisar a qualificação das equipas para o acompanhamento educativo; 4) analisar a diversificação de oportunidades educativas que indiretamente contribuem para alicerçar o sucesso escolar.

Método

Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 33 casas de acolhimento ($N=33$), das quais responderam ao instrumento de investigação 30 elementos das equipas técnicas (90.9%) e 3 elementos (9.1%) de equipas educativas. As casas de acolhimento que participaram no estudo encontram-se em território nacional. A maioria (57.6%, $n=19$) iniciou funções antes de 1990, sendo que a mais antiga entrou em funcionamento no ano de 1865, e a mais recente no ano de 2021. Atendendo às modalidades de acolhimento, a maioria das Casas enquadra-se no Acolhimento Residencial Generalista (81.8%, $n=27$), cinco pertencem ao Acolhimento Residencial Especializado (15.2%) e uma constitui uma Comunidade Terapêutica. A maioria das casas de acolhimento não têm outras valências no mesmo local (51.5%, $n=17$). Contudo, um número significativo de casos (48.5%, $n=16$) tem múltiplas valências a funcionar no mesmo local, nomeadamente, hospital, centro de dia, creche e jardim de infância ou, ainda, ATL. Todas as instituições correspondem a entidades privadas sem fins lucrativos (100%). Quanto à população acolhida, verifica-se uma considerável diversidade no que respeita aos grupos etários, variando as idades mínimas entre os 0 e os 12 anos, e as idades máximas entre 14 e 18 anos. Relativamente ao sexo das crianças/jovens acolhidos, verificou-se o que a maioria acolhe crianças e jovens do sexo feminino (42.4%, $n=14$), seguindo-se o acolhimento de crianças/jovens de ambos os sexos (36.4%, $n=12$) e, em menor número, do sexo masculino (21.2%, $n=7$). O número máximo de utentes que as CA podem admitir, varia entre um mínimo de 12 utentes e um máximo de 120. O número de crianças/jovens acolhidos pelas instituições no momento da recolha de dados, situou-se entre um mínimo de 3 e um

máximo de 100. Quanto à percepção de necessidades de espaço físico, a maioria das Casas-participantes mencionou que os quartos existentes são em número suficiente (97%, $n=32$), sendo que a maioria das Casas dispõe de 2 camas por quarto (48.5%, $n=16$). Ainda assim, importa notar que quase 1/3 das instituições (30.3%, $n=10$) tem quartos com 3 a 4 camas. No que respeita à percepção de necessidades de recursos humanos, a maioria (36.4%, $n=12$) das Casas participantes considera suficiente o número de elementos das equipas face ao número de crianças e jovens acolhidos. Além disso, na maioria das Casas (81.8%, $n=27$), as equipas técnicas e educativas mantiveram-se estáveis nos últimos 5 anos. Quanto às habilitações das equipas técnicas, todos os funcionários têm o ensino superior (100%, $n=33$).

Instrumentos

Para recolha de dados foi utilizado o *Questionário de avaliação das necessidades e práticas de apoio escolar no acolhimento residencial* (Ferreira & Oliveira, 2021, parcialmente adaptado de Martins, Santos & Sarmento, 2004). Este instrumento resulta de uma tentativa inicial de adaptação do único instrumento (Martins, Santos e Sarmento, 2004) encontrado para o efeito, na literatura, mas que veio a revelar-se insuficiente face aos objetivos de investigação. Depois de revisto e modificado, à luz da investigação disponível, o questionário utilizado é dividido em quatro secções, sendo elas as seguintes: 1. caracterização da instituição, com questões sobre a data de entrada em funcionamento, entidade e modalidade de acolhimento, valências no local, estatuto jurídico, e ainda, a caracterização do público-alvo, como idade, sexo, número de utentes, e quartos existentes; 2. dados demográficos de quem responde, ou seja, a idade, a formação que detém, a equipa que integra e ainda o tempo ao serviço; 3. recursos humanos, nomeadamente o número de elementos face às crianças e jovens, a estabilidade das equipas e a formação para o apoio ao estudo; e, por fim, 4. as necessidades e práticas educativas, incluindo questões sobre o plano de atividades, as iniciativas escolares, a promoção da educação escolar e o interesse pelo mesmo, as rotinas, horários e espaços de estudo e as atividades extracurriculares. As diversas secções têm questões com diferentes formatos, nomeadamente: questões abertas, de resposta curta, questões de escolha múltipla, questões dicotómicas (de “sim/não”) e questões de resposta tipo likert, numa escala de 5 pontos.

