Projeto ReViOP

- Avaliação diagnóstica inicial -

SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE SANTARÉM

Instituto de Serviço Social | Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa |LusoGlobe

Investigador Principal: Fátima Gameiro

Co-Investigador: Paula Ferreira

Equipa: Fátima Gameiro, Paula Ferreira, Jacqueline Marques, Ana Paula Garcia, Hélia Bracons, & Nélson Ramalho

Janeiro 2026

ÍNDICE GERAL

Introdução **4**
Materiais e Métodos **6**
Participantes **8**
1. Alunos 8
2. Encarregados de Educação 9
3. Professores 10
3.1. Diretores de Turma (DT) 10
3.2. Professores Ensino Específico (PEE) 11
Resultados **13**
1. Alunos **13**
1.1. Perceção de Qualidade de Vida (QdV)- Alunos 13
1.2. Perceção de Dificuldades- Alunos 13
1.3. Capacidades Cognitivas- Alunos 14
1.3.1. Inteligência Fatorial (MCR) 14
1.3.2. Inteligência verbal (WISCIII) 15
1.3.3. Memória (WISCIII+FCR) 15
1.3.4. Atenção (CCTT) 16
1.3.5. Organização Percetivo Motora (FCR) 16
1.3.6. Flexibilidade Cognitiva (CCTT+WSCT) 17
1.3.7. Fluência Verbal (PFS+FAB) 18
1.3.8. Controlo inibitório (STROOP+FAB) 19
1.3.9. Planeamento (ToL) 19
2. Encarregados de Educação **20**
2.1. Perceção de Dificuldades- Encarregados de Educação (EE) 20
3. Professores **21**
3.1. Perceção de Competências – Diretores de Turma (DT) 21
3.2. Perceção de Competências – Professores Ensino Específico (PEE) 22
Considerações finais **23**
Recomendações **25**
Produção Científica do ReViOP 26
Indicadores de Produção 27
Referências Bibliográficas 28
Anexo I – Suporte teórico 30

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Instrumentos de avaliação do ReViOP 6
Tabela 2 – Caraterização sociodemográfica dos alunos 8
Tabela 3 – Informação diagnóstica relativa aos alunos 9
Tabela 4 – Caracterização dos encarregados de educação 10
Tabela 5 – Perceção dos encarregados de educação quanto a incapacidade ou deficiência dos seus educandos 10
Tabela 6 – Caracterização dos Diretores de Turma 11
Tabela 7 – Perceção dos Diretores de Turma sobre Incapacidade/ Deficiência dos alunos 11
Tabela 8 – Caracterização dos Professores do Ensino Especial 12
Tabela 9 – Perceção dos Professores do Ensino Específico sobre incapacidade/deficiência dos alunos 12
Tabela 10 – Perceção de QdV- Alunos 13
Tabela 11 – Perceção de Dificuldades- Alunos 14
Tabela 12 – Inteligência Fatorial - Alunos 14
Tabela 13 – Inteligência verbal - Alunos 15
Tabela 14 – Memória - Alunos 16
Tabela 15 – Atenção - Alunos 16
Tabela 16 – Organização Percetivo Motora - Alunos 17
Tabela 17 – Flexibilidade Cognitiva - Alunos 18
Tabela 18 – Fluência Verbal - Alunos 18
Tabela 19 – Controlo Inibitório - Alunos 19
Tabela 20 – Planeamento - Alunos 20
Tabela 21 – Perceção de Dificuldades- Encarregados de Educação 21
Tabela 22 – Competências- Professores Titulares 21
Tabela 23 – Competências- Professores Ensino Especial 22
Tabela 24 – Principais recomendações 25

Introdução

A inclusão social de jovens com deficiência ou incapacidade constitui um desafio central das políticas educativas contemporâneas, exigindo abordagens que articulem educação, justiça social e participação. Apesar dos avanços normativos no domínio da Educação Inclusiva (EI), persistem processos de exclusão escolar associados a estigmatização, fragilidades nas competências sociais, dificuldades cognitivas e limitações nas oportunidades efetivas de participação. Na atualidade, a EI continua a confrontar-se com diversas limitações, o que torna urgente a aposta na diferenciação pedagógica e na inovação das práticas educativas.

De acordo com as necessidades elencadas pela comunidade escolar (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação e Inclusão/EMAEI) do agrupamento de escolas Dr. Ginestal Machado, os jovens com necessidades educativas específicas (NEE), acompanhados pelo decreto-lei nº 54/2018, apresentam frequentemente sintomas de desajustamento emocional, doença mental, ausência de acompanhamento psicológico regular, elevada toma de psicofármacos, fragilidades ao nível do processo de ensino-aprendizagem e atitudes e comportamentos desadequados e agressivos. Estes problemas são consistentes com a literatura que indica que jovens com NEE tendem a ser menos aceites pelos pares, a revelar déficits nos comportamentos pró-sociais; e a demonstrar níveis elevados de comportamento social negativo (Bryan, 1978; Deshler et al., 1980; Gresham, 1981; Gresham & Reschly, 1987). Logo, a necessidade de um modelo de intervenção inovador revela-se fulcral.

Neste enquadramento, a avaliação diagnóstica assume um papel central enquanto instrumento para compreender, de forma integrada, as dimensões cognitivas, emocionais, comportamentais e sociais dos jovens, sustentando intervenções mais ajustadas, eficazes e inclusivas.

O projeto ReViOP - Realidade Virtual e Oficinas Participativas, desenvolvido de fevereiro de 2025 a fevereiro de 2028, pela Santa Casa da Misericórdia de Santarém (SCMS) na escola básica 2º e 3º ciclo de Mem Ramires, integrante do agrupamento de escolas Dr. Ginestal Machado, na cidade de Santarém, surge enquanto modelo inovador de avaliação diagnóstica e de intervenção socioeducativa em contexto escolar.

Trata-se de um projeto piloto ao nível do modelo de intervenção em EI em contexto escolar, que pretende ser uma resposta inovadora, com integração sistémica de um conjunto de atividades de estimulação que visam o fomento de competências pessoais, de socialização interpessoal e de estímulo das relações.

O projeto enquadra-se nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente: ODS 4- Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ODS 10- Reduzir as desigualdades no interior de países e entre países; e ODS 16- Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis.

O ReViOP articula metodologias participativas e tem como objetivo geral diminuir o problema de exclusão social de jovens portadores de deficiência ou de incapacidade, que frequentam o 3.º ciclo de escolaridade através da promoção de competências cognitivas, emocionais e relacionais/sociais, recorrendo à estimulação cognitiva (Realidade Virtual/RV) e à participação ativa (Oficinas Participativas/OP). A meta do projeto é aumentar em 25% o comportamento social positivo.

As atividades do ReViOP, dirigidas a 45 crianças e jovens com NEE, situam-se em torno de 2 eixos.

1. O eixo “EU consigo”, que tem como objetivo aumentar o desempenho ao nível das funções cognitivas e executivas, com recurso à RV.
2. O eixo “Promover o NÓS”, que tem como objetivo trabalhar competências pessoais, cívicas e de socialização, através das OP.

A avaliação diagnóstica envolveu 45 alunos com idades entre os 12 e os 16 anos, 38 encarregados de educação e 67 professores. Recorreu a diversos instrumentos de avaliação, designadamente a escala de Qualidade de Vida

(WHOQOL-BREF-ID), a Escala de Capacidades e Dificuldades (SDQ) aplicada aos alunos e encarregados de educação, a Escala de Competências Sociais (SSRS-K-6) aplicada aos professores, bem como instrumentos de avaliação neuropsicológica (como o MCR, WISC III, FCR, WSCT), aplicada aos alunos.

A avaliação será desenvolvida de forma longitudinal, tomando como referência dois momentos temporais: o início, em fevereiro de 2025 (Fase 0), e o final do projeto, em fevereiro de 2028 (Fase 1), com o objetivo de validar um modelo passível de ser replicado noutras escolas.

Neste relatório serão apresentados os dados da avaliação inicial (diagnóstica).

Materiais e Métodos

Instrumentos

Os instrumentos de avaliação dos alunos, nos domínios emocional, comportamental e cognitivo, dos encarregados de educação, no domínio comportamental e dos professores (Diretores de Turma e Professores de Ensino específico) no domínio das competências, encontram-se descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – Instrumentos de avaliação do ReViOP

Amostra	Dominios	Dimensões	Instrumento de Avaliação	Categorias
Alunos	**Emocional**	Qualidade de Vida	Questionário de Qualidade de Vida (**WHOQOL-BREF**) (WHOQOL, 1998, Canavarro et al., 2007)	WHOQOL-BREF- Total WHOQOL-BREF- Física WHOQOL-BREF- Psicológica WHOQOL-BREF- Relações Sociais WHOQOL-BREF- Ambiental
	Comportamental	Capacidades e Dificuldades	Escala de Capacidades e Dificuldades (**SDQ**, (Goodman, 1997, Fleitlich et al., 2005)	SDQ- Total SDQ- Sintomas Emocionais SDQ- Problemas de Comportamento SDQ- Hiperatividade SDQ- Problemas de Relação com os Colegas SDQ- Comportamento Prosocial
	Cognitivo	Inteligência Fatorial	Marizes Coloridas de Raven (**MCR**, Raven, 1938, Ferreira, 2009)	MCR- Percentil
		Inteligência Verbal	Wechsler Intelligence Scale for Children (3.ª edição (**WISC-III**, Wechsler, 1991, Simões, 2003)	WISC- Informação WISC- Vocabulario WISC- Compreensao
		Memória	**WISC-III** Figura Complexa de Rey (**FCR**, Osterrieth, 1944, Simões, 2000)	WISC- Memória de Digitos FCR- Memória
		Atenção	Color Trails Test (**CCTT**, D'Elia et al., 1996, Simões, 2000)	CCTT- Tempo 1
		Organização Percetivo-Motora	**FCR**	FCR- Cópia
		Flexibilidade Cognitiva	**CCTT** Wisconsin Card Sorting Test (**WCST**, Heaton et al., 1993, Simões, 2000)	CCTT-Tempo 2 WCST-Respostas perseverativas WCST-Categorias Complet WCST-Falha_Manter_Contexto
		Fluência Verbal	Prova de Fluência Semântica (**PFS**, Benton, 1968, Simões et al., 2008) Frontal Assessment Battery (**FAB**, Dubois et al., 2000, Moitinho, & Marques, 2012)	PFS-Fluência Semântica FAB-Fluência Lexical
		Controlo Inibitório	Teste de Stroop (**STROOP**, Stroop, 1935, Golden, 1978) - FAB	STROOP_C STROOP_C_P FAB_Sensibilidada_Interf FAB_Controlo_Inibitorio

