



Sisyphus - Journal of Education

ISSN: 2182-8474

ISSN: 2182-9640

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Martins, Maria José D.; Oliveira, Teresa; Marchão, Amélia
A Inclusão de Crianças e Jovens em Situação de Vulnerabilidade
Sisyphus - Journal of Education, vol. 11, núm. 2, 2023, Julho-Outubro, pp. 10-32
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28110>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575776249002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos académica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

MARIA JOSÉ D. MARTINS

VALORIZA - Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos, Instituto Politécnico de
Portalegre, Portugal
mariajmartins@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0001-9517-7703>

TERESA OLIVEIRA

Departamento de Ciências da Linguagem e da Comunicação, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
teresa.oliveira@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0002-8309-1766>

AMÉLIA MARCHÃO

VALORIZA - Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos, Instituto Politécnico de
Portalegre, Portugal
ameliamarchao@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0003-3424-9392>

RESUMO

A investigação revela uma estreita relação entre a condição de vulnerabilidade das crianças e jovens e uma maior probabilidade de ocorrência de situações de insucesso escolar, de estigma e/ou de exclusão social e escolar. Entende-se por vulnerabilidade o facto de as crianças estarem ou terem estado envolvidas em ocorrências de violência na família ou na escola, quer como vítimas de maus tratos perpetrados pela família, quer no papel de vítimas e/ou de agressores em situações de violência entre pares. Assim, esta contribuição visa debater o tema da inclusão social e escolar de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, apresentando, numa primeira parte, dados de vários relatórios, nacionais e internacionais, e de investigação que associam a vulnerabilidade das crianças à exclusão escolar; na segunda parte, debatem-se os aspetos da organização escolar e das práticas pedagógicas dos professores que poderão ser facilitadoras da sua inclusão e promotoras da resiliência necessária à superação das adversidades.

PALAVRAS - CHAVE

inclusão; exclusão; vulnerabilidade; educação das crianças.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 11, ISSUE 02,

2023, PP 10-32

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28110>

CC BY-NC 4.0

THE INCLUSION OF CHILDREN AND YOUTH IN VULNERABLE SITUATION

MARIA JOSÉ D. MARTINS

VALORIZA - Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos, Instituto Politécnico de
Portalegre, Portugal
mariajmartins@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0001-9517-7703>

TERESA OLIVEIRA

Departamento de Ciências da Linguagem e da Comunicação, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
teresa.oliveira@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0002-8309-1766>

AMÉLIA MARCHÃO

VALORIZA - Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos, Instituto Politécnico de
Portalegre, Portugal
ameliamarchao@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0003-3424-9392>

ABSTRACT

Research reveals a close relationship between the condition of vulnerability of children/adolescents and a great probability of occurrence of situations of school failure, stigma, and social and school exclusion. Vulnerability is understood here as the fact that children are either involved in violence in the family or at school, as victims of abuse by the family or in the role of victims and/or aggressors in violence between peers. Thus, this article aims first to debate the social inclusion of vulnerable children presenting data from national and international reports as well as from research. In the second part it aims to debate aspects of school policy and teachers' practices that can facilitate inclusion and promote resilience in these children to face adversities.

KEY WORDS

inclusion; exclusion; vulnerability; children education.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 11, ISSUE 02,

2023, PP 10-32

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28110>

CC BY-NC 4.0

LA INCLUSION DE NIÑOS Y JOVENES EN SITUACION DE VULNERABILIDAD

MARIA JOSÉ D. MARTINS

VALORIZA - Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos, Instituto Politécnico de
Portalegre, Portugal
mariajmartins@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0001-9517-7703>

TERESA OLIVEIRA

Departamento de Ciências da Linguagem e da Comunicação, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
teresa.oliveira@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0002-8309-1766>

AMÉLIA MARCHÃO

VALORIZA - Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos, Instituto Politécnico de
Portalegre, Portugal
ameliamarchao@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0003-3424-9392>

RESUMEN

Las investigaciones revelan una estrecha relación entre la condición de vulnerabilidad de los niños y jóvenes y una mayor probabilidad de ocurrencias de fracaso escolar, estigma y/o exclusión social y escolar. Se entiende por vulnerabilidad el hecho de que los niños estén involucrados en hechos de violencia en la familia o en la escuela, ya sea como víctimas de abuso por parte de la familia, o en el papel de víctimas y/o agresores en situaciones de violencia entre pares. Así, esta contribución tiene como objetivo problematizar, en primero lugar, el tema de la inclusión social de niños en situación de vulnerabilidad, presentando datos de varios informes nacionales y de investigaciones que asocian la vulnerabilidad a la exclusión escolar y, en segundo lugar, discutir aspectos de la organización escolar y prácticas pedagógicas del profesorado que podrían facilitar su inclusión, así como la resiliencia necesaria para superar las adversidades.

PALABRAS CLAVE

inclusión; exclusión; vulnerabilidad; educación de los niños.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 11, ISSUE 02,

2023, PP 10-32

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28110>

CC BY-NC 4.0

A Inclusão de Crianças e Jovens em Situação de Vulnerabilidade

Maria José D. Martins¹, Teresa Oliveira, Amélia Marchão

INTRODUÇÃO

Vulnerabilidade e inclusão são dois conceitos usual e correntemente utilizados, mas nem sempre claramente definidos, que abrangem um vasto leque de situações, pelo que se inicia pela definição e problematização desses conceitos, e outros associados, para depois se analisar os fatores que podem levar à exclusão ou inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

O conceito de inclusão começou por abranger as crianças portadoras de deficiência ou com necessidades educativas especiais e tem vindo progressivamente a alargar-se a todas as crianças, nomeadamente àquelas que pertencem a grupos étnicos minoritários ou que se encontram em qualquer outra situação de vulnerabilidade (pobreza, migração, situação de refugiado, risco de ser vítima de abusos, etc.) (UNESCO, 1994, 2019). Assim, a educação inclusiva tem vindo a ser definida como um processo através do qual deve ser promovida a participação de todos os alunos, de modo a reduzir a sua exclusão da cultura, do currículo e das comunidades onde se situam as suas escolas. A inclusão envolve a reestruturação das culturas, das políticas e das práticas nas escolas, com vista a responder à diversidade dos alunos, para desse modo permitir a aprendizagem e a participação de cada um e de todos os alunos na vida da escola e da comunidade (Booth & Ainscow, 2002; Dyson et al., 2002; UNESCO, 2019).

A expressão “crianças e adolescentes vulneráveis” associa-se ao conceito de crianças e adolescentes em risco, que por sua vez remete para situações em que crianças e/ou adolescentes são, ou podem com grande probabilidade vir a ser, vítimas ou perpetradores de violência interpessoal, a qual pode ocorrer em vários contextos (família, escola, casa de acolhimento, bairro, etc.). As consequências desta violência são várias, nomeadamente, deficiência física e/ou mental, dependência de substâncias, problemas de saúde física e mental, delinquência, alterações no desenvolvimento do cérebro e mesmo a morte. Acresce ainda a tudo isto o aumento do risco de transmissão transgeracional da violência, ou seja, o risco de que as crianças que sofreram maus tratos se tornem adultos maltratantes (Magalhães, 2004, 2010). O conceito de vulnerabilidade pode ainda ser entendido, de forma mais lata, como algo que é inerente ao estatuto de criança, sobretudo quando esta fica exposta a algum tipo de abuso, de que não pode e/ou não sabe como defender-se (Lowenkron, 2015).

