



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão em Portugal: ouvindo e analisando as opiniões de professores em Educação Especial.

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial - Especialização em problemas Cognitivo e Motor



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Yara Dias Boamorte

Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão em Portugal: ouvindo e analisando as
opiniões de professores de Educação Especial.

Trabalho de projeto de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de problemas
cognitivos e motores, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira
Baptista

Setembro de 2025.

Agradecimentos

A Deus, luz que me guia em todos os momentos da minha vida.

A todos os participantes deste estudo, que se mobilizaram, dedicaram seu tempo e contribuíram de maneira valiosa para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista, por sua generosidade, acolhimento, disponibilidade, empatia e cuidado durante todo o processo.

Ao meu marido, Norberto, pelo apoio incondicional, pela escuta atenta, amor e paciência que me acompanharam desde a inscrição até a conclusão deste estudo.

Ao Davi e ao Theodoro, minhas fofuras, que enchem minha vida de alegria e motivação.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, que são a minha base e meu porto seguro.

À minha amiga Patrícia, minha referência e grande inspiração.

À minha prima Luana, pelo apoio constante desde o início.

À Dra. Cinthia, por seu suporte desde o início da minha formação, sendo fundamental para que eu chegasse até aqui, e à Marilda, por sempre vibrar e torcer por mim.

Aos amigos e familiares, em especial, Caroline, Rogério, Fabi, Paula e Walter, pela serenidade e as melhores palavras em todos os momentos.

Às minhas queridas amigas Thaiane e Carolina, agradeço por cada troca e pelos momentos vividos na ESEC. Em especial, à Carolina, pela amizade, apoio e generosidade. Toda a minha admiração.

Ao Colégio As Descobertas, por me proporcionar experiências únicas no contexto inclusivo, à equipa com a qual pude construir amizades incríveis.

Ao professor José, cuja escuta, apoio e direção foram essenciais nos momentos mais decisivos. Obrigada por me ensinar a ensinar.

Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão em Portugal: ouvindo e analisando as opiniões de professores de Educação Especial.

Resumo: Um dos marcos mais importantes para a história da Educação Especial, ocorreu após a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU (1948), reconhecendo que todas as pessoas possuem o Direito à Educação e uma escolarização digna para Todos. Em termos legislativos, Portugal assumiu o compromisso de inclusão e a readequação de formatos, bem como o reconhecimento da importância do compromisso das escolas para responder às necessidades e potencialidades dos seus alunos. Assim, a questão desta pesquisa centra-se em analisar os desafios da educação inclusiva no que tange às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Participaram desta pesquisa, oito participantes, que atuam no distrito de Lisboa. Os dados foram coletados por meio de um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada, individual, online. Os resultados revelaram que a maioria dos docentes percebem fragilidades quanto à objetividade e à clareza do decreto. Enfatizaram que ainda existem barreiras na implementação das medidas na prática, a escassez de recursos humanos, bem como fragilidades nas estratégias pedagógicas e a importância da formação contínua entre os docentes.

Palavras-chave: Inclusão, Decreto-Lei n.º 54/2018, Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, Educação Especial.

Measures to Support Learning and Inclusion in Portugal: listening to and analyzing the opinions of Special Education teachers.

Abstract: One of the most important milestones in the history of Special Education occurred after the UN Universal Declaration of Human Rights (1948), recognizing that all people have the right to education and a dignified schooling for all. In legislative terms, Portugal made a commitment to inclusion and the readjustment of school formats, as well as recognizing the importance of schools' commitment to responding to the needs and potential of their students. Therefore, the question of this research focuses on analyzing the challenges of inclusive education regarding the Measures to Support Learning and Inclusion, provided for in Decree-Law No. 54/2018, of July 6. Eight participants, working in the Lisbon district, participated in this research. Data were collected through a sociodemographic questionnaire and a semi-structured, individual, online interview. The results revealed that most teachers perceive weaknesses in the objectivity and clarity of the decree. They emphasized that there are still barriers to implementing the measures in practice, the shortage of human resources, as well as weaknesses in pedagogical strategies and the importance of continuous training among teachers.

Keywords: Inclusion, Decree-Law No. 54/2018, Measures to Support Learning and Inclusion, Special Education.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	1
1 Introdução.....	2
2 PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
2 Breve histórico da Educação Especial.....	5
2.1 Educação Inclusiva em Portugal - Alguns desafios atuais.....	7
2.2 Enquadramento legislativo da Educação Inclusiva em Portugal: Decretos-Lei n.º 55 e 54/2018, de julho, de 2018.....	10
3 PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA.....	21
3 Questão de investigação e objetivo da pesquisa.....	22
3.1 Procedimentos metodológicos.....	22
3.2 Instrumento de recolha de dados.....	23
3.3 Caracterização dos entrevistados.....	25
4 PARTE III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	27
4 Apresentação e discussão dos resultados.....	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
5 Considerações finais.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
APÊNDICE.....	47
APÊNDICE 1 - Respostas dos participantes ao questionário.....	47
APÊNDICE 2 - Formulário de consentimento.....	59

Lista de abreviaturas

1. CEI - Currículo Específico Individual
2. DGE - Direção-Geral da Educação
3. DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem
4. EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
5. NEE - Necessidades Educativas Específicas
6. MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
7. ONU - Organização das Nações Unidas
8. PEI - Plano Educativo Individual
9. PIT - Plano Individual de Transição
10. RTP - Relatório Técnico-Pedagógico
11. UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de figuras

FIGURA 1 - NÍVEIS DE INTERVENÇÃO DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM

16

Lista de Tabelas

TABELA 1 - Caracterização da amostra de professores de Educação Especial (idade, grau académico, formação em E.E., tempo de experiência e nível que leciona).....23

“Nossa força reside na **diversidade**, nossa motivação na **inclusão**.”

Jonh W. Gardner

INTRODUÇÃO

1 Introdução

A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), conceitua inclusão como “um processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes”. A equidade, por sua vez, visa “garantir que existe uma preocupação com justiça/processo justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (UNESCO, 2018, p. 13).

O Direito à Educação é uma escolarização digna para todos, em consonância com às diretrizes da UNESCO, deu-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) instituída pela ONU (1948). Assim, a educação tornou-se fundamental para “responder às necessidades inerentes ao direito pela Diferença” (Gonçalves, 2023).

Nesse contexto, programas de inclusão social no mundo foram disseminados rapidamente, o que contribuiu para que os governos nacionais começassem a reconhecer que a inclusão social é a primeira e, possivelmente, a mais decisiva intervenção preventiva da face à exclusão social. Nesta perspetiva, a inclusão, no campo da Educação, assegura que todos os alunos tenham o direito de aprender de acordo com o seu próprio ritmo e capacidade, sem nenhum tipo de exclusão (Rodrigues, 2006, p.12).

No que concerne à educação inclusiva, Portugal assumiu o compromisso de inclusão e o reconhecimento da importância do compromisso das escolas em responder às necessidades e potencialidades dos seus alunos (Direção-Geral da Educação, 2020, p. 1).

Apesar dos avanços conquistados, a área da educação inclusiva em Portugal carece de pesquisas sistemáticas que caracterizem e avaliem a implementação das suas práticas no país, que efetuem triangulações de perceções dos envolvidos na educação inclusiva - professores, alunos, pais, entre outros, que abordem mecanismos de formação dos professores para a educação inclusiva e apresentem exemplos concretos de recursos pedagógicos promotores da educação inclusiva no contexto português, como evidenciados num recente trabalho de revisão (Moreira, 2022).

Neste mesmo sentido, o presente estudo investigou os desafios da inclusão escolar sob a perspetiva e vivência de docentes em Educação Especial em Portugal, tendo em conta as diretrizes estabelecidas pelas medidas de aprendizagem e à inclusão do Decreto-Lei n.º

54/2018, de 6 de julho. Após a revisão da literatura, foi elaborada a pergunta de partida: O que pensam os professores de educação especial em Portugal sobre as Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) tendo em consideração a sua prática docente?

A presente pesquisa encontra-se organizada em duas componentes: enquadramento teórico e componente empírica. O enquadramento teórico contempla um breve histórico da educação inclusiva e o enquadramento legislativo da educação inclusiva em Portugal, abrangido pelos Decreto-Lei n.º 55 e 54/2018, de julho, de 6 de julho. A componente empírica integra a recolha e análise das vozes de 8 professores de educação especial, quando auscultados relativamente às Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão.

Perspetiva-se que esta pesquisa possa permitir o diálogo e a reflexão acerca das Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), tendo em vista que são estes profissionais que estão em contato direto com os alunos, sendo eles, portanto, os responsáveis por identificar as barreiras de dificuldades e tomar as decisões pedagógicas que consideram pertinentes podendo influenciar de forma significativa a qualidade de ensino e da aprendizagem.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2 Breve histórico da Educação Especial

Desde o início da civilização, as pessoas com deficiência estiveram presentes em todas as sociedades, embora historicamente tenham sido alvo de exclusão, discriminação e negação de direitos fundamentais. Ao longo do tempo, a trajetória desta população foi moldada por transformações políticas e sociais, influenciadas por contextos culturais, políticos, religiosos e científicos. Para uma melhor compreensão acerca da Educação Especial, é relevante apresentar três momentos históricos que determinaram a sua evolução: a fase inicial, sendo entendida como a pré-história da Educação Especial; a segunda etapa, se refere ao cuidado do tipo assistencial e a última etapa, que se estende até os dias atuais, a Educação Especial sendo reconhecida como um campo de conhecimento autónomo e de intervenção (Carvalho & Veiga, 2025; Jiménez, 1993).

Na antiguidade, especialmente na Grécia e na Roma, a deficiência era frequentemente interpretada como um presságio negativo ou um fardo para a comunidade, o que justificava práticas de isolamento ou até mesmo, a eliminação dessas pessoas. Com a ascensão do Cristianismo, difundiram-se na Europa os princípios de um Deus único, baseados no amor, no perdão e na crença na imortalidade da alma, promovendo uma postura mais tolerante diante das pessoas em situação de vulnerabilidade (Bremmer, 2021).

