



Perceções dos docentes sobre a Operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

Relatório Final

Sara Maria dos Santos Antunes

Trabalho realizado sob a orientação de Professor Doutor Alberto Rocha

E coorientação da Professora Especialista Liliana Nunes

Penafiel, 3 de julho de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO



Foram os vossos olhos pequenos que me ensinaram a ver mais longe...

Agradecimentos

A gratidão é um gesto nobre que honra as presenças, discretas e silenciosas, que sustentam cada passo de um percurso exigente. Começo por agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Alberto Rocha, pelo rigor com que acompanhou todo o processo, pela orientação simultaneamente firme e serena, pela generosidade com que partilhou o seu saber e pela constante disponibilidade.

À minha coorientadora, Professora Especialista Liliana Nunes, agradeço o olhar atento, a clareza das orientações, a confiança constante e a presença encorajadora.

A todos os docentes do ISCE Douro, que ao longo deste percurso partilharam comigo os seus conhecimentos, e a todas as orientadoras de estágio, o meu sincero agradecimento pela dedicação, partilha e contributos para a minha formação.

Às crianças com quem tive o privilégio de aprender e crescer, agradeço cada momento de descoberta. Ensinarão-me mais do que imaginam. Aos colegas de curso, em especial à Maria e ao Marco, um agradecimento pelas memórias e pelo companheirismo constante.

À minha família, deixo a mais sentida palavra de gratidão. Ao meu marido, que é casa e abrigo, obrigada pelo amor incondicional, por apoiares as minhas decisões e te orgulhares das minhas conquistas. À minha irmã, que caminha ao meu lado desde sempre, que acredita em mim mesmo quando duvido, obrigada por seres âncora. Aos meus pais, obrigada pelos valores que me transmitiram e por cuidarem dos meus filhos com tanto amor e dedicação. À São, obrigada por estares sempre atenta e pronta a ajudar. Finalmente, aos meus filhos, os grandes motores de tudo: vocês não sabem, mas foram a força que me sustentou em cada página escrita enquanto dormiam. São a minha inspiração diária e a razão maior de tudo o que procuro ser e fazer.

Obrigada a todos por ajudarem a lançar raízes firmes e a fazer crescer sonhos com sentido.

Resumo

A educação inclusiva, reconhecida como um direito universal, tem sido reiteradamente promovida por orientações internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que servem de fundamento ao atual enquadramento legal português nesta matéria. O Decreto-Lei n.º 54/2018 consagra uma abordagem centrada na identificação e na remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo a valorização da diversidade como um recurso educativo (Fonseca, 2020; Bonança et al., 2022). A presente investigação teve como objetivo analisar as perceções dos docentes relativamente à aplicação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), com base nas respostas de 232 educadores e professores de diferentes níveis de ensino. Optou-se por uma metodologia quantitativa, recorrendo a um questionário estruturado como instrumento de recolha de dados. Os resultados evidenciam que a maioria dos participantes reconhece a relevância das MSAI e compreende os princípios da abordagem multinível, considerando-se, em termos gerais, capacitada para a sua implementação. Contudo, identificam-se constrangimentos significativos à operacionalização eficaz destas medidas, nomeadamente a insuficiência de recursos humanos e materiais, o excesso de procedimentos burocráticos, a limitação de tempo disponível para a sua concretização e a dificuldade de interpretação do enquadramento legal. Este estudo sublinha a importância de um investimento contínuo na formação dos docentes, da adoção de políticas educativas mais coesas e da consolidação de uma cultura escolar genuinamente inclusiva, colaborativa e centrada nas necessidades e potencialidades de cada criança.

Palavras-chave

Decreto-Lei n.º 54/2018, Diferenciação Pedagógica, Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, Perceções dos Docentes.

Abstract

Inclusive education, recognised as a universal right, has been consistently promoted by international frameworks such as the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006), both of which underpin the current Portuguese legislation in this field. Decree-Law No. 54/2018 advocates an approach focused on identifying and removing barriers to learning and participation, valuing diversity as an educational asset (Fonseca, 2020; Bonança et al., 2022). This study aimed to analyse teachers' perceptions regarding the implementation of the Support Measures for Learning and Inclusion (MSAI), based on responses from 232 early childhood and school education professionals across different educational levels. A quantitative methodology was adopted, using a structured questionnaire as the data collection instrument. The results reveal that most teachers acknowledge the importance of MSAI and understand the logic of a multi-tiered approach, feeling generally prepared to apply it. However, significant challenges persist, including a lack of human and material resources, excessive bureaucracy, limited time available for their execution, and difficulties in interpreting the legislation. The findings highlight the need for continuous professional development, more coherent educational policies, and the reinforcement of a truly inclusive, collaborative, and child-centred school culture.

Keywords

Decree-Law No. 54/2018, Inclusive Education, Inclusive School, Pedagogical Differentiation, Support Measures for Learning and Inclusion, Teachers' Perceptions.



Índice Geral

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos | 3 |
| Resumo | 4 |
| Abstract..... | 5 |
| Índice Geral | 6 |
| Índice de Figuras | 8 |
| Siglas | 10 |
| Introdução..... | 11 |
| Capítulo I – Caracterização dos contextos de Estágio..... | 13 |
| 1- PES I..... | 13 |
| 1.1- Caracterização da Instituição | 13 |
| 1.2- Grupo..... | 14 |
| 1.3- Rotinas..... | 15 |
| 1.4- Reflexão sobre a experiência de estágio | 15 |
| 2- PES II..... | 17 |
| 2.1- Caracterização da Instituição | 17 |
| 2.2- Grupo..... | 19 |
| 2.3- Rotinas..... | 20 |
| 2.4- Reflexão sobre experiência de estágio | 20 |
| 3- PES III..... | 23 |
| 3.1- Caracterização da Instituição | 23 |
| 3.2- Grupo..... | 24 |
| 3.3- Rotinas..... | 26 |
| 2.4- Reflexão sobre experiência de estágio | 27 |
| 4- PES IV | 29 |



| | |
|---|-----------|
| 4.1- Caracterização da Instituição | 30 |
| 4.2- Grupo..... | 30 |
| 4.3- Rotinas..... | 31 |
| Reflexão geral sobre os estágios | 34 |
| Capítulo II – Investigação Empírica | 36 |
| Revisão da literatura/Enquadramento Teórico | 36 |
| Enquadramento Internacional e Nacional da Educação Inclusiva: Fundamentos Normativos e Investigação Atual | 36 |
| Evolução Histórica e Conceptual da Educação Inclusiva | 37 |
| O Decreto-Lei n.º 54/2018 e a Consolidação de uma Escola Inclusiva em Portugal: Fundamentos, Mudanças e Desafios | 41 |
| Metodologia..... | 51 |
| Caracterização e importância da investigação..... | 51 |
| Objetivos da Investigação | 52 |
| Instrumento de recolha de dados..... | 53 |
| Procedimentos | 54 |
| Apresentação e Discussão dos Resultados | 56 |
| Conclusões finais do estudo empírico..... | 97 |
| Considerações Finais | 99 |
| Referências bibliográficas | 101 |
| Apêndices..... | 117 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1- Distribuição etária dos docentes inquiridos..... | 57 |
| Figura 2- Distribuição da habilitação profissional para a docência..... | 59 |
| Figura 3- Distribuição do tempo de serviço na docência | 60 |
| Figura 4- Distribuição dos docentes quanto à formação específica na área da inclusão | 60 |
| Figura 5- Formação Específica na área da inclusão | 61 |
| Figura 6- Tipos de formação específica na área da Inclusão..... | 62 |
| Figura 7- Perceção dos docentes quanto à identificação, distinção e aplicação das MSAI previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018 | 63 |
| Figura 8- Frequência da aplicação das medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão .. | 64 |
| Figura 9- Perceção dos docentes quanto à aplicação das medidas seletivas sempre que necessário ... | 65 |
| Figura 10- Perceção dos docentes quanto à eficácia das medidas adicionais na resposta a dificuldades ao nível da comunicação, cognição e interação..... | 66 |
| Figura 11- Perceção dos docentes sobre a clareza do processo de identificação, decisão e implementação das medidas seletivas e adicionais pela EMAEI | 68 |
| Figura 12- Perceção dos docentes quanto à suficiência dos recursos humanos nas escolas/agrupamentos para a implementação de uma educação inclusiva | 69 |
| Figura 13- Perceção dos docentes sobre a adequação e disponibilidade de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, entre outros) nas escolas/agrupamentos para apoio à inclusão | 70 |
| Figura 14- Perceção dos docentes sobre a adequação dos recursos físicos existentes às exigências das MSAI..... | 72 |
| Figura 15- Perceção dos docentes sobre a suficiência e acessibilidade dos recursos materiais específicos (materiais adaptados e tecnologias de apoio) nas suas escolas/agrupamentos | 73 |
| Figura 16- Perceção dos docentes relativamente à articulação e eficácia dos recursos organizacionais de apoio à aprendizagem e à inclusão | 74 |
| Figura 17- Perceção dos docentes quanto à sua preparação para a identificação e aplicação das MSAI previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018 | 75 |
| Figura 18- Perceção dos docentes sobre a receção de formação específica em educação inclusiva após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018..... | 76 |
| Figura 19- Perceção dos docentes sobre a importância atribuída à formação contínua no âmbito da aplicação das MSAI..... | 77 |
| Figura 20- Perceção dos docentes sobre o conhecimento do seu papel e das suas funções enquanto elemento variável da EMAEI | 78 |



| | |
|--|----|
| Figura 21- Perceção dos docentes quanto à existência de momentos de reflexão e partilha de práticas inclusivas promovidos pela escola/agrupamento | 79 |
| Figura 22- Perceção dos docentes sobre as dificuldades na interpretação dos conceitos e da terminologia presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018..... | 81 |
| Figura 23- Perceção dos docentes sobre o impacto da diversidade de interpretações do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Manual de Apoio à Prática Inclusiva na heterogeneidade das práticas entre escolas e agrupamentos..... | 82 |
| Figura 24- Perceção dos docentes quanto ao impacto da carga burocrática do Decreto-Lei n.º 54/2018 na eficácia da intervenção pedagógica | 83 |
| Figura 25- Perceção dos docentes quanto à insuficiência de tempo e de condições para o trabalho colaborativo enquanto fator constrangedor da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018..... | 84 |
| Figura 26- Perceção dos docentes quanto à insuficiência de tempo e de condições para o trabalho colaborativo enquanto fator constrangedor da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018..... | 84 |
| Figura 27- Dificuldades percecionadas pelos docentes na implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 no contexto educativo..... | 85 |
| Figura 28- Perceções dos docentes quanto aos obstáculos à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 | 86 |
| Figura 29- Propostas dos docentes para a melhoria da operacionalização das MSAI..... | 92 |
| Figura 30- Perceções dos docentes quanto às melhorias à correta implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018..... | 93 |



Siglas

AEC- Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DUA- Desenho Universal para a Aprendizagem

EKUI- Equidade, Knowledge (conhecimento), Universalidade e Inclusão

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

MSAI- Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PNL- Plano Nacional de Leitura

Introdução

O direito de todas as crianças à educação está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, sendo reafirmado pela Declaração sobre Educação para Todos. Assim, exige-se que as escolas se ajustem a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Nos últimos anos, tem-se registado um esforço legislativo significativo para reduzir as desigualdades no sistema educativo, promovendo não só a igualdade de oportunidades, mas também a equidade. Esta implica reconhecer as diferenças entre os indivíduos e garantir condições diferenciadas que permitam a todos alcançar o sucesso educativo.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 introduz uma mudança paradigmática ao abandonar os sistemas de categorização de alunos, nomeadamente o uso do termo “necessidades educativas especiais”, deixando para trás um modelo baseado numa legislação específica para alunos considerados “especiais”. Em vez disso, este diploma propõe um modelo inclusivo de respostas educativas, orientado para todos e para cada um dos alunos, centrado na identificação e aplicação de medidas pedagógicas adequadas, e não na rotulagem ou categorização. A sua implementação requer um esforço contínuo para adaptar as práticas pedagógicas, com o objetivo de responder à heterogeneidade nas salas de aula e promover percursos educativos bem-sucedidos para todos os alunos.

Considerando as exigências do quadro legal, é pertinente investigar como os docentes têm operacionalizado os princípios subjacentes ao Decreto-Lei n.º 54/2018, bem como a aplicação das diferentes Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) junto dos alunos que delas necessitam. Assim, o objetivo deste projeto de investigação é analisar a aplicação do referido Decreto-Lei nas escolas do país, em diferentes níveis de ensino (do pré-escolar ao ensino secundário), a partir das perspetivas dos docentes.

O presente relatório final está organizado em três capítulos distintos. O primeiro capítulo é dedicado à caracterização dos contextos educativos nos quais decorreram os estágios realizados ao longo do percurso de mestrado, incluindo também as respetivas reflexões críticas sobre as experiências vivenciadas. O segundo capítulo apresenta o estudo de investigação intitulado “Perceção dos docentes sobre a operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho”, englobando a revisão da literatura, a fundamentação da relevância do estudo, a definição dos objetivos, a metodologia adotada, a caracterização da amostra e a análise e



discussão dos dados obtidos, culminando nas conclusões. O terceiro e último capítulo é reservado às considerações finais, nas quais se sintetizam as principais conclusões do trabalho, se identificam as limitações do estudo e se formulam recomendações para futuras investigações.



Capítulo I – Caracterização dos contextos de Estágio

1- PES I

O estágio foi realizado na unidade curricular de PES I numa creche de uma freguesia do concelho de Penafiel, de outubro de 2022 a janeiro de 2023.

1.1- Caracterização da Instituição

Esta creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) fundada em 2008, sendo a única creche na freguesia e proporcionando uma resposta social de carácter socioeducativo. Recebe crianças até aos 3 anos, funcionando de segunda a sexta-feira, das 7h00 às 19h00. Para além da creche, a IPSS é também uma referência no apoio social à terceira idade, oferecendo serviços de lar residencial, centro de dia e apoio domiciliário à população da freguesia e áreas circundantes.

A população ativa desta freguesia trabalha maioritariamente na indústria de confeções, no comércio e na construção civil, apresentando um nível socioeconómico médio-baixo.

As instalações da creche ocupam um amplo espaço térreo, rodeado de jardim visível de todas as divisões. A creche é composta por um hall de entrada luminoso, onde se realiza a receção e entrega das crianças.

Existiam 3 salas de atividades, organizadas por grupos etários: a sala dos bebés até ao ano, sala de 1 e sala dos 2 anos. Eram salas amplas, com a vantagem de estarem praticamente em cima do jardim, e eram separados do exterior por um enorme vidro que permite a entrada de luz natural, proporcionando uma visão privilegiado dos acontecimentos exteriores.

A creche dispõe de uma sala de refeições, uma cozinha, instalações sanitárias, uma sala de enfermagem, uma sala de reuniões, um gabinete para as educadoras, uma sala de isolamento, uma secretaria e uma sala de arquivo. No corredor situam-se os cacifos de cada aluno, onde cada um guardava os seus pertences como mochila, fraldas, toalhetas, roupa, chupeta, entre outros.

O espaço exterior é amplo, com um jardim e um parque infantil que era um verdadeiro encanto para as crianças. Além disso, havia uma pequena horta cultivada pelos utentes do lar.

A sala dos 2 anos era acolhedora, equipada com materiais atrativos e organizada de forma intencional para atingir os objetivos pedagógicos propostos. Ao observar este espaço era possível identificar algumas das ideologias de Reggio, que defendem que o espaço deve ser intencionalmente organizado, acolhedor, inclusivo e relacional, promovendo a comunicação e



colaboração entre adultos e crianças, e garantindo equidade no acesso às aprendizagens (Bartolini, 2021).

A equipa pedagógica era composta por duas educadoras, uma responsável pela sala de 1 ano e outra responsável pelo berçário e pela sala dos 2 anos. Contava ainda com cinco auxiliares de ação educativa, distribuídas pelas três salas, e uma cozinheira.

O tema do projeto educativo elaborado pela educadora era “Explorar, Experimentar e Descobrir!”, surgido a partir do interesse manifestado pelo grupo nos primeiros meses de frequência da creche, em relação a diversas situações do quotidiano, como a mudança da estação, os estados do tempo e os objetos recolhidos do exterior.

1.2- Grupo

O grupo da sala dos 2 anos era constituído por 17 crianças, 10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades entre os 2 anos e 2 meses e os 3 anos e 1 mês. A maioria das crianças já frequentavam a creche desde o berçário.

De uma forma geral, o grupo era composto por crianças muito dóceis, reagiam bem à presença de adultos externos, estabelecendo interações significativas e buscando sempre afeto e atenção. A sua maioria cumpria as regras de forma rotineira e ajustava o comportamento após a chamada de atenção por parte da educadora ou auxiliar. As crianças estavam bem adaptadas aos colegas, aos adultos e ao ambiente físico da instituição, conhecendo os diferentes espaços e momentos do dia a dia da creche. A relação entre as crianças e a educadora e auxiliar da sala era positiva, baseada na confiança, no afeto e no respeito. Era evidente que as crianças veem a educadora como a sua figura de referência e segurança.

Tratava-se de um grupo muito participativo, que se envolvia com entusiasmo nas atividades propostas, demonstrando, de forma geral, um desenvolvimento cognitivo adequado à sua faixa etária. A música desempenhava um papel importante no quotidiano do grupo, sendo as atividades que envolviam canto e dança amplamente apreciadas pelas crianças. As crianças mostravam igualmente interesse em explorar o meio envolvente, tanto através de experiências realizadas no exterior como por meio de propostas sensoriais, como as caixas sensoriais, que proporcionavam diversas oportunidades para a experimentação, descoberta e aprendizagem ativa.

Em relação ao desenvolvimento motor, observava-se, na generalidade, um progresso dentro dos parâmetros esperados para a idade. As crianças deslocavam-se com autonomia pelo espaço, sendo capazes de correr, saltar, rastejar, trepar, subir e descer com destreza, evidenciando um bom desenvolvimento da motricidade global.



1.3- Rotinas

Diariamente, seguia-se uma rotina consistente, adaptada às características do grupo e a dinâmica da instituição, sendo que toda a comunidade educativa se empenhava em cumpri-la, reconhecendo as suas vantagens para o desenvolvimento saudável das crianças. As rotinas em contexto de creche assumem uma relevância particular, pois permitem às crianças desenvolver sentimentos de confiança, segurança e autocontrolo (Portugal et al., 2016).

A consistência da rotina proporciona às crianças a compreensão de que as várias situações sociais que vivencia estão organizadas em fases sequenciais, permitindo-lhes perceber as diferenças entre as regularidades e mudanças, e aprender a ajustar o seu comportamento a cada uma dessas situações (Zabalza, 1998). Assim, a rotina contribui para potenciar a autonomia da criança, promovendo oportunidades para o desenvolvimento da sua independência e do seu sentido de responsabilidade (Mourinha, 2020; Pereira, 2014).

A rotina iniciava-se com a entrega das crianças, um momento fundamental que marca a transição entre o ambiente familiar e o contexto institucional. Este momento era valorizado pela equipa educativa, que procurava acolher cada criança de forma individualizada, promovendo um clima de segurança e tranquilidade. Durante o período de acolhimento, as crianças cantavam os bons dias e eram estimuladas a dialogarem sobre diversos temas, promovendo a comunicação.

Após o acolhimento, seguiam-se momentos de atividades estruturadas, curtos em duração e variados, de forma a promover o envolvimento e a participação ativa das crianças. A brevidade dessas atividades é fundamental, tendo em conta a reduzida capacidade de atenção e concentração das crianças nesta faixa etária. Deve-se respeitar o ritmo de cada criança, promovendo-se uma alternância entre momentos de maior estrutura e períodos de brincadeira livre (Portugal et al, 2016).

Do quotidiano da creche fazem parte ainda momentos de higiene, refeições, a hora da sesta, bem como os tempos de brincadeira livre, tanto no interior como no exterior. Quando vividos com intencionalidade pedagógica, estes momentos deixam de ser apenas funcionais, adquirindo valor educativo. Constituem, assim, excelentes oportunidades de interação individualizada entre o adulto e a criança, bem como entre as próprias crianças, potenciando a autonomia e a comunicação.

1.4- Reflexão sobre a experiência de estágio

Iniciei este estágio com alguma apreensão, principalmente por motivos pessoais. Sendo mãe de dois filhos, um dos quais com 1 ano na altura, e que ainda não tinha sido colocado numa creche, sentia alguma resistência em relação a este tipo de contexto educativo. Este aspeto

levou-me a desenvolver uma identificação natural com os pais que diariamente deixam os filhos ao cuidado de outras pessoas, compreendendo as suas dúvidas, os receios e a necessidade de confiança inerente a todo o processo. Esta empatia inicial despertou em mim uma sensibilidade acrescida para a importância do acolhimento, da criação de vínculos seguros e da construção de um ambiente afetivo e de confiança, não só para as crianças, mas também para as famílias.

Com o decorrer do estágio, pude testemunhar que o trabalho em creche vai além da simples supervisão ou do cuidado das crianças dentro de uma rotina estruturada. O trabalho em creche é uma prática profundamente humana, que exige sensibilidade, empatia, escuta ativa e uma constante disponibilidade emocional do adulto. Cada momento de cuidado é uma oportunidade de aprendizagem, cada interação permite estreitar vínculos, essenciais para o desenvolvimento integral de cada criança.

Efetivamente, na primeira infância, o desenvolvimento da criança está dependente das oportunidades que lhes são oferecidas nos vários ambientes que integra (UNESCO, 2007), uma vez que as experiências mais precoces são decisivas para o desenvolvimento cerebral. (Portugal, et al., 2016). Assim, é fundamental valorizar todos os estímulos e as áreas de desenvolvimento - motor, cognitivo, social e emocional- para que a criança possa maximizar as suas oportunidades de aprendizagem.

As experiências e vivências da infância acompanharão a criança até à vida adulta, com mais ou menos reflexo nos seus comportamentos e na sua personalidade. Deste modo, considero que ao trabalhar com crianças, especialmente tão pequenas, numa idade em que absorvem tudo que lhes é transmitido pelos agentes educativos, é essencial ter plena consciência do impacto que as nossas atitudes têm no seu desenvolvimento.

Tratava-se de crianças muito pequenas, com necessidades vitais e afetivas que exigem uma resposta urgente, e com ritmos diferentes que necessitam ser respeitados. Tal como refere Monteiro (2015): “O adulto tem um papel muito importante e precisa, de forma clara, intervir neste processo de forma a motivar a criança, privilegiando-a como um ser ativo, que se tornará num agente transformador da nossa sociedade.” (p.17).

A prática pedagógica da orientadora deste estágio assentou numa metodologia centrada na aprendizagem ativa, que valorizou a experimentação, a descoberta e o envolvimento direto da criança com o meio que a rodeia. Através da brincadeira livre, do contacto com a natureza e da manipulação de objetos, promove-se uma aprendizagem significativa, lúdica e contextualizada, respeitando o ritmo e a forma individual de aprender de cada criança. Esta abordagem opõe-se ao ensino tradicional, deslocando o foco do docente para o aluno, concebido como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento (Diesel et al., 2017).



A metodologia adotada privilegia o “aprender fazendo”, fomentando a autonomia, o pensamento crítico, a liberdade de expressão e a capacidade de resolver problemas, competências essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e profissional (Buss & Mackedanz, 2017; Hohmann & Weikart, 2011; PASEO, 2017). Ao permitir a experimentação de diferentes formas de agir e interagir com o mundo, oferece às crianças oportunidades ricas de vivência e reflexão, fundamentais para a formação de uma base sólida de experiências significativas e transferíveis para futuras situações (Diesel et al., 2017).

Neste estágio privilegiei a proximidade nas relações que estabeleci com as crianças, escutei-as e tentei sempre ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e características. Tentei implementar atividades pedagógicas significativas, que lhes permitissem explorar e aprender de forma ativa. Assumi uma postura reflexiva e crítica, avaliando constantemente as minhas práticas pedagógicas em busca de uma melhoria contínua.

Considero que é essencial que qualquer educador adote uma postura de humildade em relação ao conhecimento, reconhecendo que o seu próprio processo de aprendizagem nunca está completo, aprendendo mais a cada dia. Sou grata pelas aprendizagens que fui construindo com o contacto com a educadora e restante equipa pedagógica, mas sobretudo por tudo aquilo que cada uma das “minhas” crianças me ensinou.

2- PES II

O estágio foi desenvolvido na unidade curricular de PES II num Jardim de Infância do concelho de Penafiel, de março a junho de 2024.

2.1- Caracterização da Instituição

Este Jardim de Infância é uma escola de ensino público que acolhe crianças em idade pré-escolar, funcionando durante o período letivo entre as 9h00 e as 12h00 e as 13h00 e as 15h00, de segunda a sexta-feira. A componente de apoio à família funciona das 8.00 às 9h00, das 12h00 às 13h00 e das 15h00 às 18h00, de segunda a sexta-feira.

O Jardim de Infância integra uma Escola Básica, que pertence a um Agrupamento de Escolas ao abrigo do programa TEIP3 (regulado pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro). Esta freguesia tem características rurais e a sua população ativa está maioritariamente empregada na indústria de confeções, do comércio e construção civil, sendo o seu nível socioeconómico médio-baixo.

As instalações deste Jardim localizavam-se num amplo espaço térreo, rodeado de jardim



visível de todas as divisões. Era constituída por um hall de entrada espaçoso e bem iluminado, onde se realizava a receção e entrega das crianças.

O Jardim dispunha de 2 salas de atividades: a sala do grupo 1 (na qual realizei o meu estágio curricular) e a do grupo 2, ambas heterogéneas em termos de faixa etária. Possuía também um refeitório onde as crianças almoçavam, e que era utilizado também para acolher as crianças antes e após o período letivo. Apesar de ter cozinha, as refeições eram enviadas de outra escola do agrupamento. Além disso, existiam instalações sanitárias para crianças e para adultos, um gabinete para as educadoras e uma arrecadação/dispensa.

No corredor, situavam-se os cabides devidamente identificados onde cada criança podia pendurar os seus pertences. O espaço exterior era amplo e agradável, com muitas árvores e vegetação, e incluía uma área abrigada, permitindo que as crianças disfrutassem das brincadeiras ao ar livre durante todo o ano. O espaço possuía alguns equipamentos adequados à faixa etária, mas precisava de intervenção para restaurar e substituir alguns materiais, como baloiços.

A sala 1 era acolhedora e soalheira, com uma grande janela em vidro que permitia a entrada de luz natural. Estava dividida por áreas lúdicas e de trabalho, intencionalmente organizadas para que as crianças pudessem circular de forma autónoma e segura. Os materiais do Jardim de Infância estavam organizados de forma acessível, permitindo que as crianças os alcançassem facilmente e os utilizassem com autonomia. O mobiliário estava disposto de modo a facilitar o contacto ocular entre as crianças e entre as crianças e a educadora/auxiliar, promovendo a socialização, a cooperação e a entreajuda.

A equipa pedagógica era constituída por duas educadoras, duas auxiliares de ação educativa e duas assistentes operacionais.

O Jardim de Infância disponibilizava a AEC de Música, que ocorre todas as 4^a feiras, com a duração de 45 minutos.

No âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), o Jardim de Infância dinamizava o Projeto “Dez minutos a ler.”, que consistia na leitura diária de uma história de literatura infantil, e o Projeto “Ler em família”, cujo objetivo era promover momentos de leitura partilhada em família.

O Projeto Educativo tem como tema “Paço a Passo...Por um futuro melhor” e visava promover a formação global do aluno, dando significado ao presente como um caminho para um futuro melhor. Valorizava uma escola centrada nas crianças, proporcionando-lhes um espaço de liberdade e criação, promotor da aquisição de competências necessárias para enfrentar os novos desafios de uma sociedade em constante mudança.



2.2- Grupo

O grupo da sala 1 era heterogéneo em termos de idade e sexo, sendo constituído por 20 crianças, das quais 13 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades entre os 3 anos e os 6 anos. Tinha 7 crianças finalistas, das quais 2 com matrícula condicional.

No grupo estava integrada uma criança de 5 anos com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, identificada à EMAEI e com acompanhamento da Educação Especial 3 vezes por semana, num total de 4h30. Esta criança beneficiava de MSAI, incluindo medidas universais (acomodações curriculares e diferenciação pedagógica, antecipação e reforço das aprendizagens), e medidas seletivas para o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social e adaptações ao processo de avaliação. O grupo incluía também uma criança de 3 anos com diagnóstico de Trissomia 13, já encaminhada para a EMAEI e a beneficiar de medidas universais.

As crianças provinham de contextos socioeconómicos heterogéneos, o que se refletia numa diversidade de características e referências socioculturais, níveis de suporte familiar e condições de pré-literacia e literacia.

De forma geral, o grupo era composto por crianças meigas, curiosas e participativas, que já demonstravam ter interiorizado as regras da sala e as rotinas estabelecidas no quotidiano da instituição. Revelavam uma boa adaptação ao contexto educativo, aos pares, aos adultos que os acompanhavam e ao espaço físico, tendo-se ajustado muito bem à minha presença. A relação estabelecida entre as crianças, a educadora e a auxiliar de ação educativa era visivelmente marcada pela confiança, pelo afeto e pelo respeito mútuo. A educadora era uma figura de referência e segurança para o grupo, desempenhando um papel fundamental na criação de um ambiente emocionalmente estável e propício à aprendizagem.

Em termos gerais, o grupo apresentava competências adequadas em todas as áreas de desenvolvimento, destacando-se um particular interesse pela Área do Conhecimento do Mundo. As crianças mostravam-se curiosas, participativas e envolvidas nas atividades propostas, evidenciando, na sua maioria, um desenvolvimento cognitivo compatível com a faixa etária. Observava-se um entusiasmo especial por atividades relacionadas com a exploração da natureza, o canto, a escuta de histórias e a brincadeira livre, tanto no espaço interior - nomeadamente na área da casinha - como no exterior.

No que se refere ao desenvolvimento motor, verificava-se que a maioria das crianças apresentava um desenvolvimento dentro dos parâmetros normativos, tanto ao nível da motricidade grossa como da motricidade fina. Relativamente à linguagem, observava-se que a generalidade do grupo se encontrava dentro dos padrões esperados para a idade, embora se



identificassem dois casos de crianças com dificuldades significativas nesta área, exigindo um acompanhamento mais atento e diferenciado.

2.3- Rotinas

No contexto da educação pré-escolar, as rotinas são essenciais para o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação emocional e da capacidade de organização das crianças, funcionando como uma estrutura que sustenta e potencia as aprendizagens de forma significativa (Lima, 2022).

No grupo onde decorreu o estágio, foi possível observar que o dia era cuidadosamente estruturado, começando com o momento de acolhimento, durante o qual se realizava a marcação das presenças, o registo do estado do tempo e do dia da semana. Seguia-se um espaço de partilha, onde as crianças tinham a oportunidade de expressar pensamentos, sentimentos ou acontecimentos que consideravam relevantes, promovendo a comunicação e o sentido de pertença ao grupo.

