

MESTRADO

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AValiação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas

Educação Inclusiva e Avaliação das Aprendizagens: entre discursos normativos e discursos sobre a prática

Thalita Di Giacomo Naine

M

2025



Thalita Di Giacomo Naine

“Educação Inclusiva e Avaliação das Aprendizagens: *entre discursos normativos sobre a prática.*”

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto pela licenciada Thalita Di Giacomo Naine para obtenção para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, com a orientação da Professora Doutora Preciosa Teixeira Fernandes e coorientação do Professor Doutor Paulo Marinho.



RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral compreender relações entre a educação inclusiva e práticas de avaliação das aprendizagens de alunos com necessidades educativas específicas. Mais concretamente, pretendeu-se: (a) identificar percepções de professores do ensino básico sobre a educação inclusiva; (b) analisar efeitos que a educação inclusiva tem gerado nas práticas avaliativas; e (c) caracterizar procedimentos de avaliação adotados nos processos de avaliação de alunos que requerem a aplicação de medidas educativas de suporte à aprendizagem, de carácter universais, seletivas ou adicionais (decreto lei 54/2018). Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, com recurso à análise documental e a entrevistas semiestruturadas a professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de Agrupamentos de Escola (AE) em Portugal, que lecionam em turmas que incluem alunos que beneficiam daquelas medidas. Os resultados revelam uma certa discrepância quanto ao entendimento dos professores sobre educação inclusiva, para alguns ainda entendida apenas na perspectiva dos alunos com necessidades educativas específicas. Mostram, ainda, em termos de efeitos gerados, que o processo de operacionalização das medidas previstas pelo decreto-lei 54/2018 é frequentemente marcado por entraves burocráticos, a que se associa também a falta de recursos. No que respeita aos procedimentos de avaliação os dados indicam que os professores têm dificuldade em cumprir as exigências legais nomeadamente por falta de tempo e de apoio técnico-pedagógico e de condições estruturais, o que tende a conduzi-los para um procedimento de avaliação automática desses alunos.

Palavras-chave: percepções de professores; educação inclusiva; avaliação das aprendizagens; alunos com necessidades educativas específicas; medidas de suporte à aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the relationship between inclusive education and assessment practices related to the learning of students with specific educational needs. More specifically, it seeks to: (a) identify basic education teachers' perceptions of inclusive education; (b) analyze the effects that inclusive education has had on assessment practices; and (c) characterize the assessment procedures adopted in the evaluation of students who require the application of educational support measures for learning, in universal, selective, or additional nature (Decree-Law 54/2018). This is a qualitative study, employing document analysis and semi-structured interviews with teachers from the 2nd and 3rd cycles of basic education and secondary education in school clusters (Agrupamentos de Escolas – AE) in Portugal. These teachers work in classes that include students benefiting from such measures. The results reveal a certain discrepancy in the understanding of inclusive education, which, for some teachers, is still interpreted solely from the perspective of students with specific educational needs. Furthermore, in terms of generated effects, the implementation process of the measures established by Decree-Law 54/2018 is often interfered by bureaucratic obstacles, as well as a lack of resources. Regarding assessment procedures, data suggests that teachers face difficulties in meeting legal requirements, mainly due to time constraints, lack of technical-pedagogical support, and structural limitations. These challenges tend to lead to an automatic evaluation of the assessment of these students.

Keywords: teacher perceptions; inclusive education; learning assessment; students with specific educational needs; learning support measures.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à comprendre la relation entre l'éducation inclusive et les pratiques d'évaluation liées à l'apprentissage des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Plus précisément, elle cherche à: (a) identifier les perceptions des enseignants du primaire sur l'éducation inclusive; (b) analyser les effets de l'éducation inclusive sur les pratiques d'évaluation; et (c) caractériser les procédures d'évaluation adoptées pour évaluer les élèves qui nécessitent l'application de mesures de soutien éducatif à l'apprentissage, de nature universelle, sélective ou supplémentaire (décret-loi 54/2018). Il s'agit d'une étude qualitative, qui repose sur l'analyse de documents et des entretiens semi-structurés avec des enseignants des 2^e et 3^e cycles de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire dans des regroupements scolaires (Agrupamentos de Escolas – AE) au Portugal. Ces enseignants travaillent dans des classes qui comptent des élèves bénéficiant de telles mesures. Les résultats révèlent une certaine divergence dans la compréhension de l'éducation inclusive, qui, pour certains enseignants, est encore interprétée uniquement du point de vue des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. En outre, en termes d'effets générés, le processus de mise en œuvre des mesures établies par le décret-loi 54/2018 est souvent entravé par des obstacles bureaucratiques, ainsi que par un manque de ressources. En ce qui concerne les procédures d'évaluation, les données suggèrent que les enseignants ont des difficultés à satisfaire aux exigences légales, principalement en raison de contraintes de temps, d'un manque de soutien technique et pédagogique et de limitations structurelles qui amènent souvent à une évaluation automatique des élèves.

Mots-clés: perceptions des enseignants; éducation inclusive; évaluation de l'apprentissage; élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques; mesures de soutien à l'apprentissage.

AGRADECIMENTOS

Gostaria primeiramente de agradecer a minha família por sempre me incentivar e me apoiar em tudo na minha vida, e em acreditar em mim quando eu mesma não acreditava. Quero fazer um agradecimento especial a minha mãe pois sem ela com toda a certeza não teria chegado até aqui, você é meu norte e minha força, e como você sempre me fala, “estamos juntas”, sem você, eu não seria quem sou hoje, e fico muito feliz de poder te falar que sua Bebê conseguiu. Quero agradecer ao meu irmão Jesse, que foi incansável em me ajudar com o que eu precisasse, que compartilhou de suas experiências acadêmicas comigo, e me orientou quando eu estava totalmente perdida, além de sempre ter aquela palavra de conforto ou um puxão de orelha quando era preciso. Amo muito vocês e obrigada por terem me ajudado a não desistir.

Aos meus amigos, velhos e novos em minha vida, vocês estavam sempre do meu lado, escutando meus desabafos e choros, compartilhando de todos os momentos, bons e ruins e me apoiando incansavelmente nessa jornada. Vocês são a família que eu escolhi, e sou muito grata por ter vocês na minha vida. Quero agradecer em especial aos meus Geofalcas, vocês sabem o quanto amo vocês e o quanto são importantes para mim, como sempre falamos, de 2012 para a vida. Quero agradecer também a Camila, Fabi, Rui, Magda e Lele, vocês foram essenciais nessa jornada, me acalmando, compartilhando experiências, aguentando os meus surtos e me apoiando incondicionalmente.

Por fim não poderia deixar de agradecer de forma geral a todos que participaram dessa jornada comigo, desde colegas de trabalho, professores, familiares, amigos e conhecidos, cada um de vocês teve uma importância nessa minha trajetória que foi fazer um mestrado em outro país, cada um de vocês deixou sua marca na minha vida, e possibilitou que esse momento se tornasse realidade.

LISTA DE ABREVIATURAS

AfL	– Assessment For Learning.
CIF	– Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DGEEC	– Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DL	– Decreto-Lei
EDUSTAT	– Fundação Belmiro de Azevedo
EMAEI	– Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva
GDPR	– Regulamento Geral Sobre a Proteção de Dados
LGP	– Língua Gestual Portuguesa
NEE	– Necessidades Educativas Específicas.
ODS	– Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PEI	– Plano Educativo Individual
TEA	– Transtorno do Espectro Autista
TIC	– Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CONCEITUAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL	5
I.1. Abordagens educativas direcionadas para pessoas com deficiência/ necessidades educativas específicas.....	5
I.2. Políticas de atenção à educação especial/educação inclusiva em Portugal - entre avanços legislativos e ambiguidades normativas.....	11
I.2.1. Rumo a uma educação inclusiva em Portugal- uma análise do Decreto de Lei 54/2018.....	17
CAPÍTULO II. DA INTEGRAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CONCEITOS E PERSPETIVAS	22
II.1. Para início de debate	22
II.2. Educação Inclusiva: multiplicidade de conceitos	24
CAPÍTULO III. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
III. 1. Avaliação e suas diferentes perspectivas.....	30
III. 2. O Papel dos professores no processo de avaliação e inclusão.....	36
CAPÍTULO IV- METODOLOGIA	40
IV.1. A opção por uma metodologia de orientação qualitativa	40
IV.2. Participantes no estudo	42
IV.3 Instrumentos e Técnicas de recolha de dados.....	43
IV. 3.1 Entrevista semiestruturada	43
IV. 3.2 Análise Documental	44
IV. 4. Análise de conteúdo	45
CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	47
V.1.Uma inclusão para todos- equidade, especificidades com efeitos Sociais.....	47
V.2.Intervenção em NEE: entre estratégias de inclusão e múltiplos desafios	50
V.3.Políticas de inclusão e sucesso escolar dos alunos	59
V.4.Avaliação das aprendizagens: Processos avaliativos e suas múltiplas dificuldades.....	62
CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro de resumo sobre Educação Inclusiva e Justiça Social.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Fases e etapas fundamentais de um modelo de avaliação escolar.

Tabela 2: Caracterização geral dos professores participantes no estudo.

Tabela 3: Dimensões, categorias e subcategorias de análise.

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice nº 1 – Guião de Entrevista

INTRODUÇÃO

A problemática da inclusão surge de movimentos sociais e de diretrizes internacionais, que visam a construção de estruturas sociais e educativas que atendam, e respondam, a todos as pessoas, independentemente das suas características, de modo a alcançar-se uma sociedade mais igualitária.

Transpondo para o campo da educação, e focando a atenção em alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Declaração de Salamanca de (1994) constitui um marco significativo no reconhecimento político e social de uma educação enquanto direito de todos. Esta Declaração foi determinante na definição de políticas de atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, reforçando a importância da inclusão de todos os alunos, constituindo, assim, um crucial impulso para a implementação de mudanças nos sistemas educativos em prol de uma educação inclusiva. Como é referido nessa Declaração:

É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades. (Declaração de Salamanca, 1994, pp.6-7).

Com efeito, como é sublinhado por Cruz (2012), à data da publicação da Declaração de Salamanca, nem todas as crianças com NEE estavam na escola, havendo a percepção pública de que as escolas não estavam fornecendo as respostas educacionais adequadas para esses alunos.

Desde então, e a par das transformações económicas, sociais e culturais ocorridas, nomeadamente com o processo de globalização (Dale, 2004), o campo da educação passa a ser orientado por uma “agenda globalmente estruturada” que influencia todos os sistemas educativos. Nesse contexto, a busca por uma educação de melhor qualidade para todas as pessoas é um dos balizadores dessa dessas orientações, reforçando-se o princípio do direito de todos à educação, determinado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), através da ampliação do conceito de educação/escola inclusiva. A educação inclusiva passa, então, a ser entendida como desígnio para todos, e não apenas para “um grupo de estudantes considerados “vulneráveis” ou com “necessidades especiais”.” (Armstrong, 2014, p.15). Apesar dos avanços, este não tem sido, contudo, um desafio fácil de alcançar (Rodrigues, 2014; Fernandes & Oliveira, 2019), uma vez que é fundamental reconhecer a inclusão muito para além da mera partilha do espaço físico.

Na verdade, tem vindo a argumentar-se que a ideia de educação inclusiva é “uma noção em constante reformulação, onde parecem caber uma multiplicidade de concepções

teóricas” (Correia & Fernandes, 2016, p. 26). Esta leitura foi também feita por Rodrigues (2017) ao considerar que, quer os discursos legislativos, quer os dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola tendem, muito lentamente, a ser mais inclusivas.

Centrando-nos em Portugal, contexto em que é realizado o estudo, as políticas educativas têm acompanhado a evolução do conceito de educação inclusiva, delineando-se uma trajetória que tem vindo, cada vez mais, a consolidar os pressupostos de uma educação inclusiva. Nessa trajetória Pinto et al. (2022) reforçam o registo das principais mudanças legislativas ocorridas, nomeadamente com a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008, que veicula um aprofundamento do conceito de inclusão educativa e, mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, política que determina, em Portugal, uma educação inclusiva. Este decreto-lei (DL 54/2018, de 6 de julho) estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade dos alunos, suas necessidades e potencialidades, promovendo a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Com efeito, são estabelecidas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão que têm “como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. (capítulo II, artigos 6º, 7º, 8º e 9º). As medidas previstas incluem: medidas universais “que correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos” (artigo 8º), as medidas seletivas que “visam colmatar as necessidades de suporte a aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais (artigo 9º) e as medidas adicionais que “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (artigo 10º).

Todavia, e como tem mostrado a investigação, continua a verificar-se um grande desfasamento entre os discursos sobre educação inclusiva e sua concretização nos quotidianos escolares (Rodrigues, 2014; Correia & Fernandes, 2016; Fernandes & Oliveira, 2019; Prychodco et al., 2019; Pinto et al., 2022). Embora seja referido no Decreto-Lei 54/2018 que a educação inclusiva assegura o “direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (DL 54/2018, de 6 de julho) e sejam previstas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão de todos (capítulo II, artigos 6º, 7º, 8º e 9º), Pinto et al. (2022) consideram que este direito não foi ainda atingido, tendo em conta, designadamente, o alcance de sucesso escolar para todos os alunos. Considerando que a avaliação das aprendizagens está diretamente relacionada com o

alcance do sucesso escolar dos alunos, estabelece-se aqui uma relação direta com o objeto de estudo desta investigação. Esta, tem como questão central, a seguinte:

Que relações existem entre a educação inclusiva e a avaliação das aprendizagens de alunos com Necessidades Educativas Específicas?

Para uma maior compreensão desta questão foi elencado um conjunto de outras questões, a saber:

Quais as percepções dos professores do ensino básico sobre educação inclusiva e a avaliação das aprendizagens de alunos com necessidades específicas?

No quadro dos princípios de uma educação inclusiva, que efeitos têm sido gerados nos processos/práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos com necessidades/medidas específicas?

Que práticas de avaliações são mais utilizadas com alunos com necessidades específicas? / Que instrumentos utilizam os professores para a avaliação das aprendizagens dos alunos, designadamente alunos com necessidades educativas específicas?

No quadro destas perguntas de investigação definiu-se como objetivo geral: *Compreender relações entre a educação inclusiva e práticas de avaliação das aprendizagens de alunos com necessidades educativas específicas.* E como objetivos específicos: (a) *identificar percepções de professores do ensino básico sobre a educação inclusiva;* (b) *analisar efeitos que a educação inclusiva tem gerado nas práticas avaliativas;* (c) *caracterizar procedimentos de avaliação adotados nos processos de avaliação de alunos que requerem a aplicação de medidas educativas de suporte à aprendizagem de carácter seletivo ou adicional* (Decreto-Lei n.º 54/2018)

Tendo por base estas questões e objetivos, o trabalho estruturou-se do seguinte modo:

. CAPÍTULO I. Enquadramento histórico-conceitual sobre educação especial. Este capítulo tem como objetivo apresentar uma contextualização histórico-conceitual da educação especial, com ênfase no percurso da educação dirigida a crianças com necessidades educativas específicas. É feita uma análise evolutiva das práticas educativas ao longo do tempo, bem como das principais políticas públicas implementadas em Portugal com o intuito de responder às exigências deste público-alvo. A abordagem adotada visa evidenciar a progressiva construção de uma escola mais inclusiva e a transformação do entendimento social e pedagógico sobre a diferença e a diversidade no contexto educativo. Adicionalmente, o capítulo incluirá uma análise aprofundada do Decreto-Lei n.º 54/2018, diploma que estabelece os princípios e as normas que regem a educação inclusiva em Portugal. A análise busca compreender as implicações legais, pedagógicas e institucionais deste instrumento normativo, bem como a sua relevância no atual cenário da educação especial.

. CAPÍTULO II. Da integração à educação inclusiva – Conceitos e perspectivas. Este capítulo aborda as diferenças entre os conceitos e as perspectivas de integração e inclusão na educação. O foco recai sobre a multiplicidade de definições que envolvem o conceito de inclusão, explorando suas variadas interpretações e implicações. Além disso, é estabelecido um paralelo crítico entre essas abordagens conceituais e as disposições do Decreto-Lei n.º 54/2018, visando relacionar o debate teórico às normas legais que regem a educação inclusiva em Portugal.

. CAPÍTULO III. Avaliação das aprendizagens e a educação inclusiva. São abordados os conceitos fundamentais relacionados à avaliação, incluindo seus diferentes tipos, bem como o conceito específico de avaliação das aprendizagens. A análise enfatiza a correlação entre avaliação e educação inclusiva, destacando o papel dos professores nesse contexto. Também é discutido como a inclusão influencia as práticas avaliativas, impactando a forma como a aprendizagem é avaliada no ambiente escolar.

. CAPÍTULO IV. Metodologia. Neste capítulo, é apresentado o enquadramento metodológico adotado para a realização deste estudo, detalhando os procedimentos e abordagens utilizados. São também descritas as técnicas de recolha de dados empregadas, com o intuito de fundamentar e legitimar o desenvolvimento da pesquisa.

. CAPÍTULO V. Apresentação e análise dos dados. No presente capítulo, procede-se à análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. A interpretação é conduzida de forma crítica, articulando os resultados com a literatura mobilizada.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CONCEITUAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nota introdutória

Neste capítulo é feito, em um primeiro momento, um enquadramento histórico sobre abordagens educativas direcionadas para pessoas com necessidades educativas específicas. Num segundo ponto, situamos a leitura no contexto português com foco em políticas de atenção à educação especial/educação inclusiva.

I.1. Abordagens educativas direcionadas para pessoas com deficiência/ necessidades educativas específicas.

Durante toda a história da humanidade, pessoas que eram consideradas diferentes, fosse por ter alguma deformidade física ou mental, ou porque eram consideradas fora do padrão da sociedade, eram marginalizadas pela sociedade e, muitas vezes, pela própria família. Madureira et al. (2003) evidenciam essa realidade ao mencionarem práticas como o infanticídio durante a Idade Média, bem como acusações de possessão atribuídas a pessoas com necessidades específicas, simplesmente por destoarem do que era considerado "normal" à época.

Cruz (2012) destaca que, historicamente, pessoas com deficiência eram frequentemente colocadas em instituições inadequadas, o que, em sua perspectiva, agravava mais o seu estado de saúde. Essa situação era intensificada pela ausência de cuidados apropriados e pela exclusão do acesso à educação formal. Essa perspectiva é corroborada por Madureira et al. (2003), ao afirmarem que “os deficientes eram internados em asilos, hospícios ou prisões, muitas vezes tratados como criminosos por se considerar que a deficiência era o reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos pais.” (p.18). Ainda segundo esses autores, nos séculos XVII e XVIII houve avanços significativos nos estudos e nas experiências relacionadas às pessoas com deficiência, entre os quais se destacam a criação da língua gestual e do sistema Braille.

Todavia, as primeiras respostas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência assumiram, predominantemente, um carácter assistencialista. Essas iniciativas eram organizadas por meio de instituições especializadas, voltadas para atender a necessidades específicas desse público. Madureira et al. (2003) destacam, entre essas instituições, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Segundo Cruz (2012), “para a sociedade, o indivíduo ‘não normal’ era considerado um perigo e, portanto, era necessário proteger a pessoa ‘normal’.” Por essa razão, era considerado prioritário “proteger” o deficiente

da sociedade” (p.7). Embora tais medidas apresentassem um viés nitidamente segregador e estivessem distantes de uma resposta ideal, foram, à época, consideradas avanços significativos no tratamento dispensado a essa população. Nesse contexto, Cruz (2012) ainda destaca que:

Para tranquilizar a sociedade, são abertas escolas fora das povoações, argumentando-se que o campo proporciona uma vida mais saudável e feliz, fomentando a ideia de que se estaria assim a proporcionar cuidado e assistência a quem precisava, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta tivesse de suportar o contacto mútuo. (p.7)

Entrando no século XX, com a “expansão da escolaridade básica” (Cruz, 2012), alarga-se também a frequência da escola para todas as crianças. Essa mudança ainda segundo a autora vai fazer com que se tenha uma maior notoriedade para as diferenças de aprendizado entre as crianças, destacando principalmente as que “apresentavam certas deficiências, ou tinham dificuldades acrescidas para acompanhar o ritmo normal” (p.8).

Em um panorama mais geral, em meio à obrigatoriedade escolar e o surgimento de muitas crianças com necessidade educativas especiais, as ‘classes especiais’ ganham um holofote, assim como a multiplicação das escolas especiais e a classificação dessas crianças. Madureira et al. (2003) salientam que, “embora a população deficiente fosse excluída da obrigatoriedade de frequência escolar, estas medidas tiveram consequências positivas a nível da sua educação...” (p. 20). Neste contexto, segundo os autores, verificou-se uma reestruturação das instituições destinadas ao atendimento desta população, bem como a criação de escolas ou classes especiais, frequentemente anexadas a estabelecimentos de ensino regular. Como exemplo, Madureira et al. (2003) referem o caso de Portugal na década de 1940, quando foi criado “o primeiro centro de observação e diagnóstico médico-pedagógico para “crianças anormais”, o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira” (p.20), responsável pela implementação das primeiras classes especiais destinadas ao 1.º ciclo de ensino. Constata-se, à época, que as soluções educacionais destinadas a crianças e jovens com necessidades especiais eram marcadas por uma lógica predominantemente segregacionista. Tal abordagem caracterizava-se por práticas excludentes que estruturavam sistemas paralelos de ensino, afastando as crianças e alunos com deficiência do convívio escolar comum. Madureira et al. (2003) ressaltam essa perspectiva ao afirmarem: “De facto, a educação destas crianças e jovens, é até aqui marcadamente segregacionista, quer a nível social, quer a nível escolar” (p.21), sendo o seu atendimento assegurado pelo considerado regime de Educação Especial. De maneira convergente, Glat et al. (2007) corroboram essa análise ao afirmarem que “A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e

altas habilidades.” (p.344). Tais registros evidenciam, tal como se referiu, que a trajetória da Educação Especial, em seu estágio inicial, esteve fortemente vinculada a uma abordagem segregacionista, tanto no âmbito escolar quanto no social.

Apesar desse cenário, foram ocorrendo algumas mudanças no campo educacional, influenciadas por transformações sociais e políticas mais amplas. O reconhecimento dos direitos humanos e a crescente valorização da igualdade parecem ter exercido algum impacto nas concepções sobre a educação das pessoas com deficiência, levando a um questionamento das práticas segregacionistas vigentes. Nesse sentido, esse contexto histórico fez surgir discursos e movimentos que passaram a desafiar a legitimidade da exclusão, promovendo, gradualmente, propostas relacionadas com a educação integradora. (Madureira et al., 2003; Cruz, 2012).

Nesse contexto de transição de paradigmas, Jezine & de Araujo Junior (2011), destacam que foi a partir do princípio da igualdade de direitos expressos na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, que se iniciou um processo de “questionamento de pais, educadores, profissionais e deficientes, dentre outros a rever atitudes e práticas preconceituosas, principalmente em relação às pessoas com deficiência intelectual, e faz emergir movimentos a favor da integração como alternativa a segregação.” (p.46).

Esse movimento é o começo do que conhecemos hoje como perspectiva integradora. Sassaki (1999) exemplifica que essa perspectiva tinha como objetivo a normalização dos jovens com necessidades específicas, sustentando a ideia de que “a integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes.” (p.34). Nessa mesma linha, Madureira et al. (2003), afirmam que o “uso de meios sócio-educativos normalizantes vem estabelecer e/ou a manter comportamentos e características também elas normalizantes, constituindo a integração o principal meio de atingir a normalização.” (p.22). Dessa forma, percebe-se, a partir das ideias dos autores, que se esperava que o jovem com necessidades, ao ser submetido à integração, alcançasse um resultado mais próximo ao de um jovem considerado ‘normal’, uma vez que estaria inserido em um sistema que, teoricamente, proporcionaria essa condição.

Partindo dessa ideia de normalização Cruz (2012) ressalta que a perspectiva integradora procura “integrar os portadores de deficiência no mesmo espaço escolar e laboral à semelhança dos restantes indivíduos.” (p.9).

Madureira et al. (2003) destacam quatro formas de promover a integração: **a integração física**, que ocorre em centros de educação especial situados próximos a escolas regulares, mas mantendo uma organização pedagógica distinta; **a integração funcional**, que implica o uso compartilhado dos mesmos recursos e espaços por alunos com e sem deficiência; **a integração escolar**, caracterizada pela inserção de alunos com necessidades

específicas em grupos ou turmas regulares; e **a integração na comunidade**, que pressupõe a continuidade desse processo para além do ambiente escolar, abrangendo a infância, a juventude e a idade adulta.

Neste trabalho, o foco recai prioritariamente sobre a integração em contexto escolar. A este propósito, Glat et al. (2007), consideram, que antes de ser integrado em ambiente escolar, o aluno com necessidades específicas precisava ser previamente 'preparado'. Tal exigência passou a ser amplamente criticada, uma vez que mantinha a responsabilidade da adaptação centrada no aluno, e não na escola. Os autores ressaltam, ainda, que essa concepção reforçava a ideia de que o aluno era o problema a ser resolvido, enquanto à instituição escolar cabia apenas a responsabilidade de ensinar àqueles considerados aptos a acompanhar o ensino regular. Como consequência, a segregação foi, em grande medida, preservada, já que muitos desses alunos continuaram a ser encaminhados para instituições ou classes especiais, por não conseguirem se adequar ao modelo tradicional proposto pela integração. (Glat et al., 2007)

No final do século XX, dá-se uma reestruturação do sistema educativo e social, e o surgimento da perspectiva e do termo educação inclusiva por volta da década de 90, na sequência da declaração de Salamanca (1994).