Procedimentos

Num primeiro momento foi realizado um contacto com os autores do único instrumento encontrado para a realidade nacional (sem nome, de Martins, Santos &

Sarmiento, 2004) a fim de solicitar a autorização de utilização do mesmo, tendo-se obtido o consentimento pretendido. Após revisão e adaptação do instrumento à luz da literatura revista, procedeu-se à recolha de dados. Para o efeito, num primeiro momento foram identificadas todas as casas de acolhimento residencial a nível nacional. A fim de prevenir quaisquer enviesamentos na resposta ao estudo, a divulgação foi realizada via correio electrónico das instituições, incluindo-se neste contacto uma breve explicação dos objetivos do estudo, salvaguarda da confidencialidade da informação e hiperligação de acesso ao questionário para preenchimento pela direção da instituição, equipa técnica ou equipa educativa. Todas as questões éticas e deontológicas relevantes foram asseguradas e transmitidas aos participantes no termo de consentimento informado, tendo o estudo sido previamente aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica da Universidade Lusófona do Porto (CEDIC-ULP).

Plano de Investigação e Análise de Dados Este estudo adotou uma metodologia de investigação quantitativa e transversal. Para a análise de dados recorreu-se ao programa IBM SPSS *Statistics* versão 28.0 para *Macbook Pro*. A análise estatística envolveu essencialmente medidas de estatística descritiva. Foram excluídas outro tipo de análises, como, por exemplo, inferenciais ou de associação, devido à natureza exploratória e descritiva dos objetivos, bem como à muito baixa variância dos resultados, o que impediu o cumprimento dos pressupostos necessários a outro tipo de análises (Martins, 2010).

Resultados

1 Medidas de apoio escolar nas Casas de Acolhimento

1.1 Planos de atividade das CA

Todas as instituições participantes confirmam a existência de um plano de atividades para as Casas de Acolhimento (100%), sendo que a maioria, 78.8% ($n=26$), inclui iniciativas especificamente relacionadas com o apoio escolar, tais como a iniciativa Plano CASA. Ainda assim, 21.2% ($n=7$) das respostas indicam a ausência de iniciativas específicas de apoio escolar no respectivo Plano de Atividades.

1.2 Informação sobre percurso escolar no momento de admissão

Todas as instituições participantes (100%) procuram inteirar-se do percurso escolar e do desempenho escolar das crianças/jovens aquando da respetiva admissão.

Numa escala entre “não” e “quase sempre” a maioria dos respondentes adopta procedimentos de acompanhamento do percurso escolar, tais como a consulta de processos, o contacto dos estabelecimentos de ensino que frequentam ou vão frequentar e diálogo com professores e com as próprias crianças e jovens (tabela 1).

Tabela 1

Informação sobre percurso e desempenho escolar

	N	%
Consulta do processo escolar		
Não	2	6.1
Por vezes	9	27.3
(Quase) Sempre	20	60.3
Contacta os estabelecimentos educativos anteriores		
Por vezes	5	15.2
(Quase sempre)	28	84.8
Desloca-se às escolas frequentadas atualmente ou que vão frequentar		
Por vezes	1	3.0
(Quase sempre)	32	97.0
Conversa com os professores		
Por vezes	3	9.1
(Quase sempre)	30	90.9
Conversa com as próprias crianças		
Por vezes	1	3.0
(Quase) sempre	31	93.9

1.3 Profissionais responsáveis pelo percurso escolar

Quanto à existência de profissionais responsáveis pelo acompanhamento do percurso escolar, 57.6% ($n=19$) das respostas indicam que um grupo de profissionais da equipa educativa é responsável pelo acompanhamento escolar de todas as crianças e jovens, 24.2% ($n=8$) indicam que cada criança tem um responsável específico pelo seu acompanhamento e 18.2% ($n=6$) revelam que todos os profissionais estão familiarizados com o percurso escolar das crianças e jovens.