Ainda assim, durante a Idade Média, eram comuns episódios de apedrejamento, rejeição familiar e, nos casos de anomalias congênitas, a prática do infanticídio. No período da Inquisição, pessoas com deficiência foram brutalmente perseguidas, e milhares foram lançadas às fogueiras. Apesar da igreja condenar o infanticídio, persistia a crença de que a deficiência estava ligada a fenômenos sobrenaturais, levando à realização de exorcismos e à reclusão de crianças com deficiência em instituições religiosas (Jiménez, 1993).

Na Inglaterra, em 1547, as pessoas com deficiência foram enviadas para “asilos”, onde viviam em condições desumanas, reduzidos a vegetar e a mendigar em condições

animalescas. No século XIX e início do século XX, nos países anglo-saxões e escandinavos, a esterilização era utilizada para impedir a reprodução de indivíduos considerados incapazes de trabalhar. Durante o regime nazista (1933-1945), o conceito de “purificação da raça” levou ao extermínio em massa contra grupos classificados como indesejáveis (Vieira e Pereira, 2003).

De acordo com (Vieira e Pereira, 2003), os modelos económicos, sociais e culturais atribuíram às pessoas com deficiência uma condição de inadaptação social que gerou a ignorância, preconceitos e os tabus que, ao longo de séculos, tais concepções reforçaram mitos populares que associavam as pessoas com deficiência mental à periculosidade ou mesmo a um carácter demoníaco, resultando atitudes de rejeição, medo e vergonha.

Na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, surgem as primeiras instituições especializadas para pessoas com deficiência. De carácter assistencial, essas instituições funcionavam de forma paralela ao ensino regular, destinado apenas aos alunos considerados “normais”, constituindo-se um marco histórico nunca antes visto na história (Vieira & Pereira, 2003).

O conceito de normalização surgiu em 1959, por Bank Mikelsen, diretor de serviços para pessoas com deficiência na Dinamarca, defendendo a ideia de que essas pessoas poderiam desenvolver uma vida tão próxima quanto possível à sociedade em geral (Jiménez, 1997). Em 1969, o sueco Bengt Nirje formalizou os princípios da normalização, inspirando-se nesse conceito, definindo que as atividades diárias, bem como regras e condições, deveriam aproximar-se das condições habituais da sociedade em que vivem. Essa perspectiva se estendeu por toda a Europa e, mais tarde, para a América do Norte, influenciando diversas publicações legislativas sobre mudanças e diretrizes nesse campo.

Com o desenvolvimento de uma cultura mais humanista e a ampliação da valorização dos direitos humanos, consolidaram-se princípios como a igualdade de oportunidades, o respeito à diferença, a solidariedade e a justiça social. Essa mudança paradigmática possibilitou um novo olhar sobre as pessoas com deficiência, promovendo sua valorização como sujeitos de direitos e participantes ativos na vida em sociedade (Vieira e Pereira, 2003).

Diversos documentos, publicados entre as décadas de 70 e 80, contribuíram para a trajetória da Inclusão, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948); Declaração dos Direitos da Criança, Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, Declaração dos Direitos da Pessoas Deficiente, Programa de Acção Mundial Relativo às Pessoas Deficientes; Reabilitação Internacional: Carta para os Anos 80; Do Conselho da Europa: Carta Social Europeia. A DUDH (1948), representou um importante passo para a história da Educação, bem como a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), especialmente, representam um importante passo para a história da Educação, ao reivindicar a garantia de uma educação igualitária e digna para todos, incluindo crianças e pessoas com necessidades especiais. Mais recentemente, a Agenda 2030 da ONU reafirmou a educação inclusiva como um compromisso global, reforçando que todas as pessoas com deficiência devem ser parte integrante do sistema educativo, em condições de igualdade, de forma que possam exercer os seus direitos e desenvolver suas potencialidades. Portanto, a inclusão escolar é um princípio base do direito à educação.

2.1 Educação Inclusiva em Portugal - Alguns desafios atuais

A educação inclusiva é um movimento que surge a partir de ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas, e parte do princípio a ideia de que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender juntos, promovendo a construção do conhecimento por meio da interação, da participação de todos os alunos, sem qualquer forma de discriminação ou preconceito (Booth & Ainscow, 2011; Sisson, 2009; UNESCO 2019).

Desde a segunda metade do século XX, a crescente globalização impulsionou profundas mudanças sociais, culturais e econômicas, refletindo diretamente no campo da educação. Garantir igualdade de oportunidades e valorizar a diversidade tornou-se essencial, e a exclusão de estudantes com deficiência do ensino regular passou a ser reconhecida como uma violação da equidade. A Educação Inclusiva fundamenta-se na igualdade de oportunidades e na valorização da diversidade, orientando-se pelos princípios dos direitos humanos e da dignidade humana.

As inclusões dos alunos com necessidades educativas especiais trouxe mudanças significativas no modelo educacional tradicional, implicando na reformulação das políticas públicas e reestruturação educacional, de modo a garantir que todos os estudantes, sem distinção de suas condições pessoais ou sociais, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem que lhes permitam alcançar níveis de educação e de formação capazes de favorecer sua plena participação e inclusão na sociedade.

Neste sentido, Booth e Ainscow (2011) salientam que a inclusão deve contemplar todos os estudantes, não se restringindo apenas aos alunos da Educação Especial. Trata-se de promover a participação dos alunos nas atividades e na cultura escolar, com foco na prevenção do risco de exclusão, reestruturar culturas, políticas e práticas para atender à diversidade dos estudantes em cada escola e reconhecer que a aprendizagem é destinada a todos, não se limitando apenas aos estudantes portadores de deficiência ou categorizados com necessidades educativas especiais.

Booth e Ainscow (2011, p. 20) destacam que a inclusão deve ser compreendida como uma abordagem que se baseia no desenvolvimento tanto na educação quanto na sociedade. Ela está relacionada à promoção da participação democrática dentro e fora do âmbito escolar. Não se restringe a atender apenas grupos específicos de crianças, mas busca criar coerência no desenvolvimento das diversas atividades educacionais, de modo a favorecer a aprendizagem e o envolvimento de todas as crianças, famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade.

Contudo, apesar dos avanços, persistem desafios significativos na operacionalização da equidade. A escola inclusiva exige que professores desenvolvam estratégias diferenciadas de ensino e adaptem metodologias de acordo com as necessidades dos alunos. Ainda assim, observa-se a permanência de estruturas escolares marcadas pela homogeneização dos métodos e pelo caráter seletivo, pouco sensíveis às diferenças individuais.

Rodrigues (2006, p. 293) considera que reconhecer as diferenças individuais entre os alunos foi sempre “estranho” na escola tradicional. Por essa razão, as propostas de inovação trazidas pela Educação Inclusiva podem parecer tão ousadas e fora do comum. A Educação Inclusiva desafia alguns dos pilares e práticas mais arraigados do modelo

tradicional, questionando o caráter seletivo da escola, a uniformidade dos métodos de ensino e a falta de sensibilidade em relação às necessidades e desejos dos estudantes.

Embora análises documentais recentes (Figueiredo, Coelho & Veiga, 2024) apontem progressos no acolhimento de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior, um conjunto de obstáculos persiste, como a falta de apoio psicossocial, a escassez de recursos financeiros para garantir a permanência dos alunos e a ausência de uma legislação nacional específica para a inclusão universitária em Portugal. De acordo com os autores, essa lacuna normativa acentua desigualdades entre instituições, resultando em trajetórias acadêmicas distintas e, muitas vezes, comprometendo a inserção social e profissional desses estudantes.

Estudos mais recentes sobre a inclusão de pessoas com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), apontam que, embora existam iniciativas concretas em Portugal, persistem entraves relacionados à formação insuficiente e desatualizada dos profissionais da educação, especialmente no que se refere à diversidade de medidas de suporte. Além disso, barreiras atitudinais, como estigmas sociais e posturas capacitistas, continuam a restringir a plena participação dos alunos, somando-se à insuficiência e a má distribuição de recursos humanos e materiais, fragmentação e falta de articulação entre as políticas públicas e iniciativas locais (Silva, 2025).

De forma semelhante, a investigação de Rodrigues (2023), ao analisar as percepções de professores e famílias sobre a implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI) previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, evidencia avanços, mas também desafios práticos. Embora o decreto tenha como princípio central assegurar o acesso ao currículo para todos, verificam-se obstáculos como: a visão tradicional de alguns docentes de que alunos com dificuldades devem necessariamente ser alvo de MSAI, bem como o baixo envolvimento e informação das famílias no processo educativo. Identifica ainda fatores relacionados ao número elevado de alunos por turma, a falta de recursos humanos e os estigmas sobre as capacidades dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

Esses são alguns dos fatores que comprometem a operacionalização da abordagem multinível (medidas universais, seletivas e adicionais), ameaçando reduzir a inclusão a

um princípio retórico e não a uma prática de fato efetiva. Como adverte Ainscow (2020), a educação inclusiva corre o risco de tornar-se uma “utopia normativa” se não houver investimento consistente na formação docente, na transformação das culturas escolares e na disponibilização de condições estruturais adequadas.

2.2 Enquadramento legislativo da Educação Inclusiva em Portugal: Decretos-Lei n.º 55 e 54/2018, de julho, de 2018

Em julho de 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece autonomia e flexibilidade curricular para o ensino básico e secundário, promovendo uma abordagem inclusiva e individualizada na educação, reconhecendo a participação da escola na tomada de decisões para responder às necessidades educativas dos seus alunos. Assumindo como uma das prioridades a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas, o XXI Governo Constitucional aposta numa escola inclusiva, que garanta a igualdade de acesso à escola pública, e que possa promover o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. Em conformidade com o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), também é introduzida a abordagem multinível, ou seja, para cada aluno são implementadas as medidas, de acordo com suas necessidades educativas.