De acordo com o Comentário geral n.º 14 do Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas (CNPDCJ, 2017, p. 26), sobre o direito de o seu interesse superior ser tido primordialmente em consideração, as situações de vulnerabilidade em que a criança se pode encontrar, são: “Ser portadora de deficiência, pertencer a grupo minoritário, ser refugiada ou candidata a asilo, ser vítima de abusos, encontrar-se a viver na rua, etc.” Uma definição similar a esta é dada, igualmente, por relatórios internacionais sobre a educação de crianças oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade; nestes evidencia-se a invisibilidade destas crianças nos inquéritos pedagógicos internacionais e

1 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Praça da República, n.º 23-25, 7300-109 Portalegre, Portugal.



revela-se, com base em dados de 26 países, que famílias com baixos rendimentos económicos têm efeito prejudicial nos resultados educacionais futuros dos seus filhos, e que crianças que sofreram de maus tratos físicos ou sexuais na família experienciam mais provavelmente perturbação de *stress* pós-traumático e desinvestimento na escolarização (Richardson, 2018). Existe ainda evidência de que os professores enfrentaram desafios acrescidos, durante os confinamentos decorrentes da pandemia, para escolarizar e assegurar a educação de crianças em situação de vulnerabilidade. Durante os confinamentos, a maioria das aulas transitou para uma educação a distância ministrada *on-line* e isso terá agravado os hiatos já existentes entre as crianças em situação de vulnerabilidade e as outras crianças, visto que as famílias em situação de desvantagem socioeconómica enfrentaram dificuldades e obstáculos maiores que as restantes famílias para proporcionar os recursos que permitiam a escolarização em casa (Themelis & Tuck, 2022).

PROTEÇÃO À INFÂNCIA EM PORTUGAL E MEDIDAS PARA A IMPLEMENTAR

Este artigo foca e analisa a relação entre a escolaridade e as situações de vulnerabilidade em que as crianças ou adolescentes se encontram por terem sido vítimas e/ou perpetradoras de abusos, mesmo assumindo que outras vulnerabilidades podem estar associadas a este tipo específico, abrangendo crianças a viver com as suas famílias ou em acolhimento residencial, no contexto português.

A expressão “crianças em situação vulnerável” tem vindo a substituir-se progressivamente às expressões, até aqui mais usuais, de “crianças em risco” e de “crianças em perigo”. O risco diferencia-se geralmente do conceito de perigo, na medida em que o primeiro representa um perigo potencial para a saúde e bem-estar da criança, em termos de probabilidade de ocorrência, enquanto o perigo propriamente dito configura uma situação concreta que requer intervenção, havendo ainda a considerar a situação de perigo iminente, que requer uma intervenção de natureza urgente (Carvalho, 2013; CNPCJR, 2011; Lei n.º 147/99). As situações de perigo contempladas no artigo n.º 3 da Lei de proteção de crianças e jovens em perigo estão equacionadas do seguinte modo:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria.
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais.
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequada à sua idade e situação pessoal.
- d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais.
- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento.
- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional.
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a

guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

- h) Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.

Estas situações de perigo configuram globalmente o que a maioria dos autores categoriza como abuso infantil ou maus tratos às crianças. Segundo a *International society for the prevention of child abuse and neglect*, citada nos relatórios da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2006, p. 59), após comparadas as definições de 58 países, chegou-se à seguinte definição de abuso ou mau trato à criança:

O abuso infantil ou mau trato à criança inclui todas as formas de mau trato físico ou psicológico, abuso sexual, negligência, bem como todas as formas de exploração sexual, comercial, ou laboral, ou outras que coloquem em risco a vida, a saúde, o desenvolvimento e a dignidade da criança no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e poder.

Posteriormente, considerou-se ainda a exposição a modelos de comportamento desviante como uma forma de mau trato (de que é exemplo a exposição à violência conjugal).

A maioria dos autores (e.g., Alberto, 2010; Calheiros, 2006; Canha, 2003; CNPCJR, 2011; Magalhães, 2004, 2010; Martins & Figueira, 2015; Pereira & Santos, 2012) é unânime relativamente aos diferentes tipos de maus tratos a considerar: negligência, que consiste na falta de atenção às necessidades da criança (ao nível da alimentação, saúde, higiene, supervisão apropriada à idade) e que pode ser ativa e intencional, ou passiva e não intencional, quando ocorre por incompetência dos pais; abuso físico ou mau trato ativo, que consiste em qualquer ação não acidental (espancamentos, queimaduras, etc.) que provoca dano físico à criança; abuso emocional (indiferença, crítica excessiva, humilhação constante da criança); síndrome de Munchausen por procuração, na qual um dos progenitores simula sinais e sintomas na criança de forma a convencer os técnicos de saúde de que esta se encontra doente, submetendo assim a criança a exames invasivos e tratamentos médicos desnecessários; abuso sexual (envolvimento da criança em práticas sexuais desapropriadas à idade, desde visualização e envolvimento em pornografia, passando por carícias nos órgãos genitais da criança e do adulto, até à penetração oral, anal ou vaginal); exploração comercial ou laboral e, ainda, tráfico de crianças.

Apesar de a noção de maus tratos remeter para uma construção ou representação social, sobretudo no aspeto em que diferentes indivíduos ou grupos avaliam de forma diferente os seus níveis de gravidade (Calheiros, 2006), a natureza dos maus tratos configura uma situação que atenta contra os direitos humanos e a integridade física e psicológica daqueles que deles sofreram, pelo que não pode ou não deve ser encarada como um fenómeno de carácter especificamente cultural. Acresce que a noção de maus tratos tem sido reconhecida e categorizada de forma similar por diversos autores de diferentes países, embora possa ser encarada de modo variado em diferentes culturas (Gallardo, 1994; Magalhães, 2004, 2010; Uchida, 2016; WHO, 2006).

Em Portugal, o sistema de proteção baseia-se primordialmente na Lei de proteção de crianças e jovens em perigo (Lei n.º 147/99 com atualizações e alterações) e na atuação das comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ), sediadas na maioria dos concelhos portugueses e coordenadas pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ).



As CPCJ têm por funções sinalizar, avaliar e diagnosticar as situações em que a criança se encontra em perigo e definir as medidas de proteção e de promoção de direitos que devem ser implementadas, em coordenação com o Ministério Público e/ou as forças de segurança, quando a natureza da ocorrência assim o exige, por forma a assegurar a segurança, o bem-estar e o desenvolvimento saudável da criança. Estas comissões são compostas por membros representativos das instituições envolvidas (segurança social, educação, saúde, instituições de solidariedade social, autarquias, etc.) e/ou cooptados da comunidade, constituem equipas multidisciplinares e organizam-se em duas modalidades: a restrita, que avalia os casos, estabelece acordos de proteção e promoção com as famílias, ou encaminha os casos para o Ministério Público, e a modalidade alargada, que tem um papel de natureza mais consultiva. As CPCJ articulam-se ainda com as várias instituições locais para a implementação das medidas (Carvalho, 2013; Lei n.º 147/99).

