

Millenium, 2(Edição Especial Nº22)


pt

INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA (PAE) E/OU PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO (PHDA): TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISORDERS (SLD) AND/OR ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD): TRANSITION TO HIGHER EDUCATION

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE (TEA) Y/O TRASTORNO POR HIPERACTIVIDAD Y DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH): TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Rita Bonança^{1,2,3}  <https://orcid.org/0000-0002-2805-4903>

Francisco Sousa^{4,5}  <https://orcid.org/0000-0002-1080-5449>

José Alves^{6,7}  <https://orcid.org/0000-0002-9490-9957>

¹ Escola Básica Integrada de Lagoa, Ponta Delgada, Portugal

² Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal

³ Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Leiria, Portugal

⁴ Universidade dos Açores, Açores, Portugal

⁵ Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo da Universidade dos Açores, Açores, Portugal

⁶ Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

⁷ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Porto, Portugal

Rita Bonança – rita.bonanca@gmail.com | Francisco Sousa – francisco.jr.sousa@uac.pt | José Alves - jalves@ucp.pt



Autor Correspondente:

Rita Bonança

Rua Coronel Chaves

9500-309 – Ponta Delgada - Portugal

rita.bonanca@gmail.com

RECEBIDO: 16 de outubro de 2025

REVISTO: 17 de março de 2026

ACEITE: 19 de março de 2026

PUBLICADO: 23 de abril de 2026

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0222e.43633>

RESUMO

Introdução: Este artigo analisa a evolução das adaptações dirigidas a alunos com Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE) — designadamente dislexia, disortografia e discalculia —, bem como a alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), isolados ou em comorbilidade, implementadas pelo Júri Nacional de Exames (JNE), entre 2016 e 2025, no ensino secundário, visando o acesso ao ensino superior.

Objetivo: Analisar as adaptações implementadas a esses alunos nos exames nacionais, na perspetiva de um acesso equitativo ao ensino superior.

Métodos: Este estudo sustenta-se numa análise diacrónica dos dez Guias com as adaptações do JNE, no período em estudo, bem como da evolução normativa associada.

Resultados: Verificam-se progressos significativos nas adaptações aos alunos com dislexia moderada e grave. Contudo, persistem constrangimentos nos alunos com disortografia, discalculia, PHDA. Observa-se a obrigatoriedade de realização de exames nacionais padronizados, sem correspondência plena com as adaptações mobilizadas na avaliação interna dos mesmos.

Conclusão: Apesar dos avanços substanciais alcançados, persistem desigualdades que comprometem a equidade. Recomenda-se, por isso, a criação de exames nacionais adaptados alinhados com a avaliação interna destes alunos, a reativação de um contingente especial para o acesso ao ensino superior e a revisão legislativa dos normativos, no pressuposto de que a diversidade cognitiva deve ser considerada na aplicação das adaptações no processo de avaliação externa.

Palavras-chave: educação inclusiva; perturbação da aprendizagem específica; perturbação da hiperatividade e défice de atenção

ABSTRACT

Introduction: This article examines the development of support measures for pupils with Specific Learning Disorders — namely dyslexia, dysorthography and dyscalculia — as well as for pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), either on their own or in combination with other conditions, implemented by the National Examinations Board (JNE) between 2016 and 2025 in secondary education, with a view to facilitating access to higher education.

Objective: To examine the adaptations applied to these students in national examinations from the perspective of equitable access to higher education.

Methods: The study is based on a diachronic analysis of the ten JNE Guides on adaptations published during the period under study, as well as on the associated normative evolution.

Results: Significant progress was observed regarding adaptations for students with moderate and severe dyslexia. However, constraints remain for students with dysorthography, dyscalculia, and ADHD. Additionally, students are required to take standardized national examinations, which do not fully correspond to the adaptations available in their internal assessments.

Conclusion: Despite substantial advances, inequalities persist that undermine equity. It is recommended to create adapted national examinations aligned with students' internal assessments, to reinstate a special quota for higher education access, and to review existing legislation, ensuring that cognitive diversity is considered in the implementation of adaptations in external assessments.

Keywords: inclusive education; specific learning disorder; attention deficit hyperactivity disorder

RESUMEN

Introducción: Este artículo analiza la evolución de las adaptaciones dirigidas a alumnos con trastornos específicos del aprendizaje —en concreto, dislexia, disortografía y discalculia—, así como a los alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), de forma aislada o en comorbilidad, implementadas por el Jurado Nacional de Exámenes (JNE) entre 2016 y 2025 en la enseñanza secundaria, con el objetivo de facilitar el acceso a la enseñanza superior.

Objetivo: Analizar las adaptaciones aplicadas a estos estudiantes en los exámenes nacionales desde la perspectiva de un acceso equitativo a la educación superior.

Métodos: El estudio se basa en un análisis diacrónico de las diez Guías de Adaptaciones del JNE publicadas durante el periodo estudiado, así como en la evolución normativa asociada.