Neste mesmo quadro legislativo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de julho de 2018, estabeleceu uma “política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p.2928). Este decreto inclui o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que “estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p.2928). Destaca-se a autonomia das escolas para desenvolver currículos adequados às necessidades dos seus alunos. Além disso, a escola deve assegurar que todos os alunos alcancem o perfil definido até ao término da escolaridade obrigatória (Santos, Maia e Martins, 2021).

Tornar a Educação Inclusiva uma realidade efetiva é um dos grandes desafios da sociedade contemporânea, visto que não se trata apenas de receber alunos com necessidades especiais na sala de aula, mas de garantir seus direitos e a sua participação plena em todos os espaços educativos e sociais. Neste contexto, a política pública em Portugal, assim como em outros países, busca assumir o compromisso na construção de uma escola inclusiva, embora essa realidade ainda esteja distante de uma implementação universal.

A promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabeleceu os princípios e as normas que garantem a efetivação do aluno à educação inclusiva apostando *“numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”* (Artigo 1.º).

Além disso, define como prioridade da ação governativa a implementação de propostas capazes de responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, por meio do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida comunicativa social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Com a mudança de paradigma na educação em Portugal, as escolas foram desafiadas a se reorganizar de forma a promover uma educação inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, possam desenvolver plenamente o seu potencial, independentemente de suas características individuais, mas que possam encontrar acesso equitativo ao currículo e a formação facilitadora para a sua plena inclusão social (Pacheco, 2023).

Conforme afirma Roldão (2013, p. 9), “a correspondência do currículo a um cânon cultural é também ela marcada pela transformação histórica e social”. E portanto, “esta mudança é caracterizada pela pressão social sobre a escola no sentido de, mais uma vez, ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades” (Roldão & Almeida, 2018, p. 8).

No que se refere às mudanças estabelecidas pelo decreto, estas incidiram sobre os sistemas de categorização dos alunos, abandonando o termo *“Necessidades Educativas*

Especiais.” Também foi extinto o modelo legislativo específico para a educação especial, assim como o CEI (Currículo Específico Individual), que passou a ser incorporado às adaptações curriculares significativas.

Quando necessário, as intervenções passaram a integrar com o sistema de saúde, por meio do Plano de Saúde Individual. Outra alteração relevante é sobre o alcance da lei, que passou a abranger a todos os alunos, garantindo a inclusão de acordo com as suas dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem, sem que fosse obrigatória a comprovação clínica, apenas sendo solicitada para casos específicos.

A avaliação das necessidades passou a ser realizada por encarregados de educação, professores ou outros técnicos especializados nas escolas, que comunicam ao diretor da escola a necessidade de o aluno receber apoio (Silva, 2021). Este diploma legal articula-se com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que regula o currículo do ensino básico e secundário, e com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (Portugal, 2017).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* apresenta-se como uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas, orientando-se em Princípios, Visão, Valores e Áreas de competências, definindo o perfil que se pretende que o estudante desenvolva até concluir a escolaridade obrigatória. Considera o desenvolvimento holístico dos alunos, aprendizagem, inclusão, adaptabilidade, coerência, flexibilidade e sustentabilidade; valores como liberdade, responsabilidade, cidadania, participação, curiosidade e inovação; e áreas de competências como pensamento crítico, resolução de problemas, sensibilidade estética, consciência corporal, bem-estar e saúde.

Além disso, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, p. 6) se qualifica sendo “um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber.”

Vale destacar que neste documento consta o princípio da flexibilidade, um aspecto fundamental na educação inclusiva. Desta forma, a gestão flexível do currículo aliada ao trabalho colaborativo entre todos os docentes, permite potencializar as oportunidades de aprendizagens e assegurar que todos os alunos possam atingir o seu máximo potencial, favorecendo o acesso das aprendizagens essenciais. Este documento, de caráter abrangente e transversal, orienta-se para uma escola que se quer inclusiva e multifacetada, com o respeito à diversidade por meio da flexibilização do currículo e de consensos sociais.

Todas as áreas de competência passam a ser trabalhadas de forma transversal em cada área curricular, podendo o seu conteúdo e as suas finalidades deste documento, em cada ano de escolaridade, ser convocados, estando assim a ser trabalhados de forma continuada. Para que os seus princípios, valores e competências sejam plenamente alcançados pelos jovens ao final da escolaridade obrigatória, é fundamental o compromisso conjunto da escola, de toda a comunidade educativa e local, bem como dos pais ou encarregados de educação.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 tem como princípio orientador central o reconhecimento, por parte de cada escola, do valor acrescentado que a diversidade dos seus alunos representa. Isso exige encontrar formas de lidar com as diferenças, ajustando os processos de ensino às características e condições individuais de cada estudante, utilizando os recursos disponíveis para garantir que todos aprendam e participem plenamente na vida da comunidade educativa. Tal abordagem requer uma aposta firme na autonomia das escolas e dos seus profissionais, reforçando, em especial, o papel dos docentes de educação especial como elementos ativos das equipas educativas, quer na definição de estratégias, quer no acompanhamento da diversificação curricular.

Reconhecendo as competências profissionais já presentes nas escolas portuguesas, o Governo procura criar condições para elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas educativas e formativas. Mesmo quando se verificam maiores dificuldades de participação no currículo, compete à escola identificar as barreiras à aprendizagem enfrentadas pelo aluno e investir numa variedade de estratégias para as superar,

garantindo que todos tenham acesso ao currículo e às aprendizagens, explorando ao máximo o potencial de cada um.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 assenta em oito princípios orientadores da educação inclusiva, que sustentam as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI):

- a) Educabilidade universal: a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade: a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão: o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização: o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;
- e) Flexibilidade: a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um;
- f) Autodeterminação: o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões; o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- g) Envolvimento parental: o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima: a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Todos os alunos, independente de condições pessoais ou sociais, deverão receber um ensino que contemple as mesmas oportunidades de sucesso no decorrer do seu processo educacional. Quando necessário, poderão ser mobilizadas as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), que podem ter caráter esporádico ou permanente, conforme a necessidade do aluno (Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo, 2021).

O enquadramento legislativo vigente assenta-se numa abordagem multinível, que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos. Caracteriza-se como um modelo compreensivo e sistêmico, com o objetivo de promover o sucesso de todos os alunos e oferece um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, aplicadas conforme a resposta dos estudantes a essas intervenções. O termo “multinível” refere-se à organização dessas medidas de suporte em diferentes níveis de intervenção.

A abordagem multinível fundamenta-se em princípios que promovem uma prática inclusiva e equitativa, considerando uma visão holística e integrada do aluno, que abrange aspectos académicos, sociais e emocionais. Com atuação proativa e preventiva, antecipando desafios e implementando soluções antes que barreiras ao aprendizado se intensifiquem, com foco na qualidade e eficácia dos processos educacionais e na tomada de decisão fundamentada em dados, utilizando evidências para personalizar intervenções e monitorar o progresso.

A abordagem é sustentada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que promove acessibilidade e flexibilidade no ensino, essa abordagem organiza as intervenções numa estrutura de pirâmide composta por três níveis: universais, voltadas a todos os alunos para criar um ambiente de aprendizado inclusivo; seletivas, direcionadas a grupos específicos que necessitam de suporte adicional; e adicionais,

destinadas a ações intensivas e individualizadas para alunos com necessidades específicas (Figura 1).

Essa estrutura, adotada pelo Ministério da Educação visa orientar os sistemas escolares e o corpo docente, na definição da intensidade e da frequência das intervenções às necessidades individuais de cada aluno, assegurando oportunidades equitativas de sucesso acadêmico.

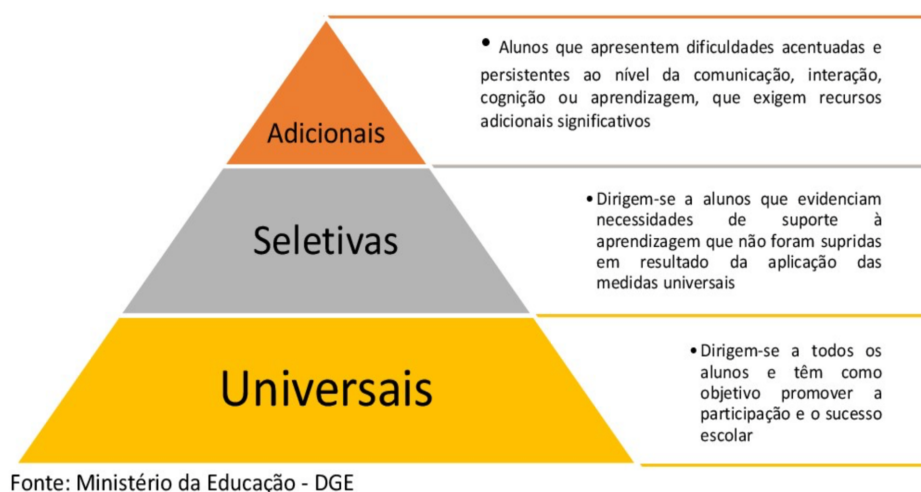


Figura 1. Níveis de Intervenção das Medidas de Suporte à Aprendizagem e a Inclusão.

Artigo 8.º Medidas universais:

1- As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

2- Consideram-se medidas universais, entre outras:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;

- d) A promoção do comportamento pró-social;
 - e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
- 3- As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

Artigo 9.º Medidas seletivas:

- 1 - As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.
- 2 - Consideram-se medidas seletivas:
 - a) Os percursos curriculares diferenciados;
 - b) As adaptações curriculares não significativas;
 - c) O apoio psicopedagógico;
 - d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
 - e) O apoio tutorial.
- 3 - A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.
- 4 - As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.
- 5 - Quando a operacionalização das medidas a que se referem os números anteriores implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve

requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação. (Decreto-Lei n.º 54/2018)

Artigo 10.º Medidas adicionais:

1- As medidas adicionais 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.