Antes de adentrarmos mais profundamente na temática da educação inclusiva, propõe-se uma breve introdução ao conceito de inclusão a partir da compreensão apresentada por Rodrigues (2006). O autor observa que “o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar.” (p.2). A partir dessa compreensão, a inclusão educacional tende a ser associada a uma visão em que todos os estudantes são considerados em sua igualdade de pertencimento, ainda que marcados por diferenças. O autor destaca que, para que a educação inclusiva se concretize, é necessário desenvolver políticas, culturas e práticas que incorporem ativamente a participação dos alunos, favorecendo a construção de um conhecimento mútuo e partilhado. Essa abordagem sugere que a promoção de uma educação de qualidade, tanto académica quanto sociocultural, depende do compromisso, e respeito, para com a diversidade e a recusa de quaisquer formas de discriminação.

Armstrong (2014) corrobora a visão apresentada por Rodrigues (2006) ao afirmar que a inclusão deve abranger todos os estudantes, e não apenas um grupo específico ou previamente definido. Essa compreensão amplia o alcance da inclusão, sugerindo que ela se refere a uma transformação estrutural e cultural no modo como a escola se organiza. No entanto, embora esse seja um princípio fundamental da proposta inclusiva, também se revela como um de seus maiores desafios no contexto educacional. Nesse sentido, Prychodco et al. (2019) chamam atenção para a complexidade que envolve a diversidade no ambiente escolar

ao afirmarem que essa diversidade é enriquecedora para a escola, mas ao mesmo tempo um grande desafio, pois a instituição está em constante busca para atender às diferentes demandas pedagógicas. Portanto, a inclusão apesar de ser uma mudança necessária envolve diversos desafios em sua implementação. Reportando-se o estudo realizado por estes autores ao contexto português, os resultados mostram que embora todos os alunos com necessidades específicas tenham passado a frequentar as escolas regulares, em grande parte, estas e os professores, não se adaptaram a essa nova realidade, concluindo que não foram observadas mudanças significativas no que se refere à estrutura física, ao currículo ou às estratégias pedagógicas (Prychodco et al., 2019).

Varunek (2020), oferece uma contribuição relevante para o debate ao sintetizar de forma esclarecedora as distinções entre a antiga perspectiva integradora e a abordagem contemporânea da inclusão. Ao delinear os principais contrastes entre essas concepções, a autora evidencia os elementos que caracterizam a proposta inclusiva como uma evolução em relação aos modelos anteriores. Essa diferenciação é apresentada de maneira particularmente expressiva no seguinte trecho:

In conclusion, the main differences between integration and inclusion are:

- i. integration only deals with the children with developmental issues, whereas inclusion deals with children with special needs;
- ii. integration is limited to a classroom/school, while inclusion encompasses all relevant elements of a community;
- iii. integration only partially integrates a child with special needs in the community of peers, while inclusion finds the child continually in the midst of peers;
- iv. integration tolerates barriers of physical accessibility, while inclusion demands a school thoroughly accessible to all individuals;
- v. integration views the child with disabilities as a problem (therefore, the child has to change and adapt to the school/educational system), while inclusion views the school/educational system as a problem (thus it is the school/education system that has to be adapted, changed, and frequently re-evaluated). (Varunek, 2020, p.43).

A partir dessa diferenciação conceitual entre integração e inclusão apresentada por Varunek (2020), é possível perceber que a proposta inclusiva carrega uma mudança significativa de foco: desloca-se o olhar do aluno como um problema a ser ajustado para a responsabilidade da instituição em adaptar-se à diversidade. Essa inflexão teórica e prática se reflete também nos avanços normativos que procuraram consolidar a inclusão como princípio orientador das políticas educacionais. A perspectiva desta autora está aliás em linha com a visão de inclusão já veiculada na Declaração de Salamanca, em 1994, a qual orienta a implementação da inclusão em diferentes instâncias sociais e políticas, enfatizando alguns pontos considerados essenciais:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, (...);

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, (...) (Declaração de Salamanca, 1994, pp.9-10).

Poder-se-á, então, considerar que a Declaração de Salamanca constitui um marco impulsionador na afirmação do paradigma da inclusão a nível global, chamando a atenção para esse assunto de potências mundiais, e sendo debatido em fóruns da ONU e incorporado como um dos objetivos da Agenda 2030. A declaração de Salamanca teve repercussões, em Portugal, na definição de políticas orientadas para a inclusão das quais se salienta, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), que constituiu um referencial normativo importante para a afirmação de uma visão democrática e inclusiva de educação.

Avançando para o século XXI, em setembro de 2015, diversos países comprometem-se com a Agenda 2030, e com o objetivo de promover a inclusão e equidade (artigo 4, ODS). Nesse contexto, foi desenvolvido um manual com o objetivo de “... create system-wide change for overcoming barriers to quality educational access, participation, learning processes and outcomes, and to ensure that all learners are valued and engaged equally. (UNESCO, 2017, p.10).

Este documento, tendo como conceitos norteadores a inclusão e a equidade, assume um papel orientador na formulação de futuras políticas inclusivas, ao mesmo tempo que propicia mudanças significativas nas formas de compreender, interagir e perceber crianças com necessidades educacionais específicas. O significado de inclusão enunciado refere-se a um processo contínuo voltado para a eliminação de obstáculos que dificultam a presença, o engajamento e o progresso dos estudantes no ambiente educacional. O conceito de equidade, por sua vez, diz respeito à garantia de que os princípios de justiça e imparcialidade sejam considerados nos processos educacionais, assegurando que a aprendizagem de todos os estudantes tenha o mesmo valor e importância.

Em síntese, ao se reconhecer a importância da inclusão, entende-se que a educação não é apenas um direito fundamental, mas também um poderoso meio para a promoção da igualdade social (Rodrigues, 2014). Como sublinha o autor, a busca por uma educação inclusiva e equitativa não deve ser vista apenas como uma medida para corrigir desigualdades educacionais, mas como um processo contínuo de transformação social. Nesse contexto, a participação de todos, escolas, famílias, governo e sociedade civil, é imprescindível para que as crianças com NEE possam ser verdadeiramente reconhecidas em suas potencialidades, e não apenas em suas dificuldades.

Assim, a educação inclusiva se configura como um direito vital para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos, independentemente de suas necessidades específicas, possam ter a mesma oportunidade de aprender, crescer e contribuir para o desenvolvimento coletivo (Amstrong & Rodrigues, 2014).

I.2. Políticas de atenção à educação especial/educação inclusiva em Portugal - entre avanços legislativos e ambiguidades normativas.

A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal constitui um marco relevante no processo de consolidação do direito à educação. Em 1984, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 301/84, o ensino básico foi formalmente estabelecido como obrigatório em todo o território nacional, abrangendo todos os menores em idade escolar. No Capítulo I, Artigo 1.º, ponto 1, o diploma legal estipula que: “O ensino básico é obrigatório para todos os menores em idade escolar, salvo se dele forem dispensados nos termos do presente diploma, podendo ser cumprido em estabelecimentos do ensino oficial ou do ensino particular e cooperativo.” (Decreto-Lei n.º 301/84, 1984). Este enquadramento normativo representou um avanço significativo no compromisso do Estado português com a universalização do ensino, consagrando a obrigatoriedade como princípio estruturante das políticas educativas.

Na sequência deste processo de consolidação do direito à educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, já referida, representou um avanço significativo no quadro legislativo ao abordar, de forma explícita, a educação de alunos com necessidades educativas específicas. O artigo 17.º desta Lei estabelece que “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”, consagrando uma orientação integracionista no plano normativo. Ainda de acordo com este artigo, a educação especial inscreve-se nos objetivos gerais do sistema educativo ao promover o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais dos educandos, apoiar a construção da estabilidade emocional, incentivar as competências comunicacionais, atenuar os efeitos das limitações impostas pela deficiência, favorecer a inclusão familiar, escolar e social de crianças e jovens, estimular a autonomia nas diversas esferas da vida e assegurar uma formação profissional adequada que conduza à plena integração na vida ativa.

Complementando as disposições do artigo 17.º, o artigo 18.º da Lei n.º 46/86 especifica os princípios orientadores da organização da educação especial, privilegiando a integração dos alunos com necessidades educativas específicas em instituições regulares de ensino, sempre que possível, e com o apoio de profissionais especializados. Nos casos em que a natureza ou a gravidade da deficiência o justifique, prevê-se a possibilidade de atendimento em instituições especializadas. São igualmente contempladas modalidades

destinadas à integração profissional das pessoas com deficiência. A escolarização básica deve ser assegurada mediante currículos, programas e formas de avaliação ajustadas às características e dificuldades dos alunos.

Dentro deste cenário legislativo é de salientar, que na década de 1990, em um movimento anterior à promulgação da Declaração de Salamanca (1994) Portugal já demonstrava esforços iniciais no sentido de repensar políticas específicas para o campo da educação especial, de que é exemplo a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que introduziu uma revisão significativa nas diretrizes até então vigentes relativas à educação especial. Da análise deste dispositivo legal, realçam-se no preâmbulo os aspetos objeto de alteração, a saber:

A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;

A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»;

Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;

A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos. (DL n.º 319/91, de 23 de agosto).

A substituição da classificação dos alunos por categoria pela utilização da nomenclatura 'alunos com necessidades educativas especiais', bem como a ênfase na responsabilização da escola por todos os alunos, numa perspectiva de 'escola para todos' remetem para uma visão da educação que se associa a uma perspectiva integradora. Nesse âmbito, o conjunto de medidas destinadas a oferecer suporte ao processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens com necessidades específicas, reconhecendo a necessidade de provisões diferenciadas, aponta para preocupações de garantia de condições de equidade no acesso de todos ao conhecimento escolar. Dentre essas medidas, destacam-se as adaptações curriculares e materiais didáticos, a disponibilização de apoio pedagógico acrescido, a oferta de ensino especial, bem como a previsão de condições especiais no que se refere à matrícula, frequência escolar e aos processos de avaliação.

No que concerne às adaptações curriculares o mesmo decreto-lei, no artigo 5.º, estabelece duas formas principais de adaptação curricular voltadas aos alunos com deficiência: “a) Redução parcial do currículo; b) Dispensa da atividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.” (DL n.º 319/91, de 23 de agosto). Tais medidas são apresentadas como estratégias para assegurar a participação desses alunos no processo educativo sem que haja comprometimento dos objetivos gerais definidos para cada ciclo de ensino. Assim, mesmo diante de possíveis limitações funcionais, o decreto reconhece a legitimidade de flexibilizações curriculares, denunciando preocupações relativas ao princípio de equidade e à necessidade de personalização do percurso educativo.

Essa preocupação parece estar também latente nas alterações feitas ao número de alunos por turma com necessidades educativas especiais, não podendo este ser superior a 20, e também não podendo cada turma ter mais do que dois alunos, “salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados”. (artº 9º).

No que diz respeito ao processo avaliativo dos alunos, foco do presente estudo, o Decreto-Lei n.º 319/91 contempla algumas diretrizes que visam flexibilizar e adaptar os procedimentos de avaliação, de modo a torná-los mais compatíveis com as suas condições e potencialidades individuais. O diploma identifica cinco dimensões passíveis de adaptação: “a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação; b) Forma ou meio de expressão do aluno; c) Periodicidade; d) Duração; e) Local de execução.” (DL n.º 319/91, de 23 de agosto).

Essas disposições parecem também indicar uma tentativa de romper com a rigidez dos modelos avaliativos tradicionais, reconhecendo que a diversidade de perfis entre os alunos requer instrumentos e condições diferenciadas para que o processo de avaliação cumpra uma função pedagógica e formativa (Leite & Fernandes, 2002; Marinho et al., 2014). No entanto, observa-se que o documento apresenta certo grau de generalidade nesse tópico, não oferecendo orientações mais detalhadas sobre como essas adaptações podem ser operacionalizadas no cotidiano escolar, o que pode ter conduzido interpretações divergentes e, consequentemente, a diferentes práticas de avaliação.

Nesta leitura histórica sobre políticas de atenção à educação especial/educação inclusiva em Portugal, centramo-nos agora Decreto-Lei n.º 3 de 2008 de 7 de janeiro. Este Decreto-Lei inaugura uma nova fase na legislação portuguesa ao veicular princípios, pressupostos e modos de ação, alinhados com diretrizes e compromissos internacionais, direcionados para uma educação inclusiva, denunciando, assim, uma rutura com o modelo integrador preconizado pelo DL n.º 319/91, de 23 de agosto.

A fim de compreender com maior profundidade as transformações promovidas por este diploma legal torna-se necessário analisar, de forma mais minuciosa, alguns aspectos mais relevantes no contexto da presente investigação. Como se referiu, em contraposição ao paradigma integrador presente no Decreto-Lei n.º 319/91, o Decreto-Lei n.º 3/2008 marca um

avanço significativo ao preconizar uma visão de educação especial orientada por pressupostos de inclusão. Como referido no Preâmbulo:

A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais. (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Essa formulação demonstra um compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas em termos académicos, mas também nas dimensões emocional, social e profissional, reforçando a ideia de uma escola que prepara para a vida em sociedade de forma plena e equitativa.

Neste âmbito, as respostas educativas previstas deixam de ser concebidas como estratégias apenas da responsabilidade dos professores de educação especial para se assumirem como uma responsabilidade transversal a toda a escola, num compromisso coletivo com a promoção do sucesso de todos os alunos. Esse compromisso é reforçado na própria redação do diploma legal, no qual se afirma: “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Nesse contexto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, no capítulo I, no artigo 3.º, destaca a importância da participação ativa dos pais ou encarregados de educação no processo de ensino dos filhos com necessidades educativas especiais. É garantido a esses responsáveis o direito, e o dever de se envolverem diretamente em todas as decisões e informações relativas à educação especial a ser prestada ao seu filho, exercendo seu poder paternal de acordo com a lei.

Outro aspecto relevante, citado no artigo 4.º do decreto-lei, tem a ver com a criação de escolas bilíngues de referência para estudantes surdos, bem como instituições específicas para alunos com deficiência visual ou cegueira, bem como a constituição de unidades escolares estruturadas e de apoio especializado destinadas ao atendimento de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e com múltiplas deficiências.

Ressalta-se, todavia, que a criação dessas unidades especializadas está condicionada à presença de um número mínimo de estudantes com tais demandas em uma mesma instituição, de modo que sua implementação depende de critérios quantitativos, como se é referido no artigo 4.º, no tópico 4:

As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a

natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifique a sua concentração. (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Ao se analisar o decreto-lei, essa condicionalidade pode comprometer o direito à inclusão, especialmente nos casos em que o número de estudantes não atinge o limite necessário, restringindo o acesso ao atendimento adequado. Além disso, o decreto não estabelece com clareza qual seria o número mínimo de alunos necessário para justificar a criação dessas unidades, o que pode gerar insegurança quanto à sua efetivação

No que se refere ao processo de avaliação, o documento em análise estabelece que cabe ao departamento de educação especial a responsabilidade de definir os apoios especializados, as adaptações no processo de ensino e aprendizagem, bem como os recursos tecnológicos de apoio necessários ao desenvolvimento do aluno. Além dessas diretrizes, o decreto prevê a elaboração de um relatório individualizado que reúna todas as informações pertinentes relativas ao estudante, incluindo suas necessidades específicas. Também se destaca, nesse contexto, a ênfase na participação ativa dos pais, ou responsáveis legais, em todo o processo educacional.

O Decreto estabelece ainda diretrizes específicas para a implementação do Programa Educativo Individual (PEI), no capítulo III, incluindo a definição de um modelo do programa, orientações para sua elaboração, identificação dos responsáveis pela sua execução, procedimentos para sua aplicação e os métodos de acompanhamento contínuo. Essas diretrizes visam garantir que o PEI seja implementado de forma eficaz, atendendo às necessidades educacionais dos alunos de maneira personalizada e adequada. O PEI é um instrumento pedagógico regulamentado que visa organizar e orientar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. A elaboração do PEI, de acordo com o artigo 10.º, é realizada por uma equipe multidisciplinar composta por professores da turma, professores de educação especial, encarregados de educação e, quando necessário, outros serviços especializados. No caso de alunos surdos em ensino bilíngue, é obrigatória a participação de um professor surdo fluente em Língua Gestual Portuguesa (LGP).

O artigo 13.º, determina que PEI deve ser acompanhado continuamente, sendo obrigatoriamente revisto ao final de cada nível de ensino e ciclo. A avaliação das medidas implementadas deve ocorrer nos momentos de avaliação sumativa interna, sendo elaborado um relatório final ao término do ano letivo. Este relatório, que inclui a necessidade de manutenção ou revisão das adaptações, é redigido por todos os profissionais envolvidos no processo educativo do aluno e deve ser anexado ao seu processo individual, inclusive sendo comunicado à nova instituição de ensino em caso de transferência.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, no capítulo IV, do artigo 16.º até o artigo 20.º, contempla a adoção de medidas de adaptação no processo de ensino e aprendizagem voltadas a

estudantes que demandam apoio educativo permanente. Dentre essas medidas, destacam-se o apoio pedagógico individualizado, a flexibilização curricular e as adaptações nos percursos escolares e nos métodos de avaliação, com o intuito de atender às particularidades e potencialidades de cada discente. No âmbito da avaliação, o decreto estabelece modificações específicas destinadas a promover a equidade, assegurando que os estudantes sejam avaliados de maneira justa e adequada às suas condições de desenvolvimento e funcionalidade. As adaptações incluem a possibilidade de alterar o formato das provas, ajustar os instrumentos de avaliação e certificação, bem como modificar as condições em que as avaliações são aplicadas, considerando fatores como meios de comunicação, duração, frequência e local da aplicação. Essas diretrizes visam eliminar barreiras que dificultem a expressão plena das competências e conhecimentos dos alunos.

O Decreto-Lei, no artigo 21.º até o artigo 25.º, contempla diretrizes específicas para estudantes que seguem currículos individualizados. Esses alunos não estão sujeitos ao regime tradicional de progressão nem ao modelo de avaliação aplicado no ensino regular, sendo avaliados com base em critérios personalizados estabelecidos em seus Programas Educativos Individuais. Essa abordagem busca reconhecer os progressos e conquistas de forma alinhada às particularidades de cada trajetória educativa, promovendo a inclusão e a equidade. O decreto também estabelece modalidades de ensino direcionadas a alunos com condições sensoriais e cognitivas específicas, como surdez, cegueira, baixa visão, transtorno do espectro autista (TEA) e multideficiência. Para esse público, são previstas instituições especializadas e unidades de ensino estruturadas, que devem seguir normas orientadas à garantia de qualidade, acessibilidade e pleno desenvolvimento. O documento define critérios essenciais para o funcionamento dessas instituições, especialmente no que tange às escolas voltadas a alunos com deficiência visual, destacando a necessidade de recursos tecnológicos e pedagógicos adequados, de modo a assegurar um ambiente educacional acessível, inclusivo e eficaz.

Embora, como se referiu, se considere que este decreto-lei represente um avanço significativo em relação ao Decreto-Lei n.º 319/91, especialmente no que diz respeito à sistematização das medidas inclusivas e à clareza de muitas de suas orientações, ele apresenta em determinadas seções, uma formulação normativa vaga, que carece de especificidade e detalhamento prático, o que pode ter limitado a eficácia da implementação das medidas propostas. Essa falta de especificação é particularmente perceptível no que se refere às unidades de apoio especializado voltadas aos alunos com multideficiência. Enquanto o decreto apresenta orientações bastante concretas e estruturadas para as escolas destinadas a alunos surdos ou cegos, quando se trata das unidades voltadas a estudantes com múltiplas deficiências ou surdo-cegueira congênita, o texto normativo torna-se genérico. Por exemplo, o documento não define, com precisão, que condições se enquadram na

categoria de 'multideficiência', tampouco descreve medidas pedagógicas ou estruturais mais específicas para esse público. Tal lacuna pode ser observada na seguinte passagem do decreto, no artigo 26.º:

As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar. (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro)

Estabelecendo uma ponte com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), já antes referida, esta constitui um avanço nas políticas educacionais inclusivas. O compromisso global estabeleceu metas ambiciosas para o desenvolvimento sustentável em várias áreas, incluindo a educação, com ênfase na equidade, na inclusão e na promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (artigo 4º). Nesse contexto, a Agenda 2030 desempenhou um papel significativo na intensificação dos debates em torno dos direitos dos jovens com necessidades educativas especiais (NEE), incentivando a revisão e aprimoramento dos marcos legais e das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino dos países signatários.

Como reflexo direto dessa nova orientação internacional, Portugal promulgou, em 2018, o Decreto-Lei n.º 54/2018, diploma legal que regulamenta a educação inclusiva em Portugal. Dado o seu carácter inovador e estruturante para a educação inclusiva, e, por estar em vigor, dedicamos maior atenção à análise deste diploma no ponto seguinte deste trabalho.

I.2.1. Rumo a uma educação inclusiva em Portugal- uma análise do Decreto de Lei 54/2018

No âmbito do quadro legislativo referente à educação especial e à educação inclusiva em Portugal, a atenção, neste ponto, centra-se, em particular, na análise do Decreto-Lei n.º 54/2018 e nas disposições que incidem diretamente sobre os alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), procurando compreender o seu impacto na organização e nas práticas escolares, bem como os seus efeitos na efetivação do princípio da inclusão.

O referido Decreto-Lei nas suas disposições iniciais, enfatiza a prioridade atribuída a uma educação inclusiva, centrada nas potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos, dentro de um projeto educativo comum que promova o sentimento de pertença e assegure condições de equidade.

Um dos aspectos centrais a ser destacado nesse documento é a mudança de perspectiva em relação aos alunos. Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, o foco passa a recair sobre as potencialidades a serem desenvolvidas, em vez das dificuldades

apresentadas pelos alunos. Embora essa alteração possa, à primeira vista, parecer subtil, ela representa uma transformação significativa no campo educacional, sobretudo no que se refere aos alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Por outro lado, ao afirmar a diversidade como valor e ao recentrar o currículo e as aprendizagens dos alunos no centro da vida escolar, este Decreto representa um marco na política educacional portuguesa. Com base neste princípio, as escolas passam a ter o dever de adequar os seus processos às necessidades dos alunos, e não o contrário, assumindo a diferença como oportunidade pedagógica e não como desvio a corrigir (DL 54/2018, de 6 de julho).

A introdução da abordagem multinível configura uma rutura com a lógica tradicional de categorização, ao prever níveis diferenciados de intervenção pedagógica sem depender de diagnósticos clínicos formais (artigo 6º). Tal perspetiva está alinhada com o paradigma da inclusão como direito universal, favorecendo práticas mais flexíveis e centradas no desenvolvimento de todos os alunos (Ainscow, 2005; Mantoan, 2003).

Contudo, a ênfase na mobilização dos recursos já existentes em cada escola, embora valorize a autonomia institucional, pode tender a agravar desigualdades, sobretudo em contextos com limitações estruturais ou escassez de profissionais especializados. Como alertam Leite & Fernandes (2002), a eficácia das políticas inclusivas depende não apenas do quadro legal, mas das condições reais de implementação, incluindo apoio técnico, financiamento e formação contínua.

O diploma reconhece ainda a importância dos professores de educação especial na construção de respostas adequadas. No entanto, a sobrecarga de responsabilidades, sem o correspondente reforço de meios humanos e materiais, pode comprometer a sustentabilidade das práticas inclusivas (Rodrigues, 2006). A intenção governamental de elevar os padrões de qualidade, expressa no preâmbulo do decreto, depende de uma continuidade política e de investimentos consistentes, aspetos que, como já observou Mantoan (2003), em outros contextos, são frequentemente frágeis em cenários de alternância governativa.

Ao responsabilizar as escolas pelo acesso à aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades de participação no currículo, o decreto reforça o papel ativo das instituições na promoção da equidade. No entanto, como enfatiza Ainscow (2005), a construção de uma escola inclusiva exige mais do que mudanças legais, exige uma transformação cultural nas formas de ensinar, avaliar e organizar a vida escolar.

Contudo, é de todo reforçar que o Decreto-Lei n.º 54/2018 aprofunda a construção de uma escola inclusiva ao propor uma intervenção centrada no desenvolvimento global do aluno, valorizando não apenas os aspetos académicos, mas também os comportamentais, emocionais, sociais e ambientais. Com isso, redefine o papel das equipas multidisciplinares, que passam a ter responsabilidade na identificação, aplicação e monitorização das medidas

de suporte à aprendizagem e à inclusão, em articulação com professores, técnicos, famílias e alunos.

As medidas são organizadas num modelo de intervenção multinível, com três níveis: universais (aplicáveis a todos os alunos), seletivas (para necessidades não resolvidas pelas medidas universais) e adicionais (para dificuldades persistentes que exigem recursos especializados) (artigo 7º-10º). Embora como destaca Margarida et al. (2022) e Monteiro et al. (2020), essa estrutura representa um avanço na gestão da diversidade, contudo, a sua aplicação enfrenta desafios, como a burocratização excessiva e a possível segmentação dos alunos, contrária ao espírito inclusivo do decreto.

O diploma prevê ainda a criação de Centros de Apoio à Aprendizagem, concebidos como espaços de articulação e apoio às práticas inclusivas (artigo 13º). Apesar da intenção positiva, a sua eficácia depende da existência de recursos e formação adequada, o que pode acentuar desigualdades entre escolas. Iniciativas como as Escolas de Referência para a Educação Bilíngue e para o Domínio da Visão representam avanços na acessibilidade, desde que integradas numa lógica de equidade e com apoio técnico consistente.