		Planeamento	Torre de Londres (**ToL**, Shallice, 1982, Simões 2000)	ToL_ScoreTotal ToL_Número_Movimentos ToL_Tempo_Total_Execucao
Encarregados de Educação	**Comportamental**	Capacidades e Dificuldades	Escala de Capacidades e Dificuldades (**SDQ**, (Goodman, 1997, aferido por Fleitlich et al., 2005)	SDQ- Total SDQ- Sintomas Emocionais SDQ- Problemas de Comportamento SDQ- Hiperatividade SDQ- Problemas de Relação com os Colegas SDQ- Comportamento Prosocial
Professores (DT e Professores do Ensino Específico)	**Competências**	Competências Sociais	Escala de Competências Sociais (**SSRS-K-6**) (Gresham, & Elliott, 1990, aferida por Lemos, & Meneses, 2002)	SSRS-K-6- Habilidades sociais- Autocontrolo SSRS-K-6- Habilidades sociais- Asserção SSRS-K-6- Habilidades sociais- Cooperação SSRS-K-6- Problemas de comportamento- Internalizante SSRS-K-6- Problemas de comportamento- Hiperatividade SSRS-K-6- Problemas de comportamento- Externalizante SSRS-K-6- Competências académicas SSRS-K-6- Total

Fonte. Elaboração própria (2025)

Participantes

A amostra inclui os jovens participantes do projeto ReViOP e os atores educativos diretamente envolvidos, tais como professores- diretores de turma e professores do ensino específico- e encarregados de educação.

1. Alunos

Foram avaliados 45 alunos integrados no projeto ReViOP. A maioria dos participantes é do sexo masculino (n=33; 73,3%), sendo 12 do sexo feminino (26,7%). As idades situam-se entre os 12 e os 16 anos, com uma média de 13,25 anos (DP=1,079), correspondendo a uma população predominantemente adolescente, característica do 3.º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao ano de escolaridade, verifica-se que 30 alunos (66,7%) frequentam o 7.º ano e 15 (33,3%) o 8.º ano, evidenciando uma maior concentração de alunos na fase inicial do 3.º ciclo, etapa particularmente exigente em termos de adaptação académica e socioemocional, sobretudo para jovens com necessidades educativas específicas (NEE) e para quem a transição entre ciclos pode exigir maior suporte.

Todos os participantes residem no concelho de Santarém, sendo que a grande maioria (n=31; 86,1%) vive na cidade de Santarém. Registaram-se ainda respostas em branco relativamente à localidade de residência (n=9).

A Tabela 2 sintetiza a caracterização sociodemográfica dos participantes do projeto ReViOP.

Tabela 2 – Caraterização sociodemográfica dos alunos

Variável	Categoria	n	%
Sexo	Masculino	33	73,3
	Feminino	12	26,7
Idade (anos)	Intervalo	12–16	—
	Média (DP)	13,25 (1,079)	—
Ano de escolaridade	7.º ano	30	66,7
	8.º ano	15	33,3
Localidade de residência	Santarém	31	86,1
	Outras localidades do concelho	5	13,9
	Não respondeu	9	—

Fonte. Elaboração própria (2026)

No que respeita às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, aplicadas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, 25 alunos (56,8%) beneficiam de medidas universais, enquanto 19 (43,2%) usufruem de medidas seletivas e/ou adicionais, que incluem adaptações ao processo de avaliação e apoios individualizados. Estes dados demonstram que a maioria dos participantes necessita de algum tipo de apoio educativo formal, ainda que uma parte significativa apresente medidas de carácter mais abrangente, integradas no quotidiano escolar.

Quanto aos diagnósticos identificados, destaca-se a prevalência de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e Perturbação Específica da Aprendizagem (n=7; 15,9%). Foram igualmente identificados défices cognitivos em 6 alunos (13,6%) e perturbações de aprendizagem em outros 6 (13,6%), evidenciando a diversidade de perfis presentes na amostra, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

No que concerne à perceção dos próprios alunos sobre a necessidade de apoio de Educação Especifica (EE), a maioria considera necessitar desse apoio (n=22; 62,9%), enquanto 13 alunos (37,1%) referem não sentir essa necessidade, tendo 10 alunos não respondido. Este dado revela uma autoperceção significativa de vulnerabilidade e reconhecimento da importância do apoio educativo especializado, reveladora de um nível de consciência significativo quanto às próprias dificuldades e necessidades.

Relativamente aos motivos apontados para a necessidade de apoio, os alunos referem sobretudo a melhoria das notas (20%), a ajuda nas disciplinas (20%), a perceção de dificuldades de aprendizagem (20%) e a necessidade de melhorar competências de leitura e escrita (10%), associando o apoio da Educação Específica à melhoria do desempenho académico e das competências básicas de aprendizagem. O que vai ao encontro dos objetivos do projeto ReViOP, que visa precisamente promover a inclusão através do desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A informação diagnóstica relativa às medidas de suporte à aprendizagem, aos diagnósticos identificados e às necessidades de apoio percecionadas pelos alunos é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 – Informação diagnóstica relativa aos alunos

Dimensão	Categoria	n	%
Medidas de suporte (DL n.º 54/2018)	Medidas universais	25	56,8
	Medidas seletivas e/ou adicionais	19	43,2
	Não respondeu	1	—
Diagnósticos mais prevalentes	PHDA + Perturbação de Aprendizagem	7	15,9
	Défice cognitivo	6	13,6
	Perturbação de Aprendizagem	6	13,6
Perceção da necessidade de apoio em EE	Sim	22	62,9
	Não	13	37,1
	Não respondeu	10	—
Motivos para a necessidade de apoio*	Melhorar as notas	4	20,0
	Ajuda nas disciplinas	4	20,0
	Porque sente dificuldades	4	20,0
	Melhorar leitura e escrita	2	10,0

Fonte. Elaboração própria (2026)

2. Encarregados de Educação

No grupo dos 31 encarregados de educação participantes no estudo, observa-se uma clara predominância do sexo feminino (n=30; 96,8%), sendo apenas um participante do sexo masculino (3,2%). As idades situam-se entre os 25 e os 55 anos, com uma média de 40,67 anos (DP=8,185).

Relativamente à relação com o educando, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação corresponde à mãe (n=24; 77,4%), seguindo-se outras figuras de referência (n=5; 16,1%), e, de forma residual, o pai e o representante legal (n=1; 3,2% cada).

No que concerne ao percurso educativo dos alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, os encarregados de educação referem que os seus educandos se encontram integrados neste regime há, em média, 4,82 anos (DP=2,157), com valores a variar entre 2 e 8 anos, o que indica um acompanhamento prolongado no âmbito da Educação Inclusiva.

A caracterização sociodemográfica e educativa dos encarregados de educação encontra-se sistematizada na tabela 4.

Tabela 4 – Caracterização dos encarregados de educação

Variável	Categoria	n	%
Sexo	Feminino	30	96,8
	Masculino	1	3,2
Idade (anos)	Intervalo	25–55	—
	Média (DP)	40,67 (8,185)	—
Relação com o educando	Mãe	24	77,4
	Pai	1	3,2
	Representante legal	1	3,2
	Outra	5	16,1
Tempo de integração no DL 54/2018 (anos)	Intervalo	2–8	—
	Média (DP)	4,82 (2,157)	—

Fonte: Elaboração Própria (2026)

Quando questionados sobre se consideram que os seus educandos apresentam alguma incapacidade ou deficiência, a maioria dos encarregados de educação respondeu negativamente (n=18; 69,2%), enquanto 8 participantes (30,8%) indicaram reconhecer a presença de incapacidade/deficiência. Registaram-se ainda 5 respostas omissas.

No que diz respeito ao tipo de incapacidade/deficiência, destacam-se sobretudo as dificuldades de aprendizagem, isoladas ou associadas a problemas de comportamento e/ou a outras condições. Em particular, as dificuldades de aprendizagem surgem como a condição mais prevalente (34,6%), seguidas da associação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (23,1%), dificuldades de aprendizagem e outras condições (15,4%) e, de forma menos frequente, dificuldades de aprendizagem associadas simultaneamente a problemas de comportamento e a outras condições (11,5%).

Estes resultados encontram-se expressos na tabela 5.

Tabela 5 – Perceção dos encarregados de educação quanto à incapacidade ou deficiência dos seus educandos

Dimensão	Categoria	n	%
Perceção de incapacidade/deficiência	Não	18	69,2
	Sim	8	30,8
	Não respondeu	5	—
Tipo de incapacidade/deficiência identificada	Dificuldades de aprendizagem	9	34,6
	Dificuldades de aprendizagem + problemas de comportamento	6	23,1
	Dificuldades de aprendizagem + outra	4	15,4
	Dificuldades de aprendizagem + problemas de comportamento + outra	3	11,5

Fonte: Elaboração Própria (2026)

3. Professores

3.1. Diretores de Turma (DT)

A análise das respostas dos 33 Diretores de Turma (DT) revela uma predominância significativa do sexo feminino (n=27; 81,8%), confirmando a feminização da profissão docente no ensino básico, fenómeno amplamente documentado no contexto educativo português.