2 - A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º

3 - A fundamentação da insuficiência, referida no número anterior, deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico-pedagógico.

4 - Consideram-se medidas adicionais:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

5 - A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.

6 - A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

7 - As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula.

8 - Quando a operacionalização das medidas previstas no n.º 4 implique a necessidade de mobilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

De acordo com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, o diploma também assegura direitos específicos de participação aos pais e encarregados da educação, incluindo: estar presentes nas reuniões da equipa multidisciplinar, colaborar na criação e na avaliação do Programa Educativo Individual (PEI), solicitar a revisão desse programa, consultar o processo individual do filho ou educando e receber informações claras e adequadas sobre o seu desenvolvimento e percurso educativo (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 4.º, ponto 2, p. 2920).

Segundo o manual Educação Inclusiva Manual à Prática, elaborado pelo Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), p.32 e publicado no ano de 2018, a identificação da necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem deve ser apresentado ao diretor do agrupamento de escolas. O documento deve ser devidamente redigido e fundamentado por um docente, um técnico que esteja em acompanhamento com o aluno, pais ou outros intervenientes.

A documentação deve conter evidências da avaliação e monitorização da intervenção já realizada, assim como das necessidades identificadas. Dentro de um prazo de três dias úteis, contado a partir do dia útil seguinte à entrega da documentação, o diretor solicita à equipa multidisciplinar que avalie se é necessário implementar medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, p. 32).

A equipa multidisciplinar analisa os dados, ouve pais e alunos, podendo solicitar parecer de outros profissionais para melhor compreensão das necessidades do estudante (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação - DGE, 2018). Neste documento deve constar os dados sobre o contexto e a especificidade do aluno, visto que é com base nestas informações que será possível identificar tanto as barreiras e o que pode facilitar a sua aprendizagem. Por meio das evidências recolhidas, torna-se possível identificar as potencialidades, expectativas de cada aluno. Após a avaliação, é realizada a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de diferentes níveis: medidas universais, medidas seletivas ou medidas adicionais (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação - DGE, 2018, p.32).

É importante destacar que, quando a equipa multidisciplinar determina a aplicação de uma medida universal de suporte à aprendizagem e à inclusão, esta deve ser implementada no prazo máximo de dez dias úteis, a contar do primeiro dia útil seguinte à deliberação. Neste caso, o processo deve ser devolvido ao diretor pedagógico, não sendo necessária a elaboração de um relatório técnico-pedagógico. Cabe ao diretor devolver o processo ao educador de infância, professor titular ou diretor de turma para que seja feita a comunicação da decisão aos pais e para que seja garantida a resposta que vise potencializar e promover o sucesso e a participação do aluno na escola (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação - DGE, 2018, p.32).

No caso da decisão da equipa multidisciplinar concluir pelas medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, esta deve ser implementada no prazo máximo de trinta dias úteis, incluindo a elaboração do relatório técnico-pedagógico e se caso o aluno necessitar de adaptações curriculares significativas, deverá ser elaborado o programa educativo individual (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação - DGE, 2018, p.32).

O relatório técnico-pedagógico deve ser aprovado e devidamente datado e assinado pelos pais e sempre que for possível, pelo aluno. Após esse processo, é homologado pelo diretor, com parecer prévio do Conselho Pedagógico. A partir disso, a mobilização das medidas deve ocorrer de forma imediata (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação - DGE, 2018, p.32).

PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA

3 Questão de investigação e objetivo da pesquisa

A questão desta pesquisa centra-se em analisar os desafios da educação inclusiva no que tange às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tendo sido a questão de investigação formulada da seguinte forma:

O que pensam os professores de educação especial em Portugal sobre as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão tendo em consideração a sua prática docente?

Para além disso, pretendeu-se com esta pesquisa perceber quais os desafios concretos, na aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, vivenciados na articulação entre professores do ensino regular e da educação especial.

3.1 Procedimentos Metodológicos

O trabalho de pesquisa realizado enquadra-se no âmbito de uma pesquisa de campo, com delineamento de levantamento e análise qualitativa. Para conseguir atingir estes objetivos, a pesquisa foi realizada com o consentimento dos participantes, por meio de uma entrevista semiestruturada, individual, online. No que tange ao processo metodológico, o período de coleta ocorreu entre os meses de maio a junho de 2024, constituindo-se por quatro fases:

1. Fase preparatória: o objetivo nesta etapa deu-se na escolha do trabalho e elaboração do instrumento para recolher os resultados e análise de informação. Posteriormente, foi possível definir os critérios de escolha dos participantes.
2. Fase de coleta de dados: Entre os meses de maio a junho de 2024, os participantes foram contatados, sendo encaminhado por e-mail o questionário aos docentes para que eles pudessem responder.

3. Disposição e transformação de dados: Foi realizada a transcrição dos dados coletados (Anexo 1). Os dados foram selecionados e dispostos durante a apresentação dos resultados.
4. Obtenção de resultados e estabelecimento de conclusões: realizou-se uma síntese que possibilitou apresentar e analisar os dados mais destacados, tirar as conclusões pertinentes e apresentar propostas de melhoria.

O Termo de Consentimento Informado foi disponibilizado por e-mail, contendo informações sobre o anonimato, sigilo e livre-arbítrio para desistirem da pesquisa a qualquer momento. Após a leitura, os participantes deveriam assinar de forma digital ou enviar uma resposta por e-mail à pesquisadora dando o seu consentimento. Os participantes que não responderam dando o consentimento e os que não responderam todas as perguntas, não compuseram a amostra. O critério de escolha deve-se ao fato da criação de um guião personalizável pelo *Google Forms* e da sua facilidade de uso.

Posteriormente, as respostas dadas durante as entrevistas foram agrupadas e inseridas numa tabela para uma melhor visualização e tratamento das respostas. Finalmente, sempre que possível e pertinente, fizemos o cruzamento entre os dados das entrevistas e a literatura sobre as temáticas em apreciação, procurando sempre respaldar-nos em literatura nacional e internacional.

3.2 Instrumento de recolha de dados

Para efeitos desta pesquisa, foi elaborado um guião de entrevista para ser aplicado a 8 professores de educação especial, sendo que as perguntas do guião foram divididas em duas partes. A primeira, procurou descrever o perfil dos participantes (idade, formação, o tempo de experiência, o nível em que lecionava, qual era o recrutamento de ensino especial). Com estes dados foi possível a confirmação dos participantes por meio do critério de inclusão e na análise de dados, com o objetivo de analisar e verificar a

perceção dos docentes de Educação Especial. A segunda parte, caracterizou-se em realizar oito perguntas abertas aos participantes, a saber:

- 1- Em sua opinião, o Dec-Lei 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?
- 2- Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?
- 3- Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?
- 4- Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos.
- 5- No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?
- 6- Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?
- 7- As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?
- 8- Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?

3.3 Caracterização dos entrevistados

A amostra, por conveniência, foi constituída no total de oito professores de Educação Especial que atuam no distrito de Lisboa (Tabela 1). Os critérios de inclusão adotados foram: 1) os professores deveriam estar atuando na Educação Especial, que integram o grupo 910 e 2) que a instituição fosse de ensino público do distrito de Lisboa; 3) estar disposto a participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Informado.

Em seguida, passamos a apresentar uma tabela que agrega informações relevantes para a caracterização dos 8 participantes.

Idade	Grau acadêmico que possui:	Formação em Educação Especial	Tempo de Experiência	Nível que leciona
52 ao 60	Mestrado	Sim	11 a 20 anos	3.º ciclo
42 ao 51	Pós-graduação	Sim	< 5 anos	3.º ciclo
42 ao 51	Mestrado	Sim	> 25	1.º ciclo
42 ao 51	Pós-graduação	Sim	< 5 anos	2.º ciclo
52 ao 60	Pós-graduação	Sim	> 25	Recrutamento Ensino Especial
>61	Pós-graduação	Sim	> 25	3.º ciclo
52 ao 60	Pós-graduação	Sim	> 25	Recrutamento Ensino Especial
>61	Pós-graduação	Sim	20 a 25	2.º ciclo

Tabela 1: Caracterização da amostra de professores de Educação Especial (idade, grau acadêmico, formação em E.E., tempo de experiência e nível que leciona).

Para que fosse possível detalhar as informações coletadas por meio da entrevista, foi utilizada uma nomenclatura que pudesse facilitar a identificação dos docentes, bem como garantir o seu anonimato. Os oitos participantes foram caracterizados da seguinte maneira:

P.1: Docente em Educação Especial, do grupo 910, possui formação em Educação Especial (mestrado), com experiência sólida entre 11 a 20 anos, leciona no 3.º ciclo.

P.2: Docente em Educação Especial, do grupo 910, possui formação em Educação Especial (pós-graduação), com experiência acima de 5 anos, leciona no 3.º ciclo.

P.3: Docente em Educação Especial, do grupo 910, possui formação em Educação Especial (mestrado), com experiência abaixo de 25 anos, leciona no 1.º ciclo.

P.4: Docente em Educação Especial, do grupo 910, possui formação em Educação Especial (pós-graduação), com experiência acima de 5 anos, leciona no 2.º ciclo.

P.5: Docente em Educação Especial, do grupo 910, possui formação em Educação Especial (pós-graduação), com experiência abaixo de 25 anos, leciona no Recrutamento de Ensino Especial.

P.6: Docente em Educação Especial, do grupo 910, possui formação em Educação Especial (pós-graduação), com experiência abaixo de 25 anos, leciona no 3.º ciclo.

P.7: Docente em Educação Especial, do grupo 910, possui formação em Educação Especial (pós-graduação), com experiência abaixo de 25 anos, leciona no Recrutamento de Ensino Especial.

P.8: Docente em Educação Especial, do grupo 910, possui formação em Educação Especial (pós-graduação), com experiência de 20 a 25 anos, leciona no 2.º ciclo.