Em relação à avaliação, o decreto introduz medidas de flexibilização, como formatos acessíveis e tempos adaptados (artigo 28º). O artigo também prevê a implementação de medidas auxiliares à avaliação, tais como a presença de intérprete em LGP, adaptação de enunciados em Braille, utilização de salas separadas, leitura dos enunciados, transcrição de respostas e uso de produtos de apoio quando necessário. No que se refere à avaliação externa, são contempladas medidas como o uso de materiais de apoio, possibilidade de saída de sala durante o exame, adaptação do espaço ou dos materiais, presença de intérprete em LGP, consulta ao dicionário de língua portuguesa e tempo adicional para a realização das provas. Contudo, ressalta-se que o acesso a qualquer uma dessas adaptações depende de sua prévia previsão no processo individual do aluno e nesse sentido, como acentuam Monteiro et al., (2020) o processo burocrático para obtenção de adaptações pode atrasar ou impedir o acesso justo à avaliação.

Por fim, a criação de um manual de apoio à prática inclusiva visa orientar as escolas e famílias, mas a complexidade e extensão dos documentos produzidos pode dificultar a sua aplicação no quotidiano pedagógico. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva continua dependente de condições reais de implementação, de investimento contínuo e de uma cultura escolar centrada na justiça educativa, como destaca Margarida et al. (2022) e Monteiro et al. (2020).

Quando se discute a aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 no contexto escolar, Margarida et al. (2022) e Monteiro et al. (2020) apresentam questionamentos convergentes e pertinentes que enriquecem o debate, ao problematizar os desafios e as implicações práticas decorrentes da sua implementação.

Monteiro et al. (2020) apontam que o Decreto-Lei n.º 54/2018 introduziu mudanças significativas, especialmente no modo como se concebe o aluno e os profissionais envolvidos no processo educativo, promovendo uma reforma nas nomenclaturas e destacando a relevância das equipas multidisciplinares de apoio. No entanto, as autoras salientam que a insuficiência de informação e o limitado conhecimento acerca do novo decreto constituem entraves à sua plena aplicabilidade nas instituições escolares. Um outro aspeto relevante evidenciado por Monteiro et al. (2020) refere-se à excessiva burocratização associada ao processo, nomeadamente na elaboração de documentos formais, o que pode impactar diretamente a eficácia das práticas avaliativas dos alunos, como demonstrado na citação a seguir.

O discurso dos participantes mostrou que o processo burocrático que envolve a elaboração do PEI e do RTP continua a ser um desafio, embora os documentos disponibilizados pela DGE, assim como a partilha de conhecimentos com outras escolas, sejam uma mais-valia. Para além disso, os participantes manifestaram com preocupação o pouco detalhe na avaliação e na descrição dos alunos, a qual deixou de ter a obrigatoriedade do uso do referencial da CIF. (Monteiro et al., 2020, p.84)

Margarida et al. (2022) acrescentam ao debate a problemática da falta de clareza em determinados aspectos do Decreto-Lei n.º 54/2018, destacando, por exemplo, a ausência de orientações explícitas sobre a definição de horários para que os professores possam desenvolver o trabalho colaborativo. Embora o decreto enfatize a relevância da colaboração entre professores e equipas multidisciplinares, a inexistência de diretrizes organizacionais claras acaba por comprometer a efetivação dessa prática nas escolas, como se evidencia no excerto a seguir.

Esta é mais uma incongruência deste decreto que nos faz questionar como é que os professores podem efetivamente realizar e cumprir com esta tarefa se não está contemplada a respetiva carga letiva nos seus horários, com vista ao tão apregoado trabalho colaborativo. (Margarida et al., 2022, p.140)

As autoras ainda salientam um dado relevante ao afirmarem que “a maioria dos professores não se identifica com o prescrito neste diploma” (Margarida et al., 2022, p. 141), evidenciando a necessidade de uma revisão mais aprofundada na formulação da legislação, assim como as dificuldades enfrentadas no seu processo de implementação. Além disso, Margarida et al. (2022) apontam que, embora o diploma contemple modificações no âmbito da avaliação interna por meio das medidas de suporte ao sucesso educativo (medidas multiníveis), essa transformação não se estende à avaliação externa, permanecendo esta inalterada. As autoras consideram essa ausência uma fragilidade significativa do decreto, conforme destacado no excerto a seguir.

Para além disso, urge articular as medidas educativas, previstas no modelo multiníveis com, por exemplo, as exigências da avaliação externa em vigor. Ou seja, há que proceder às necessárias adaptações no referencial legislativo, de forma que o processo de avaliação do aluno, durante o seu percurso académico, incluindo os exames nacionais e provas, seja compatível com as exigências da avaliação externa, a qual não pode ser encarada como um ato isolado. (Margarida et al., 2022, p.142).

Portanto, tanto o estudo de Margarida et al. (2022) quanto o de Monteiro et al. (2020) convergem ao identificar que o Decreto-Lei n.º 54/2018 apresenta fragilidades que necessitam ser aprimoradas, destacando-se, entre elas, os processos burocráticos excessivos e as dificuldades na disseminação eficaz das informações às escolas e profissionais. Contudo, ambos os estudos também apontam que grande parte dos entraves observados na aplicação do diploma decorre da ausência de um período de transição estruturado e devidamente planejado, o que comprometeu a adaptação gradual das práticas escolares às novas diretrizes estabelecidas.

Em síntese, o Decreto-Lei n.º 54/2018 representa um avanço normativo importante na consolidação de políticas de educação inclusiva em Portugal, ao promover uma abordagem centrada na diversidade, na equidade e na personalização dos percursos escolares. A organização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em níveis, universais, seletivas e adicionais, oferece um quadro estruturado para responder às necessidades dos alunos. Além disso, o reforço das equipas multidisciplinares, a valorização da participação ativa das famílias e a previsão de estruturas especializadas demonstram um esforço legislativo para garantir o direito de todos à educação.

No entanto, como alertam Ainscow (2005) e Mantoan (2003), a inclusão vai além de reformas legais: exige uma transformação profunda nas culturas escolares, na formação professor e nas condições materiais de implementação. A persistência de modelos avaliativos tradicionais, a sobrecarga burocrática e a desigualdade de recursos entre escolas fragilizam a aplicação dos princípios estabelecidos, podendo transformar a autonomia das instituições num fator de reforço das assimetrias (Leite & Fernandes, 2002).

Assim, embora o Decreto-Lei n.º 54/2018 traga bases promissoras, a sua eficácia depende do compromisso político com a formação contínua, do financiamento sustentável e da criação de instrumentos operacionais acessíveis, que facilitem a atuação quotidiana dos profissionais. (Margarida et al., 2022; Monteiro et al., 2020). Como sublinha Rodrigues (2001), a educação inclusiva não se constrói apenas com boas intenções normativas, mas com políticas coerentes que materializem o direito à diferença e à participação plena.

CAPÍTULO II. DA INTEGRAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CONCEITOS E PERSPETIVAS

Nota introdutória

Neste capítulo, e com o objetivo de clarificar e aprofundar teoricamente as perspectivas educacionais direcionadas para a inclusão, debruçamo-nos primeiro sobre a perspectiva integradora da educação. Num segundo momento centramos a atenção no conceito de educação inclusiva, convocando a perspectiva de vários autores e procurando estabelecer relações entre essas perspectivas e os pressupostos sobre educação inclusiva explicitados no decreto-lei 54/2018, analisado anteriormente.

II.1. Para início de debate...

Para iniciar uma discussão consistente acerca do significado de inclusão no contexto educacional, torna-se fundamental estabelecer uma distinção clara entre os conceitos de **inclusão** e **integração**. Essas noções podem ser utilizadas de forma intercambiável, o que pode gerar interpretações equivocadas e diluir a compreensão precisa das práticas pedagógicas associadas a cada uma. A confusão entre os verbos “incluir” e “integrar” não é meramente semântica; ela reflete visões distintas sobre o lugar do aluno com necessidades específicas no ambiente escolar. Rodriguez & Garro-Gil (2015) reforçam a importância de compreender essa diferença, uma vez que as medidas adotadas e as políticas socioeducativas decorrentes dessas concepções assumem características distintas, como se evidencia na passagem a seguir.

We consider this semantic distinction to be extremely important because each concept refers to different sociological logics (inclusion/exclusion or differentiation/integration) that have diverse social educative implications which range from educational policies to the selection of teaching methods and resources in the classroom. (Rodriguez & Garro-Gil, 2015, p.1326).

Dessa forma, torna-se necessário, como ponto de partida, diferenciar conceitualmente esses dois termos, explicitando suas implicações teóricas e práticas. A elucidação dessas distinções permite compreender com maior profundidade o que se espera de uma educação verdadeiramente inclusiva, contribuindo para o avanço do debate e para a consolidação de políticas e práticas educacionais comprometidas com a equidade e a diversidade.

No que tange ao conceito de Integrar, esse conceito é usado para se referir a alunos que tenham necessidades educativas especiais, como nos mostra Armstrong (2014) quando

diz em sua obra que “A integração tem-se referido tradicionalmente a conceitos e práticas relacionadas com alunos rotulados como tendo “necessidades educativas especiais”.(p.15), a autora ainda ressalta que o conceito de integração vai focar nos défices desses jovens, “o conceito de integração é a de que integração se centra nos défices detectados na criança como criadores de barreiras à participação,...”(p.15).

Portanto, quando fazemos um paralelo com a abordagem histórica anteriormente explicitada, quando esses jovens começaram a frequentar as escolas regulares, eles não estavam sendo incluídos, mas sim integrados, pois essas crianças eram colocadas numa instituição regular, onde teriam que se adequar às regras que essa instituição oferecesse. Essa abordagem traz diversas críticas, tal como Medeiros & Mattos (2021) nos exemplificam ao dizer que “Ora, nem todos estavam aptos a serem integrados, pois, para integrar-se ao sistema regular de ensino, o estudante deveria ser capaz de acompanhar o “ritmo”. (p.84).

De acordo com Medeiros & Mattos (2021) essa abordagem tem potencializado os preconceitos, ao invés de diminuí-los ou de transformar esses jovens em alunos capazes de acompanhar um currículo regular, como apontam. Esta ideia sublinha a necessidade de um modelo educacional que reconheça e respeite as diferenças individuais, em vez de perpetuar estereótipos e preconceitos.

Portanto, na linha das ideias já antes referidas, e ainda nos baseando na obra de Medeiros & Mattos (2021), podemos dizer que o conceito de Integração é quando o aluno tem que se adequar à escola e as suas regras e não a escola se adaptar ao aluno e suas necessidades, aspetos, que como também já fizemos referência são centrais na distinção entre integração e inclusão.

Complementando a perspectiva apresentada por Medeiros & Mattos (2021), Varunek (2020) acrescenta que a integração pode se manifestar por meio de três formas distintas: *total e parcial e falsa*, este último conceito criado pela autora, que será o mais importante para essa discussão. Ressalta-se que essa multiplicidade de abordagens evidencia uma importante fragilidade desse modelo. A autora exemplifica que a integração total ocorre quando os alunos com necessidades educacionais específicas aprendem por meio de um currículo regular, com alguma individualização ou ajustes. Ressalta-se ainda que esses alunos permanecem na mesma sala de aula que os demais colegas, mas que algumas matérias podem ser ensinadas de formas diferentes.

Contudo, conforme demonstrado no ponto I.1. a integração tornou-se mais amplamente reconhecida pelas outras duas formas indicadas por Varunek (2020): a parcial e a falsa. De acordo com Zrilić (2013 como citado em Varunek, 2020), no modelo de integração parcial, as crianças com necessidades educacionais específicas dividem seu tempo escolar entre duas salas de aula. Como resultado dessa divisão, a autora observa que não é incomum que as crianças desenvolvam uma percepção de distinção entre grupos, manifestando

discursos que separam os colegas com base em categorias como ‘nós’ e ‘eles’, o que pode intensificar experiências de exclusão e preconceito.

No terceiro modelo, identificado como falso, Varunek (2020) destaca que a integração ocorre apenas em nível físico. Nesse formato, a escola disponibiliza uma sala de aula separada e geralmente pequena, destinada a alunos com necessidades educacionais especiais de diferentes idades, os quais interagem com os demais estudantes apenas em momentos pontuais, como o recreio e eventos escolares. A autora enfatiza que essa forma de organização reforça ainda mais a lógica de separação entre os grupos, fortalecendo a ideia do ‘nós’ e ‘eles’ e promovendo o que denomina de uma ilusão de integração. Como afirma, “this type of integration only fuels further societal divide, bringing all the ugly side-effects with it.” (p.41).

Diante das limitações observadas nos distintos modelos de integração, especialmente no que tange à participação significativa dos alunos com necessidades educacionais específicas no cotidiano escolar, começa a ganhar espaço a percepção de que seria necessário revisar as práticas então estabelecidas. A impressão de que a integração, ainda que bem-intencionada, não conseguia dar conta plenamente das demandas e potencialidades desses alunos, somada às mudanças sociais em curso em diferentes contextos, contribuiu para o surgimento de uma nova abordagem: a inclusão. (Varunek, 2020).

A noção de inclusão, nesse cenário, não surge apenas como uma alternativa técnica, mas como uma possibilidade de reconfigurar o entendimento sobre a presença da diversidade no espaço escolar. Trata-se de uma concepção que procura ir além da inserção física, sugerindo a construção de ambientes mais acessíveis e participativos, onde as singularidades dos sujeitos possam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Varunek (2020) corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

Inclusion means that all people regardless of their abilities, have the right to be respected and appreciated as valuable members of their communities. Inclusion does not mean that we are all the same; on the contrary, each of us is unique, and thus different. (Varunek, 2020, p.41)

Nesse sentido, a inclusão pode ser vista como uma tentativa de romper com lógicas excludentes, ainda presentes, propondo um olhar mais atento às necessidades e aos direitos de todos os estudantes.

II.2. Educação Inclusiva: multiplicidade de conceitos

Numa intenção de aprofundamento conceitual, propomo-nos, neste ponto aprofundar a reflexão sobre a multiplicidade de sentidos atribuídos ao conceito ‘inclusão’. Recorreremos, para início de debate à definição apresentada por Armstrong (2014), que afirma que “A

educação inclusiva implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física” (p.15). A partir dessa perspectiva, parece ser evidente que a inclusão não se limita à realização de simples ajustes ou adaptações no ambiente educacional. Ao contrário, trata-se de um processo profundo e abrangente, que demanda uma reconfiguração das concepções e das práticas historicamente consolidadas no contexto escolar.

Segundo esta autora, a proposta inclusiva pressupõe uma mudança substancial na forma de enxergar e de se relacionar com o outro, superando visões normativas e padronizadas de aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão exige o reconhecimento e a valorização das singularidades de cada indivíduo, acolhendo suas especificidades e compreendendo-as não como obstáculos, mas como elementos constitutivos da diversidade humana. Assim, a verdadeira inclusão ultrapassa o campo técnico-pedagógico e inscreve-se como um compromisso ético e político com a equidade e com o respeito às diferenças. A autora reforça ainda que o conceito de inclusão, quando analisado a partir de uma abordagem contemporânea, configura-se como uma proposta que rompe com antigos paradigmas excludentes, oferecendo um novo olhar sobre os estudantes com necessidades educacionais especiais. Trata-se de uma abordagem que valoriza a singularidade de cada indivíduo, reconhecendo que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, têm o direito de usufruir de uma educação de qualidade em um ambiente que respeite e acolha suas especificidades. Essa mudança de paradigma manifesta-se, de forma significativa, na inversão da lógica tradicional que historicamente responsabilizava o aluno por sua adaptação ao sistema escolar.

Considerando a perspectiva de inclusão preconizada por Amonstrong (2014) e a veiculada no Decreto-lei 54/2018, é à instituição de ensino que cabe a responsabilidade de se reorganizar, estruturando e transformando suas práticas pedagógicas, metodológicas e organizacionais de modo a atender de forma equitativa às necessidades de todos os estudantes. Trata-se, portanto, de um compromisso com a construção de um espaço educacional verdadeiramente acessível, no qual a diversidade é entendida não como obstáculo, mas como potencial pedagógico e humano.

A discussão em torno da inclusão ressalta que ela representa uma proposta de escola para todos, sem barreiras, na qual cada estudante possa expressar sua individualidade e desenvolver plenamente seu potencial. Como se refere Armstrong (2014), “A educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo.” (p.13). Em certo sentido, a perspectiva mencionada não é equivocada, porém, é impróprio restringir o conceito de inclusão a meras expressões eloquentes, uma vez que tal abordagem confere ao termo uma vagueza que possibilita múltiplas interpretações.

Todavia, embora esse princípio possa parecer simples e até mesmo óbvio quando descrito em termos teóricos ou em palavras acessíveis, sua concretização prática revela-se uma tarefa desafiadora e, por vezes, complexa (Armstrong, 2014). Isso se deve segundo Armstrong (2014) e Medeiros & Mattos (2021), em grande medida, à enorme heterogeneidade de perfis, trajetórias, culturas e condições que coexistem no ambiente escolar, tornando a efetivação da inclusão um processo contínuo, que exige compromisso, reflexão crítica e mudanças estruturais profundas por parte de todos os envolvidos no contexto educacional.

Portanto o conceito de inclusão:

Surge, então, como uma nova forma de pensar a educação e uma nova concepção em que a escola necessita estar voltada, com a sua infraestrutura física, administrativa e pedagógica, para atender a todos os estudantes em sua subjetividade, com suas diferenças, inclusive com relação à deficiência: a educação inclusiva. (Medeiros & Mattos, 2021, p.85).

Um outro ponto a destacar por estes autores sobre a educação inclusiva, é que o foco não é somente em resultados, mas sim em todo o processo de aprendizagem desse aluno. Como referem Medeiros & Mattos (2021), “a educação inclusiva não se remete apenas à educação das pessoas com deficiência no âmbito regular de ensino, mas também se refere ao respeito às diferenças, sobretudo, as relacionadas ao processo de aprendizagem.” (p.85).

Inclusão significa, pois, compreender que cada aluno aprende de uma certa forma, que precisa de um caminho único para alcançar o seu maior potencial, sendo apoiado devidamente por todo o corpo educativo, assim como sua família, é mais uma das características da educação inclusiva.

Um outro fator chave relativo ao conceito de educação inclusiva é que esta engloba todos os alunos, não somente pessoas que tenham alguma necessidade educativa especial. Como referem Medeiros & Mattos, (2021):

Essa modalidade da educação não está associada exclusivamente à questão da deficiência, mas sim a todos os alunos que porventura venham apresentar alguma necessidade e qualquer pessoa pode em algum momento apresentar alguma necessidade, seja ela com deficiência ou não. (p.86)

Nesta mesma linha de debate sobre educação inclusiva, Simón et al. (2019) chamam a atenção para um equívoco recorrente: a tendência de restringir a inclusão ao atendimento exclusivo de determinados grupos de alunos, particularmente aqueles identificados com necessidades educativas especiais ou associadas à deficiência. Segundo os autores, essa interpretação limitada tem comprometido os avanços em direção à consolidação da inclusão como um direito universal, desviando o foco da construção de uma escola para todos. Essa perspectiva converge com as ideias de Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir (2016), que sustentam

que o princípio da inclusão implica garantir o acesso equitativo de todos os alunos à educação, através da organização de espaços de aprendizagem que acolham a diversidade com base no design universal. Como sustentam, “Ideas of inclusion assume that every pupil has equitable access to education and that schools organize learning spaces that accommodate everyone in the spirit of universal design.” (pp. 1-2).

Simón et al. (2019) também refletem sobre a educação inclusiva em relação à justiça social, apresentando-a como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa, demonstrando que a inclusão ultrapassa o acesso e a eficiência educacional, envolvendo igualmente a equidade. Além disso, os autores ressaltam a importância de se considerar as diversas realidades sociais e culturais globais, rejeitando a aplicação de modelos genéricos que desconsiderem essas particularidades. Segundo os autores,

El marco de una educación más inclusiva parece, entonces, como uno de los referentes inequívocos de la agenda internacional para referirnos a la ingente y permanente tarea de repensar y transformar la configuración de los sistemas educativos vigentes con vistas a acercarlos al cumplimiento efectivo de un derecho de todos a la educación, largamente reconocido, pero de facto incompleto (en sus diferentes facetas) para millones de personas en el planeta. (Simón et al, 2019, p.20)

Alinhados a essa visão, Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir (2016) ressaltam que promover a justiça social na inclusão requer atenção às desigualdades preexistentes. Assim, inclusão e equidade são conceitos interdependentes, essenciais para a construção de práticas educacionais justas e acessíveis.

Nesse contexto, Simón et al. (2019) defendem que a promoção da educação inclusiva exige transformações que ultrapassem o ambiente escolar, abrangendo mudanças macroestruturais nas esferas social, política, econômica e ideológica. Essas dimensões interdependentes impactam diretamente as possibilidades de inclusão, sendo essenciais para garantir uma mudança efetiva e sustentável no campo educacional.

Dessa forma, a inclusão promotora de justiça social é aquela que considera o aluno em sua integridade, reconhecendo suas especificidades acadêmicas e o contexto sociocultural em que está inserido. A justiça social se efetiva ao garantir condições equitativas para uma aprendizagem plena. Medidas inclusivas restritas ao ambiente escolar são insuficientes diante de fatores estruturais, como insegurança alimentar ou instabilidade familiar. Assim, a inclusão deve ser sustentada por uma abordagem sistêmica, articulando políticas públicas, apoio comunitário e ações intersetoriais.

A efetivação da inclusão requer atenção às realidades locais, respeitando as particularidades culturais, políticas e sociais de cada contexto, sem negligenciar uma orientação global baseada na equidade e na justiça social que se articule às especificidades locais, promovendo uma inclusão sensível às diversidades contextuais (Simón et al., 2019).

Reforçando essa visão, Fraser (2002) argumenta que, diante das complexas dinâmicas globais, é fundamental distinguir os níveis adequados para o tratamento das questões de justiça, como evidência ao afirmar: “Nestas condições, torna-se imperativo colocar as questões no plano devido: tem de se determinar quais os assuntos que são verdadeiramente nacionais, quais são locais, regionais ou globais.” (p. 17).

Outro ponto relevante enfatizado por Simón et al. (2019) é que a educação inclusiva deve, necessariamente, ser também crítica. Segundo os autores, “La comprensión de una educación que debe ser no solo equitativa y democrática, sino También crítica, sin duda son pilares para la construcción de la anhelada sociedad justa.” (p. 26). Essa perspectiva enfatiza que uma inclusão comprometida com a justiça social exige a formação de sujeitos críticos, capazes de analisar e transformar as estruturas que mantêm as desigualdades.

Simón et al. (2019) apresentam um quadro conceitual (figura 1) que sistematiza os fundamentos que articulam a educação inclusiva aos princípios da justiça social, oferecendo uma síntese dos elementos discutidos ao longo do trabalho.

Cuadro 1. Educación inclusiva y para la justicia social

¿De quién hablamos?	De todo el alumnado y de los que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.
¿En qué dimensiones se encarna?	Presencia. Participación (ser parte, tomar parte y sentirse parte) / representación/reconocimiento. Aprendizaje y rendimiento.
¿Qué meta y propósito persigue?	Una sociedad más justa con mayor equidad.
¿En qué se fundamenta?	En la ética del cuidado, de la crítica y de la responsabilidad. En la justicia distributiva. En valores inclusivos.
¿Qué tareas que implica?	Reconocer barreras en los distintos sistemas y planos. Poner en marcha procesos de reforma, mejora e innovación escolar que tornen las barreras en facilitadores, en culturas, políticas y prácticas inclusivas.
¿Qué posición debe tener en el sistema educativo?	Nuclear y al mismo tiempo transversal al conjunto de elementos que lo configuran.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1 – Quadro de resumo sobre Educação Inclusiva e Justiça Social.

Fonte: Simón et al. (2019, p.27)

Concluída a discussão sobre o conceito de inclusão e sua articulação com a justiça social, destaca-se a relevância desta discussão na sua relação com a análise realizada no ponto I.2.1. ao decreto-lei n.º 54/2018. Como se evidenciou, este diploma legal evidencia o compromisso do Estado em adaptar diretrizes internacionais às realidades nacionais, promovendo práticas escolares alinhadas à equidade e à inclusão.

Em linha com as perspectivas teóricas mobilizadas, o modelo de educação inclusiva preconizado neste decreto-lei tem como eixo central a compreensão da inclusão como um processo contínuo que transcende os limites da escola, configurando-se como um princípio estruturante para a sociedade como um todo. Nesse sentido, a inclusão deve ser entendida como um instrumento de justiça social, pois pressupõe a oferta de serviços e o atendimento a necessidades fundamentais que ultrapassam os muros da escola. Todavia, para que essa inclusão seja efetiva e equitativa, é indispensável garantir condições legais, estruturais e sociais adequadas.

CAPÍTULO III. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nota introdutória

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o conceito, e perspectivas, de avaliação. Em um primeiro momento, busca-se compreender o que se entende por avaliar, para, em seguida, aprofundar a discussão sobre a avaliação das aprendizagens. A partir da contribuição de diversos autores, procura-se estabelecer relações entre os fundamentos da avaliação e os princípios da educação inclusiva, além de analisar o papel desempenhado pelos professores no processo avaliativo.

III. 1. Avaliação e suas diferentes perspectivas

Antes de se avançar para a discussão de diferentes perspectivas sobre avaliação, importa, preliminarmente, refletir sobre o próprio significado do ato de avaliar. Como salienta Leitão (2013, p. 5), "avaliar é um ato natural do homem", na medida em que o ser humano realiza, de forma contínua, julgamentos e apreciações nos mais diversos contextos da vida cotidiana. A autora ainda observa que o termo 'avaliar' pode assumir múltiplos significados, embora alguns deles possam ser utilizados de forma inadequada ou imprecisa. Ademais, a autora enfatiza que, com frequência, a avaliação é compreendida como uma etapa final, na qual tanto o processo quanto os resultados são submetidos a julgamentos e classificações.