Após este momento, realizavam-se as atividades de trabalho orientadas, até à hora do lanche. Em seguida, as crianças tinham acesso a atividades livres no interior ou no exterior, retornando depois à conclusão das tarefas iniciadas anteriormente. O período da tarde era marcado pelo almoço e, posteriormente, por novos momentos de brincadeira livre, preferencialmente no exterior. Ao regressarem à sala, as crianças envolviam-se em atividades nas diferentes áreas ou em novas propostas orientadas, até ao segundo lanche. Pelas 15h00, procedia-se à entrega das crianças, sendo que aquelas que permaneciam no prolongamento do horário escolar participavam em atividades livres no recreio ou na cantina.

2.4- Reflexão sobre experiência de estágio

Ao longo deste estágio, a minha intervenção pedagógica foi um processo contínuo, equilibrando momentos de observação e de participação ativa. Durante este percurso, desenvolvi diversas atividades que resultaram em aprendizagens significativas, quer para os alunos, quer para mim.

No período de observação, procurei conhecer cada aluno, compreendendo as suas motivações, interesses, potencialidades e dificuldades, assim como observar as práticas pedagógicas da educadora. De facto, a observação desempenha um papel crucial na formação docente, permitindo que os professores compreendam as dinâmicas da sala de aula e analisem criticamente as práticas pedagógicas (Condessa, 2020).

Durante o período de intervenção autónoma, tive a oportunidade de explorar a minha



criatividade na planificação e implementação de atividades com intencionalidade pedagógica clara, sempre ajustadas às necessidades específicas de cada criança. Esta etapa revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo-me transpor para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, enquanto fortalecia relações pedagógicas significativas com as crianças. Em cada proposta, empenhei-me em contribuir para a construção de um ambiente educativo dinâmico, inclusivo e motivador, no qual cada criança se sentisse segura, valorizada e confiante nas suas capacidades.

Ao longo de todo o estágio, o maior desafio que enfrentei foi a implementação da diferenciação pedagógica. Esta dificuldade não residiu tanto na adaptação das tarefas às necessidades individuais de cada criança- uma vez que o esforço contínuo para conhecer cada uma delas facilitou esse processo- mas sim na gestão simultânea do grupo, estando os alunos envolvidos em atividades distintas. Efetivamente, este foi um dos aspetos mais marcantes da minha aprendizagem, permitindo-me desenvolver significativamente a minha capacidade de planear e intervir de forma diferenciada, respondendo de forma mais eficaz à diversidade presente no contexto educativo.

As dinâmicas e metodologias adotadas, bem como as reflexões constantes foram essenciais para a minha formação como futura docente. De facto, a reflexão constitui uma ferramenta fundamental para que o/a educador/a compreenda a sua própria prática, identifique desafios e potencialidades, questione as suas crenças e valores e explore novas formas de atuação, contribuindo assim para um desenvolvimento profissional contínuo e consciente (Andrade & Santos, 2023).

Considero que tive a sorte de realizar este estágio com uma educadora com a qual me identifiquei, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. A educadora utiliza uma metodologia diversificada, recorrendo a práticas pedagógicas diferenciadas que atendem às características individuais de cada criança, às suas necessidades, interesses e curiosidades. A sua abordagem pedagógica inspira-se nos princípios da Metodologia de Projeto. Através de conversas regulares e atentas com as crianças, procurava aceder aos seus conhecimentos prévios, aos seus interesses e à forma própria de cada criança construir aprendizagens.

O tipo de metodologia que usa coloca a criança como centro do processo de aprendizagem, incentivando-a a ser investigadora, a questionar o mundo que a rodeia e a encontrar formas para dar resposta às questões, a procurar, testar e experimentar. A informação não é apresentada diretamente, mas as crianças são estimuladas a procurar, pesquisar e encontrar respostas aos problemas levantados.

De facto, a sua prática vai beber algumas ideias da metodologia de projeto,

nomeadamente na visão interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento. Assim, partindo de uma curiosidade e dos interesses das crianças é possível explorar um vasto leque de conteúdos curriculares que potenciam o desenvolvimento de competências transversais, tais como a comunicação, o trabalho colaborativo, a gestão de conflitos, capacidade de tomar de decisões, autonomia, pensamento crítico e investigativo, imaginação, capacidade de resolução de problemas, entre outras (Mateus, 2011).

Efetivamente, é crucial ter em conta as preferências e interesses das crianças (Diesel et al., 2017), para que se possa dar significado às aprendizagens e, conseqüentemente, fomentar que as crianças construam mais facilmente caminhos que as conduzam a novas aprendizagens acerca do mundo em que vivem (Mateus, 2020). Ao partir do que as crianças já sabem, é possível adequar as situações pedagógicas ao conhecimento prévio das crianças, exponenciando as aprendizagens. De facto, o conhecimento prévio normalmente é um facilitador da construção de aprendizagens, sendo o fator que mais influencia a aprendizagem de novos conhecimentos (Mazine & Moreira, 2008).

Não posso deixar de destacar o tempo significativo que a educadora dedica à brincadeira livre, reconhecendo-a como uma componente essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo Wallon (2001) o brincar está diretamente relacionado com os estádios de desenvolvimento de cada criança, sendo que em cada um deles, a criança transforma e amplia a sua forma de brincar, o que se reflete no seu comportamento.

Tendo em conta que o brincar varia ao longo do tempo, de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada criança, refletindo as suas competências sociais, motoras, emocionais e cognitivas é extremamente relevante que os /as educadores (as) de infância promovam momentos de brincadeira livre onde as crianças possam expressar-se e descobrir. Estes momentos permitem ao educador observar atentamente a forma de brincar de cada criança, a sua comunicação verbal e não verbal, as suas interações sociais e as suas descobertas.

Efetivamente, o brincar é um elemento central na aquisição de conhecimentos e ferramentas de aprendizagem na educação infantil na área do conhecimento do mundo (e em todas as outras), pois permite que as crianças construam conhecimentos de forma prazerosa, autônoma e significativa, já que as suas brincadeiras partem dos seus interesses, saberes e curiosidades. É, assim, importante que os educadores valorizem e proporcionem estes momentos às crianças diariamente. Tal como defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (pag.85).

É fundamental salientar que a criança necessita não apenas de mais tempo para brincar,



mas também de mais espaço, de modo a alargar as suas possibilidades de observação, exploração e descoberta. Nesse sentido, o espaço exterior assume-se como um contexto privilegiado de contacto com o mundo real, proporcionando experiências com a natureza e com fenómenos naturais que dificilmente podem ser vivenciados no interior da sala de atividades (Santos, 2023). A educadora valorizava intensamente estas experiências, promovendo regularmente momentos de brincadeira no exterior, mesmo em dias chuvosos, incentivando o contacto com a natureza ao permitir que as crianças, devidamente equipadas com galochas e capas de chuva, explorassem o ambiente ao ar livre.

Este estágio colocou em evidência a importância da diferenciação pedagógica, da flexibilidade no ensino, da escuta ativa dos alunos, do papel do brincar no desenvolvimento infantil e da constante reflexão sobre as metodologias utilizadas. Mais do que ensinar, sinto que aprendi com cada desafio e com cada experiência, consolidando a minha identidade enquanto futura docente e fortalecendo a certeza de que a educação é um processo de crescimento mútuo.

3- PES III

O estágio foi desenvolvido durante a unidade curricular de PES III na turma de 1º ano da Escola Básica onde realizei a PES II, de novembro de 2024 a janeiro de 2025.

3.1- Caracterização da Instituição

Trata-se de uma escola de ensino público que acolhe crianças em idade escolar, de segunda a sexta-feira, durante o período entre as 9h00-17h30. Frequentavam esta escola 16 alunos do 1º ano, 13 do 2º ano, 18 do 3º ano e 15 do 4º ano.

As instalações desta escola localizavam-se num amplo espaço térreo cercado por rede que permitia o contacto com o exterior. O edifício de dois andares, possuía duas entradas, cada uma delas dava acesso a um hall, onde se localizava uma sala de aula e uma escadaria que de acesso o ao 1º andar, onde havia outra sala de aula. As instalações sanitárias para adultos e crianças situavam-se nas traseiras do exterior deste edifício, em alpendre anexo.

A Escola dispunha ainda de um refeitório onde os alunos almoçavam, com cozinha que não era usada para confeccionar refeições, uma vez que estas são enviadas por outra escola pertencente ao mesmo agrupamento. Era possível também encontrar uma sala de professores, uma arrecadação/dispensa e um campo de jogos.

O espaço exterior era amplo e incluía uma área abrigada nas traseiras do edifício,



permitindo que os alunos usufruíssem do recreio ao ar livre durante todo o ano. O campo de jogos era particularmente popular entre a maioria dos rapazes e algumas raparigas da escola, que aproveitavam todos os intervalos para jogar futebol. Além disso, um grupo significativo de alunos preferia o espaço da dança, perto de uma coluna de som, que era ligada todos os intervalos, permitindo que os alunos escolhessem e dançassem as suas músicas favoritas.

A sala do 1º ano era acolhedora e soalheira. As mesas não estavam dispostas de maneira tradicional, mas agrupadas para formar pequenos grupos, promovendo o contacto ocular, a socialização, a cooperação e a entreajuda. Cada aluno tinha um espaço próprio (devidamente identificado) para guardar o seu material escolar, acessível a todos, sendo incentivado a manter esse espaço organizado. A sala contava também com um cantinho da leitura, com uma mini biblioteca com livros trazidos pela professora titular para estimular o gosto pela leitura.

A configuração da sala não era rígida, podendo ser ajustada conforme as necessidades que emergiam da prática pedagógica e dos interesses do grupo. Esta flexibilidade era fundamental, pois o espaço e os materiais devem ser adaptados para atender às necessidades do grupo.

A equipa pedagógica era constituída 3 assistentes operacionais e por 6 professoras: uma de cada ano de escolaridade; pela professora coordenadora da escola, que prestava apoio pedagógico a todos os alunos que dele necessitavam; e pela professora de Inglês do 3º e 4º anos.

A Escola Básica disponibilizava as seguintes AEC: Música, Teatro, Dança e Atividade Física.

No âmbito do PNL, a escola dinamizava o projeto “Escola a Ler – Leitura Orientada”, que incluía a atividade “Dez Minutos a Ler”. Esta atividade consistia na leitura diária de uma história de literatura infantil, realizada pela professora ou pelos alunos que já adquiriram autonomia leitora. Paralelamente, os alunos beneficiavam da visita mensal da Bibliomóvel, uma biblioteca itinerante que lhes proporcionava a oportunidade de selecionar livros infantis para levar para casa e partilhar em contexto familiar.

Ainda no domínio da promoção da leitura e da escrita, o Agrupamento desenvolvia o projeto “Oficina de Leitura e Escrita”, que envolvia a participação trimestral dos alunos em atividades centradas na leitura e na produção de textos narrativos.

Adicionalmente a professora titular, dinamizava o Projeto “Ler em família”, com o objetivo de promover momentos de leitura partilhada em família.

3.2- Grupo

O grupo de alunos do 1º ano era composto por 16 alunos, 6 do sexo feminino e 10 do

sexo masculino, com idades compreendidas entre o 6 e os 7 anos. A maioria destes alunos pertencia ao grupo de crianças do pré-escolar onde realizei o estágio curricular no semestre anterior, pelo que já tinha tido a oportunidade de os conhecer.

De uma forma geral, o grupo era constituído por alunos muito carinhosos e educados, cuja adaptação ao 1.º ano de escolaridade revelou-se globalmente positiva. As crianças estavam familiarizadas com as rotinas escolares e encontravam-se em processo de assimilação das regras da sala de aula. A relação dos alunos com a professora era muito positiva, sendo evidente que a docente assumia o papel de figura de referência e de segurança no contexto escolar.

Na generalidade, o grupo apresentava competências em todas as áreas disciplinares, sendo a Área do Estudo do Meio aquela em que revelavam mais interesse. Tratava-se de um grupo muito interessado e participativo, que se envolvia e participava nas atividades propostas, demonstrando, no geral, um desenvolvimento cognitivo adequado à faixa etária. Revelavam especial entusiasmo por atividades manipulativas e exploratórias, demonstrando também gosto por cantar, ouvir histórias e interagir no quadro, seja através da escrita, da leitura ou da resolução de exercícios.

A turma revelava uma heterogeneidade significativa no que diz respeito aos ritmos de trabalho, observando-se a presença de quatro alunos que realizavam as tarefas propostas de forma mais célere do que a maioria, enquanto três alunos demonstravam necessidade de um acompanhamento mais individualizado, apresentando um ritmo de trabalho consideravelmente mais lento. Estes três alunos manifestam dificuldades distintas:

- um deles evidenciava características compatíveis com Perturbação do Espectro do Autismo, embora ainda não possuísse diagnóstico formal, uma vez que as dificuldades se manifestavam sobretudo ao nível comportamental e, até ao momento, não interferiam de forma expressiva com a aprendizagem;
- outro aluno apresentava dificuldades auditivas associadas a um quadro clínico de hipertrofia adenoamigdaliana, o que afetava negativamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, exigindo, por isso, um acompanhamento mais próximo e ajustado;
- o terceiro aluno beneficiava de apoio especializado prestado pela psicóloga da escola e pela docente de apoio, uma vez por semana, na sequência das dificuldades identificadas ao nível da consciência fonológica durante o Despiste Geral da Leitura e da Escrita realizado no início do ano letivo. Este aluno também requeria suporte adicional em contexto de sala de aula, para conseguir acompanhar e concluir com sucesso as tarefas propostas.



Esta heterogeneidade é uma realidade comum, refletindo a variedade de competências, conhecimentos prévios, estilos de aprendizagem e até contextos pessoais dos alunos.

Nesta turma existiam quatro alunos a frequentar a terapia da fala, devido a problemas de articulação, e um a frequentar a terapia ocupacional, para realização de terapias sensoriais (o aluno com características compatíveis com a Perturbação do Espectro do Autismo).

3.3- Rotinas

Os alunos tinham uma rotina consistente, seguindo um horário que a professora procurava cumprir, permitindo-lhes saber o que vinha a seguir e, assim, desenvolver um maior sentido de segurança e organização.

No entanto, é importante destacar que, apesar de haver uma segmentação do horário em áreas disciplinares, a interdisciplinaridade era uma prática recorrente, fazendo com que a transição entre os diferentes momentos do horário fosse realizada de maneira fluída e dinâmica. De facto, a interdisciplinaridade permite relacionar os saberes e é uma mais-valia na promoção de habilidades e competências transversais, fomentando o desenvolvimento integral do aluno (Hachimoto, 2024).

O dia letivo começava às 9h00 com o acolhimento dos alunos pela professora titular, num momento informal de diálogo que permitia aos alunos partilharem ideias e experiências sobre diversos temas. Habitualmente, o início das aulas era marcado pela consolidação das aprendizagens, através de exercícios ou atividades lúdicas que permitiam relembrar os conteúdos já trabalhados.

O intervalo da manhã ocorria por volta das 10h30, sendo um momento em que os alunos realizavam a sua pausa para o lanche e desfrutavam de tempo livre no espaço exterior. Os rapazes tinham especial interesse pelo futebol, enquanto as meninas preferiam brincar e conversar no recreio.

Pelas 11h00, os alunos regressavam à sala e retomavam as atividades letivas até às 12h30, quando se iniciava a pausa para o almoço.

O período da tarde decorria de forma semelhante ao da manhã. Enquanto alguns alunos permaneciam na escola para participar nas AEC, outros concluía o seu dia letivo mais cedo.

Importa destacar uma rotina específica implementada pela professora titular: à segunda-feira, os alunos recebiam uma tabela com os trabalhos de casa correspondentes à semana, tendo a possibilidade de os realizar de forma faseada, ao longo dos dias, de acordo com a sua organização pessoal e disponibilidade familiar.

Às sextas-feiras, os alunos selecionavam um livro para levar para casa, para lerem em

conjunto com a família, promovendo-se hábitos de leitura e o envolvimento das famílias no processo educativo. De facto, quando os pais se envolvem nas atividades escolares dos filhos os benefícios deste envolvimento estendem-se à valorização da escola, da educação e dos professores (Nascimento et al, 2021).

2.4- Reflexão sobre experiência de estágio

A transição do pré-escolar para o 1º ciclo representa um marco importante no desenvolvimento da criança, exigindo cuidado e sensibilidade para garantir uma adaptação tranquila e positiva. Assim, é fundamental que haja uma continuidade pedagógica, que se valorizem práticas que respeitem o ritmo de cada criança e que se proporcione um ambiente acolhedor e flexível ajustado às suas características e necessidades. É importante destacar a relevância do vínculo afetivo estabelecido com o professor ou com outros elementos da comunidade escolar, que promovem sentimentos de segurança, essenciais para que a criança faça uma adaptação bem-sucedida (Bolgenhagen, Cosme & Pinheiro, 2021).

Durante este estágio pude observar que a professora titular promovia a integração das ideologias do pré-escolar nas vivências do 1º ciclo, nomeadamente através de um momento inicial em que conversavam sobre temas variados; da leitura partilhada na área da biblioteca, onde existia um peluche enorme e uma manta para os alunos se sentarem; pelo intercalar entre atividades mais estruturadas e mais livres; e pelo ambiente não demasiado estruturado, onde se compreendia que os alunos ainda estão em fase de aquisição das regras.

Efetivamente, tratava-se de crianças de tenra idade, com tempos curtos de atenção e que passaram por muitas mudanças: de espaço físico, de professores, auxiliares e colegas, de rotinas e de regras. Além disso, muitas vezes nesta etapa ainda são integrados em academias de estudo, pela falta de resposta ao nível do prolongamento escolar para o 1º ciclo (nomeadamente no horário de entrada) e pela necessidade de apoio ao estudo, o que representa mais uma adaptação.

De acordo com Teixeira (2021), tendo em conta a complexidade das mudanças às quais a criança (e a família) estão sujeitas neste período é importante que todos os agentes educativos se preparem e participem de forma efetiva nesta transição.

Ao longo do estágio constatei que a professora titular utiliza diferentes abordagens pedagógicas, diversificando as metodologias e os materiais didáticos usados. Recorria a uma abordagem prática e lúdica para introduzir os conceitos, envolvendo as crianças em atividades interativas, como jogos com intencionalidade educativa, canções, histórias e uso de materiais manipuláveis. De facto, pude testemunhar que os materiais manipuláveis podem ser aliados de uma metodologia ativa de aprendizagem, já que nesta fase do desenvolvimento é importante



que os alunos tenham contacto e manipulem os objetos para ampliar a construção de conceitos (Camacho, 2012).

A diferenciação pedagógica é um elemento essencial para garantir um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos (Tomlinson, 2014). O Decreto-Lei n.º 54/2018 destaca a importância de oferecer respostas educativas diversificadas, permitindo que todos os alunos acessem ao currículo de forma equitativa. Durante a prática pedagógica, observei que a professora titular ajustava a sua abordagem, alternando entre ensino estruturado e atividades mais dinâmicas, o que refletia a necessidade de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. No entanto, um desafio que percebi foi a dificuldade de garantir acompanhamento individualizado para todos os alunos dentro do tempo letivo disponível, o que reforça a necessidade de estratégias de ensino diversificadas e gestão eficaz da sala de aula.

Este estágio deu-me a oportunidade de contactar e aprender como implementar o método EKUI, utilizado pela professora titular. Esta metodologia multissensorial de Desenho Universal promove a inclusão, combinando quatro formas de comunicação: a gráfica (as letras); o código Braille; a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o Alfabeto Fonético (sons e formas de os articular). Tal como afirma a autora desta metodologia, Celmira Macedo (s.d.), este método “(...) usa pistas (inputs) visuais, auditivas e cinestésicas e estas pistas, quando trabalhadas ao mesmo tempo, ativam diferentes áreas no cérebro, fazendo com que a aprendizagem seja mais rápida (em 50%) e mais motivadora”. Assim, os alunos aprendem a língua gestual enquanto estimulam as habilidades iniciais necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Efetivamente, pude comprovar que os alunos se sentiam motivados para a aprendizagem e recorriam à língua gestual como facilitadora da compreensão das letras. É particularmente útil em casos em que os alunos confundem o som de algumas letras (como os sons /t/ e /d/), auxiliando-os a associarem o gesto ao som, bem como à linguagem oro-facial.

A professora também recorria ao modelo pedagógico analítico-sintético no ensino da leitura e da escrita, uma abordagem que combina dois processos: análise, que decompõe palavras em partes como sílabas, letras ou sons; e síntese, que reconstrói essas partes para formar palavras ou frases completas. Este modelo promove que seja o aluno o autor do seu próprio conhecimento, facilitando a aquisição da linguagem ao desenvolver uma compreensão progressiva da língua escrita, conectando os elementos básicos ao todo (Demenech, 2011).

É importante realçar que este é o método preponderante de aprendizagem da leitura e da escrita usado com os alunos de 1.º ciclo, recorrendo-se ao método global quando os alunos evidenciam alguma dificuldade em aprender com recurso a este método (Magro et al., 2019).

Através da leitura coletiva, jogos educativos ou dos projetos interdisciplinares, era



notório o compromisso da professora titular em tornar o processo de ensino- aprendizagem significativo e prazeroso. Destaco o projeto “Wolf’s Trails”, no âmbito do projeto eTwinning. Segundo a Plataforma Europeia de Educação Escolar, o eTwinning é uma plataforma europeia que promove a colaboração entre escolas de diferentes países através de projetos pedagógicos inovadores. Professores e alunos trabalham juntos em temas variados, utilizando ferramentas digitais para partilhar ideias, recursos e atividades, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Isto permite não só trabalhar um tema importante e pertinente, mas também promove um intercâmbio cultural e educacional, onde professores, alunos e até mesmo famílias têm a oportunidade de partilhar ideias, experiências e tradições, enriquecendo o projeto com diferentes perspetivas.

O projeto “Wolf’s Trails” baseia-se nas coleções de livros “The Wolf” de Oriane Lallemand, cujas histórias servem de mote para refletir acerca de vários temas, nomeadamente sobre as emoções, capacidades sociais, conservação da natureza, sustentabilidade ou reciclagem.

Particpei em diversas atividades integradas no projeto, destacando-se uma videoconferência com os parceiros italianos (uma turma do 1.º ciclo), onde os alunos e professores partilharam ideias, experiências culturais e realizaram leituras de excertos da história nas suas línguas. Colaborei ainda na criação de uma capa para a personagem do Lobo, decorada com as bandeiras dos países parceiros, na gravação de um teatro de sombras protagonizado pelos alunos do 1.º e 2.º anos, bem como em sessões de leitura de histórias.

Este estágio destacou-se pelo forte enfoque no trabalho colaborativo, caracterizado por uma partilha contínua e uma reflexão crítica sistemática em articulação com a professora titular. Estes fatores foram essenciais para o meu crescimento profissional e para a melhoria das minhas práticas pedagógicas. Tal como defende Macêdo (2023), a partilha e reflexão conjunta contribuem para desenvolver práticas pedagógicas mais ajustadas, fortalecem as relações humanas e criam um ambiente favorável ao crescimento de todos os envolvidos.

4- PES IV

O estágio foi desenvolvido durante a unidade curricular de PES IV na turma do 3º ano da mesma escola onde realizei a PES III, de fevereiro a junho de 2025.



4.1- Caracterização da Instituição

A sala do 3º ano era muito acolhedora e soalheira. As mesas estavam dispostas de maneira tradicional e cada aluno possuía um espaço próprio para guardar o seu material escolar, acessível a todos.

A escola dispunha de alguns materiais didático-pedagógicos, o que possibilitava a diversificação das estratégias de ensino e adaptação às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Os alunos do 3.º ano frequentavam as AEC de Música, Teatro, Dança e Atividade Física. Além destas, estavam envolvidos em projetos como “Escola a Ler- Leitura Orientada”, “Oficina de Leitura e Escrita” e Bibliomóvel. Os alunos do 3.º e 4.º anos tinham também sessões mensais nas atividades “Iniciação à Programação e Robótica” e “Experimenta Ciências”, integradas no Plano Intermunicipal de Promoção do Sucesso Escolar. Estas sessões eram dinamizadas por professores externos à escola, proporcionando aos alunos experiências diversificadas e enriquecedoras.

4.2- Grupo

O grupo de alunos do 3º ano era composto por 18 alunos, 7 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre o 8 e os 9 anos. A maioria dos alunos desta turma ingressou na escola no 1.º ano de escolaridade, mantendo-se com a mesma professora desde então, o que favoreceu a construção de uma relação pedagógica sólida e de confiança. Tratava-se de uma turma com diversidade cultural, integrando alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente dois de origem brasileira e dois de origem angolana.

Os alunos provinham de contextos socioeconómicos heterogéneos, o que se refletia numa diversidade de características e referências socioculturais, níveis de envolvimento familiar e experiências prévias.

A turma era muito participativa, empenhada, e demonstrava gosto por aprender, cumprindo as regras dentro na sala de aula. Existia uma relação muito positiva entre pares, com a professora e com a restante equipa pedagógica.

Em termos académicos, os alunos revelavam competências em todas as áreas disciplinares, destacando-se especialmente na Área do Estudo do Meio, que despertava mais interesse. Gostavam particularmente de atividades experimentais, de pesquisa, de investigação e de elaboração de trabalhos de artes visuais. Um aspeto que me chamou a atenção foi que, assim que chegaram à sala de aula, os alunos envolviam-se, espontaneamente, em atividades como a prática das tabuadas, a escrita do abecedário ou a realização de trabalhos de expressão



plástica. Esta postura demonstrou hábitos de trabalho bem consolidados e uma gestão eficaz do tempo, evidenciando o gosto dos alunos por se manterem intelectualmente e expressivamente ativos.

Quanto à disciplina de Português, os alunos exprimiam-se, oralmente, com facilidade, especialmente ao narrar factos vividos ou imaginados, características típicas da sua faixa etária. A maioria dos alunos lia com fluência e compreendia o que lia. As principais dificuldades da turma centravam-se na escrita de textos.

Na disciplina de Matemática, a maioria dos alunos apresentava um bom cálculo mental, manifestando maiores dificuldades na resolução de problemas.

Na disciplina de Estudo do Meio, os alunos demonstravam um grande interesse pelos temas explorados, mostrando entusiasmo pela investigação e assumindo uma postura ativa e curiosa, marcada por questionamentos frequentes e vontade de aprofundar os conteúdos trabalhados.

Na Educação Artística e na Educação Física, a turma era ativa e participativa, e os alunos acolhiam, com agrado e entusiasmo, as atividades e propostas de trabalho apresentadas.

Nesta turma existia um aluno (designado neste relatório por G.), que beneficiava de MSAI, conforme Decreto-Lei n.º 54/2018. O G. apresentava grandes dificuldades na leitura, na compreensão de textos curtos e na escrita de frases. Também enfrentava dificuldades na leitura e escrita de números, na associação do número à quantidade, no cálculo mental, na aplicação das operações e na resolução de problemas. Na área disciplinar de português, o G. estava a desenvolver competências do primeiro ano e, como tal, beneficiava de apoio individualizado em contexto de sala de aula na realização das tarefas, tanto pela professora titular de turma, como pela professora de coadjuvação e de apoio educativo.

A aluna P. beneficiava igualmente de medidas universais, nomeadamente diferenciação pedagógica e adaptações ao processo de avaliação. As suas dificuldades eram evidentes na leitura pouco fluente, na compreensão de textos, na leitura e escrita de números, na associação do número à quantidade, no cálculo mental, na aplicação das operações e na resolução de problemas.

A turma apresentava uma heterogeneidade quanto ao ritmo de trabalho. Esta heterogeneidade é uma realidade comum que reflete a variedade de competências, conhecimentos prévios, estilos de aprendizagem e até contextos pessoais dos alunos.

4.3- Rotinas

As rotinas continuam a assumir um papel importante no desenvolvimento integral dos



alunos e, por isso, toda a comunidade educativa procurava cumprir a rotina estabelecida. O horário escolar segmentava o dia em áreas disciplinares, com momentos de pausa, exatamente iguais ao do estágio de PES III. No entanto, a monodocência permitia suavizar a passagem entre os diferentes momentos do horário, valorizando a interdisciplinaridade. O dia letivo começava às 9h00, com o acolhimento dos alunos pela professora, momento em que os alunos podiam dialogar sobre temas variados. Este momento inicial de diálogo, para além de promover as relações interpessoais entre alunos e entre alunos e professora, permitia criar um ambiente calmo que representasse uma transição gradual para o início das aulas.

O restante dia decorria como o descrito em PES III, já que a rotina da escola era a mesma para todos os alunos, variando apenas no horário de saída.

4.3- Reflexão sobre experiência de estágio

Este estágio foi particularmente especial para mim, porque sentia-me mais confiante, mais segura das minhas decisões e da forma como exerci o meu papel enquanto futura docente. A experiência acumulada, aliada ao conhecimento construído ao longo do mestrado nas diversas unidades curriculares, permitiu-me assumir com maior autonomia e intencionalidade cada escolha pedagógica, consolidando práticas alinhadas com os princípios de uma educação humanista, diferenciada e centrada no desenvolvimento integral de cada criança.

Neste estágio, tive a oportunidade de inovar, de sair da zona de conforto e de experimentar abordagens pedagógicas novas e diferenciadas. Testei estratégias que foram desde o uso de metodologias mais lúdicas e sensoriais até à integração de recursos digitais e projetos interdisciplinares. De facto, a interdisciplinaridade foi um dos meus objetivos, já que é uma mais-valia na promoção de habilidades e competências transversais e fomenta o desenvolvimento integral do aluno (Hachimoto, 2024). Marques (2022) realça que a integração de saberes contribui para a construção de conhecimento mais contextualizado e duradouro, evidenciando a importância da interdisciplinaridade na prática educativa.

Contudo, é importante refletir que existem desafios à realização da interdisciplinaridade, muitas vezes relacionados com a estruturação do horário em disciplinas e com tempos próprios para cada uma (Afonso, 2022). No entanto, acredito que é possível trabalhar em interdisciplinaridade e, por isso, tentei evitar a compartimentação dos saberes em áreas distintas.

Adotei uma abordagem pedagógica que valorizava o erro como parte essencial e positiva do processo de aprendizagem, essencial para a reflexão, compreensão, correção e



construção do conhecimento significativo e duradouro. De facto, nas abordagens pioneiras da pedagogia do erro, este é considerado um elemento essencial e construtivo da aprendizagem. Estudos de neuroimagem confirmam que estas práticas estão associadas a uma melhor monitorização neuronal do erro, com maior conexão entre o córtex cingulado anterior e regiões pré-frontais em crianças educadas segundo este modelo (Denervaud et al., 2020).

Estas evidências empíricas corroboram a perspectiva de Jean Piaget, que via o erro como manifestação de um desequilíbrio cognitivo necessário à reconstrução do conhecimento, e a visão de Paulo Freire, que considerava o erro uma forma provisória de saber, fundamental para o exercício da reflexão crítica (Freire, 1992). Tal como demonstrado também por Taylor et al. (2007), o processamento do erro ativa redes cerebrais específicas que contribuem para a aprendizagem autorregulada e o pensamento crítico. Em conjunto, estas abordagens teóricas e científicas sustentam que errar não é apenas inevitável, mas uma ferramenta poderosa para desenvolver autonomia, pensamento reflexivo e aprendizagens significativas.