Resultados: Se observan avances significativos en las adaptaciones para estudiantes con dislexia moderada y grave. No obstante, persisten limitaciones para alumnos con disgrafía, discalculia y TDAH. Además, se exige la realización de exámenes nacionales estandarizados, sin correspondencia total con las adaptaciones aplicadas en la evaluación interna.

Conclusión: A pesar de los avances sustanciales alcanzados, persisten desigualdades que comprometen la equidad. Se recomienda crear exámenes nacionales adaptados, alineados con la evaluación interna, reactivar un cupo especial para el acceso a la educación superior y revisar la legislación vigente, garantizando que la diversidad cognitiva sea considerada en la aplicación de adaptaciones en la evaluación externa.

Palabras clave: educación inclusiva; trastorno específico del aprendizaje; trastorno por déficit de atención e hiperactividad

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0222e.43633>

INTRODUÇÃO

No contexto educativo português contemporâneo, garantir a inclusão dos alunos com necessidades específicas não constitui apenas um imperativo pedagógico; representa de igual modo uma responsabilidade social e científica de elevada pertinência, num exercício pleno de cidadania ativa para todos (Guerreiro et al., 2025). O presente estudo visa analisar, de forma diacrónica, as adaptações dirigidas a alunos com Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE) — designadamente dislexia, disortografia e discalculia —, bem como a alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), isolados ou em comorbilidade, no ensino secundário, tendo em vista um acesso equitativo ao ensino superior.

A pertinência desta investigação reside na necessidade de compreender como as alterações legislativas em Portugal influenciaram a inclusão destes alunos nos exames externos, assegurando o direito à equidade e a sua progressão universitária. De facto, entre 2016 e 2025, o enquadramento normativo no nosso país sofreu alterações significativas, que moldaram a forma como esta avaliação considera as necessidades destes alunos.

Este artigo encontra-se estruturado em várias secções. Inicia-se com a introdução, seguindo-se o enquadramento teórico e a explicitação da metodologia. Posteriormente, apresentam-se os resultados e a discussão, onde é analisado o enquadramento legal da Educação Especial e Educação Inclusiva, neste período avaliativo, bem como as Guias com as adaptações propostas pelo JNE, relativamente à avaliação externa de alunos com PAE e/ou PHDA.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Segundo o Manual Estatístico de Perturbações Mentais - DSM-5, publicado pela American Psychiatric Association (2013), a PAE e a PHDA estão classificadas como perturbações do neurodesenvolvimento, apresentando critérios de diagnóstico distintos. A PAE encontra-se organizada de acordo com três especificadores: 1) Leitura; 2) Expressão Escrita e 3) Matemática. O especificador 315.00 (F81.0) com défice na Leitura, onde se inclui a dislexia, engloba as seguintes dificuldades: precisão da leitura de palavras; ritmo ou fluência da leitura e compreensão da leitura; o especificador 315.2 (F81.81) com défice na expressão escrita, que compreende a disortografia, abrange a precisão ortográfica; a precisão gramatical e da pontuação e a clareza ou organização da expressão escrita, enquanto o especificador 315.1 (F81.2) com défice na Matemática, que inclui a discalculia, abarca o sentido numérico, a memorização de factos aritméticos e o cálculo preciso ou fluente (American Psychiatric Association, 2013; Bonança et al., 2025). A inclusão da PHDA neste estudo justifica-se pelo facto de a literatura científica apontar para uma elevada taxa de concomitância entre esta perturbação e a PAE (Almeida, 2025; Domenech, 2022; Jacobovich, 2016; Teles, 2004; Zamora et al., 2009). A PHDA manifesta-se em três perfis distintos: desatento, hiperativo-impulsivo e combinado (Oliveira et al., 2017), estando frequentemente associada a défices no funcionamento executivo, particularmente na memória de trabalho e na memória a curto prazo (Guardiano et al., 2017).

No contexto educativo, a presença destas perturbações acarreta desafios relevantes para os processos de avaliação. Como refere Fernandes (2019), a avaliação externa continua a ser percecionada como sinónimo de rigor, exigência e qualidade, embora o seu valor pedagógico real seja questionável. O autor sublinha ainda que este tipo de avaliação pode gerar efeitos adversos, potenciando desigualdades entre alunos e entre escolas. Por sua vez, Ferreira (2016) argumenta que a avaliação externa em Portugal permite à administração central monitorizar a qualidade do ensino e responsabilizar as instituições escolares. No entanto, sob o manto diáfano da burocracia e da ilusão, não pode ser ignorado que estes dispositivos apresentam problemas de validade, fiabilidade e justiça, como mostrou Alves (2008).

Neste quadro, torna-se fundamental refletir criticamente sobre a forma como as adaptações às provas de avaliação externa, nomeadamente aos exames nacionais, são implementadas para alunos com PAE e/ou PHDA. A garantia de equidade no acesso e no percurso educativo destes estudantes exige não apenas medidas compensatórias, mas sobretudo um questionamento profundo da lógica que sustenta a avaliação externa e das suas implicações na promoção de uma educação inclusiva.