1.4 Organização do apoio escolar:

1.4.1 Horários de estudo

A maioria dos participantes (93.9%, $n=31$) afirma existir um horário estabelecido para o estudo, contra apenas 6.1% ($n=2$) que não o estabelece. Além disso, 90.9% ($n=30$) afirma que o horário é diferenciado conforme o ano escolar e a criança/jovem em si.

1.4.2 Espaço de estudo

Relativamente ao espaço físico de estudo, a maioria das CA afirmou dispor de um espaço específico para o efeito (97%, $n=32$), contra apenas 3% ($n=1$) que não o têm. Já quanto à caracterização deste espaço, as respostas são muito diversas, mas a maioria (66.7%, $n=22$) indicou a existência de uma sala de estudo conjunta (tabela 2).

Tabela 2

Espaço de estudo

	N	%
Caracterização do espaço		
Sala de estudo conjunta	22	66.7
Quarto individual	2	6.1
Biblioteca	2	6.1
Misto conforme necessidades e idades das crianças	4	12.1

1.4.3 Rotinas e normas de estudo

No que respeita às rotinas de estudo, predominam o estabelecimento intencional de rotinas e normas (72.7%, $n=24$) com vista à promoção de hábitos de estudo (tabela 3).

Tabela 3

Rotinas e normas para a promoção de hábitos de estudo

	N	%
Sim, mas ainda que não sejam planeadas nesse sentido	8	24.3
Sim, intencionalmente	24	72.7
Talvez	1	3
Total	33	100.0

1.5 Promoção de competências de estudo

A maioria dos participantes (81.8%, $n=27$) afirma que os métodos e técnicas de promoção de estudo são trabalhados de forma sistemática nas CA, contra 18.2% ($n=6$) que afirma que não existem. Estas são trabalhadas através de explicações e

apoio ao estudo ($n=20$; 91%), seguindo-se de sessões de psicologia ($n=1$; 4.5%) e formação dos funcionários ($n=1$; 4.5%).

1.6 Apoio a crianças e jovens com problemas cognitivos e/ou de aprendizagem

A maioria dos participantes (78.8%, $n=26$) afirma que a resposta dada às crianças e jovens com problemas cognitivos e/ou de aprendizagem (e.g., de atenção, memória, leitura e escrita) limita-se ao apoio previsto pela escola. Apenas uma minoria das instituições procede à elaboração de um plano de intervenção específico para estas crianças (9.1%, $n=3$) e ao encaminhamento para especialidades de saúde com um trabalho multidisciplinar (9.1%, $n=3$).

2 Prioridade atribuída à educação escolar

A maioria das instituições participantes (90.9%, $n=30$) considera que a promoção da educação escolar é uma área de competência da CA, e apenas 9.1% ($n=3$) considera que não o é. Numa escala de prioridades, a maioria das Casas (60.6%, $n=20$) considera que a educação escolar é uma área que recebe atenção idêntica à prestada aos demais domínios do desenvolvimento e comportamento das crianças, enquanto 27.3% ($n=9$) considera a educação escolar como uma área de atenção prioritária face aos restantes domínios (tabela 4).

Tabela 4

Educação como área de atenção prioritária

	N	%
Atenção dada à educação escolar		
Atenção prioritária	9	27.2
Atenção idêntica à prestada nos demais domínios	20	60.6
Menos atenção que a prestada nos demais domínios	2	6.1
Atenção pontual, na medida das necessidades	2	6.1

3 Qualificação das equipas para apoio ao estudo

51.5% ($n=17$) das instituições considera que as qualificações dos funcionários das equipas educativas das CA são adequadas para o apoio escolar das crianças e jovens. Contudo, um número aproximado de instituições (48.5%, $n=16$) considera que as qualificações dos funcionários das equipas educativas não são adequadas para o apoio escolas das crianças e jovens.