A orientação da professora titular revelou-se essencial para o meu desenvolvimento durante o estágio, proporcionando-me um acompanhamento atento e esclarecedor em todos os momentos. A sua experiência e disponibilidade permitiram-me refletir profundamente sobre as práticas pedagógicas, recebendo feedback construtivo que me ajudou a aprimorar estratégias de ensino e a enfrentar desafios com maior segurança. De igual forma, as aulas de PES IV, bem como as reflexões semanais foram essenciais para aprimorar as minhas competências pedagógicas, permitindo uma análise crítica das minhas ações e promovendo uma prática docente mais consciente e eficaz.

Este estágio permitiu-me também ampliar o leque de estratégias, sustentadas nos princípios da educação inclusiva, e aprofundar o conhecimento dos documentos orientadores que fundamentam a minha atuação. Mais do que aplicar técnicas, aprendi a pensar pedagogicamente cada decisão, com base na observação, na escuta e numa postura ética e comprometida com o desenvolvimento integral de cada criança.

Procurei apoio junto dos Recursos Humanos do agrupamento com o objetivo de melhor ultrapassar as dificuldades sentidas na implementação das MSAI. Tive a sorte de integrar uma escola com um ambiente colaborativo, onde o trabalho em equipa entre professores, técnicos e outros profissionais enriqueceu significativamente a minha experiência e contribuiu para melhores respostas educativas.



Reflexão geral sobre os estágios

Chega ao fim uma etapa profundamente exigente, tanto a nível académico como pessoal. Estes dois anos de estágio foram vividos com intensidade, envolvimento emocional e um elevado sentido de responsabilidade. Tive o privilégio de acompanhar o desenvolvimento de crianças em diferentes fases do seu percurso, desde os primeiros meses de vida na creche até à crescente autonomia dos alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Cada valência constituiu um universo próprio, com ritmos, necessidades e dinâmicas específicas. Na creche, aprendi a reconhecer a importância das interações precoces, da previsibilidade, do cuidado e da presença como pilares essenciais de uma base segura para a exploração e o desenvolvimento. Compreendi que, neste contexto, a construção do vínculo afetivo constitui o principal instrumento pedagógico, e que educar é, antes de mais, acolher com atenção e escuta sensível.

No contexto da educação pré-escolar, reencontrei o valor do brincar como atividade estruturante da aprendizagem, da expressão e da relação. A curiosidade das crianças revelou-se um motor genuíno de descoberta, e a escuta ativa, inspirada nas abordagens de Reggio Emilia, assumiu uma importância renovada. Aprendi a valorizar a documentação pedagógica enquanto ferramenta essencial para a reflexão, partilha e visibilidade dos processos de aprendizagem, permitindo tornar visível o pensamento infantil e, ao mesmo tempo, sustentar práticas intencionalmente planeadas.

No 1.º ano do 1.º Ciclo, pude acompanhar o início formal das aprendizagens escolares, nomeadamente a aquisição da leitura, da escrita e do pensamento matemático. Foi um momento particularmente marcante, que reforçou a importância da continuidade pedagógica entre ciclos e da criação de contextos que respeitem os ritmos individuais das crianças. Já no 3.º ano, encontrei alunos com maior autonomia e maturidade, mas também com inquietações, dúvidas e a necessidade premente de serem reconhecidos na sua individualidade. Foi neste espaço que percebi, com ainda maior nitidez, que ensinar implica não apenas transmitir conhecimento, mas criar condições emocionais e relacionais propícias à aprendizagem.

Ao revisitar este percurso, reconheço o crescimento profissional que me foi possibilitado. Aprofundei competências no domínio da planificação, da gestão do tempo e dos recursos, da adaptação de materiais e da avaliação formativa, sempre orientada para a promoção de aprendizagens significativas e para o respeito pelas características singulares de cada criança. A articulação entre conteúdos, metodologias e intencionalidades pedagógicas foi estruturante para a promoção do pensamento crítico, criativo e colaborativo nos alunos.



A prática supervisionada possibilitou ainda o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, sustentada na observação sistemática, no registo rigoroso e na análise colaborativa. A construção de ambientes educativos seguros, estimulantes e promotores de autonomia foi uma prioridade, sempre ancorada numa pedagogia da escuta, da empatia e da relação.

Vivenciei de forma concreta os desafios da diferenciação pedagógica, entendida não como mera resposta legal prevista nas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), mas como princípio estruturante de uma escola que respeita e valoriza a diversidade. Comprovei que a diferenciação, quando assumida de forma sistemática e intencional, tem um potencial verdadeiramente transformador.

Acredito numa escola que promove aprendizagens com sentido, ancoradas nas competências definidas nos documentos curriculares de referência, mas também alimentadas por uma dimensão ética, relacional e humana. Só através deste equilíbrio entre exigência pedagógica e sensibilidade educativa se pode construir uma escola com alma – capaz de formar alunos competentes, críticos e solidários.

Aprendi a escutar para além das palavras, a interpretar os silêncios e a reconhecer o valor da presença plena. Em cada abraço espontâneo, em cada desenho oferecido ou confiança partilhada, reencontrei o sentido da profissão que escolhi. Esta é, sobretudo, uma profissão feita de relações – e é nelas que reside a força transformadora da escola.

Levo comigo os nomes, os sorrisos e os desafios de cada criança. Crescemos juntos. Estes dois anos foram, verdadeiramente, um percurso de aprendizagem mútua, onde, ao ensinar, também aprendi. Todas as experiências vividas contribuíram para consolidar a minha identidade profissional e reforçar o meu compromisso com uma prática docente reflexiva, inclusiva e eticamente sustentada, em que o vínculo afetivo, o respeito pela diversidade e a promoção de ambientes motivadores são pilares fundamentais para a formação integral dos cidadãos do futuro.

Capítulo II – Investigação Empírica

Revisão da literatura/Enquadramento Teórico

Enquadramento Internacional e Nacional da Educação Inclusiva: Fundamentos Normativos e Investigação Atual

A promoção da educação inclusiva tem vindo a consolidar-se progressivamente a nível internacional, sustentada por marcos normativos de referência como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração sobre Educação para Todos (1990), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), assumindo-se como um imperativo ético, político e pedagógico (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017; Smith et al., 2021). A Declaração de Salamanca, em particular, introduziu o princípio da escola para todos, defendendo que as escolas regulares devem acomodar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Mais recentemente, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.º 4, veio reforçar o compromisso global com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (Smith et al., 2021; Taneja-Johansson & Singal, 2021).

Neste enquadramento, o sistema educativo português tem vindo a implementar reformas significativas no domínio da educação especial, orientadas para a construção de uma escola inclusiva centrada na equidade, na participação e no sucesso de todos os alunos (Alves, Campos Pinto & Janela Pinto, 2020; European Agency, 2022). A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, constituiu um marco importante na transição de um modelo centrado na categorização e no diagnóstico clínico para um modelo pedagógico orientado para a resposta à diversidade. Este diploma assenta numa lógica de medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, valorizando a flexibilidade curricular, a colaboração entre profissionais e a remoção de barreiras contextuais (Carvalho et al., 2024; Donnelly & Watkins, 2011).

Assim, a análise dos normativos atualmente em vigor no âmbito da educação inclusiva em Portugal exige uma compreensão aprofundada da evolução legislativa e conceptual que tem enquadrado este percurso. Esta análise deve contemplar não apenas os marcos jurídicos nacionais, mas também as orientações internacionais e as evidências científicas que



fundamentam as políticas inclusivas contemporâneas (Carvalho et al., 2024; Donnelly & Watkins, 2011; Schwab et al., 2022).

Evolução Histórica e Conceptual da Educação Inclusiva

Na Idade Média, as crianças consideradas “diferentes” — devido a limitações motoras, cognitivas ou sensoriais — eram rotuladas como deficientes e sujeitas a práticas violentas, como o apedrejamento e até a morte, frequentemente associadas a atuações pseudo-legais (Fitch, 2002). Posteriormente, passaram a ser internadas em hospitais, asilos ou prisões, uma vez que a sociedade as percebia como incapazes de beneficiar de educação ou de se inserirem socialmente (Ferreira, 2012). Até à década de 1970, estas crianças continuaram a ser alvo de exclusão social, vendo-lhes negado o acesso ao direito à educação. Foi apenas com o surgimento de novas correntes pedagógicas e com os contributos de pedagogos e investigadores que se começou a equacionar a sua integração, ainda que esta se traduzisse, na maioria dos casos, na sua colocação em instituições educativas segregadas, distintas das frequentadas pelas restantes crianças.

Em Portugal, por exemplo, destacam-se o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa (fundado em 1822), o Asilo de Cegos e a primeira escola para “anormais”, instituições que evidenciam a prática predominante de segregação da época (Ferreira, 2012).

Em 1946, surgiram nas escolas primárias as primeiras turmas constituídas exclusivamente por alunos com deficiência, designadas por turmas “especiais”. Este modelo representava uma lógica de ensino segregador, e não inclusivo. A integração da educação especial no sistema educativo geral apenas teve início em 1974, com a constituição das primeiras equipas de educação especial. No entanto, esta integração era limitada: apenas os alunos com deficiências motoras ou sensoriais, considerados capazes de acompanhar o currículo comum, eram integrados nessas turmas. Nesta fase, cabia ao aluno adaptar-se ao currículo, e não ao sistema educativo adaptar-se às suas necessidades (Lopes & Oliveira, 2021).

A partir da década de 1970, as práticas educativas começaram a adotar uma abordagem mais humanista e inclusiva, reconhecendo a pessoa com deficiência como cidadã de pleno direito, com iguais oportunidades de acesso à educação. Neste contexto, diversos profissionais e investigadores — entre os quais pedagogos e médicos — procuraram compreender as dificuldades vividas por estas pessoas e os obstáculos existentes no domínio educativo. Destacam-se, neste percurso, personalidades fundamentais da pedagogia e da psicologia, como



Freud, Montessori, Decroly e Piaget, cujas contribuições teóricas sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem foram determinantes para impulsionar e estruturar a intervenção na área da educação especial (Izquierdo, 2006).

Em 1978, foi introduzido no Reino Unido o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), através do relatório *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, amplamente conhecido como Relatório Warnock. Este documento representou uma mudança conceptual significativa, ao definir as NEE como um desfasamento entre as capacidades da criança e as expectativas sociais e escolares associadas à sua idade cronológica. Esta perspetiva implicou uma reorientação do modelo médico tradicional para uma abordagem centrada nas necessidades educativas, valorizando a intervenção pedagógica em detrimento da categorização clínica. Esta transição paradigmática continua a influenciar as políticas educativas atuais, como demonstram estudos recentes que analisam criticamente o impacto duradouro do Relatório Warnock na definição contemporânea de práticas inclusivas e na resposta do sistema educativo à diversidade (Taberner, 2023; Lindsay et al., 2020).

Este relatório representa um marco histórico na trajetória da educação inclusiva, ao promover transformações significativas nas atitudes e nas práticas pedagógicas, cujos efeitos se fizeram sentir a nível global. Assinala o início de um modelo educativo não segregador, centrado na resposta às necessidades individuais de todos os alunos (Lindsay et al, 2020; Taberner, 2023). A partir deste documento, o conceito de educação especial passou a abranger não apenas crianças e jovens com deficiências, mas também todos os que apresentassem dificuldades de aprendizagem, contribuindo para uma visão mais abrangente da diversidade educativa.

Em Portugal, embora desde o início da década de 1970 tenham sido aprovadas medidas legislativas orientadas para a integração de crianças e jovens com deficiência, foi apenas com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que se estabeleceu um quadro jurídico estruturado que sustentou a sua inclusão em turmas do ensino regular. Esta lei consagrou os princípios da educação para todos, promovendo a igualdade de direitos e de oportunidades e reforçando o compromisso com a equidade (Lopes & Oliveira, 2021).

Em 1990, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 35/90, a escolaridade obrigatória foi alargada, abrangendo todas as crianças e jovens, com ou sem Necessidades Educativas Especiais, até ao 12.º ano de escolaridade, o que reforçou o princípio da inclusão no sistema educativo comum (OECD, 2024).



Ainda nesse ano, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, reforçou o compromisso internacional com a universalização do acesso à educação, promovendo a igualdade de oportunidades educativas e a justiça social como pilares centrais de sistemas educativos equitativos e inclusivos. Esta visão foi retomada e aprofundada por Tonegawa (2022), ao analisar a relevância da Agenda Educação para Todos no enquadramento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, destacando a importância de políticas que assegurem uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos, independentemente da sua origem, condição ou capacidade. Também em Portugal, esta conferência teve repercussões significativas, contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas orientadas para a inclusão escolar, como evidenciado por Cardoso (2011), ao salientar a importância da igualdade de oportunidades no ensino básico e o papel central dos professores na concretização da inclusão.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, as escolas do ensino regular passaram a ser formalmente responsáveis pela educação de todos os alunos, estabelecendo-se um enquadramento legal no domínio da educação especial que previa a intervenção articulada de todos os agentes educativos. Este diploma propunha a implementação de medidas específicas para responder às Necessidades Educativas Especiais, designadas por “alíneas”, que incluíam, entre outras, a disponibilização de equipamentos especializados, a adaptação de materiais didáticos, alterações curriculares, condições particulares de avaliação, reorganização das turmas e apoio através de ensino especial (Ministério da Educação, 1991).

Todavia, a concretização deste enquadramento normativo revelou-se limitada, sendo apontada, entre outras razões, a escassa formação dos profissionais. A aplicação efetiva destas medidas exigia um elevado nível de especialização técnica e um trabalho colaborativo de natureza multidisciplinar, requisitos que, à época, não estavam devidamente garantidos (Ferreira, 2012).

Em 1994, a Declaração de Salamanca veio afirmar que todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, devem ser educadas em contextos escolares regulares. Esta orientação traduziu-se numa mudança de paradigma na forma como as diferenças individuais passaram a ser compreendidas: deixaram de ser percecionadas como limitações ou desvios a corrigir e passaram a ser reconhecidas como características que exigem ajustamentos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a pedagogia centrada no aluno assumiu um papel central na promoção do sucesso educativo, procurando responder às suas necessidades, dificuldades e capacidades (UNESCO, 1994).



A escola e a sala de aula passaram a ser reconhecidas como contextos fundamentais para a concretização de uma Educação Inclusiva, orientada para garantir a todos os alunos uma educação de qualidade, bem como a plena participação e integração na sociedade (UNESCO, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada em 2006, reafirma a educação inclusiva como um direito a ser assegurado em todos os níveis de ensino e ao longo de toda a vida. Nesse sentido, estabelece-se que cabe aos sistemas educativos garantir a disponibilização dos apoios necessários à concretização desse direito, promovendo a equidade no acesso, na permanência e no sucesso escolar.

Neste enquadramento, foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, que valoriza a participação ativa dos encarregados de educação, a colaboração entre docentes de educação especial e de ensino regular, e a intervenção de outros técnicos especializados (como psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, entre outros) no processo educativo. Este diploma introduz e regula o Programa Educativo Individual (PEI), um documento que reúne informação relevante sobre o percurso educativo do aluno, incluindo o seu perfil de funcionalidade, adaptações curriculares, estratégias de apoio, e outros elementos, a serem definidos em articulação entre os profissionais e os encarregados de educação. Com esta abordagem, os professores de educação especial deixaram de ser os únicos responsáveis pela intervenção junto dos alunos com necessidades educativas específicas.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 preconiza que todos os alunos apresentam necessidades educativas, sendo que alguns necessitam de apoios especializados. Contudo, diversos autores têm sublinhado que esta formulação carece de clareza conceptual, uma vez que, na prática, o acesso aos recursos especializados ficou reservado a alunos com alterações funcionais e estruturais permanentes, condicionando a resposta educativa à existência de um diagnóstico clínico e a decisões externas à escola. Esta situação promoveu a rotulagem e limitou a autonomia pedagógica das instituições educativas (Moura & Fontes, 2023).

Numa tentativa de colmatar as limitações do enquadramento legal anterior, foi publicado, em 2018, o diploma que atualmente regula a educação inclusiva em Portugal: o Decreto-Lei n.º 54/2018. Este normativo representa uma mudança paradigmática profunda, ao promover uma abordagem centrada no potencial de todos os alunos, independentemente das suas características, capacidades ou necessidades específicas. Fundamentado na valorização da equidade, da inclusão e da qualidade educativa, o diploma alinha-se com as orientações internacionais mais relevantes, nomeadamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e com os princípios consagrados na Declaração de Salamanca (1994).



A evolução legislativa e conceptual, impulsionada pelos princípios consagrados na Declaração de Salamanca (1994), tem orientado a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. No entanto, um estudo recente evidencia que, apesar dos avanços proporcionados pela implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 — que introduz medidas universais, seletivas e adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão —, subsistem desafios relacionados com a coerência das práticas nas escolas e com a formação contínua dos profissionais de educação (Alves, Campos Pinto & Janela Pinto, 2020).

Complementando esta perspetiva nacional, o Relatório da OCDE (2022) destaca que os fundamentos estruturantes do Decreto-Lei n.º 54/2018 se enquadram num processo contínuo de reforma sistémica, com impactos positivos ao nível da governação, do financiamento, da formação docente e da monitorização das práticas inclusivas. Contudo, o relatório sublinha a necessidade de reforçar o acompanhamento da implementação das políticas ao nível das escolas, de modo a assegurar a sua eficácia e a equidade dos resultados. Neste sentido, um estudo qualitativo recente com professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico confirma que, apesar dos avanços introduzidos pelo novo enquadramento legal, persistem desafios significativos na sua aplicação prática, nomeadamente ao nível da formação contínua dos docentes, da articulação entre os profissionais e da avaliação sistemática das medidas inclusivas adotadas pelas escolas (Ferreira & Reis-Jorge, 2022).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 e a Consolidação de uma Escola Inclusiva em Portugal: Fundamentos, Mudanças e Desafios

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, pode ler-se que “[o] Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva, para que todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Ministério da Educação, 2018, p. 2918).

Este diploma reconfigura o papel da escola, reformulando a forma como se compreendem os alunos e os seus percursos educativos: parte do princípio de que qualquer aluno, independentemente das suas características, pode, em algum momento do seu percurso, necessitar e beneficiar de medidas de suporte à aprendizagem. Deste modo, elimina-se a categorização assente em diagnósticos clínicos – nomeadamente o conceito de Necessidades Educativas Especiais –, substituindo-a por uma abordagem centrada nas barreiras à aprendizagem e à participação (Bonança et al., 2022).



O Decreto-Lei n.º 54/2018 estrutura as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI) em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. As medidas universais (art.º 8.º) são dirigidas a todos os alunos, incluindo aqueles que venham a necessitar de medidas seletivas e/ou adicionais, e visam promover o acesso ao currículo e o sucesso educativo, mediante a adaptação das práticas pedagógicas, a flexibilidade curricular e a valorização da diversidade como princípio pedagógico.

As medidas seletivas (artigo 9.º) visam responder às necessidades de suporte à aprendizagem que não são satisfeitas através da aplicação exclusiva de medidas universais. Já as medidas adicionais (artigo 10.º) destinam-se a colmatar dificuldades persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem. A mobilização destas medidas ocorre de forma dinâmica, podendo combinar-se diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades dos alunos (Ministério da Educação, 2018).

Esta abordagem multinível constitui uma estratégia pedagógica fundamental na operacionalização da escola inclusiva, procurando dar resposta à diversidade de necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece ainda os recursos específicos de suporte à aprendizagem e à inclusão (artigo 11.º), nomeadamente os recursos humanos, que incluem docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica. Este enquadramento prevê a constituição de equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (artigo 12.º), fundamentais para garantir uma intervenção concertada e eficaz (Ministério da Educação, 2018).

Outra dimensão central deste diploma é o reconhecimento do papel ativo dos pais e encarregados de educação (artigo 4.º), que passam a ter não apenas deveres, mas também direitos expressos no processo educativo dos seus educandos. O decreto valoriza a sua participação em todas as etapas do percurso educativo, incluindo a presença nas reuniões da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, a colaboração na definição e avaliação do Programa Educativo Individual (PEI), a possibilidade de solicitar a sua revisão, o acesso ao processo individual do aluno e o direito a receber informação clara, rigorosa e acessível sobre o progresso educativo do seu educando (Bonança et al., 2022).

Em suma, o Decreto-Lei n.º 54/2018 assenta em princípios orientadores que estruturam a educação inclusiva em Portugal, enunciados no seu artigo 3.º. Entre estes, destaca-se o princípio da educabilidade universal, que reconhece que todos os alunos possuem capacidade para aprender; o princípio da equidade, que implica a garantia de acesso aos apoios necessários para que cada aluno possa atingir o seu potencial; o princípio da inclusão, entendido como a



participação ativa e significativa de todos os alunos nos mesmos contextos educativos; e o princípio da personalização, que valoriza abordagens centradas nos interesses, nas necessidades e nas capacidades de cada estudante. Acrescem ainda os princípios da flexibilidade, que prevê a adaptação do currículo e do ambiente escolar às características individuais; da autodeterminação, promovendo a autonomia e a tomada de decisão informada por parte dos alunos; e da interferência mínima, segundo o qual a intervenção deve ocorrer apenas na medida estritamente necessária ao desenvolvimento integral do aluno (Fonseca, 2020).

Complementarmente, a Direção-Geral da Educação (DGE) publicou, em articulação com este diploma, o *Manual de Apoio à Prática*, com o propósito de apoiar os profissionais na implementação efetiva do Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Este manual constitui um instrumento fundamental para a operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, ao apresentar orientações práticas e explicações sobre os seus pressupostos, estando disponível online e de forma gratuita (Bonança et al, 2022).

Desenho Universal para a Aprendizagem

O conceito de Desenho Universal (DU) ganhou relevância após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo na sequência do elevado número de ex-combatentes norte-americanos que regressaram ao país com incapacidades decorrentes da guerra. Esta realidade despertou a necessidade de conceber ambientes, produtos e infraestruturas acessíveis a todos os cidadãos, independentemente das suas limitações físicas (Bonança et al, 2023).

Inspirado por este princípio de acessibilidade e inclusão, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi, posteriormente, adaptado ao contexto educativo. A sua formulação surgiu nos Estados Unidos da América, em 1999, como resposta ao desafio de tornar as estruturas escolares mais acessíveis e de promover aprendizagens significativas para todos os alunos.

O conceito de *Universal Design for Learning* (UDL), desenvolvido por David Rose e investigadores do Center for Applied Special Technology (CAST), surgiu nos Estados Unidos da América como resposta à necessidade de criar ambientes educativos acessíveis e eficazes para todos os alunos, desde o início do planeamento pedagógico. Assente nos princípios da representação, da expressão e do envolvimento múltiplos, o UDL visa eliminar barreiras à aprendizagem e promover a equidade.

Ewe e Galvin (2023), numa revisão sistemática realizada em escolas europeias, evidenciam que a aplicação do UDL contribui para contextos mais inclusivos, desde que



acompanhada de práticas pedagógicas flexíveis e bem estruturadas. Para Bock et al. (2020), o UDL representa também uma abordagem ética baseada no cuidado, ao valorizar as diferenças dos alunos como dimensão essencial da prática educativa.

Adicionalmente, Araújo et al. (2025) destacam que a implementação do DUA exige formação docente contínua, trabalho colaborativo e condições institucionais que sustentem a inclusão.

O DUA tem como objetivo a eliminação de barreiras à aprendizagem, promovendo um currículo flexível, acessível e responsivo à diversidade dos estudantes (Bonança, et al. 2023). Neste enquadramento, o Decreto-Lei n.º 54/2018 integra o DUA como uma das abordagens metodológicas centrais para a concretização de uma escola inclusiva. Esta abordagem pode ser definida como “[...] um planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 22). O DUA propõe práticas pedagógicas diferenciadas, com diversificação de métodos, recursos e formas de avaliação, assegurando o acesso ao currículo por todos os alunos, sem diminuir o nível de exigência. O seu principal objetivo é identificar e eliminar barreiras à aprendizagem, promovendo oportunidades equitativas para todos (Direção-Geral da Educação, 2018).

O DUA propõe práticas pedagógicas que disponibilizam métodos, materiais e formas de avaliação acessíveis a todos os alunos, mantendo elevados níveis de exigência e desafio. O seu objetivo central é identificar e remover barreiras à aprendizagem, ampliando as oportunidades educativas para todos (Direção-Geral da Educação, 2018).

Assente em três princípios fundamentais, o DUA orienta a criação de ambientes educativos mais acessíveis: “[...] (i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento; (ii) proporcionar múltiplos meios de representação; e (iii) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão [...]” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 22).

O primeiro princípio — múltiplos meios de envolvimento — diz respeito ao “porquê” da aprendizagem. Reconhece que os alunos apresentam diferentes interesses, motivações e níveis de empenho, sendo necessário que os docentes recorram a diversas estratégias para promover a atenção, a autorregulação e a persistência na tarefa.

O segundo princípio — múltiplos meios de representação — aborda o “quê” da aprendizagem. Assume que os alunos diferem na forma como percebem e compreendem a informação, sendo por isso necessário recorrer a várias formas de apresentação dos conteúdos. A diversidade de estilos de aprendizagem (auditivo, visual, cinestésico, entre outros) exige que a informação seja disponibilizada em formatos variados, promovendo o acesso equitativo ao



currículo.

O terceiro princípio — múltiplos meios de ação e expressão — está relacionado com o “como” da aprendizagem. Reconhece que os alunos variam na forma como interagem com o meio e demonstram o que sabem. Assim, é essencial proporcionar alternativas na forma de participação e expressão, permitindo que todos os alunos revelem as suas aprendizagens de forma eficaz. Esta lógica estende-se à avaliação, que deve ser flexível, justa e sensível às características individuais dos estudantes (Direção-Geral da Educação, 2018).

Assim, o DUA constitui-se como uma abordagem pedagógica promotora da inclusão, ao prever a flexibilização do currículo e a diversificação das práticas educativas. Compete aos docentes adotar estratégias pedagógicas personalizadas que respondam às especificidades do modo como cada aluno aprende (Silva et al., 2025; Oliveira & Malheiro, 2024).

Neste contexto, o DUA integra-se diretamente nas MSAI, assumindo-se como uma estratégia essencial de diferenciação pedagógica.

Diferenciação Pedagógica

Embora atualmente constitua um eixo central das orientações da política educativa portuguesa, o conceito de diferenciação pedagógica possui raízes históricas remotas, com referências desde o século IV a.C., na China, passando pela tradição hebraica e chegando ao século I d.C., em Roma. Desde então, defendia-se já a necessidade de adequar o ensino às características individuais dos alunos (Maia & Freire, 2020).

Ao longo do tempo, a diferenciação pedagógica foi evoluindo em paralelo com distintas conceções educativas, oscilando entre abordagens mais individualizadas e outras de natureza mais coletiva ou comunitária. Esta diversidade conduziu à proliferação de designações — como pedagogia diferenciada, ensino diferenciado ou individualização — sem que se estabelecessem distinções conceptuais claras entre os termos. Tal ambiguidade gerou confusão, sobretudo nos contextos escolares, onde a diferenciação passou a ser frequentemente associada a práticas de remediação, dirigidas exclusivamente a alunos com dificuldades de aprendizagem, aproximando-se indevidamente do campo da educação especial (Maia & Freire, 2020).

Com o processo de democratização do ensino, iniciado nas décadas de 1960 e 1970, impôs-se a necessidade de superar esta visão redutora. A diferenciação pedagógica passou a ser entendida como uma resposta pedagógica à heterogeneidade de todos os alunos, rejeitando a sua restrição ao domínio da remediação (Maia & Freire, 2020).

Na atualidade, a diferenciação pedagógica é reconhecida como um princípio estruturante



da educação inclusiva, estando consagrada no Decreto-Lei n.º 54/2018 como uma MSAI (artigo 8.º). Nesta ótica, trata-se de “(...) um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 12).

De facto, “(...) tratar todos os alunos de forma igual é perpetuar e acentuar as diferenças socioculturais de partida, sabendo-se que nem todos os alunos são iguais quando entram na escola” (Pacheco, 2007).

Segundo Maia e Freire (2020), a diferenciação pedagógica assenta em cinco princípios fundamentais: a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, a definição de um currículo de elevada qualidade, a prática de uma avaliação contínua, o desenvolvimento de um ensino orientado para as necessidades dos alunos e a organização flexível da sala de aula. Estes princípios permitem responder de forma eficaz à diversidade presente nas salas de aula, promovendo uma abordagem inclusiva e equitativa do ensino.

Neste enquadramento, uma aula baseada na diferenciação pedagógica promove um ambiente de aprendizagem positivo, estruturado para envolver todos os alunos. Este ambiente deve ser acessível, acolhedor e propício à colaboração, no qual os estudantes se sintam seguros, respeitados e apoiados. Estas condições potenciam a motivação e têm um impacto significativo na qualidade das aprendizagens (Jardinez & Natividad, 2024).

Por outro lado, a diferenciação pedagógica implica um currículo que integre não apenas os conteúdos a ensinar e a aprender, mas também as metodologias adotadas, os instrumentos de avaliação e os recursos mobilizados. Um currículo de qualidade pressupõe que o docente detenha um conhecimento sólido dos conteúdos curriculares, que defina com clareza os saberes, competências e conhecimentos a desenvolver e que organize sequências didáticas coerentes, significativas e motivadoras para os alunos (Maia & Freire, 2020).

Neste sentido, a construção de um clima de sala de aula inclusivo, como condição essencial para uma escola verdadeiramente inclusiva, constitui um elemento estruturante da diferenciação pedagógica, ao promover ambientes favoráveis à participação equitativa e ao envolvimento de todos os alunos (Margas, 2023).

Assim, a diferenciação pedagógica está estreitamente ligada ao princípio da equidade, na medida em que procura proporcionar a cada aluno oportunidades efetivas de sucesso educativo. Para tal, torna-se imprescindível adaptar o currículo, as metodologias de ensino, os recursos pedagógicos e didáticos, bem como as atividades e os instrumentos de avaliação, em



função das características e necessidades de cada estudante. Só deste modo é possível adequar o ensino à diversidade existente nas turmas (Santos & Mogarro, 2023).

Os mesmos autores sublinham que a diferenciação pedagógica deve ser entendida não apenas como uma medida universal consagrada no Decreto-Lei n.º 54/2018, mas como um modelo pedagógico estruturante, a ser adotado por todos os profissionais do sistema educativo. Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo assume um papel central na concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Acresce que estudos recentes reforçam esta visão, ao demonstrar que a diferenciação pedagógica, quando articulada com um clima inclusivo em sala de aula, contribui de forma significativa para o envolvimento dos alunos, promovendo ambientes mais motivadores e equitativos (Jardinez & Natividad, 2024).

Operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, as escolas são desafiadas a adotar modelos de intervenção pedagógica adaptados à diversidade de características dos alunos, implicando ajustamentos organizacionais, curriculares e pedagógicos. Duarte (2023) destaca que a operacionalização deste Decreto exige não só a adaptação do currículo, mas também a reorganização da prática pedagógica e o desenvolvimento de competências específicas por parte dos docentes, com vista à promoção de um ensino mais inclusivo. Da mesma forma, Bonança et al. (2023) apontam que a diferenciação pedagógica e a flexibilização curricular são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, tenham acesso ao currículo e às aprendizagens significativas.

Em simultâneo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, complementa o Decreto-Lei n.º 54/2018, promovendo a autonomia das escolas e a flexibilidade curricular para responder às necessidades específicas dos alunos (Carvalho et al., 2023). Estes dois diplomas visam garantir condições equitativas para todos os alunos, ao mesmo tempo que incentivam a autonomia pedagógica e a adaptação aos contextos escolares específicos (Duarte, 2023).