A família constitui geralmente o lugar onde são exercidas as responsabilidades parentais, que incluem os deveres de sustentar, proteger, prover afeto, proporcionar cuidados de saúde, educar, promover o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento saudável da criança, complementados pela escola e pela comunidade envolvente. Quando a família, ou a instituição que a criança frequenta, não assume as suas responsabilidades, seja por incapacidade, incompetência, ou por ato doloso de negligência ou outra forma de mau trato, a Lei de proteção de crianças e jovens em perigo (artigo n.º 35 da Lei n.º 147/99) prevê um conjunto de medidas a desencadear, consoante o ato doloso e aquele que o pratica contra a criança. As medidas a implementar segundo a referida lei visam afastar o perigo e garantir os direitos e a proteção, e são as seguintes:

- a) Apoio junto dos pais.
- b) Apoio junto de outro familiar.
- c) Confiança a pessoa idónea.
- d) Apoio para a autonomia de vida.
- e) Acolhimento familiar.
- f) Acolhimento residencial.
- g) Confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção.

A ESCOLARIZAÇÃO E O (IN)SUCESSO ESCOLAR DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

De acordo com a lei supracitada, o acolhimento residencial tem lugar em casa de acolhimento e obedece a modelos de intervenção socioeducativos adequados às crianças e jovens nela acolhidos. As casas de acolhimento podem organizar-se por unidades especializadas, envolvem uma equipa técnica, uma equipa educativa e outros colaboradores de apoio, e constituem uma medida de último recurso a adotar quando esgotadas as outras possibilidades atrás listadas. As crianças vivem nestas casas em regime de internato, visitando ou sendo visitadas pelas famílias apenas quando os tribunais assim o determinam, e frequentam as escolas da zona territorial da casa de acolhimento.

Segundo o relatório CASA (Macedo et al., 2020, p. 25), publicado pelo Instituto da Segurança Social, em 2019, existiam 9522 crianças e jovens em acolhimento residencial em

Portugal, com idades compreendidas entre os primeiros meses de vida e os 25 anos, com clara predominância (85%) de adolescentes na faixa etária dos 12 aos 18 anos de idade.

Quando se comparam os níveis de escolaridade alcançados por estas crianças com os geralmente frequentados pelas crianças da sua idade, verifica-se que se situam muito aquém dos da maioria das crianças que residem com as suas famílias (Macedo et al., 2020, p. 38). Concretamente, segundo o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021), as taxas de retenção e desistência da generalidade das crianças, no 1.º ciclo do ensino básico, situam-se em 1%, enquanto 10% das crianças dos 6 aos 10 anos em acolhimento residencial não se encontram no nível de escolaridade esperado para a sua idade. No 2.º ciclo do ensino básico, a mesma comparação é de 2,4% para 55%; no 3.º ciclo, a comparação é de 3% para 41%, e no ensino secundário a comparação é de 8% para 64%. Em suma, e em geral, apenas cerca de um terço das crianças em acolhimento residencial se encontra no nível de escolaridade previsto para a sua idade. Em 2019, 4% dessas crianças não frequentavam qualquer nível de ensino, e apenas 12% frequentavam o ensino superior, apesar de a Lei n.º 147/99 contemplar, a partir de 2017, a possibilidade do prolongamento da medida de acolhimento residencial, para permitir a prossecução de estudos aos maiores de 18 anos, a pedido do próprio (Macedo et al., 2020). Esta situação configura uma situação de exclusão, na medida em que o acesso à aprendizagem e conclusão dos ciclos de escolaridade previstos para determinadas faixas etárias se situa muito aquém do da generalidade das crianças e adolescentes.

Alguns estudos efetuados neste contexto enfatizam esta tendência. Por exemplo, uma investigação de carácter qualitativo de Catela e Martins (2018) com 25 adolescentes do sexo feminino, com idades entre os 12 e os 18 anos, em situação de acolhimento residencial, numa cidade do Alto Alentejo, revelou que:

- A maioria das adolescentes (cerca de dois terços) encontrava-se abaixo do nível de escolaridade previsto para a sua idade e reprovou no ano letivo do estudo; cerca de um terço situava-se no nível previsto para a sua idade, mas recebia vários tipos de apoios escolares.
- Cerca de metade das adolescentes valorizava a escola, os professores e a convivência com as colegas, mas muitas referiram também problemas nas relações com os professores e dificuldades nas aprendizagens (nomeadamente, não perceber as aulas).
- Apenas uma minoria referia problemas nas relações com os colegas e situações de *bullying*; para a maioria, o convívio com os colegas e a possibilidade de fazer amigos eram vistos como o melhor da escola.

Abreu (2022), numa investigação que abrangeu duas casas de acolhimento, uma na área da grande Lisboa e outra no Alto Alentejo, constatou, de forma similar ao estudo anterior, que apenas cerca de um terço das adolescentes em acolhimento residencial frequentava os níveis de escolaridade esperados para a sua idade, e que a aprendizagem e sucesso escolar, segundo a opinião das jovens, se associavam a uma maior proximidade dos adultos (professores ou outros técnicos das casas de acolhimento que ajudavam com as matérias escolares).

Em suma, a investigação (Catela & Martins, 2018; Ferreira & Cosme, 2021) e os relatórios disponíveis (Macedo et al., 2020; Richardson, 2018) têm vindo a revelar que nas crianças e nos adolescentes em acolhimento residencial ocorre mais insucesso e abandono escolar comparativamente aos restantes alunos, e que a maioria frequenta níveis de escolaridade abaixo do esperado para a sua faixa etária.



Para além das dificuldades escolares, vários autores têm evidenciado uma elevada prevalência de problemas de saúde mental (elevado índice de diagnósticos de depressão e/ou psicose) e, sobretudo, de problemas de ajustamento emocional e de comportamento (perturbação de oposição e perturbação do comportamento) nas crianças e adolescentes em acolhimento residencial, reportando igualmente a falta de preparação destas instituições e dos seus técnicos para lidarem com este tipo de problemas (Amaral & Martins, 2014; Carvalho & Salgueiro, 2018; Magalhães & Calheiros, 2014; Martins & Carmo, 2014).

A ESCOLARIZAÇÃO E O (IN)SUCESSO ESCOLAR DE CRIANÇAS VULNERÁVEIS QUE VIVEM COM AS SUAS FAMÍLIAS

O relatório de avaliação da atividade das CPCJ referente ao ano de 2020 (CNPDPJ, 2021) refere que nesse ano se moveram 73241 processos de promoção e proteção, foram sinalizadas 33937 novas situações e foram acompanhadas pelas CPCJ 69727 crianças. As sinalizações mais frequentes foram a negligência e a exposição a violência doméstica, seguidas de situações em que a própria criança ou adolescente assumiu comportamentos de risco e, finalmente, situações de privação do direito à educação. A maioria das sinalizações foi efetuada pelas forças de segurança, seguidas de estabelecimentos de ensino, anónimos, Ministério Público e estabelecimentos de saúde. As medidas mais aplicadas foram o apoio junto dos pais, seguido do apoio junto de outro familiar e, em último caso, o acolhimento residencial (CNPDPJ, 2021).