Relativamente à idade, os DT apresentam idades compreendidas entre os 35 e os 58 anos, com uma média de 47,39 anos (DP=6,48), evidenciando um grupo profissional maioritariamente em fase intermédia ou avançada da carreira docente. Registaram-se duas respostas omissas nesta variável.

No que respeita à situação profissional, verifica-se que a maioria dos DT se encontra em regime de efetividade (n=15; 45,5%), seguindo-se os docentes contratados (n=9; 27,3%) e os vinculados (n=9; 27,3%), o que reflete alguma diversidade nos vínculos laborais, ainda que com predominância de estabilidade profissional.

Em termos de experiência profissional enquanto Diretores de Turma, os participantes apresentam uma média de 4 anos letivos (DP=2,15), com valores a variar entre 1 e 8 anos, sugerindo uma equipa com experiência consolidada na função e potencial capacidade para implementar estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas à heterogeneidade dos alunos.

A caracterização sociodemográfica e profissional dos Diretores de Turma encontra-se sistematizada na Tabela 6.

Tabela 6 – Caracterização dos Diretores de Turma

Variável	Categoria	n	%
Sexo	Feminino	27	81,8
	Masculino	6	18,2
Idade (anos)	Intervalo	35–58	—
	Média (DP)	47,39 (6,48)	—
Situação profissional	Efetivo	15	45,5
	Contratado	9	27,3
	Vinculado	9	27,3
Experiência como DT (anos letivos)	Intervalo	1–8	—
	Média (DP)	4,00 (2,15)	—

Fonte: Elaboração Própria (2026)

Quando questionados sobre se consideram se os alunos apresentam incapacidade/deficiência, a maioria dos DT afirma que sim (58,1%) (ver Tabela 7).

Tabela 7 – Perceção dos Diretores de Turma sobre Incapacidade/ Deficiência dos alunos

		Frequência	Percentagem
Válido	**Não**	13	41,9%
	Sim	18	58,1%
	Total	31	100,0%
Omisso	**Sistema**	2	
Total		33	

Fonte: Elaboração Própria (2026)

3.2. Professores Ensino Específico (PEE)

No grupo dos 34 Professores do Ensino Específico (PEE) participantes no estudo, verifica-se uma exclusividade do sexo feminino (100%), reforçando a tendência de feminização do corpo docente no contexto educativo português, particularmente nos domínios da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Relativamente à idade, as participantes apresentam idades compreendidas entre os 35 e os 63 anos, com uma média de 57,76 anos (DP=5,75), o que evidencia um grupo profissional maioritariamente em fase avançada da carreira docente.

No que respeita à situação profissional, a grande maioria dos PEE encontra-se em regime de efetividade (n=30; 88,2%), sendo residuais os casos de docentes contratados e vinculados (n=2; 5,9% cada), o que reflete elevados níveis de estabilidade profissional.

Em termos de experiência profissional no ensino específico, os participantes apresentam uma média de 3,93 anos letivos (DP=2,31), com valores que variam entre 1 e 10 anos, sugerindo uma experiência consolidada, ainda que relativamente recente, neste domínio específico da intervenção educativa.

A caracterização sociodemográfica e profissional dos Professores do Ensino Específico encontra-se sistematizada na Tabela 8.

Tabela 8 – Caracterização dos Professores do Ensino Especial

Variável	Categoria	n	%
Sexo	Feminino	34	100,0
Idade (anos)	Intervalo	35–63	—
	Média (DP)	57,76 (5,75)	—
Situação profissional	Efetivo	30	88,2
	Contratado	2	5,9
	Vinculado	2	5,9
Experiência no ensino específico (anos letivos)	Intervalo	1–10	—
	Média (DP)	3,93 (2,31)	—

Fonte: Elaboração Própria (2026)

Relativamente ao tipo de incapacidade/deficiência mais prevalente, destacam-se as dificuldades de aprendizagem associadas a outras condições (comorbilidades), referidas por 30,3% dos docentes. Seguem-se as dificuldades de aprendizagem isoladas (24,2%), outras condições (18,2%) e a associação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (15,2%), evidenciando a complexidade e heterogeneidade dos perfis dos alunos acompanhados no âmbito da Educação Inclusiva.

A perceção dos Professores do Ensino Específico relativamente à existência e tipologia de incapacidade/deficiência encontra-se sistematizada na Tabela 9.

Tabela 9 – Perceção dos Professores do Ensino Específico sobre incapacidade/deficiência dos alunos

Dimensão	Categoria	n	%
Perceção de incapacidade/deficiência	Sim	25	73,5
	Não	9	26,5
Tipo de incapacidade/deficiência mais prevalente	Dificuldades de aprendizagem + outra	10	30,3
	Dificuldades de aprendizagem	8	24,2
	Outra	6	18,2
	Dificuldades de aprendizagem + problemas de comportamento	5	15,2

Fonte: Elaboração Própria (2026)

Resultados

1. Alunos

1.1. Perceção de Qualidade de Vida (QdV)- Alunos

Os jovens apresentam uma perceção média de QdV total de 3,99 (DP=0,52), o que indica um nível globalmente positivo, situando-se acima do ponto médio da escala (ver Tabela 10).

Entre as diferentes dimensões avaliadas, os jovens apresentaram uma perceção de QdV mais elevada ao nível das relações sociais (M= 4,14; DP= 0,58), seguida da dimensão ambiental (M=4,12; DP=0,50), sugerindo que os alunos se sentem apoiados nas interações interpessoais e reconhecem condições favoráveis no ambiente em que se inserem, fatores que parecem contribuir significativamente para o seu bem-estar. As dimensões física (M=3,95; DP=0,61) e psicológica (M=3,79; DP=0,69) apresentam valores ligeiramente inferiores, mas ainda assim positivos, refletindo uma perceção moderadamente elevada de bem-estar físico e emocional.

Estes resultados indicam que, embora os jovens revelem alguma variabilidade na forma como avaliam a sua QdV, existe uma perceção geral de equilíbrio e satisfação.

Em termos descritivos, as pontuações mínimas e máximas observadas variaram entre 1,33 e 5,00, revelando uma amplitude considerável nas respostas dos participantes, o que poderá estar relacionado com as diferentes experiências pessoais e níveis de apoio vivenciados pelos jovens com NEE (ver Tabela 10).

Tabela 10 – Perceção de QdV- Alunos

	Físico	Psicológico	Relações Sociais	Ambiental	Total
Média	3,95	3,79	4,14	4,12	3,99
Erro Desvio	0,61	0,69	0,58	0,50	0,52
Mínimo	1,86	1,33	2,00	2,88	2,11
Máximo	4,86	4,83	5,00	4,88	4,68

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.2. Perceção de Dificuldades- Alunos

O índice total de dificuldades apresentou uma média de 15,57 (DP=5,33), situando-se ligeiramente acima do intervalo normativo (0–15), embora próximo do limiar limítrofe (16–19). Este resultado sugere que, de forma geral, os alunos evidenciam alguns problemas comportamentais ou emocionais, ainda que exista uma minoria de casos que poderá requerer acompanhamento adicional (ver Tabela 11).

Em relação ao comportamento pró-social, observou-se um valor médio elevado (M=8,66; DP=1,43), o que revela tendências positivas nas interações sociais, como cooperação, empatia e ajuda ao próximo.

Na dimensão hiperatividade, registou-se uma média de 5,74 (DP=2,13), no limite superior do intervalo normativo (0–5). Este dado poderá indicar níveis moderados de agitação, impulsividade e dificuldade de concentração, aspetos frequentemente observados em jovens com NEE. Estes resultados sugerem a importância de estratégias educativas que promovam a autorregulação e o foco atencional.

Relativamente aos sintomas emocionais, a média foi de 4,40 (DP=2,30), dentro do intervalo normativo (0–5). Estes resultados indicam níveis controlados de ansiedade, tristeza ou preocupações, demonstrando que, em termos gerais, os alunos mantêm um equilíbrio emocional adequado.

No que concerne aos problemas de comportamento, verificou-se uma média de 3,00 (DP= 1,61), igualmente dentro dos parâmetros da normatividade (0–3), mas no limite superior. Isto sugere que, embora existam comportamentos de oposição ou desobediência pontuais, não se configuram como problemáticos de forma generalizada.

Por sua vez, os problemas de relacionamento com colegas obtiveram uma média de M=2,43 (DP=2,03), o que representa um resultado positivo dentro da normalidade (0–3). Os valores mínimos e máximos observados (1,00–6,00) revelam, contudo, heterogeneidade entre os participantes, com alguns casos pontuais que poderão requerer acompanhamento individualizado (ver Tabela 11).

Tabela 11 – Perceção de Dificuldades- Alunos

	Sintomas Emocionais	Problemas de Comportamento	Hiperatividade	Problemas de Relacionamento com Colegas	Comportamento Prosocial	Dificuldades Total
Média	4,40	3,00	5,74	2,43	8,66	15,57
Erro Desvio	2,30	1,61	2,13	2,03	1,43	5,33
Mínimo	1,00	0,00	1,00	1,00	5,00	6,00
Máximo	10,00	7,00	10,00	6,00	10,00	29,00

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.3. Capacidades Cognitivas- Alunos

As funções cognitivas foram avaliadas ao nível da inteligência fatorial (Marizes Coloridas de Raven), inteligência verbal (WISC III), memória (WISC III; Figura Complexa de Rey), atenção (Color Trails Test; Toulouse-Pieron), organização percetivo-motora (Figura Complexa de Rey), flexibilidade cognitiva (*Wisconsin Card Sorting Test*; *Color Trails Test*), da fluência verbal (Prova de Fluência Semântica; Bateria de Avaliação Frontal), controlo inibitório (STROOP; Bateria de Avaliação Frontal) e capacidade de planeamento (Torre de Londres).