PARTE III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4 Apresentação e Discussão dos Resultados

Iremos passar a apresentar os dados, questão a questão, pela ordem em que as mesmas questões foram colocadas. Assim, no que se refere à primeira questão, ***“Em sua opinião, o Dec-Lei n.º 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?”***, verificou-se uma ambiguidade nas opiniões sobre a clareza e objetividade das diretrizes estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. A maioria dos participantes expressou críticas, e cinco deles (P2, P5, P6, P7 e P8) identificaram limitações nas Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI). A docente P2 destacou que *“algumas diretrizes não são claras”*, enquanto P5 referiu que *“existe margem de interpretação”*, e P8 sugeriu que o decreto *“devia ser mais objetivo”*. Em contrapartida, três docentes (P1, P3 e P4) consideraram que as diretrizes são claras e bem enquadradas, conforme afirmado por P3: *“são bem enquadradas”*.

No enquadramento teórico, observa-se que o Decreto-Lei n.º 54/2018 adota uma abordagem inclusiva, alinhada com outros documentos legais, como o PASEO e as Aprendizagens Essenciais, funcionando *“simultaneamente como impulsionador e como suporte legal à implementação de mudanças importantes nas escolas”* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação - DGES, 2018, p.11). Apesar dos esforços significativos das políticas públicas para promover a inclusão e práticas inclusivas em Portugal, observa-se que a maioria dos docentes de Educação Especial, que participaram deste estudo, ainda enfrentam dificuldades em compreender os pressupostos do Decreto-Lei n.º 54/2018, deixando ao entendimento, a sua falta de clareza. Essa inconsistência na interpretação do diploma pode comprometer a sua aplicação efetiva no quotidiano escolar.

Dados de um estudo realizado pela Federação Nacional da Educação indicam que 75% dos participantes reportaram ter dificuldades/dúvidas na aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, enquanto 53,08% criticaram o diploma e apenas 15,38% fizeram o seu apoio (FNE, 2019). Estes achados corroboram os resultados de Sousa (2024), que investigou as perceções de docentes do ensino básico e secundário sobre a implementação do referido decreto em diferentes contextos escolares. Com uma amostra de 90 participantes de diversas faixas etárias, departamentos e regiões do país, o estudo

revelou que menos de um terço dos inquiridos declarou conhecer plenamente todas as medidas contempladas pelo diploma. Assim, torna-se essencial a implementação de ações concretas para esclarecer as diretrizes, capacitar os professores com recursos operacionais e fortalecer o suporte educativo, assegurando que a inclusão educacional transcenda o âmbito legal e se concretize nas práticas escolares.

Em relação à segunda questão, ***“Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?”***, os participantes relataram que seguem o processo as etapas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018. Segundo os docentes, o processo inicia-se com a sinalização das dificuldades de aprendizagem em sala de aula, seguindo-se a avaliação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que culmina na elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Esse alinhamento com as diretrizes legais reflete um esforço institucional para cumprir as exigências do decreto.

A participante P4 destacou que: *“após se evidenciarem dificuldades de aprendizagem pelos docentes, pede-se uma avaliação à EMAEI ou uma avaliação pelo professor de Educação Especial, com vista à elaboração do RTP”*. Observa-se que esta afirmação revela uma adesão formal às orientações legais, uma vez que o Decreto-Lei n.º 54/2018 atribui à equipa da EMAEI a responsabilidade de analisar os pedidos de sinalização, definir as medidas de suporte necessárias e a elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), documento no qual ficam registadas as medidas a aplicar. A monitorização e a avaliação da eficácia dessas medidas são asseguradas pelos profissionais responsáveis pela sua implementação, em conformidade com o RTP.

Com exceção de um docente, todos os outros (P1, P2, P3, P4, P5, P7 e P8), destacaram o papel central da EMAEI nesse processo, em consonância com o artigo 12º do Decreto-Lei n.º 54/2018, que atribui à equipa a análise dos pedidos de sinalização, a definição das medidas e sua monitorização. A docente P2 relatou: *“o professor da turma expõe o caso na reunião de equipa, e se houver concordância, segue para a EMAEI. Depois de aceite pela equipa, são informados em reunião pais, aluno, professor e professor de Educação Especial quais as melhores medidas a aplicar”*. Essa perspectiva alinha-se com Ainscow

(2005), que enfatiza a importância de processos estruturados para identificar e atender às necessidades dos alunos.

O próprio normativo estabelece que *“estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos.”* (Decreto-Lei n.º 54/2018, art. 6.º). Neste sentido, Aiscown (2005) e Booth & Aiscown (2011), destacam que o olhar do professor é fundamental para o reconhecimento das barreiras à dificuldades, dado o seu envolvimento direto no cotidiano do aluno.

Outro aspecto relevante, evidenciado pelas participantes P3 e P7, refere-se à participação ativa dos encarregados de educação. A docente P7 destacou que os pais participam das reuniões para a seleção das medidas, elaboração do RTP e implementação das ações. Além disso, a docente P5 salientou a importância da formalização documental por meio do preenchimento de fichas de identificação que oficializam a referência à EMAEI.

No que concerne à terceira questão, ***“Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?”***, os docentes (P1, P2, P3, P4, P7), destacaram a diferenciação pedagógica como exemplo de *Medidas Universais*, entendida como a adaptação das tarefas em função das necessidades individuais dos alunos.

No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, confere que a Diferenciação Pedagógica se encontra como uma das medidas universais. Segundo o artigo 14.º, alínea 4, cabe às escolas organizar respostas educativas diferenciadas, tendo em conta com níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo e à participação nas atividades escolares, de forma a promover a inclusão.

A Diferenciação Pedagógica trata-se de um processo no qual os professores identificam as necessidades e a resposta a cada aluno em situação de grupo, considerando, o seu próprio ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, sem que seja necessário estudarem os mesmos conteúdos (Grave-Resendes, 2002, p. 24). A diversidade da turma é

valorizada como afirmam os autores Pereira e Sanches (2013, p.121), *“a diferenciação parte da riqueza que é a diversidade, programa e age em função dessa mesma heterogeneidade”*.

Com exemplos concretos do que seria a Diferenciação Pedagógica, o docente P7, mencionou a realização de trabalhos diferenciados, permitindo que alguns alunos produzam textos enquanto outros se limitam à escrita de frases. De modo complementar, os docentes P5, P6 e P8 referiram as acomodações curriculares como medida universal, apontando a utilização de esquemas, pistas visuais e outros recursos que favorecem o acesso às aprendizagens.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio para nortear o papel das escolas e os respectivos docentes, bem como estruturar a qualidade de ensino. O acompanhamento e a monitorização da avaliação são fundamentais para o sucesso dos alunos. A implementação destas ações devem contemplar a igualdade de oportunidades que assente em estratégias diferenciadas que possam garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Como foi possível observar no exemplo acima, nesta medida, o foco não se baseia na escola em dar uma resposta ao aluno que apresenta dificuldades, mas sim em como a instituição pode se estruturar para dar uma resposta educacional, com estratégias de ensino e adaptação de práticas pedagógicas individuais ou coletivas, que visa garantir um ensino de qualidade para todos (Forlin, 2006).

Relativamente às *Medidas Seletivas*, verificou-se que parte dos docentes (P2, P3 e P5) enfatizou práticas como a *antecipação e o reforço das aprendizagens*, em consonância com as orientações definidas pelo diploma legal em vigor. Outros docentes (P1, P4, P6 e P8) destacaram a implementação das adaptações curriculares não significativas (ACNS), medidas que, não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, permitindo ajustar a alteração na prioridade, sequenciação de conteúdos, ou a inclusão de objetivos específicos para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A mobilização de medidas seletivas ocorre quando o aluno apresenta dificuldades acentuadas, demonstrando a necessidade de suporte à aprendizagem, que não foram supridas pelas medidas universais, exigindo uma intervenção mais direcionada. Para que o aluno possa beneficiar desta medida, é necessário que a equipa multidisciplinar elabore o relatório técnico-pedagógico - RTP, documento que fundamenta a aplicação das medidas seletivas e orienta a intervenção pedagógica.

O docente P7 acrescentou ainda a importância do apoio psicopedagógico como medida seletiva, salientando a intervenção direta do professor de educação especial no desenvolvimento de competências específicas. Conforme referido no documento oficial do Agrupamento, *“o apoio psicopedagógico é tutelado pelo psicólogo, pelos docentes da educação especial e/ou pelos restantes docentes ou outros técnicos que intervêm com o aluno. O apoio psicopedagógico tem como principal objetivo otimizar o processo de ensino e de aprendizagem e aquisição de estratégias fundamentais para a performance académica”* (Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar [AEPAS], s.d., p. 12).

No que concerne às *Medidas Adicionais*, os docentes (P1, P2, P5, P6 e P7) referiram a implementação de adaptações curriculares significativas, frequentemente formalizadas por meio do Plano Educativo Individual (PEI). O docente P7, sublinhou que o PEI contempla disciplinas adaptadas às capacidades do aluno. Para além disso, outros docentes salientaram diferentes dimensões: a participante P3 apontou o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a P4 destacou a frequência do ano escolar por disciplinas, permitindo maior flexibilidade no percurso educativo e a P8 referiu a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), que visa preparar os alunos para transição para a vida adulta e pós escolar.

As medidas adicionais são mobilizadas quando as medidas universais e seletivas, previstas nos artigos 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, se revelam insuficientes para responder às necessidades dos alunos. Estas medidas requerem a mobilização de recursos especializados, incluindo a intervenção de profissionais com formação específica, como o docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.

Além disso, as medidas adicionais podem envolver a colaboração de outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, psicólogos ou técnicos de intervenção comunitária, que complementam o trabalho do docente de educação especial. O Programa Educativo Individual (PEI), conforme estipulado na alínea 1 do artigo 24º do referido decreto-lei, é um instrumento central que “contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação” (alínea 1, artigo 24º).