De facto, o Decreto-Lei n.º 54/2018 representa um avanço significativo em direção a uma escola inclusiva, atribuindo aos professores um papel central. Compete-lhes adequar as estratégias educativas às características individuais de cada aluno da sua turma. Neste contexto, o professor deve ver a heterogeneidade como uma riqueza, empenhando-se em conhecer em

profundidade cada aluno e o respetivo contexto (Cardoso, 2011).

Os princípios de uma escola inclusiva devem ser implementados desde o pré-escolar. Esta fase é crucial para o desenvolvimento das competências iniciais, cabendo à escola proporcionar as ferramentas necessárias para que cada aluno viva uma diversidade de experiências nas diversas áreas curriculares, promovendo o seu processo de aprendizagem.

A criação de um ambiente inclusivo e a flexibilidade curricular são fundamentais para garantir a equidade no acesso ao conhecimento, em linha com os princípios da educação inclusiva. Estudos recentes, como o de Ali et al. (2024), destacam que a educação inclusiva assegura oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, ajustando os métodos e recursos pedagógicos às suas necessidades e características individuais.

Carvalho et al. (2022) validaram um instrumento que mede a implementação da educação inclusiva nas escolas portuguesas, revelando que a adaptação curricular e a personalização das práticas pedagógicas são cruciais para garantir o sucesso académico de todos. A pesquisa sublinha ainda que a formação contínua dos docentes e o trabalho colaborativo entre profissionais são essenciais para a efetiva implementação de práticas inclusivas, assegurando que a escola seja um espaço acessível e equitativo para todos.

Os normativos atuais incentivam as escolas e os professores a desenvolverem um trabalho colaborativo e interdisciplinar que promova a reflexão sobre as práticas educativas, assentes nos princípios da flexibilidade curricular e da autonomia escolar. De facto, a literatura indica que a colaboração entre docentes de educação especial e docentes de ensino regular é essencial para a implementação eficaz de uma educação inclusiva. No entanto, parece ainda existir muitas dificuldades em alcançar este objetivo (Lopes & Oliveira, 2021).

Para Cardoso (2011), os professores necessitam de ter conhecimentos pedagógicos sólidos para criar instrumentos de diferenciação pedagógica que proporcionem situações de aprendizagem ricas e motivadoras para os seus alunos. No contexto atual, estas competências são ainda mais essenciais, tendo em vista os normativos em vigor, o que leva a uma reflexão inevitável sobre a preparação dos professores de ensino regular para implementar uma abordagem multinível e uma pedagogia centrada na criança.

Apesar de uma diminuição no número total de crianças, o número de alunos sinalizados para acompanhamento especializado praticamente duplicou numa década (46.950 em 2010/11 para 88.682 em 2022/23). Este aumento pode estar relacionado com a redução do abandono escolar e o aumento de diagnósticos precoces, mas também evidencia a pressão sobre os profissionais das escolas. De facto, estudos revelam que os professores recorrem a mais apoio especializado do que noutros países, o que pode estar associado a dificuldades na



implementação da inclusão escolar (Ali et al., 2024).

Este aumento do número de alunos com necessidades educativas específicas reflete também a adaptação das escolas a novas políticas inclusivas e a necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo entre docentes, para que as práticas pedagógicas respondam à diversidade dos alunos e promovam a equidade na aprendizagem.

A literatura evidencia que os professores consideram os recursos insuficientes para responder adequadamente às necessidades dos alunos. O estudo de Mascarenhas et al. (2021), baseado no relatório TALIS 2018, destaca que uma das áreas que mais docentes portugueses apontam como necessitando de formação é o trabalho com alunos que requerem apoio à aprendizagem e à inclusão. A falta de formação específica, aliada à insuficiência de recursos, dificulta a adaptação do ensino a estes alunos, comprometendo a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas.

A FNE (2019) promoveu uma consulta nacional sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, envolvendo Educadores de Infância, Docentes, Professores Titulares de Turma e Docentes de Educação Especial. Os resultados desta consulta indicaram que 55% desta população não concordava com a universalização das medidas a todos os alunos, enquanto 80% defendia que não se deveria abandonar a categoria “Necessidades Educativas Especiais”. Este tema gerou um grande debate em Portugal, com divergências significativas entre investigadores da área e profissionais de ensino. A questão central é a adequação e a eficácia das medidas previstas no Decreto-Lei para responder às necessidades específicas dos alunos, sem comprometer a qualidade do ensino oferecido a todos os estudantes. A discordância reflete preocupações sobre a personalização da educação e a necessidade de um acompanhamento especializado, essencial para a inclusão escolar.

De facto, o normativo parece ser contraditório, uma vez que abandona a categoria "Necessidades Educativas Especiais" (NEE), mas no mesmo diploma faz referência a necessidades associadas ao apoio educativo. Bonança et al. (2022), nas suas investigações sobre a operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, destacam que os participantes criticavam a incoerência do diploma, já que, apesar de procurar eliminar a categorização, continuava a fazer referência às necessidades especiais. Os autores também salientam que os docentes têm dificuldades na compreensão da terminologia utilizada e apontam a falta de formação específica como um obstáculo significativo à implementação eficaz do normativo. Monteiro et al. (2020) reforçam esta perspetiva, indicando que a falta de clareza na terminologia e a insuficiência de formação dos docentes comprometem a aplicação eficaz das medidas de inclusão.

Bonança et al. (2022) e Monteiro et al. (2020) identificam várias dificuldades na



operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, destacando-se os obstáculos relacionados com a criação e ação dos Centros de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, a estruturação das EMAEI, a compreensão de conceitos e a falta de formação específica. Estes estudos também evidenciam a diversidade na forma como cada escola tem implementado a normativa, o que gera diferentes leituras e interpretações da lei.

De facto, existem dúvidas por parte de professores e educadores quanto às medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, o que contribui para diferentes formas de operacionalização e coloca em risco a implementação correta do decreto (Bonança et al., 2023).

Rocha et al. (2021) destacam a importância de as escolas realizarem uma autoavaliação, identificando lacunas e obstáculos à efetiva inclusão, envolvendo toda a comunidade educativa, incluindo alunos e pais. Os autores sublinham também a necessidade de investir mais na formação dos professores e das equipas de direção, como forma de superar as barreiras encontradas na prática inclusiva.

A perceção dos professores sobre diversidade e inclusão é essencial para promover práticas inclusivas eficazes. Compreender os desafios e as perspetivas dos docentes permite identificar áreas de melhoria, sendo a análise contextual da escola um ponto de partida crucial. Para evoluir neste caminho, é fundamental desenvolver uma visão partilhada sobre a inclusão e reconhecer as forças e fragilidades da escola, promovendo um propósito comum entre todos os intervenientes (Hariyadi & Rodiyah, 2023).

Neste sentido, parece pertinente investigar como os docentes percecionam a operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018 no contexto atual de multiculturalidade e heterogeneidade dos alunos/crianças que integram cada comunidade escolar.



Metodologia

As metodologias de investigação correspondem ao conjunto estruturado de procedimentos, técnicas e estratégias sistemáticas utilizadas na conceção, planeamento e condução de um processo investigativo. O seu papel é determinante na garantia da validade, fiabilidade e consistência dos dados recolhidos, assegurando a coerência interna e a robustez dos resultados obtidos. Mais do que um conjunto técnico de etapas, a metodologia representa uma dimensão epistemológica da investigação, orientando o investigador na forma como problematiza, observa e interpreta o fenómeno em estudo.

Estas metodologias assumem, assim, um lugar central na produção de conhecimento científico, uma vez que este não emerge apenas da recolha de dados empíricos, mas da articulação crítica entre os quadros conceptuais e teóricos e a realidade observável. Esta relação dialética permite que a investigação transcenda a mera descrição e se afirme como um processo interpretativo, explicativo e transformador (Ruas, 2021). A seleção adequada do desenho metodológico, bem como o rigor na sua aplicação, são elementos estruturantes para assegurar a credibilidade e a relevância científica da investigação.

Caracterização e importância da investigação

A presente investigação emerge da experiência desenvolvida ao longo dos diferentes contextos de estágio, tendo como ponto de partida as dificuldades observadas na aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, nomeadamente no que se refere à diferenciação pedagógica enquanto medida universal (alínea a) do artigo 8.º). A constatação reiterada de desafios práticos na sua implementação conduziu à necessidade de compreender, de forma sistematizada, como este enquadramento legal está a ser operacionalizado nas escolas portuguesas, a partir da perspetiva dos docentes.

A escolha desta temática justifica-se pela centralidade que o Decreto-Lei n.º 54/2018 assume na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, orientada pelos princípios da equidade, da justiça educativa e da valorização da diversidade. Não obstante os avanços legislativos e a intencionalidade das políticas públicas, persistem constrangimentos significativos no quotidiano escolar, dificultando a tradução do normativo em práticas pedagógicas diferenciadas, coerentes e eficazes. A investigação pretende, por isso, não apenas compreender estas dinâmicas, mas também dar visibilidade aos desafios sentidos pelos profissionais que operacionalizam as políticas educativas no terreno.

Para além do seu contributo para a análise crítica da aplicação do referido diploma legal,

este estudo visa igualmente sensibilizar a comunidade educativa e académica para a importância desta problemática, podendo constituir-se como ponto de partida para investigações futuras mais aprofundadas no domínio da educação inclusiva. Ao identificar obstáculos e potencialidades, a presente investigação procura contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos, em consonância com os princípios consagrados no quadro normativo em vigor.

Neste enquadramento, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, considerando-se a sua adequação para recolher dados objetivos e comparáveis, que possibilitem identificar tendências generalizadas e perceções partilhadas pelos docentes quanto à aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Esta opção metodológica assenta na utilização de instrumentos padronizados, o que garante a uniformidade na recolha da informação e permite uma análise estatística rigorosa dos dados obtidos, conferindo consistência, fiabilidade e validade aos resultados (Álvares, 2021).

Objetivos da Investigação

A definição de objetivos claros, específicos e coerentemente articulados com a questão de investigação constitui um pressuposto fundamental de qualquer investigação científica, na medida em que orienta e estrutura todas as fases do estudo, desde a formulação do problema até à análise e interpretação dos resultados (Amado & Freire, 2013). A explicitação dos objetivos permite, assim, delimitar o campo de estudo, clarificar os propósitos da investigação e garantir a coerência metodológica do percurso investigativo.

Neste enquadramento, o presente estudo procura responder à seguinte questão-problema:

De que forma está a ser operacionalizado o Decreto-Lei n.º 54/2018, segundo as perceções dos professores e professoras?

A partir desta questão, formulou-se o seguinte objetivo geral:

- Compreender as perceções dos docentes relativamente à operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas, com especial destaque na aplicação das MSAI.

Para dar cumprimento a este objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as perceções e práticas dos docentes da amostra quanto à identificação, planificação e aplicação MSAI, no quadro do Decreto-Lei n.º 54/2018.
2. Avaliar a adequação e disponibilidade dos recursos humanos, materiais e físicos existentes nas escolas ou agrupamentos de escolas frequentados pelos docentes da

amostra, no que se refere à implementação das MSAI.

3. Identificar as perceções dos docentes sobre a sua formação inicial, a formação contínua recebida e o seu grau de envolvimento no processo de implementação das MSAI, bem como o contributo destas medidas para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.
4. Aferir a opinião dos participantes relativamente aos principais obstáculos, constrangimentos e dificuldades enfrentadas no quotidiano escolar, no âmbito da operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018.
5. Recolher e sistematizar sugestões apresentadas pelos docentes com vista à melhoria da aplicação do referido diploma legal e à consolidação de práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

Instrumento de recolha de dados

A seleção do instrumento de recolha de dados constitui uma etapa determinante em qualquer investigação, devendo ser coerente com os objetivos definidos, a natureza do problema de investigação e o paradigma metodológico adotado (Creswell & Plano Clark, 2011).

No presente estudo, que visa compreender as perceções dos docentes quanto à operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, optou-se pela utilização de um questionário, dada a sua adequação à recolha de dados objetivos, em larga escala, e à análise estatística subsequente.

O questionário destaca-se, na investigação em educação, pelas suas vantagens metodológicas: permite recolher informação de forma económica e célere, junto de um número significativo de participantes (Bell, 1997), e assegura o anonimato dos respondentes, o que tende a aumentar a autenticidade e a fiabilidade das respostas (Bryman, 2012).

Este instrumento foi construído especificamente para a presente investigação e dirigido a docentes de todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. A versão preliminar do questionário foi submetida à validação de conteúdo por três profissionais com experiência no sistema educativo português — duas docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma docente de Educação Especial — cujo contributo permitiu rever a redação de dois itens e confirmar a pertinência e clareza dos restantes.

A versão final ([ver Apêndice I](#)) inicia-se com uma nota introdutória, que apresenta os objetivos do estudo e explicita os princípios éticos e legais que orientam a investigação. O anonimato e a confidencialidade dos dados são garantidos, em conformidade com o



Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD – Regulamento (UE) 2016/679), e de acordo com as orientações da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista et al., 2021).

O questionário encontra-se estruturado em três partes complementares:

Parte I – Caracterização Socioprofissional

Recolhe informações sobre o perfil dos participantes, como género, idade, nível de ensino, anos de experiência profissional e formação especializada.

Parte II – Questões Fechadas

Compreende itens organizados em quatro dimensões temáticas, respondidos através de diferentes escalas, incluindo a escala de Likert, reconhecida pela sua utilidade na medição de perceções e atitudes (Dalmouro & Vieira, 2013):

- Dimensão 1: Aplicação das MSAI;
- Dimensão 2: Recursos humanos, materiais e físicos disponíveis nas escolas;
- Dimensão 3: Formação contínua e desenvolvimento profissional dos docentes;
- Dimensão 4: Dificuldades e desafios na implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Parte III – Questões Abertas

Integra duas questões de resposta livre, com o objetivo de aprofundar a análise das perceções dos docentes sobre os principais obstáculos à implementação do referido diploma legal, bem como recolher propostas e sugestões para a melhoria das práticas inclusivas.

Este questionário visa, assim, recolher dados essencialmente quantitativos, complementados por contributos qualitativos, permitindo uma análise ampla e contextualizada das práticas escolares associadas à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018. A informação recolhida poderá contribuir para o aprimoramento das políticas educativas orientadas para a inclusão, e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis à diversidade dos contextos escolares

Procedimentos

No âmbito da presente investigação, foi realizada uma revisão da literatura, com recurso a bases de dados científicas de reconhecida relevância internacional, tais como ERIC, Scopus, Web of Science, B-On e SciELO. A pesquisa foi conduzida maioritariamente em língua portuguesa e inglesa, recorrendo a um conjunto de palavras-chave criteriosamente selecionadas:



operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, educação inclusiva em Portugal, implementação de medidas universais, percepções docentes sobre inclusão e diferenciação pedagógica. Esta etapa revelou-se fundamental para identificar lacunas na produção científica existente e fundamentar a pertinência e atualidade do objeto de estudo.

Com base na análise da literatura e na delimitação dos objetivos de investigação, foi construído um inquérito por questionário, concebido especificamente para recolher dados sobre as percepções dos docentes relativamente à aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, com especial incidência nas MSAI. A versão preliminar do instrumento foi submetida a validação de conteúdo por três docentes experientes — duas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma de Educação Especial — cujos contributos permitiram melhorar a redação de determinados itens, assegurando maior clareza, precisão terminológica e relevância científica.

A versão final do questionário foi disponibilizada em formato digital, através da plataforma Google Forms, sendo o respetivo link disseminado por contacto direto, redes informais e recomendação entre pares. Esta estratégia teve como objetivo alcançar um número expressivo e diversificado de participantes, promovendo a heterogeneidade da amostra e reforçando a validade externa do estudo, conforme defendido por Cohen et al. (2018).

Os dados recolhidos foram analisados com recurso a estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, medidas de tendência central), utilizando as ferramentas disponibilizadas pela própria plataforma de inquérito. Esta análise permitiu uma leitura quantitativa dos resultados, incidindo sobre as diferentes dimensões temáticas do questionário.

Relativamente às duas questões abertas, optou-se pela aplicação de uma análise de conteúdo de natureza indutiva, orientada pelos princípios metodológicos de Bardin (1977). Esta técnica possibilitou a emergência de categorias a partir dos dados fornecidos pelos participantes, permitindo identificar os principais constrangimentos apontados pelos docentes na implementação das MSAI, bem como recolher propostas de melhoria diretamente ancoradas nas suas experiências e percepções profissionais.

Tal como salientam Amado et al. (2013), a análise de conteúdo aplicada a dados qualitativos permite uma leitura sistematizada, rigorosa e interpretativa das representações dos participantes, contribuindo para a triangulação metodológica e para o reforço da validade global dos resultados obtidos.

Por fim, os resultados foram interpretados e discutidos à luz do quadro teórico, legal e político-educativo que enquadra o Decreto-Lei n.º 54/2018, permitindo uma análise crítica e fundamentada sobre a sua implementação efetiva nos contextos escolares portugueses.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A interpretação da informação recolhida requer uma leitura rigorosa, contextualizada e metodologicamente orientada, que considere não apenas as respostas dos participantes, mas também o significado que estas assumem no quadro dos contextos educativos e das variáveis em estudo. Este processo exige do investigador uma análise atenta às especificidades dos dados e às suas possíveis implicações pedagógicas, organizacionais e normativas, especialmente em temáticas complexas como a inclusão educativa e a implementação de políticas públicas.

Compete, assim, ao investigador articular os dados empíricos com referenciais teóricos, conceptuais e legislativos relevantes, mobilizando o conhecimento existente para construir uma leitura crítica e sustentada da realidade observada. Esta articulação permite ultrapassar uma leitura meramente descritiva dos resultados e desenvolver uma interpretação fundamentada, reflexiva e epistemologicamente coerente, com potencial para gerar conhecimento aplicável e promover a melhoria das práticas educativas (Creswell & Plano Clark, 2018).

Tal como salientam Miles, Huberman e Saldaña (2014), a análise e interpretação de dados deve ser entendida como um processo iterativo e construtivo, no qual a compreensão do fenómeno investigado resulta da interação contínua entre dados, teoria e experiência investigativa. Este processo interpretativo, devidamente ancorado teoricamente, contribui para reforçar a validade interna e a robustez científica da investigação, assegurando a consistência dos resultados e a sua relevância no campo da educação.

1. Caracterização da Amostra da Investigação

A população-alvo do presente estudo compreende os docentes que lecionam desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, em estabelecimentos de ensino públicos e privados, situados em Portugal Continental e nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. Trata-se, portanto, de uma população heterogénea, que integra profissionais com diferentes percursos, experiências pedagógicas e inserções institucionais, o que permite captar uma multiplicidade de perceções sobre a operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018.

A amostra é de natureza não probabilística e por conveniência, tendo sido constituída com base na disponibilidade e voluntariedade dos participantes, em conformidade com os critérios metodológicos descritos por Marôco (2021). O link de acesso ao questionário foi inicialmente enviado a docentes com ligação pessoal ou profissional aos investigadores, sendo posteriormente partilhado por via informal, numa lógica de amostragem por bola de neve (*snowball sampling*). Este procedimento, embora limitando a generalização

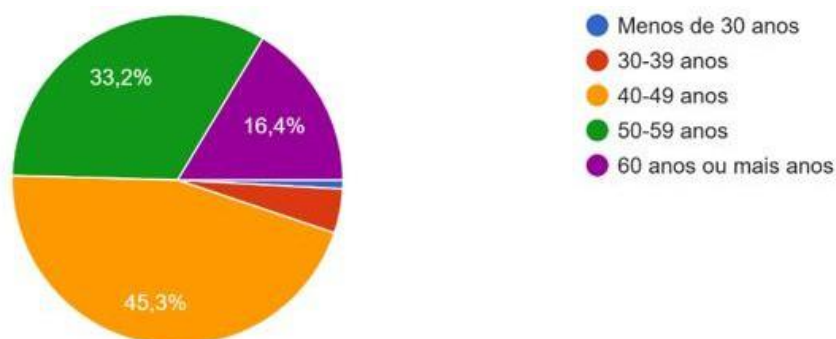
dos resultados, permitiu o acesso a um número significativo e diversificado de participantes, favorecendo a obtenção de dados com validade ecológica. A amostra final é composta por 232 docentes, dos quais 206 (88,8%) se identificaram como do género feminino, 24 (10,3%) como do género masculino e 2 (0,9%) optaram por não declarar o seu género. Esta distribuição reflete a tendência de feminização da profissão docente em Portugal, conforme documentado em estudos estatísticos nacionais (DGEEC, 2023).

No que respeita à variável idade, a distribuição etária dos participantes evidencia o envelhecimento da classe docente. De acordo com os dados apresentados na Figura 1, verifica-se que:

- 45,3% (n = 105) dos inquiridos têm entre 40 e 49 anos;
- 33,2% (n = 77) têm entre 50 e 59 anos;
- 16,4% (n = 38) têm 60 ou mais anos;
- 4,3% (n = 10) situam-se entre os 30 e os 39 anos;
- 0,9% (n = 2) têm menos de 30 anos.

Esta distribuição confirma os dados recentes da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023), que apontam para um índice de envelhecimento elevado entre educadores e professores, especialmente nos níveis de ensino básico e secundário. Este fenómeno tem implicações significativas para a implementação de políticas educativas inovadoras, nomeadamente no que diz respeito à formação contínua, à capacidade de adaptação a novas exigências pedagógicas e ao envolvimento em processos de mudança como os preconizados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.

Figura 1- Distribuição etária dos docentes inquiridos





A maioria dos docentes participantes neste estudo exerce funções no ensino público (n=218), refletindo a predominância deste subsistema no panorama educativo nacional. Adicionalmente, oito docentes desempenham funções em IPSS e seis docentes no ensino privado, evidenciando uma diversidade institucional que contribui para a heterogeneidade da amostra.

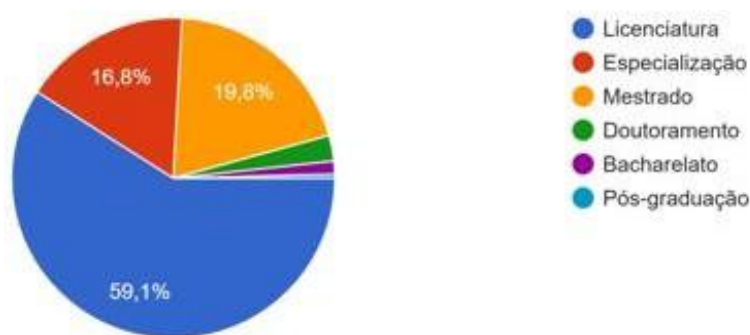
Quanto à distribuição geográfica dos docentes, verifica-se uma representação alargada de todo o território nacional, incluindo Portugal Continental e as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. Destaca-se, no entanto, o distrito do Porto, com quase metade da amostra (44,8%; n = 104), seguido pelos distritos de Braga (17,2%; n = 40) e Beja (9,1%; n = 21), o que poderá estar relacionado com redes de contacto locais mais próximas dos investigadores.

Relativamente ao nível de ensino em que os participantes exercem funções, observa-se uma distribuição por várias etapas do percurso educativo, com uma concentração significativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (n = 78), na Educação Especial (n = 46), na Educação Pré-Escolar (n = 39) e no 3.º Ciclo do Ensino Básico (n = 23). Os restantes docentes distribuem-se pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico e pelo Ensino Secundário, integrando ainda a amostra seis elementos com funções permanentes nas EMAEI, o que reforça a pertinência da investigação no domínio da operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018.

No que respeita à distribuição da habilitação profissional para a docência (ver Figura 2), observa-se uma predominância de docentes com licenciatura (59,1%; n=137), seguindo-se os que possuem mestrado (19,8%; n = 46) e especialização (16,8%; n = 39). Um número mais reduzido de participantes detém doutoramento (2,6%; n = 6), bacharelato (1,3%; n = 3), sendo que apenas um docente (0,4%) refere possuir exclusivamente o bacharelato como habilitação profissional.

Esta diversidade de contextos institucionais, níveis de ensino e habilitações académicas contribui para uma leitura mais abrangente das perceções docentes sobre a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, assegurando pluralidade de perspetivas e maior riqueza interpretativa dos dados recolhidos.

Figura 2- Distribuição da habilitação profissional para a docência



Tempo de Serviço na Docência

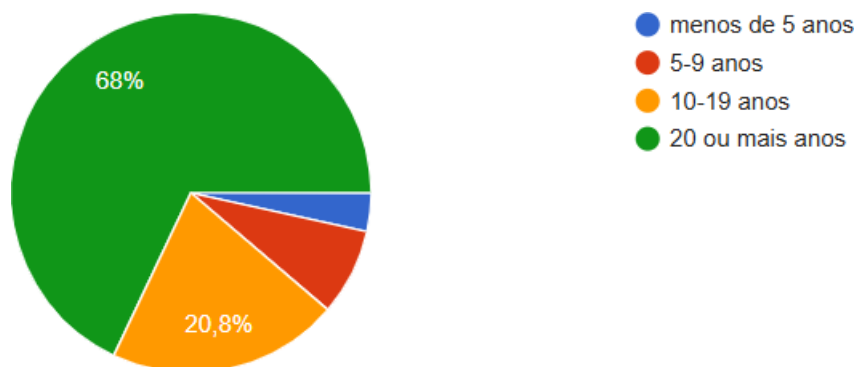
Quanto à distribuição do tempo de serviço na docência (ver Figura 3), observa-se que a maioria dos docentes inquiridos (68,0%; $n = 157$) possui 20 ou mais anos de experiência profissional, o que evidencia um corpo docente marcadamente experiente. Esta concentração de profissionais com longos anos de carreira pode ter impacto significativo nas perceções sobre a implementação de medidas legislativas recentes, como o Decreto-Lei n.º 54/2018, sobretudo no que se refere à adaptação a novos paradigmas inclusivos.

Segue-se um grupo com entre 10 e 19 anos de serviço, que representa 20,8% da amostra ($n = 48$), e que pode corresponder a uma geração intermédia de docentes, em fase de consolidação profissional, mas ainda com potencial para inovação pedagógica.

Os participantes com entre 5 e 9 anos de experiência representam 7,8% ($n = 18$), enquanto apenas 3,5% ($n = 8$) exercem a profissão há menos de 5 anos, evidenciando uma reduzida presença de docentes em início de carreira na amostra. Este dado está em consonância com os indicadores da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023), que apontam para o envelhecimento progressivo da profissão docente em Portugal e para a baixa taxa de renovação geracional no setor.

A distribuição etária e profissional da amostra, aliada ao tempo de serviço, constitui um elemento relevante na análise das perceções sobre políticas educativas, na medida em que o grau de experiência acumulada poderá influenciar a forma como os docentes interpretam, aplicam ou resistem à mudança, sobretudo quando esta implica alterações nas práticas pedagógicas e organizacionais.

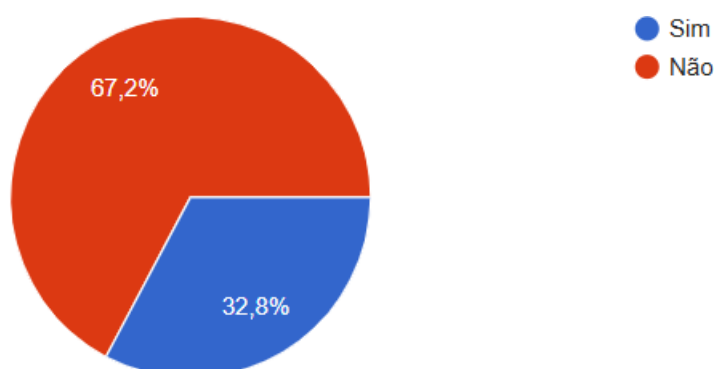
Figura 3- Distribuição do tempo de serviço na docência



Formação Específica na Área da Inclusão

No que diz respeito à formação específica na área da inclusão, verifica-se que a maioria dos docentes inquiridos (67,2%; n = 156) não possui qualquer formação especializada neste domínio, conforme ilustrado na Figura 4. Este dado evidencia uma lacuna relevante na formação contínua dos profissionais de educação, num contexto legislativo e pedagógico que exige, de forma crescente, competências diferenciadas para dar resposta à diversidade dos alunos, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Figura 4- Distribuição dos docentes quanto à formação específica na área da inclusão



Entre os 32,8% dos docentes que referem possuir formação específica na área da inclusão, a grande maioria indica ter frequentado formação em Educação Especial (n=73), com particular incidência no domínio cognitivo-motor. Para além deste, foram também referidas outras áreas de especialização, designadamente:

- Intervenção precoce;
- Sobredotação;

- Multideficiência;
- Perturbações do neurodesenvolvimento, incluindo:
 - Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA),
 - Perturbação do Espectro do Autismo (PEA),
 - Perturbações Específicas da Aprendizagem.

Adicionalmente, 17 docentes indicaram ter frequentado formações centradas na educação inclusiva, com temáticas como:

- Escola inclusiva;
- Currículo inclusivo;
- Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018;
- Outras abordagens integradoras no âmbito da pedagogia inclusiva.

A análise destes dados reforça a necessidade de investimento sistemático e continuado na formação de docentes na área da inclusão, nomeadamente através de programas de formação acreditada, especializados e articulados com as exigências do quadro legislativo atual. A ausência de formação específica pode representar um obstáculo à efetiva concretização dos princípios da educação inclusiva, limitando a aplicação das MSAI e comprometendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas ajustadas à diversidade dos contextos escolares.