Observa-se, portanto, que a avaliação, ou mais precisamente o ato de avaliar, atravessa diversas fases e esferas da vida social do ser humano. No entanto, neste trabalho, o foco é direcionado a avaliação educacional, em particular para a avaliação das aprendizagens.

No âmbito educacional, o conceito de avaliação assume múltiplas interpretações, refletindo diferentes finalidades, práticas e fundamentos teóricos. Conforme salienta James (2010), a avaliação pode ser compreendida a partir de distintas perspectivas, cada uma com implicações próprias para o ensino e para a aprendizagem.

A primeira dessas perspectivas é a "Educational Measurement", conforme descrita por Linn (2010, citado em James, 2010). Esta abordagem centra-se na testagem com o objetivo de quantificar. Visa, sobretudo, estabelecer classificações, atribuir qualificações, e assegurar a responsabilização de professores, escolas, sistemas educativos e governos quanto à qualidade dos serviços públicos prestados. Trata-se de uma lógica fortemente associada à mensuração padronizada e à prestação de contas ('accountability').

A segunda perspectiva, designada por “Educational Assessment”, desloca o foco da medição a conquista individual, assumindo uma orientação mais formativa. Nesta concepção, a avaliação é entendida como um processo que deve apoiar e promover o desenvolvimento das aprendizagens, valorizando não apenas os conhecimentos cognitivos, mas também competências pessoais e sociais (James, 2010). É neste enquadramento que se inscreve a avaliação das aprendizagens, que, segundo Pedrosa et al. (2022), se distingue precisamente por articular as dimensões cognitivas com as socio emocionais, enfatizando o envolvimento ativo dos alunos no seu percurso formativo.

Assim, esta perspectiva formativa e centrada nos alunos concebe a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo não apenas para a regulação pedagógica, mas também para o desenvolvimento global dos alunos (Fernandes, 2008).

Dentro deste pressuposto Darsie (1996) tinha enfatizado, que a avaliação deve ser entendida como um “instrumento da intencionalidade educativa”, que promova mudança, e não apenas como uma ferramenta de constatação. Em relação à aprendizagem, Darsie (1996) destaca que os objetivos e conteúdos desse processo são partes integrantes da socialização. Assim, a “aprendizagem deve possibilitar ao indivíduo sua inserção num contexto social concreto, deve contribuir para o desenvolvimento humano, de maneira reflexiva, crítica, criativa.” (p.49). Dessa forma, ao integrar os conceitos de avaliação e aprendizagem, Darsie (1996) usa o conceito de Avaliação das Aprendizagens, conferindo a ele o papel de elo integrador e mediador entre os objetivos, os conteúdos e a intencionalidade do processo de sociabilidade. A autora ressalta que essa forma de avaliação assume uma nova característica, ao tornar-se parte contínua do processo educativo, e não apenas um momento pontual, nesse sentido, a autora afirma:

A avaliação da aprendizagem não é mais entendida como um momento deste processo, mas antes, como um instrumento que se fará permanente ao longo do mesmo, mas ainda, a avaliação da aprendizagem torna-se um instrumento a serviço da intencionalidade educativa, ou um instrumento da aprendizagem, pois é nela, na aprendizagem, que se efetiva ou não a intencionalidade. (Darsie, 1996, p.49)

Nessa mesma linha de ideias, Cid (2017), afirma que é “fundamental encarar a avaliação e a aprendizagem como intimamente interrelacionadas, assumindo que a avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem.” (p.4). Assim, propõe uma distinção entre dois conceitos: avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem – destacando que a principal diferença entre eles está no foco. A *avaliação da aprendizagem* concentra-se nos produtos e apresenta um caráter predominantemente sumativo, enquanto a *avaliação para a aprendizagem* adota uma abordagem mais formativa.

A avaliação sumativa possui uma característica mais certificadora, conforme destaca Cid (2017). Já para Levy-Feldman (2025), essa avaliação vai ter um caráter de medição, além de ressaltar que “Moreover, summative assessment provides accountability to stakeholders such as administrators, policymakers, and the public.” (p.2). Leitão (2013) corrobora essas perspectivas ao afirmar que esse tipo de avaliação se concentra naquilo que os alunos são capazes de produzir, com foco no final do processo educativo, ou seja, nos resultados. A autora ainda enfatiza que a avaliação sumativa é a que mais se evidencia socialmente, pois é aquela que a sociedade observa diretamente, uma vez que “surge como a resposta que a sociedade necessita no final do percurso escolar de um aluno, corresponde às expectativas sociais de que a escola é informada.” (p.13). Leitão (2013) acrescenta que essa forma de avaliação representa um balanço final do processo, mas não reflete, necessariamente, a real evolução do aluno.

Pacheco (1998) também contribuiu para essa discussão ao apontar que a avaliação sumativa tem como finalidade medir o sucesso ou o insucesso escolar. O autor observou, à data, que, diante de resultados negativos obtidos por meio de testes sumativos, raramente há uma preocupação em compreender as causas do insucesso. Essa ideia é reforçada no seguinte trecho:

Assim, a avaliação sumativa é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso. (Pacheco, 1998, p.119)

No que se refere à avaliação formativa, esta tem como principal característica o acompanhamento do aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem. Leitão (2013) acrescenta características relevantes, como o acompanhamento contínuo, a conscientização do aluno quanto ao seu processo de aprendizagem e às possibilidades de aprimoramento para alcançar os objetivos propostos, bem como a necessidade de adequação das estratégias metodológicas para favorecer esse desenvolvimento. Nessa mesma direção, Levy-Feldman (2025) argumenta que esse tipo de avaliação visa oferecer feedbacks constantes que orientem e aprimorem as aprendizagens, conforme expresso na seguinte afirmação: “Students are assessed throughout the learning process to provide them and their teachers with information that facilitates improved learning and student development.” (p.2).

Cid (2017), por sua vez, enfatiza o papel do feedback de qualidade como instrumento essencial na melhoria do processo avaliativo e observa que “alunos e professores partilhem responsabilidades” (p.5), evidenciando o caráter participativo e colaborativo da avaliação formativa. Observa-se que os autores apresentam concordância em seus pontos de vista, ressaltando como ideia comum a de que a avaliação formativa se integra de maneira

permanente ao processo educativo, sendo contínua e adaptativa, com o propósito de promover uma aprendizagem de qualidade.

Conforme destaca Gonçalves (2012), “na maior parte das escolas, a avaliação das aprendizagens ainda acontece desta forma: através de um exame, prova ou avaliação.” (p.16). É necessário, portanto, refletir criticamente sobre o fato de que esse modelo avaliativo tem sido aplicado a todos os alunos, inclusive àqueles que apresentam necessidades educacionais específicas (NEE). A autora ainda ressalta que a avaliação, em muitos contextos escolares, assumiu um caráter ritualístico, deixando de cumprir plenamente sua função formativa.

Gonçalves (2012) observa que, frequentemente, os alunos enfrentam dificuldades significativas quando apenas realizam avaliação sumativa, o que levanta importantes questionamentos sobre sua eficácia e equidade. Nesse sentido, a autora propõe uma reflexão crítica sobre como a avaliação tem sido conduzida no caso de crianças com necessidades educacionais específicas. Ainda que lhes seja legalmente assegurado o direito a uma educação de qualidade, a efetivação desse direito permanece como um desafio persistente, designadamente na componente de avaliação. (Baptista, 2006 como citado em Gonçalves, 2012).

Nesse sentido, observa-se que, para os alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), esse componente assume um papel ainda mais significativo, na medida em que como sustentam Nieminen et al. (2024), “From the student’s point of view, assessment is known to be perhaps the most influential factor in learning.” (p.2). Nesta mesma linha de raciocínio, Chiou et al. (2025) compartilham da ideia de que o processo avaliativo constitui um elemento essencial para garantir equidade no percurso educativo de alunos com NEE. A este propósito, os autores apontam que:

Within an inclusive school environment, learner assessment remains a critical component that ensures all learners, regardless of their backgrounds, circumstance or differing abilities, are provided with equitable opportunities to thrive and succeed in the learning environment. (p.12).

Além disso, os autores destacam que o uso diversificado de estratégias e ferramentas avaliativas pode favorecer a criação de contextos em que os alunos consigam evidenciar seus potenciais e receber os apoios necessários para alcançarem o sucesso. Nesse sentido sugerem que para que o processo de avaliação em contextos inclusivos seja efetivo, é fundamental estruturá-lo em três fases interdependentes, as quais se complementam e permitem uma compreensão mais ampla e consistente da realidade escolar. A Tabela 1 apresenta uma síntese das três fases destacadas pelos autores. Nela são descritos os componentes que integram cada uma das fases do processo avaliativo em contextos inclusivos, que serão aprofundados na sequência.

Tabela 1: Fases e etapas fundamentais de um modelo de avaliação escolar.

Fases e etapas fundamentais de um modelo de avaliação escolar.	
Primeira Fase.	O planejamento e o desenvolvimento: 1. Identificar o foco da avaliação e as prioridades. 2. Definir os objetivos. 3. Conceber a metodologia da avaliação. 4. Definir as áreas e os indicadores da avaliação. 5. Determinar as fontes de informação. 6. Selecionar as ferramentas de avaliação. 7. Definir os moderadores da avaliação.
Segunda Fase.	A implementação: 1. Reunir evidências. 2. Analisar os dados. 3. Documentar os resultados da avaliação.
Terceira Fase.	Reflexão e plano de ação: 1. Refletir sobre os resultados. 2. Elaborar um plano de ação para melhorias. 3. Colocar o plano em prática.

Fonte: Tabela adaptada de Chiou et al (2025, p.19.)

A primeira fase refere-se ao planejamento e desenvolvimento do processo avaliativo, momento em que são definidos os objetivos, critérios e instrumentos que irão orientar todo o percurso. Nesta fase, a escola deve identificar o foco da avaliação e suas prioridades, clarificando a missão, visão e valores que orientam a construção de um ambiente inclusivo. Em seguida, definem-se os objetivos da avaliação, que devem estar alinhados com essas prioridades. Posteriormente, estabelece-se a metodologia, contemplando aspectos como o “period and timeline of evaluation; information sources; areas and indicators of evaluation; tools used to gather the data; the process of data gathering, and the methods of data analysis.” (Chiou et al.,2025, p.17).

Outro passo essencial é a definição das áreas de avaliação e respectivos indicadores, garantindo que diferentes dimensões da escola sejam abrangidas de forma inclusiva. Paralelamente, a seleção das fontes de informação, deve assegurar a participação de todos os membros da comunidade educativa, professores, alunos, pais, técnicos especializados e outros colaboradores, respeitando princípios de diversidade e acessibilidade. Ressalta-se ainda a importância de proteger os dados pessoais, de acordo com a legislação europeia de privacidade (GDPR), garantindo o anonimato dos participantes. Por fim, nesta fase, a escola deve escolher os instrumentos de avaliação mais adequados, bem como designar os responsáveis pela moderação do processo, assegurando a qualidade e a fiabilidade da avaliação.

A segunda fase diz respeito à implementação da avaliação, etapa fundamental para a coleta e análise dos dados, sempre em consonância com o que foi delineado inicialmente.

Primeiramente, procede-se à recolha de evidências, utilizando os instrumentos definidos na fase de planeamento e envolvendo todas as fontes de informação estabelecidas. Em seguida, os dados são analisados, por meio de métodos adequados, de modo a gerar resultados que permitam avaliar a eficácia e a qualidade da escola enquanto sistema inclusivo. Essa análise fornece dados para refletir sobre as práticas e políticas de inclusão implementadas. Concluindo esta etapa, os resultados devem ser devidamente documentados e apresentados de forma clara e acessível a todos os interessados. A documentação deve evidenciar tanto os pontos fortes quanto as fragilidades identificadas, em consonância com os objetivos, a missão e as prioridades previamente estabelecidas.

Por fim, a terceira fase envolve a reflexão crítica sobre os resultados obtidos, seguida da elaboração de um plano de ação que possibilite ajustes pedagógicos e a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesta etapa, a escola é incentivada a refletir criticamente sobre os dados encontrados, considerando os pontos fortes e as fragilidades reveladas, as estratégias inclusivas que mostraram maior eficácia, aquelas que precisam ser revistas, bem como as aprendizagens adquiridas durante o processo. A partir dessa reflexão, elabora-se um plano de ação voltado para as áreas que demandam melhorias, garantindo que todos os participantes possam se beneficiar das mudanças propostas. Por fim, o plano é colocado em prática e posteriormente reavaliado, seguindo o mesmo procedimento de avaliação utilizado nas fases anteriores.

Chiou et al. (2025) ressaltam que esse tipo de processo avaliativo deve ser entendido como cíclico, em que cada etapa fornece subsídios valiosos para o aprimoramento da etapa seguinte. Os autores sugerem ainda que, ainda na fase preliminar da avaliação, é essencial que a escola estabeleça de forma clara os valores que definem, em seu contexto, o que se compreende como uma escola inclusiva. Isso porque as áreas consideradas prioritárias para a promoção da inclusão tendem a orientar todo o percurso avaliativo, funcionando como referência para a construção de indicadores e critérios. Essa perspectiva é ilustrada no seguinte trecho:

It is important for the school to define at the preliminary phase of the assessment what it values mostly as an inclusive school and what an ideal inclusive school looks like. The areas or aspects that are valued as the most important for its inclusivity should be defined as the key areas for assessment. (Chiou et al., 2025, p.20.)

Levy-Feldman (2025) parece dialogar com a perspectiva apresentada por Chiou et al. (2025), ao refletir sobre o papel que o processo de avaliação pode assumir na promoção de melhorias no sistema educativo. A autora sugere que, para que esse processo avaliativo cumpra efetivamente sua função inclusiva, é necessário considerar uma série de elementos, como as diferentes origens culturais dos alunos e a diversidade de estilos de aprendizagem. Nesse sentido, Levy-Feldman (2025) chama a atenção para os riscos de uma abordagem

avaliativa padronizada ao afirmar que “A one-size-fits-all approach to assessment, which is primarily manifested by measurement, can inadvertently perpetuate inequities and hinder the progress of students from marginalized communities.” (p.4). A partir dessa reflexão, é possível perceber que a avaliação, dependendo de como é concebida e aplicada, pode tanto favorecer processos de inclusão quanto, inadvertidamente, contribuir para práticas de exclusão, especialmente no que se refere às crianças com necessidades educacionais específicas.

Levy-Feldman (2025) também propõe que a avaliação possa assumir um papel mais significativo no desenvolvimento dos alunos, ao ser pensada como uma ferramenta capaz de prepará-los para situações concretas do cotidiano, considerando suas realidades sociais. Essa perspectiva contribui para uma abordagem mais equitativa e alinhada aos princípios de inclusão. A autora destaca ainda que esse tipo de avaliação está mais sintonizado com as habilidades requeridas no século XXI, o que pode favorecer a aprendizagem de maneira mais efetiva e contextualizada. Nesse sentido, a autora defende um modelo avaliativo alternativo, aplicado em ambientes de aprendizagem mais direcionados, que se aproxima da lógica da avaliação formativa. Conforme afirma, “This approach offers several advantages: greater relevance to learners’ lives, the capacity to assess higher-order skills, the flexibility to accommodate diverse learners and backgrounds, the potential for real-time feedback, and the ability to foster students’ unique identities.” (Levy-Feldman 2025, p.5).

Diante das discussões apresentadas, observa-se que a avaliação pode assumir diferentes formas e finalidades dentro do contexto educacional. (Leitão, 2013; Darsie, 1996; James, 2010). No campo da educação inclusiva, diversos autores (Leitão, 2013; Levy-Feldman, 2025; Cid, 2017) têm apontado que práticas avaliativas mais alinhadas à lógica formativa tendem a favorecer uma maior sensibilidade às singularidades dos alunos e às realidades institucionais. Essa perspectiva, ainda que não exaustiva, parece oferecer caminhos mais promissores para atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE). (Gonçalves, 2012; Chiou et al., 2025; Levy-Feldman, 2025).

III. 2. O Papel dos professores no processo de avaliação e inclusão

Os professores, ao conduzirem o processo de avaliação em sala de aula, exercem um impacto decisivo no aprendizado de todos os alunos, sendo determinante para o sucesso das práticas inclusivas (Gonçalves, 2012; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016). As transformações promovidas no âmbito da inclusão tornam inevitável que a avaliação também seja afetada, exigindo adaptações e reformulações capazes de responder às novas demandas. Compreender a relação que os professores estabelecem com a avaliação, portanto, é fundamental para analisar os efeitos que essa prática exerce sobre o processo de aprendizagem.

Nesse debate, Cid (2017) e Gonçalves (2012) ressaltam que, embora haja avanços significativos no campo da aprendizagem em contextos inclusivos, ainda permanecem barreiras relevantes no que se refere à avaliação. Essas limitações se intensificam quando não ocorre uma atualização das atitudes e práticas professores, o que evidencia a necessidade de formação contínua e de reflexão crítica acerca dos métodos avaliativos empregados.

Para aprofundar esse debate, García-Gómez (2010) destaca que as novas concepções de inclusão trazem inúmeros desafios para o processo de avaliação, sobretudo porque muitos professores ainda enfrentam dificuldades em lidar com a diversidade presente em sala de aula. O autor observa que parte dos professores demonstra resistência em modificar suas práticas pedagógicas, receando perder a própria identidade profissional, o que acaba por comprometer o processo avaliativo como um todo.

Gonçalves (2012), Cid (2017) e García-Gómez (2010), ressaltam a necessidade de mudanças, destacando que os professores devem acompanhar essas transformações para garantir uma avaliação de aprendizagem justa para todos os alunos, incluindo aos que apresentam necessidades educativas específicas (NEE). Reforçando essas ideias, Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir (2016), sustentam que a atuação dos professores é fundamental para que os princípios da inclusão sejam concretizados na prática pedagógica e avaliativa, sendo imprescindível que estejam preparados e comprometidos com a construção de ambientes de aprendizagem equitativos e acessíveis a todos os alunos.

Gonçalves (2012) salienta também que a postura dos professores é fundamental para garantir a inclusão efetiva dos alunos com NEE, destacando que, muitas vezes, os professores podem representar um obstáculo para esse processo. Refere a propósito que, “muitas vezes, não abrem mão dos seus métodos avaliativos, por inúmeras razões, sendo uma das principais a dificuldade em lidar com o novo, com o diferente e complexo.” (p.18). Marinho & Fernandes (2023) e Chiou et al. (2025) ressaltam que a falta de tempo disponível aos professores compromete tanto o processo de inclusão quanto o de avaliação. Afinal, se os professores não dispõem de tempo, torna-se difícil refletirem sobre as necessidades dos alunos e planejarem práticas avaliativas adequadas. Nesse sentido, Chiou et al. (2025) afirmam que “Although inclusion has been part of the work of schools for a long time, busy educators may not always have had time or resources to consider what inclusive practice is, and what it can look like in their school.” (p.4). Por sua vez, Marinho & Fernandes (2023) argumentam que, muitas vezes, a falta de tempo está associada ao aumento da carga de trabalho dos professores e a outros desafios enfrentados por esses profissionais, como a burocratização, a ausência de apoio e o limitado diálogo entre as escolas e o corpo docente, fatores que os desviam de aspectos centrais de carácter pedagógico, como é o caso da avaliação. Para os autores esses fatores acabam por gerar um ambiente individualista, que

tende a focar “os processos de ensino-aprendizagem nos exames nacionais. (Marinho & Fernandes, 2023, p.7) e a dificultar, assim, o avanço dos processos de inclusão e de avaliação nas instituições escolares,

Diante desse cenário, tem sido evocada a necessidade de se reinventar a formação continua, entendida como um caminho indispensável para se enfrentar tais desafios (Cid 2017). A autora destaca que esse processo é essencial para conscientizar os professores e prepará-los para lidar adequadamente com alunos com necessidades educativas específicas (NEE), permitindo que se sintam mais seguros e capazes de implementar práticas pedagógicas e avaliativas mais justas e inclusivas.

É nesse sentido, que Pedrosa et al. (2022) reforçam, para que os professores consigam promover uma avaliação formativa eficiente, eles “precisam de uma formação que vá além de uma rápida exposição teórica sobre os princípios e os métodos.” (p.30). Os autores aprofundam essa questão ao destacar que:

Educadores e professores precisam de compreender e implementar as estratégias de Avaliação para a Aprendizagem (Assessment for Learning) e necessitam, também, de ter oportunidades para as desenvolver, praticar, refletir e refinar conscientemente o conjunto de capacidades e competências que funcionem no contexto das suas próprias salas de aula. (Pedrosa et al., 2022, p.30)

Para além da preparação dos professores, Cid (2017) e Goodwin & Macdonald (2012), reforçam que a própria avaliação deve evoluir para acompanhar as mudanças na inclusão. Para Goodwin & Macdonald, (2012) uma avaliação inclusiva deve contemplar a cultura, fazer sentido para o avaliado e destacar as suas potencialidades, em vez de se focar nos erros. Como é reconhecido, as teorias de inclusão “(...) raise the possibility that culturally and linguistically diverse children may learn in culture-specific ways and may require instruction that capitalizes on their learning styles and strengths rather than emphasizes their ‘deficits’.” (p.216)

Um outro fator destacado pelos autores, considerado um empecilho enfrentado pelos professores na aplicação de um modelo avaliativo formativo, voltado para as aprendizagens e que seja inclusivo, é o ritmo frenético das rotinas escolares (Goodwin & Macdonald, 2012) “do not naturally allow teachers and school leaders to develop expertise in complex interventions such as AfL.”¹ (p.12). Dessa forma, os autores enfatizam a importância do apoio e incentivo aos professores que buscam modificar suas práticas, quando falam que “We note a pattern in this literature if the practices you are hoping to get teachers to change are recurrent, central, and entrenched within everyday teaching and school culture, then teachers will need sustained support to change them.” (p.12).

¹ A sigla “AfL” no trecho é a abreviação de “assessment for learning”.

Em síntese, a análise dos estudos e reflexões apresentadas evidencia que o sucesso da avaliação inclusiva depende de múltiplos fatores que se interligam. A atuação dos professores revela-se central, pois suas práticas pedagógicas e avaliativas impactam diretamente o aprendizado dos alunos, especialmente aqueles com necessidades educativas específicas (Gonçalves, 2012; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016). No entanto, barreiras como resistência a mudanças, falta de tempo, burocratização e sobrecarga de atividades podem comprometer a efetividade desse processo (Chiou et al., 2025; García-Gómez, 2010; Marinho & Fernandes, 2023). Nesse contexto, a formação continua surge como um elemento essencial, permitindo que os professores se sintam preparados para implementar práticas inclusivas e avaliativas mais justas (Cid, 2017; Pedrosa et al., 2022). Além disso, a avaliação em si precisa evoluir, considerando as particularidades culturais e individuais dos estudantes e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, em vez de se concentrar apenas em seus déficits (Goodwin & Macdonald, 2012). Considera-se, em síntese, que a construção de um modelo avaliativo inclusivo exige apoio institucional, incentivo contínuo e reflexão crítica, de modo a superar as barreiras impostas pela rotina escolar e consolidar práticas que favoreçam aprendizagens equitativas e efetivas para todos os alunos (Wylie et al., 2008).

CAPÍTULO IV- METODOLOGIA

Nota introdutória

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o enquadramento metodológico adotado na pesquisa. Inicialmente, explicita-se, e fundamenta-se, a opção pelo paradigma qualitativo, justificando-se sua adequação à natureza do objeto de estudo. Em seguida, descrevem-se as técnicas de recolha de dados utilizadas, com ênfase na aplicação da entrevista semiestruturada como principal instrumento de investigação.

IV.1. A opção por uma metodologia de orientação qualitativa

Conforme já explicitado, esta investigação buscou explorar a relação entre inclusão, avaliação e o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educativas específicas (NEE), no contexto do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e do ensino secundário, a partir do ponto de vista de professores. Nesse sentido, formulou-se como questão central de investigação, a seguinte: *Que relações existem entre a educação inclusiva e a avaliação das aprendizagens de alunos com Necessidades Educativas Específicas?*

Para uma maior especificação da questão central, elencou-se um conjunto de questões subsidiárias que apoiaram a compreensão do problema em estudo:

- *Quais as percepções dos professores do ensino básico sobre educação inclusiva e a avaliação das aprendizagens de alunos de necessidades específicas?*
- *No quadro dos princípios de uma educação inclusiva, que efeitos têm sido gerados nos processos/práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos com necessidades/medidas específicas?*
- *Que práticas de avaliações são mais utilizadas com alunos com necessidades específicas? / Que instrumentos utilizam os professores para a avaliação das aprendizagens dos alunos, designadamente alunos com necessidades educativas específicas?*

Tendo por base estas questões, o presente estudo teve como objetivo geral, *compreender relações entre a educação inclusiva e práticas de avaliação das aprendizagens de alunos com necessidades educativas específicas*. Foram também delineados objetivos específicos, a saber: (a) identificar percepções de professores do ensino básico sobre a educação inclusiva; (b) analisar efeitos que a educação inclusiva tem gerado nas práticas avaliativas; (c) caracterizar procedimentos de avaliação adotados nos processos de avaliação

de alunos que requerem a aplicação de medidas educativas de suporte à aprendizagem de caráter seletivo ou adicional (decreto lei 54/2018).