Este documento é elaborado de forma colaborativa, envolvendo a equipa educativa, a família e, quando aplicável, o próprio aluno, garantindo uma abordagem centrada nas suas necessidades e objetivos. A implementação das medidas adicionais requer uma monitorização contínua e uma avaliação regular para garantir a adequação de estratégias e a eficácia das intervenções, ajustando sempre que necessário para promover o sucesso educativo e inclusão plena dos alunos.

Conforme previsto no decreto-lei, as escolas devem assegurar que todos os alunos tenham o direito à participação na avaliação, conforme previsto no decreto-lei. As adaptações ao processo de avaliação incluem:

- a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;
- b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, daisy, digital;
- c) A interpretação em LGP;
- d) A utilização de produtos de apoio;
- e) O tempo suplementar para realização da prova;
- f) A transcrição das respostas;
- g) A leitura de enunciados;
- h) A utilização de sala separada;
- i) As pausas vigiadas;

- j) O código de identificação de cores nos enunciados.

O Decreto-Lei 54/2018 enfatiza a aposta na autonomia das escolas e de seus profissionais, sobretudo, o papel do docente de educação especial. Conforme referido no preâmbulo do decreto, este diploma *“implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular”*.

Neste sentido, no artigo 12º estabelece que *“o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.”* (Decreto-Lei 54/2018, artigo 12).

Quanto à quarta questão, ***“Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos”***. De acordo com os participantes, observou-se uma divisão de opiniões. A maioria dos docentes (P3, P4, P5 e P8) considera que os professores do ensino regular não se encontram suficientemente preparados, apontando a necessidade de formação específica. A literatura corrobora essas observações, indicando que a ausência de formação em educação especial desde a formação inicial resulta em práticas pedagógicas limitadas, comprometendo o desenvolvimento de alunos com necessidades educativas específicas.

Em contrapartida, os participantes (P2 e P6) defenderam que alguns professores revelam preparação, embora a docente P2 tenha sublinhado que a dificuldade maior reside na implementação prática das medidas em sala de aula. A qualificação docente voltada à educação especial constitui um dos temas mais discutidos na abordagem inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência. Inclusive, a literatura evidencia que a ausência de formação em educação especial desde a formação

inicial dos professores pode resultar em práticas pedagógicas limitadas ou deficitárias, comprometendo o cuidado e o desenvolvimento desses alunos.

O docente P1, por sua vez, destacou que muitos professores ainda entendem que os alunos com MSAI são de responsabilidade exclusiva do professor de educação especial, evidenciando um desafio cultural e organizacional na escola. Torna-se, portanto, urgente a reformulação das grades curriculares nas universidades, sendo estas instituições o espaço primordial para promover o debate e a implementação de estratégias que preparem adequadamente os futuros docentes para a educação inclusiva.

Em relação à quinta questão, ***“No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?”***, os docentes (P3, P4, P5, P6, P7 e P8) responderam que sentem a necessidade de se ter mais recursos humanos, incluindo, mais docentes de Educação Especial e não docentes de Educação Especial, técnicos especializados tais como Psicólogos, Terapeuta da fala e assistentes operacionais.

A docente P1 mencionou a importância dos professores de ensino regular estarem mais abertos às necessidades particulares de cada aluno. Já a docente P2 destacou a necessidade de mais recursos financeiros para que seja possível a aquisição/construção de materiais adaptados às necessidades dos alunos.

Os desafios da educação inclusiva nas escolas não se restringem à formação docente. A falta de recursos essenciais, como acessibilidades físicas e pedagógicas, participação efetiva da família e envolvimento da comunidade escolar, constitui uma barreira significativa à implementação de práticas inclusivas de qualidade. A complexidade social e educacional contemporânea exige que os professores adaptem seus métodos de ensino e acompanhem as transformações nas políticas educacionais, repensando suas práticas e desenvolvendo sua profissionalização, identidade docente e capacidade de gestão da complexidade (Montané López, 2020).

No que diz respeito à sexta questão, ***“Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e***

inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?”, os docentes (P1, P2, P3, P5, P6 e P8) responderam que existem momentos de colaboração e existem no agrupamento reuniões semanais da equipa pedagógica que permitem analisar as dificuldades existentes de cada turma. Em contrapartida, a docente P4 respondeu negativamente à questão. Já a docente P7 respondeu que existe pouco tempo para esses momentos e que apenas é preciso contar com a boa vontade das pessoas, principalmente em lugares privados.

De acordo com o normativo, existe o *“reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (alínea d, artigo 4º)*. Assim, o trabalho colaborativo envolve o professor de ensino regular e o professor de educação especial revela-se essencial, uma vez que ambos irão planificar, de forma conjunta, procedimentos e estratégias de ensino, promovendo a *“valorização do trabalho cooperativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens” (alínea b, artigo 4º)*.

Portanto, o trabalho colaborativo pode ser considerado central para a promoção de práticas inclusivas, uma vez que possibilita a construção conjunta de estratégias pedagógicas que respondem às necessidades dos alunos e às especificidades de cada contexto escolar. Investigações recentes em Portugal reforçam a relevância dessa prática. Martins et al. (2025), ao analisarem o modelo INCLUD-ED, evidenciam que as comunidades de aprendizagem favorecem a cooperação entre docentes, o envolvimento das famílias e o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes.

De forma complementar, Pinheiro e Alves (2024) destacam que a organização do trabalho em equipas educativas, compostas por professores de diferentes áreas, estimula a reflexão partilhada e fomenta soluções inovadoras e ajustadas às dificuldades encontradas nas turmas. Além disso, Carvalho et al. (2024) identificam que elementos como a autoeficácia e a formação contínua influenciam diretamente as atitudes dos professores perante a inclusão, revelando a necessidade de maior investimento na capacitação docente. Em síntese, a literatura recente aponta que a inclusão escolar requer responsabilidade partilhada entre os profissionais da educação, embora

obstáculos ligados a recursos e organização institucional ainda limitem a concretização plena desse princípio.

No que concerne à sétima questão, ***“As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?”***, a maioria dos docentes (P1, P3, P6, P7 e P8) afirmou que as funções estão bem definidas. A docente P5 destacou que essa definição tem se consolidado progressivamente, ao longo de um processo. O docente P8 acrescentou que existem reuniões formais e informais, nas quais os casos são discutidos e se avaliam estratégias mais adequadas de intervenção. Em contrapartida, a docente P4 respondeu negativamente, enquanto a docente P7 salientou a escassez de tempo para esses momentos de articulação, considerando que muitas trocas ocorrem apenas de forma informal e dependem da boa vontade dos envolvidos.

Estes resultados indicam que, embora haja um enquadramento formal claro, a sua aplicação prática enfrenta desafios estruturais, como a falta de tempo e de organização para momentos de cooperação, bem como a dependência de iniciativas individuais. Para fortalecer a política inclusiva, torna-se necessário garantir mecanismos que promovam a articulação regular e estruturada entre docentes, incluindo tempo dedicado à coordenação e formação conjunta, de modo a assegurar que a definição de funções se traduza em práticas efetivas no contexto escolar.

Por fim, a última questão, ***“Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?”***, as respostas dos docentes evidenciam diferentes desafios no que diz respeito à temática. A docente P1 salientou que a implementação das MSAI deve ser direcionada aos alunos que realmente necessitam, evitando que sejam atribuídas apenas pelo rótulo de que alguns “não sabem estudar”. Já a docente P2 reforçou a relevância do trabalho em equipa como elemento essencial para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. A participante P3 destacou a necessidade de maior capacitação docente, enquanto a docente P4 apontou as dificuldades em encontrar estratégias pedagógicas que permitam a participação ativa de alunos com maior défice cognitivo em sala de aula.

No mesmo sentido, a docente P5 chamou a atenção para a chegada de um número significativo de alunos estrangeiros, o que exige a mobilização de medidas de apoio à aprendizagem. Para a docente P6, o maior desafio consiste em dar respostas adequadas a cada caso de forma a garantir o sucesso educativo. Já as docentes (P7 e P8) sublinharam a escassez de recursos humanos e a necessidade de redução do número de alunos por turma, sendo que a participante P8 acrescentou ainda a falta de formação docente em geral e a inadequação dos recursos materiais nas escolas.

O que se verifica, na maioria das respostas dos docentes entrevistados, é que a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, ainda enfrenta desafios e limitações estruturais do sistema educativo português. Embora os professores reconheçam a relevância da política inclusiva e se mostrem comprometidos em garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, os obstáculos identificados apontam para a urgência de investir em formação docente contínua, reforço dos apoios especializados e melhoria das condições organizacionais das escolas. Contudo, os resultados não se limitam a refletir perceções pessoais, mas revelam tensões estruturais do sistema educativo português, apontando caminhos para o fortalecimento da política inclusiva e contribuindo para o debate académico e profissional sobre a efetividade do Decreto-Lei n.º 54/2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 Considerações Finais

Esta pesquisa analisou os desafios da inclusão escolar sob a perspetiva e vivência dos docentes em Educação Especial, tendo em conta as diretrizes estabelecidas pelas medidas de aprendizagem e à inclusão do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que regulamenta o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. No contexto geral, apesar da maioria dos docentes referirem que estas medidas apresentam margem para interpretação, uma vez que não são suficientemente claras e objetivas, houve um consenso entre os docentes que demonstraram estar alinhados com as diretrizes estabelecidas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Além disso, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) apresenta um papel central no trabalho destes docentes, visto que a maioria dos participantes atribuíram à EMAEI a mediação por todo o processo de articulação, análise e definição das medidas a serem implementadas de forma igualitária e inclusiva.

Em sua maioria, os docentes elencaram como exemplo a Diferenciação Pedagógica como uma medida universal. Apesar de algumas divergências, pôde-se perceber, no discurso de alguns docentes, a importância da colaboração e do diálogo entre os docentes de ensino regular.

Relativamente às medidas seletivas e adicionais, os docentes apontaram desafios específicos que comprometem a sua efetividade. No caso das seletivas, foram destacadas dificuldades na operacionalização de adaptações curriculares não significativas e no acesso a apoio psicopedagógico, sobretudo pela falta de tempo e de recursos humanos especializados.