A idade pré-definida para valores de referência foi a idade média dos alunos (M=13,25; D=1.08).

A apresentação dos resultados da maioria dos testes do domínio cognitivo é efetuada em percentis, que variam entre 1 e 100, correspondendo valores mais baixos a competências mais fragilizadas e valores mais elevados a maiores níveis de competência.

1.3.1. Inteligência Fatorial (MCR)

Os jovens avaliados apresentaram um resultado médio 29,23 (DP=26,55), valor que se situa claramente abaixo da média (Ver Tabela 12).

Os resultados dos alunos participantes inscrevem-se no percentil 1. Este resultado indica um nível global de inteligência fatorial inferior ao esperado para a idade, evidenciando fragilidades cognitivas relevantes no grupo de jovens com NEE. Adicionalmente, a elevada variabilidade dos resultados, expressa pelo desvio-padrão elevado e pelo amplo intervalo de valores (Min=1; Max=90), revela uma acentuada heterogeneidade intra-grupo, com a coexistência de jovens a apresentar desempenhos muito baixos e outros com níveis de funcionamento cognitivo dentro ou próximos da normatividade.

Este padrão reforça a importância de uma interpretação individualizada dos resultados e da sua articulação com outras dimensões do funcionamento cognitivo e adaptativo, bem como com o contexto educativo e as necessidades específicas de apoio.

Tabela 12 – Inteligência Fatorial - Alunos

	MCR
Média	29,23
Erro Desvio	26,55
Variância	705,12
Mínimo	1

Máximo	90

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.3.2. Inteligência verbal (WISCIII)

Os resultados ao nível da inteligência verbal, avaliados através da WISC-III, revelam-se globalmente muito fragilizados. Entre os subtestes analisados, o desempenho mais elevado observa-se no Vocabulário (M=5,42; DP=3,19) (Ver Tabela 13). Ainda assim, este valor corresponde a um resultado padronizado de 1 (intervalo 1-19), situando-se claramente abaixo da média.

De seguida, o subteste Compreensão apresenta uma média de 5,14 (DP=3,15), igualmente correspondente a um resultado padronizado de 1 (1-19), indicando dificuldades significativas ao nível do raciocínio verbal e da compreensão de normas e situações sociais.

O desempenho mais baixo verifica-se no subteste Informação (M=5,09; DP=3,45), também enquadrado num resultado padronizado de 1 (1-19), o que reflete fragilidades marcadas ao nível do conhecimento verbal adquirido e da memória semântica (Ver Tabela 13).

Globalmente, este perfil evidencia défices significativos no funcionamento verbal, compatíveis com dificuldades ao nível da linguagem, do raciocínio verbal e da aquisição de conhecimentos, frequentemente observadas em jovens com NEE. A elevada variabilidade intra-grupo sugere, contudo, a existência de diferenças individuais relevantes, recomendando-se uma análise integrada com outros domínios cognitivos e com o contexto educativo.

Tabela 13 – Inteligência verbal - Alunos

	Vocabulário	Compreensão	Informação
Média	5.42	5,14	5,09
Erro Desvio	3,19	3,15	3,45
Variância	10,19	9,89	11,90
Mínimo	1	1	1
Máximo	14	13	14

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.3.3. Memória (WISCIII+FCR)

Relativamente à memória de dígitos, avaliada através da WISC-III, os jovens apresentaram um desempenho fragilizado (M=6,43; DP=2,44), correspondente a um resultado padronizado de 2 (intervalo 1-19) (Ver Tabela 14). Este resultado situa-se claramente abaixo da média, indicando dificuldades significativas ao nível da memória de curto prazo e da memória de trabalho verbal, com potenciais repercussões na aprendizagem e no processamento da informação.

No que respeita à memória visual e visuoespacial, avaliada através da Figura Complexa de Rey (FCR), os alunos apresentaram um resultado médio de 17,21 (DP=5,60), correspondente a um percentil inferior a 10 (numa escala que varia entre 1 e 100). Este desempenho revela fragilidades acentuadas na memória visual e visuoespacial, bem como na capacidade de retenção e recuperação de informação visual complexa (Ver Tabela 14).

Globalmente, os resultados evidenciam défices relevantes nos domínios da memória verbal e visual, com impacto potencial no funcionamento académico e adaptativo dos jovens com NEE. A variabilidade observada sugere, contudo, a presença de diferenças individuais que reforçam a importância de uma análise integrada e individualizada dos perfis cognitivos.

Tabela 14 – Memória - Alunos

	WISC	FCR
	Memória de Digitos	**Memória**
Média	6,43	17,21
Erro Desvio	2,44	5,60
Variância	5,96	43,52
Mínimo	2	4
Máximo	12	31

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.3.4. Atenção (CCTT)

No que concerne ao nível de atenção, avaliado através do CCTT-1, os jovens apresentaram um desempenho médio globalmente normativo para a faixa etária considerada (M=29,48; DP=13,61), situando-se em linha com os valores de referência para adolescentes entre os 13 e os 14 anos (Ver Tabela 15).

Contudo, observou-se uma elevada variabilidade interindividual (DP=13,61; Var=185,17), bem como um intervalo alargado de resultados (Min=10,88; Max=87,65), o que evidencia uma marcada heterogeneidade no funcionamento atencional do grupo. Este padrão sugere a coexistência de jovens com desempenho adequado e de jovens com dificuldades atencionais clinicamente relevantes, apesar de uma média global dentro do esperado.

Tabela 15 – Atenção - Alunos

	CCTT-1
Média	29,48
Erro Desvio	13,61
Variância	185,17
Mínimo	10,88
Máximo	87,65

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.3.5. Organização Percetivo Motora (FCR)

Relativamente à Organização Percetivo-Motora, avaliada através da Figura Complexa de Rey (cópia), os alunos apresentaram um desempenho normativo (M=28,63; DP=7,54), situando-se em consonância com os valores de referência para a população portuguesa da mesma faixa etária (Ver Tabela 16). Este resultado sugere que, ao nível da capacidade de organização perceptiva e reprodução de formas visuo-complexas, o grupo não apresenta fragilidades significativas, evidenciando um funcionamento adequado em tarefas que envolvem planeamento visuo-motor, atenção visual e coordenação perceptivo-motora. A variabilidade observada, refletida pelo desvio-padrão de 7,54 e pela variância de 56,85, indica diferenças individuais entre os participantes, mas não compromete a interpretação de que, de forma global, o desempenho do grupo se encontra dentro dos parâmetros esperados para adolescentes portugueses.

Tabela 16 – Organização Percetivo Motora - Alunos

	FCR-C
Média	28,63
Erro Desvio	7,54
Variância	56,85
Mínimo	6,5
Máximo	36,00

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.3.6. Flexibilidade Cognitiva (CCTT+WSCT)

No que concerne ao nível de flexibilidade cognitiva, avaliado através do CCTT-2, os jovens apresentaram um desempenho médio adequado para a faixa etária (M=58,95; DP=27,72) (Ver Tabela 17). Este resultado situa-se dentro dos valores esperados para adolescentes portugueses entre os 13 e os 14 anos, indicando que o grupo apresenta capacidade de alternância cognitiva e controlo executivo em linha com a normatividade.

A elevada variabilidade intra-grupo, refletida pelo desvio-padrão (DP=27,72) e pela amplitude dos valores (Var=768,61; Min=27,13; Max=164,00), sugere diferenças individuais significativas, com alguns jovens a apresentar desempenhos mais lentos e outros mais rápidos, o que é consistente com a heterogeneidade frequentemente observada em populações adolescentes.

Globalmente, os resultados indicam que a elevada variância evidencia diferenças individuais significativas. Alguns alunos completaram a tarefa muito rapidamente, enquanto outros tiveram dificuldades, refletindo heterogeneidade no funcionamento executivo e na flexibilidade cognitiva dentro do grupo. Contudo, na globalidade, o grupo mantém flexibilidade cognitiva funcional para a idade, permitindo a realização eficaz de tarefas que envolvem atenção dividida, planeamento e controlo inibitório.

No que concerne ao nível de flexibilidade cognitiva, avaliado através do WCST, os alunos apresentaram os seguintes desempenhos (Ver Tabela 17):

- Respostas perseverativas: M=18,13 (DP=12,32), correspondendo a um percentil 42, indicando um desempenho ligeiramente abaixo da média, mas dentro de um intervalo considerado funcional para a idade.
- Categorias completadas: M=5,03 (DP=1,35), correspondendo a um percentil >16, sugerindo que a maioria dos alunos foi capaz de completar categorias com um nível de flexibilidade cognitiva próximo do esperado, embora alguns apresentem dificuldades pontuais.
- Falhas em manter o contexto: média de M=1,83 (DP=1,72), correspondendo a um percentil >16, evidenciando que, na globalidade, os alunos conseguiram manter o contexto da tarefa na maioria das situações, com algumas falhas individuais.

Estes resultados refletem uma heterogeneidade intra-grupo, com alguns alunos a apresentarem dificuldades na adaptação a novas regras e na regulação de estratégias cognitivas, enquanto outros demonstraram flexibilidade cognitiva funcional. No geral, o perfil indica desempenho adequado, mas com diferenças individuais relevantes, destacando a importância de uma interpretação individualizada e da articulação com outras medidas cognitivas e executivas, como a atenção e memória de trabalho.

Concluindo, a flexibilidade cognitiva dos alunos, avaliada através do CCTT-2 e do WCST, apresenta um perfil globalmente funcional, embora com heterogeneidade intra-grupo significativa.