A proposta metodológica estruturou-se com base em pressupostos do paradigma *fenomenológico-interpretativo*, (Taylor & Medina, 2013; Tombolato & Santos, 2020) dado que uma de suas principais características é a busca pela compreensão da perspectiva dos sujeitos sobre o fenômeno em estudo. Tal enfoque é particularmente relevante quando se deseja investigar contextos educativos inclusivos e as experiências vividas por alunos com necessidades específicas. Para Taylor & Medina (2013):

This humanistic paradigm arrived in educational research during the late 1970s, influenced strongly by anthropology which aims to understand other cultures, from the inside. That is, to understand the culturally different 'other' by learning to 'stand in their shoes', look through their eyes' and 'feel their pleasure or pain'. Thus the epistemology of this paradigm is inter-subjective knowledge construction. (Taylor & Medina, 2013, p.4)

Esse paradigma, portanto, alinha-se aos objetivos da presente investigação, ao permitir uma aproximação mais sensível e interpretativa das realidades vividas pelos sujeitos envolvidos.

Outro fator determinante para a escolha do paradigma fenomenológico-interpretativo foi a sua possibilidade de permitir ao pesquisador compreender a dinâmica interna do objeto de estudo, observando como se dão as relações no contexto investigado e identificando suas principais características. Essa abordagem revela-se particularmente valiosa em ambientes escolares, onde as interações entre os membros da comunidade educativa exercem um papel central na construção da realidade. Conforme destacam Taylor & Medina (2013), a aplicação deste paradigma "enables researchers to build rich local understandings of the life-world experiences of teachers and students and of the cultures of classrooms, schools and the communities they serve." (p.4).

É no quadro destes pressupostos que se considera que a abordagem qualitativa se adequa ao estudo que realizámos, porquanto possibilitou uma leitura aprofundada das experiências vividas por professores referente ao foco estudado, favorecendo uma análise mais sensível e contextualizada. A pesquisa qualitativa permite captar essas dimensões com profundidade, fornecendo subsídios relevantes para responder aos objetivos deste trabalho. Nesse sentido, Guerra (2014) destaca que na pesquisa qualitativa:

O cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social – , interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. (Guerra, 2014 p.11)

Outro aspecto que motivou a escolha pela abordagem qualitativa refere-se a aspetos de natureza experiencial da investigadora, relacionados com mais de uma década de experiência docente com turmas de alunos da faixa etária em questão, no âmbito da qual foi possível desenvolver dinâmicas pedagógicas e relacionais que potenciaram um conhecimento aprofundado dos alunos na sua relação com os seus contextos sociais e familiares cotidianos. Assim, considera-se a abordagem qualitativa oferece suporte para integrar o embasamento pessoal como elemento de motivação para a pesquisa, reconhecendo que o objeto de estudo também se relaciona com valores, sentimentos e experiências individuais, conforme destaca Guerra (2014):

Normalmente, o objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências, que estabelecem relações próprias, que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e sim de difícil interpretação, generalização e reprodução. (Guerra, 2014 p.11)

IV.2. Participantes no estudo

Os professores participantes no estudo pertencem a diferentes instituições de ensino do país, compondo uma amostra por conveniência (Freire, 2021). A escolha desse tipo de amostragem justifica-se pela disponibilidade e acessibilidade dos participantes para colaborar na investigação, atendendo às condições práticas e logísticas do estudo, uma vez que as entrevistas precisaram ser realizadas remotamente, em horário pós-laboral ou aos fins de semana. Além disso, todos os professores entrevistados lecionavam em pelo menos um dos ciclos contemplados no recorte da pesquisa, nomeadamente o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, de modo a melhor garantir a pertinência de suas experiências para a análise proposta.

A área de docência dos professores entrevistados é diversificada, contemplando: professores da disciplina de Geografia (seis); professores de Línguas (Português, Espanhol e Francês- três); professores de Matemática (dois); um professor de história; e um professor de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), num total de 13 professores. A tabela 2: apresenta uma caracterização geral dos professores participantes no estudo.

Tabela 2: Caracterização geral dos professores participantes no estudo.

Professor	Disciplina	Ciclo de Ensino	Região de atuação atual	Formação profissional com NEE	Anos de profissão
P1	Geografia	3 ciclo e secundário	Alentejo	Sim	4

P2	Matemática	3 ciclo e secundário	Distrito do Porto	Não	24
P3	Geografia	3 ciclo e secundário	Distrito do Porto	Não	1
P4	Geografia	3 ciclo e secundário	Algarve	Não	4
P5	Geografia	3 ciclo e secundário	Coimbra	Não	1
P6	Geografia	3 ciclo e secundário	Coimbra	Não	1
P7	TIC	2 e 3 ciclos	Distrito do Porto	Não	22
P8	História	3 ciclo e secundário	Distrito do Porto	Sim	35
P9	Geografia	3 ciclo e secundário	Lisboa	Não	1
P10	Linguagens	2 e 3 ciclos e secundário	Distrito do Porto	Sim	21
P11	Linguagens	Secundário e profissional	Distrito do Porto	Sim	3 – PT / 19 – BR
P12	Matemática	3 ciclo e secundário	Distrito do Porto	Sim	25
P13	Linguagens	3 ciclo e secundário	Distrito do Porto	Não	15

IV.3 Instrumentos e Técnicas de recolha de dados

Como se referiu, a principal técnica de recolha de dados utilizado nesta investigação foi a entrevista semiestruturada, com suporte em análise documental. A entrevista visou obter o ponto de vista de professores sobre educação inclusiva e sua relação com a avaliação das aprendizagens de alunos com necessidades/medidas específicas. A recolha/análise documental focou-se essencialmente em dispositivos legislativos nacionais que regulamentam a avaliação da aprendizagem nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

IV. 3.1 Entrevista semiestruturada

O tipo de entrevista escolhido para este estudo foi a semiestruturada, uma vez que ela possui um carácter qualitativo, permitindo uma maior flexibilidade durante a coleta de dados (Guerra, 2014; Minayo, 2004). A escolha dessa abordagem se deu pela possibilidade de capturar de forma mais fiel e detalhada as percepções e experiências dos participantes.

Uma outra razão para a escolha dessa estratégia foi proporcionar maior liberdade nas respostas dos professores entrevistados, permitindo que eles expressassem as suas opiniões sobre as questões propostas e tivessem a oportunidade de acrescentar informações

adicionais sobre o tema, caso desejassem, podendo, desse modo permitir chegar a outras informações. valiosas para a pesquisa. Como afirma Guerra (2014) e Minayo (2004), através deste tipo de entrevista “o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe indicam se seu caminho está correto.” (p.131).

O principal objetivo dessas entrevistas foi contribuir para a resposta à questão central deste trabalho: *Quais as relações existentes entre a educação inclusiva e a avaliação das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas específicas?* Além de responder a essa pergunta norteadora, as entrevistas também visaram identificar outros pontos-chaves para a pesquisa, como as percepções dos professores sobre a educação inclusiva, as metodologias e estratégias utilizadas por esses professores nas avaliações, os efeitos dessas práticas nos processos de avaliação das aprendizagens e os desafios enfrentados por esses professores ao lidarem com alunos com necessidades específicas.

As entrevistas foram conduzidas, mediante consentimento informado, de forma remota, por meio de chamadas de vídeo utilizando as plataformas Google Meet ou Zoom, em horários pós-laborais ou aos finais de semana, conforme a disponibilidade dos professores e da pesquisadora. Foram realizadas treze entrevistas ao longo do período de 23 de abril a 26 de maio de 2024, com duração média de aproximadamente uma hora cada. Os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo tendo-lhes sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. Nesse sentido, e de modo a garantir maior conforto aos participantes, apenas o áudio das entrevistas foi registado, evitando a captura de imagens. Posteriormente, os áudios foram transcritos integralmente e convertidos em documentos de texto no formato Word, permitindo a análise detalhada do conteúdo.

As entrevistas foram estruturadas a partir de um guião (Apêndice nº 1- Guião de Entrevista), dividido em seis blocos temáticos de perguntas, cada um cuidadosamente elaborado para responder aos questionamentos centrais deste trabalho. As divisões dos blocos de perguntas do guião foram as seguintes:

- 1) Informações gerais dos professores e de sua trajetória académica.
- 2) Percepção sobre educação inclusiva pelos professores.
- 3) Alunos com necessidades específicas seletivas.
- 4) Ferramentas e estratégias utilizadas em sala de aula.
- 5) Avaliação.
- 6) Outros aspectos relevantes.

IV. 3.2 Análise Documental

Este procedimento contribuiu de forma significativa para a compreensão dos fundamentos legais e políticos que orientam a inclusão educacional, em Portugal. Para esse

fim, foi realizada uma recolha e análise documental com o objetivo de analisar dispositivos legislativos nacionais, como os Decretos-Lei n.º 301/84, n.º 46/86, n.º 301/91, n.º 3/08 e n.º 54/18, além da Declaração de Salamanca (1994), documento de referência internacional que sustenta práticas inclusivas. A análise desses documentos possibilitou ampliar a compreensão acerca do enquadramento jurídico e político da inclusão educacional. De acordo com Sá-Silva et al. (2009), “É um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” (p.5), sendo definida como “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 2008, p. 47). Ou seja, a análise documental é uma técnica de transformação e representação, pela qual se converte conteúdos de documentos (textos, imagens, relatórios, legislação, atas, posts, etc.) em unidades de análise comparáveis (extractos, categorias, códigos), que podem ser consultadas, cruzadas e interpretadas para responder a questões de investigação (Bowen, 2009). É frequentemente usada como fonte principal ou complementar (triangulação) em estudos qualitativos.

Nesse âmbito, os documentos selecionados para análise neste estudo constituem-se em fontes primárias, ou seja, representam os registros originais. Além disso, foram escolhidos em função de sua relevância para o estudo, uma vez que constituem os referenciais legais que orientam as diretrizes de inclusão educacional. O objetivo da análise consistiu em compreender os fundamentos legais da inclusão, abrangendo dimensões institucionais, avaliativas e sociais.

IV. 4. Análise de conteúdo

A etapa seguinte consistiu na análise dos dados provenientes das entrevistas, para a qual foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Campos, 2004; Bardin, 2008; Bartelmebs, 2013). De acordo com Campos (2004), trata-se de “um método muito utilizado na análise de dados qualitativos (sendo), compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.” (p.611).

No caso do presente estudo, essa análise teve como objetivo identificar nas entrevistas dos professores as informações que permitissem responder à questão de objetivos da investigação. No processo de análise de conteúdo seguiu-se um procedimento próximo do preconizado por Bardin (2008). Iniciámos a pré-análise com a constituição do corpus, definindo critérios de inclusão das entrevistas e procedendo à transcrição integral e anonimização. Realizámos uma leitura flutuante para familiarização e delimitámos as unidades de registo (segmentos de sentido) e de contexto (respostas/perguntas). Na fase de

exploração do material, a codificação começou de forma indutiva a partir das entrevistas, identificaram-se respostas/pontos comuns e atribuíram-se codificação provisória.

Depois de transcritas as entrevistas, foi utilizada a técnica de categorização dos conteúdos, pois, como observa Bartelmebs (2013), “Da mesma forma, na análise dos dados de nossas pesquisas, as categorias nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados.” (p.3). Esse é um passo crucial para a organização da análise.

Em seguida, estes elementos foram confrontados com as perguntas orientadoras da investigação, num movimento dedutivo que permitiu refinar e agrupar os discursos. Na sequência agregaram-se ocorrências, mapearam-se relações semânticas e selecionaram-se excertos representativos, estruturados com base num conjunto de quatro categorias e algumas subcategorias, que a tabela 3 sistematiza.

Tabela 3: Categorias e subcategorias de análise.

Categorias	Subcategorias
Uma inclusão para todos- <i>equidade, especificidades com efeitos Sociais.</i>	Decreto-Lei n.º 54/2018 – <i>entre o conhecimento aprofundado e fragmentado – um guia orientador.</i>
Intervenção em NEE: <i>entre estratégias de inclusão e múltiplos desafios.</i>	Do Normativo à Prática: <i>(In)consistência dos apoios à Inclusão.</i>
Políticas de inclusão e sucesso escolar dos alunos.	_____
Avaliação das aprendizagens: Processos avaliativos e suas múltiplas dificuldades.	Estratégias, instrumentos e modalidades de avaliação de aprendizagens em contexto inclusivo.
	Os processos de avaliação: do individual e coletivo aos apoios organizacionais e as políticas.

Por fim, para a descrição e análise dos relatos dos professores, optou-se por uma catalogação referenciada através dos números, de 1 a 13 (Professor 1- P1; Professor 2- P2 e assim sucessivamente). Este procedimento visa garantir a clareza na exposição dos dados, preservando a confidencialidade dos respondentes.

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nota introdutória

Neste capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. A análise pretende explorar as percepções, experiências e práticas relatadas pelos participantes, estabelecendo um diálogo crítico com a literatura científica previamente abordada, de modo a compreender de que forma esses dados refletem ou contrastam com as diretrizes e desafios da educação inclusiva. A análise segue, assim, as quatro categorias de análise explicitadas na tabela 3: i) *Uma inclusão para todos- equidade, especificidades com efeitos Sociais*; ii) *Intervenção em NEE: entre estratégias de inclusão e múltiplos desafios*; iii) *Políticas de inclusão e sucesso escolar dos alunos*; iv) *Avaliação das aprendizagens: Processos avaliativos e suas múltiplas dificuldades*

V.1.Uma inclusão para todos- equidade, especificidades com efeitos Sociais

Ao serem questionados sobre o conceito de educação inclusiva, observou-se que 12 dos 13 professores entrevistados apresentaram uma compreensão convergente, identificando a inclusão como um princípio voltado a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tal como ilustra o seguinte depoimento:

“Inclusive, o ensino inclusivo é incluído toda a gente, independentemente da problemática, portanto, é trazer os alunos, é pôr os alunos em contexto social, não é, pronto, independentemente, é essa a ideia que eu tenho.” (P7)

Esta visão dos professores vai ao encontro ao pensamento de Armstrong (2014) e Rodrigues (2006) ao destacarem a importância de práticas inclusivas promotoras de equidade que assegurem respostas educativas que atendam às particularidades de todos os alunos. Outras leituras, porém, emergem dos discursos dos professores, revelando uma compreensão do conceito de educação inclusiva associada à atuação com alunos que possuem dificuldades predominantemente de ordem cognitiva e à adoção de medidas adicionais de suporte, como a elaboração de relatórios individualizados e adaptações curriculares. O excerto seguinte expressa essa visão:

Educação inclusiva, para mim, seria uma educação direcionada para os alunos com qualquer nível de dificuldade mais cognitiva, não é? E é uma educação em que esses alunos não estão segregados, dos alunos que são “normais” e é uma educação que que prevê medidas específicas para esses alunos, medidas de adaptação de currículo, ou seja, eles não precisarem de seguirem mesmo o plano de disciplina que os outros alunos, de serem avaliados de forma diferente, tudo isso. Na realidade, é isso. (P3)

Ainda dentro desta categoria, algumas declarações dos professores destacaram aspectos relevantes que dialogam com as concepções de inclusão discutidas por Armstrong (2014), Rodrigues (2006) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como por exemplo, a ideia de que a inclusão é para todos, e não somente para determinado grupo.

Com efeito, dois professores (P9 e P11) enfatizaram a inclusão como uma via para promover a equidade, evidenciando a necessidade de garantir condições justas e adaptadas para todos os alunos, independentemente das suas especificidades, como é demonstrado na seguinte fala: “Tem é que haver equidade, ou seja, todos conseguirem chegar a um determinado ponto ou fazerem parte de uma comunidade ou de um evento qualquer...” (P9). No mesmo sentido, o professor 11 refere:

Eu entendo como educação inclusiva é.... O fato da escola abrir portas para todos, ...Independente da necessidade educativa que aqui que aquela criança ou jovem exige e sem qualquer tipo de preconceito, que todos tenham as mesmas, que haja equidade educativa. (P11)

Outros professores salientaram a importância de respeitar o ritmo e as particularidades do processo de aprendizagem de cada estudante, reconhecendo assim como Medeiros & Mattos (2021) que a inclusão não pode ser dissociada de práticas pedagógicas diferenciadas e sensíveis às necessidades individuais. Esta compreensão é evidenciada na seguinte fala:

É ver as competências que as crianças têm que ter até a escolaridade obrigatória, certo? Perceber para aquele ciclo, o que é que é fundamental ser desenvolvido? Em que ponto é que a criança está? Então vamos incluí-la, formas para que ela consiga chegar no ritmo dela, às mesmas coisas de os outros. (P10)

Outros depoimentos, ainda, ampliam a reflexão ao afirmar que a inclusão deve ser entendida para além dos limites institucionais da escola, considerando seu efeito social mais amplo e a sua relevância como um princípio que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa perspectiva de sociedade mais justa e inclusiva vai de encontro com a perspectiva de Rodrigues (2014), bem como com a perspectiva de inclusão prescrita no DL n.º 54/2018 e de Simón et al. (2019). Essa perspectiva é evidenciada no seguinte excerto:

A minha interpretação é a inclusão diz respeito a medidas que se tomam para que todas as crianças, independentemente da sua problemática, possam integrar a sociedade da forma mais, mais, mais simples da forma, portanto, estejam integrados, e conheçam a sociedade em geral, pronto. (P7)

De forma geral, os dados indicam que os professores possuem uma compreensão ampla e alinhada do conceito de educação inclusiva, valorizando a equidade, o respeito às particularidades dos alunos e o efeito social da inclusão, em particular nas dimensões de

pertencimento, redução de estigma e participação comunitária, compreensão esta que é partilhada por Armstrong (2014) e Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir (2016). Para além desse entendimento, os dados mostram que os professores, em geral reconhecem a necessidade de se promoverem condições justas e adaptadas para todos os alunos, reforçando a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e sensíveis às necessidades individuais.

Ainda no âmbito da primeira categoria, foi questionado aos participantes se possuíam conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018 e qual consideravam ser a relevância desta legislação no contexto escolar. Este questionamento foi fundamental para se compreender o grau de familiaridade dos professores com a legislação que orienta as práticas pedagógicas nas escolas portuguesas, além de permitir uma reflexão sobre como percebem a sua aplicabilidade nas dinâmicas pedagógicas e no atendimento aos alunos com necessidades educativas específicas (NEE).

De entre os participantes, 12 professores responderam que conhecem o Decreto-Lei 54/2018, e 1 professora respondeu que não conhecia. Contudo, se percebeu que dos 12 professores que responderam que conheciam o decreto, alguns demonstraram terem um conhecimento mais aprofundado sobre o mesmo, como é exposto na seguinte fala:

Por exemplo, a alínea A - alterações curriculares para as significativas, está mais virado, por exemplo, para as adaptações ao nível dos textos, têm que estar adaptados, menos alíneas para os alunos ou fazer a leitura guiada para os alunos e a alínea B está mais voltada para dar todas as aulas de forma mais simplificada para esses meninos. (P5)

Os outros professores declararam ter conhecimento do Decreto-Lei n.º 54/2018, porém, de forma limitada, referindo-se a informações específicas que lhes são transmitidas pela escola ou por colegas de trabalho, geralmente relacionadas a situações em que precisam aplicar alguma medida para alunos com NEE., tal como mostram as seguintes declarações: *“Pois é assim, nunca li, mas é o 54, as pessoas dizem sempre, olha, este tem o 54, este tem, este tem 28, pronto”* (P7) e *“Não, não tenho assim um conhecimento para fundo do decreto.”* (P13).

No que se refere à relevância do Decreto-Lei n.º 54/2018 no contexto escolar, a maioria dos professores (9) concordou que o decreto possui um papel fundamental como guia orientador para os professores, auxiliando na compreensão das singularidades de cada aluno. Esse entendimento é evidenciado nas seguintes falas:

“Sim, eu acho que é muito importante, porque é um guia, basicamente para nós.” (P6)

Sim, a relevância do 54 é o ponto de vista geral, o professor ter noção de que os alunos cada caso é um caso, o aluno não pode ser encarado no global e cada vez mais temos que especificar e direcionar a nossa atenção para caso a caso. (P1)

Outros professores destacaram que a relevância do Decreto-Lei n.º 54/2018, no contexto escolar, reside principalmente na promoção da inclusão, considerando-o uma ferramenta essencial para assegurar a integração dos alunos com necessidades educativas específicas (NEE). Este entendimento é ilustrado na fala de P9: “O da DL54/18. Ele não se aplica só para os alunos com medidas seletivas e medidas adicionais. Mas ele também aplica medidas universais que qualquer tipo de aluno pode ser beneficiado.”

De forma geral, a análise indica que, embora a maioria dos professores tenha conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, alguns deles demonstraram uma compreensão aprofundada de suas disposições. No entanto, há consenso quanto à sua relevância, seja como guia orientador para o planejamento pedagógico individualizado, seja como instrumento que promove a inclusão e a atenção às necessidades específicas de cada aluno, reforçando a importância de sua aplicação consistente nas práticas escolares.

Em síntese a análise da primeira categoria, “Uma inclusão para todos – equidade, especificidades com efeitos sociais”, revela que a maioria dos professores compreende a educação inclusiva como um princípio que deve abranger todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Essa visão dialoga com Armstrong (2014), que destaca a importância de práticas inclusivas que promovam equidade, e com Rodrigues (2006), que reforça a necessidade de considerar as particularidades individuais no processo educativo. Estes posicionamentos estão em linha com os pressupostos da Declaração de Salamanca de 1994, ao enfatizar a inclusão como direito de todos os estudantes, pressupostos também corroborados pelos estudos de Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir (2016) e de Simón et al. (2019), ao sustentarem que a inclusão escolar possui efeitos sociais mais amplos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Os professores destacam ainda a relevância de práticas pedagógicas diferenciadas, e sensíveis ao ritmo e às necessidades de cada aluno, aspecto reforçado por Armstrong, 2014; Rodrigues, 2006; Medeiros & Mattos, 2021; Simón et al., 2019; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016. No que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 54/2018, os docentes reconhecem sua importância como guia orientador das práticas pedagógicas e instrumento para garantir a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas (NEE), ainda que nem todos possuam uma compreensão aprofundada de suas disposições. Assim, a interpretação dos professores se articula com o decreto, ressaltando que sua aplicação efetiva é essencial para que a inclusão transcenda os limites da escola e impacte de forma significativa a vida social dos alunos.

V.2. Intervenção em NEE: entre estratégias de inclusão e múltiplos desafios

Dentro dessa categoria, todos os professores entrevistados revelaram já ter tido alguma intervenção com alunos com NEE. Na mesma questão, eles compartilharam um ou mais casos de alunos que os marcaram e influenciaram suas práticas pedagógicas. De forma unânime, os relatos referiram-se a estudantes que demandavam medidas mais específicas, sejam seletivas ou adicionais, como evidenciado nos trechos a seguir:

Então, logo no primeiro ano eu tive um caso muito complicado, acho que foi o mais complicado que tive até agora. Foi o caso do primeiro ano, que era um aluno que era surdo, mudo e tinha apenas 20% de visão, ele era bastante cego, ele tinha muitos problemas visuais, ele não falava e tinha uma coisa chamada mutismo seletivo. (P1);

“São bastantes os que marcam, até porque não sinto que tenha a preparação suficiente para o para os acompanhar convenientemente, não é? Mas já tive alunos cegos, com glaucoma pronto, parcialmente.” (P.12);

Pronto, posso falar do último que acompanhei durante 2 anos ao nível do secundário, que até a experiência mais recente é uma criança autista, com disgrafia, e que e com problemas como normalmente as crianças autistas têm, com problemas de relacionamento pessoal e social, de higiene, da autonomia, pronto. (P.8)

Nesse âmbito, alguns professores afirmaram não sentir dificuldades em lecionar para alunos com necessidades educativas específicas. Essa percepção está associada a **estratégias** que já utilizam em sala de aula e ao conhecimento prévio que possuem sobre seus alunos. Segundo eles, essa familiaridade facilita a definição de ações necessárias para atender às demandas individuais, como ilustrado nos depoimentos seguintes:

Não, mais ou menos fácil, nós sabemos quem são os alunos com necessidades. (...) Ao nível do ensino, é procurar dar lhes atividades também mais simples, dependendo dos casos que os deixem ocupados, que os mantenham a par daquilo que se está a dar, mas até muitas vezes que sejam mais lúdicas para que eles estejam interessados dentro da sala de aula. (P8);

Eu sinto que tenho que adaptar o meu discurso e a minha velocidade de explicar. E exemplifico sempre! Ilustro sempre! Qualquer exemplo que eu esteja a dar, ou seja, eu estou a explicar o relevo. Pronto, explico o relevo, explico os agentes internos e externos e depois vou mostrar cada um deles. Gosto de fazer uns jogos. As editoras, normalmente nos sites, têm alguns jogos e coloco esses joguinhos. E então a coisa corre assim muito bem. (P4)

Observou-se também nas falas dos professores que a intervenção com alunos com NEE ao mesmo tempo que representa sempre desafios significativos em sua prática, impulsiona-os, simultaneamente, para mudanças em suas estratégias pedagógicas. Estas percepções são corroboradas por García-Gómez (2010), ao ressaltarem que as novas concepções de inclusão trouxeram grandes desafios para os professores sendo por isso, muito importante que eles estejam dispostos a acompanhar essas mudanças para dar melhor respostas a esses alunos. Situa-se nesta linha o depoimento seguinte:

“Aprendi a fazer algumas adaptações ao processo de avaliação, ao processo de trabalho, junto do meu colega, para que depois o aluno conseguisse ter sucesso na aprendizagem, portanto esse foi um caso.” (P1)

Relativamente estratégias e abordagens utilizadas pelos professores para promover a inclusão em sala de aula, observou-se uma diversidade de respostas, tendo-se destacado, no entanto, algumas estratégias.