No que respeita às características das famílias sinalizadas, verificou-se que havia grande incidência de famílias monoparentais (35%). Quanto à fonte de rendimentos, existia um número razoável de famílias beneficiárias de rendimento de inserção social (19%), bem como algumas situações de subsídio de desemprego (2,98%) ou outras prestações sociais (2,24%), embora a maioria vivesse de rendimentos próprios (CNPDPJ, 2021).

Quanto aos percursos escolares das crianças sinalizadas, verificou-se que, na faixa etária dos 11 aos 14 anos, 31% frequentavam o 2.º ciclo do ensino básico e 24,5% frequentavam o 3.º ciclo. Contudo, 22,7% das crianças e jovens nessa faixa etária ainda se encontravam integrados no 1.º ciclo. Quanto aos jovens dos 15 aos 17 anos, 55,4% encontravam-se no 3.º ciclo do ensino básico, 21,5% ainda frequentavam o 2.º ciclo e 13% estavam no ensino secundário. Entre os jovens com mais de 18 anos, 39,6% frequentavam o 3.º ciclo, 24% frequentavam o ensino secundário e 13,1% ainda nem tinham iniciado o 3.º ciclo. O relatório concluiu que 81% das crianças sinalizadas se encontravam a frequentar o nível de ensino previsto para a sua faixa etária, 17% estavam num nível inferior e 2% frequentavam um nível de ensino superior ao previsto para a idade (CNPDPJ, 2021). Em suma, o valor de 17% de crianças e jovens aquém do nível de escolaridade previsto para a sua idade é, ainda assim, bastante superior às taxas de desistência e abandono da população escolar geral, reportadas pelo relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021) para todos os ciclos de ensino da escolaridade obrigatória.

As relações com a família devem proporcionar proteção e segurança à criança, permitindo a aprendizagem da interdependência. Contudo, as relações com os pares são igualmente relevantes, pois constituem um importante fator de aprendizagem da reciprocidade e da autonomia, e são ainda uma fonte de sentimentos de pertença e bem-estar para as crianças e adolescentes. Uma relação positiva com os pares associa-se, em

geral, ao envolvimento na escola, ao sucesso escolar e à boa integração em grupos. Pelo contrário, a rejeição dos pares, o envolvimento em situações de *bullying*, quer como vítima quer como agressor, associam-se geralmente a dificuldades na aprendizagem, insucesso e/ou abandono escolar (Feldman et al., 2014; Liar et al., 2012; Martins & Proença, 2019; Veiga et al., 2014).

Uma investigação em contexto normativo, de Martins e Pinto (2020), que pretendia estudar a vitimação, agressão e competência social das crianças do 3.º e do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, de um determinado agrupamento de escolas situado no Alto Alentejo, bem como o modo como essas variáveis se associavam ao estatuto sociométrico na turma e ao insucesso escolar, numa amostra com 187 crianças, permitiu concluir que:

- Apesar de a percentagem de vítimas na amostra ser baixo, estas eram percebidas como sendo menos preferidas e mais rejeitadas pelos pares, sem capacidades de liderança e sem condutas pró-sociais.
- As crianças mais preferidas eram as mais populares e a popularidade associava-se sobretudo à conduta pró-social.
- Algumas das crianças pró-sociais eram simultaneamente percebidas como líderes, tal como sucedia com alguns agressores, o que permite diferenciar popularidade de liderança, visto que esta pode manifestar-se por uma influência positiva, quando se associa à conduta pró-social, ou negativa, quando se associa à conduta agressiva.
- As crianças mais agressivas eram as mais rejeitadas pelos pares, e também as menos preferidas.
- Reprovaram no final do ano letivo cinco crianças do total da amostra, e três destas cinco eram bastante rejeitadas pelos pares e percebidas como agressivas; uma delas era também percebida como muito vitimizada.

Isto significa que, no estudo supracitado, o insucesso escolar (avaliado em termos da reprovação no final do ano letivo em que foi efetuado) se relacionava com a rejeição dos pares, e com a perceção de agressão e/ou vitimação, o que indicia maior probabilidade de exclusão social e escolar em simultâneo para estas crianças (Martins & Pinto, 2020).

Um outro de estudo de Martins e Figueira (2015), que incidia sobre o risco social percebido por 15 docentes nos seus 136 alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, entendido em termos de perceção por parte dos docentes de negligência, mau trato ativo, problemas emocionais e condutas antissociais, conduzido numa localidade do interior de Portugal, revelou que os alunos que eram percebidos pelos professores como mais negligenciados pela família, por um lado, e os que exibiam mais condutas antissociais, por outro lado, tinham mais retenções que os colegas, no final do ano letivo em que se recolheram os dados.

Em suma, a vulnerabilidade da criança, resultante de relações abusivas na família ou com os pares, aumenta a probabilidade de exclusão escolar.



COMO PROMOVER A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE?

No que concerne às medidas de proteção implementadas nas últimas décadas, Portugal tem privilegiado excessivamente a implementação da medida de acolhimento residencial face ao acolhimento familiar, em percentagens na ordem dos 95,2% para o acolhimento residencial e de 4,8% para o acolhimento familiar. Esta medida tem sido muito pouco utilizada em Portugal, nos últimos anos, em comparação com a maioria dos restantes países da União Europeia, Estados Unidos da América, Austrália e outros países desenvolvidos (Carvalho & Salgueiro, 2018). As políticas sociais de promoção dos direitos e proteção das crianças deverão ser diversificadas de modo a permitir a implementação da medida que melhor se adegue às necessidades de cada criança ou adolescente. No caso de crianças nas primeiras idades (menores de seis, sete anos), o acolhimento familiar poderá responder melhor às necessidades da criança, enquanto o acolhimento residencial poderá ser mais adequado para a maioria dos adolescentes (UNICEF, 2009).

Apesar de a escola e os professores terem um importante papel a desempenhar na inclusão destas crianças, é necessário acautelar políticas sociais que promovam o bom acolhimento residencial, quando este se revele absolutamente necessário, e assegurar um acesso facilitado a serviços de saúde (Ringson, 2020). Isto porque proporcionar cuidados de saúde e proteção na infância tem efeitos positivos na escolarização e na realização na vida adulta (Richardson, 2018). Nomeadamente, é fundamental que as instituições de acolhimento residencial integrem equipas com formação e que se implementem sistemas de supervisão e, sobretudo, de apoio a essas equipas, que permitam às instituições substituir e compensar as famílias, quando estas não exerceram as suas responsabilidades parentais e não estão disponíveis famílias de acolhimento. Desta forma, visa-se proporcionar às crianças uma relação privilegiada com adultos de referência, com quem possam contar, e ainda possibilitar o estabelecimento de outros laços com os pares e os familiares não abusivos, uma vez que estes podem vir a ser fatores protetores importantes (Parente et al., 2014). Complementarmente, o alargamento das redes de apartamentos de autonomização pode facilitar a transição para a vida adulta dos jovens que completam os 18, 21 ou 25 anos em acolhimento residencial (Carvalho & Salgueiro, 2018).

É relativamente frequente os média noticiarem o encerramento de instituições deste tipo, por prática de maus tratos e/ou má gestão financeira, com as consequentes sequelas para as crianças. Casas de acolhimento bem equipadas, com profissionais qualificados e eticamente preparados, são essenciais para promover a resiliência destas crianças (Ringson, 2020). A escola e as instituições de acolhimento residencial deverão estar atentas a situações irregulares, procurando proporcionar à criança um contexto seguro e a possibilidade de nele estabelecer relações calorosas e saudáveis, quer com os colegas quer com os adultos (professores, educadores ou outro tipo de cuidadores).