Figura 5- Formação Específica na área da inclusão

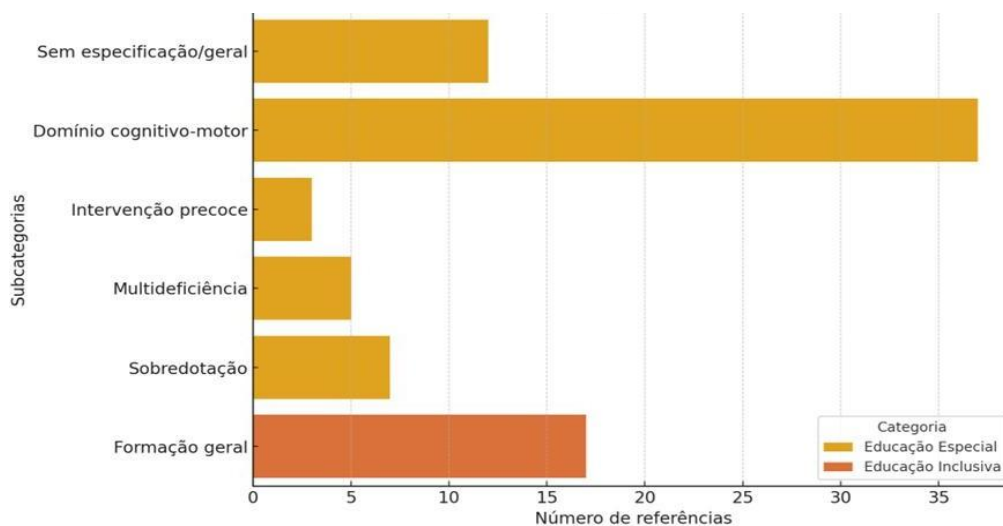


Figura 6- Tipos de formação específica na área da Inclusão

| Categorias | Subcategorias | N.º de referências | Evidências |
|---------------------------|--------------------------------------|---------------------------|---|
| Educação Especial | Sem especificação / geral | 12 | “Pós-graduação em Ensino Especial”; “Mestrado em Educação Especial”; “Especialização em Educação Especial”; “Educação especial” |
| | Domínio cognitivo-motor | 37 | “Mestrado em Educação Especial: Domínio cognitivo e motor”; “Especialização no domínio cognitivo e motor”; “Ensino Especial - Domínio Cognitivo/Motor”; “Mestrado em Ciências da Educação com especialização em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor)” |
| | Intervenção precoce | 3 | “Intervenção precoce”; “Educação Especial - intervenção precoce”; “Pós-graduação em Intervenção Precoce” |
| | Multideficiência | 5 | “Multideficiência”; “Ciências da Educação - multideficiência” |
| | Sobredotação | 7 | “Sobredotação” |
| | Perturbações do neurodesenvolvimento | 9 | “Pós-graduação em perturbações do espectro do autismo”; “PEA”; “PHDA”; “Dislexia e outras dificuldades específicas de aprendizagem”; “Dificuldades de Aprendizagem (Dislexia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia)”; “Especialização em problemas de comportamento e aprendizagem” |
| Educação Inclusiva | Formação geral | 17 | “Formação em Educação Inclusiva”; “Escola Inclusiva, Sala de Aula Inclusiva, Currículo Inclusivo”; “Decreto-Lei n.º 54/2018”; “Ambientes inclusivos”; “DUA”; “Formação contínua específica em todas as vertentes da área da inclusão, sendo também formadora”; “Os Desafios e Oportunidades do DL n.º 54/2018: na e para a diversidade”; “Ensino Diferenciado”; “Designing Inclusive Learning Environments (ILE) to support all students (DILES)” |

2. Análise das percepções e práticas docentes relativamente à identificação e aplicação das MSAI

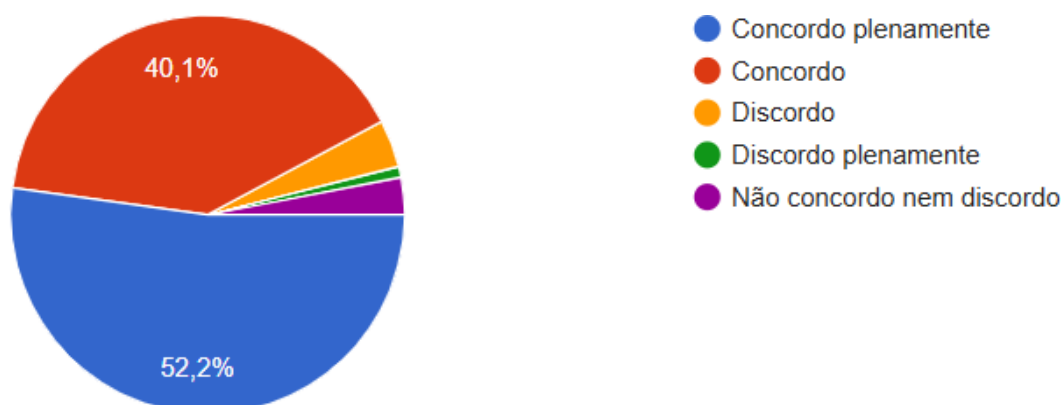
Com o intuito de responder ao primeiro objetivo do estudo — analisar as percepções e práticas dos docentes participantes relativamente à identificação e aplicação das MSAI, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018 — procedeu-se à análise da Dimensão 1 do questionário.

Os dados obtidos revelam uma percepção globalmente positiva por parte dos docentes no que respeita à sua capacidade para identificar, distinguir e aplicar as três categorias de MSAI (universais, seletivas e adicionais). Em termos quantitativos, 52,2% dos respondentes (n = 121) indicaram “Concordo plenamente”, enquanto 40,1% (n = 93) selecionaram a opção “Concordo”. Estes resultados sugerem um elevado grau de auto percepção de competência, o que poderá refletir níveis de experiência, formação prévia e envolvimento profissional com contextos de diversidade educativa.

Por outro lado, uma minoria significativa expressou dúvidas ou inseguranças quanto à sua preparação, com 3,9% (n = 9) dos inquiridos a indicar “Discordo” e 0,9% (n = 2) “Discordo plenamente”. Adicionalmente, 3% dos participantes (n = 7) optaram pela posição neutra de “Não concordo nem discordo”, o que poderá indicar incerteza ou falta de formação específica.

A Figura 7 apresenta a distribuição percentual das respostas, ilustrando de forma clara a predominância de percepções favoráveis à identificação e aplicação das MSAI.

Figura 7- Percepção dos docentes quanto à identificação, distinção e aplicação das MSAI previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018



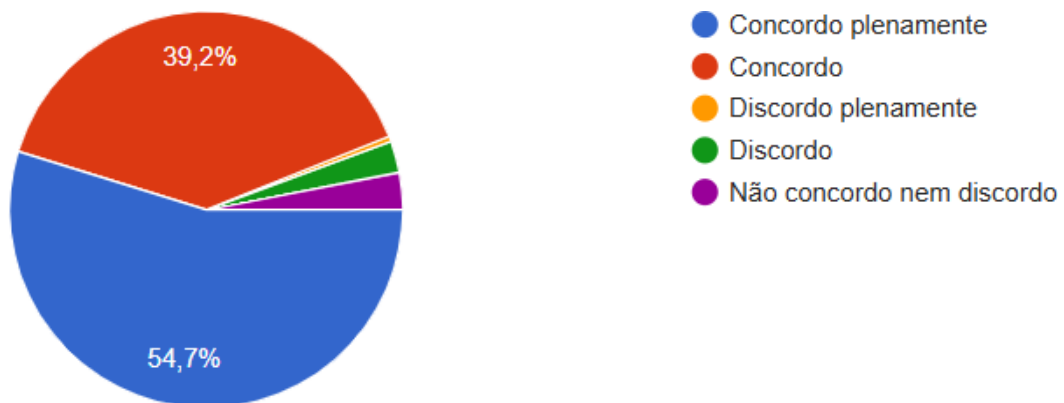
Apesar de a maioria dos inquiridos não possuir formação específica na área da educação inclusiva, tal facto não parece influenciar negativamente a percepção de dificuldades na

identificação, distinção e aplicação das MSAI. Esta percepção de competência poderá ser compreendida à luz da experiência profissional acumulada e do envolvimento contínuo dos docentes em práticas colaborativas no contexto escolar. A atuação conjunta em equipas pedagógicas e a partilha de estratégias inclusivas com colegas mais experientes parecem constituir fontes relevantes de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, Rosenberg et al. (2024) argumentam que a confiança docente assenta, predominantemente, em experiências concretas no terreno e na colaboração profissional. De igual modo, Tenerife et al. (2023) demonstram que os professores inseridos em comunidades educativas com uma cultura de inclusão tendem a perceber-se como mais competentes, mesmo na ausência de formação formal específica nesta área.

No que respeita à frequência da implementação das Medidas Universais, os resultados apontam para uma percepção de elevada utilização por parte dos docentes participantes. Com efeito, 52,2% (n = 127) dos inquiridos indicaram “Concordo plenamente” e 40,1% (n = 91) seleccionaram “Concordo”, revelando uma ampla concordância quanto à prática regular destas medidas (ver Figura 8).

Figura 8- Frequência da aplicação das medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão



Silva (2021) e Tavares (2021) identificaram, nos seus estudos, a aplicação regular das MSAI por parte dos docentes, destacando-se, entre estas, a diferenciação pedagógica enquanto estratégia central na promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Este dado converge com a literatura internacional, que reconhece a diferenciação pedagógica como um princípio estruturante da pedagogia inclusiva (Tomlinson, 2017).

Contudo, Reneu et al. (2022) chamam a atenção para o desfasamento entre a desajustabilidade da implementação das medidas universais e a sua exequibilidade no quotidiano

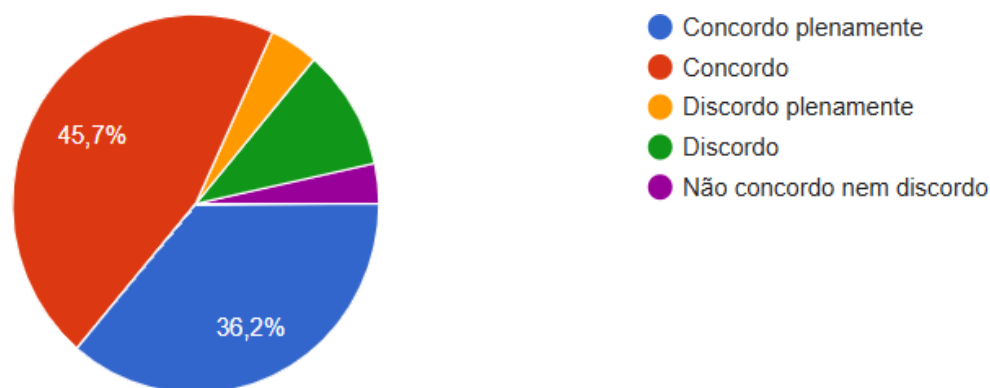
escolar. Segundo os autores, a operacionalização destas medidas tende a ser mais limitada entre docentes com maior tempo de serviço, eventualmente devido à cristalização de práticas tradicionais ou à ausência de formação específica em educação inclusiva.

Também Maia e Freire (2020) sublinham a relevância da diferenciação pedagógica como eixo fundamental para garantir a participação e o sucesso de todos os alunos. No mesmo sentido, Tavares (2021), ao analisar as perceções dos professores relativamente à inclusão, concluiu que estes consideram a adequação de materiais, espaços e estratégias diferenciadas uma prática frequente e indispensável para uma resposta educativa verdadeiramente inclusiva.

Relativamente à afirmação: *“Os alunos com medidas seletivas (ex.: apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens) são identificados à EMAEI e beneficiam de um RTP que define essas medidas. Considero que estas medidas são aplicadas sempre que necessário”* (ver Figura 9), os resultados indicam uma perceção globalmente positiva por parte dos inquiridos. A maioria dos participantes reconhece a implementação sistemática destas medidas, com 45,7% (n = 106) a assinalar a opção “Concordo” e 36,2% (n = 84) a opção “Concordo plenamente”.

Em contrapartida, uma minoria expressou reservas quanto à aplicação efetiva das medidas seletivas: 10,3% (n = 24) indicaram “Discordo” e 4,3% (n = 10) “Discordo plenamente”, o que poderá indiciar constrangimentos práticos, limitações organizacionais ou falta de articulação entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Por sua vez, 3,4% (n = 8) dos docentes optaram pela posição neutra (“Não concordo nem discordo”), o que poderá refletir desconhecimento do processo, distanciamento das decisões pedagógicas em equipa ou dúvidas quanto à eficácia destas medidas na prática.

Figura 9- Perceção dos docentes quanto à aplicação das medidas seletivas sempre que necessário

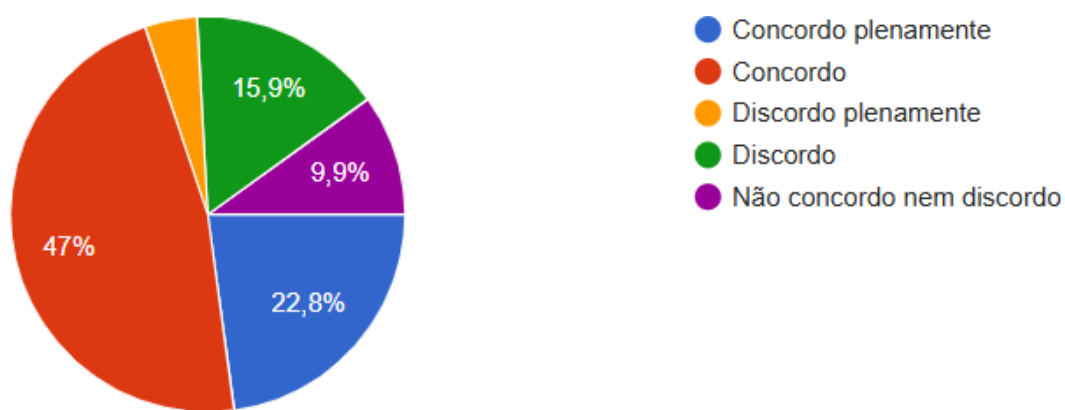


Relativamente à perceção dos docentes quanto à eficácia das medidas adicionais na resposta às dificuldades dos alunos (ver Figura 10), os dados evidenciam uma apreciação globalmente positiva. A maioria dos participantes considera que estas medidas contribuem efetivamente para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação, com 47% (n = 109) a selecionar a opção “Concordo” e 22,8% (n = 53) a opção “Concordo plenamente”.

Apesar da tendência favorável, importa salientar que uma proporção significativa expressa dúvidas ou reservas quanto à eficácia destas medidas: 15,9% (n = 37) optaram por “Discordo” e 4,3% (n = 10) por “Discordo plenamente”. Além disso, 9,9% (n = 23) adotaram uma posição de neutralidade (“Não concordo nem discordo”), o que poderá refletir uma experiência limitada com a aplicação das medidas adicionais, falta de acompanhamento dos seus efeitos ou, eventualmente, um entendimento ambíguo do seu enquadramento no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Esta distribuição revela que, embora o reconhecimento da relevância das medidas adicionais seja evidente, subsistem desafios na sua operacionalização e avaliação de impacto, os quais deverão ser alvo de reflexão e aprofundamento em sede de formação contínua e desenvolvimento profissional docente.

Figura 10- Perceção dos docentes quanto à eficácia das medidas adicionais na resposta a dificuldades ao nível da comunicação, cognição e interação



A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018 assinala um marco na consolidação da educação inclusiva em Portugal, ao estendê-la a todas as crianças e alunos, independentemente das suas características individuais. Esta mudança legislativa veio acentuar a necessidade de uma resposta educativa diferenciada, estruturada em torno das MSAI, como instrumentos fundamentais para promover a equidade e o sucesso educativo.



No ano letivo de 2022/2023, foram acionadas medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão para um total de 88.682 crianças e alunos da rede pública do Ministério da Educação, abrangendo desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2024). Este número reflete não apenas a amplitude da sua aplicação, mas também a crescente complexidade das necessidades educativas presentes nas escolas portuguesas.

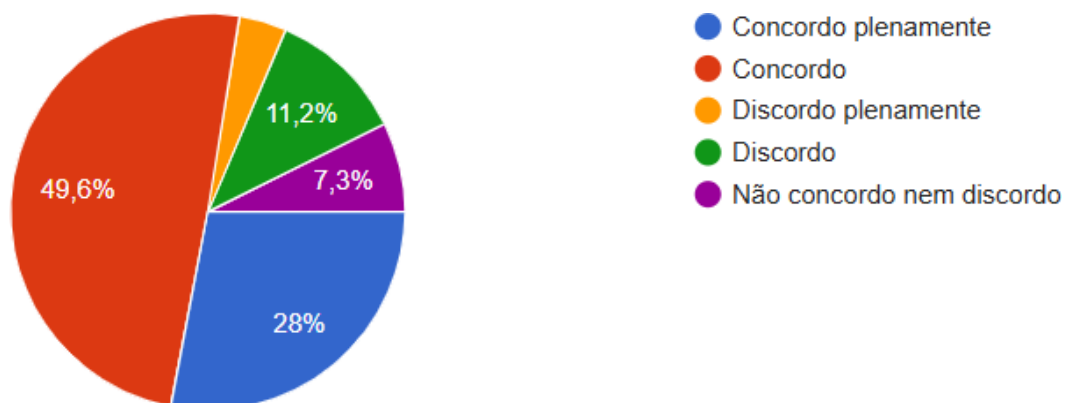
A investigação de Carvalho et al. (2021) evidenciou que os docentes valorizam particularmente as medidas adicionais, considerando-as indispensáveis para um acompanhamento mais individualizado de alunos com necessidades educativas complexas. As práticas mais frequentemente referidas incluem o apoio em comunicação aumentativa e alternativa, mediação pedagógica e apoio psicológico, destacadas como essenciais para o desenvolvimento das competências de interação e cognição. Contudo, os autores sublinham que a eficácia da implementação destas medidas está fortemente condicionada por três fatores críticos: a formação contínua dos docentes, a existência de recursos humanos e materiais adequados, e a articulação eficaz entre escola, família e serviços especializados.

De forma complementar, o estudo de Fontes e Silva (2024) revelou que, apesar de alguns docentes reconhecerem limitações na profundidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, existe uma perceção positiva generalizada quanto ao impacto das MSAI. Muitos professores referem que estas medidas contribuem para o envolvimento ativo dos alunos na construção do seu próprio percurso de aprendizagem, potenciando a sua participação e sentimento de pertença.

A Figura 11 ilustra as perceções dos docentes inquiridos relativamente à clareza do processo de identificação e decisão das medidas seletivas e adicionais pela EMAEI, bem como à autonomia dos professores na sua aplicação. Os dados mostram que 49,6% (n=115) dos respondentes selecionaram a opção “Concordo” e 28% (n=65) “Concordo plenamente”, o que evidencia uma perceção globalmente favorável quanto à clareza dos procedimentos e à capacidade de atuação autónoma.

No entanto, importa salientar que 11,2% (n=26) expressaram discordância e 3,9% (n=9) discordância plena, o que revela a existência de algumas fragilidades no terreno, designadamente no que respeita à uniformização de procedimentos e à partilha de responsabilidades entre os diferentes intervenientes. Estas limitações devem ser encaradas como oportunidades de melhoria no planeamento e monitorização das práticas inclusivas em contexto escolar.

Figura 11- Perceção dos docentes sobre a clareza do processo de identificação, decisão e implementação das medidas seletivas e adicionais pela EMAEI



Estes resultados convergem com a literatura mais recente, que destaca a relevância da colaboração entre docentes, EMAEI e famílias como elemento fundamental para assegurar a transparência, a coerência e a eficácia na operacionalização das práticas inclusivas (Nascimento et al., 2024; Matos et al., 2022). Esta articulação interinstitucional permite não apenas uma melhor identificação das necessidades dos alunos, como também a definição de estratégias mais adequadas ao seu percurso educativo.

Contudo, apesar da valorização da autonomia docente na aplicação das MSAI, a investigação evidencia que esta autonomia é, por vezes, limitada por constrangimentos de ordem institucional, como a escassez de recursos humanos e materiais, a rigidez organizacional e a ausência de formação contínua especializada (Rodrigues & Silva, 2023). Tais fatores podem contribuir para a perceção, por parte de alguns docentes, de ambiguidade ou indefinição relativamente ao processo de identificação das necessidades, à decisão conjunta das medidas seletivas e adicionais pela EMAEI, e ao grau de autonomia na sua implementação no contexto educativo.

3. Avaliar a adequação dos recursos humanos, materiais e físicos existentes nas escolas/agrupamentos dos docentes que integram a amostra, para a implementação das MSAI previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018

O Decreto-Lei n.º 54/2018, que consagra os princípios da educação inclusiva, estabelece a importância da disponibilização de recursos humanos, materiais e físicos adequados como condição indispensável à implementação eficaz das MSAI. A qualidade e suficiência destes

recursos são reconhecidas como fatores determinantes na resposta às necessidades educativas de todos os alunos, com particular relevância para os que apresentam maiores vulnerabilidades no acesso ao currículo, à participação e ao progresso escolar (Direção-Geral da Educação, 2018).

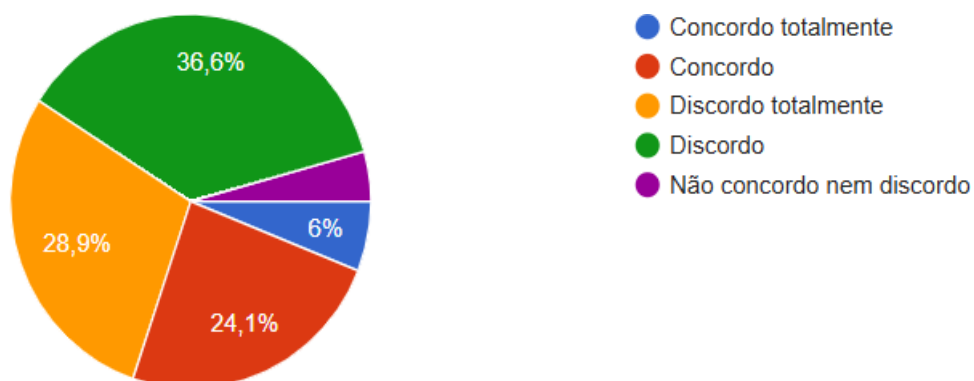
Com vista a avaliar a perceção dos docentes relativamente à adequação desses recursos nos contextos onde exercem funções, foi analisada a Dimensão 2 do questionário, centrada especificamente na avaliação dos recursos humanos, materiais e físicos disponíveis.

No que respeita aos recursos humanos, os dados obtidos (ver Figura 12) revelam uma perceção predominantemente negativa por parte dos docentes: 36,6% (n = 85) discordam da afirmação “*A escola/agrupamento onde exerço funções dispõe de recursos humanos suficientes para garantir uma educação inclusiva*” e 28,9% (n = 67) discordam totalmente, perfazendo um total de 65,5% que considera insuficiente a dotação de recursos humanos nos respetivos contextos escolares. Por outro lado, apenas 24,1% (n = 56) concordam, 6% (n = 14) concordam totalmente e 4,3% (n = 10) não concordam nem discordam da referida afirmação.

Estes resultados sugerem que a insuficiência de profissionais especializados – como professores de educação especial, psicólogos escolares, terapeutas e técnicos de mediação – é percecionada como uma limitação concreta à operacionalização plena das MSAI. Tal limitação compromete, segundo diversos estudos (Rodrigues & Silva, 2023; Oliveira & Santos, 2022), a equidade das respostas educativas, particularmente nos contextos onde as necessidades são mais complexas e a diversidade mais acentuada.

Acresce que a escassez de recursos humanos especializados pode sobrecarregar os docentes do ensino regular, dificultando a aplicação das medidas previstas, a articulação com a EMAEI e a personalização das práticas pedagógicas. Como afirmam Nascimento et al. (2024), a presença de equipas interdisciplinares robustas e articuladas é um dos pilares centrais da escola inclusiva, sendo essencial para a construção de ambientes de aprendizagem responsivos, equitativos e orientados para o sucesso de todos os alunos.

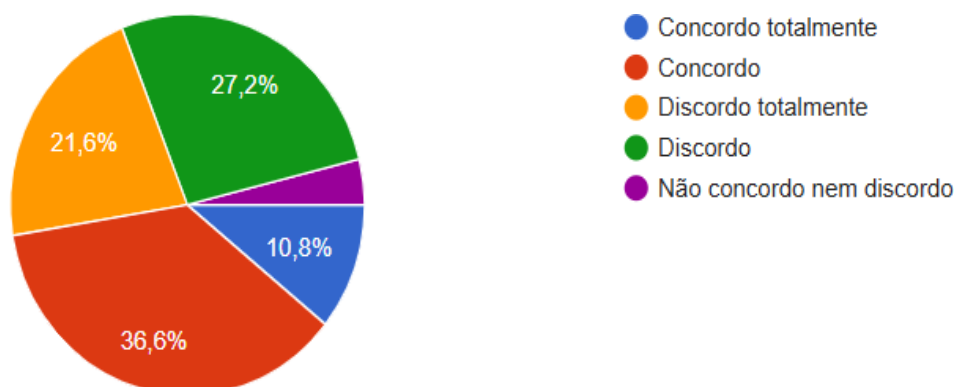
Figura 12- Perceção dos docentes quanto à suficiência dos recursos humanos nas escolas/agrupamentos para a implementação de uma educação inclusiva



De facto, a insuficiência de recursos humanos nas escolas é uma problemática amplamente evidenciada na literatura científica recente. Carvalho et al. (2019), ao analisar as forças e fragilidades percebidas pelos professores relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, identificaram a escassez de recursos humanos como uma das principais limitações à sua operacionalização eficaz. De forma convergente, Bonança et al. (2022) concluíram que os recursos humanos disponíveis nas escolas são frequentemente inadequados para assegurar uma resposta efetiva e adequada às necessidades dos alunos. Nesta linha, Duarte (2021) sublinha que a maioria dos docentes considera manifestamente insuficiente o número de profissionais especializados nas escolas, o que compromete a concretização das medidas seletivas e adicionais, reforçando a urgência de um investimento sustentado nesse domínio para garantir a efetividade da educação inclusiva.

Ainda no que respeita aos recursos humanos, importa analisar as perceções dos docentes relativamente à presença de técnicos especializados — tais como psicólogos, terapeutas da fala ou terapeutas ocupacionais — nas suas escolas ou agrupamentos. A Figura 13 ilustra as respostas obtidas à afirmação “*Existem técnicos especializados adequados (psicólogos, terapeutas, etc.) na escola/agrupamento para apoiar os alunos.*” Os dados evidenciam uma divisão considerável nas perceções dos participantes: 36,6% (n=85) indicaram “Concordo” e 10,8% (n=25) “Concordo totalmente”, totalizando 47,4% de respostas positivas. Contudo, uma proporção ligeiramente superior de participantes revelou perceções negativas, com 27,2% (n=63) a selecionar “Discordo” e 21,6% (n=50) “Discordo totalmente”. Apenas 3,9% (n=9) adotaram uma posição de neutralidade, escolhendo a opção “Não concordo nem discordo”. Estes resultados sugerem uma perceção de desequilíbrio significativo quanto à presença e adequação dos recursos técnicos especializados, podendo traduzir assimetrias regionais ou institucionais no acesso a estes profissionais.

Figura 13- Perceção dos docentes sobre a adequação e disponibilidade de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, entre outros) nas escolas/agrupamentos para apoio à inclusão

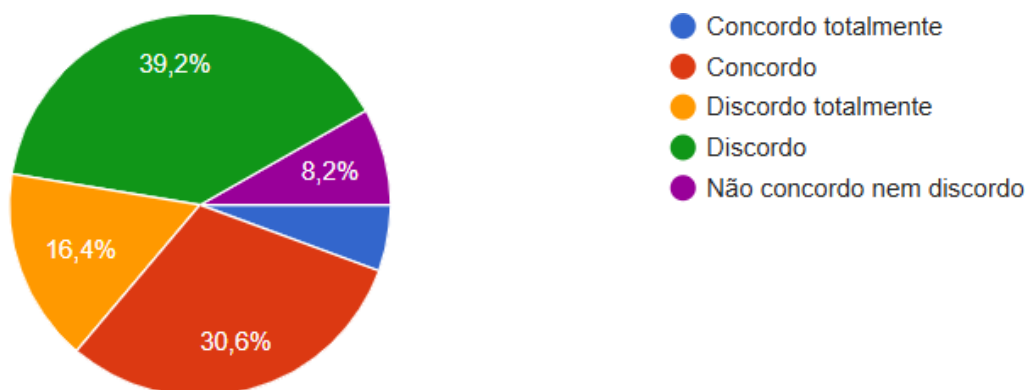


A análise dos dados revela um equilíbrio entre percepções favoráveis e desfavoráveis relativamente à presença de técnicos especializados nas escolas/agrupamentos, o que poderá refletir disparidades significativas nas realidades institucionais vivenciadas pelos docentes. Este equilíbrio evidencia que, em algumas instituições, os apoios técnicos especializados são considerados adequados, enquanto noutras se verifica uma percepção de escassez, a qual poderá comprometer a eficácia das respostas educativas destinadas a alunos com necessidades específicas de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Esta constatação reforça a importância de políticas públicas que assegurem a equidade na distribuição de recursos humanos especializados, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018. Monteiro et al. (2020) sublinham que a presença de recursos humanos qualificados é um requisito estruturante para a implementação eficaz do referido normativo. Nesse mesmo sentido, Fontes e Alves (2024) alertam para a insuficiência de profissionais com formação especializada em educação inclusiva, o que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas ajustadas e responsivas.

No que respeita à percepção dos docentes participantes deste estudo sobre a adequação dos recursos físicos às necessidades dos alunos abrangidos pelas MSAP, os dados representados na Figura 14 evidenciam uma tendência globalmente negativa. Com efeito, 39,2% (n=71) dos inquiridos referem discordar da afirmação “*A escola/agrupamento onde exerço funções dispõe de recursos físicos adequados (salas, equipamentos, acessibilidades, etc.) para responder às necessidades dos alunos com MSAP*” e 16,4% (n=38) afirmam discordar totalmente. Assim, mais de metade dos participantes (55,6%) considera que os recursos físicos disponíveis são insuficientes, destacando-se limitações ao nível dos espaços, equipamentos e condições de acessibilidade. Estes dados indicam a necessidade de investimento continuado na melhoria das condições físicas dos estabelecimentos de ensino, como fator essencial para a implementação efetiva de uma política educativa inclusiva.

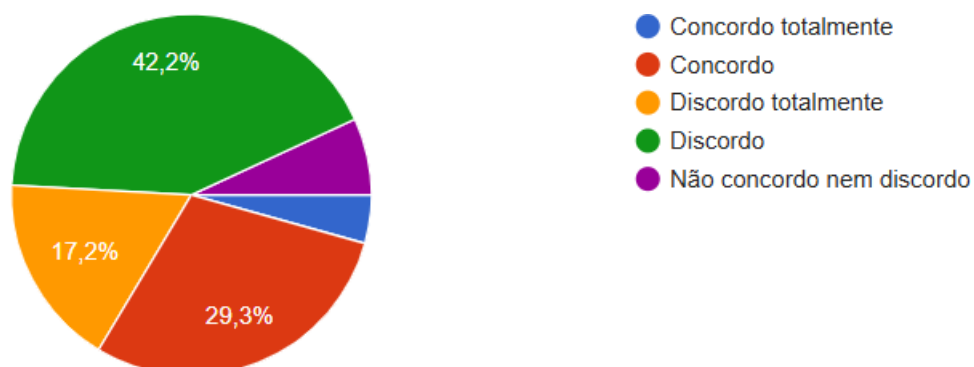
Figura 14- Percepção dos docentes sobre a adequação dos recursos físicos existentes às exigências das MSAI



Estes resultados estão de acordo com os dados evidenciados por diversos estudos na área da educação inclusiva. Carvalho et al. (2019) salientam que a escassez de espaços adequados constitui uma barreira estrutural relevante à concretização das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, comprometendo a criação de contextos verdadeiramente inclusivos. Do mesmo modo, Bonança et al. (2022) apontam que a insuficiência de condições físicas compromete significativamente a qualidade da resposta educativa, dificultando a implementação de práticas pedagógicas acessíveis e adaptadas às necessidades dos alunos. Duarte (2021) reforça esta leitura, evidenciando que muitos docentes enfrentam a ausência de recursos físicos adequados, o que limita a operacionalização eficaz das medidas seletivas e adicionais e restringe a adoção de estratégias diferenciadas.