Um delas foi a utilização do reforço positivo, mencionada por alguns professores como uma prática essencial para estimular e motivar os alunos, como ressaltado a seguir.

É aquela questão do reforço positivo, ou seja, qualquer intervenção do aluno a gente tenta tirar a parte positiva, eu acho que mais é um bocadinho. Isso eu acho que é o problema da nossa disciplina, como o nosso foco é muito a questão da motivação, depois é que vem o resto, não é? (P2)

Uma outra estratégia identificada foi o trabalho em pares com os colegas de turma, ou até mesmo a presença de um colega tutor, apontada por três professores como uma prática relevante para favorecer a inclusão. Essas estratégias podem ser identificadas nos seguintes testemunhos:

“É fazer com que um ajude o outro, como eu trabalho com a língua estrangeira, fazer pares, escolher os pares e fazer com que um puxe o outro? e reforçada por P4, conforme se observa na passagem a seguir.” (P11);

Então eu, eu por acaso, na minha direção de turma tenho um aluno com algumas dificuldades e então eu coloquei, nomeei um colega que fica ao lado dele como O tutorzinho dele. Então ele vai verificar se ele consegue fazer sempre as coisas e caso ele veja que ele não consegue fazer as coisas, avisa o professor e diz: — Olha, ele perdeu-se. (P4)

A estratégia mais enfatizada pelos professores foi a valorização da interação e do respeito no relacionamento com os alunos, considerada fundamental para o fortalecimento da inclusão. Esse aspeto é evidenciado nos seguintes trechos:

É pronto a estratégia da abordagem, a abordagem é sempre, a interação é, a interação com o aluno para conseguir perceber, para onde é que é que ele caminha, não é. Pronto para conseguir incluir objetivos se vão interagir com o aluno, pois a partir daí a coisa roda sem problemas. (P7);

E eu acho que se puder chamar estratégia, seria respeitar o aluno na sua essência e colocá-lo no centro da aprendizagem. Nós só estamos aqui para gerir, para dá-los conhecimento e para ajudá-los a gerir este conhecimento. Quanto mais próximos nós fomos dos alunos, em termos de afinidade, em termos de contacto, o tal respeito, melhor se torna a aula. (P10)

Outras abordagens também foram destacadas pelos participantes, tal como ilustram estes excertos:

“Eu dou relevância a uma conversa previamente com a turma, explicando que teriam um colega com características diferentes, o que contribui para favorecer a aceitação e inclusão desse estudante no grupo.” (P8)

Eu tento enquadrá-los na minha explicação. Primeiro que eles ficam todos orgulhosos, porque sentem que estão a ser considerados, estão a ser reconhecidos. Em termos de inclusão eu tento dar exemplos para todos os alunos, para os com mais dificuldades e com menos, é mais abordagem. (P9)

Em síntese, da análise das estratégias de inclusão em sala de aula, os professores destacaram práticas variadas, sendo mais recorrentes o reforço positivo, o trabalho em pares ou com colegas tutores e a valorização da interação e do respeito com os alunos, inferindo-se preocupações pedagógicas relacionadas com o bem-estar e o seu sucesso educativo de todos os alunos, promovendo, assim, maior justiça social (Simón et al. 2019 e Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016). Dentro destas preocupações pedagógicas, a análise permitiu destacar ainda outras abordagens que incluem preparar a turma para a diversidade e engajando ativamente nas atividades, todo os alunos incluindo os que têm necessidades educativas específicas evidenciando que a inclusão envolve tanto práticas pedagógicas quanto a construção de aceitação e participação coletiva.

Foi dentro deste enquadramento que foi também perguntado aos professores se enfrentavam **desafios/dificuldades** ao ensinar alunos com necessidades educativas específicas. De um modo geral todos referiram enfrentar desafios. Alguns, por exemplo, destacaram **o tamanho das turmas** como o principal desafio no desenvolvimento do seu trabalho com crianças NEE. Nesse âmbito, afirmam:

Deve ter, deve ser, numa turma reduzida, numa turma de 20, 24, mas às vezes não é isso que acontece porque as escolas não têm capacidade para, digamos assim, ter turmas reduzidas e depois têm, neste caso, na área de residência, muitos alunos a quererem inscrever se lá. (P1);

“Só que, por exemplo, numa turma que eu tenho, que é de 24 alunos, eu tenho 7 ou 8 meninos com necessidades seletivas e eu não tenho nenhum professor que me acompanhe dentro de sala de aula.” (P6);

Tamanho da turma, turmas mais pequenas, não turmas tão grandes para que, para aproximarmos até deles. Até os alunos ficam mais Unidos e são mais colaborativos com estes alunos que têm dificuldades, ou seja, eles aproximam se mais uns dos outros do que uma turma muito grande. (P1);

“O maior desafio seria com uma turma muito grande. Se as turmas fossem mais pequeninas, acho que o acompanhamento era muito mais eficaz e era mais fácil ajudá-los.” (P6)

Outro ponto levantado ressaltou o desafio em inserir adaptações para alunos com NEE sem que estes se sintam excluídos, como pode ser observado em sua fala: “*Essa é a minha dificuldade, é o colocar algo diferenciado sem magoar.*” (P2).

Outros professores, ainda, apontaram a **falta de tempo** para dar a devida atenção a esses alunos dentro de uma sala de aula cheia, constitui uma das maiores barreiras. Essa percepção fica clara nos seguintes depoimentos:

“E não há tempo para trabalhar individualmente com esses alunos que sentem dificuldades.” (P3);

Não consigo chegar a eles. Chego, mas não é. Mas depois os outros também me chamam e, portanto, tenho que me dividir ali por eles todos. Pronto. Quando tenho uma professora em sala de aula, que também a matemática, temos assessorias, aí já é um bocadinho mais fácil do que essa professora dedica se um bocadinho mais a esses alunos, e acaba por ser uma ajuda. (P12)

Estes depoimentos estão em linha com a perspectiva de Chiou et al. (2025) quando sublinham que a falta de tempo disponível para docentes impacta diretamente na superação desses desafios.

Nesta mesma direção alguns professores referem-se à dificuldade de gerir as aulas que incluem alunos com necessidades educativas específicas, destacando o desafio de **equilibrar a atenção** dedicada a esses estudantes ao mesmo tempo em que precisam conduzir o ensino das demais crianças presentes na turma. Essa dificuldade em lidar com a pluralidade dentro de sala de aula é destacada por Prychodco et al. (2019) e por García-Gómez (2010), e é ilustrada pelos seguintes depoimentos:

“Isto é muito complicado de gerir em sala de aula, porque acaba por desestabilizar tudo” (P4);

“Então, gerir a turma muitas vezes é difícil, às vezes mais gerir a turma, do que gerir a própria criança que se tem” (P8).

Outros dados revelam que **a ausência de conhecimento/orientações** técnico-científicas ou legislativo, pode ser um desafio na intervenção com crianças com NEE, aspeto que é destacado por Margarida et al. (2022) e Monteiro et al. (2020), quando ressaltam a falta de conhecimento e ou de orientações de natureza legislativa e outras. Com efeito, esse foi um aspeto citado por alguns professores que relacionam limitação à dificuldade em compreender as necessidades específicas dos alunos, e a importância de se ampliar a formação/preparação dos professores. Os excertos seguintes lustram estas ideias:

“Sim, sim, sim. Ter mais lucidez, ter mais conhecimento para também fazer melhor e compreender as instruções” (P13);

“O maior desafio é não perceber mesmo as necessidades que eles possam ter” (P8);

O maior desafio, primeiro, é perceber qual é a verdadeira necessidade da criança, porque depois nós temos relatórios nos computadores, depois temos os relatórios médicos, não é, e é tudo dado a conhecer. (P10);

Nós sentimos uma responsabilidade maior porque pensamos, como é que nós vamos conseguir adaptar, ajustar o currículo em si para esses, porque é assim, nós concluímos a faculdade, mestrados e de ensino, mas ninguém nos diz como nós vamos ensinar. ...ninguém nos diz que: Olha, para aquele aluno tem que ser assim, para aquele aluno tem que ser assado, não é? (P9)

Outro desafio evidenciado refere-se à **ausência de materiais** específicos que permitam atender melhor às necessidades dos alunos com NEE. Alguns depoimentos dão conta dessa dificuldade:

“Materiais diversos...precisamos de alguma forma de material minimamente diverso para que se possa chegar um bocadinho a todos. Esse acho que é o desafio maior.” (P2);

“O meu maior desafio é a falta de materiais. É não ter materiais, às vezes para facilitar a vida deles.”. (P5)

A análise permite inferir que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de oferecer o suporte adequado aos professores, de a modo que consigam superar as dificuldades em sua prática pedagógica. Cid (2017) reforça essa premissa ao destacar a necessidade de formação continuada para os professores, como uma estratégia para superar tais dificuldades.

Um último desafio mencionado por alguns professores, diz respeito à dificuldade em garantir que os alunos com necessidades educativas específicas compreendam efetivamente os conteúdos trabalhados. Destacam, nesse sentido, a complexidade em “chegar até o aluno” e em assegurar que a aprendizagem ocorra dentro das limitações existentes. Dizem a propósito:

“É mesmo isso? É chegar a eles, é chegar a eles, fazer com que aprendam, não é, dentro das limitações que têm. Aprendam, não é?” (P12);

Faz com que eles é entendam dentro do dentro das limitações deles, alguma coisa que eu esteja é ensinando, apresentando é o desafio, é realmente tentar fazer com que eles alcancem o mínimo e que está estipulado dentro das limitações deles. (P11)

Como evidenciou a análise, os professores relataram diversos desafios ao trabalhar com alunos com necessidades educativas específicas, sendo os principais relacionados com: o tamanho das turmas; com a compreensão das necessidades individuais e temperamentos dos alunos; a ausência de materiais adequados; a falta de tempo e de conhecimento; a dificuldade em gerir as turmas; dificuldade em adaptar métodos de ensino para alunos com necessidades específicas; dificuldade em garantir que os conteúdos sejam efetivamente

compreendidos. Estes resultados, tal estão em linha com resultados de estudos que ao longo da análise fomos mencionando, designadamente: Chiou et al., (2025); Margarida et al. (2022); Monteiro et al (2020) Prychodco et al. (2019); García-Gómez (2010)) Esses desafios evidenciam a complexidade de equilibrar a atenção aos alunos com NEE e a condução do ensino regular, mostrando a necessidade de suporte institucional, formação contínua e recursos pedagógicos apropriados para promover uma inclusão efetiva.

Os dados mostram, no entanto, resultados considerados mais positivos. Estes parecem estar relacionados com a experiência profissional e a capacidade de se colocar no “ponto de vista do outro”, o que lhes permite perceber com mais clareza que estratégias adotar e quais ajustes a fazer, tal como demonstra o depoimento seguinte:

Os meus colegas dizem sempre que é muito difícil. Ah, é muito difícil andar a adaptar, e é muito trabalho e mais não sei o quê ..eu não sinto isso, eu faço aquilo, como se sentisse que eu era o aluno e sentisse as dificuldades, ou seja, eu ponho-me na pele do aluno, eu sinto-me assim à frente do computador e vejo, OK, isto está assim para todos, OK? Isto é os meus objetivos de avaliação, o que é que eles conseguem obter aprendizagens nisto, nisto, nisto, e nisto, mas eu sou o X, eu sou o X e, quero saber como é que vou chegar lá? Tendo em conta as minhas dificuldades, vejo mal, então o facto de ver mal vou ter que aumentar o tamanho, percebo muitas das vezes mal as coisas, porque há palavras difíceis, então faço o quê? Sublinho palavras difíceis e substituo por sinónimos, por palavras idênticas, mais simples, uma linguagem mais corrente, mais próxima dos alunos, portanto, simplifico, digamos assim, simplifico de tal forma que das vezes aquilo que lá está, só faz, digamos assim, o aluno pensar, relacionar alguns aspetos e responder. (P1);

“A adaptação em si não é difícil...o que a torna mais complexa é a falta de tempo disponível para produzir materiais e métodos didáticos adequados aos alunos” (P5);

Nós temos o decreto-lei 54/2018, não é?, que também regula e que tem já algumas das medidas elencadas daquilo que se deve fazer...Estamos assim a falar de uma forma generalizada, não é? para os alunos que o tenho tido, é... não acho tão difícil assim. (P8)

Pese embora estes professores tenham uma visão mais positiva, o fator tempo volta a evidenciar-se como um obstáculo, na qualidade do trabalho dos professores, aspeto que é corroborado por Pedrosa et al. (2022).

E relacionado esta categoria “**Intervenção em NEE: entre estratégias de inclusão e múltiplos desafios**”, e com a qualidade do seu trabalho, os professores foram questionados sobre se recebiam algum tipo de apoio escolar/institucional ao nível do processo de implementação dos pressupostos e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas pelo decreto-lei 54/2018 e que associamos à subcategoria **Do Normativo à Prática: (In)consistência dos apoios à Inclusão**

As respostas revelaram-se divididas: seis professores afirmaram contar com apoio institucional, seis relataram não receber nenhum tipo de suporte e um destacou que a existência desse apoio variava conforme a escola em que atuava.

Entre os participantes que afirmaram receber apoio da escola, destacaram-se alguns pontos em comum, principalmente relacionados com a atuação da equipa de educação especial, a disponibilização de recursos de apoio, com os professores auxiliares em sala de aula, o acompanhamento de psicólogos e a clareza das informações referentes aos alunos e às adaptações necessárias. Esses aspectos podem ser ilustrados nos seguintes depoimentos:

Tive, tive, para já tinha sempre o apoio da psicóloga, e também tinha o apoio dos, da professora de ensino especial, portanto era uma equipa, não é, esta equipa, portanto, psicóloga e ensino especial dava-me apoio em tudo o que eu precisava, adaptações nos métodos de avaliação, adaptações às tarefas e atividades da sala de aula, adaptações aos materiais que eram utilizados durante a aula, portanto, tudo isto era trabalhado com psicóloga, com a professora de ensino especial e com o professor da disciplina, neste caso eu em Geografia, que adaptava os mesmos materiais tendo em conta as necessidades do aluno. (P1);

Mas pelo menos nas 2 escolas que eu tenho estado, há uma equipa que acaba por assegurar um bocadinho esse acompanhamento, sim, aí sim deste psicólogo ou colegas de educação especial que vão trabalhar de forma mais próxima e conseguem tentar perceber um bocadinho melhor, não é, as características ou as fragilidades do aluno. Eu acho que isso sem dúvida foi outra mais-valia desta situação. É ter um grupo de colegas que normalmente acompanha o aluno e que de alguma forma tem a formação especializada, não é? E nos conseguem orientar, orientar um bocadinho. (P2)

No grupo dos professores que afirmaram não receber apoio da escola, verificou-se que muitos relataram que as informações acerca dos alunos com medidas de suporte e das formas de atuação em sala de aula eram obtidas, em grande parte, por meio de conversas informais com colegas de trabalho., falta de comunicação formal com os colegas, elementos corroborados pelo estudo de Margarida et al. (2022). Além disso, foi evidenciada a falta de recursos adequados para auxiliar no processo de ensino, sendo de entre os quais, a escassez de profissionais especializados, sendo os professores da educação especial um dos pontos mais mencionados. Corroboram estas ideias os seguintes depoimentos:

“Não, a ajuda que temos é das formações que vamos fazendo né, por iniciativa, não é. Sentimos a necessidade de perceber, não é, como fazer, sei lá.”(P12);

“Como dizem os franceses, absolutamente nada querida. Eu que faço, faço por mim. É como eu disse há pouco, as minhas colegas ainda sabem menos do que eu.”(P13)

De entre esses relatos, merece destaque o que enfatizou que a orientação disponibilizada pelas escolas aos professores, bem como o apoio disponibilizado, varia de instituição para instituição:

Nesta escola não há. Mas eu já trabalhei em escolas em que nós tínhamos até um professor coadjuvante, ou seja, aquele aluno teria sempre um professor com ele, pelo menos uma vez por semana a cada disciplina estaria lá o professor ao lado dele para ajudar. E aí era ótimo, porque aquele aluno que fosse assim um bocadinho mais descontrolado teria o apoio. Eu acho que neste aluno seria muito vantajoso termos isso, mas infelizmente, nesta escola não que eu estou agora, não há meios para isso, pronto. (P4)

Nesta subcategoria, percebe-se que o apoio escolar aos professores de alunos com necessidades educativas específicas é desigual. Alguns professores relatam que podem contar com equipes de educação especial, psicólogos e professores auxiliares, enquanto outros referem que isso depende apenas de colegas ou de iniciativas próprias, em linha com resultados de outros estudos (Leite & Fernandes, 2002; Margarida et al., 2022; Decreto-Lei n.º 54/2018). A disponibilidade de recursos varia conforme a escola, mostrando que, apesar da legislação, a implementação de suporte ainda é limitada e inconsistente.

Por fim a análise revela que todos os professores já tiveram experiência com alunos com necessidades educativas específicas, destacando tanto práticas bem-sucedidas quanto dificuldades, bem como revelando capacidade de adaptação de métodos de ensino. Enquanto alguns docentes relatam facilidade em adaptar métodos ao colocarem-se no lugar do aluno ou aproveitarem recursos existentes, a maioria aponta barreiras relacionadas com a falta de tempo, materiais e clareza sobre as melhores estratégias (Pedrosa et al., 2022). Essas percepções convergem como resultados do estudo de García-Gómez (2010) e de Prychodco et al. (2019), que reconhecem a complexidade da gestão de turmas inclusivas.

Outros professores ressaltaram a dificuldade em perceber a melhor estratégia para chegar ao aluno, especialmente diante de conteúdos mais complexos, reforçando a necessidade de formação e orientação contínuas.

No que diz respeito às estratégias de inclusão, os professores destacaram o reforço positivo, o trabalho em pares ou com colegas tutores e a valorização da interação e do respeito com os alunos, evidenciando que a inclusão envolve tanto práticas pedagógicas quanto a construção da aceitação e participação coletiva. Tais abordagens dialogam com Simón et al. (2019), que defendem a inclusão de todos os alunos, e com Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir (2016), que relacionam a inclusão escolar à promoção da justiça social.

Em relação à formação e suporte aos professores, a necessidade de acompanhamento e orientação contínuos é reforçada por Cid (2017), que destaca a importância da formação continuada, e por Chiou et al. (2025), que evidenciam o impacto da falta de tempo na superação das dificuldades pedagógicas. Margarida et al. (2022) e Monteiro

et al. (2020), também apontam a ausência de conhecimento específico como uma barreira significativa, enquanto Pedrosa et al. (2022) destacam a complexidade de lidar com as necessidades individuais dos alunos.

Ainda nessa categoria se revela que o apoio escolar é desigual. Alguns professores contam com equipes de educação especial, psicólogos e professores auxiliares, enquanto outros dependem apenas de colegas ou de iniciativa própria. Essa variação reforça o argumento de Leite & Fernandes (2002), que apontam que a eficácia das políticas educacionais depende não apenas da legislação, mas das condições concretas de implementação. Embora o Decreto-Lei n.º 54/2018 preveja responsabilidades institucionais e a disponibilização de recursos, a implementação prática parece apresentar limitações e inconsistências, sugerindo que o suporte institucional pode não ser suficiente ou contínuo para garantir uma inclusão escolar efetiva.

V.3. Políticas de inclusão e sucesso escolar dos alunos

No que se refere à percepção dos professores sobre efeitos das políticas de inclusão no sucesso escolar dos alunos verificou-se que alguns professores não souberam responder se houve ou não melhorias. Esta ausência de resposta está em consonância com Pinto et al. (2022) que destacam que esse sucesso ainda não foi plenamente alcançado, evidenciando uma discrepância entre a legislação e a realidade vivenciada nas escolas. Nessa mesma direção, Margarida et al. (2022) argumentam que a lei ainda se mostra insuficiente, sobretudo pela falta de clareza nas diretrizes que orientam sua aplicação. A maioria dos professores (6) afirmou que não houve avanços e cinco consideraram que sim. Contudo, entre os que responderam positivamente, quatro ressaltaram algumas limitações em relação a essa afirmação, demonstrando que a visão favorável está acompanhada de certas ressalvas.

Os professores que não souberam responder se as políticas de inclusão têm efetivamente produzido mudanças referem o seguinte:

A ideia é, para o bem ou para o mal, o facto de estar na legislação, pelo menos as pessoas levam de forma mais séria(...), por estar previsto em lei, há uma obrigatoriedade na implementação das medidas, (ainda que reconheça) que no nosso caso é que de facto é um trabalho mais complexo. (P2);

Muitas vezes é, nós sabendo que é que é uma criança com esse tipo de dificuldades, portanto, respeitamos e, tentamos ajudar só, mais nada.(...) Eu não sei se têm maior sucesso escolar. Nós procuramos fazer o melhor possível, mas continuo a achar que era, que eram necessárias equipas maiores e para poderem dar mais apoio a essas crianças e que não fosse só o professor sozinho na sala de aula. (P8)

Nesse sentido, estes professores reconhecem a limitação da prática atual, destacando que não sabe se há de fato resultados, apontando ainda a necessidade de maior apoio institucional para realizar um trabalho mais efetivo.

Os professores que afirmaram não perceber melhorias diante das mudanças destacaram diferentes motivos para essa avaliação. Para um dos entrevistados, a principal razão mencionada refere-se à dificuldade em adaptar determinados conteúdos e disciplinas, (Leite & Fernandes, 2002; Marinho et al., 2014), como se observa na seguinte fala:

“Eu não vejo isso ainda muito bem, porque há disciplinas muito difíceis de serem adaptadas. A matemática em determinados anos escolares é muito difícil. E eu sinto mesmo que os alunos que têm dificuldades a sério desistem da disciplina.” (P1)

Outros professores ressaltaram que a ausência de um ambiente adequado e preparado para atender às necessidades educativas específicas, como previsto pelo DL54/2018, constitui o principal motivo para não perceberem melhorias nesse processo, como evidenciado nos excertos seguintes:

E também impactam a aprendizagem deles, porque eles não estão bem, eles não estão num ambiente confortável para eles aprenderem. Portanto, a ideia que passa na escola é que essa mudança não foi benéfica nem para os alunos com necessidades, nem para os alunos gerais. (P3);

Os pais estão muito afastados do ensino dos filhos e acham que é tudo tarefa do professor. E depois não há esse auxílio em casa e há um desamparo muito grande. Exatamente, exatamente quando eu vejo que há um apoio em casa, um interesse dos pais, vejo que as medidas têm outra outro efeito, sem dúvida! (P4)

Neste caso, o principal entrave identificado refere-se à ausência de apoio familiar, esta barreira vai de encontro com a ideia de Simón et al. (2019), quando os autores ressaltam sobre sua ideia de inclusão para justiça social, expondo que ela ultrapassa as barreiras da escola, envolvendo a sociedade como um todo.

Outro motivo apontado refere-se à implementação das medidas previstas no decreto-lei 54/2018, e à relação entre essa implementação e as equipas das escolas e efeitos na melhoria das aprendizagens dos alunos:

Eu acho que depende muito da escola e da equipa que que está gerindo, que está coordenando esse processo, é, eu percebo muito que a como encarregada de educação, eu percebo que, às vezes, o que explica na lei, fica na lei, a necessidade das escolas em manter o ranqueamento, manter um padrão de ensino, às vezes é muito mais alto, né? Se sobressai com relação a equidade educativa então eu acho que depende muito da equipa, depende muito da direção, não é, não é uma coisa tão simples, não, principalmente na secundária, o exame nacional, ele acaba atropelando todo o mundo e..., inclusive a escola profissional, né? (P11);

“Não acredito na eficácia das medidas. Principalmente em alunos com medidas seletivas, não acredito. Não, não acho que eles que eles aprendam e depois não sei até que ponto aquilo os ajuda de alguma forma.” (P12)

Estes relatos estão em linha com os resultados dos estudos de Margarida et al. (2022) e Monteiro et al. (2020) que ressaltam ser essa uma das fragilidades do Decreto-Lei n.º 54/2018, uma vez que nem todas as instituições dispõem dos recursos necessários para atuar de forma adequada, o que compromete tanto o trabalho dos professores quanto a aprendizagem dos alunos.

Acresce a estes aspetos os métodos utilizados, já antes referidos, como parece ficar bem patente do excerto que se transcreve a seguir:

Com o método que nós usamos, não é, com as ferramentas que temos, não me parece. Que se consiga alcançar sucesso Precisávamos de ter se calhar mais um professor, um professor mais permanente na sala de aula, não é? Que aí sim, aí se calhar não é, portanto, com as adaptações que que fazemos, e mesmo na matemática, o manipular não quer dizer que os outros também não, não, não, não tenham momentos desses para me manipular objetos. Não é coisas mais concretas, mas esses meninos precisam mais disso, não é? E nós não conseguimos dar não, não. Eu não consigo. (P12)

Outros professores consideram ter havido sucesso com as mudanças introduzidas pelo decreto-lei 54/2018:

“Agora eu lembro-me que no meu tempo as coisas passavam. Hoje não, hoje falo nos muito este desenho, e há discussões, há coisas, e também há mais ferramentas é curioso. Antigamente não havia tanto.” (P13).

De acordo com a visão deste professor, atualmente existem mais ferramentas e discussões sobre o sucesso dos alunos com medidas específicas, favorecendo o acompanhamento e a aprendizagem desses estudantes.