2. MÉTODOS

Metodologicamente, este estudo sustenta-se numa análise diacrónica documental e normativa, com o intuito de avaliar as adaptações dirigidas a alunos com PAE e/ou PHDA, entre 2016 e 2025, na avaliação externa, tendo em vista um acesso equitativo ao ensino superior.

2.1 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados baseou-se em documentos oficiais e normativos que regulam a aplicação de adaptações nos exames nacionais, bem como em diplomas legais que enquadram a educação especial e inclusiva em Portugal. Estes documentos constituem fontes primárias de informação, permitindo analisar a evolução normativa e procedimental das adaptações entre 2016 e 2025. A Tabela 1 apresenta os instrumentos considerados, organizados cronologicamente.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0222e.43633>

Tabela 1 - Documentos e legislação analisados

Documentos e Legislação
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2016
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2017
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2018
Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2019
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2020
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2021
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2022
Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2023
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2024
Guia do JNE para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames 2025

2.2 Análise de dados

A análise de dados deste estudo centrou-se na revisão integral dos dez Guias do JNE com as adaptações a alunos nos exames nacionais (2016–2025), em complementaridade com o Decreto-Lei n.º 3/2008, que categoriza alunos com necessidades educativas especiais, e com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece princípios de educação inclusiva.

As adaptações dirigidas a alunos com PAE e/ou PHDA foram identificadas e catalogadas segundo o tipo de perturbação e grau de gravidade.

Essa análise estruturou-se em dois eixos: 1) Enquadramento normativo da educação especial e da educação inclusiva: evolução temporal; 2) Adaptações do JNE nos exames nacionais para alunos com PAE e/ou PHDA.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Enquadramento normativo da educação especial e da educação inclusiva: evolução temporal

Entre 2008 e 2025, a legislação portuguesa relativa à educação especial e inclusiva sofreu uma evolução significativa, em relação às adaptações nos exames nacionais pelos alunos com necessidades específicas, com real impacto no seu ingresso ao ensino superior. Esta progressão legislativa, ao longo deste período, evidenciam um esforço continuado na promoção de uma escola inclusiva, na qual a diversidade é reconhecida verdadeiramente. Contudo, como assinalam Guerreiro et al. (2025), “o enquadramento legislativo, em Portugal, nem sempre se traduz em políticas institucionais e práticas inclusivas”, salientando a persistente dificuldade entre os normativos legais e a sua implementação efetiva. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, constituiu-se num marco inicial, estabelecendo o regime jurídico da educação especial e definindo medidas educativas para alunos com NEE, atendendo à categorização, enfatizando a valorização das potencialidades individuais e a participação no contexto escolar, no período entre 2008 a 2017. Este dispositivo jurídico estabelece os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, abrangendo os setores público, particular e cooperativo (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 1.º).

A educação inclusiva consolidou-se com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que definiu o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. Este Decreto-Lei aplica-se aos “agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária” (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 1.º), prevendo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que têm como finalidade a: “adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”, sendo organizadas em níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 6.º), afastando-se da “conceção de que é necessário categorizar para intervir” (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Em 2019, a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, procedeu à primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, introduzindo modificações relevantes no regime jurídico da educação inclusiva, das quais novas adaptações no processo de avaliação externa no ensino secundário.

Em contrapartida, o Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho, altera as regras de adaptação do processo de avaliação de alunos no âmbito do regime jurídico da educação inclusiva e as regras relativas ao processo de avaliação externa de aprendizagens.

Da análise deste enquadramento legal, apurou-se um avanço científico na promoção da equidade (Conselho Nacional de Educação, 2018). Todavia, atendendo a este novo enquadramento normativo, investigações confirmam dificuldades na aplicação deste normativo, indicando que a transposição das medidas legais para a prática educativa nem sempre é plena, (Bonança, 2022; Cólao, 2022; Fontes & Silva, 2025; Leite & Brás, 2019; Monteiro et al., 2020). A corroborar o exposto, Morgado et al. (2018) afirmam que este dispositivo jurídico por si só não garante que a prática educativa evolua de forma consistente na inclusão de alunos. Bonança et al. (2022) destacam ainda a inocuidade terminológica utilizada neste articulado, verificando-se a

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0222e.43633>

menção de outra categoria “necessidades de saúde especiais”. Sobre esse aspeto, o próprio Conselho Nacional de Educação (2018) reforça que alguns termos utilizados neste Decreto-Lei afiguram-se pouco identificados com a filosofia inclusiva, mais concretamente, o termo medidas seletivas, sugerindo que seja substituído por “específicas”.

Prossegue-se com a análise das adaptações às necessidades dos alunos com PAE e/ou PHDA nos exames nacionais, entre 2016 e 2025, previstas pelo JNE.