Quanto às medidas adicionais, verificou-se que a elaboração e implementação de Planos Educativos Individuais (PEI) e de Planos Individuais de Transição (PIT) exigem uma colaboração estreita entre EMAEI, docentes, famílias e técnicos especializados, o que nem sempre se concretiza devido a limitações estruturais e organizacionais. Além disso, a escassez de recursos e a ausência de estratégias eficazes para promover a participação plena de alunos com défices cognitivos mais severos configuram barreiras importantes.

Além disso, a maioria dos participantes acredita que os docentes de ensino regular, por vezes, sentem-se despreparados quando têm de aplicar as medidas no contexto de sala de aula. Neste sentido, a capacitação e formação contínua dos profissionais que atuam nas escolas torna-se essencial para que se promova o sucesso educativo de todos os estudantes nas salas de aula.

Os docentes também reconhecem a falta de recursos humanos para dar resposta adequada às necessidades de cada caso. Destacaram que em situações de complexidade, quando o aluno apresenta padrão cognitivo mais severo, há falta de mecanismos e estratégias pedagógicas eficientes que promovam a participação plena em sala de aula.

Outro aspeto relevante citado por uma docente é o grande número de chegada de alunos estrangeiros, tornando-se necessário a mobilização de medidas de apoio à aprendizagem. De acordo com a literatura, o aumento e diversificação dos fluxos migratórios requerem uma prática pedagógica que valorize as diferenças, culturas, processo de aprendizagem e contemple as necessidades de todos, de forma igualitária e inclusiva (Martins, 2006; Botas e Moreira, 2015). Mediante os resultados encontrados neste estudo, recomenda-se novas pesquisas voltadas a qualificação do serviço, práticas pedagógicas curriculares e inclusão escolar.

À luz da literatura, algumas estratégias se destacam como fundamentais para superar esses desafios. Em primeiro lugar, é imprescindível investir na formação docente contínua e colaborativa, incorporando metodologias ativas, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e estratégias de gestão da diversidade (Booth & Ainscow, 2011; CAST, 2018). Em segundo lugar, o reforço de recursos humanos, com a contratação de mais docentes de Educação Especial, técnicos especializados e mediadores culturais, é apontado pela Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2022) como medida essencial para garantir respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Além disso, a promoção de culturas escolares colaborativas, baseadas no trabalho conjunto entre professores do ensino regular e da Educação Especial, assim como a articulação com famílias, constitui outro pilar para a efetivação da inclusão (Ainscow,

2005). O investimento em infraestrutura e tecnologia assistiva é igualmente relevante, pois assegura acessibilidade física, digital e curricular para todos os estudantes, conforme orientações da UNESCO (2020). Finalmente, a criação de políticas específicas para gerir a diversidade cultural e linguística, promovendo a valorização das diferenças e combatendo barreiras de comunicação, é apontada como condição indispensável para uma inclusão efetiva (Botas & Moreira, 2015).

Este estudo apresenta limitações, como a restrição a um pequeno grupo de participantes de um único distrito (Lisboa), o que impede a generalização dos resultados. Recomenda-se, portanto, que investigações futuras ampliem a amostra, incluam diferentes regiões do país e contemplem a perspetiva de outros atores, como pais, alunos e técnicos. Estudos longitudinais que analisem o impacto das MSAI no desempenho académico e social dos alunos, bem como pesquisas comparativas entre Portugal e outros países, como o Brasil (Araújo & Bezerra, 2011), podem enriquecer o debate e oferecer subsídios para políticas mais eficazes.

Em síntese, os resultados desta investigação confirmam que a inclusão escolar não se efetiva apenas com a existência de decretos ou diretrizes legais. Para que a inclusão se torne uma realidade, é necessário investir em práticas pedagógicas colaborativas, políticas públicas integradas, formação contínua, recursos adequados e valorização da diversidade cultural e linguística. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo que requer compromisso político, social e pedagógico, sustentado por uma visão de educação enquanto direito humano universal, capaz de assegurar a participação e o sucesso educativo de todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva. (2022). *Inclusive education in action: Policy and practice*. <https://www.european-agency.org>

Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar. (s.d.). *Manual de procedimentos do agrupamento: Educação inclusiva*[Documento interno]. Guimarães, Portugal. http://aepas.org/escola/phocadownload/ano_letivo19_20/MANUAL%20AEPAS%2054_2018/MANUAL%20AEPAS%2054_2018/Educacao_Inclusiva_Manual_de_Procedimentos_AEPAS.pdf

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M. (2005). *From them to us: Inclusive education and the index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Araújo, L., & Bezerra, G. (2011). Políticas públicas de educação inclusiva: Avanços e desafios no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 487–500.

Botas, A., & Moreira, J. (2015). A inclusão dos alunos imigrantes nas escolas portuguesas: Desafios e perspectivas. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), 121–138.

Bremmer, J. N. (2021). How do we explain the quiet demise of Graeco-Roman religion? An essay. *Numen*, 68(2–3), 230–257. <https://doi.org/10.1163/15685276-bja10003>

Carvalho, A. E., & Veiga, A. (2025). Perspectives of guardians/parents in Portugal: Interpreting the inclusive education policy through lived school practices. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1613146>

Carvalho, M., Santos, R., & Almeida, J. (2024). *Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/379190597_Inclusive_education_in_Portugal_Exploring_sentiments_concerns_and_attitudes_of_teachers

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines* (Version 2.2). Author.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 129(I), 2918–2928. Ministério da Educação.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2019/2020). *Educação inclusiva: Manual de procedimentos do Agrupamento de Escolas Vila Verde (Decreto-Lei 54/2018)*. Ministério da Educação.
http://aepas.org/escola/phocadownload/ano_letivo19_20/MANUAL%20AEPAS%2054_2018/MANUAL%20AEPAS%2054_2018/Educacao_Inclusiva_Manual_de_Procedimentos_AEPAS.pdf

Direção-Geral da Educação. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho: Capacitação de diretores e de coordenadores das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva. *Noesis*, 46(1–2).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/boletim_dge_n46_fevereiro2020.html

Federação Nacional da Educação. (2019). *Consulta nacional: Educação inclusiva*.
https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf

Figueiredo, M., Coelho, O., & Veiga, A. (2024). Educação inclusiva no ensino superior português: Avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 14(1).

Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265–277.

Gonçalves, A. S. C. (2023). As lideranças na educação inclusiva: Desafios ou oportunidades? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 25, 1–19.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/15882>

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.

Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Org.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 65–82). Dinalivro.

Martins, A. (2006). Educação intercultural: Desafios da diversidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 97–118.

Martins, J., Lopes, A., & Rodrigues, T. (2025). *Schools as learning communities for inclusion: Lessons from the INCLUD-ED project in Portugal*. *Frontiers in Education*, 10,

1549712.

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1549712/full>

Montané López, A. (2020). Formación del profesorado y profesionalidad docente: Currículo, pertinencia y experiencias. *Revista Lusófona de Educação*, 50(50), 45–49. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle50.03>

Moreira, L. (2022). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 140–157. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.30876>

Nações Unidas. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. ONU.

Pacheco, J. A. (2023). *The Curriculum of Everything. Understanding Education and Curriculum*. UMinho. Editora.

Pinheiro, C., & Alves, D. (2024). *The impact of educational teams on teachers' learning and practices*. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. <https://fep.porto.ucp.pt/en/news/study-explores-impact-educational-teams-teachers-learning-and-practices-57066>

Portugal. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* [Despacho n.º 6478/2017]. Diário da República, 129(II), 6478–6505. <https://www.dge.mec.pt>

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 300–316). Summus Editorial.

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação* (pp. 131–140). Universidade Católica Portuguesa.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e dos professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Santos, M. A., Maia, M. S., & Martins, S. (2021). *Issues in education* (Vol. 61). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Silva, J. B. A. D. (2021). As medidas universais como estratégia promotora da inclusão e do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, 47, e24478. <https://doi.org/10.1590/s1678-463420214724478>

Silva, M. (2025). A inclusão de pessoas com necessidades adicionais de suporte como ferramenta de transformação social. *PRÁTICA – Revista Multimédia de Investigação em Inovação Pedagógica e Práticas de e-Learning*, 8(2), 110–114.

Sisson, D. (2009). A educação inclusiva e a ética da libertação de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Bioética*, 5(1–4), 48–62.

Sousa, A. (2024). Políticas inclusivas em Portugal: Desafios e tendências. *Educação e Sociedade*, 45(164), e026001.

Sousa, P. R. F. D. (2024). A perceção dos docentes dos ensinos básico e secundário sobre a implementação do Decreto-Lei 54/2018 nas escolas [Trabalho de pós-graduação em Educação Especial]. Universidade XYZ, Portugal.

UNESCO. (2018). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

Vieira, F., & Pereira, M. (2003). *“Se houvera quem me ensinara...”* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Respostas dos participantes ao questionário

Entrevista P1

Questões abertas:

1 - Em sua opinião, o Dec-Lei 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

Sim

2 - Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?

As etapas são as contempladas no DL54/2018 (Identificação / Análise na EMAEI/ Atribuição de MSAI ou não)

3 - Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?

Diferenciação Pedagógica / Adequações Curriculares não significativas / Adequações Curriculares significativas

4 - Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos.

Na sua maioria não, porque continuam a achar que os alunos com MSAI são da responsabilidade do docente de Educação Especial

5 – No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?

Os recursos começam por todos os docentes terem maior abertura fase às necessidades dos alunos e aplicarem de forma coerente e correta todas as estratégias que têm ao seu

dispor, deixando por vezes uma metodologia de ensino centrada no geral esquecendo as necessidades dos "particulares"

6 - Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?

Sim, porque existem no agrupamento reuniões semanais de equipa pedagógica que permite a análise de dificuldades existentes em cada grupo/turma.

7- As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?

Sim

8 - Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?