Tabela 17 – Flexibilidade Cognitiva - Alunos

	CCTT- T2	WCST		
	Memória de Digitos	**Respostas perseverativas**	**Categorias Completadas**	**Falha em manter o Contexto**
Média	58,95	18,13	5,03	1,83
Erro Desvio	27,72	12,32	1,35	1,72
Variância	768,61	151,78	1,83	2,97
Mínimo	27,13	4	2	0
Máximo	164,00	57	6	36

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.3.7. Fluência Verbal (PFS+FAB)

Relativamente à fluência verbal, mais concretamente à fluência semântica, avaliada através da PFS – Fluência Semântica (animais), os jovens produziram em média três palavras em 1 minuto (M=3,00; DP=0,00), sendo que todos os participantes obtiveram o mesmo valor (Ver Tabela 18). O desempenho homogéneo indica que o grupo apresentou capacidade uniforme de produção lexical, mas quando comparado aos valores normativos para adolescentes portugueses desta faixa etária, o número de palavras debitadas em 1 minuto é substancialmente inferior ao esperado. Estudos normativos indicam que adolescentes saudáveis costumam produzir médias significativamente mais elevadas em tarefas de fluência semântica- nomes de animais, tipicamente 11,02 palavras por categoria em 1 minuto (Moura et al., 2013). Este desempenho sugere fragilidades ao nível da procura lexical, recuperação semântica e velocidade de produção verbal. A uniformidade das pontuações (DP = 0) reforça que estas fragilidades são consistentes em todos os participantes do grupo, indicando a necessidade de intervenção ou estratégias de suporte na área da linguagem expressiva.

Relativamente à fluência fonética (Letra P), avaliada através da FAB, os jovens produziram em média 1,54 palavras em 1 minuto (M=1,54; DP=0,78) (Ver Tabela 18). Este desempenho evidencia uma variabilidade moderada entre os participantes, com alguns alunos a não produzir nenhuma palavra e outros a produzirem até 3 palavras. Quando comparado com valores normativos para adolescentes portugueses, este resultado situa-se claramente abaixo do esperado, dado que estudos portugueses indicam que adolescentes saudáveis tendem a produzir médias significativamente mais elevadas na fluência fonética- letra p, tipicamente 6,90 palavras por minuto (Moura et al., 2013). Estes dados sugerem fragilidades na capacidade de produção verbal baseada em fonemas, refletindo possíveis dificuldades em recuperação lexical, planeamento e organização estratégica da linguagem expressiva. A variabilidade intra-grupo reforça que estas dificuldades não são uniformes, mas a média indica uma limitação global nesta dimensão cognitiva.

De forma integrada, os resultados de fluência semântica (PFS – categoria animais) e fluência fonética (FAB – letra P) indicam que o grupo apresenta fragilidades consistentes na produção lexical e na recuperação de informação verbal com desempenho abaixo do esperado para adolescentes portugueses da mesma faixa etária, evidenciando a necessidade de intervenções ou estratégias de suporte na linguagem expressiva.

Tabela 18 – Fluência Verbal - Alunos

	PFS	FAB
	Semântica	**Lexical**
Média	3,00	1,54
Erro Desvio	0,00	0,78
Variância	0,00	0,61
Mínimo	3	0
Máximo	3	3

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.3.8. Controlo inibitório (STROOP+FAB)

Relativamente ao controlo inibitório, avaliado através do Stroop- Condição Cor, os alunos apresentaram um desempenho médio de 107,67 (DP=9,01), correspondente ao percentil 39. Estes resultados indicam que, nesta condição, o grupo apresenta capacidade de inibição de respostas adequada, contudo abaixo da média (Ver Tabela 19).

Na condição Stroop- Condição Cor-Palavra, os participantes apresentaram uma média de 71,97 (DP=18,59), correspondente ao percentil 2-3, evidenciando um desempenho significativamente inferior à média normativa. Estes resultados sugerem que, quando é necessário inibir a leitura automática da palavra para nomear a cor corretamente, a capacidade de controlo inibitório do grupo está claramente comprometida, refletindo dificuldades na regulação da atenção, inibição de respostas prepotentes e controlo executivo. De notar, que as diferenças individuais no controlo inibitório também se revelam expressivas.

Relativamente ao controlo inibitório, avaliado através da FAB- Sensibilidade à interferência (Tarefa 1), os jovens apresentaram um desempenho médio de 2,54 (DP=0,85). Estes resultados sugerem que, em média, o grupo apresenta capacidade adequada de inibição perante interferências, embora a variabilidade indique diferenças individuais moderadas, com alguns jovens a não atingir o valor máximo da tarefa (Ver Tabela 19).

Relativamente ao controlo inibitório, avaliado através da FAB- Controlo inibitório (Tarefa 2), os jovens apresentaram um desempenho médio de 2,49 (DP=0,92) (Ver Tabela 19). Tal como na primeira tarefa, o grupo demonstrou capacidade adequada de controlo inibitório, com a maioria dos participantes a obter pontuações elevadas, embora se verifiquem diferenças individuais moderadas, reforçando a importância de considerar a heterogeneidade intra-grupo na interpretação clínica.

De forma global, os resultados relativos ao controlo inibitório indicam que o grupo apresenta desempenho adequado em tarefas de inibição moderada, como evidenciado pela FAB- Sensibilidade à interferência, mas fragilidades significativas surgem em tarefas mais complexas, como a condição Stroop- Cor-Palavra, em que a capacidade de inibição e controlo executivo se encontra claramente comprometida. A análise dos resultados obtidos nos diferentes instrumentos evidencia ainda a presença de diferenças individuais consistentes, reforçando a necessidade de uma interpretação individualizada e de estratégias de suporte direcionadas ao desenvolvimento do controlo inibitório e regulação da atenção no grupo.

Tabela 19 – Controlo Inibitório - Alunos

	STROOP		**FAB**	
	Cor	**Cor-Palavra**	**Sensibilidade à Interferência**	**Controlo Inibitório**
Média	107,67	71,97	2,54	2,49
Erro Desvio	9,01	18,59	0,85	0,92
Variância	81,14	345,57	0,73	0,85
Mínimo	75	41	0	0
Máximo	112	112	3	3

Fonte. Elaboração própria (2026)

1.3.9. Planeamento (ToL)

A capacidade de planeamento foi avaliada através dos seguintes domínios da ToL: score total, número de movimentos e tempo de execução.

No score total, os jovens apresentaram uma média de 2,30 (DP=1,26), correspondente ao percentil 7. A média do número de movimentos necessários na resolução da ToL foi de 38,37 (DP=12,88), correspondente ao percentil 5. Quanto ao tempo total de execução, os jovens demoraram em média 294,48 segundos a concluir esta tarefa (DP=126,44) correspondente ao percentil 1 (Ver Tabela 20).

Quando conjugados, estes resultados demonstram que a capacidade de planeamento dos jovens é claramente inferior ao esperado para a sua idade, refletindo-se em termos práticos no tempo excessivo para a resolução de uma tarefa e na baixa qualidade das estratégias utilizadas (mais movimentos desnecessários). Tal padrão sugere limitações na antecipação de ações, na organização sequencial da resposta e na monitorização do próprio desempenho, com impacto direto na eficiência e qualidade da execução das tarefas.

Tabela 20 – Planeamento - Alunos

	ToL		
	Score Total	**Número de Movimentos**	**Tempo Total de Execução**
Média	2,30	38,37	294,48
Erro Desvio	1,26	12,88	126,44
Variância	1,60	165,90	15987,62
Mínimo	0	23	159
Máximo	5	81	734

Fonte. Elaboração própria (2026)

2. Encarregados de Educação

2.1. Perceção de Dificuldades- Encarregados de Educação (EE)

Relativamente à perceção das dificuldes sentidas por parte dos encarregados de educação (EE), de uma forma geral, os resultados situam-se dentro da faixa de normalidade (M=15,57; DP=5,33), revelando uma perceção positiva por parte dos EE sobre o comportamento e o bem-estar dos jovens.

A dimensão com pontuação mais elevada corresponde ao comportamento pró-social (M=7,81; DP=2,08), demonstrando que os encarregados de educação reconhecem nos seus filhos capacidade de empatia, cooperação e solidariedade, o que reforça a perceção positiva também observada nos próprios alunos.

Por outro lado, a hiperatividade apresenta uma média de 5,96 (DP=2,52), valor que ultrapassa ligeiramente o limiar da faixa normal (0-5) e se aproxima do valor limítrofe (6). Este resultado sugere que os pais observam níveis moderados de agitação e/ou impulsividade nos jovens, embora sem atingir valores preocupantes. Tal perceção pode estar associada à necessidade de reforço de estratégias pedagógicas que favoreçam a concentração e a gestão da atenção.

Os sintomas emocionais registaram uma média de 3,28 (DP=2,34), situando-se dentro da normalidade. Este valor indica que, na perspetiva dos EE, os jovens apresentam níveis controlados de ansiedade, preocupação e sensibilidade emocional, o que revela uma perceção positiva quanto à estabilidade emocional dos participantes.

Os problemas de comportamento obtiveram uma média de 2,74 (DP=1,95), também dentro da faixa normativa (0-3). Estes dados demonstram que os EE não identificam padrões de comportamento desajustado ou de oposição significativos.

Relativamente aos problemas de relacionamento com colegas, verificou-se uma média de 2,77 (DP=1,45), o que indica relações sociais globalmente adequadas, ainda que existam alguns casos pontuais de conflito ou isolamento. Esta dimensão merece atenção continuada, uma vez que o apoio entre pares é fundamental para o sucesso da inclusão escolar e social (ver Tabela 21).