4 Outras oportunidades educativas: atividades extracurriculares

Numa escala tipo likert, variável entre “raramente” e “sempre”, a maioria dos respondentes indica a realização de atividades extracurriculares de forma frequente (tabela 5).

Tabela 5

Atividades extracurriculares

	N	%
Passeios e/ou visitas a locais de interesse educativo (museus, etc)		
Raramente	2	6.1
Por vezes	14	42.4
Frequentemente	16	48.5
Sempre	1	3.0
Ouvir música		
Por vezes	4	12.1
Frequentemente	29	87.9
Praticar desporto		
Por vezes	13	39.4
Frequentemente	20	60.6
Aprender música		
Raramente	11	33.3
Por vezes	15	45.5
Frequentemente	7	21.2

Discussão

Considerando o primeiro objetivo, de caracterização das medidas de apoio escolar implementadas nas Casas de Acolhimento, verificou-se que a maioria das Casas prevê iniciativas de apoio escolar nos seus planos de atividades que, na sua maioria, reportam ao “Plano CASA”, que consiste em apoiar pedagogicamente as crianças e jovens através da ida de um professor às casas de acolhimento (Alvarenga & Simões, 2014), sendo benéfico para melhorias no rendimento escolar (Flynn et al, 2012). Considerando que a colocação das crianças/jovens em ambiente residencial tem como finalidade a proteção das mesmas e a garantia do seu bem-estar e desenvolvimento global, impõe-se uma atenção muito além dos cuidados básicos, competindo às Casas assumir um papel ativo e proactivo, através de um trabalho

intencionalizado e no qual a função educacional é essencial. Neste sentido a planificação da resposta educativa é um aspeto crucial dos centros de acolhimento, sendo feito através dos planos de atividades que guiam os trabalhos dos profissionais (Tilbury et al., 2012). A par das medidas previstas nos planos de atividades, todas as Casas-participantes procuram inteirar-se do percurso educativo de cada criança/jovem, recorrendo para isso à análise dos processos individuais, ao contacto com os estabelecimentos de ensino anteriores, à deslocação às escolas atuais e ao diálogo com os professores e com as próprias crianças/jovens. Estas medidas correspondem ao que a literatura aponta como sendo um conjunto de atitudes facilitadoras da evolução destas crianças a nível escolar, permitindo a informação da situação dos menores, das suas necessidades e dificuldades, tendo como preocupação o apoio e a cooperação com os parceiros neste domínio, nomeadamente os professores e escola, o que facilita num primeiro contacto o conhecimento mais aprofundado do percurso escolar anterior, podendo suprimir qualquer adversidade no percurso atual (Martin & Jackson, 2002). Referindo-se aos profissionais responsáveis pelo percurso escolar, seria expectável que existisse um profissional responsável por cada criança, ou pelo menos por um grupo pequeno de crianças, o que não se verifica, uma vez que, a maioria das Casas responde que alguns profissionais são responsáveis por todas as crianças e jovens, o que pode ser explicado, pelo número elevado de crianças e jovens no geral das CA e o número insuficiente de profissionais, assim, analisando a capacidade máxima de utentes das CA participantes, estas têm capacidades bastante elevadas, sendo uma dimensão que recebe muita atenção por parte dos investigadores, pois é consensual que a qualidade dos serviços prestados resulta de um conjunto de condições em que o tamanho das estruturas é, sem dúvida, uma componente importante, ou seja, as crianças e jovens acolhidas quando acompanhados de forma mais individualizada e focalizada beneficiam de melhores resultados a nível pessoal e profissional (Fonseca, 2017), ou seja, existe uma visão mais familiar o que possibilita uma maior aprendizagem (Siqueira & Dell’Aglia, 2006). Não existe por isso um número de referência para a capacidade das CA, no entanto, os autores consideram que é fundamental a existência de pequenos grupos de utentes por casa de acolhimento (Acioli, et al., 2018). Pretendeu-se também verificar se existe um local e horário específico para o estudo. Neste sentido, a maioria das casas participantes tem um horário estabelecido mas diferenciado para todos, disponibilizando um espaço específico mas comum para estudo conjunto. Segundo a literatura, o facto de