A Tabela 2 apresenta as adaptações dirigidas a alunos com PAE e/ou PHDA no ano de 2016, período inicial considerado no presente estudo.

3.2. Adaptações do JNE nos exames nacionais para alunos com PAE e/ou PHDA

Tabela 2 - Adaptações previstas pelo JNE para alunos com PAE e/ou PHDA (2016)

Ano	Adaptações	Dislexia			Disortografia	Discalculia	PHDA	
		Ligeira	Moderada	Grave				
2016	Aplicação da Ficha A	x	x	x	----	----	----	
	Tempo suplementar	----	----	----	----	----	----	
	Saída da sala durante a realização da prova/exame	----	----	----	----	----	----	
	Adaptações do espaço/ material	Realização de provas em sala à parte	----	----	x	----	----	x
		Sentar em local diferente na sequência da pauta de chamada	----	----	x	----	----	x
		Utilização de equipamento ergonómico	----	----	x	----	----	x
	Acompanhamento por um docente	Leitura dos enunciados	----	----	x	----	----	x
		Ditar as respostas a um docente	----	----	----	----	----	----
		Rescrita de respostas a um docente	----	----	----	----	----	----
		Máquina calculadora sonora	----	----	x	----	----	----
	Produtos de apoio	Computador	----	----	x	----	----	----
		Auxiliares de leitura	----	----	----	----	----	----
Software adaptado		----	----	----	----	----	----	

No ano 2016, em termos de coerência científica e, por sua vez, pedagógica, apurou-se que a dislexia é definida e apresentada pelo JNE (2016) como uma perturbação isolada, enquanto a disortografia e a discalculia, embora reconhecidas no DSM-5 (2013) como uma PAE, não são contempladas.

Neste enquadramento, a dislexia é assim definida como uma “incapacidade de processar os símbolos da linguagem”, ou ainda como “dificuldade na aprendizagem da leitura, com repercussão na escrita, devida a causas congénitas, neurológicas, ou, na maioria dos casos, devida expressamente à imaturidade cerebral” (JNE/2016, p. 48). Todavia, importa sublinhar que a definição apresentada pelo JNE (2016) relativamente à dislexia se encontra desalinhada com a evidência científica mais recente, a qual a reconhece como uma condição vitalícia do neurodesenvolvimento (Correia, 2007, 2011; Snowling et al., 2020). Além disso, ao subestimar a importância das dificuldades fonológicas na leitura (Snowling, 1998; Bishop & Snowling, 2004), a definição em análise acaba por limitar uma compreensão mais rigorosa e abrangente desta perturbação. No caso da PHDA, o mesmo documento (JNE, 2016) prevê a possibilidade de adaptações em exames nacionais, embora sem apresentar uma definição, ao contrário do que sucede com a dislexia.

No que respeita à disortografia, Almeida (2025) chama a atenção para as opções assumidas pelo JNE, salientando que o JNE em relação à avaliação externa não contempla a disortografia sem a dislexia para efeitos de adaptações, pelo que nos recorda que essa posição se encontra desfasada do conceito de PAE previsto no DSM-5.

Segundo Meneses e Silva (2020, pp. 44-45), a disortografia tem como característica a escrita de palavras com inversões, aglutinações, fragmentações, troca de letras ou omissão delas.

A discalculia é definida segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013, p. 79) como: “um termo alternativo usado para referir um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informação numérica, aprendizagem de factos aritméticos e realização de cálculos precisos e fluentes”.

Face ao exposto e considerando o impacto destas dificuldades na avaliação externa de alunos, não se justifica a não consideração de adaptações para alunos com estas perturbações do neurodesenvolvimento, nomeadamente casos de disortografia e discalculia. Importa referir que o termo “perturbação” compreende uma condição persistente, com duração superior a seis meses, de natureza biológica e intrínseca, reconhecida nas classificações internacionais adotadas pelos profissionais de saúde (Rodrigues, 2023), o que sublinha a necessidade de adaptações a esses alunos em concreto.

Posto isso, a ausência de adaptações no Guia do JNE (2016) para alunos com perturbações do neurodesenvolvimento revela uma omissão normativa que compromete a efetiva inclusão educativa e o desenvolvimento pleno dos alunos afetados.

Constatou-se ainda que o documento em análise faz referência ao DSM-5, o que contraria os princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 54/2018, que propõe o abandono da categorização de alunos e da abordagem clínica em favor de uma abordagem centrada

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0222e.43633>

nas necessidades específicas de cada um. Esta contradição evidencia, assim, uma divergência conceptual entre a orientação normativa nacional da Educação Inclusiva e as adaptações a alunos em exames nacionais.