No que respeita aos recursos materiais, a análise das respostas à afirmação “*Os recursos materiais específicos (materiais adaptados, tecnologias de apoio) são suficientes e estão disponíveis.*”, apresentada na Figura 15, revela um predomínio de percepções negativas. Com efeito, 42,2% (n=98) dos participantes discordam da afirmação e 17,2% (n=40) discordam totalmente, perfazendo um total de 59,7% de respostas que indicam insuficiência. Por outro lado, apenas 29,3% (n=68) manifestam concordância e 4,3% (n=10) concordância total, representando 33,6% de percepções favoráveis. Estes dados sugerem a existência de lacunas significativas na disponibilidade e adequação dos recursos materiais específicos, o que pode comprometer a eficácia das MSAI e dificultar a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Figura 15- Perceção dos docentes sobre a suficiência e acessibilidade dos recursos materiais específicos (materiais adaptados e tecnologias de apoio) nas suas escolas/agrupamentos



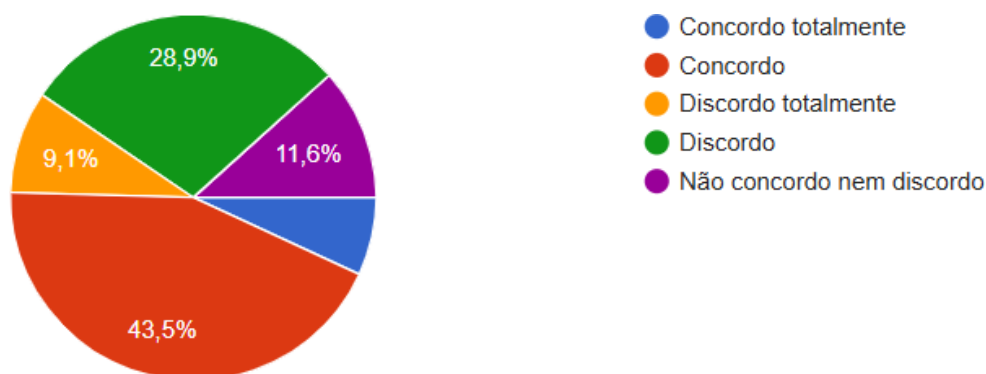
Estes resultados evidenciam uma percepção generalizada de insuficiência dos recursos materiais disponíveis nas escolas e agrupamentos, o que poderá comprometer a efetiva operacionalização das MSAI previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018. De acordo com Valpaços (2024), a escassez de recursos materiais constitui uma limitação significativa à inclusão, na medida em que restringe a capacidade dos docentes para diversificar estratégias pedagógicas e adaptar os currículos às necessidades específicas dos alunos. Neste sentido, Duarte (2023) identificou igualmente a ausência de recursos como uma das principais fragilidades apontadas pelos professores no processo de implementação do referido decreto.

Um dos desafios estruturais das escolas e agrupamentos prende-se com a necessidade de reorganizar os recursos humanos e materiais, abandonando uma lógica de apoio remediativo e individualizado e avançando para modelos integrados de suporte, mais coerentes com os pressupostos da educação inclusiva. Tal como referem Pereira et al. (2018), essa transição exige a construção de sistemas de apoio organizacional articulados, capazes de responder com qualidade e equidade às diferentes necessidades dos alunos.

Neste contexto, torna-se relevante compreender as percepções dos docentes sobre o funcionamento articulado e eficaz dos recursos organizacionais de apoio à inclusão. A análise das respostas à afirmação “*Os recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão funcionam de forma articulada e eficaz*” (ver Figura 16) revela que metade dos participantes (50,4%) manifesta concordância, considerando positiva a articulação entre os diferentes recursos. Contudo, 28,9% (n=67) dos inquiridos discorda da afirmação, 9,1% (n=21) discorda totalmente, e 11,6% (n=27) adota uma posição neutra. Estes dados sugerem uma heterogeneidade de percepções, refletindo diferentes experiências institucionais e eventuais

assimetrias na operacionalização dos recursos organizacionais entre escolas.

Figura 16- Perceção dos docentes relativamente à articulação e eficácia dos recursos organizacionais de apoio à aprendizagem e à inclusão



Apesar de uma ligeira maioria dos docentes inquiridos reconhecer que os recursos organizacionais funcionam de forma articulada e eficaz, uma percentagem ainda significativa da amostra (49,6%) revela uma perceção menos positiva, evidenciando discordância ou assumindo uma posição de neutralidade. Este resultado indica que, embora exista uma tendência global favorável, persiste uma proporção expressiva de docentes que não reconhece uma articulação eficaz dos apoios, o que poderá refletir constrangimentos estruturais e operacionais no funcionamento dos recursos organizacionais de apoio à inclusão.

A literatura tem vindo a alertar para estas limitações. Loureiro e Duarte (2018) identificaram diversos obstáculos organizacionais associados à criação e operacionalização dos Centros de Apoio à Aprendizagem e à constituição das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva. Abreu e Grande (2021) salientam que os docentes inquiridos no seu estudo apontaram a fraca articulação entre os recursos como um dos principais desafios no trabalho colaborativo, comprometendo a eficácia da intervenção pedagógica.

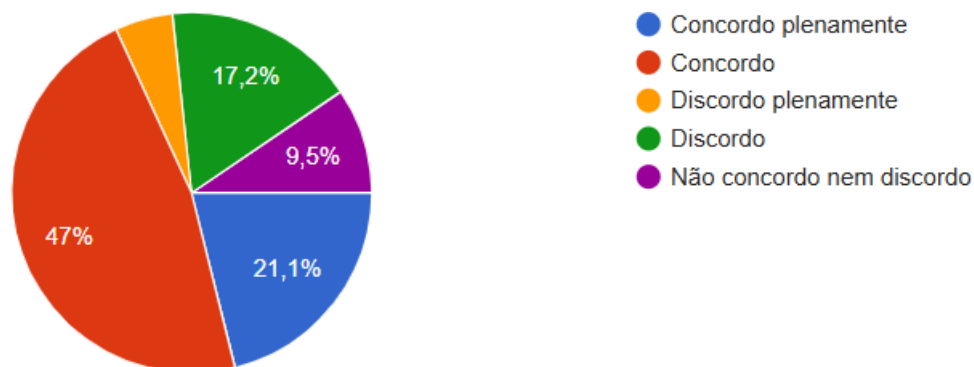
Importa referir que o Decreto-Lei n.º 54/2018 enfatiza a necessidade de condições organizativas e administrativas que viabilizem uma abordagem transdisciplinar, em detrimento de modelos exclusivamente multidisciplinares, por forma a garantir uma resposta mais integrada e eficaz às necessidades dos alunos. No mesmo sentido, Mattos (2024) refere que o défice de suporte institucional relatado pelos docentes participantes compromete a eficácia das práticas inclusivas, nomeadamente no que se refere à mobilização coordenada dos recursos disponíveis.

4. Identificar as percepções dos docentes sobre a sua preparação, formação contínua e envolvimento no processo de implementação das MSAI previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, bem como a promoção de práticas inclusivas nas escolas/agrupamentos

Com vista a responder a este objetivo, procedeu-se à análise das respostas obtidas na Dimensão 3 do questionário, intitulada *Formação e Desenvolvimento Profissional*. Esta dimensão visa avaliar as percepções dos docentes quanto à sua preparação para implementar as MSAI, ao seu envolvimento no processo e à eficácia das práticas formativas disponibilizadas pelas instituições.

A Figura 17 apresenta as respostas à afirmação: “*Sinto-me adequadamente preparado/a para identificar e aplicar as medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018.*” Os resultados mostram que a maioria dos participantes considera estar preparada para aplicar as MSAI: 47% (n=109) selecionou a opção “Concordo” e 21,1% (n=49) indicou “Concordo totalmente”. No entanto, é de notar que uma proporção relevante de docentes manifestou dúvidas ou percepções negativas quanto à sua preparação: 17,2% (n=40) indicou “Discordo”, 5,2% (n=12) “Discordo totalmente” e 9,5% (n=22) optou por “Não concordo nem discordo”.

Figura 17- Percepção dos docentes quanto à sua preparação para a identificação e aplicação das MSAI previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018



Estes dados revelam que, apesar de a maioria reconhecer possuir competências para aplicar as MSAI, subsiste um número significativo de docentes que manifesta insegurança ou insuficiente preparação, o que poderá comprometer a eficácia da intervenção inclusiva.

A literatura recente aponta nesse sentido. Segundo Rodrigues e Silva (2023), a eficácia na implementação das MSAI depende fortemente do nível de preparação dos docentes e da sua familiaridade com os princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018. Da mesma forma, Pires et al. (2022) destacam a importância da formação contínua, centrada em contextos reais e

orientada para a resolução de problemas concretos, como condição essencial para uma prática pedagógica inclusiva e transformadora.

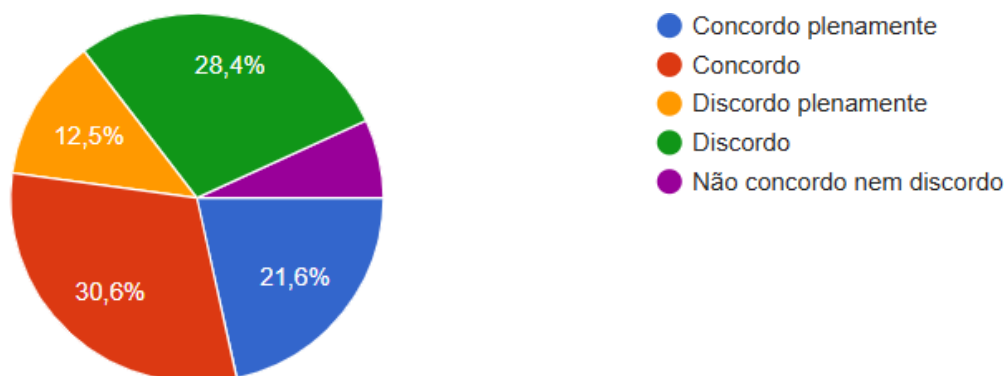
Assim, torna-se evidente a necessidade de reforçar os planos de formação contínua, promovendo momentos de reflexão colaborativa, supervisão pedagógica e acompanhamento especializado que sustentem a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas.

De facto, Fontes e Silva (2024) identificaram que muitos docentes reconhecem possuir competências para implementar as MSAI. No entanto, Vieira (2019) adverte que, na prática, tanto as escolas como os professores continuam a apresentar lacunas significativas na sua preparação para a aplicação efetiva das novas medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Neste enquadramento, torna-se igualmente pertinente analisar se os docentes inquiridos tiveram acesso a formação específica em educação inclusiva após a entrada em vigor do referido diploma. A análise da Figura 18 revela que 52,2% (n=121) afirmam ter recebido formação específica no âmbito da educação inclusiva, sendo que apenas 21,6% dos participantes selecionaram a opção “Concordo plenamente”. Por outro lado, 47,8% (n=111) dos docentes referem não ter beneficiado dessa formação, evidenciando perceções negativas ou uma posição de indefinição perante a afirmação “*Recebi formação específica em educação inclusiva após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018.*”

Esta constatação levanta preocupações quanto à disseminação e acessibilidade da formação contínua dirigida à inclusão, elemento fundamental para garantir a aplicação informada e eficaz das medidas preconizadas pela legislação em vigor. Conforme defendido por Rodrigues e Antunes (2022), a ausência de formação adequada compromete não apenas a operacionalização das MSAI, mas também a qualidade da resposta educativa aos alunos com necessidades diferenciadas.

Figura 18- Perceção dos docentes sobre a receção de formação específica em educação inclusiva após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018

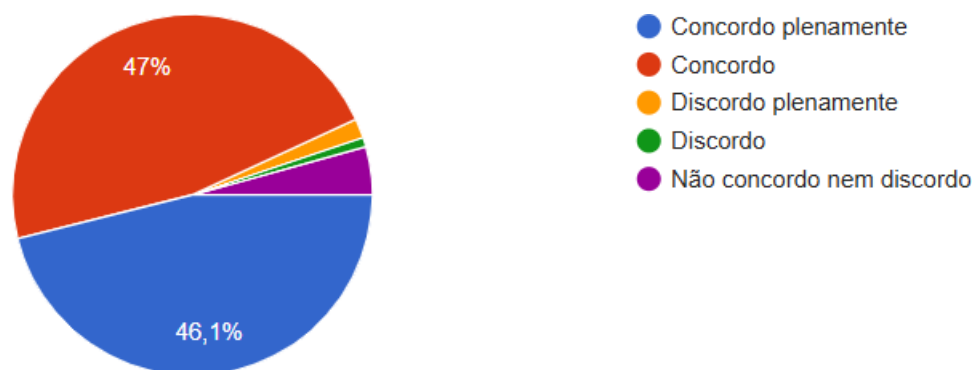


Relativamente à percepção sobre a prioridade da formação contínua, os dados revelam uma posição amplamente consensual entre os docentes inquiridos, com 93,1% (n=216) a considerar prioritário o investimento na formação contínua no âmbito da aplicação das MSAI. Destes, 47% (n=109) selecionaram a opção “Concordo” e 46,1% (n=107) “Concordo plenamente” (ver Figura 19). Estes resultados corroboram a evidência existente na literatura, que destaca a formação contínua como um pilar essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas eficazes.

De acordo com Alshahrani e Abu-Alghayth (2023), a formação profissional dos professores desempenha um papel determinante na concretização de uma educação inclusiva, sendo apontada como um dos principais fatores para a melhoria da qualidade dos serviços educativos e para a eficácia da resposta às necessidades específicas dos alunos. Também em contexto europeu, Flores (2021) sublinha os desafios persistentes na formação de professores em Portugal, evidenciando a necessidade de reconfigurar os modelos formativos pós-Bolonha para melhor preparar os docentes face às exigências da inclusão. Por sua vez, Page et al. (2021) demonstram que, mesmo em contextos adversos como o da pandemia de COVID-19, o investimento em competências inclusivas contribuiu para o reforço do sentimento de pertença e ligação à escola por parte de alunos com necessidades educativas diversas.

Em síntese, os dados do presente estudo confirmam a importância atribuída pelos docentes à formação contínua como condição indispensável para a implementação eficaz das MSAI, em consonância com os estudos mais recentes a nível nacional e internacional.

Figura 19- Percepção dos docentes sobre a importância atribuída à formação contínua no âmbito da aplicação das MSAI

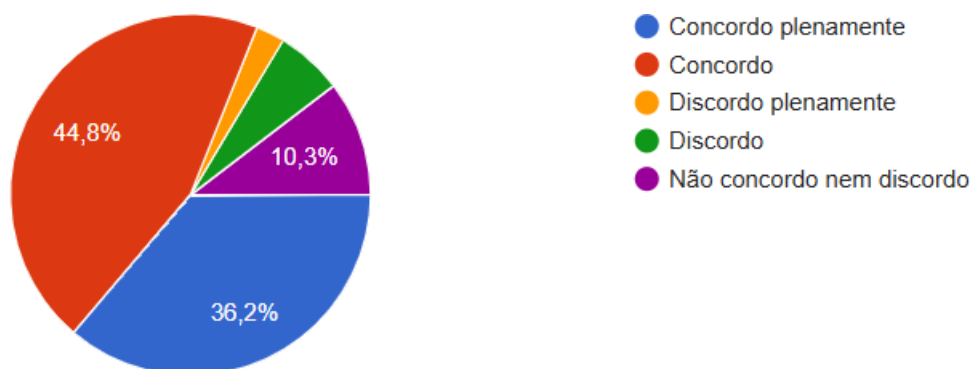


Abreu e Grande (2021) evidenciam que a ausência de formação adequada constitui um dos principais entraves identificados pelos profissionais da educação aquando da implementação inicial do novo enquadramento legal. Esta insuficiência compromete a compreensão e a aplicação eficaz das medidas preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, dificultando a transição para práticas educativas mais inclusivas. Neste mesmo sentido, Vieira (2019) corrobora esta perspetiva, salientando que tanto as escolas como os docentes, em geral, não se encontram devidamente preparados para concretizar as exigências associadas à implementação das novas MSAI.

Uma das funções atribuídas ao docente no âmbito do referido diploma legal consiste na participação, enquanto elemento variável, na EMAEI, sempre que se justifique a sua colaboração. Deste modo, torna-se pertinente analisar a perceção dos professores relativamente ao conhecimento e clareza do seu papel neste processo, nomeadamente no que se refere à identificação e à resposta às necessidades dos alunos.

A Figura 20 ilustra as respostas obtidas face à afirmação “*Sei qual é o meu papel e as minhas funções enquanto elemento variável da EMAEI, sempre que sou chamado(a) a colaborar.*” Os dados revelam que a maioria dos participantes (81%, n=188) afirma ter consciência do seu papel e das suas funções neste contexto. Contudo, 8,6% (n=20) dos docentes discorda da afirmação, enquanto 10,3% (n=24) assume uma posição neutra, não concordando nem discordando. Estes resultados indicam que, apesar de uma maioria expressiva demonstrar clareza sobre a sua função na EMAEI, permanece uma franja significativa de profissionais que poderá beneficiar de maior apoio formativo ou de esclarecimento relativamente às suas responsabilidades neste domínio.

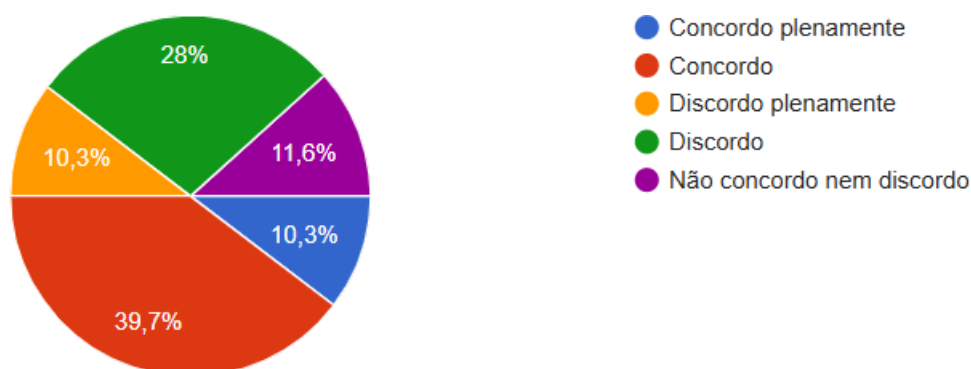
Figura 20- Perceção dos docentes sobre o conhecimento do seu papel e das suas funções enquanto elemento variável da EMAEI



Galão (2023), com base em entrevistas realizadas a três membros da EMAEI, constatou que, embora muitos docentes reconheçam como fundamental a sua participação na equipa, manifestam dificuldades relacionadas com a ausência de formação específica e a indefinição dos seus papéis, o que compromete a integração efetiva da EMAEI na dinâmica escolar. Neste sentido, Graça (2021), numa investigação qualitativa centrada em entrevistas a quatro docentes e na análise documental de atas da EMAEI ao longo de um ano letivo, identificou perceções reveladoras quanto à participação dos professores enquanto elementos variáveis. Entre os principais obstáculos, destacam-se a escassa formação, a indefinição funcional, limitações na autonomia e fragilidades na promoção de práticas colaborativas.

Para concluir a análise dos dados relativos à dimensão 4 do questionário — *Práticas de Colaboração e Trabalho em Equipa* — importa examinar os resultados obtidos relativamente à afirmação: “A escola/agrupamento promove momentos de reflexão e partilha de práticas inclusivas.” (ver Figura 21). As respostas apresentam uma distribuição equilibrada, com 50% dos docentes (n = 116) a manifestarem concordância com a afirmação — 39,7% (n = 92) assinalaram “Concordo” e 10,3% (n = 24) “Concordo plenamente”. Contudo, a outra metade da amostra revela perceções menos favoráveis, repartindo-se por “Discordo” (28%; n = 65), “Discordo plenamente” (10,3%; n = 24) e “Não concordo nem discordo” (11,6%; n = 27), o que sugere a existência de desafios no que respeita à institucionalização de momentos sistemáticos de reflexão pedagógica e partilha colaborativa em torno da inclusão.

Figura 21- Perceção dos docentes quanto à existência de momentos de reflexão e partilha de práticas inclusivas promovidos pela escola/agrupamento



Assim, constata-se que 38,3% dos participantes (n=89) não manifesta concordância com a afirmação apresentada, indicando que a escola/agrupamento onde exercem funções não promove momentos de reflexão e partilha de práticas inclusivas. Este dado revela uma fragilidade relevante no desenvolvimento de culturas escolares inclusivas, uma vez que a criação

de espaços de partilha entre profissionais é fundamental para a construção coletiva de respostas pedagógicas diferenciadas e contextualmente adequadas.

Esta constatação vai ao encontro dos resultados do relatório da OCDE (2022), que evidencia disparidades significativas entre escolas portuguesas no que respeita à implementação de práticas inclusivas, referindo que apenas algumas instituições apresentam evidências de momentos sistemáticos de reflexão pedagógica sobre a diversidade. De igual modo, Valpaços (2024) assinala que persistem variações substanciais entre contextos escolares no que se refere à promoção de práticas colaborativas orientadas para a inclusão, refletindo, por vezes, dilemas éticos e pedagógicos enfrentados pelos docentes no exercício das suas funções.

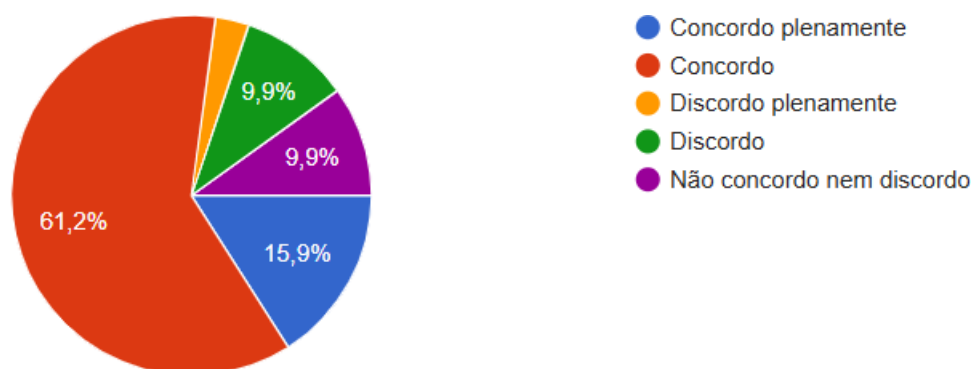
5. Aferir a opinião dos intervenientes do estudo quanto aos principais obstáculos, desafios e dificuldades na operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018

Com o intuito de identificar os principais constrangimentos percecionados pelos docentes relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, foi aplicada uma secção do questionário composta por cinco questões de resposta fechada e uma questão de resposta aberta. Os resultados obtidos são apresentados de seguida, com análise quantitativa e qualitativa.

No que se refere à afirmação “*Existem dificuldades na interpretação dos conceitos e nomenclatura do Decreto-Lei n.º 54/2018*”, a maioria dos docentes participantes (77,1%) manifestou concordância, sendo que 61,2% (n=142) indicou “Concordo” e 15,9% (n=37) selecionou “Concordo plenamente”. Por outro lado, uma minoria revelou discordância: 9,9% (n=23) assinalou “Discordo” e apenas 3% (n=7) “Discordo plenamente” (ver Figura 22).

Estes dados evidenciam que a interpretação conceptual e terminológica do referido diploma legal continua a constituir um desafio significativo no quotidiano das práticas educativas. Tal dificuldade compromete a coerência e eficácia da sua operacionalização, conforme já identificado em estudos anteriores (Loureiro & Duarte, 2018; Alves, 2021). A clarificação terminológica e o investimento na formação contínua dos profissionais assumem, neste contexto, um papel determinante para garantir uma implementação sustentada e partilhada dos princípios da educação inclusiva, tal como preconizado no normativo em vigor.

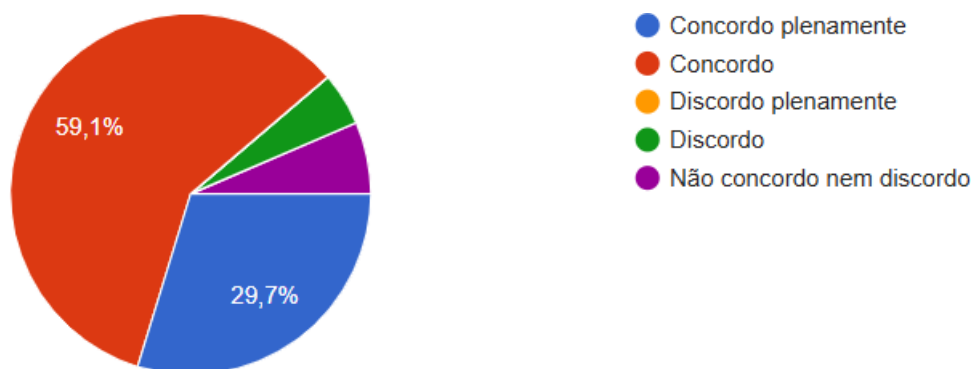
Figura 22- Perceção dos docentes sobre as dificuldades na interpretação dos conceitos e da terminologia presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018



De facto, diversos estudos têm evidenciado que a interpretação dos conceitos e da terminologia constantes no Decreto-Lei n.º 54/2018 constitui uma dificuldade recorrente, com impacto significativo na sua efetiva operacionalização por parte dos docentes. Bonança et al. (2022) demonstram que muitos professores admitem não compreender de forma plena as definições constantes no diploma legal, apontando esta lacuna como um obstáculo à implementação rigorosa e coerente das medidas nele previstas. No mesmo sentido, Fontes e Silva (2024) referem que, embora os docentes reconheçam o potencial do enquadramento legal para promover uma escola mais inclusiva, consideram que a linguagem utilizada no Decreto é excessivamente técnica e, por vezes, ambígua, o que compromete a sua interpretação e dificulta a aplicação prática no quotidiano escolar. Também Abreu e Grande (2021) sublinham que a ambiguidade terminológica do documento gera insegurança e hesitação nos profissionais, afetando negativamente a clareza necessária à tomada de decisões pedagógicas devidamente fundamentadas.

Desta forma, torna-se relevante analisar a perceção dos docentes relativamente à existência de interpretações diversas do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do *Manual de Apoio à Prática Inclusiva*, e ao modo como tais interpretações influenciam a variabilidade das práticas entre escolas e agrupamentos. Conforme ilustrado na Figura 23, verifica-se que uma expressiva maioria dos docentes participantes neste estudo (88,8%; n=206) concorda que as múltiplas interpretações do diploma e do respetivo Manual contribuem para a existência de práticas diferenciadas entre contextos educativos. Apenas uma minoria (4,7%; n=11) discorda dessa afirmação, o que reforça a perceção generalizada de que a falta de uniformidade interpretativa compromete a coerência na aplicação do quadro legal.

Figura 23- Perceção dos docentes sobre o impacto da diversidade de interpretações do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Manual de Apoio à Prática Inclusiva na heterogeneidade das práticas entre escolas e agrupamentos



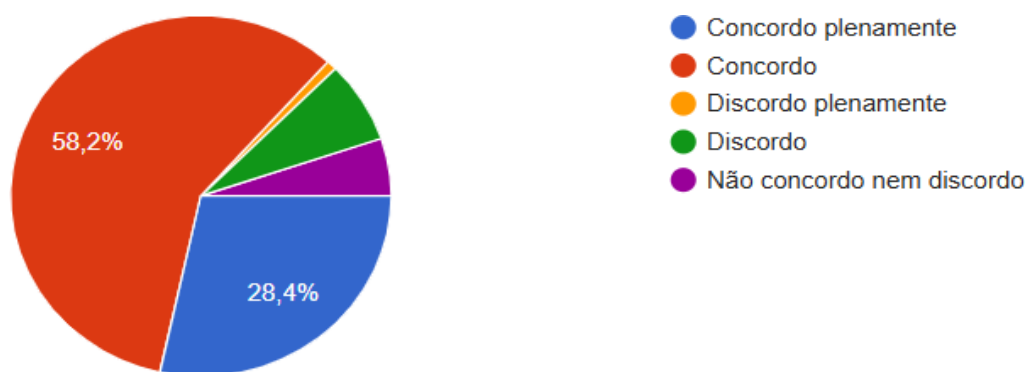
Efetivamente, a literatura recente tem vindo a demonstrar que o Decreto-Lei n.º 54/2018, apesar de constituir um avanço normativo no domínio da educação inclusiva, tem sido objeto de interpretações díspares por parte dos profissionais da educação, o que se traduz numa aplicação heterogénea entre escolas e agrupamentos. Duarte (2023) sublinha que os testemunhos recolhidos em fóruns digitais e inquéritos revelam inquietações generalizadas entre os docentes, nomeadamente quanto à dificuldade em compreender e aplicar o diploma de forma coerente e alinhada com os seus princípios.

Neste sentido, Almeida (2020) evidencia que a subjetividade da terminologia utilizada, aliada à complexidade das medidas de suporte previstas, favorece leituras divergentes e adaptações locais que, embora bem-intencionadas, podem comprometer a equidade da resposta educativa. Por sua vez, Merki (2024) alerta para a existência de contradições e lacunas no próprio texto legislativo, as quais permitem interpretações variadas sobre o conceito de educação inclusiva e sobre os papéis dos diferentes intervenientes. Estas contribuições convergem na constatação de que a ambiguidade formativa, associada à escassez de orientações práticas, contribui para uma implementação desigual do Decreto-Lei n.º 54/2018 no território nacional.

No que se refere à perceção dos docentes sobre a carga burocrática associada à operacionalização do referido diploma legal, os resultados revelam uma tendência marcadamente crítica. Conforme ilustrado na Figura 24, 58,2% (n=135) dos participantes indicaram “Concordo” e 28,4% (n=66) selecionaram “Concordo plenamente” relativamente à

afirmação “*A carga burocrática compromete a intervenção pedagógica*”. Apenas uma minoria não concorda ou manifesta neutralidade, o que reforça a ideia de que o excesso de tarefas administrativas está a impactar negativamente a prática educativa inclusiva.

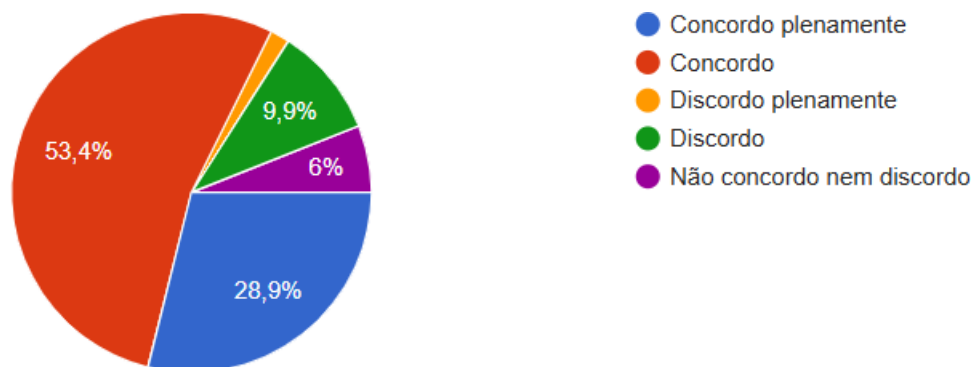
Figura 24- *Perceção dos docentes quanto ao impacto da carga burocrática do Decreto-Lei n.º 54/2018 na eficácia da intervenção pedagógica*



A sobrecarga burocrática associada à operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018 tem sido amplamente identificada na literatura como um obstáculo à eficácia da intervenção pedagógica. Araújo (2021) evidencia que os docentes sentem um acréscimo significativo nas exigências administrativas desde a entrada em vigor do referido diploma, o que compromete a eficiência, a eficácia e a efetividade das práticas educativas orientadas para a inclusão. Esta percepção é corroborada por Monteiro et al. (2020), que, a partir das experiências partilhadas por membros das EMAEI, destacam que o tempo investido em reuniões e na elaboração de documentação interfere negativamente na implementação prática das medidas previstas. Do mesmo modo, Piçarra de Oliveira et al. (2022) alertam que a carga burocrática imposta pelos normativos legais em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, representa uma sobrecarga profissional que desvia os docentes das suas funções pedagógicas essenciais, afetando de forma direta a qualidade do acompanhamento prestado aos alunos.