existirem horários e locais específicos, ou seja, a existência de regras relativas à dimensão escolar, revela-se um fator positivo no desempenho escolar dos jovens, sendo fundamental para a promoção do sucesso escolar (Harker et al., 2003). Contudo, o estudo em salas conjuntas poderá, por outro lado, ter uma influência negativa na qualidade do apoio prestado, uma vez que as necessidades das crianças/jovens são diferentes, o que pode dispersar a atenção dada e recebida. A generalidade das CA participantes considera que as rotinas e normas das mesmas são promotoras de bons hábitos de estudo e de oportunidades educativas para as crianças/jovens acolhidos, providenciando-o intencionalmente, o que é apontado como um fator que contribui para o sucesso escolar da população acolhida (Gilligan, 2007). No que diz respeito às crianças e jovens com algum tipo de problemas cognitivos, nomeadamente de atenção, memória, leitura, escrita, ou outros, a resposta dada pelas CA participantes cinge-se ao apoio previsto pela escola, o que se torna insuficiente, uma vez que o apoio dado pela escola é benéfico quando é aliado a um trabalho multidisciplinar, permitindo desta forma o direito aos serviços adequados às características e necessidades destes utentes. Assim, estas crianças devem receber todos os serviços educativos adequados ao seu desenvolvimento, para deste modo aumentar a participação e motivação na escola, independentemente dos níveis académicos que frequentem (Brandão & Ferreira, 2013).

Em resposta ao segundo objetivo de determinar o grau de prioridade atribuído à educação escolar, verificou-se que a generalidade das Casas considera que atribui uma atenção idêntica aos demais domínios, o que sugere que a educação escolar não é tida como uma área de prioridade superior aos restantes domínios de intervenção, sendo esta uma diferença marcada em relação às famílias comuns (Llosada-Gistau et al., 2017). Neste sentido, a literatura indica que a prioridade dada à dimensão escolar, tem impacto na promoção do sucesso escolar destes jovens, incentivando-os e motivando-os para o estudo, com repercussões positivas para o seu desenvolvimento e bem-estar (Gilligan, 2007), diminuindo o risco de exclusão social, ou seja, problemas relacionados com consumos de drogas, pobreza, entre outras problemáticas (Jackson & Höjer, 2013).

Com o terceiro objetivo do estudo, pretendeu-se analisar a qualificação das equipas para o apoio escolar, tendo-se observado números praticamente idênticos entre as Casas de Acolhimento cujas equipas têm qualificações adequadas ($n=17$) e as Casas cujas equipas não têm essas qualificações ($n=16$). Segundo a literatura, as

equipas com formação qualificada constituem um fator motivador e de promoção de sucesso escolar. Assim, no momento de seleção e recrutamento das equipas, a sua formação deverá ser um fator-chave, uma vez que desempenham um papel importante no rendimento escolar das crianças e jovens acolhidos, podendo apoiá-los mais eficazmente nas suas dificuldades, ou seja, o recrutamento de uma equipa qualificada, é um fator chave para o apoio escolar dentro das casas de acolhimento (Ferguson & Wolkow, 2012).

Por fim, a análise das atividades extracurriculares, em resposta ao quarto objetivo do estudo, indicou que as crianças/adolescentes realizam, frequentemente, visitas a locais de interesse educativo, ouvem música, praticam desporto e aprendem instrumentos musicais. Esta opção é coerente com as recomendações da investigação, que defende que as atividades extracurriculares fomentam o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças e adolescentes (Melman et al., 2007). Desta forma, estas ocupações poderão contribuir para beneficiar a autoestima, melhorar o relacionamento com os pares e os comportamentos pró-sociais, para além de favorecerem a redução de comportamentos de risco e o aperfeiçoamento das competências pessoais (Matias, 2018).