Tabela 21 – Perceção de Dificuldades- Encarregados de Educação

	Comportamento ProSocial	Hiperatividade	Sintomas Emocionais	Problemas Compotamentais	Problemas de Relacionamento com Colegas	Problemas Globais
Média	7,81	5,96	3,28	2,74	2,77	15,57
Erro Desvio	2,08	2,52	2,34	1,95	1,45	5,33
Mínimo	3,00	1,00	0,00	0,00	0,00	6
Máximo	10,00	10,00	9,00	8,00	6,00	29

Fonte. Elaboração própria (2026)

3. Professores

3.1. Perceção de Competências – Diretores de Turma (DT)

Os resultados iniciais relativos à perceção dos Diretores de Turma (DT) revelam, de um modo geral, tendências positivas ao nível das habilidades sociais (HS), cuja média global se situa em M=1,00 (DP=0,32) (ver Tabela 22).

No domínio das HS, que integram o autocontrolo, a cooperação e a assertividade, as médias situam-se entre 0,93 e 1,10, revelando níveis moderados de competências sociais. Estes valores sugerem que os docentes percecionam os alunos como capazes de interagir adequadamente com os pares e adultos, de cooperar em tarefas de grupo e de gerir emoções e comportamentos em contexto escolar. O autocontrolo (M=1,10; DP=0,39) e a asserção (M=0,99; DP=0,40) são as áreas mais consistentes, refletindo uma tendência estável de autorregulação emocional e comportamento assertivo. Em contraste, a cooperação (M=0,93; DP=0,44) apresenta valores ligeiramente inferiores, o que pode indicar que alguns alunos ainda demonstram dificuldade em expressar opiniões ou defender os seus direitos de forma adequada, situação frequente em jovens com NEE, e que pode requerer estratégias de reforço comunicacional e emocional.

Relativamente aos problemas de comportamento (PC), que incluem comportamentos de externalização, de internalização e hiperatividade, observa-se uma média de M=0,78 (DP=0,31), o que representa níveis baixos a moderados de comportamentos desafiantes. Este resultado indica que os professores identificam poucos incidentes disruptivos. No entanto, os valores de dispersão demonstram que ainda existem diferenças significativas entre alunos, sugerindo que nem todos respondem da mesma forma às estratégias de intervenção. As maiores dificuldades revelam-se ao nível da hiperatividade (M=0,93; DP=0.50), seguidos dos comportamentos de internalização (M=0,86; DP=0,46) e dos externalizantes (M=0.64; DP= 0.46).

As competências académicas (CA) registaram uma média global de M=2,92 (DP=0,59), o que indica níveis medianos de desempenho escolar. De forma geral, as pontuações mínimas e máximas, variando entre 1,00 e 3,50, demonstram heterogeneidade entre os participantes, refletindo a diversidade de perfis (ver tabela 22).

Tabela 22 – Competências- Professores Titulares

	HS Global	Domínios de HS			PC Global	Domínios de PC			CA
		AC	Coop	Ass		Ext	Int	Hp	
Média	1,00	1,10	0,93	0,99	0,78	0,64	0,86	0,93	2,42
Erro Desvio	0,32	0,39	0,44	0,40	0,31	0,46	0,46	0,50	0,59
Mínimo	0,53	0,40	0,40	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00
Máximo	1,83	1,90	2,00	1,80	1,39	1,43	2,00	1,80	3,50

Nota. HB- Habilidade Sociais; AC- Autocontrolo; Coop- Cooperação; Ass- Asserção; PC- Problemas de Comportamento; Ext- Externalizante; Int- Internalizante; Hp- Hiperatividade; CA- Competências Académicas
Fonte. Elaboração própria (2026)

3.2. Perceção de Competências – Professores Ensino Específico (PEE)

No que se refere à perceção dos professores de ensino específico quanto às habilidades sociais, verificou-se uma média global de 0,93 (DP=0,24), o que reflete uma avaliação positiva das competências sociais dos alunos (ver Tabela 23).

A subdimensão autocontrolo (M=1,05; DP=0,33) destaca-se como a mais fortalecida, indicando capacidade crescente de gerir emoções e comportamentos em situações desafiantes. A cooperação (M=0,99; DP=0,45) também apresenta valores favoráveis, sugerindo que os alunos revelam disponibilidade para ajudar os colegas, trabalhar em grupo e seguir regras comuns. Já a assertividade (M=0,88; DP=0,34) revela-se ligeiramente inferior, mostrando que ainda existem dificuldades na expressão adequada de opiniões e sentimentos, aspeto frequente em contextos de NEE.

Quanto aos problemas de comportamento, a média global observada foi de 0,80 (DP=0,28), o que indica níveis baixos de comportamentos desafiantes (ver Tabela 23). As maiores dificuldades revelam-se ao nível da hiperatividade (M=0,93; DP=0.48), seguidos dos comportamentos de internalização (M=0,87; DP=0,45) e, por último, dos externalizantes (M=0.60; DP=0.45).

Na dimensão das competências académicas, os resultados mostram uma média de 2,37 (DP=0,48), o que representa um nível intermédio de desempenho escolar. Os valores mínimos e máximos variaram entre 1,00 e 3,00, refletindo heterogeneidade entre os participantes, coerente com a diversidade de perfis de necessidades educativas existentes (ver Tabela 23).

Tabela 23 – Competências- Professores Ensino Especial

	HS Global	**Domínios de HS**			**PC Global**	**Domínios de PC**			**CA**
		AC	**Coop**	**Ass**		**Ext**	**Int**	**Hp**	
Média	0,93	1,05	0,99	0,88	0,80	0,60	0,87	0,93	2,37
Erro Desvio	0,24	0,33	0,45	0,34	0,28	0,45	0,45	0,48	0,48
Mínimo	0,53	0,40	0,40	0,20	0,28	0,00	0,00	0,00	1,00
Máximo	1,57	1,900	1,90	1,70	1,39	1,43	2,00	1,80	3,00

Nota. HB- Habilidade Sociais; AC- Autocontrolo; Coop- Cooperação; Ass- Asserção; PC- Problemas de Comportamento; Ext- Externalizante; Int- Internalizante; Hp- Hiperatividade; CA- Competências Académicas
Fonte. Elaboração própria (2026)

Considerações finais

O projeto ReViOP - Realidade Virtual e Oficinas Participativas, é um projeto piloto que se encontra a ser desenvolvido desde fevereiro de 2025 (a fevereiro de 2028) ao nível do modelo de intervenção em EI em contexto escolar. Pretende ser uma resposta inovadora, com integração sistémica de um conjunto de atividades de estimulação que visam o fomento de competências pessoais, de socialização interpessoal e de estímulo das relações. Através da implementação de metodologias participativas tem como objetivo geral diminuir o problema de exclusão social de jovens com deficiência ou de incapacidade, promovendo um aumento de 25% do comportamento social positivo.

O presente relatório apresenta os dados da avaliação inicial (diagnóstica), que envolveu 45 alunos com idades entre os 12 e os 16 anos, 38 encarregados de educação e 67 professores, a partir de múltiplos instrumentos de avaliação: a escala de Qualidade de Vida (WHOQOL-BREF-ID), a Escala de Capacidades e Dificuldades (SDQ) aplicada aos alunos e encarregados de educação, a Escala de Competências Sociais (SSRS-K-6) aplicada aos professores e diversos instrumentos de avaliação neuropsicológica (eg., MCR, WISC III, FCR, WSCT), aplicada aos alunos.

Os resultados da **avaliação efetuada aos alunos** revelam que, apesar destes apresentarem uma perceção global mediana da qualidade de vida, identificam-se fragilidades sobretudo nas dimensões psicológica e, em menor grau, física. A variabilidade individual observada sugere desigualdades nas vivências dos alunos e reforça a necessidade de intervenções direcionadas e do suporte individualizado. Quanto às dificuldades comportamentais, o índice total indica fragilidades próximas do limite superior da normalidade, principalmente em termos de hiperatividade e problemas de comportamento. Apesar das competências pró-sociais se encontrarem preservadas, a heterogeneidade dos resultados e a existência de casos pontuais com valores mais elevados indicam a necessidade de acompanhamento e de estratégias educativas direcionadas para a autorregulação.

No domínio cognitivo, os alunos apresentam um perfil global abaixo da média, evidenciando fragilidades significativas na inteligência fatorial e verbal, sobretudo nas subescalas de Informação, Compreensão e Vocabulário, compatíveis com dificuldades de linguagem e aquisição de conhecimentos. Observam-se também défices relevantes na memória verbal e visual, com impacto potencial na aprendizagem e no funcionamento adaptativo, embora a atenção e a organização percetivo-motora se situem dentro da média normativa, mostrando diferenças individuais entre os participantes. A flexibilidade cognitiva é funcional, mas ligeiramente inferior à média, com dificuldades na mudança de estratégia e adaptação a novas regras. A fluência verbal e o controlo inibitório revelam fragilidades consistentes, especialmente em tarefas mais complexas, enquanto o planeamento se apresenta claramente abaixo do esperado, refletindo limitações na organização sequencial e monitorização das ações. A variabilidade intra-grupo reforça a necessidade de interpretação individualizada e estratégias de apoio direcionadas a cada aluno.

Relativamente aos **encarregados de educação**, estes percecionam as dificuldades dos seus educandos dentro da normalidade, evidenciando uma perceção positiva sobre o seu comportamento. Reconhecem-lhes capacidade de empatia, cooperação e solidariedade. Identificam níveis moderados elevados de hiperatividade- agitação e/ou impulsividade nos jovens, embora sem atingir valores preocupantes, uma perceção positiva quanto à estabilidade emocional- sintomas emocionais dos participantes; não identificam padrões de comportamento desajustado ou de oposição significativos e percecionam relações sociais globalmente adequadas.