No que respeita à percepção dos docentes sobre a falta de tempo e de condições para o trabalho colaborativo como fator limitador da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, os dados apresentados na Figura 25 evidenciam que 82,3% dos participantes consideram esta limitação um obstáculo relevante. Esta resposta reforça a necessidade de garantir condições estruturais e organizacionais adequadas para uma efetiva colaboração interdisciplinar nas escolas, elemento essencial à concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

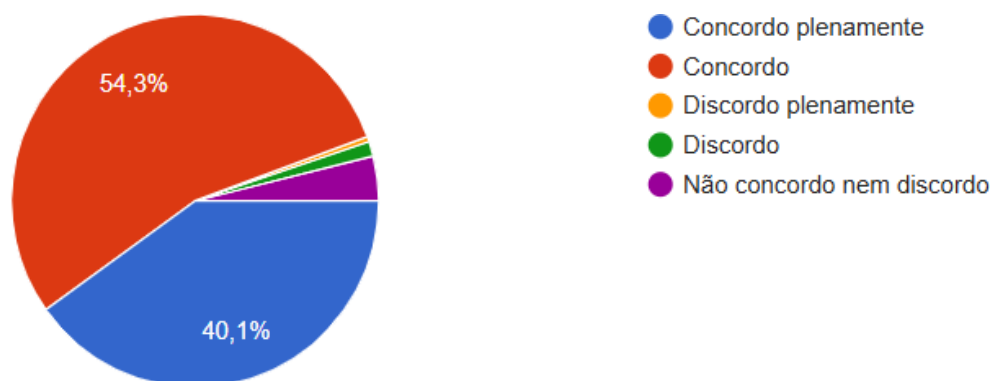
Figura 25- Percepção dos docentes quanto à insuficiência de tempo e de condições para o trabalho colaborativo enquanto fator constrangedor da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018



Estes resultados corroboram os dados evidenciados por estudos nacionais recentes. Pedro (2024) sublinha que a inexistência de tempo formalmente previsto para reuniões entre docentes compromete a articulação indispensável à construção de respostas educativas verdadeiramente inclusivas. Do mesmo modo, Pedro e Abelha (2024) referem que, embora o tempo destinado à concertação pedagógica seja um facilitador reconhecido da colaboração, muitas escolas não asseguram essa disponibilidade, restringindo, assim, a participação efetiva dos docentes nas equipas educativas. Também Almeida (2025) identifica a ausência de condições organizacionais adequadas, como a sobrecarga de tarefas e a rigidez dos horários escolares, como obstáculos significativos ao desenvolvimento de práticas colaborativas.

No que diz respeito à percepção dos docentes sobre a afirmação: “A operacionalização das MSAI é, por vezes, dificultada pela escassez de recursos humanos, materiais ou organizacionais, bem como pela falta de apoio por parte das estruturas responsáveis pela sua implementação” (ver Figura 26), verifica-se que 94,4% (n = 219) da amostra manifesta concordância com esta afirmação. Destes, 40,1% (n = 93) indicaram “Concordo plenamente” e 54,3% (n = 126) selecionaram “Concordo”.

Figura 26- Percepção dos docentes quanto à insuficiência de tempo e de condições para o trabalho colaborativo enquanto fator constrangedor da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018



Os resultados obtidos nesta investigação refletem a percepção de outros profissionais da educação, corroborando os dados já evidenciados por estudos nacionais. Monteiro et al. (2020) e Almeida (2020) identificam de forma consistente a insuficiência de recursos humanos, materiais e organizacionais, bem como a escassez de apoios institucionais, como obstáculos significativos à implementação efetiva do Decreto-Lei n.º 54/2018. Estas limitações têm impacto direto na qualidade das respostas educativas e na concretização de práticas inclusivas.

Com o objetivo de aprofundar a percepção dos docentes relativamente às dificuldades sentidas na aplicação do referido decreto-lei, foi formulada uma questão de resposta aberta: "Na sua opinião, quais são os principais obstáculos à correta operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018 no seu contexto educativo?" As respostas recolhidas foram submetidas a uma análise de conteúdo, com base em categorias emergentes das narrativas dos participantes, cujos resultados se encontram sistematizados nas Figuras 27 e 28.

Figura 27- Dificuldades percecionadas pelos docentes na implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 no contexto educativo

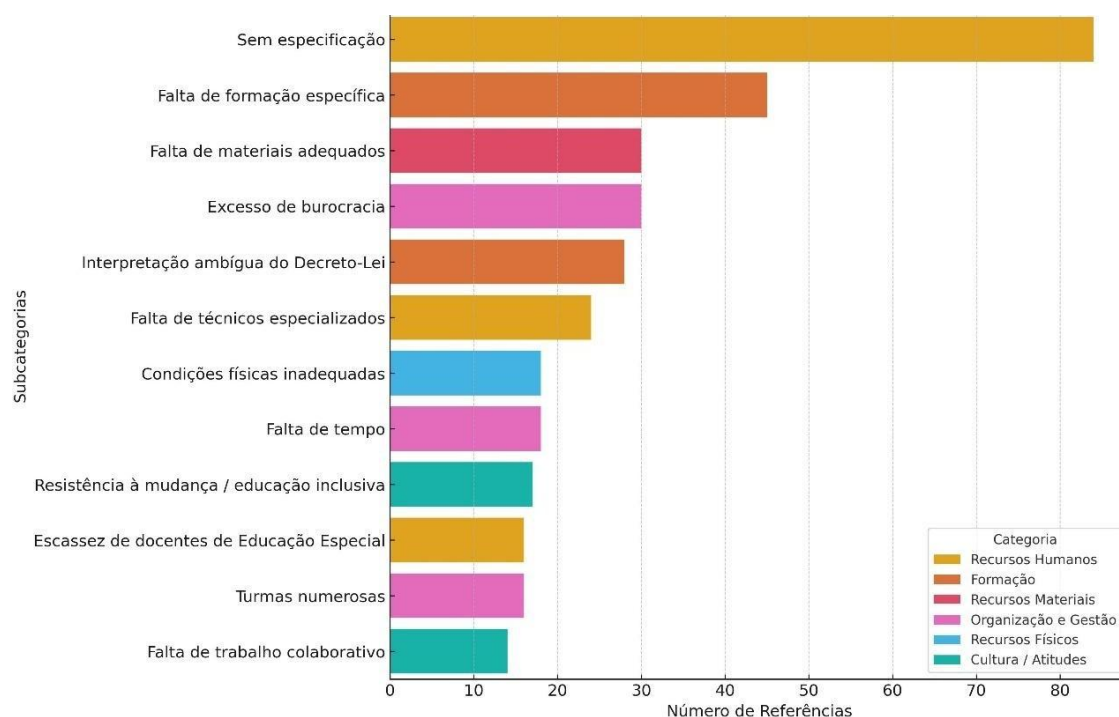


Figura 28- Perceções dos docentes quanto aos obstáculos à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018

| Categorias | Subcategorias | Número de Referências | Evidências |
|--|---|------------------------------|--|
| Recursos Humanos | Sem especificação | 84 | “Recursos Humanos” “falta de recursos humanos” “Poucos recursos humanos” |
| | Falta de técnicos especializados | 24 | “A falta de técnicos especializados.” “Falta de técnicos: psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais.” “Não há técnicos suficientes” “Poucos técnicos e muita procura” |
| | Escassez de docentes de Educação Especial | 16 | “Falta de docentes especializados e de recursos” “Falta de docentes especializados” “Poucos professores de educação especial para tantas necessidades” |
| Recursos Materiais | Falta de materiais adequados | 30 | “Falta de recursos materiais.” “Não existem materiais adaptados.” “Falta de material pedagógico específico.” “Ausência de recursos materiais para adaptações.” |
| Recursos Físicos | Condições físicas inadequadas | 18 | “As escolas não têm os meios necessários.” “Infraestruturas escolares deficientes.” “Salas sem acessibilidade para alunos com necessidades especiais.” “Falta de espaços adaptados.” |
| Organização e Gestão do Sistema Educativo | Excesso de burocracia | 30 | “Elevada carga burocrática que consome tempo necessário para a operacionalização.” “Demasiado papel e pouco pessoal e recursos para pôr em prática.” “Papelada em excesso.” |

| | | | |
|---|--------------------------------------|----|--|
| Organização e Gestão do Sistema Educativo | Falta de tempo | 18 | <p>“Falta de tempo para dedicar a esses alunos.” “Falta de tempo para registo e articulação.”</p> <p>“Não há tempo para preencher tanta documentação.”</p> <p>“Falta de tempo para trabalhar em conjunto com os colegas.”</p> <p>“Não temos tempo para reuniões de articulação.”</p> |
| | Turmas numerosas | 16 | <p>“Número de alunos por turma é um obstáculo à correta operacionalização do decreto.” “Turmas com muitos alunos e falta de recursos humanos.”</p> <p>“Turmas muito grandes dificultam a diferenciação.”</p> |
| Formação | Falta de formação específica | 45 | <p>“Falta de formação específica dos docentes”</p> <p>“Muitos professores sentem-se pouco preparados”</p> <p>“Falta formação adequada para implementar o DL.”</p> <p>“Falta de conhecimento do Decreto- Lei”</p> <p>“Fraco domínio do decreto – lei.”</p> <p>“Desconhecimento sobre a aplicação das medidas.”</p> <p>“Desconhecimento generalizado do DL e sua operacionalização.”</p> |
| | Interpretação ambígua do Decreto-Lei | 28 | <p>“O decreto é de difícil interpretação.”</p> <p>“A interpretação da lei não é correta”</p> <p>“Diferentes interpretações da lei.” “Cada escola aplica como entende, falta uniformização”</p> <p>“O Decreto é de tal forma "aberto" (...)que leva a situações em que o aluno com a mesma dificuldade, numa escola tem apoio direto do docente de educação especial e adaptação necessária e muda de escola e fica sem nenhum apoio direto e sem adaptação porque as</p> |

| | | | |
|-------------------------------------|---|----|--|
| | | | interpretações são completamente diferentes.” |
| Cultura/ Atitudes Inclusivas | Resistência à mudança/ educação inclusiva | 17 | <p>“Resistência à mudança e à nossa forma de pensar e atuar.”</p> <p>“Pouca abertura dos docentes para práticas pedagógicas inovadoras”</p> <p>“Muitos colegas ainda resistem às medidas inclusivas.”</p> <p>“(…) grande parte dos professores não perceberem que a educação inclusiva somos todos e não só dos professores de educação especial.”</p> |
| | Falta de trabalho colaborativo | 14 | <p>“Falta de articulação entre a direção, EMAEI e jardim de infância.”</p> <p>“Falta trabalho colaborativo.”</p> <p>“Falta de articulação entre docentes e técnicos”</p> |

A falta de recursos humanos emerge como a categoria mais referida, contabilizando um total de 124 menções. Destas, 84 não especificam o tipo de recursos humanos em falta, 24 aludem explicitamente à ausência de técnicos especializados (como psicólogos, terapeutas da fala ou terapeutas ocupacionais) e 16 apontam para a escassez de docentes de Educação Especial.

Seguem-se os recursos materiais, com 30 referências relativas à inexistência de materiais pedagógicos adequados às necessidades dos alunos, e os recursos físicos, com 18 menções a condições estruturais inadequadas nas escolas, nomeadamente no que se refere à acessibilidade, à inexistência de salas de apoio e à insuficiência de equipamentos adaptados.

Estes dados corroboram os resultados de investigações anteriores que identificam a falta de recursos como um dos principais entraves à implementação efetiva do Decreto-Lei n.º 54/2018. O inquérito realizado pela FENPROF (2025) confirma carências significativas na disponibilização de recursos humanos, salientando a escassez de docentes de Educação Especial, técnicos especializados e assistentes operacionais com formação adequada. Apontam-se também deficiências ao nível dos espaços físicos e dos materiais específicos necessários à concretização de práticas pedagógicas inclusivas.

Importa sublinhar que, embora a Educação Inclusiva não se esgote na mera existência de recursos, a sua ausência compromete de forma substancial a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Esta preocupação é amplamente documentada na literatura científica mais recente, nomeadamente em estudos de Rodrigues (2024), Bonança et al. (2022), Fonseca (2022), Silva (2021), Associação Nacional de Professores de Educação Especial (2019, 2021), Carvalho et al. (2019), Abreu e Grande (2021) e Colôa (2018, 2021).

Também a categoria “Organização e Gestão do Sistema Educativo” surge com destaque. O excesso de burocracia foi referido em 30 respostas, evidenciando o impacto negativo da carga administrativa nas práticas pedagógicas. A falta de tempo e as turmas numerosas foram mencionadas em 18 e 16 respostas, respetivamente, refletindo dificuldades estruturais que limitam a operacionalização eficaz das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, nomeadamente no que diz respeito à diferenciação pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos.

A carga burocrática constitui uma sobrecarga efetiva que compromete a ação pedagógica e dificulta a implementação eficaz do Decreto-Lei n.º 54/2018, conforme sublinhado por Piçarra de Oliveira et al. (2022). Neste sentido, Almeida (2025) destaca a ausência de condições organizacionais adequadas, salientando, em particular, a sobrecarga de tarefas e a escassez de tempo nos horários dos docentes como fatores que limitam significativamente o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Paralelamente, importa referir que o enquadramento legal estabelece que as turmas que integrem alunos com Necessidades Educativas Específicas beneficiários de Medidas Seletivas e/ou Adicionais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão não devem exceder os 20 alunos, devendo incluir, no máximo, dois alunos em regime de turma reduzida. No entanto, dados recentes da FENPROF (2025) indicam que cerca de 23% das turmas do ensino público não respeitam este limite legal, ultrapassando o número máximo permitido, o que compromete seriamente a qualidade da resposta inclusiva.

A formação dos profissionais constitui outra área crítica evidenciada nesta análise. Das 73 menções identificadas, 45 referem a falta de formação específica na área da inclusão, enquanto 28 dizem respeito à ambiguidade interpretativa do Decreto-Lei n.º 54/2018, que suscita dúvidas na sua aplicação prática. Estes dados apontam para uma necessidade urgente de investimento na formação contínua e na capacitação pedagógica dos docentes, de forma a garantir uma compreensão aprofundada e uma implementação eficaz do quadro legal vigente.

Resultados semelhantes foram encontrados por Monteiro et al. (2020), que assinalaram um consenso entre os profissionais relativamente à insuficiente formação sobre a implementação do diploma. Do mesmo modo, o estudo de Rodrigues (2023), centrado na operacionalização das MSAI, identifica a lacuna formativa como um obstáculo recorrente à concretização de práticas inclusivas sustentadas.

No que respeita à cultura e às atitudes inclusivas, registam-se 17 referências a resistência à mudança ou a práticas inclusivas por parte de alguns profissionais ou contextos escolares, assim como 14 menções à falta de trabalho colaborativo – elemento reconhecidamente central na construção de respostas pedagógicas adequadas à diversidade. Como salienta Moraes (2022), as atitudes dos professores são determinantes para o sucesso da inclusão dos alunos e estão fortemente influenciadas pela formação inicial, pela experiência profissional e pelo tempo de serviço. Acresce que, na maioria das situações, os docentes do ensino regular acabam por assumir a responsabilidade primária pela resposta aos alunos com MSAI, sem dispor da formação especializada necessária, o que dificulta a correta aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Por último, a ausência de práticas colaborativas formais é reiteradamente apontada pelos docentes como um entrave à operacionalização do diploma. De facto, conforme defende Macêdo (2023), a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige espaços sistemáticos de partilha, reflexão e corresponsabilização, que permitam desenvolver estratégias pedagógicas integradas e adaptadas às necessidades dos alunos. Sem essa dinâmica de cooperação, torna-se difícil garantir respostas eficazes e coerentes com os princípios consagrados na legislação.

Em síntese, os dados analisados indicam que os principais obstáculos à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 se centram em cinco dimensões essenciais:

1. A escassez de recursos humanos, materiais e físicos;
2. A falta de formação específica sobre a inclusão e sobre o diploma em causa;
3. A ambiguidade terminológica e conceptual do próprio decreto;
4. A persistência de atitudes e culturas escolares pouco inclusivas;
5. E a ausência de tempo e de condições organizacionais para o trabalho colaborativo.

Estes fatores, interligados entre si, comprometem seriamente a concretização de uma escola inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos.

6. Identificar as sugestões dos docentes participantes para a melhoria da operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018

Com o intuito de responder ao quinto e último objetivo da presente investigação, procedeu-se à análise das respostas à questão aberta: “*Que sugestões gostaria de apresentar para melhorar a implementação das MSAI previstas neste decreto?*”

A análise de conteúdo das respostas, representada nas Figuras 29 e 30, permitiram identificar um conjunto consistente e estruturado de propostas formuladas pelos docentes, diretamente ancoradas nas dificuldades experienciadas na aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018. As sugestões expressam uma visão crítica, mas propositiva, refletindo uma preocupação genuína com a melhoria das condições de operacionalização do normativo legal e com a construção de contextos educativos mais inclusivos.

As respostas foram agrupadas em seis grandes categorias, que sistematizam as principais áreas de intervenção consideradas prioritárias pelos participantes:

- Aumento dos recursos – Inclui propostas centradas no reforço dos recursos humanos, com apelo à contratação de mais técnicos especializados (psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, assistentes operacionais qualificados) e docentes de Educação Especial, bem como à melhoria dos recursos materiais e físicos, com destaque para a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados e a adequação dos espaços escolares às exigências da inclusão;
- Formação específica no Decreto-Lei n.º 54/2018 – Engloba 53 sugestões relacionadas com a necessidade de formação contínua e especializada de todos os profissionais envolvidos, com vista ao domínio conceptual e prático do decreto, incluindo o conhecimento do DUA, das MSAI e das estratégias de intervenção;
- Promoção do trabalho colaborativo – Apontada como essencial para a construção de respostas educativas integradas e eficazes, esta categoria inclui sugestões que sublinham a necessidade de reorganizar os horários escolares, criar tempos formais para co-planificação e co-intervenção e reforçar a articulação entre docentes, técnicos especializados e outros profissionais do sistema educativo e da área da saúde e ação social;
- Alterações ao nível das políticas educativas – Referem-se, sobretudo, à redução da carga burocrática associada à implementação das medidas, propondo a simplificação de processos e a digitalização da documentação, bem como à redução do número de alunos por turma, com especial atenção às turmas que integram alunos a beneficiar de medidas seletivas e

adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão;

Esta sistematização evidencia que, para os docentes inquiridos, a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mudanças estruturais e sustentadas ao nível dos recursos, da formação, da organização e da cultura institucional. A operacionalização plena e eficaz do Decreto-Lei n.º 54/2018 depende, assim, não apenas do esforço individual dos profissionais, mas também do compromisso das políticas públicas com a criação de condições equitativas de trabalho e aprendizagem.

Figura 29- *Propostas dos docentes para a melhoria da operacionalização das MSAI*

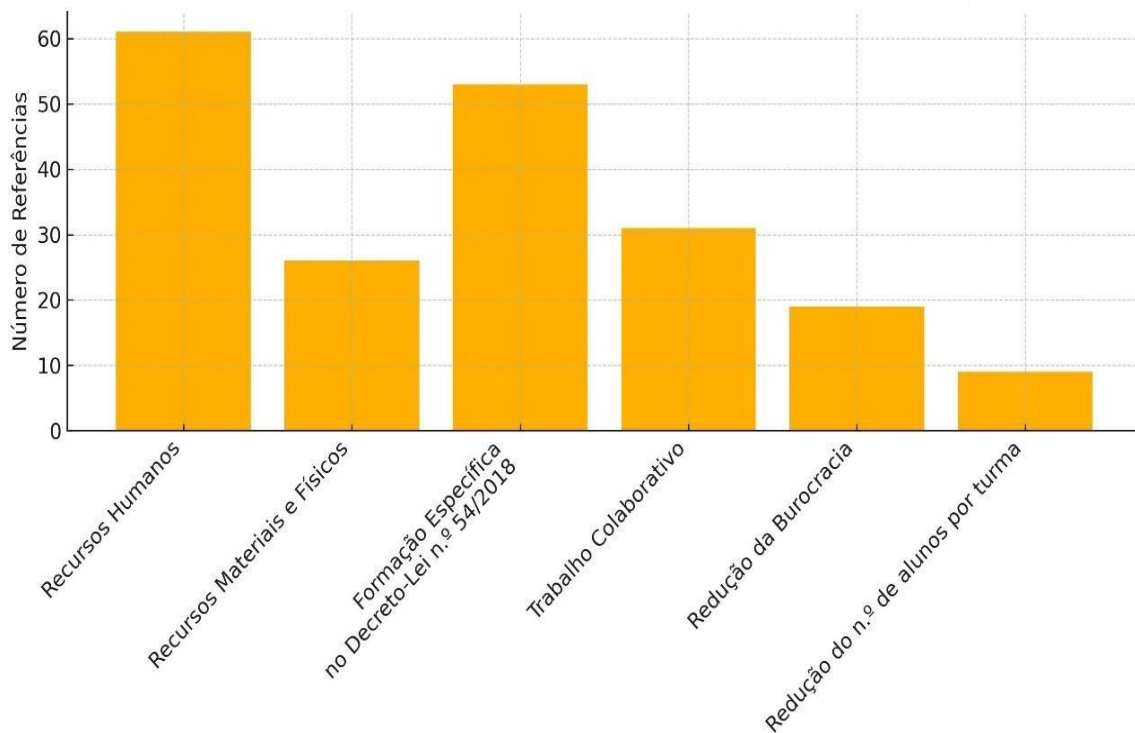


Figura 30- Perceções dos docentes quanto às melhorias à correta implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018

| Categorias | Subcategorias | Número de Referências | Evidências |
|-----------------------------|--|-----------------------|--|
| Aumento dos Recursos | Reforço dos Recursos humanos | 61 | <p>“Mais técnicos”.</p> <p>“Mais professores/técnicos de apoio em sala.”</p> <p>“Contratação de mais profissionais especializados.”</p> <p>“Mais operacionais, mais docentes e decisões de EMAEI mais rápidas.</p> <p>(...)</p> <p>“contratar mais técnicos especializados e professores de Educação Especial.”</p> <p>“Dotar as escolas de técnicos especializados em número suficiente e mais tempo de apoio aos alunos.”</p> |
| | Reforço dos Recursos Materiais e Físicos | 26 | <p>“(…) investimento na aquisição de materiais pedagógicos específicos, cuja utilização faz a diferença na promoção da qualidade pedagógica.”</p> <p>“(…) mais espaços próprios.”</p> <p>“(…) assegurar a disponibilização de materiais pedagógicos diversificados e acessíveis, adaptados às necessidades específicas de cada aluno.”</p> <p>“Investir em maior número de recursos e materiais adaptados, (...) em escolas com salas de dimensões maiores, gabinetes de apoio, casas de banho adaptadas.”</p> |

| | | | |
|--|--|-----------|---|
| <p>Formação Específica no Decreto-Lei n.º 54/2018</p> | | <p>53</p> | <p>“Que todos os professores tenham formação específica, para conseguir implementar da melhor este decreto.” “O DL estar melhor explicado sendo, portanto, o manual de apoio à prática pouco claro e até confuso.” “A especialização em educação especial devia ser uma formação para todos os professores, e não só para quem se quer especializar.” “Mais formação na área.” “Generalização da aplicação de um programa de formação e acompanhamento pedagógico que dote os profissionais de conhecimentos teórico-práticos que possibilitem uma implementação efetiva das medidas universais previstas.”</p> <p>“Dado que o decreto já foi implementado há anos e que ainda há desconhecimento do mesmo por muitos intervenientes educativos, continua a ser importante dar formação aos docentes.”</p> <p>“Formação/esclarecimento sobre o decreto-lei e formas de atuação.” “Formação contínua e prática aos docentes e técnicos, centrada em estratégias de diferenciação pedagógica, gestão de sala de aula inclusiva e intervenção em contextos específicos.”</p> |
| <p>Trabalho Colaborativo</p> | | <p>31</p> | <p>“A colaboração de todas as entidades. (...) deverá haver mais e melhor articulação entre profissionais, (...)” “Mais trabalho colaborativo.” “(...) maior disponibilidade horária para trabalho colaborativo.”</p> <p>“Fomentar a colaboração entre diferentes setores e serviços (saúde, educação, assistência social) para uma abordagem mais holística e integrada.”</p> |

| | | | |
|---|---|-----------|--|
| <p>Trabalho Colaborativo</p> | | | <p>“(...) promoção de uma cultura de trabalho colaborativo deve ser consolidada através da reorganização dos horários escolares, possibilitando momentos de co-planificação e co-intervenção entre os diferentes profissionais.” “Mais tempo para trabalho colaborativo.”</p> |
| <p>Alteração de Políticas Educativas</p> | <p>Redução da Burocracia</p> | <p>19</p> | <p>“Menos burocracia.” “Simplificação do processo.” “Simplificar procedimentos.” “Diminuir a burocratização no que diz respeito à implementação e posterior avaliação das medidas. Retirar a necessidade de papelada para preencher.” Simplificação burocrática, por exemplo, com recurso a documentos constantes numa plataforma informática à qual se acrescentaria a nova informação, evitando a repetição de documentos apenas para acrescentar informação.”</p> |
| | <p>Redução do n.º de alunos por turma</p> | <p>9</p> | <p>“Redução do n.º de alunos por turma.” “Turmas com menos alunos com necessidades específicas.” “Ass turmas serem compostas por um número menor de alunos facilita o acompanhamento mais personalizado.” “Redução de número de alunos por turma para melhor se trabalhar.” “Redução de turma SEMPRE que haja uma criança com RTP.” "Metade de alunos por turma.</p> |

A categoria mais frequentemente referida pelos docentes diz respeito ao aumento dos recursos, reunindo um total de 87 referências. Dentro desta categoria, destaca-se o reforço dos recursos humanos ($n = 61$), com particular incidência na necessidade de contratação de técnicos especializados, docentes de Educação Especial e assistentes operacionais. Estes profissionais são apontados como elementos estruturantes na implementação eficaz das MSAI, assegurando condições para uma intervenção diferenciada, atempada e ajustada às necessidades dos alunos.

Paralelamente, os docentes evidenciam a carência de recursos materiais e físicos ($n=26$), salientando a urgência na disponibilização de materiais pedagógicos adaptados, tecnologias de apoio e melhorias nas condições físicas das escolas (como gabinetes especializados ou instalações acessíveis), de forma a criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. A literatura corrobora esta perspetiva: Ainscow (2020) sustenta que a ausência de recursos adequados constitui um dos principais obstáculos à operacionalização das políticas inclusivas, comprometendo a adaptação pedagógica e o acompanhamento individualizado.

A segunda categoria mais mencionada diz respeito à formação específica no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, com 53 referências. Os docentes sublinham a necessidade de formação contínua e especializada, não só sobre o normativo legal, mas também sobre os princípios e práticas da educação inclusiva, incluindo estratégias de diferenciação pedagógica, DUA e gestão de contextos heterogêneos. De facto, a formação contínua é amplamente reconhecida como condição essencial para a concretização de práticas inclusivas. Fontes e Silva (2024) evidenciam que, apesar da perceção positiva relativamente às intenções do diploma, a sua aplicação prática é limitada por lacunas na preparação dos profissionais. Do mesmo modo, Duarte (2023) e Carvalho et al. (2019) apontam a ausência de formação específica como um dos entraves mais relevantes à eficácia do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Com 31 referências, surge a categoria trabalho colaborativo, que agrupa sugestões dirigidas à promoção de uma cultura de cooperação entre os diversos agentes educativos: docentes titulares, professores de Educação Especial, técnicos especializados, assistentes operacionais e estruturas de apoio. Os participantes sublinham a importância de tempos específicos para coplanificação, cointervenção e reflexão conjunta, reconhecendo o trabalho colaborativo como um fator crítico para a eficácia das intervenções em contexto educativo inclusivo.

Por fim, a categoria alteração de políticas educativas reúne 28 referências, repartidas entre a redução da carga burocrática ($n = 19$) e a diminuição do número de alunos por turma ($n= 9$). Os docentes apontam que os processos burocráticos associados à implementação das



MSAI consomem tempo valioso, dificultando o foco na prática pedagógica. Simultaneamente, a elevada dimensão das turmas é referida como um constrangimento à personalização do ensino e à monitorização eficaz das medidas implementadas. Neste sentido, Sousa (2024) confirma que a excessiva carga administrativa e a sobrelotação das turmas, muitas vezes com múltiplos alunos com necessidades educativas, constituem fatores impeditivos à concretização plena dos princípios da educação inclusiva.

Conclusões finais do estudo empírico

O presente estudo empírico permitiu analisar, de forma aprofundada, as perceções dos docentes relativamente à operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018, tendo por base as suas experiências em contextos educativos diversos. A partir da análise de uma amostra composta por 232 docentes de diferentes níveis de ensino, verificou-se que a maioria refere aplicar com regularidade as medidas universais e medidas seletivas, reconhecendo ainda a eficácia das medidas adicionais na resposta às dificuldades ao nível da cognição, da comunicação e da interação.

Os dados sugerem que os docentes compreendem a lógica da abordagem multinível preconizada pelo normativo legal e manifestam, em geral, um sentimento de preparação para a sua implementação, bem como autonomia na tomada de decisão pedagógica relativamente às MSAI, de acordo com os princípios enunciados no *Manual de Apoio à Prática Inclusiva* (DGE, 2020).

Apesar desta perceção globalmente positiva, constata-se que apenas uma parte dos participantes refere ter recebido formação específica sobre o Decreto-Lei, o que reforça a importância atribuída à formação contínua e especializada, tal como salientam Fontes e Silva (2024) e Duarte (2023). Esta lacuna compromete a consolidação de práticas pedagógicas eficazes e cientificamente fundamentadas.

No que respeita à cultura organizacional das escolas, apenas cerca de metade dos docentes considera que a sua instituição promove momentos estruturados de reflexão e partilha de práticas inclusivas. Este dado revela uma assimetria preocupante na institucionalização de rotinas colaborativas, como também é apontado pela OECD (2022), sendo indicativo de uma variabilidade significativa entre escolas e agrupamentos quanto à apropriação dos princípios da educação inclusiva.

Foram ainda identificados diversos obstáculos à concretização do diploma, nomeadamente:

- a insuficiência de recursos humanos especializados, materiais adaptados e condições físicas adequadas (Monteiro et al., 2020; Fonseca, 2022; FENPROF, 2025);
- a ambiguidade conceptual e terminológica do Decreto-Lei, que gera insegurança na sua aplicação e favorece interpretações divergentes entre escolas (Bonança et al., 2022; Fontes & Silva, 2024; Abreu & Grande, 2021; Duarte, 2023; Almeida, 2020; Merki, 2024);
- constrangimentos organizacionais, como o excesso de burocracia, o número elevado de alunos por turma e a escassez de tempo para planificação e diferenciação pedagógica (Araújo, 2021; Piçarra de Oliveira et al., 2022);
- a persistência de barreiras culturais e atitudinais, traduzidas na resistência à mudança e na fragilidade de uma cultura inclusiva institucionalmente partilhada (Moraes, 2022);
- A escassez de práticas de trabalho colaborativo estruturado, que, segundo Macêdo (2023), compromete a construção de respostas pedagógicas articuladas e sustentadas nas necessidades concretas dos alunos.