No âmbito dos atos disciplinares (quando estes são necessários, por insolência ou comportamento disruptivo da criança), os professores e outros profissionais de educação nunca deverão invocar a família da criança como forma de justificar ou repreender o seu comportamento: independentemente da forma como a família biológica a trata, ela é a responsável pela vida da criança, e um insulto à família é sempre sentido como um insulto ao próprio.

Os profissionais de educação deverão ainda estar alerta para a possibilidade de revitimização ou polivitimação em diferentes contextos (isto é, a probabilidade de crianças

negligenciadas e maltratadas na família virem a ser vítimas, agressoras ou vítimas-agressoras de situações de *bullying* na escola) (Machado, 2010).

Harris e Williams (2012), num estudo misto (quantitativo e qualitativo) sobre as conceções dos professores acerca da diversidade cultural dos alunos e as práticas que promovem para facilitar a inclusão e o sucesso educativo – estudo este que envolveu 51 professores do 1.º ciclo do ensino básico e 102 observações de aulas, com grelhas que permitiam quantificar as questões abertas aos alunos, feitas pelos professores, o tempo de espera das respostas e as respostas dadas pelos alunos (certas ou erradas) –, constataram que a qualidade da interação professor-aluno é mais pobre com os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, ou seja, quando os professores colocam questões abertas a estes alunos, fazem perguntas mais simples e esperam menos tempo pelas respostas dos alunos (Harris & Williams, 2012). A tomada de consciência por parte dos professores da eventualidade deste tipo de interação pode ajudar à sua superação. Estudos de outros autores (Hendrickx et al., 2020) revelam ainda que os professores interagem menos com os alunos mais rejeitados pelos pares e que a tomada de consciência desse facto pode levá-los a aumentar a interação com os referidos alunos, o que, por sua vez, vai modelar mais iniciativa para interagir com os alunos inicialmente rejeitados e impopulares, por parte dos seus pares.

Na escola, deve-se diferenciar a prevenção primária ou universal, que pode e deve ser dirigida a toda a escola, aos grupos turma e à comunidade envolvente (sensibilização e promoção dos comportamentos desejáveis e prevenção dos que não devem ocorrer), da prevenção terciária, ou seja, da intervenção perante uma ocorrência de *bullying* na escola ou da sinalização de uma suspeita de mau trato. Os programas de mediação de conflitos entre pares podem ser estratégias úteis na prevenção e gestão de conflitos entre iguais. Contudo, são inadequados para enfrentar as situações de mau trato familiar ou de *bullying* entre pares, por estas configurarem situações de abuso de poder, em que uma das partes está numa posição indefesa. Perante uma ocorrência específica, as conversas com vítimas, agressores e testemunhas devem ser separadas, para esclarecer a ocorrência, e a intervenção deve ser feita de forma individualizada e adequada a cada caso, consoante o papel desempenhado no *bullying* ou noutro tipo de ocorrência que exija sinalização às entidades competentes (CNPCJR, 2011; Rigby & Griffiths, 2011).

Em Portugal, foi publicado, no dia 6 de julho de 2018, sob proposta do Ministério da Educação, o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Este documento legislativo assenta no direito de todas as crianças a uma educação inclusiva, que responda às suas potencialidades e necessidades, assim como no reconhecimento pelas escolas das vantagens associadas à diversidade dos seus alunos. Caberá aos estabelecimentos de ensino encontrar formas de lidar com essa diferença e adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno. Desta forma, todos os alunos terão condições para aprender e participar na vida da comunidade educativa, o que contribuirá para maiores níveis de coesão social.

Visa-se, com esta legislação, garantir que todos os jovens atinjam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), ainda que progredindo no currículo através de percursos diferenciados. É privilegiada uma abordagem baseada

em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas



necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2919)

Para a plena implementação desta visão educativa, o Decreto-Lei n.º 54/2018 identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos específicos a mobilizar, redefine as atribuições das equipas multidisciplinares, introduz alterações à organização das escolas e das estruturas de apoio, reconfigura o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem e reforça o papel dos pais ou encarregados de educação e o seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos.

Em conformidade com a legislação em vigor sobre educação inclusiva, Pereira (2018), num manual de apoio à prática pedagógica, sistematiza três tipos de medidas de suporte/apoio à aprendizagem e à inclusão:

i) medidas universais (todas aquelas que a escola mobiliza para todos os alunos para promover a sua participação e a melhoria das aprendizagens, tais como diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção de comportamentos pró-sociais, intervenções com foco académico ou comportamental em pequenos grupos); ii) medidas seletivas (todas aquelas que se dirigem a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais, tais como percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens, e apoio tutorial); iii) medidas adicionais (todas aquelas que têm como objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados, tais como frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). (Pereira, 2018, p. 29)

Estas diferentes medidas podem ser selecionadas e adequadas a diferentes tipos de crianças, dependendo da situação de vulnerabilidade em que se encontrem e das consequências que os contextos de risco tiveram no seu desenvolvimento.

Vários têm sido os autores (Moreira, 2019; Pereira, 2018; Saloviita, 2018; Tomlinson, 2008) a sugerir que a implementação de determinadas estratégias pedagógicas, por parte dos professores, permite lidar melhor com a diversidade e facilita a inclusão de todos os alunos. Tais estratégias podem ser:

- Trabalho de grupo entre alunos e/ou aprendizagem assistida pelos pares (aprendizagem cooperativa e/ou tutorias entre pares).
- *Co-teaching*, que consiste na existência e colaboração de dois professores que ensinam na mesma sala de aula (um pode ser o professor titular e o outro um professor de apoio e/ou outro professor especializado).
- Diferenciação pedagógica, que consiste na promoção de processos educacionais adaptados às capacidades e níveis de aprendizagem individuais dos alunos.

Os docentes podem promover metodologias de trabalho cooperativo e/ou tutorias entre pares, por forma a criar ambientes de aprendizagem de respeito e cordialidade entre todos, e assim facilitar a criação de novas amizades entre as crianças, ajudando as mais vulneráveis a ultrapassar as dificuldades escolares, com a ajuda dos pares. Como é referido por Moreira (2019), o trabalho cooperativo possibilita benefícios de natureza social, psicológica e académica, com reflexo na avaliação. Numa prática pedagógica cooperativa, evidenciam-se melhorias na aprendizagem dos alunos, nas relações interpessoais, na autoestima, na capacidade de aceitar o outro, nos níveis de motivação e no aumento das atitudes positivas para com os conteúdos curriculares, a escola, os professores e os colegas. Igualmente, identificam-se, nesse contexto, menos problemas de ordem comportamental, por via da construção de mais competências de trabalho com o outro e por permanência mais efetiva e motivada no contexto escolar.