Relativamente às provas adaptadas, os alunos com PAE e/ou PHDA não são contemplados, bem como as seguintes adaptações: reescrita de respostas; ditar as respostas (JNE, 2016). Sobre essa posição assumida pelo JNE (2016), podemos aferir que estes alunos podem necessitar de mais tempo para realizar tarefas escritas, dadas as suas dificuldades, principalmente na leitura e na compreensão de enunciados, repercutindo-se as mesmas no seu planeamento e composição de textos (Bonança et al., 2025), podendo ocorrer em simultâneo com dificuldades de atenção e comportamento (Almeida, 2025; Domenech, 2022; Jacobovich, 2016; Teles, 2004; Zamora et al., 2009), pelo que a rescrita de prova, a realização de provas adaptadas e a possibilidade de ditar as respostas se revelam coerentes na promoção da equidade destes alunos em termos avaliativos.

No ponto 6 do Guia (JNE, 2016) são explicitadas as orientações para aplicação da Ficha A a alunos com dislexia. Deste modo, apurou-se que a Ficha A se destina exclusivamente a alunos com essa condição (JNE, 2016), nos seus diferentes graus, não ficando os alunos com PHDA e com disortografia, de forma isolada, abrangidos por essa adaptação, o que se traduz, como já referido, numa imprecisão normativa, científica e conceptual, reconhecendo as bases neurobiológicas e cognitivas específicas de cada uma destas perturbações (American Psychiatric Association, 2013).

São descritas as adaptações a situações de alunos com dislexia grave, como a leitura orientada dos enunciados, a utilização de computador, a utilização de máquina de calcular, a aplicação da Ficha A, a utilização de material ergonómico e a realização das provas em sala à parte e sentar em local diferente da sequência da pauta de chamada (JNE, 2016). As adaptações para alunos com dislexia moderada e ligeira encontram-se previstas na Tabela 3.

Alunos com PHDA beneficiam de leitura de enunciados, da realização de provas e exames em sala à parte, da utilização de material ergonómico, podendo sentar-se num local diferente da sequência da pauta de chamada (JNE, 2016).

Em relação ao material ergonómico, sublinhamos que não é especificado neste Guia qual deverá ser utilizado, podendo depreender-se uma diversidade de opções.

No ponto 7, relativo à “Compensação de tempo e tempo suplementar”, fica claro que o tempo suplementar não é aplicável a alunos com dislexia ou com PHDA, sendo-lhes apenas concedida a tolerância regulamentar atribuída a todos os alunos (JNE, 2016). No entanto, alunos com dislexia, nos seus diferentes graus, podem beneficiar da aplicação de tempo suplementar (30 m), para além do tempo de prova nas provas de equivalência à frequência (JNE, 2016). Esta diferenciação evidencia mais uma vez uma incoerência normativa, pois enquanto em determinadas situações (provas de equivalência) é reconhecida a necessidade de compensação temporal, em provas e exames nacionais a mesma necessidade não é contemplada (Cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Condições a autorizar para alunos com dislexia (JNE, 2016)

Condições	Dislexia (Ligeira a Moderada)	Dislexia (Grave)
Aplicação da Ficha A nas provas de avaliação externa e nas provas de equivalência à frequência	X	X
Aplicação de tempo suplementar (30 m), para além do tempo de prova, nas provas de equivalência à frequência	X	X
Leitura orientada dos enunciados das provas e exames	-	X
Realização de provas e exames em sala à parte	-	X
Utilização do computador	-	X

Nota. Reproduzido de JNE (2016, p. 21)

Em relação à “Saída da sala durante a realização da prova ou do exame”, verificou-se que essa adaptação não engloba os alunos em análise.

No ano de 2017, no que concerne às adaptações referentes às provas e exames no ensino secundário constantes no Guia (JNE, 2017), apurou-se que as adaptações, neste período, para os alunos considerados nesta investigação, se mantêm para casos de dislexia, nos seus diferentes graus. Observou-se uma alteração no caso dos alunos com PHDA, que passaram a beneficiar da adaptação que permite a saída da sala durante a realização da prova ou do exame (JNE, 2017), representando um reconhecimento formal das necessidades específicas destes estudantes.

No período escolar de 2018, de acordo com o JNE (2018), nas provas e exames nacionais, observou-se um avanço significativo, principalmente no caso de alunos com dislexia de grau moderado. Entre as adaptações disponibilizadas destacam-se: a leitura orientada dos enunciados, a aplicação da Ficha A, a possibilidade de se sentarem em lugar diferente da sequenciação da pauta de chamada, a realização de provas em sala à parte, a utilização de material ergonómico, bem como a utilização do computador e da calculadora.

Acresce referir que a Ficha A sofreu, neste ano, uma nova configuração estrutural (JNE, 2018).