Atendendo aos objetivos e resultados do estudo, as principais conclusões revelam que as Casas de Acolhimento participantes têm um plano de atividades definido e apresentam planos para a prática do apoio escolar, contudo, escasseiam as respostas específicas para as crianças com algum tipo de problemas cognitivos, assim como os recursos humanos para um apoio individualizado à aprendizagem. Verifica-se ainda, uma necessidade de qualificação dos profissionais que prestam este apoio. Na avaliação da percepção da prioridade atribuída à educação escolar, as instituições participantes tendem a atribuir a este domínio uma prioridade equivalente à dos demais domínios de intervenção.

Importa salvaguardar que as conclusões encontradas devem ser enquadradas nas limitações do presente estudo. Entre estas assinala-se a baixa adesão dos potenciais participantes, tendo sido repetidamente contactadas 200 instituições, ao longo de quatro meses, e conseguidas apenas trinta e três respostas. Por esta razão, os resultados encontrados não podem generalizar-se às instituições existentes no país. Para esta limitação pode ter contribuído a situação pandémica que o país atravessava e que acarretou elevadas exigências às instituições. Outra limitação refere-se ao instrumento utilizado, cuja natureza maioritariamente dicotómica contribuiu,

provavelmente, para um efeito de desejabilidade social e para uma fraca variância de resultados, o que resultou na dificuldade de exploração adicional dos mesmos. Adicionalmente, destaca-se o facto de não ter sido avaliada a eficácia ou percepção de eficácia que as instituições atribuem às medidas implementadas, o que não nos permite aferir sobre a percepção da necessidade de mudança, e que recomendamos seja uma variável explorada em estudos futuros. Por último, a caracterização sociodemográfica do sexo das crianças, circunscrita a masculino e feminino, constitui também uma limitação a ultrapassar em estudos futuros através de uma formulação mais inclusiva.

Ainda no que concerne às implicações para estudos futuros, poderá ser útil o aperfeiçoamento do instrumento utilizado, através da revisão do formato das escalas utilizadas, para desta forma assegurar uma maior variância de resultados. Além disso, a recolha de informações sobre o rendimento escolar individual, apesar de constituir um desafio adicional para os respondentes e aumentar o risco de mortalidade da amostra, afigura-se um dos dados relevantes a considerar em estudos futuros, de maior duração e âmbito mais alargado, pois, seria útil para aprofundar o impacto das condições de apoio escolar das casas de acolhimento no rendimento escolar das crianças e jovens, sem, com isso, descurar a natureza multifactorial desta variável, que depende não só do tipo e qualidade dos apoios, mas também de factores desenvolvimentais e contextuais (como, por exemplo, as características e nível socioeconómico da família de origem). A monitorização do cumprimento e do aproveitamento que cada criança/jovem faz do horário de estudo estabelecido, é outro aspeto que se deve considerar, e por fim, é necessário aprofundar as dificuldades e necessidades de formação das equipas.

Em conclusão, com o presente estudo pretendeu-se contribuir para uma caracterização inicial das práticas e necessidades educativas das Casas de Acolhimento Residencial, a nível nacional. Espera-se que a identificação das limitações e potencialidades da resposta educativa permita informar as decisões e práticas neste âmbito, contribuindo, desse modo, para a promoção do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes em contexto de acolhimento.

Referências

- Acioli, R. M. L., Barreira, A. K., Lima, M. L. C., Lima, M. L. L. T. & Assis, G. S. (2018). Avaliação dos serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Recife. *Ciências da Saúde coletivas*, 23, 529-542.
- Alvarenga, F. & Simões, H. (2014). Plano CASA: Apoio pedagógico para crianças e jovens – Relatório de Avaliação: Ano Escolar 2013:2014. Instituto da Segurança Social, I. P.
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Departamento de Educação Básica: Grafis CRL.
- Brandão, M. T. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista brasileira educação especial*, 19, 487-502.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Calheiros, M. (2015). A vinculação e o acolhimento familiar. In P. Delgado, M. Araújo, J. Palacios, & J. Del Valle (Eds.), *Acolhimento Familiar de Crianças – Pelo direito a crescer numa família*. Mundos de Vida.
- Carvalho, C. F., Razera, J., Haack, K. R. & Falcke, D. (2015). Acolhimento institucional: considerações sobre a forma como o cuidado subjetivo se apresenta no quotidiano de trabalho dos educadores sociais. *Aletheia*, 48, 51-63
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Quarteto.
- Del Valle, F. J., Bravo, A., Martínez, H., & Santos, S. I. (2012). *Equar: Estándares de calidad en acogimiento residencial*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Delgado, P., Carvalho, S. M. J., Correia, F. (2019). Viver em acolhimento familiar ou residencial: O bem-estar subjetivo de adolescentes em Portugal. *Psicoperspectivas*, 18, 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1605>