Já no que concerne à **avaliação dos diretores de turma**, estes percecionam níveis moderados de habilidades sociais nos alunos, identificando fragilidades sobretudo na cooperação, sugerindo que alguns alunos apresentam dificuldade em expressar opiniões ou defender os seus direitos de forma adequada. Relativamente aos problemas de comportamento, percecionam níveis baixos a moderados, com maior incidência na hiperatividade, seguidos de comportamentos de internalização e da externalização. Consideram o desempenho académico mediano, sendo a heterogeneidade entre os participantes, reflexo de uma diversidade de perfis.

Já os **professores do ensino específico**, apresentam perceções semelhantes, com níveis moderados de habilidades sociais, mas destacando fragilidades na assertividade, indicando dificuldades na expressão adequada de opiniões e sentimentos. Também identificam problemas de comportamento baixos a moderados, com maior incidência na

hiperatividade, seguidos dos comportamentos de internalização e de externalização. Relativamente às competências académicas, consideram o desempenho mediano, observando igualmente diversidade de perfi entre os alunos.

Recomendações

No âmbito do projeto ReViOP, foram delineadas recomendações direcionadas a cada grupo de participantes, com o objetivo de potenciar competências socioemocionais, comportamentais e cognitivas dos alunos e apoiar a intervenção educativa.

Para os alunos, recomenda-se dinamizar oficinas participativas que promovam o equilíbrio emocional, a saúde mental, a capacidade de lidar com emoções e pensamentos, bem-estar físico e funcional. Devem também ser abordadas de forma específica as dificuldades relacionadas com hiperatividade e problemas de comportamento, explorando fatores protetores e estratégias de autorregulação. No domínio cognitivo, sugere-se integrar nas sessões de realidade virtual atividades que reforcem inteligência verbal e fatorial, memória, fluência verbal, flexibilidade cognitiva, controlo inibitório e planeamento, de forma a apoiar a aprendizagem individualizada.

Para os encarregados de educação, recomenda-se convidá-los a participar em algumas dinâmicas do ReViOP e implementar sessões de capacitação direcionadas ao desenvolvimento e aplicação de estratégias que promovam a regulação da hiperatividade e o controlo comportamental dos jovens.

Para os diretores de turma (DT), recomenda-se a participação em atividades do projeto e a realização de sessões de formação que fortaleçam competências para estimular a cooperação entre os alunos e gerir eficazmente comportamentos relacionados com hiperatividade.

Para os professores do ensino específico (PEE), as recomendações incluem a participação nas dinâmicas do ReViOP e a dinamização de sessões de formação para desenvolver competências que promovam a assertividade dos alunos e a gestão de comportamentos desafiantes, com especial foco na hiperatividade.

Estas recomendações têm por base as principais fragilidades identificadas nos alunos (analisados na seção dos Resultados) e encontram-se resumidas e estruturadas na Tabela 24.

Tabela 24 – Principais recomendações

Grupo	Domínio	Fragilidades	Recomendações
Alunos	Emocional-Qualidade de Vida	Dimensão psicológica e física	Dinamizar oficinas participativas para promover equilíbrio emocional, saúde mental, capacidade de lidar com emoções e pensamentos, e bem-estar físico e funcional.
	Comportamental-Dificuldades Comportamento	Hiperatividade, problemas de comportamento	Explorar hiperatividade e problemas de comportamento nas oficinas, potenciando fatores protetores e estratégias de autorregulação.
	Cognitivo-Capacidades Cognitivas	Inteligência verbal e fatorial, memória, fluência verbal, flexibilidade, controlo inibitório, planeamento	Integrar atividades de realidade virtual para reforçar inteligência verbal e fatorial, memória verbal e visual, fluência verbal, flexibilidade cognitiva, controlo inibitório e planeamento.
Encarregados de Educação	Dificuldades de Comportamento	Hiperatividade	Convidar para participação em dinâmicas do ReViOP; realizar sessões de capacitação focadas na regulação da hiperatividade e controlo comportamental dos jovens.
Diretores de Turma (DT)	Competências Sociais	Cooperação, hiperatividade	Participar em dinâmicas do ReViOP; dinamizar sessões de formação para fortalecer competências que estimulem a cooperação e a gestão eficaz de comportamentos relacionados com hiperatividade.
Professores Ensino Específico (PEE)	Competências Sociais	Assertividade, hiperatividade	Participar em dinâmicas do ReViOP; realizar sessões de formação para desenvolver competências que promovam a assertividade e a gestão de comportamentos desafiantes, com foco na hiperatividade.

Produção Científica do ReViOP

Ano de 2026

Gameiro, F., Ferreira, P., Garcia, A.P., Bracons, H., Marques, J., Ramalho, N., & Pedro, A. (submitted). Spaces of Imagination: Virtual Reality and Art in Inclusive Educational Contexts: ReViOP. VIII Congreso Internacional Derechos Humanos y Políticas Públicas. Salamanca.

Abstract: The ReViOP project aims to reduce the social exclusion of students with disabilities in lower secondary education by promoting cognitive, emotional, and social skills. Developed between 2025 and 2027 in collaboration with the Multidisciplinary Teams for Education and Inclusion Support, it is a pilot project aligned with SDGs 4, 10, and 16. The intervention is structured around two axes: "Promoting the SELF with You," focused on the use of Virtual Reality tools to stimulate executive functions; and "Promoting the WE Count," which includes participatory workshops that foster socialization and break cycles of isolation. The evaluation is conducted at intra-subject and intergroup levels, with the goal of generating a replicable model for other educational communities.
Keywords: Inclusion, virtual reality, participatory workshops, education, youth

Ferreira, P., Gameiro, F., Marques, J., Garcia, A.P., Bracons, H., Ramalho, N., Pedro, A., Almeida, M., & Ponciano, S. (submitted). Avaliação diagnóstica de jovens com deficiência ou incapacidade: O projeto ReViOP. IV Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania. Lisboa.

Resumo: A inclusão social de jovens com deficiência ou incapacidade constitui um desafio central das políticas educativas contemporâneas, exigindo abordagens que articulem educação, justiça social e participação. Apesar dos avanços normativos no domínio da Educação Inclusiva, persistem processos de exclusão escolar associados a estigmatização, fragilidades nas competências sociais, dificuldades cognitivas e limitações nas oportunidades efetivas de participação. Neste enquadramento, a avaliação diagnóstica assume um papel central enquanto instrumento para compreender, de forma integrada, as dimensões cognitivas, emocionais, comportamentais e sociais dos jovens, sustentando intervenções mais ajustadas e inclusivas. O presente artigo apresenta o ReViOP - Realidade Virtual e Oficinas Participativas, desenvolvido na cidade de Santarém, enquanto modelo inovador de avaliação diagnóstica e intervenção socioeducativa em contexto escolar. O projeto articula metodologias participativas com estimulação cognitiva através da realidade virtual, visando promover competências cognitivas, emocionais e relacionais, bem como reforçar a inclusão social de jovens com necessidades educativas específicas. A avaliação diagnóstica envolveu 45 alunos com idades entre os 12 e os 16 anos, 38 encarregados de educação e 67 professores. Recorreu a três instrumentos, a escala de Qualidade de Vida (WHOQOL-BREF-ID), aplicada aos alunos, a Escala de Capacidades e Dificuldades (SDQ) aplicada aos alunos e encarregados de educação, e a Escala de Competências Sociais (SSRS-K-6) aplicada aos professores. Os resultados pré-intervenção evidenciam uma perceção global mediana da qualidade de vida, com menor satisfação na dimensão psicológica. Ao nível das dificuldades, destacam-se fragilidades na hiperatividade e nos problemas de comportamento. Relativamente às competências sociais, identificam-se fraquezas nas habilidades de cooperação e de asserção, de internalização e nas competências académicas. O ReViOP revela assim potencial para promover uma avaliação diagnóstica holística que abre caminho para uma intervenção integrada, que combine a participação ativa dos alunos e a inovação tecnológica, promovendo fatores protetores, através da sua implementação, reforçando sentimentos de pertença e contribuindo para uma cultura escolar mais inclusiva, apresentando-se como um modelo com relevância para a intervenção socioeducativa e para a produção de boas práticas baseadas em evidência no domínio da educação inclusiva.
Palavras-chave: Educação inclusiva; Avaliação diagnóstica; ReViOP; Metodologias participativas; Realidade Virtual

Indicadores de Produção

Artigos em proceedings de encontros

Gameiro, F., Ferreira, P., Garcia, A.P., Bracons, H., Marques, J., Ramalho, N., & Pedro, A. (submitted). Spaces of Imagination: Virtual Reality and Art in Inclusive Educational Contexts: ReViOP. VIII Congreso Internacional Derechos Humanos y Políticas Públicas. Salamanca.

Ferreira, P., Gameiro, F., Marques, J., Garcia, A.P., Bracons, H., Ramalho, N., Pedro, A., Almeida, M., & Ponciano, S. (submitted). Avaliação diagnóstica de jovens com deficiência ou incapacidade: O projeto ReViOP. IV Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania. Lisboa.

Participação em Congressos|Simpósios - Com apresentação de Comunicações

Gameiro, F., Ferreira, P., Garcia, A.P., Bracons, H., Marques, J., Ramalho, N., & Pedro, A. "Espacios de Imaginación: Realidad virtual y arte en contextos educativos inclusivos: ReViOP", comunicação oral apresentada no VIII Congreso Internacional sobre Derechos Humanos y Políticas Públicas- Painel: Políticas públicas y protección de la infancia y la adolescência, realizado na Universidade de Salamanca (Salamanca), 23 de outubro de 2025.

Ferreira, P., Gameiro, F., Marques, J., Garcia, A.P., Bracons, H., Ramalho, N., Pedro, A., Almeida, M., & Ponciano, S. "Avaliação Diagnóstica de jovens com deficiência ou incapacidade: O projeto ReViOP", comunicação oral apresentada no IV Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania, realizado na Universidade Lusófona (Lisboa), 24 de outubro de 2025.