Sublinhamos ainda que, neste período, ocorre a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal, como já referido. Contudo, dado que a sua aprovação só aconteceu em julho, os alunos com PAE e/ ou PHDA, na realização de provas e exames nacionais continuaram a estar abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0222e.43633>

Da análise do Guia implementado no ano seguinte, (JNE, 2019), observa-se uma alteração terminológica relevante: a designação passou de “condições especiais” para “adaptações”, refletindo uma tentativa de alinhar o documento com os princípios introduzidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Historicamente, as Guias anteriores estavam ancoradas no Decreto-Lei n.º 3/2008, que operava ainda no quadro das NEE. A partir de 2018, a legislação passou a centrar-se na remoção de barreiras à aprendizagem. Não obstante, verifica-se que, apesar da mudança normativa, este Guia faz referência a algumas perturbações alvo de discussão, como a dislexia e a PHDA (JNE, 2019), o que demonstra uma certa permanência de lógicas categorizadoras. O próprio Decreto-Lei n.º 54/2018 prevê, no artigo 28.º, adaptações em situações de dislexia, o que confirma a coexistência entre o novo paradigma e resquícios do anterior Diploma, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 3/2008.

Outra situação particularmente crítica prende-se com fenómenos de exclusão no contexto das provas e exames nacionais. Alunos com dislexia e PHDA continuam a ser obrigados a realizar provas e exames nacionais em moldes uniformes, apesar da evolução alcançada através dos normativos legais vigentes. Verifica-se, assim, um paradoxo. Vejamos um exemplo.

Existem casos de alunos com PAE e/ou PHDA que beneficiam de adaptações ao processo de avaliação (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 28.º), bem como acomodações curriculares que envolvem adaptações ambientais, organizacionais, motivacionais, de apresentação e avaliação (Pereira et al., 2018) e/ou de medidas seletivas (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 9.º), nomeadamente de acomodações curriculares não significativas no processo de avaliação interna. Estas incluem alterações, na priorização e sequenciação, de objetivos específicos que permitem atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais (Lei n.º 116/2019). Por sua vez, as acomodações a esses alunos estão sujeitas a “fornecer testes/exames em formatos alternativos” que incluem técnicas de avaliação variadas, designadamente: “escolha múltipla, respostas curtas, preenchimento de espaços em branco, correspondência, etc.” (Pereira et al., 2018, p. 78), logo, as devidas alterações resultam na elaboração de testes adaptados.

Deste modo, depreende-se que essas medidas educativas e adaptações não encontram correspondência efetiva nos exames e provas nacionais, o que gera um desfasamento entre a avaliação interna e externa, uma vez que estes alunos não realizam provas adaptadas consoante as suas necessidades. A ausência de testes adaptados de acordo com as necessidades destes alunos reforça a assimetria no percurso avaliativo. A necessidade e importância da realização de provas adaptadas são corroboradas por Bonança et al. (2025) e Pereira et al. (2018). Por conseguinte, esta situação coloca em causa o princípio da igualdade consagrado no artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa (1976). Decorrente do exposto, podemos, assim, concluir que a não aplicação de adaptações e de medidas nos exames externos, apesar do seu reconhecimento no processo de avaliação interna, pode configurar uma inconstitucionalidade, por violação dos artigos 13.º e 74.º da Constituição Portuguesa, na medida em que impede a concretização da igualdade de oportunidades no percurso escolar e no acesso ao ensino superior.

Da análise do Guia de 2019 (JNE, 2019) verifica-se que alunos com dislexia de grau grave e moderada, foram previstas as seguintes adaptações em provas e exames nacionais: a aplicação da Ficha A nas provas de avaliação externa e nas provas de equivalência à frequência; a atribuição de 30 minutos adicionais para além da duração prevista em provas de aferição, provas finais e exames nacionais; a disponibilização de enunciados em formato digital com figuras; a leitura orientada dos enunciados; a realização das provas em sala à parte e a utilização de computador.

No ano 2020, os alunos com dislexia grave usufruíram das seguintes adaptações: aplicação da Ficha A; aplicação de tempo suplementar de 30 m para além do tempo da prova, nas provas de equivalência à frequência e provas de aferição; aplicação de tempo suplementar de 30 m para além do tempo da prova, nas provas finais e nos exames nacionais; provas adaptadas – enunciados em formato digital com figuras, leitura orientada de enunciados, realização de provas e exames em sala à parte e a utilização de computador. Os alunos com dislexia moderada beneficiaram das mesmas medidas, com exceção da atribuição de tempo suplementar nas provas e exames finais nacionais (JNE, 2020).

Neste enquadramento, podemos ler o seguinte, no ponto 9 “Compensação de tempo e tempo suplementar”:

Excetuam-se da aplicação desta adaptação as situações de dislexia ligeira e moderada ou de perturbação de hiperatividade com défice de atenção. Nestas situações apenas se pode recorrer à tolerância regulamentar aplicável à generalidade dos alunos. Pode ser autorizada a adaptação “tempo suplementar”, 30 minutos, à situação de dislexia grave, fundamentada pela EMAEI em evidências da sua aplicação de forma continuada na avaliação interna, integradas no processo individual do aluno (JNE, 2020, p. 26).