- Feijó, C. M., & Assis, G. S. (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidade de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de Psicologia*, 9, 157-166.
- Ferguson, H., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34, 1143–1149.
- Flynn, R., Marquis, R., Paquet, P. M., Peeke, L., & Aubry, T. (2012). Effects of individual direct- instruction tutoring on foster children's academic skills: a randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34, 1183–1189.
doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.036
- Fonseca, P. N. (2017). O impacto do acolhimento institucional na vida dos adolescentes. *Revista Psicopedagogia*, 34, 285- 296.
- Forsman, H. & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34, 1084–1091.
- Gilligan, R. (2007). Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 135–145.
- Harker, R., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., & Sinclair, R. (2003). Who takes care of education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child and Family Social Work*, 8, 89–100.
- Holmes, L., Connolly, C., Mortimer, E., & Hevesi, R. (2018). Residential group care as a last resort: challenging the rhetoric. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35, 209–224. doi:10.1080/0886571x.2018.1455562
- Jackson, S., Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work*, 16, 1-5.
doi:10.1080/13691457.2012.763108
- Kim, K., Fisher, P. & Yoerger, K. (2013). Early School Engagement and late elementar outcome for maltreated children in foter care. *Developmental Psychology*,

Langenkamp, G. A. (2009). Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. *American Journal of Education*, 116.

Lei no 142/2015 de 8 de Setembro – Segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei no 147/99 de 1 de setembro. Diário da República.

Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2017). What Matters in for the Subjective Well-Being of Children in Care? *Child Indicators Research*, 10, 1-26.

<https://doi.org/10.1007/s12187-016-9405-z>

López, M. L., Del Valle, J. F., Montserrat, C. & Bravo, A. (2012). Factors associated with family reunification for children in foster care. *Child & Family Social Work*, 18, 226-236. doi:10.1111/j.1365-2206.2012.00847.x

Martin, P., & Jackson, S. (2002). Education success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121-130.

Martins, C. (2010). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. *Saber Decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*.

Martins, P., Santos, P., & Sarmento, L. (2004). *Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco: representações sociais, modos e espaços*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho] Repositório aberto da Universidade do Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3238>

Matias, N. C. F. (2018). Relações entre Nível Socioeconômico, Atividades Extracurriculares e Alfabetização. *Psico*, 23, 567-578. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230314>

Matos, B. M., Cruz, N. C. A., Dumith, C. S., Dias, C. N., Carret, P. B. R., & Quevedo, A. L. (2015). Eventos estressores na família e indicativos de problemas de saúde mental em crianças com idade escolar. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20.

<https://doi.org/10.1590/1413-81232015207.17452014>

Marzol, R. M., Bonafé, L. & Yunes, M. A. M. (2012). As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadoras protetores. *Psico*, 43, 317-324.

Melman, S., Little, G. S. & Akin-Little, A. K. (2007). Adolescent overscheduling: The relationship between levels of participation in scheduled activities and self-reported clinical symptomology. *The High School Journal*, 90(3), 18-30.

Sheridan, M & Mclaughlin, A. K. (2016). Neurobiological models of the impact of adversity on education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 108–113

Siqueira, A. C. & Dell' Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18, 71-80

Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J., & Crawford, M. (2012). Making a connection: school engagement of young people in care. *Child and Family Social Work*, 19, 455-456.