A implementação do trabalho de grupo baseado nos princípios da aprendizagem cooperativa pressupõe uma estrutura de incentivo cooperativo em simultâneo com uma estrutura de tarefa cooperativa. Os grupos devem ser formados com quatro a cinco alunos, de modo a que estes trabalhem em equipa para dominar as matérias escolares. Cada equipa deve ser constituída por alunos de diferentes níveis de rendimento académico (bons, médios e fracos); as equipas devem ser o mais heterogéneas que for possível, no que respeita a etnia, sexo, crianças com e sem necessidades educativas especiais e crianças em níveis de aprendizagem diferenciados; os sistemas de recompensa deverão ser orientados para o grupo e não para o indivíduo, ou pelo menos não apenas para o indivíduo, combinando formas de recompensa do indivíduo e do grupo em que está inserido (Arends, 2005).

Na formação de grupos ou de pares tutor-tutorando, deve-se evitar juntar crianças vítimas de abuso com crianças que já exibiram agressividade, ou fazer grupos com várias crianças agressivas, mobilizando, ao invés, crianças pró-sociais para integrarem grupos ou díades com crianças vulneráveis (Martins & Branquinho, 2008).

A tutoria entre pares, por exemplo, faz com que as crianças sejam mais participativas no processo de aprendizagem. Os que ajudam aprendem os conteúdos melhor e mais profundamente, e também aprendem competências de ajuda, cooperação, escuta e comunicação. A tutoria entre pares promove o desenvolvimento social e emocional. Tudo isto influencia o *ethos* escolar, no sentido de possibilitar ambientes de aprendizagem mais calorosos e um sentido de coesão comunitária (Topping, 2015).

O *co-teaching*, ou *team-teaching*, consiste numa prática pedagógica da responsabilidade de dois professores com a mesma turma, na mesma sala, e realiza-se tendo por base um ciclo que envolve os seguintes momentos: *co-planning*, *co-teaching*, *co-reflecting* e *co-debriefing*.

O ciclo de coensino é a forma mais poderosa de melhorar a prática docente. (...) Impulsiona os profissionais a tornarem as suas práticas transparentes e públicas para que venham a ser cada vez mais hábeis, reflexivos e ponderados.² (Sharratt & Fullan, 2012, p. 118)

Um dos professores pode ter uma formação mais geral e o outro ter uma formação mais especializada (focada na educação especial ou noutra aspeto da educação inclusiva), podem não ter os mesmos conhecimentos, mas agem em conjunto com uma turma, através do planeamento e da organização de um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam melhorar o seu desempenho e os seus resultados (Pizana, 2022).

² “The co-teaching cycle is the most powerful way to improve teaching practice. (...) It pushes professionals to make their practices transparent and public in order to become increasingly more skilled, reflective, and thoughtful.”



A investigação que tem vindo a ser realizada neste âmbito identifica benefícios do *co-teaching*: por um lado, associados à inclusão e aprendizagem dos alunos (melhores resultados de aprendizagem e alunos mais empenhados) e, por outro lado, ao próprio desenvolvimento profissional dos professores (aprendizagem profissional entre pares). No que concerne especificamente aos alunos, o *co-teaching* apoia a sua inclusão através de práticas de diferenciação facilitadas pela diminuição do rácio alunos-professores, o que permite: uma maior capacidade para promover um ensino diferenciado; mais tempo para apoiar cada aluno e para responder às suas necessidades, o que promove a melhoria dos seus resultados escolares; um maior número de oportunidades para a organização do trabalho com pequenos grupos ou individualmente, gerido entre os dois professores; e uma resposta mais atempada aos diferentes desafios que se vão colocando no processo de ensino e aprendizagem.

Como afirmam Al-Zoubi et al. (2022), o *co-teaching* é um fator de inclusão e traduz-se num conjunto de benefícios que se vertem na possibilidade de: (i) uma maior interação individual entre alunos e professores, podendo por essa via fortalecer o relacionamento entre alunos e professores; (ii) os alunos acederem mais facilmente ao currículo pelo facto de a sala de aula se transformar numa comunidade; (iii) uma orientação e um apoio mais individualizados por parte dos professores; (iv) as práticas pedagógicas, organizadas por dois professores, serem mais inovadoras, criativas e responsivas à diversidade dos alunos, possibilitando um maior apoio a todos eles (Al-Zoubi et al., 2022).

A legislação curricular vigente (e.g. Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018) refere-se à diferenciação pedagógica como uma medida universal, de carácter transversal e aplicada a todos os alunos, visando a promoção do seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, a participação e a melhoria das aprendizagens.

Na ótica de Tomlinson e Allan (2002), a diferenciação pedagógica corresponde a uma resposta proativa do professor face às necessidades de cada aluno e objetiva o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual. Nesse sentido, a diferenciação pedagógica consiste em proporcionar diferentes formas de aprender, de processar e entender diferentes ideias e de operacionalizar diferentes soluções para que cada aluno realize uma aprendizagem positiva (Tomlinson, 2008), o que requer pautar o processo de ensino e aprendizagem por um conjunto de princípios. Tomlinson e Allan (2002) referem-se a princípios como: a flexibilidade no processo de intervenção pedagógica; a avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; a organização flexível, mas intencional e deliberada, dos tipos de agrupamento dos alunos, que perspetive toda a turma (pequenos grupos, individual); a adequação de propostas de trabalho como atividades desafiantes, interessantes e motivadoras, que proporcionem igualdade de acesso aos conhecimentos e às competências essenciais e que envolvam todos os alunos e alunas; a colaboração entre alunos e professores no processo de aprendizagem, encarando os alunos como parceiros críticos que se envolvem na tomada de decisões e que contribuem para o sucesso de todos.

A diferenciação pedagógica visa responder à diversidade dos alunos e assume-se como uma garantia de igualdade e equidade e objetiva estabelecer diferentes caminhos de aprendizagem, mas “nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida” (Roldão & Almeida, 2018, p. 40) e

não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social, atualmente plasmados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) e nas Aprendizagens Essenciais. (Roldão & Almeida, 2018, p. 40)

Como afirma Sousa (2010), a diferenciação pedagógica é um processo de gestão em que os professores têm um papel ativo na sala de aula, na seleção de conteúdos e no questionamento dos significados do currículo para os alunos, e quando o realizam em função desses significados. Num contexto onde impera a diversidade, o professor é um “designer dos processos de ensino-aprendizagem, é um elemento chave, portanto, para garantir uma educação com todos e para todos os alunos ”³ (Gonzalez-Gil et al., 2019, p. 244).

Nesse contexto de gestão pedagógica, podem diferenciar-se os conteúdos, os processos de aprendizagem, as tarefas e atividades, as estratégias e a organização do trabalho na sala de aula. Cosme e Trindade (2002) enunciam fatores invariantes de diferenciação e destacam: (i) a organização da turma (flexibilidade na organização de grupos de trabalho, responsabilidade dos alunos sobre a própria aprendizagem, diferentes mecanismos de apoio aos alunos, atividades de aprendizagem contínua); (ii) as tarefas, numa relação com as necessidades e receptividade dos alunos (e que devem variar em função dos conteúdos, dos graus de dificuldade, do tempo para a sua realização, dos interesses e pontos fortes dos alunos); (iii) a avaliação (adaptada aos alunos, baseada em diferentes critérios de correção, com definição de metas individuais e com o registo do grau de concretização das tarefas).