Face a este cenário, os docentes apontam um conjunto de sugestões estratégicas para o reforço da eficácia da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, com destaque para:

- O reforço de recursos humanos e materiais, considerado um requisito essencial para a aplicação efetiva das MSAI (Ainscow, 2020);
- O investimento continuado na formação específica dos profissionais, condição indispensável para o desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas no domínio da inclusão (Fontes & Silva, 2024; Duarte, 2023; Carvalho et al., 2019);
- A promoção do trabalho colaborativo multidisciplinar, envolvendo docentes, técnicos e assistentes operacionais, de forma a assegurar uma resposta educativa articulada e contextualizada;
- A revisão das políticas educativas vigentes, com particular enfoque na redução da carga burocrática e na diminuição do número de alunos por turma, medidas que, segundo Sousa (2024), contribuem para uma prática pedagógica mais centrada no aluno e promotora de equidade.

Em síntese, os resultados deste estudo empírico reafirmam a necessidade de consolidar uma cultura organizacional inclusiva, sustentada em recursos adequados, formação contínua, liderança pedagógica e colaboração entre todos os agentes educativos, condição *sine qua non* para a concretização plena dos princípios da educação inclusiva em Portugal.



Considerações Finais

A experiência de estágio desenvolvida ao longo deste percurso formativo constituiu um pilar estruturante na construção da minha identidade profissional enquanto docente. Para além de representar um espaço privilegiado de aplicação e consolidação dos conhecimentos adquiridos, os contextos educativos vivenciados possibilitaram a exploração, a experimentação e o ajustamento de práticas pedagógicas em ambientes reais, promovendo a articulação efetiva entre teoria e prática.

Este contacto direto com a realidade escolar permitiu a aquisição de aprendizagens significativas, ancoradas na reflexão crítica e sustentada sobre os desafios concretos da ação educativa. Paralelamente, a elaboração deste relatório constituiu um exercício de aprofundamento da capacidade analítica, interpretativa e investigativa, reforçando uma postura profissional reflexiva e permanentemente interrogativa. Como sublinha Perrenoud (2002), o professor deve assumir um papel ativo na construção do seu saber profissional, desenvolvendo uma atitude contínua de questionamento, interpretação e transformação da sua prática. Esta perspetiva investigativa favorece uma intervenção pedagógica intencional, fundamentada, flexível e responsiva às exigências de uma escola inclusiva, equitativa e em constante evolução.

A vivência da diferenciação pedagógica no contexto da prática supervisionada evidenciou, de forma concreta, a relevância da adaptação de estratégias, metodologias e recursos às características, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Esta experiência reforçou a compreensão da complexidade subjacente à criação de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos e da exigência que recai sobre os docentes na conceção e implementação de respostas educativas diversificadas, equitativas e significativas.

Foi neste enquadramento experiencial que emergiu o interesse pela investigação das perceções dos docentes relativamente à aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, com o propósito de compreender a realidade concreta da sua operacionalização e identificar os principais desafios vivenciados no quotidiano escolar. Os dados recolhidos revelam uma perceção globalmente positiva por parte dos docentes relativamente à sua preparação profissional e capacidade de autonomia para a implementação das MSAI. No entanto, persistem constrangimentos relevantes de natureza estrutural e organizacional. Entre os obstáculos mais frequentemente identificados destacam-se a escassez de recursos humanos especializados, a complexidade normativa do diploma, o tempo insuficiente e a carência de condições para a realização de trabalho colaborativo eficaz.

Estas limitações comprometem o desenvolvimento de práticas inclusivas consistentes e



sustentáveis, evidenciando a necessidade de políticas educativas mais coerentes e integradas, sustentadas no reforço da formação contínua especializada, na dotação adequada de recursos materiais e humanos, e na promoção de uma cultura institucional de corresponsabilização e inclusão.

Importa, contudo, reconhecer as limitações deste estudo. A representatividade da amostra, composta por 232 docentes, não permite a generalização dos resultados a todos os contextos educativos. Acresce a limitação decorrente da opção metodológica por um questionário de autorresposta, o que, embora relevante na recolha de dados quantitativos, restringe a profundidade da análise e a compreensão das dinâmicas mais subtis das perceções e práticas docentes.

Futuras investigações poderão beneficiar da adoção de metodologias mistas, integrando, por exemplo, entrevistas semiestruturadas, grupos focais ou observações em contexto real de prática, permitindo uma leitura mais densa, plural e interpretativa das vivências dos profissionais. Seria igualmente pertinente alargar o universo de participantes a outros agentes educativos, como técnicos especializados, diretores escolares e encarregados de educação, possibilitando uma compreensão mais abrangente, intersubjetiva e articulada da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Decorridos já sete anos desde a entrada em vigor deste normativo legal, torna-se evidente que subsistem fragilidades significativas na sua concretização plena. Assumindo-se que o desígnio de uma escola verdadeiramente inclusiva reside na promoção do sucesso educativo de todos e de cada um, investigações futuras poderão centrar-se também na avaliação do impacto das MSAI nos percursos escolares dos alunos, contribuindo, assim, para a formulação de políticas públicas mais informadas, eficazes e ajustadas à complexidade dos contextos educativos contemporâneos.

Referências bibliográficas

- Abreu, D. C., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34, 1–22. <https://hdl.handle.net/10216/134162>
- Ainscow, M. (2020). Promovendo a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais. *Revista Nórdica de Estudos em Política Educacional*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ali, H. H., Bashir, R., Raza, A. A., Ejaz, H., Shabir, R., & Aftab, M. J. (2024). Role of inclusive education in promoting equity in education: Teacher’s perspectives. *Qualitative Research*, 24(1). <https://qualitativejournal.com/index.php/view/article/view/31>
- Almeida, B. (2020). Barreiras e facilitadores na implementação do Decreto-lei n.º 54/2018 em escolas que integravam as unidades de apoio à educação de alunos com perturbações do espectro do autismo: Da teoria à prática educativa. [Dissertação de Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/25731>
- Almeida, T. (2025). *Trabalho Colaborativo entre Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico: contribuições para o Desenvolvimento Curricular*. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta]. <http://hdl.handle.net/10400.2/19801>
- Alshahrani, B., & Abu-Alghayth, K. (2023). Teachers’ professional development for inclusive education: A perspective from Saudi (mixed methods study). *Information Sciences Letters*, 12(3), 1497–1504. <https://doi.org/10.18576/isl/120337>
- Álvares, M. (2021). Introdução à investigação quantitativa e análise SPSS. MAGE.
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Janela Pinto, T. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3–4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>



- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estratégias Gerais de Investigação: Natureza e Fundamentos. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 117-143. Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: 10.14195/978-989-26-1390-1.
- Andrade, E. O. & Santos, G. C. S. (2023). A dimensão reflexiva do educador. *Sapiens*, 5(1), 191-204.
- Araújo, E. C. L., Santos Júnior, B. M., Franquis, M. J. P., & Silva, D. N. (2025). Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Princípios e práticas para um currículo inclusivo. *Missioneira*, 27(1), 31–42. <https://doi.org/10.46550/s0fvkx11>
- Araújo, P. (2021). Burocracia docente e Educação Inclusiva: questões de eficiência, eficácia e efetividade. [Dissertação de Mestrado em Administração das Organizações Educativas, Escola Superior de Educação do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.22/19574>
- Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2021). *Texto elaborado para a audição conjunta sobre o acompanhamento e avaliação da aplicação do Decreto-lei 54/2018 e Lei n.º 116/2019*. [Publicações - Pró - Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial](#)
- Baptista, I., Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. C. & Pais, S. C. (2021). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bartolini, V. C. (2021). *Criar um ambiente de aprendizagem STEM para as crianças, inspirado em Reggio*. APEI - Associação de Profissionais de Educação na Infância.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva.

- Bock, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2020). O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(2), 361–380. <https://doi.org/10.5965/1984317815022019361>
- Bolgenhagen, S. K., Cosme, A., & Pinheiro, A. C. (2021). Transição entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano: desafios do contexto educativo português. *Série-Estudos*, 26(56), 95-116. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2985>
- Bonança, R. S., Bulhões, P. C. F., Leonido, L., & Morgado, E. M. G. (2023). *Decree-Law 54/2018: Perspectives of Early Childhood Educators on Inclusion in Preschool Education in Portugal*. *Education Sciences*, 13(7), 737. <https://doi.org/10.3390/educsci13070737>
- Bonança, R., Castanho, M. G. B., & Morgado, E. (2022). O Decreto-Lei n.º 54/2018: Um desafio para a inclusão. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 15(se1), 135–143. <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143>
- Bonança, R., Madureira, C., & Lima, L. (2023). O Desenho Universal para a Aprendizagem: Planear o ensino-aprendizagem-avaliação para uma escola mais inclusiva. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 16(2), 293–306.
- Buss, C. & Mackedanz, L. (2017). O Ensino Através de Projetos como Metodologia Ativa de Ensino e de Aprendizagem. *Revista THEMA*, 14 (3), 122-131. DOI: [10.15536/thema.14.2017.122-131.481](https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.122-131.481)
- Camacho, M. S. F. P. (2012). *Materiais manipuláveis no processo ensino/aprendizagem da matemática: aprender explorando e construindo*. [Dissertação de Mestrado em Ensino da Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, Universidade da Madeira].
- Cardoso, M (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*. [Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Área de especialização em Cognição e Motricidade, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <http://hdl.handle.net/10400.26/10759>

- Carvalho, A. E., Cosme, A., & Veiga, A. (2023). *Inclusive Education Systems: The Struggle for Equity and the Promotion of Autonomy in Portugal*. *Education Sciences*, 13(9), 875. <https://doi.org/10.3390/educsci13090875>
- Carvalho, M., Azevedo, H., Vale, C. & Fonseca, H. (2019). Carvalho, M., Azevedo, H., Vale, C., & Fonseca, H. (2019). DIVERSITY, INCLUSION, AND EDUCATION: CHALLENGES IN PERSPECTIVE. *EDULEARN Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.2003>
- Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H., & Fonseca, H. (2022). Measuring inclusive education in Portuguese schools: Adaptation and validation of a questionnaire. *Frontiers in Education*, 7, Article 812013. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.812013>
- Carvalho, M., Simó-Pinatella, D., Azevedo, H., & Adam-Alcocer, A. L. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>
- Carvalho, O., Corvo, D., Ortega, H., Ramos, L., & Rodrigues, L. (2021). A inclusão de alunos de medidas adicionais durante o período de confinamento Covid-19. *Eduser - Revista de Educação*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i1.159>
- Colôa, J. (2018). *Texto elaborado para a Audição pública sobre aplicação do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho*. Assembleia da República, Portugal. [INCLUSO: O Decreto-Lei n.º 54/2018 na visão de Joaquim Colôa](#)
- Colôa, J. (2021). As oportunidades da nova lei em Portugal- Dita que é a (nova) inclusão. *Revista da Universidade Lusófona*. [Joaquim Colôa - AS OPORTUNIDADES DA NOVA LEI EM PORTUGAL – DITA QUE É PARA A \(NOVA\) INCLUSÃO | PDF](#)
- Condessa, I. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação*, 22 (2), 248-26. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>



- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dalmouro, M. & Vieira, K., M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*. 6 (3). 161-174. <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>.
- Demenech, F. (2011). História da alfabetização: acerca das tematizações, normalizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita. *Revista Iluminart*, 6. <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/105>
- Denervaud, S., Fornari, E., Yang, X.-F., Hagmann, P., Immordino-Yang, M. H., & Sander, D. (2020). An fMRI study of error monitoring in Montessori and traditionally-schooled children. *Npj Science of Learning*, 5(1). <https://doi.org/10.1038/s41539-020-0069-6>
- Diesel, A., Baldez, A. & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14 (1), 268-288. DOI <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática* (F. Pereira, Coord.). Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-inclusiva-decreto-lei-no-542018-e-manual-de-apoio-pratica>
- Direção-Geral da Educação. (n.d.). *eTwinning | Plataforma Europeia de Educação Escolar*. Recuperado em 14 de junho de 2025, de <https://www.etwinning.pt/site/o-portal-do-etwinning>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Educação em Números - Portugal 2023*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). Suporte à aprendizagem e à inclusão: Síntese de resultados 2022/2023 – Escolas da rede pública do Ministério da Educação. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66014e760c7bc4791457592f>



- Donnelly, V. J., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341–353. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9199-1>
- Duarte, J. (2023). *Educação Inclusiva e a Operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018 – Contributos a uma reflexão*. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Especialização Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais]. <http://hdl.handle.net/10400.26/47838>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Country Policy Review and Analysis: Portugal* (Updated 2022). <https://www.european-agency.org/resources/country-policy-review/portugal>
- Ewe, L. P., & Galvin, T. (2023). Universal Design for Learning across formal school structures in Europe — A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Federação Nacional da Educação (FNE). (2024). *Relatório | Consulta Nacional – Educação Inclusiva 2024: Docentes e Direções das escolas*. FNE.
- FENPROF. (2025). *Levantamento feito pela FENPROF apura e reafirma que, de acordo com as escolas: Para a Educação ser realmente inclusiva são necessários mais recursos e respeito pela lei*.
- Ferreira, A. (2012). *As atitudes dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/2439>
- Ferreira, A. (2012). *As atitudes dos professores do 1ºciclo do Ensino Básico relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus]. <http://hdl.handle.net/10400.26/2439>
- Ferreira, M., & Reis-Jorge, J. (2022). *Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) – A qualitative assessment by*

primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 55–76.

<https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>

Fitch, E. F. (2002). Disability and inclusion: From labeling deviance to social valuing.

Educational Theory, 52(4), 463–477. [https://doi.org/10.1111/j.1741-](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00463.x)

[5446.2002.00463.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00463.x)

Flores, M. A. (2021). Educating teachers in the post-Bologna context in Portugal: Lessons

learned and remaining challenges. In I. Menter (Ed.), *Teacher education policy and research: International perspectives and inspirations* (pp. 171–187).

Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_11

Fonseca, M. (2020). *A implementação do Decreto-lei n.º 54/2018 nas escolas que*

integravam as unidades de apoio à educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita: Da teoria à prática educativa. [Dissertação elaborada

com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora,

Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/26127>

Fonseca, M. (2022). *A escola inclusiva: estudo de caso num agrupamento de escolas*.

[Relatório de Dissertação do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas,

Escola Superior de Ciências Empresariais]. <http://hdl.handle.net/10400.26/42394>

Fontes, A., & Silva, M. S. (2018). A prática da educação inclusiva nas escolas

profissionais a partir do DL 54/2018: perceção dos docentes e formadores.

Indagatio Didactica, 16(1), 59–72.

<https://doi.org/10.34624/id.v16i1.35929>

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do*

oprimido. Paz e Terra.

Galão, L. S. (2023). *Educação Inclusiva na Formação Inicial de Professores: Análise de*

Currículos do Ensino Superior e Perceções de elementos das E.M.A.E.I.

[Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Português e

de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2º ciclo de

estudos), Universidade Beira Interior]. <http://hdl.handle.net/10400.6/14181>

Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da



escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Graça, D. (2021). *Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva: perspetiva sobre o seu desempenho pedagógico e organizacional num agrupamento de escolas*. [Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Administração Educacional, Escola Superior de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/15587>

Hachimoto, A. (2024). *Conexões do Conhecimento: explorando a interdisciplinaridade na Educação*. Epitaya Editora.

Hariyadi, B., & Rodiyah, S. K. (2023). Teachers' perceptions of multicultural education and diversity values in the school environment. *Syaikhuna: Jurnal Pendidikan dan Pranata Islam*, 14(01), 119–138. <https://doi.org/10.58223/syaikhuna.v14i01.6608>

Hohmann, M., & Weikart, P. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Izquierdo, T. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a Mudança pelo Relatório Warnock*. [Tese de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/995>

Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>

Lima, N. M. F. (2022). Rotina, crianças e educação: Desenvolvimento das crianças a partir das rotinas aplicadas na educação básica. In *Integrando saberes & fazeres na educação básica* (pp. 131–136). Editora Científica Digital. <https://doi.org/10.37885/220809664>

Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. (2020). *Warnock 40 years on: The development of special educational needs since the Warnock Report and implications for the future*. *Frontiers in Education*, 4, Article 164. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00164>



- Lopes, J. L., & Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11(4), 169. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>
- Loureiro, M. & Duarte, S. (2018). Perspetivas sobre a educação inclusiva: olhares sobre a nova lei. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 9(2), 27-32. https://proandee.weebly.com/revista_v9n2_dez2018.html
- Macêdo, É. M. M. (2023). *A partilha pedagógica num instituto federal*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. <http://hdl.handle.net/10400.15/4282>
- Machado, C. (s.d.). *A metodologia EKUI*. Disponível em: Metodologia – EKUI.
- Magro, T., Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., & Fateixa, J. (2019). O poder das ideias em educação. *Revista ELO* 26.,31-37. <http://hdl.handle.net/10174/25942>
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10(1). <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n01ID1147>
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
- Marques, A. (2022). A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico. [Relatório da prática de ensino supervisionada para o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, Universidade do Algarve]. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3164>
- Mascarenhas, D., Rosário, V., & Maia, J. S. (2021). TALIS 2018: Análise comparativa da qualidade da educação em Portugal em relação à média dos países da OCDE, segundo os professores e os diretores de escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(2), e23040. <https://doi.org/10.21814/rpe.29173>
- Mateus, A. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do



Ensino Básico- ISEC LISBOA]. Repositório Comum.

<http://hdl.handle.net/10400.26/35459>

Mateus, A. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. <http://hdl.handle.net/10400.26/35459>

Matos, É., & Simplicio, A. (2022). A contribuição do cuidador escolar na Educação Inclusiva. *Ensino Em Perspectivas*, 3(1), 1–6. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8924>

Mattos, D. (2024). *Educação Inclusiva E Formação De Professores: Professores Preparados Alunos, Não Segregados*. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação- Politécnico de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/57349>

Mazini, E. & Moreira, M (2008). *Aprendizagem Significativa-condições para a ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. VETOR EDITORA.

Merki, G. (2024). Decreto-lei 54/2018: para uma educação realmente inclusiva?. *Revista Lusófona De Estudos Culturais E Comunicacionais (NAUS)*, 7(1), 056–060. <https://doi.org/10.29073/naus.v7i1.906>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro*. Diário da República, 1.ª série, n.º 4. [Decreto-Lei n.º 3/2008 | DR](#)

Ministério da Educação (2018). *Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Ministério da Educação. (1991). *Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto*. Diário da República: 1.ª série-A, n.º 195. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-170529>



- Ministério da Educação. (1991). *Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto*. Diário da República: 1.ª série-A, n.º 195. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-170529>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Monteiro, C. (2015). *A Importância da Psicomotricidade na Educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <http://hdl.handle.net/10400.26/11067>
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-E*, 7(3), 70–86. <https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.3679>
- Moraes, T. (2022). Atitudes e Autoeficácia dos Professores de Educação Física em Relação à Inclusão: Estudo Centrado na Região de Lisboa – Portugal. *Rev. bras. educ. espec.* 28. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>
- Moura, A., & Fontes, F. (2023). Disabling experiences and inclusive school: Reframing the debate in Portugal. *Journal of Education Policy*, 38(7), 1007–1023. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2178675>
- Mourinha, A. (2020). *A importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto de Creche*. [Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Santarém]. <http://hdl.handle.net/10400.15/2817>
- Nascimento, F., Paiva, M., Frota, R., Sousa, M. (2021). A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, 32 (2) 1-24. <https://doi.org/10.31423/oikos.v32i2.11824>



- OECD (2022), *Review of Inclusive Education in Portugal*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Oliveira, M. S., & Malheiro, C. A. L. (2024). Utilização da tecnologia digital da informação e comunicação e do Desenho Universal para Aprendizagem nos processos de alfabetização. *Revista de Estudos em Educação*, 10(1). <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2024v26id5460>
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Page, A., Charteris, J., Anderson, J., & Boyle, C. (2021). Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: Inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 142–156. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872842>
- Paul, T., Di Rezze, B., Rosenbaum, P., Cahill, P., Jiang, A., Kim, E., & Campbell, W. (2022). Perspectives of children and youth with disabilities and special needs regarding their experiences in inclusive education: A meta-aggregative review. *Frontiers in Education*, 7, Article 864752. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.864752>
- Pedro, S. (2024). *Práticas de trabalho colaborativo nas equipas educativas-perspetivas dos professores*. [Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta]. <http://hdl.handle.net/10400.2/16773>
- Pedro, S., & Abelha, M. (2024). Práticas de trabalho colaborativo nas equipas educativas: perspetivas dos professores envolvidos. *Indagatio Didactica*, 16 (4), 223-240. <https://doi.org/10.34624/id.v16i4.37588>
- Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. [Tese de Mestrado em Educação Pré-escolar, Instituto Politécnico de Portalegre]. <http://hdl.handle.net/10400.26/6133>
- Pereira, F. et al. (2018). *Para uma educação inclusiva*. Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação.



- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Manual de apoio à prática: Educação inclusiva – Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Direção-Geral da Educação.
- Piçarra de Oliveira, A. M., Sanches Mota, L., & Romão, P. (2022). Burocracia docente e a avaliação interna das aprendizagens: A perceção dos diretores portugueses. *Sensos-e*, 9(2), 72–78. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4304>
- Plataforma Europeia de Educação Escolar. *Sobre o eTwinning*. Disponível em: [eTwinning | Plataforma Europeia de Educação Escolar](#).
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). Orientações pedagógicas para a creche. *Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação*.
- Reneu Pereira, M., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2022). Implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: perspectiva dos professores. *Sensos-e*, 9(2), 19–36. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476>
- Rocha, E. S., Silva, H. A., Carvalho, O., Galinha, S., & Machado, C. (2021). Perceções docentes sobre Inclusão na Educação: um estudo do Norte, Centro e Sul de Portugal. In S. A. Galinha (Coord.), *CO3 – Co-Construir comunidades* (pp. 127–148). <http://hdl.handle.net/10400.15/3615>
- Rodrigues, T. (2023). Implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão: perceções de professores e famílias [Dissertação de Mestrado em Educação Especial]. <http://hdl.handle.net/10400.21/17142>
- Rosenberg, R., Kate de Bruin, & Ludecke, M. (2023). Beginning teacher preparation and readiness for the profession as inclusive educators. *Australian Journal of Education*, 68(1). <https://doi.org/10.1177/00049441231218724>
- Ruas, J. (2021). *Manual de Metodologias de Investigação - como fazer propostas de investigação, monografias, dissertações e teses*. Escolar Editora.



- Santos, A. (2023). *O papel do brincar no espaço exterior no processo ensino-aprendizagem das ciências naturais na Educação Pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico Politécnico de Viseu, Relatório Científico do Politécnico de Viseu]. <http://hdl.handle.net/10400.19/7999>
- Santos, N. & Mogarro, M. (2023) e queremos práticas inclusivas poderemos continuar a conceptualizar a diferenciação pedagógica como medida? *Revista Cocar*, 19, 1-17.
- Santos, T., Martins, A & Batista, K. (2022). Desenho Universal da Aprendizagem: a arte de ensinar sem excluir. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1-13. [Vista do Desenho Universal da Aprendizagem: a arte de ensinar sem excluir](#)
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, J. B.A. (2022). As medidas universais como estratégia promotora da inclusão e do sucesso escolar. [Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Administração de Escolas, Instituto Politécnico de Setúbal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/38278>
- Silva, R. C. de S., Paula, M. C. N. de, Pereira, M. A. da S., Silva, M. G. da, Silva, M. V. M. da, Barbosa, M. Ângelo, Mendes, M. C., Oliveira, P. de J. L. T., & Santos, R. C. B. M. (2025). Educação inclusiva e o desenho universal para a aprendizagem (DUA): caminhos para a equidade. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 17(4). <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-122>
- Sousa, P. (2024). A perceção dos docentes dos Ensinos Básico e Secundário sobre a implementação do Decreto-Lei 54/2018 nas escolas. [Pós-Graduação em Educação Especial: Domínio Cognitivo Motor, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3321>
- Taberner, J. E. (2023). There are too many kids with special educational needs. *Frontiers in Education*, 8, Article 1125091. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1125091>
- Taneja-Johansson, S., & Singal, N. (2021). Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: Cross-context conversations and mutual



- learning. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965799>
- Tavares, J. (2021). *Perceção dos professores sobre a educação. Um estudo num agrupamento de escolas do distrito do Porto*. [Dissertação de Mestrado em Administração das Organizações Educativas, Instituto Politécnico do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.22/19576>
- Taylor, S. F., Stern, E. R., & Gehring, W. J. (2007). Neural Systems for Error Monitoring. *The Neuroscientist*, 13(2), 160–172. <https://doi.org/10.1177/1073858406298184>
- Teixeira, S. (2021). *A Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade em Educação Especial, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/77486>
- Tenerife, J. J. L., Peteros, E., Zaragoza, I. D., De Vera, J. V., Pinili, L. C., & Fulgencio, M. D. (2022). Teachers' perceptions on their competence and the benefits of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(8), 2605–2621. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.7784>
- Tomlinson, C. A. (2014). *A sala de aula diferenciada: Respondendo às necessidades de todos os alunos*. Ascd. <https://shorturl.at/4CyZr>
- Tonegawa, Y. (2022). Education in SDGs: What is inclusive and equitable quality education? In T. Nishimura (Ed.), *Sustainable development disciplines for humanity* (pp. 45–61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4859-6_4
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO International Bureau of Education. (2008). *Inclusive education: The way of the future* (ED/BIE/CONFINTED 48/3) [Documento apresentado na 48.ª Conferência Internacional de Educação, Genebra, Suíça]. UNESCO-IBE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787>



- Valpaços, A. (2024). Escola Inclusiva em Portugal: reflexão sobre dilemas éticos e pedagógicos dos professores. *REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - REIN, Edição contínua*, 9 (1). <https://shre.ink/x4V9s>
- Vieira, A. R. (2019). O Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva: análise das perceções dos docentes sobre a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Instituto Politécnico de Lisboa]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31286/1/Ana%20Rita%20Vieira.pdf>
- Vieira-Rodrigues, M. & Sanches-Ferreira, M. (2017). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 23. 37-52. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.



Apêndices



Apêndice 1 – Questionário

Questionário sobre a Operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018

Este questionário insere-se na elaboração do Relatório Final de Estágio, requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela estudante Sara Antunes, sob orientação do Professor Doutor Alberto Rocha e coorientação da Professora Especialista Liliana Nunes.

Visa recolher informações sobre as perceções dos docentes e dos elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) — incluindo os docentes que integram esta equipa como elementos variáveis — relativamente à forma como o referido decreto tem sido operacionalizado. A sua colaboração é fundamental para a concretização deste estudo.

Garante-se a total confidencialidade e anonimato das respostas, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins académicos.

Dados de Caracterização Socioprofissional

1. Género:

Feminino Masculino Prefiro não responder

2. Idade:

Menos de 30 anos 30-39 anos 40-49 anos 50-59 anos 60 anos ou mais

3. Função exercida:

Educador(a) de infância Professor(a) do 1.º Ciclo Professor(a) do 2.º Ciclo
 Professor(a) do 3.º Ciclo Professor(a) do Ensino Secundário Elemento permanente da EMAEI Outro: _____

4. Habilitação profissional para a docência:

Licenciatura Especialização Mestrado Doutoramento Outro:

5. Tempo de serviço na docência:

Menos de 5 anos 5-9 anos 10-19 anos 20 ou mais anos



6. Tem formação específica na área da inclusão (ex.: educação inclusiva, PEI, PHDA, sobredotação, diferenciação pedagógica, etc.)?

Sim Não Se respondeu “Sim”, especifique: _____

7. Estabelecimento de ensino:

Público Privado Cooperativo IPSS Outro: _____

8. Distrito onde exerce funções:

Dimensão 1 – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI)

1. Conheço as três categorias de medidas (universais, seletivas e adicionais) previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

2. Aplico frequentemente medidas universais, como a diferenciação pedagógica ou acomodações curriculares.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

3. Os alunos com medidas seletivas (ex.: apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens) são identificados à EMAEI e beneficiam de um RTP que define essas medidas. Considero que estas medidas são aplicadas sempre que necessário.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

4. Considero eficazes as medidas adicionais na resposta a dificuldades acentuadas de comunicação, cognição e interação.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

5. Tenho clareza sobre o processo de identificação e decisão conjunta das medidas seletivas e adicionais pela EMAEI, e autonomia na implementação das MSAI, de acordo com as necessidades dos alunos.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

Dimensão 2 – Recursos Humanos, Materiais e Físicos

6. A escola/agrupamento onde exerço funções dispõe de recursos humanos suficientes para garantir uma educação inclusiva.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

7. Existem técnicos especializados adequados (psicólogos, terapeutas, etc.) na escola/agrupamento para apoiar os alunos.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

8. Os recursos físicos disponíveis (salas, equipamentos, acessibilidade) são adequados às necessidades dos alunos com MSAI.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

9. Os recursos materiais específicos (materiais adaptados, tecnologias de apoio) são suficientes e estão disponíveis.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

10. Os recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão funcionam de forma articulada e eficaz.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

Dimensão 3 – Formação e Desenvolvimento Profissional

11. Sinto-me adequadamente preparado/a para identificar e aplicar as medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

12. Recebi formação específica em educação inclusiva após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo plenamente

13. Considero prioritário investir em formação contínua sobre a aplicação de MSAI.



Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo
Concordo plenamente

14. Sei qual é o meu papel e as minhas funções enquanto elemento variável da EMAEI, sempre que sou chamado(a) a colaborar.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo
Concordo plenamente

15. A escola/agrupamento promove momentos de reflexão e partilha de práticas inclusivas.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo
Concordo plenamente

Dimensão 4 – Dificuldades e Desafios na Implementação

16. Existem dificuldades na interpretação dos conceitos e nomenclatura do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo
Concordo plenamente

17. A carga burocrática associada à operacionalização do decreto compromete a intervenção pedagógica.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo
Concordo plenamente

18. A falta de tempo e de condições para o trabalho colaborativo é um obstáculo à sua implementação.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo
Concordo plenamente

19. A diversidade de interpretações do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Manual de Apoio à Prática Inclusiva leva a práticas distintas entre escolas e agrupamentos.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo
Concordo plenamente

20. A operacionalização das MSAI é, por vezes, dificultada pela escassez de recursos humanos, materiais ou organizacionais, bem como pela falta de apoio por parte das estruturas responsáveis pela sua implementação.

Discordo plenamente Discordo Não concordo nem discordo Concordo
Concordo plenamente



Questões Abertas

21. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos à correta operacionalização do Decreto-Lei n.º 54/2018 no seu contexto educativo?

[Resposta aberta]

22. Que sugestões gostaria de apresentar para melhorar a implementação das MSAI previstas neste decreto?

[Resposta aberta]

Obrigada pela sua colaboração.