No ano de 2021, as medidas mantiveram-se, com a introdução de uma alteração significativa: os alunos com dislexia ligeira passaram a beneficiar da leitura dos enunciados nas provas e exames, bem como da possibilidade de realizar as provas e exames em sala à parte (JNE, 2021).

Em 2022, foi acrescentada a adaptação que permitiu a todos os alunos com dislexia consultar o dicionário de língua portuguesa (JNE, 2022). Contudo, esta possibilidade não foi extensível às provas de línguas estrangeiras, situação que levanta a questão da coerência na resposta às necessidades específicas destes alunos, dado que a dislexia não se circunscreve a uma única língua.

A partir de 2023 até ao presente, manteve-se o conjunto de adaptações implementadas para os alunos objeto de discussão no processo de avaliação externa.

Após a análise e discussão, com o devido suporte científico, prosseguimos com a proposta de recomendações no processo de inclusão de alunos com PAE e/ou PHDA e o seu ingresso no ensino superior.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0222e.43633>

3.3 Recomendações para a inclusão de alunos com PAE e/ou PHDA nos exames nacionais

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 representou uma mudança paradigmática na política educativa em Portugal, ao substituir um modelo baseado em categorias diagnósticas por um enquadramento centrado nos princípios da educação inclusiva. Posto isso, recomendamos o uso de uma designação única, “alunos com necessidades específicas”, à qual se acrescentaria a especificação da natureza da dificuldade, garantindo simultaneamente uniformização terminológica e individualização pedagógica.

Exemplos de aplicação:

- Aluno com dislexia - aluno com necessidades específicas na leitura;
- Aluno com disortografia - aluno com necessidades específicas na expressão escrita;
- Aluno com discalculia - aluno com necessidades específicas na matemática;
- Aluno com PHDA - aluno com necessidades específicas na regulação da atenção e comportamento.

Por se tratar de condições de natureza neurobiológica, a PAE e a PHDA envolvem dificuldades persistentes que afetam a vida escolar e a continuidade dos estudos, com repercussões potenciais na vida futura dos alunos. Contudo, verifica-se que existem incongruências na aplicação das adaptações nas provas e exames a estes alunos. Considerando os inúmeros estudos atuais nesta área, não se justifica a distinção das adaptações destinadas a estes grupos, devendo as suas necessidades individuais ser consideradas na realização de provas e exames externos, assegurando equidade e continuidade pedagógica, de acordo com as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas na avaliação interna.

Deste modo, propõe-se que, em casos de alunos com PAE e/ou PHDA, com acomodações curriculares e adaptações ao processo de avaliação, sejam assegurados testes adaptados.

No que respeita a situações de alunos com essas condições e com adaptações curriculares não significativas, deveriam ser consideradas provas de escola, devidamente validadas, em substituição aos exames nacionais, garantindo acesso legal ao ensino superior. Efetivamente, a equidade não deve cessar no final do ensino secundário. Complementarmente, a reativação de um contingente especial de acesso ao ensino superior, bem como o envio de matrizes específicas com os temas, conteúdos, especificando, por exemplo, obras literárias, vocabulário... representaria uma medida de justiça educativa, assegurando a progressão académica destes alunos em condições equitativas.

Estas recomendações exigiriam, por consequência, a revisão dos diplomas reguladores da avaliação externa.

Por fim, as recomendações aqui apresentadas são corroboradas por Ribeiro (2024), na qualidade de fundadora da Associação Portuguesa de Apoio, Formação e Investigação em Dislexia (Ribeiro, 2024).