Outros professores responderam de forma positiva, mas com ressalvas, destacando diferentes fatores que influenciam o sucesso: P9 enfatizou a importância da participação da família, ponto que converge com a fala de P5, embora P9 perceba resultados positivos mesmo diante dessas dificuldades. P6 reforçou a questão levantada por P11 sobre a implementação prática das medidas, observando que quando estas são efetivamente aplicadas, é possível alcançar resultados satisfatórios. Por outro lado, P5 destacou que o sucesso não é uniforme para todos os alunos, evidenciando desigualdades na aprendizagem: “Têm sucesso, mas depende dos alunos. Há alguns em que eu consigo de forma mais rápida atingir sucesso com eles e outros em que não.”. Já P10 apontou a comodidade de alguns estudantes como um fator limitante, indicando que, mesmo com o direito às medidas, alguns alunos se acomodam e não se empenham em suas responsabilidades, prejudicando o sucesso esperado, conforme detalhado em sua fala:

Os miúdos já vêm instruídos de casa “olha, tens direito a isso, tens direito àquilo” e depois quando vamos ver eles não estudam, não trabalham, não praticam, e depois as medidas são completamente infrutíferas. (...) Mas este parêntese é importante porque muitas vezes eles vêm com aquela noção de casa de que nós temos direito a “tudo”, mas não temos deveres. E é nesse caso que as medidas não funcionam. (P10)

Na análise sobre o efeito das mudanças recentes no sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas específicas, observou-se uma divisão de percepções entre os professores. Entre os fatores apontados como limitadores do sucesso estão a dificuldade em adaptar conteúdos complexos, a falta de um ambiente escolar adequado, o apoio familiar insuficiente, a implementação limitada das medidas legais e a postura de alguns alunos em relação às suas responsabilidades. Por outro lado, quando as medidas são aplicadas de forma eficaz e há envolvimento familiar e institucional, os professores perceberam resultados positivos, ainda que nem todos os alunos alcancem o mesmo nível de aprendizagem.

Em síntese, os discursos mostram um quadro heterogéneo, no qual há docentes que reconhecem ganhos quando as medidas propostas pelo DL 54/2018 são efetivamente implementadas com equipas, recursos e colaboração. Outros percebem melhorias condicionadas, dependentes de fatores como o envolvimento familiar (Simón et al., 2019), a liderança escolar e a co-docência. Um grupo expressivo, entretanto, não identifica avanços, apontando inconclusão ou efeitos nulos. Essa visão converge com as críticas de Margarida et al. (2022) e Monteiro et al. (2020), ao salientarem que a legislação ainda apresenta fragilidades que comprometem sua plena aplicabilidade.

De forma geral, os docentes convergem quanto às barreiras enfrentadas: dificuldades de adaptação curricular, como exposto por Leite & Fernandes (2002) e Marinho et al. (2014), em especial na Matemática, escassez de recursos humanos especializados, implementação nominal (medidas “no papel”), pressões de exames e rankings que recentram a escola em lógicas seletivas e, por vezes, baixa agência discente. O resultado é um desfasamento entre o normativo e a prática que limita a tradução dos princípios de inclusão em sucesso escolar para todos. Nesse sentido, Leite & Fernandes (2002) e Pinto et al. (2022) destacam a persistência da discrepância entre a legislação e a realidade, o que explica a ausência de resultados mais consistentes. Esse quadro reforça a necessidade de apropriação crítica do enquadramento legal, organização do trabalho pedagógico (tempos, coensino, equipas) e avaliação formativa diferenciada que documente progresso real.

V.4.Avaliação das aprendizagens: Processos avaliativos e suas múltiplas dificuldades

A análise desta categoria inicia-se pelas dificuldades enfrentadas pelos professores no processo avaliativo, particularmente no que se refere ao planeamento e ao

desenvolvimento da avaliação. Entre os treze participantes, apenas um afirmou não enfrentar obstáculos nesse processo. A justificativa apresentada por este professor está relacionada ao fato de ter acesso a materiais previamente elaborados, o que facilita a realização das adaptações necessárias tanto nas avaliações quanto nos planejamentos, como ilustra em sua fala:

Os projetos hoje em dia já trazem muito desse trabalho feito. Nós temos era procurar, pesquisar, serve, não serve o que eu, e que é que eu tenho que mudar aqui alguma coisa, não tenho assim, mas faço com gosto. (P13)

Os demais doze professores relataram enfrentar dificuldades, sendo identificados diferentes fatores que contribuem para esse cenário. O primeiro motivo destacado apontou a excessiva burocratização imposta pela escola, aliada à falta de tempo disponível para a realização das adaptações necessárias, problemática que é destacada por Chiou et al., 2025; Margarida et al., 2022; Monteiro et al., 2020, e é evidenciada na seguinte fala:

Por exemplo, aquela escola dá muita importância ao que é burocrático, à parte jurídica. E o que é realmente importante, o que realmente foi aquilo para o qual nos formamos e quisemos ser professores não há tempo. Ou seja, isso, essa parte de ensinar, de planejar aulas, de pensar em métodos de inclusão ativos, incentivar os alunos, não é considerado. (P9)

Um segundo motivo diz respeito à dificuldade em não se conhecer de forma precisa as necessidades educativas dos estudantes, tal como ilustra este depoimento:

A gente sabe quem são, mas a gente não sabe qual é a necessidade educativa daquele estudante. E, concretamente em relação à avaliação nas escolas em que eu trabalho(...) a gente envia avaliação para o psicólogo, o psicólogo, faz a adaptação, explica, dá, aplica a avaliação e depois devolve a avaliação. (P11)

Essa dinâmica para além de retirar autonomia aos professores, compromete a compreensão integral do aluno e dificulta a implementação de outras atividades avaliativas, como testes orais e trabalhos em sala de aula.

As dificuldades relacionadas à elaboração das avaliações, sejam, elas, testes escritos, orais ou trabalhos realizados em sala de aula. constitui, assim, um terceiro motivo que é identificado de forma transversal nos discursos dos professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10 e P12). Além disso, os participantes ressaltaram a exigência de criar ou adaptar materiais pedagógicos que atendam de maneira adequada às necessidades específicas dos alunos, garantindo que o processo avaliativo esteja alinhado às suas condições de aprendizagem. (Wylie et al., 2008; Chiou et al., 2025; García-Gómez, 2010). Essa problemática é exemplificada nos trechos apresentados a seguir, que evidenciam as percepções de alguns dos professores entrevistados.

Sim, é meramente a dificuldade de se criar materiais que sejam adequados às necessidades deles e adequados ao ano em que eles estão. Nós ficamos sem saber o que é que eles conseguem fazer, o que é que eles não conseguem fazer, que tipo de exercícios é que são melhores, porque depois há exercícios que não funcionam. (P3);

“Então, logo no primeiro e segundo ano que dei aulas, tinha algumas dificuldades em verificar pronto e fazer as avaliações, nomeadamente a componente oral, a componente do que é eles mostram saber e tinha algumas dificuldades.” (P4);

Há sempre dificuldades. Porque nós somos formatados para fazer a avaliação de uma determinada maneira, e nem sempre essa maneira chega a uma criança destas. Depois, como eu falei anteriormente, a questão de simplificar, às vezes a simplificação que nós fazemos não vai de acordo de encontro àquilo que a criança precisa. (P8);

Há dificuldade, sim, sempre. Primeiro: a formatação. (...) Já os outros têm que ser diferentes. Outra dificuldade é arranjar documentos autênticos, e sou eu quem tenho de criar os textos. Mesmo que haja estas ferramentas, não acho que isto nos facilite muito a vida. (P10).

Uma outra questão que emergiu nas falas dos participantes e que contribui para as dificuldades no processo avaliativo refere-se à falta de tempo, esse tópico reforça a crítica que Chiou et al. (2025) e García-Gómez (2010) fazem ao dizer, que os professores carecem de tempo para se preparar corretamente para atender a todas as demandas, este é um aspeto referido por vários professores:

“E então eu sinto que não tenho tanto tempo para fazer tudo o que queria, pronto.”. (P4);

“O que me dificulta, às vezes, é não ter tempo para fazer da forma que eu gostaria, porque agora também tenho o décimo ano, e no décimo ano estou a prepará-los para exame.”. (P6)

O apoio dos colegas é considerado fundamental para enfrentar essas limitações, tal como destacado por Leite e Fernandes (2002). Alguns depoimentos validam aquela ideia.

“Claro que peço sempre ajuda ao, aos, aos colegas, não é que temos na escola.”(P12);

O que apoia não é tanto algo que eu faça, mas sim o acompanhamento que a minha coordenadora do grupo disciplinar dá. Ela é incrível, ela imagina, no início, principalmente, ela dava me materiais feitos por ela e depois eu devolvia com as adaptações que eu fiz dos meus materiais. Ou seja, ao início foi um apoio mútuo, ela dava-me, eu devolvia e era sempre assim, e por isso já fui facilitando muito mais o processo, aprendendo com ela. (P5)

Em síntese, as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de avaliação evidenciam múltiplos desafios relacionados com o planeamento, desenvolvimento e adaptação de instrumentos avaliativos para alunos com necessidades educativas específicas.

Conforme identificado pelos participantes e corroborado pela literatura, aspectos como a burocratização escolar, a falta de tempo, o conhecimento limitado sobre as necessidades individuais dos alunos e a dependência de profissionais externos para adaptações, são tópicos citados pelos autores dificultam a implementação de práticas avaliativas inclusivas e eficazes (Chiou et al. (2025), García-Gómez (2010), Margarida et al. (2022), Monteiro et al. (2020), Wylie et al. (2008)). Apesar dessas barreiras, o apoio entre colegas e a orientação da coordenação escolar configuram-se como fatores mitigadores importantes, proporcionando estratégias compartilhadas e recursos pedagógicos adaptados, como ressaltam Leite & Fernandes (2002), em sua obra, que ter essa base prevista em lei é de extrema importância. Dessa forma, a investigação evidencia que, embora haja consenso sobre a importância de processos avaliativos inclusivos, sua execução prática ainda requer políticas institucionais, formação continuada e suporte colaborativo que possibilitem a efetiva inclusão de todos os estudantes.

A análise aos dados relativos a esta categoria permitiu identificar duas subcategorias emergentes: *i) Estratégias, instrumentos e modalidades de avaliação de aprendizagens em contexto inclusivo; ii) Os processos de avaliação: do individual e coletivo, aos apoios organizacionais e as políticas*. Essas subcategorias permitem compreender de forma mais detalhada como a avaliação é concebida e aplicada, bem como os desafios e práticas que influenciam o acompanhamento do aprendizado dos alunos, especialmente aqueles com necessidades educativas específicas.

No que respeita à subcategoria, ***Estratégias, instrumentos e modalidades de avaliação de aprendizagens em contexto inclusivo***, optou-se por organizar a discussão em duas partes: a primeira voltada para as estratégias e instrumentos utilizados pelos professores e a segunda dedicada as abordagens/tipos de avaliação, em linha com o proposto pelo DL 54/2018.

As respostas apresentaram grande diversidade quanto aos instrumentos e estratégias de avaliação utilizados, tal como evidenciam os seguintes excertos.

Se o aluno escreve com dificuldades, então coloco palavras simples, perguntas mais diretas, poucas perguntas de desenvolvimento, perguntas de resposta direta, menos desenvolvimento para simplificar ao máximo e a pessoa sentir, que tá a conseguir responder àquilo que está sentido. (P1);

No caso do teste, faço critérios adaptados. Na questão oral também. Quando eu vejo que eles estão a perceber e eu depois, pergunto: — Então diz me lá, explica-me lá por falas das tuas, o que é isto? (P4);

Eu utilizo muitas imagens nos testes. Imagina enquanto nos outros alunos eu sei que eles vão perceber qual o objetivo final da resposta, nos alunos com adaptações eu digo: tendo em conta o que é apresentado na figura x, pensa ou reflete (que às vezes coloco também entre parênteses o significado da palavra no teste, que às

vezes tenho que fazer isso) sobre o significado desta imagem em algum contexto, pronto, é isso. (P5);

Por exemplo, se a questão for: Retira uma frase do texto para justificar a tua resposta. E então eu ponho a pergunta à verde, e a parte que eu quero, o bocadinho que eu quero, eu seleciono ali em três, quatro linhas, à verde. Então o aluno já sabe que está na parte verde e vai buscar à parte verde a resposta, normalmente encontra. (P10);

A nível de testes para além do tipo de perguntas que fazemos, (...), e da forma como fazemos também procuro adaptar um bocadinho as pontuações, não é? Valorizada nos critérios de avaliação, não é mesmo, nos critérios de correção, tentar valorizar mais aquilo que é mais fácil para eles, não é? E conseguem. E não valorizar tanto outras outras partes. É mais por aí. (P12);

De um modo geral, estes depoimentos revelam preocupações de natureza pedagógica por parte dos professores Estes procuram adaptar as suas estratégias às características e ritmos de aprendizagem dos alunos, apoiando-os de modo a que adquiram as aprendizagens previstas e se sintam incluídos.

Relativamente aos tipos de avaliações mais utilizados pelos professores com alunos com necessidades educativas específicas (NEE), identificaram-se práticas de avaliação também bastante diversificadas, associadas às modalidades sumativa e formativas. A seguir, apresentam-se trechos das entrevistas que ilustram de forma mais clara os tipos de avaliação que utilizam:

“Eu gosto muito das simulações. Eu gosto muito de utilizar a simulação como, por exemplo, dando aos alunos um problema, e eles têm de encontrar o caminho para resolver.” (P1);

Eu uso bastante o teste, como é óbvio que é aquilo que é obrigatório, e um trabalho de pesquisa, uma coisa assim, muito sintética, ou às vezes dou lhes uma notícia para eles lerem e depois contarem-me o que é que está na notícia. Também o uso de cores para destaque. (P4);

O que eu mais uso são pequenas fichas. Porque, normalmente um teste de avaliação é demasiado longo e ocupa demasiado tempo também, dependendo do tipo de dificuldade. (P8);

Eu prefiro as atividades em grupo, porque aprendem, envolvem-se mais no que estão a fazer e depois ficam com uma prova do que fizeram. Normalmente aquilo fica guardado para eles, gosto de pensar que eles ficam orgulhosos e começam a ter mais brio por aquilo que fazem. (P9);

“Sim, participação oral, não é, uma oral. Sim, sim, sim, tento isso. Há meninos que não conseguem responder se for a escrever. Então, aí é mesmo oral, não é? Aquele valor é oralmente.” (P12).

Embora se constate haver uma diversificação ao nível dos tipos de avaliação realizados, observa-se também, que alguns professores recorrem sempre recorrer à

modalidade sumativa de avaliação, sobretudo para alunos que se encontram em anos em que se realizam exames externos, no nono e no décimo segundo ano, tal como espelham os seguintes depoimentos:

“Sim, tem que fazer sempre o teste. O que eu posso fazer é combinar com ele noutra hora.” (P4);

“Aham sim. Ele tem que fazer essa prova, esse teste.” (P5);

“Tem que haver 2 em que um, obrigatoriamente seja um teste. Tem que haver um teste, e outro pode variar, pode ser uma questão em aula, etc.”. (P9)

Outros professores, porém, consideram que, mesmo nessa situação, não é necessário aplicar um teste formal para os alunos com necessidades educativas específicas, salientando, contudo, que, para adotar uma alternativa, é imprescindível apresentar uma justificativa adequada para a mudança no formato da avaliação, tal como exemplifica o seguinte excerto:

Mas se eu própria quando acho que era positivo trocar, troco... desde que eu justifique a situação. Temos é que ser sensatos, não, não devo trocar porque me dá vontade, mas sim, porque é necessário. Se se justificar a situação, eu acho que a gente tem bastante autonomia nesse aspeto. (P2)

Em síntese, os professores utilizam uma ampla variedade de estratégias e de instrumentos para avaliar alunos com necessidades educativas específicas (NEE). Entre as práticas mais citadas estão: adaptação de textos e imagens, simplificação da linguagem, uso de cores para destaque, elaboração de comandos mais diretos, atividades em pares ou grupos, maior repetição de áudios, utilização de materiais pré-preparados, adaptação da pontuação e perguntas de reforço. Tais estratégias refletem preocupações de natureza pedagógica, com recurso à avaliação formativa, visando tornar a avaliação mais acessível e significativa para todos os alunos. Este posicionamento dos professores está em linha com a perspectiva de estudos que reconhecem a avaliação formativa como a modalidade que melhor permite acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem, podendo adaptar-se e às características individuais de todos os alunos (Cid (2017), Leitão (2013), Leite & Fernandes (2002), Marinho et al. (2014), Levy-Feldman (2025) e Pedrosa et al. (2022)).

Contudo, os dados evidenciaram também a prevalência de algumas práticas de avaliação de caráter sumativo, assente na justificação de preparação para exames nacionais. Esta prevalência denuncia a existência de práticas de avaliação nas escolas ainda muito enraizadas em “ciclos viciosos de testante” nas escolas (Marinho et al., 2013).

Quanto à segunda subcategoria, relacionada com os **processos de avaliação: do individual e coletivo, aos apoios organizacionais e as políticas**, a análise buscou compreender de que forma a avaliação é concebida, ou seja, se resulta de um trabalho

coletivo entre professores e equipes pedagógicas ou se é elaborada de forma totalmente individual.

De um modo geral, os professores relataram que o fazem em conjunto enfatizando a importância da realização de reuniões pedagógicas. Essas reuniões, normalmente organizadas no início do ano letivo ou em determinados períodos, têm como objetivo fornecer feedback sobre os alunos e orientar os professores quanto às adaptações necessárias no processo avaliativo. Esse aspecto é exemplificado na seguinte fala:

Mas há sempre uma reunião em que se debatem as notas também dos alunos com necessidades. Não só as notas, mas as estratégias que também estão a ser usadas. Todos os períodos há, ou semestres, há essas reuniões e são debatidas se as medidas estão a fazer efeito ou se são necessárias outras, ou se está tudo ok para continuar. (P3)

Embora a maioria dos professores se tenha referido ao suporte proveniente do ensino especial, dois professores, P1 e P10, enfatizaram especificamente a importância e o impacto das Equipes Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), dado que é corroborado pelos resultados do estudo de Monteiro et al. (2020), ao destacarem a importância dessa intervenção especializada e multinível. Alguns professores referem a propósito:

O EMAEI que é então a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. O EMAEI tem, digamos assim, todos os professores ligados ao aluno certo, que vão ao encontro da psicóloga e da professora de ensino especial juntamente da equipa delas para quê? Para estabelecer qual é a estratégia que se tem que ser aplicada junto desse aluno. (P1);

Aquilo que nós fazemos é: reunirmo-nos todos, as vezes decidimos, por exemplo, décimo ano. A única pessoa que dá décimo ano comigo é o professor Y, porque era uma turma de quase 30 alunos e a direção dividiu a turma por nós 2, pelo professor Y e por mim. E aquilo que nós fazemos antes dos testes é: reunirmo-nos em conjunto na sala dos professores e planeamos o teste direitinho, e depois até falamos com outro professor mais velho que temos lá na escola, de geografia, e discutimos e trocamos ideias e no fundo, fazemos isso no décimo ano. (P6)

Observa-se, pois, que esses professores reconhecem grande importância à EMAEI, considerando ser um suporte consistente da equipa de ensino especial, o que contribui para o desenvolvimento do processo avaliativo. Além disso, destacam também a relevância do apoio mútuo entre os próprios professores e os diretores, que procuram colaborar entre si na realização das avaliações.

Apenas dois professores manifestaram não desenvolver a avaliação em colaboração com outros profissionais, argumentando para tal, a ausência de suporte por parte da escola, restando-lhes apenas a possibilidade de realizarem o processo sozinhos. como se observa na seguinte fala:

Não, é tudo sozinha. E eu e Deus. Porque lá está, é uma escola diferente, por exemplo, nós lá não temos reunião com o diretor de turma. Nós temos que ir nestes pares que já acabaram este ano letivo, acabaram percebes, não há discussão das medidas. Olha, nem em reunião de departamento, nem isso. (P13)

A análise do processo de avaliação evidencia que a colaboração entre professores e equipas pedagógicas é essencial para práticas inclusivas, enquanto a falta de suporte leva alguns docentes a atuarem individualmente. Reuniões pedagógicas e a atuação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) fornecem orientação e suporte adaptativo, e o apoio mútuo entre professores e diretores contribui para a organização e efetividade das avaliações (Monteiro et al., 2020).

Um outro ponto analisado nesta subcategoria refere-se à percepção dos professores em relação ao processo avaliativo das aprendizagens em nível organizacional. Alguns professores relataram considerar o processo positivo dando ênfase à valorização de uma equipa bem estruturada, com recursos adequados e que mantenha uma comunicação eficaz entre todos os envolvidos, como se evidencia no excerto a seguir:

Pronto, as coisas são muito claras desde o início, nós, a equipa da EMAI e o departamento psicopedagógico está na base e se reúne semanalmente. Portanto, as coisas semanalmente vêm sendo atualizadas sob a necessidade de serem atualizadas, e nós somos imediatamente informados. (P10)

Outros professores reconhecendo que o trabalho desenvolvido é sério consideram, no entanto, que ainda persistam algumas fragilidades. Essa percepção é exemplificada na seguinte fala:

Existem fragilidades que têm a ver com o acompanhamento e o processo de avaliação acaba, lá está. Às vezes as pessoas veem o processo de avaliação como os momentos finais ou aqueles momentos de testes, não é, que são dedicados especificamente à avaliação, mas, na verdade, o que a gente deve fazer é o processo de aprendizagem integrado à avaliação. (P2)

Estes dados são corroborados pelo estudo de Mantoan (2003), quando diz que se não houver uma continuidade política e de investimentos, os processos tendem a evidenciar as suas fragilidades.

Alguns professores manifestaram uma percepção predominantemente negativa acerca do processo avaliativo em termos do apoio a nível organizacional, salientando particularmente três principais motivos que, segundo eles, explicam as falhas recorrentes nesse âmbito.

Um primeiro motivo refere-se ao *excesso de burocracia*, problema que é citado por Monteiro et al. (2020) e Marinho & Fernandes (2023). Para esses professores, o processo avaliativo mostra-se moroso e confuso, dada a sua complexidade, que exige uma elevada

carga burocrática para a implementação das medidas previstas. Essa percepção pode ser observada nas falas apresentadas a seguir:

Pois acho que é muito burocrático, é muito, tem muita medida, não só avaliação, como como tudo que está para trás não é, pronto. Quer dizer depois da avaliação é a mesma coisa, na avaliação nós atribuímos nível no final, mas depois há uma se..., há um conjunto de documentos que normalmente são os professores do ensino especial que que conhecem melhor o aluno e que e que vão assinalar não é. (P7);

A burocracia é tanta, que quase todos os professores que estão, são mais velhos, estão em fim de carreira, que são a maioria, opta por passar os miúdos, mesmo que eles não mereçam, porque se eles se não passarem, vão ter que fazer um relatório e explicar o que é que podiam ter feito de melhor, a explicar quais foram estes relatos que eles enfrentaram e tudo o mais. (P3)

Um segundo motivo destacado refere-se à *carência de apoio de equipas e de profissionais especializados*. Alguns professores relatam sentir a ausência de um suporte mais consistente, o que compromete a realização de um trabalho mais adequado junto aos alunos com necessidades educativas específicas. Essa questão é ilustrada na seguinte fala:

É assim a nível da escola, certo? Eu acho que ainda há muita carência, nomeadamente de professores de educação especial. Não há o suficiente. O trabalho que eles têm está muito concentrado, está bem, e eles não conseguem chegar a todos. Lá está. Nós às vezes precisávamos de mais apoio dessas equipas e não o conseguimos ter, pronto. (P4).

Essas observações vão de encontro com os autores: Mantoan, 2003; Ainscow, 2005; Leite & Fernandes, 2002, que ressaltam as fragilidades do processo de passar o que se prevê em lei para a prática e de se manter, dando esse apoio aos professores e a todos que trabalham na escola.

Um último motivo apontado por alguns professores refere-se à *insuficiência de recursos e à necessidade de uma reorganização pedagógica* de modo a atribuir maior sentido à permanência dos alunos no contexto escolar. Para um desses professores, trata-se de uma problemática que não se restringe apenas à escola, mas que se estende de forma generalizada a outras instituições de ensino, como evidenciado em sua fala:

Acho que também a escola deveria estar organizada de outra forma. Não a minha escola, mas todas as escolas em geral, porque parece que no fundo estamos ali a prender os miúdos, porque a escola é obrigatória, eles têm que estar ali desde o sétimo até o nono, por exemplo, quando poderia haver a criação de outros recursos e outros meios para os meninos irem para determinadas áreas que são mais favoráveis para eles. Infelizmente, em Portugal não existe assim tanto, mas, pronto. (P6)

As percepções dos professores sobre o processo avaliativo das aprendizagens mostram-se divergentes. Alguns docentes destacam o papel positivo do trabalho colaborativo e da boa organização das equipas escolares, enquanto outros reconhecem avanços, mas

apontam fragilidades na integração entre avaliação e aprendizagem. A maioria, contudo, evidencia uma visão negativa, ressaltando o excesso de burocracia, a falta de apoio especializado e a escassez de recursos, fatores amplamente discutidos por diversos autores (Mantoan, 2003; Ainscow, 2005; Leite & Fernandes, 2002; Monteiro et al., 2020; Marinho & Fernandes, 2023), que comprometem a eficácia das práticas avaliativas e dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Um outro aspeto analisado dentro desta subcategoria refere-se à percepção dos professores quanto às políticas atuais e sua capacidade de oferecer suporte adequado à avaliação inclusiva e justa, conceito discutido ao longo do trabalho por diversos autores (Amstrong & Rodrigues, 2014; Simón et al., 2019; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016; Fraser, 2002). Relativamente a este aspeto, apenas um professor afirmou acreditar que tais políticas oferecem apoio. Contudo, ressalta-se que o próprio professor reconheceu não ter conhecimento aprofundado sobre elas, justificando sua resposta pelo simples fato de atualmente existir legislação específica sobre o tema, o que antes não ocorria. Essa perspectiva pode ser observada em sua fala:

“E vou dizer que acredito, sem, sem conhecer propriamente. Eu Acredito que sim, porque se já está alguma coisa escrita, se já está documentado, legislado já se evoluiu, sem dúvida. Não havia nada.” (P13).