Dissertações de mestrado

Em curso (Previsão de conclusão dezembro 2026):

Jerónimo, M. "Caminhos para a inclusão: Perspetivas sobre o impacto do projeto ReViOP em jovens com necessidades educativas específicas". Mestrado em Serviço Social, especialização em Gestão de Unidades Sociais e de Bem-Estar, Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa. Orientador: Professora Doutora Fátima Gameiro.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38 (1), 15–34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Bryan, T. (1978). Social relationships and verbal interaction of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 15(1), 30–35. https://doi.org/10.1177/00222194780110020

Canavarro, M. C., Serra, A. V., Simões, M. R., Rijo, D., Pereira, M., Gameiro, S., Quartilho, M. J., Carona, C., & Paredes, T. (2007). Desenvolvimento e validação da versão portuguesa do WHOQOL-BREF. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(2), 201–230.

Colôa, J. (2022). *Problemas emocionais e comportamentais na escola: Teoria e prática.* Instituto Superior de Educação e Ciência.

Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Alley, G. R., Warner, M. M., & Clark, F. L. (1980). Learning disabilities in adolescent and young adult populations: Research implications. *Focus on Exceptional Children*, 13(1), 1–12. https://doi.org/10.17161/foec.v15i1.7444

Dourado, S. O., Cruz, E. J. S. da, & Aquino, J. M. de. (2023). Educação especial: Inclusão e desafios na construção de um ambiente educacional equitativo. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 4(3), 1–20. https://doi.org/10.56083/RCV4N3-121

Dubet F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue française de pédagogie*, 146, 105–114. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3099

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31–61. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf

Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ): Estudo de validação numa amostra portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 239–250.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). Paz e Terra.

Gamito, P., Oliveira, J., Alves, C., Santos, N., Coelho, C., & Brito, R. (2020). Virtual reality-based cognitive stimulation to improve cognitive functioning in community elderly: A controlled study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(3), 150–156. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0271

Goffman, E. (1988). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. LTC - Livros Tecnicos e Cientificos Editora.

Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139–176.

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25(4), 367–381. https://doi.org/10.1016/0022-4405(87)90038-0

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system* (SSRS) [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t10269-000

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system—Rating scales (SSIS-RS)* [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t02650-000

Lemos, M. S., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267–274. https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005

Mateus, A. C. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: Potencialidades e desafios* [Master dissertation, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. http://hdl.handle.net/10400.26/35459

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184

Moura, O., & Simões, M., & Pereira, M. (2013). Fluência verbal semântica e fonémica em crianças: Funções cognitivas e análise temporal. *Avaliação Psicológica, 12*(2), 167–177.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

World Health Organization Quality of Life (WHOQOL) Group (1998). *Development of the World Health Organization* WHOQOL

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (2nd ed., pp. 419–493). John Wiley & Sons, Inc.

Percy-Smith, B. (2010). Councils, consultations and community: rethinking the spaces for children and young people's participation. *Children's Geographies*, 8(2), 107–122. https://doi.org/10.1080/14733281003691368

Riva, G., Baños, R. M., Botella, C., Mantovani, F., & Gaggioli, A. (2016). Transforming experience: The potential of augmented reality and virtual reality for enhancing personal and clinical change. *Frontiers in Psychiatry*, vol.7. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2016.00164

Rizzo, A. A., Schultheis, M. T., Kerns, K. A., & Mateer, C. (2004). Analysis of assets for virtual reality applications in neuropsychology. *Neuropsychological Rehabilitation*, 14(1–2), 207–239. https://doi.org/10.1080/09602010343000183

Rodrigues, P. A. A. (2018). A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(esp.2), 1449–1458. https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11654

Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Gradiva

Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, 3, Article 74. https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45–68. Editora Unijuí.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

UNICEF (1989). *Convention on the rights of the child.* United Nations. https://www.unicef.org/child-rights-convention

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Anexo I – Suporte teórico

A inclusão social de jovens com deficiência ou incapacidade constitui um desafio central das políticas educativas contemporâneas, não podendo ser reduzida a uma questão técnico-pedagógica. Trata-se de um fenómeno multidimensional que articula educação, justiça social e participação, reconhecendo a escola como espaço ambivalente que, por um lado, promove a igualdade de oportunidades e, por outro, atua como espaço de reprodução de desigualdades estruturais que atingem de forma mais intensa jovens em situação de vulnerabilidade (Bourdieu, & Passeron, 1970; Dubet, & Duru-Bellat, 2004).

O paradigma da Educação Inclusiva (EI) emerge como resposta político-normativa à exclusão histórica de crianças e jovens com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, sustentado por referenciais internacionais como a *Convention on the Rights of the Child* (UNICEF, 1989), a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Contudo, a literatura demonstra que a transição de modelos de integração para práticas efetivamente inclusivas permanece limitada pela distância entre políticas e práticas, sobretudo quando não ocorrem mudanças consistentes nas culturas organizacionais e nos modelos de intervenção escolar (Ainscow & Miles, 2008).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 consolidou o compromisso com a escola inclusiva ao reconhecer a diversidade como característica estrutural do sistema educativo e ao reforçar a responsabilidade das escolas na construção de respostas ajustadas. Persistem, porém, constrangimentos organizacionais, insuficiência de recursos especializados e respostas centradas na remediação individual, frequentemente em detrimento de abordagens sistémicas e preventivas (Rodrigues, 2018; Colôa, 2022).

Do ponto de vista sociológico, a exclusão escolar não se limita ao insucesso académico, manifestando-se também através de processos simbólicos de estigmatização, invisibilização e desvalorização. Goffman (1988) demonstrou como o estigma afeta a autoimagem e as trajetórias de participação. Em contexto escolar, estes processos podem ser intensificados por modelos normativos de desempenho e pela comparação entre pares, reforçando experiências de inadequação e não-pertença (Parker et al., 2006). A evidência empírica indica, ainda, que jovens com necessidades educativas específicas (NE) tendem a apresentar maiores dificuldades de competências sociais, menor aceitação pelos pares e maior exposição a rejeição e isolamento, com efeitos cumulativos no bem-estar emocional, motivação e permanência escolar (Dourado et al., 2023; Gresham, & Elliott, 2008).

Neste sentido, a EI deve ser analisada à luz de uma perspetiva de justiça social que vá além da igualdade formal de acesso e se centre nas condições efetivas de participação, reconhecimento e desenvolvimento das capacidades individuais. A abordagem das capacidades de Sen (2003) e Nussbaum (2011) oferece um contributo particularmente relevante, ao enfatizar a necessidade de criar contextos que permitam aos indivíduos desenvolverem as suas potencialidades e exercerem escolhas significativas. No campo educativo, esta perspetiva implica reconhecer que a inclusão não se esgota na presença física na escola, exigindo oportunidades reais de aprendizagem, interação social significativa e participação ativa na vida escolar e comunitária. A participação assume, assim, um lugar central nos processos de inclusão social. Como sublinha Freire (1996), a educação deve ser entendida como um processo dialógico e emancipatório, orientado para a construção coletiva do conhecimento e para o exercício da cidadania. No caso dos jovens com NE, a ausência de espaços de participação efetiva tende a reforçar experiências de marginalização e silenciamento, enquanto a criação de dispositivos participativos contribui para o fortalecimento da autonomia, do sentimento de pertença e reconhecimento social (Percy-Smith, 2010; Tomás, 2007).

É neste enquadramento que a avaliação diagnóstica se assume como instrumento fundamental para identificar, de forma integrada, dimensões cognitivas, emocionais, comportamentais e sociais, constituindo a base de intervenções informadas e orientadas para a inclusão. O presente artigo apresenta o projeto ReViOP como um modelo inovador de avaliação diagnóstica e intervenção em contexto escolar, analisando os resultados da fase pré-intervenção.

1. Metodologias participativas e Realidade Virtual como dispositivos de inclusão social

As metodologias participativas e as abordagens inovadoras são particularmente relevantes na inclusão social de jovens com NE específicas, ao deslocarem o foco do défice para a participação e para a valorização de competências e experiências, fortalecendo reconhecimento e pertença (Fielding, 2011; Messiou, 2017). As oficinas participativas, ao privilegiarem trabalho cooperativo, expressão de vivências e aprendizagem em grupo, favorecem relações positivas entre pares e o desenvolvimento de competências sociais, comunicacionais e cívicas (Mateus, 2020), alinhando-se com uma conceção de inclusão que valoriza a diversidade como recurso (Ainscow, & Miles, 2008). A participação ativa, enquanto condição de inclusão, funciona ainda como fator protetor face à exclusão, reforçando autonomia, autoestima e eficácia percebida (Percy-Smith, 2010; Tomás, 2007), e criando espaços de escuta e coautoria que contrariam dinâmicas de silenciamento e desvalorização (Messiou, 2017).

A Realidade Virtual (RV) tem evidenciado potencial no apoio a processos cognitivos e socioemocionais, ao permitir ambientes controlados, interativos e motivadores onde os jovens podem treinar competências e simular situações do quotidiano (Rizzo et al, 2004). A literatura aponta ganhos ao nível de envolvimento, motivação e atenção sustentada, bem como maior probabilidade de transferência de aprendizagens para contextos reais (Gamito et al., 2020; Riva et al., 2016). Importa, contudo, sublinhar que o valor da RV depende da sua integração pedagógica e relacional, já que articulada com metodologias participativas, pode mediar experiências coletivas, promover comunicação e reflexão sobre as vivências e evitar uma utilização meramente instrumental da tecnologia (Rizzo et al., 2004; Slater, & Sanchez-Vives, 2016).

Assim, a combinação entre participação e tecnologias imersivas sustenta abordagens integradas para enfrentar limites de respostas tradicionais, reforçando condições de pertença, reconhecimento e justiça social e exigindo, como base, avaliação diagnóstica rigorosa e integrada que oriente a intervenção.