O maior desafio é a implementação das MSAI aos alunos que realmente necessitam e não a atribuição de MSAI porque os alunos "não sabem estudar"

Entrevista P2

Questões abertas:

1 - Em sua opinião, o Dec-Lei 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

Algumas diretrizes não são claras.

2 - Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?

O professor da turma expõem o caso na reunião de equipa, se houver concordância, segue para a EMAEI. Depois de aceite pela equipa são informados em reunião pais, aluno, professor, professor E.Especial quais as melhores medidas a aplicar para o aluno.

3 - Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?

M.U. - Diferenciação Pedagógica M.S - Antecipação e reforço das aprendizagens M.A - Adaptações curriculares significativas.

4 - Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos.

De um modo geral sim. Não se sentem preparados é para aplicar essas mesmas medidas diariamente em contexto sala de aula.

5 – No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?

Formar professores do ensino regular sobre a importância da educação especial. Elucidá-los que os alunos não são da equipa da educação especial mas de todos nós.

6 - Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?

Sim, Em reunião de equipa com todos os professores presentes.

7- As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?

Nem sempre. Ainda existe muita diferenciação de trabalho. Por mais que os professores do ensino regular sejam informados ainda há pouca inclusão/integração com os alunos com NEE dentro da turma.

8 - Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?

Relembrar que o trabalho em equipa é importante para podermos em conjunto acompanhar o aluno no seu processo de aprendizagem.

Entrevista P3

Questões abertas:

1 - Em sua opinião, o Dec-Lei 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

Sim

2 - Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?

O docente titular de turma em conjunto com o docente de educação especial preenchem o formulário de identificação, dão conhecimento ao encarregado de educação e enviam para a EMAEI. Posteriormente é analisada pela equipa que delibera as medidas a aplicar.

3 - Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?

Diferenciação pedagógica; antecipação e reforço das aprendizagens; desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

4 - Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos.

Não. Necessitam de formação.

5 – No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?

Mais docentes de educação especial e mais recursos financeiros para que se possam adquirir/construir materiais adaptados às necessidades dos alunos.

6 - Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?

Sim. É feita uma articulação entre os docentes, seja no decorrer do apoio em sala de aula, ou em reuniões formais/informais.

7- As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?

Sim.

8 - Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?

Capacitar mais os docentes.

Entrevista P4

Questões abertas:

1 - Em sua opinião, o Dec-Lei 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

Sim

2 - Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?

Após se evidenciarem dificuldades de aprendizagem pelos docentes, pede-se uma avaliação à EMAEI ou uma avaliação pelo professor de Educação Especial, com vista à elaboração do RTP.

3 - Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?

Temos a diferenciação pedagógica, como medida universal; adaptações curriculares não significativas, como medida seletiva e como medida adicional, a frequência do ano escolar por disciplinas.

4 - Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos.

Não. Seria necessária uma maior formação e também articulação entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial.

5 – No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?

Mais docentes de educação especial para uma maior disponibilidade de articulação com os outros professores.

6 - Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?

Não.

7- As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?

Não. Os professores tentam delegar as funções de inclusão destes alunos aos professores de educação especial.

8 - Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?

A inclusão de alunos diferentes em sala de aula continua a ser um assunto complicado. Os professores não conseguem arranjar estratégias para que os alunos com maior défice cognitivo consigam participar ativamente na sala de aula.

Entrevista P5

Questões abertas:

1 - Em sua opinião, o Dec-Lei 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

Não, existe margem de interpretação.

2 - Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?

Reunião de C.T., preenchimento ficha de identificação, reunião EMAEI, devolução da decisão

- Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?

Acomodação curricular (utilização de esquemas ou pistas visuais), antecipação e reforço (aulas coadjuvadas), adaptação curriculares significativas (aprendizagens substitutivas nos diferentes domínios do desenvolvimento)

4 - Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos.

Não, ações de formação.

5 – No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?

Além dos recursos humanos necessários também materiais e estruturais, nomeadamente ao nível das lideranças escolares e camarárias.

6 - Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?

Sim, conselhos de turma/ de docentes em que os casos são discutidos.

7- As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?

Cada vez mais. Tem sido um processo.

8 - Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?

A chegada em grande número de alunos estrangeiros a necessitarem de mobilização de medidas de apoio à aprendizagem.

Entrevista P6

Questões abertas:

1 - Em sua opinião, o Dec-Lei 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

Não

2 - Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?

Seguindo os passos estipulados no normativo legal.

3 - Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?

Acomodações curriculares, adequações curriculares não significativas, adequações curriculares significativas.

4 - Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos.

Alguns sim. Outros têm dificuldade, devido à falta de formação na área.

5 – No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?

Sobretudo recursos humanos, docentes e não docentes especializados na área.

6 - Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?

Sim, em momentos formais de reuniões de conselhos de turma ou informais, sempre que se achar conveniente.

7- As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?

Sim.

8 - Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?

Conseguir dar a resposta adequada a cada caso, de forma a haver sucesso.

Entrevista P7

Questões abertas:

1 - Em sua opinião, o Dec-Lei 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

Não

2 - Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?

Sinalização à EMAEI, pelo professor titular ou DT/ Reunião de equipa com a EMAEI e encarregados de educação para seleção de medidas/ elaboração do RTP e implementação das medidas

3 - Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?

Universal - diferenciação pedagógica ou seja, realização de trabalhos diferenciados para alunos que não acompanhem, ex. Enquanto uns alunos fazem textos outros poderão escrever frases. Seletiva - Apoio psicopedagógico - Por exemplo apoio direto por docente de educação especial tendo em vista desenvolvimento de competências específicas. Adicionais - Adaptações curriculares significativas - implementação de PEI com disciplinas adaptadas às capacidades do aluno.

4 - Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos.

Nem todos. Necessitam de apoio do docente de educação especial. A preparação pode ser feita na escola, em formações internas promovidas pela EMAEI ou em cursos de formação de professores obrigatórios.

5 – No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?

Necessidade de mais professores de educação especial e técnicos especializados (psicólogos, terapeutas da fala etc.) e assistentes operacionais com formação especializada nas escolas.

6 - Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?

Pouco tempo. Apenas a boa vontade das pessoas. São sobretudo momentos informais onde há troca de impressões.

7- As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?

Sim

8 - Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?

Ultrapassar a clara falta de recursos humanos. Necessidade de reduzir o número de alunos por turma.

Entrevista P8

Questões abertas:

1 - Em sua opinião, o Dec-Lei 54/2018 estabelece diretrizes claras e objetivas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

Não, devia ser mais objectivo.

2 - Como ocorrem na instituição onde trabalha as etapas para o processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem?

Sinalização, avaliação e posterior decisão em reunião de EMAEI.

3 - Pode dar, resumidamente, 1 exemplo concreto de uma medida universal, de uma seletiva e de uma adicional?

Universal - acomodações curriculares, seletivas - adequações curriculares, adicionais - Plano individual de Transição.

4 - Na sua opinião os professores do ensino regular sentem-se preparados para identificar as medidas de suporte à aprendizagem? No caso de responder não, refira o que é necessário para preparar os mesmos.

Não, a maioria não tem formação para identificar as problemáticas, é necessário dar formação aos professores.

5 – No seu ponto de vista quais são os recursos necessários para implementar de forma adequada as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão?

Recursos humanos e materiais mais substanciais, os existentes são muito escassos.

6 - Na sua opinião existem momentos de colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial para discutir e implementar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão? Se sim, como é que esses momentos são conduzidos?

Sim, em reuniões formais e informais, onde são discutidos e analisados os casos e formas mais adequadas de trabalhar com os alunos.

7- As funções do professor de Educação Especial e do professor de Ensino Regular estão bem definidas a este nível?

Sim, mas por vezes há falta de comunicação e de abertura de alguns professores para compreenderem e trabalharem com estes alunos.

8 - Na sua opinião, quais são os principais desafios no que diz respeito a esta temática?

Os principais desafios são a falta de formação dos professores em geral e os recursos humanos e materiais das escolas serem inadequados e escassos.

APÊNDICE

APÊNDICE 2 - Termo do Consentimento Informado

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da pesquisa: Desafios da Inclusão Escolar em Portugal: Perspetiva dos professores de Educação Especial sobre as medidas de suporte à aprendizagem do Decreto-Lei 54/2018.

Pesquisadoras Responsáveis: Yara Dias Boamorte

Cargo/Função: Estudante de Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo e motor da Universidade Politécnica de Educação de Coimbra.

Orientadora: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Cargo/Função: Orientadora e Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo e motor da Universidade Politécnica de Educação de Coimbra.

Prezado(a) Participante,

Está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa acadêmica que irá analisar e verificar quais os desafios enfrentados pelas escolas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão previstas no Decreto-Lei 54/2018. Por favor, pedimos a leitura das informações abaixo, antes do consentimento ou não para a realização da pesquisa.

- **Objetivo do Estudo:** Com as novas orientações, houve novas práticas de trabalho dos professores, tornando-se importante estudar e produzir conhecimentos científicos a respeito dos desafios enfrentados pelas escolas em relação às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão previstas no Decreto-Lei 54/2018.

- **Procedimentos:** Após a autorização, a pesquisa será iniciada. Nesta pesquisa será solicitado que o(a) participante responda ao questionário previamente elaborado e aplicado por meio de formulário on-line.
- **Sigilo da identidade dos participantes:** Não será revelado o nome dos participantes, a fim de manter a integridade moral, e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho e possivelmente expostos em publicações de literatura científica especializada.
- **Garantia de acesso:** Qualquer tipo de dúvida e informação referente a pesquisa será fornecido, podendo entrar em contato com a pesquisadora responsável: Yara Dias Boamorte (Telemóvel +351 939 724 788) e a professora orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena Belo da Silveira Baptista (e-mail: madalena@esec.pt).

Eu, _____, li e concordo em participar da pesquisa: ***“Desafios da Inclusão Escolar em Portugal: Perspetiva dos professores de Educação Especial sobre as medidas de suporte à aprendizagem do Decreto-Lei 54/2018.”***

Portugal, ____ de _____ de _____.

Nome da Participante