Tomlinson (2008) salienta ainda que podem providenciar-se múltiplas abordagens ao conteúdo (o que se aprende), ao processo (o modo como se assimilam as ideias e a informação – como se aprende) e ao produto (como se demonstra o que se aprendeu). Estas múltiplas abordagens não equivalem a atribuir menor relevância aos conteúdos, aos processos ou aos produtos; antes pretendem suscitar aprendizagens significativas através de uma pluralidade de soluções, correspondendo à diversidade dos alunos.

A formação de professores no modelo pedagógico que enfatiza o envolvimento académico, comportamental e social dos alunos na escola pode também facilitar a inclusão de crianças em situação de vulnerabilidade. Este modelo perspetiva a pessoa nos seus contextos, e as escolas em que os professores seguem este modelo revelam que os alunos estão mais envolvidos na comunidade escolar (Farmer et al., 2021). Este modelo utiliza a coleta contínua de dados, com formação aos professores, apoio contínuo, consultoria por parte de especialistas, estratégias de resolução de problemas e inquéritos aos alunos, com questionários sociométricos para avaliar a inclusão. O envolvimento académico, comportamental e social dos alunos é promovido pela negociação e explicitação de regras e expectativas relativamente aos objetivos académicos, relações sociais e comportamento desejáveis, rotinas de iniciação e transição de trabalho, *feedback* das atividades desenvolvidas, modelação do esforço académico, formação das famílias e mediação entre estas e os serviços sociais (Farmer et al., 2021; Veiga et al., 2014).

Em conclusão, existe ampla evidência de que as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade exibem mais dificuldades e insucesso escolar do que as restantes crianças da sua idade, e que esta tendência se tem mantido em Portugal através do tempo (Amado et al., 2003; Macedo et al., 2020; Martins & Pinto, 2020). Apesar de os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2022) considerarem Portugal como um dos países mais bem classificados no que se refere às políticas de inclusão, há que refletir e avaliar continuamente a exequibilidade e a forma de implementação dessas políticas. Continua, assim, a ser premente repensar as políticas sociais e educativas, a cultura de escola e, sobretudo, as práticas pedagógicas, no sentido de estas facilitarem, por um lado, a

3 “diseñador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un elemento clave, por tanto, para garantizar una educación con todos y para todos los alumnos”.



inclusão das crianças vulneráveis e, por outro lado, promoverem a resiliência que lhes permitirá ultrapassar as desvantagens ocorridas em algum momento do seu desenvolvimento, uma vez que apenas deste modo lhes será garantido o pleno exercício dos seus direitos (Conselho da Europa, 2009; UNICEF, 2019). As vivências resultantes da pandemia agravaram os obstáculos à inclusão destas crianças, pelo que urge repensar e priorizar estratégias para os ultrapassar (Themelis & Tuck, 2022). A constituição de comunidades de aprendizagem que estudem, reflitam e implementem medidas conducentes à inclusão destas crianças pode também contribuir para alcançar essas metas (Farmer et al., 2021; Morgado et al., 2015).

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Concetualização: M. J. D. M.; Metodologia: M. J. D. M.; Investigação: M. J. D. M., T. O. e A. M.; Recursos e revisão: M. J. D. M., T. O. e A. M.; Redação do rascunho original: principalmente M. J. D. M., complementada por T. O. e A. M.; Revisão final: T. O. e A. M.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais, através da FCT, no âmbito dos projetos: LC4Inclusion – PTDC/CED-EDG/4650/2021 e VALORIZA (Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos) – UIDB/05064/2020.

REFERÊNCIAS

- Abreu, R. (2022). *Uma nova forma de viver: Como os trabalhadores e as adolescentes em acolhimento residencial se adaptaram ao confinamento, decorrente da doença covid-19*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/40222/1/tese%20Rita%20Abreu%20-%20final.pdf>
- Alberto, I. (2010). *Maltrato e trauma na infância*. Almedina.
- Al-Zoubi, S. M., Alfagih, M., & Awais, E. B. (2022). Awareness of Co-teaching administration among teachers of resource room program. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(7), 145-157. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.7.8>
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A Escola e os alunos institucionalizados*. M.E., Departamento da Educação Básica.

- Amaral, I., & Martins, P. C. (2014). Os problemas de comportamento das crianças em centros de acolhimento temporário. In M. Calheiros & M. Garrido (Orgs.), *Crianças em risco e perigo. Contextos, investigação e intervenção* (vol. 4, pp. 49-75). Edições Sílabo.
- Arends, R. (2005). *Aprender a ensinar*. McGraw Hill.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (2ª ed. rev.). CSIE (Versão portuguesa: Cidadãos do Mundo). <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexPortuguese.pdf>
- Calheiros, M. M. (2006). *A construção social do mau trato e negligência parental: do senso comum ao conhecimento científico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canha, J. (2003). *Criança maltratada. O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação*. Quarteto.
- Carvalho, M. J. L. (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/sistema-nacional-de-acolhimento-de-criancas-e-jovens/>
- Carvalho, M. J. L., & Salgueiro, A. (Coords.). (2018). *Pensar o acolhimento residencial de crianças e jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catela, J., & Martins, M. J. D. (2018). A escola vista pelas crianças e jovens em acolhimento residencial. In J. E. Alves et al. (Orgs.), *Atas do V Seminário I&DT do Instituto Politécnico de Portalegre* (pp. 52-66). IPP. https://gii.ipportalegre.pt/wp-content/uploads/2020/02/Atas_V_Seminario.pdf
- CNE (2021). *Estado da Educação 2020*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf
- CNPCJR. (2011). *Promoção e proteção dos direitos das crianças. Guia de orientações para profissionais de educação na abordagem de situações de maus tratos e outras situações de perigo*. Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/_guias_guia_educacao.pdf
- CNPDP CJ. (2017). *Interesse Superior da Criança. Comentário geral n.º 14 (2013) do Comité dos Direitos da Criança sobre o direito da criança a que o seu interesse superior seja tido primordialmente em consideração*. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Protecção das Crianças e Jovens. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/cdc_com_geral_14.pdf
- CNPDP CJ. (2021). *Relatório Anual da Atividade das CPCJ do ano 2020*. Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Protecção das Crianças e Jovens. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/relatorio-atividades>
- Conselho da Europa. (2009). *Diretrizes do conselho da Europa sobre as estratégias nacionais integradas de proteção das crianças contra violência* [Recomendação do Conselho de Ministros sobre estratégias nacionais integradas de proteção das crianças contra a violência – CM/REC(2009)10 e apêndices à recomendação]. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/168046eb83>