Os demais professores destacaram que as políticas vigentes não oferecem suporte adequado para a realização de uma avaliação inclusiva e justa. Para justificar essa percepção, foram identificados cinco motivos principais. O primeiro deles, mencionado refere-se à insuficiência das medidas atuais para promover a inclusão plena dos alunos, apontando que ainda existem lacunas significativas nesse processo, como evidência a seguinte fala:

“Eu ainda acho que há aqui algumas coisas que têm que ser melhoradas, nomeadamente no sentido do aluno, porque os alunos muitas das vezes sentem que são diferentes. Sentem que são diferentes, e isto não pode ser assim.” (P1)

Outro aspecto destacado, refere-se às limitações da avaliação externa, considerando-se que as medidas previstas em lei não são aplicadas. Ou seja, embora exista um trabalho especializado dentro da instituição escolar, quando o aluno realiza uma avaliação externa, as adaptações necessárias muitas vezes não estão presentes. O problema das avaliações externas, muitas das vezes não acompanharem as novas diretrizes de inclusão e da própria avaliação inclusiva, foi ressaltado por Margarida et al. (2022). Esse problema é evidenciado nas falas a seguir:

E depois o aluno é submetido a uma prova nacional e depois, bem no final, há muito aquela preocupação que é bem, que é diferente daquela que eu atribuí. Então parece

que dá aquela imagem que o professor das duas, uma ou supervalorizou, não é, ou não trabalhou como devia. (P2);

“E isto acaba por quer dizer, nós andamos aqui o tempo todo a trabalhar desta forma e depois chega um momento de avaliação externa e aí o aluno não usufrui destas medidas que precisa. Pronto.” (P4).

Um outro aspecto destacado refere-se à discrepância entre a teoria e a prática, ou seja, para alguns professores, grande parte do que está previsto em lei não é efetivamente implementado nas escolas, aspeto que é também é ressaltado por Rapp & Corral-Granados (2024). Entre os fatores que contribuem para essa situação estão, por exemplo, a falta de profissionais para fornecer suporte e outros entraves institucionais. Os depoimentos seguintes ilustram estas ideias:

“Então eu acho que em termos legislativos, podem nos tentar dar algumas luzes daquilo que devemos fazer, mas lá está, é a teoria. Na prática, tudo muda.” (P5);

“E eu vejo outras escolas em que está tudo no papel e não se faz nada. Portanto, eu não creio, honestamente, que esteja a ser bem implementado e não creio que seja justo.” (P10)

Interessante o depoimento que apesar de revelar insatisfação com a situação aponta algumas possíveis soluções:

Se calhar aquilo que é cumprido às vezes não é assim tão ideal como se desejava, mas tentamos, é verdade, isso sim, mas também sinto que algo que nos deveria de apoiar era haver uma formação específica para esses meninos, ensinar aos professores quais eram as estratégias, quais os métodos, o que é que realmente os professores têm que fazer com um determinado tipo de alunos. (P6)

Por fim, emergiu nas entrevistas um dado considerado relevante, relacionado com a aprovação automática dos alunos com necessidades educativas específicas. De acordo com os professores, embora a legislação preveja a possibilidade de reprovação desses estudantes, na prática, tal medida raramente ocorre. Os docentes apontaram alguns motivos para justificar essa realidade.

O primeiro motivo destacado por seis professores refere-se à falta de apoio e de estrutura nas escolas, o que inviabiliza a implementação integral das medidas necessárias aos alunos com necessidades educativas específicas. Nessa perspectiva, a reprovação acaba por se tornar um processo altamente complexo, uma vez que precisa ser formalmente justificada, com a comprovação de que todas as medidas previstas em lei foram efetivamente aplicadas. Diante da ausência de recursos para assegurar tais condições, as instituições tendem a atribuir a nota mínima necessária para a aprovação, conduzindo, assim, a um processo de aprovação automática. Esse entendimento é evidenciado pelos seguintes depoimentos:

“Difícilmente, se retêm... atualmente é difícil. Os regulamentos não permitem, reter um aluno dá uma trabalhadeira gigante ao professor ou aos professores.”(P13);

“Portanto, se o aluno não adquira as aprendizagens que deveria, é porque não foram aplicadas algumas medidas, portanto, acabam, acabam por passar. Portanto, sem adquirir as aprendizagens suficientes, acho que sim.”(P12);

“Sim, há aqui um há aqui um bocadinho, aquela questão do aluno com necessidades educativas não vai reprovar, não pode reprovar porquê? Porque, se eu tenho negativas, é porque nós, não adaptamos o que era desejável, não é, pronto.”(P7)

Um dos professores apresenta uma posição divergente ao afirmar que esses alunos podem ser reprovados. Contudo, introduziu uma ressalva que dialoga diretamente com o argumento destacado pelos outros professores: a reprovação apenas pode ocorrer caso todas as medidas previstas tenham sido devidamente aplicadas. Essa condição é evidenciada em sua fala, quando afirma:

“Não, não. Esses meninos podem ser reprovados, pronto. Agora, aquilo que tem que ficar consciente é que as medidas que estão no papel, se o pai pedir o papel, estas medidas têm que ter sido cumpridas pelos professores.”(P6)

O segundo motivo, destacado por três professores, refere-se ao fato de que, em muitas situações, a decisão sobre a aprovação desses alunos é tomada pela escola. Nessas circunstâncias, os docentes relatam sentir-se frequentemente obrigados a aprovar os estudantes, mesmo que considerem que não tenham alcançado plenamente os objetivos de aprendizagem. Essa percepção é evidenciada nas seguintes falas:

“Tenho, tenho que passar, sim.”(P4);

“Uma coisa importante, é que o conselho de turma decide, mas a decisão final não é nossa. A decisão final é o pedagógico, e eles é quem decidem quem passa ou não. E eles passam a todos, à partida.” (P9)

O terceiro motivo, mencionado por dois professores, refere-se às argumentações apresentadas nos conselhos de turma. Em sua perspectiva, nesses momentos, ocorre a participação não apenas dos professores, mas também dos diretores e da técnica de ensino especial responsável pelo acompanhamento do aluno. Essa profissional, geralmente, expõe os fundamentos que justificam a atribuição de notas positivas, de forma a garantir a progressão escolar do estudante. Na maioria dos casos, os docentes acabam por acatar tais justificativas. Esse aspecto é ilustrado nos seguintes discursos:

O que acontece, no conselho a técnica expõe aos professores pontos sobre esses alunos, podem ser familiares, cognitivos, ou algum outro aspeto que sentiu nesse aluno, que em seu ponto de vista faça com que ele mereça notas positivas, e com isso acabamos atribuindo essas notas a eles. (P1);

Isto não é só feito com alunos com medidas, isso é feito para todos. Porque a obrigação do conselho de turma é “passar ou não passar?” isto é muito discutido em conselho de turma, será que nós, enquanto conselho, decidimos corretamente sobre o aluno passar? Isso discute-se muito em passagem de ciclo. (P10)

As percepções docentes sobre as políticas educacionais voltadas à avaliação inclusiva revelam uma postura marcada por uma certa ambiguidade. Embora reconheçam avanços normativos, os professores consideram que tais políticas ainda não garantem uma avaliação justa e equitativa, sobretudo nas avaliações externas, onde as adaptações previstas muitas vezes não são aplicadas, conforme apontam Margarida et al. (2022), o que se reflete no descompasso entre o que está previsto legalmente e a realidade das práticas escolares. Essa constatação vai ao encontro das discussões de Armstrong & Rodrigues (2014), Simón et al. (2019), Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir (2016) e Fraser (2002), que enfatizam as limitações estruturais e a necessidade de maior coerência entre teoria e prática. Além disso, a recorrente aprovação automática de alunos com necessidades educativas específicas reforça o argumento de Rapp & Corral-Granados (2024) de que a falta de recursos e apoio institucional compromete a efetividade das políticas inclusivas.

Em síntese a análise do processo avaliativo evidencia que, embora a maioria dos professores realize essa prática de avaliação de forma colaborativa, com apoio das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e reuniões pedagógicas, ainda existem fragilidades significativas. Destacam-se dificuldades na integração entre avaliação e aprendizagem, excesso de burocracia, carência de profissionais especializados e recursos insuficientes, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas (Monteiro et al., 2020; Mantoan, 2003; Ainscow, 2005; Leite & Fernandes, 2002). As políticas e medidas legais vigentes são percebidas como insuficientes, com limitações na aplicação de avaliações externas e na implementação prática das normas (Armstrong & Rodrigues, 2014; Simón et al., 2019; Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016; Fraser, 2002; Margarida et al., 2022; Rapp & Corral-Granados, 2024). Além disso, a aprovação automática de alunos com necessidades educativas específicas, frequentemente adotada devido à falta de apoio e estrutura nas escolas, evidencia a persistente desigualdade e limitações na justiça do processo avaliativo, como apontam Gonçalves (2012), Leitão (2013), Cid (2017) e García-Gómez (2010).

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo são apresentadas de forma articulada por questão de investigação, de modo a garantir uma melhor compreensão entre objetivos, perguntas e evidências empíricas.

1) Quais são as percepções dos professores do ensino básico sobre educação inclusiva e a avaliação das aprendizagens de alunos com necessidades específicas?

Os discursos convergem para uma concepção universalista de educação inclusiva, em que 12 dos 13 professores entendem-na como um princípio para todos os alunos, ancorado na equidade e no reconhecimento das especificidades individuais. Esta visão, associa inclusão a pertencimento, redução do estigma e participação comunitária, projetando efeitos que transcendem a escola. Em minoria, uma perspetiva mais restritiva confina a inclusão sobretudo a dificuldades de matriz cognitiva e a medidas adicionais, revelando a persistência de leituras focalizadas em “categorias de alunos” e não em barreiras ao ensino e à aprendizagem.

Os docentes sublinham ainda a importância de práticas pedagógicas diferenciadas, sensíveis ao ritmo e ao perfil de cada estudante, como condição de justiça curricular. Quando esta orientação está presente, a inclusão deixa de ser mera enunciação e traduz-se em ajustes didático-avaliativos que ampliam as oportunidades de sucesso.

Ainda nesta questão articulada à Educação Inclusiva com o Decreto-Lei n.º 54/2018, observa-se elevada familiaridade (12/13 referem conhecê-lo), no entanto, emerge uma literacia normativa desigual, em que apenas parte demonstra entendimento aprofundado das disposições; outros revelam conhecimento fragmentado, mediado por orientações internas e necessidades pontuais. Apesar disso, há consenso quanto à relevância do diploma enquanto guia orientador da resposta educativa e instrumento de promoção da inclusão, desde que exista aplicação consistente nas práticas.

2) No contexto dos princípios da educação inclusiva, que efeitos têm sido observados nos processos e práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos com necessidades/medidas específicas?

Para responder a essa questão, destaca-se a percepção dos professores em relação à dimensão legislativa e à prática escolar, ou seja, às políticas educacionais mais recentes e à forma como estas são efetivamente aplicadas no cotidiano das instituições de ensino. As respostas apresentadas pelos participantes revelaram-se ambíguas, uma vez que, embora reconheçam avanços significativos no campo normativo, a distância entre o que está previsto na teoria e o que ocorre na prática ainda se configura como um obstáculo relevante. Essa

discrepância, segundo os professores, acaba por comprometer a construção de um processo inclusivo e avaliativo verdadeiramente justo e equitativo.

Um exemplo que evidencia essa problemática refere-se à questão da aprovação automática de alunos com NEE. Onze professores relataram que essa prática ocorre com frequência, ainda que a legislação preveja a possibilidade de reprovação desses estudantes. Entre os fatores que justificam tal situação, os professores apontam a excessiva burocratização dos processos avaliativos, a insuficiência de recursos e apoios especializados e a pressão exercida sobre as escolas devido aos rankings de desempenho. Esses elementos, em conjunto, contribuem para a manutenção de um sistema que, embora formalmente inclusivo, acaba por reproduzir práticas que mascaram as dificuldades reais de aprendizagem, resultando em progressões escolares que não refletem, de forma autêntica, o desenvolvimento efetivo dos alunos.

Portanto, embora se reconheça um progresso significativo no âmbito legal em relação à inclusão e à avaliação, a falta de clareza na legislação e a escassez de recursos em algumas escolas, conforme destacado pelos professores, inviabilizam a implementação integral das medidas inclusivas. Essa limitação compromete de forma direta o processo de aprendizagem e de avaliação dos alunos, resultando em práticas que ainda não asseguram a equidade e a justiça necessárias ao contexto educacional inclusivo.

3) Quais práticas de avaliação são mais utilizadas com alunos com necessidades específicas e quais instrumentos são empregados pelos professores para esse fim?

Em relação às práticas e aos instrumentos avaliativos, observou-se que as respostas dos treze professores apresentaram convergências em alguns aspectos e divergências em outros. Inicialmente, verificou-se que onze docentes afirmaram desenvolver o processo avaliativo de forma colaborativa, estabelecendo trocas de informações com outros professores e equipes multidisciplinares. Apenas dois professores relataram realizar o processo avaliativo de forma individual, em decorrência da ausência de suporte institucional.

No que se refere aos instrumentos de avaliação, constatou-se uma ampla diversidade de práticas, evidenciando a preocupação dos docentes em adaptar as avaliações às necessidades específicas de cada aluno. Entre as estratégias mencionadas, destacam-se adaptação de textos e imagens, simplificação da linguagem, uso de cores para destaque, elaboração de comandos mais diretos, atividades em pares ou grupos, maior repetição de áudios, utilização de materiais pré-preparados, adaptação da pontuação e perguntas de reforço.

Apesar de a maioria dos professores desenvolver o processo avaliativo de forma colaborativa e buscar adaptar os instrumentos utilizados, muitos relataram enfrentar dificuldades significativas ao longo dessa prática. Entre os principais desafios apontados

estão a falta de conhecimento específico, a escassez de tempo, a excessiva burocratização do processo e a carência de profissionais qualificados que possam oferecer apoio no cotidiano escolar. Essas limitações acabam gerando sobrecarga de trabalho e comprometendo a efetividade do processo avaliativo, uma vez que os professores nem sempre conseguem responder de forma adequada às demandas da inclusão educacional.

Outro ponto abordado pelos professores diz respeito ao tipo de avaliação aplicado aos alunos com NEE, que pode assumir carácter sumativo ou formativo. Embora reconheçam a importância das avaliações formativas para o acompanhamento contínuo das aprendizagens, muitos professores ainda optam pela utilização de avaliações sumativas, especialmente por meio de testes formais escritos, justificando essa escolha pela necessidade de preparar os alunos para os exames externos. Ademais, alguns docentes destacam que a realização de avaliações não formais exige um processo de justificativa e burocratização considerável, o que frequentemente os leva a privilegiar instrumentos avaliativos de natureza sumativa.

Portanto, percebe-se que os professores recorrem às ferramentas e aos conhecimentos disponíveis para adaptar as avaliações e os métodos de ensino aos alunos com NEE. Contudo, em razão das diversas limitações enfrentadas, a implementação de um processo educativo e avaliativo de carácter mais formativo torna-se, muitas vezes, um desafio complexo, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

É de salientar, que este o estudo apresenta limitações que importa reconhecer. Em primeiro lugar, a análise empírica assenta em documentos legislativos e em percepções de professores recolhidas por entrevista, não incluindo observação direta em contexto de sala de aula nem análise sistemática de instrumentos/artefactos avaliativos (provas, grelhas, feedback, projetos, etc..), o que restringe a triangulação dos dados entre discurso e prática. Em segundo lugar, a amostra é de conveniência (13 docentes de áreas e ciclos distintos), pelo que os resultados não são generalizáveis e podem refletir especificidades organizacionais e regionais dos contextos envolvidos. Por fim, trata-se de um estudo transversal, limitado a um recorte temporal, não captando evoluções na apropriação das políticas e nos efeitos de medidas e formações ao longo do tempo. Em conjunto, estas limitações aconselham prudência na extrapolação dos achados e apontam para a necessidade de estudos futuros que triangulem métodos (entrevistas, observação, análise documental de instrumentos e resultados), integrem diferentes perfis de profissionais (educação especial, direção, coordenações das Equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI, entre outros).

Em síntese, embora nos últimos anos tenham ocorrido avanços significativos no campo legislativo e social relacionados à inclusão, às práticas inclusivas e ao reconhecimento das pessoas com necessidades específicas na sociedade, o sistema educacional ainda enfrenta desafios consideráveis. Apesar de apresentar progressos importantes, essa

evolução não tem sido suficiente para abranger de forma plena e eficaz todas as necessidades dos alunos NEE. Tal limitação compromete a efetivação da justiça e da equidade no contexto escolar e social, refletindo negativamente no processo de avaliação, aprendizagem e no desenvolvimento integral desses estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartelmebs, R. C. (2013). Analisando os dados na pesquisa qualitativa. *Metodologias de Estudos e Pesquisa em Educação III*. http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57, 611–614.
- Chiou, V., Reid, C., Webster, L. A., & Karagoz, M. A. (2025). School assessment in an inclusive education system: Do we measure what we value or do we value what we can measure? In F. J. Müller, D. Forde, L. Bussas, L. O'Toole, H. Demo, & S. Cappello (Eds.), *All means all! – OpenTextbook for diversity in education*. <https://all-means-all.education>
- Cid, M. (2017). Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: Práticas, obstáculos e possibilidades. In J. Almeida & E. Chaleta (Orgs.), *Formação docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal* (pp. 187–212). Alagoas: EDUFAL. <http://hdl.handle.net/10174/22848>
- Correia, A. M., & Fernandes, P. (2016). Educação especial: Limites e potencialidades da educação inclusiva. *Revista Interterritórios*, 2, 24–48.

- Cruz, S. F. P. D. (2012). *Alunos com necessidades educativas especiais: Dificuldades sentidas pelos professores de educação especial* (Master's thesis, Universidade Lusófona).
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educ. Soc.*, 25(87), 423–460.
- Darsie, M. M. P. (1996). Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, (99), 47–59.
- De Lima Medeiros, J., & de Melo Mattos, M. M. (2021). Integrar ou incluir: Desafios contemporâneos da educação especial na perspectiva inclusiva. *REIN-Revista Educação Inclusiva*, 6(5), 80–91.
- de Souza Minayo, M. C. (2004). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Editora Hucitec.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347–372.
- Fernandes, P., & Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular – Aproximações e distanciamentos entre discursos "oficiais" e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 10, 1–22.
- Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63), 7–20.
- Freire, S. M. (2021). *Bioestatística básica* [Livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Ed. do Autor.
- García-Gómez, L. (2010). Cultura escolar: Um elemento indispensável para compreender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, 19(1), 116–125.
- Glat, R., Pletsch, M. D., & de Souza Fontes, R. (2007). Educação inclusiva & educação especial: Propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação (Santa Maria. Online)*, 32(2), 343–355.
- Gonçalves, M. V. (2012). *Inclusão escolar: Avaliação das aprendizagens em sala de aula*.

- Goodwin, A. L., & Macdonald, M. B. (2012). Educating the rainbow: Authentic assessment and authentic practice for diverse classrooms. In *Assessment for equity and inclusion* (pp. 211–227). Routledge.
- Guerra, E. L. D. A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação.
- Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. *Science Education Towards Inclusion*, 7–22.
- James, M. (2010). Educational assessment: Overview. *International Encyclopedia of Education*, 3(1), 161–171.
- Jezine, E., & de Araujo Junior, R. P. (2011). Desafios da inclusão em Portugal: A importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19).
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens dos alunos: Novos contextos para novas aprendizagens. Porto: Edições ASA.
- Leitão, I. A. (2013). Os diferentes tipos de avaliação: Avaliação formativa e avaliação sumativa (Master's thesis, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal).
- Madureira, I. P., Sá, T., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.
- Levy-Feldman, I. (2025). The role of assessment in improving education and promoting educational equity. *Education Sciences*, 15(2), 224.
- Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de 'testinite'. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(55), 304–334. <http://dx.doi.org/10.18222/eae245520132728>
- Marinho, P., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). A avaliação da aprendizagem: Da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, 36(1), 151–162.

- Marinho, P., & Fernandes, P. (2023). O GERM na avaliação das aprendizagens: Ressonâncias na cultura escolar e profissional docente. *Currículo sem Fronteiras*, 23, e1150.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Margarida, R. M. C. S. R., Bonança, C. S., Castanho, M. D. G. B., & Morgado, E. G. (2022). O Decreto-Lei N.º 54/2018: Um desafio para a inclusão. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 15(se1), 135–143.
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*, 7(3), 70–86.
- Nieminen, J. H., Moriña, A., & Biagiotti, G. (2024). Assessment as a matter of inclusion: A meta-ethnographic review of the assessment experiences of students with disabilities in higher education. *Educational Research Review*, 42, 100582.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
- Pacheco, J. A. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida & J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111–132). Porto: Porto Editora.
- Pinto, P. C. (s.d.). *Educação inclusiva em Portugal: Retrato de uma década*. Sofia Santos (Coord.).
- Portugal. (1984). Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de setembro. *Diário da República*, n.º 208/1984, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/301-1984-373429>
- Portugal. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237/1986, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Portugal. (1991). Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República*, n.º 194/1991, Série I-A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

- Portugal. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, n.º 4/2008, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Prychodco, R. C., Fernandes, P., & de Camargo Bittencourt, Z. L. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da educação inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, 1–23.
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education—A theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13–34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299–318).
- Rodrigues, D. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: Uma conversa com David Rodrigues. (CG Sofiato & CB Angelucci, Entrevistadores).
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323–1327.
- Sassaki, R. K. (1999). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (3. ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1–15.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social: ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2).

- Taylor, P., & Medina, M. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal of Meaning Centred Education*.
- Tombolato, M. A., & Santos, M. A. D. (2020). Análisis fenomenológico interpretativo (AFI): Fundamentos básicos y aplicaciones en la investigación. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 26(3), 293–304.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: Necessidades educativas especiais*.
- Varunek, V. (2020). Why inclusion? Let's think together about what it means to have inclusion, and not just integration of children with special needs in regular schools. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2.
- Wylie, E. C., Goe, L., Leusner, D. M., Lyon, C. J., Tomic, C., Wylie, E. C., ... & Wiliam, D. (2008). Tight but loose: Scaling up teacher professional development in diverse contexts. *ETS Research Report Series*, 2008(1), i–141.

APÊNDICE

Apêndice nº1 – Guião de Entrevista

1. Informações gerais dos professores e de sua trajetória acadêmica.

- Qual é o seu nome, a disciplina e os anos que leciona?
- Há quanto tempo dá aulas?
- Que região atua como professor/a?
- Qual é a sua formação profissional? (curso que fez na graduação, se tem mestrado, doutorado...)
- Já fez ou teria vontade de fazer uma formação voltada para alunos com necessidades educativas específicas? Se sim, pode dar algum exemplo?

2. Percepção sobre educação inclusiva pelos professores.

- Você conhece o Decreto de Lei 54/2018? Para você qual foi a relevância dele nas escolas?
- O que você entende como educação inclusiva?

3. Alunos com necessidades específicas.

- Ao longo de sua trajetória profissional, já teve/tem alunos com necessidades educativas específicas (universais/ seletivas/adicionais)? Poderia compartilhar algumas experiências significativas, destacando as necessidades específicas desses alunos e como elas influenciaram sua abordagem pedagógica?
- Como é para você dar aulas para esses alunos? Sente muita dificuldade? De que forma?
- Qual seu maior desafio em ter que lecionar para esses alunos com necessidades educativas específicas (universais/seletivas/adicionais)?
- Você teve algum apoio ou orientação da escola para lhe ajudar a dar aulas para esse público?

4. Ferramentas e estratégias utilizadas em sala de aula.

- Como foi/é sua experiência ao adaptar métodos de ensino, avaliação para dar resposta às necessidades destes alunos?
- Quais estratégias ou abordagens se mostraram mais eficazes para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo?
- Você acha que com todas as mudanças feitas perante o assunto da inclusão os alunos com necessidades educativas específicas (universais/seletivas/adicionais) tiveram/ têm um maior sucesso escolar? De que forma?

5. Avaliação.

- Você sente alguma dificuldade em planejar e desenvolver a avaliação das aprendizagens para os alunos com necessidades educativas específicas (universais/seletivas/adicionais)? Se sim, que tipo de dificuldade? Que condições apoiam ou dificultam o processo de avaliação das aprendizagens?
- Que ferramentas, instrumentos e estratégias você utiliza ou utilizou para criar as avaliações para estes alunos com necessidades educativas específicas (universais/seletivas/adicionais)?
- Dos diferentes tipos de avaliação que existem, qual é a que você mais usa com os alunos com necessidades educativas específicas (universais/seletivas/adicionais)? Por quê?
- As avaliações para os alunos com necessidade educativa específicas (universais/seletivas/adicionais) são pensadas em conjunto com outros professores, equipas pedagógicas, coordenações ou outros? Se sim, como?
- No geral, o que acha sobre todo o processo de avaliação das aprendizagens realizado com estes alunos ao nível organizacional?
- Acredita que as estruturas e políticas atuais apoiam adequadamente a avaliação inclusiva e justa desses alunos? De que forma? E quais melhorias considera necessárias para otimizar esse processo?

6. Outros aspectos relevantes.

- Gostaria de compartilhar mais alguma informação que ache relevante?