- Cosme, A., & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Edições Asa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série – N.º 129/2018. <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série – N.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. In *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, Univ. of London. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=277>
- Farmer, T. W., Sterrett, B. I., Norwalk, K. E., Chen, C.-C., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D. L., & Farmer, A. G. (2021). Supporting the inclusion of socially vulnerable early adolescents: Theory and illustrations of the BASE model. *Frontiers in Education*, 5:587174. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.587174>
- Feldman, M. A., Ojanen, T., Gesten, E. L., Smith-Schrandt, H., Brannick, M., Wienke Totura, C. M., Alexander, L., Scanga, D., & Brown, K. (2014). The effects of middle school bullying and victimization on adjustment through high school: Growth modeling of achievement, school attendance, and disciplinary trajectories. *Psychology in the Schools*, 51(10), 1046-1062. <https://doi.org/10.1002/pits.21799>
- Ferreira, D., & Cosme, A. (2021). Os percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial na escola pública portuguesa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(87), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5530>
- Gallardo, J. A. (1994). *Maus-tratos à criança*. Porto Editora.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Harris, D., & Williams, J. (2012). The association of classroom interactions, year group and social class. *British Educational Research Journal*, 38(3), 373-397. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.548547>
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Cillessen, A. H. N., & Brekelmans, M. (2020). Teacher behavior with upper elementary school students in the social margins of their classroom peer group. *Frontiers in Education*, 5, 568849. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.568849>
- Lei n.º 147/99, de 1 de setembro (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). *Diário da República*, n.º 204/1999, Série I-A (Com as alterações introduzidas por: Lei n.º 31/2003; Lei n.º 142/2015; Lei n.º 23/2017; Lei n.º 26/2018). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1999-34542475>
- Lei n.º 166/99, de 14 de setembro (Lei Tutelar Educativa). *Diário da República*, n.º 215/1999, Série I-A (Com as alterações introduzidas por: Lei n.º 4/2015; Declaração de Retificação n.º 9/2015). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1999-34539875>

- Liar, P., Vitaro, F., Barker, E., Brendegen, M., Trembley, R., & Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement and the link between childhood and externalizing and internalizing problems. *Child Development*, 83(5), 1775-1788. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01802.x>
- Lowenkron, L. (2015). Consentimento e vulnerabilidade: alguns cruzamentos entre o abuso sexual infantil e o tráfico de pessoas para fim de exploração sexual. *Cadernos Pagu*, 45, 225-258. <https://doi.org/10.1590/18094449201500450225>
- Macedo, D., Silva, P., & Banhudo, S. (2020). *CASA 2019 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Inst. da Segurança Social. https://www.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/relatorio_casa_2019.pdf
- Machado, C. (Coord.). (2010). *Vitimologia: Das novas abordagens teóricas às novas práticas de intervenção*. Psiquilibrios.
- Magalhães, E., & Calheiros, M. (2014). Ajustamento emocional e comportamental de crianças e jovens em acolhimento institucional. In M. Calheiros & M. Garrido (Orgs.), *Crianças em risco e perigo. Contextos, investigação e intervenção* (vol. 4, pp. 103-125). Edições Sílabo.
- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens. Guia prático para profissionais*. Quarteto.
- Magalhães, T. (Coord.). (2010). *Abuso de crianças e jovens. Da suspeita ao diagnóstico*. Lidel.
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. J. D., & Branquinho, M. J. (2008). Avaliação e intervenção educativa com vista à promoção da convivência social positiva entre crianças. *Egitanea Scientia*, 3, 47-59.
- Martins, M. J. D., & Carmo, R. (2014). Relações entre crianças e jovens em instituições de acolhimento. In *Actas do IX Congresso Iberoamericano de psicologia / 2.º congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, Lisboa, 9-13 Setembro 2014 (pp. 955-968). Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/livro_de_actas_2congressoopp.pdf
- Martins, M. J. D., & Figueira, A. C. (2015). Crianças em situação de risco social – A perceção dos docentes. In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. C. Silva & J. C. Silva (Orgs.), *Diversidade e Educação: Desafios Atuais* (pp. 38-53). ISPA. https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/ebook_xiii_coloquio_internacional_psicologia_e_educacao_junho2015.pdf



- Martins, M. J. D., & Pinto, A. S. (2020). Relações entre crianças na escola. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Inclusão e Diversidade* (pp. 256-269). Univ. Lisboa, Instituto de Educação. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/envolvimento-dos-alunos-na-escola-perspetivas-da-psicologia-e-educacao-inclusao-e-diversidade>
- Martins, M. J. D., & Proença, A. J. (2019). O papel da agressão e vitimação entre pares no insucesso escolar. *Revista Iberoamericana de Educação*, 80(2), 47-60. <https://doi.org/10.35362/rie8023202>
- Moreira, S. (Coord.) (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade*. Pactor.
- Morgado, M., Ferreira, I., Santos, D., Panaças, M. L., & Martins, M. J. D. (2015). Comunidades de aprendizagem sobre o abandono escolar precoce: O Projeto School Safety Net. *Aprender*, 36, 29-38. <https://doi.org/10.58041/aprender.37>
- OECD (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal. Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/review-of-inclusive-education-in-portugal_a9c95902-en
- Parente, C., Mendes, E., Teixeira, V., & Martins, P. C. (2014). As redes sociais pessoais de crianças e jovens em perigo em regime de acolhimento residencial. In M. Calheiros & M. Garrido (Orgs.), *Crianças em risco e perigo. Contextos, investigação e intervenção* (vol. 4, pp. 77-101). Edições Sílabo.
- Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pereira, P. M., & Santos, S. V. (2012). Conceptualização de situações de mau trato. Da lei de proteção à avaliação psicossocial. In M. Calheiros, M. Garrido & S. V. Santos (Orgs.), *Crianças em risco e perigo. Contextos, investigação e intervenção* (vol. 1, pp. 15-29). Edições Sílabo.
- Pizana, R. F. (2022). Collective efficacy and co-teaching relationships in inclusive classrooms. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(9), 1812-1825. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.09.22>
- Richardson, D. (2018). Inclusive education for children from vulnerable families. In *UN Expert Group Meeting (EGM) on "Family policies for inclusive societies"*, New York, 15-16 May 2018. <https://www.un.org/development/desa/family/wp-content/uploads/sites/23/2018/10/EGM-children-inclusion-Richardson.pdf>
- Rigby, K., & Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the Method of Shared Concern. *School Psychology International*, 32(3), 345-357. <https://doi.org/10.1177/0143034311402148>
- Ringson, J. (2020). Basic education assistance module as a material and psychosocial support intervention for orphans and vulnerable children in Gutu District, Zimbabwe. An evaluation. *New Ideas in Psychology*, 59, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100803>

- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e dos professores*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Sharratt, L., & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the data: What great leaders do!* Corwin SAGE Publications.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto Editora.
- Themelis, S., & Tuck, A. (2022). Educational Inclusion of Vulnerable Children and Young People After Covid - 19. *Social Inclusion*, 10(2), 156-159. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5577>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação curricular*. Edições Asa.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguaes: método antiguo, nuevos avances. *Journal for the Study of Education and Development/Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Uchida, N. (2016). Recovery from Child Abuse: Effects of child abuse on brain development: pl04. *International Journal of Psychology*, 51. Invited lecture presented at the 31st International Congress of Psychology-ICP2016, Yokohama.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNICEF (2009). *Progress for Children (No. 8): A Report Card on Child Protection*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/progress-children-no-8>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Veiga, F., Wendzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: uma revisão de literatura. In F. Veiga et al. (Orgs.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1867-1880). Instituto de Educação da Univ. de Lisboa. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/13869/1/Envolvimento%20dos%20alunos%20na%20escola%20e%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20os%20pares%20Uma%20revis%C3%A3o%20da%20literatura.pdf>



WHO (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. World Health Organization/ISPCAN.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/43499>

*

Received: September 22, 2022

Revisions Required: November 7, 2022

Accepted: May 22, 2023

Published online: June 30, 2023