CONCLUSÃO

Em síntese, o estudo evidencia que, não obstante os avanços substanciais na implementação de adaptações para alunos com PAE e/ou PHDA no ensino secundário, persistem lacunas estruturais que comprometem a plena equidade destes alunos no processo de avaliação externa. A obrigatoriedade da realização de exames nacionais padronizados, por exemplo, conjugada com a limitação na disponibilização de testes adaptados e a realização de provas a nível de escola, por parte destes alunos, perpetua uma dissociação entre avaliação interna e externa, suscitando questões de justiça pedagógica e constitucionalidade. Por outro lado, a incongruência entre a orientação legislativa em prol da educação inclusiva, que desestimula a categorização clínica, e o teor dos Guias do JNE com as adaptações aos exames nacionais, que ainda a requerem, evidencia uma tensão conceptual que necessita de resolução urgente. Deste modo, impõe-se uma reflexão crítica e estruturada sobre a integração efetiva da diversidade cognitiva nos mecanismos de avaliação externa, de modo a garantir igualdade de oportunidades e o acesso equitativo ao ensino superior, promovendo um modelo de avaliação sensível às necessidades individuais e alicerçado em princípios de justiça educativa universal.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Associação Portuguesa de Apoio, Formação e Investigação em Dislexia pelo apoio disponibilizado ao longo do desenvolvimento deste estudo.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Conceptualização, R.B.; tratamento de dados, R.B.; investigação, R.B., F.S. e J.A.; metodologia, R.B., F.S. e J.A.; administração do projeto, R.B.; supervisão, F.S. e J.A.; validação, F.S. e J.A.; redação – preparação do rascunho original, R.B. e F.S.; redação – revisão e edição, R.B., F.S. e J.A.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0222e.43633>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existir conflito de interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. de F. (2025). Porque a dislexia pura é rara: Contributo para a inclusão de estudantes com dislexia e algumas comorbilidades no ensino superior. *Gestão E Desenvolvimento*, (33), 111–144. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2025.17689>
- Alves, J. M. (2008). *Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as ações insensatas*. [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. ResearchGate. <https://shre.ink/LV3s>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed.). American Psychiatric Publishing.
- Bishop, M., & Snowling, M. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bonança, R., Castanho, M. & Morgado, E. (2022). Decree-Law n.º 54/2018: A challenge for inclusion. *Cadernos De Educação Tecnologia e Sociedade*, 15(1), 135–143. <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143>
- Bonança, R., Sousa, F., Laureano, M. & Bento, M. (2025). *Kit de ferramentas dislexia*. Livros Horizonte.
- Caetano, A., Piedade, J., Mogarro, M., Pinho, A., Semião, D. & Tinoca, L. (2025). Atitudes dos professores sobre diversidade e educação inclusiva em comunidades de aprendizagem. *Revista Lusófona De Educação*, 66(66), 155-177. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt08>
- Colôa, J. (2022). Tempos de pandemia: Quando os frágeis sintomas de inclusão se transformam em sinais de exclusão. *Roteiro*, 47, e27101. <https://doi.org/10.18593/r.v47.27101>
- Conselho Nacional de Educação (2018). *Parecer n.º 2/2018: Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. <https://shre.ink/LVjX>
- Constituição da República Portuguesa. (1976). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 86. Assembleia da República. <https://shre.ink/LVjA>
- Correia, L. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155-172. <https://shre.ink/LVj8>
- Correia, L. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Innovación Educativa*, 21, 91-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734309>
- Decreto-Lei n.º 3/2008. (2008). *Diário da República: I série, n.º 4*. Ministério da Educação. <https://shre.ink/LVGP>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). *Diário da República: I série, n.º 129*. Ministério da Educação. <https://shre.ink/LVGC>
- Decreto-Lei n.º 62/2023. (2023). *Diário da República: I série, n.º 142/2023. Presidência do Conselho de Ministros*. <https://shre.ink/LVGx>
- Domenech, I. (2022). Revisión sistemática: Perfil cognitivo de dislexia y discalculia comórbidas. *Aula abierta*, 51(2), 201-210. <https://shre.ink/LVGs>
- Fernandes, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: Uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 25, 644-660. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24579>
- Ferreira, C. (2016). A avaliação externa de escolas em Portugal: Reflexões sobre potencialidades e constrangimentos, *Revista Meta: Avaliação*, 8(23), 359-379. <https://shre.ink/LVGI>
- Fontes, A, & Silva, M. (2025). O Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas profissionais em Portugal: Que desafios? *Revista Lusófona De Educação*, 66(66), 195-214. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt10>
- Guardiano, M., Candeias, L., Guimarães, J., Viana, V. & Almeida, P. (2017). Perfil neuropsicológico em crianças com perturbação de hiperatividade com défice de atenção: Avaliação da memória de trabalho. *Ata Pediátrica Portuguesa*, 48(3), 229-235. <https://ojs.pjp.spp.pt/article/view/10064/9380>
- Guerreiro, A., Branco, M. & Malheiro da Silva, M. (2025) Educação Inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: Uma análise da legislação. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1121>

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0222e.43633>

- Jacobovich, S. (2016). *Comorbilidad inversa entre discalculia y dislexia*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-044/158.pdf?view>
- Júri Nacional de Exames. (2016). *Guias para aplicação de condições especiais na realização de provas e exames: JNE/2016*. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/LVhs>
- Júri Nacional de Exames. (2017). *Guias para aplicação de condições especiais na realização de provas e exames: JNE/2017*. Ministério da Educação e Ciência. https://agr-tc.pt/site/2016_2017/exames2017/GuiaapliccondicoesEspeciais_JNE2017.pdf
- Júri Nacional de Exames. (2018). *Guias para aplicação de condições especiais na realização de provas e exames: JNE/2018*. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/LVuh>
- Júri Nacional de Exames. (2019). *Guias para aplicação de adaptações nas provas de avaliação externa: JNE/2019*. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/LVuq>
- Júri Nacional de Exames. (2020). *Guias para aplicação de adaptações nas provas de avaliação externa: JNE/2020*. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/LVuf>
- Júri Nacional de Exames. (2021). *Guias para aplicação de adaptações nas provas de avaliação externa: JNE/2021*. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/LVKG>
- Júri Nacional de Exames. (2022). *Guias para aplicação de adaptações nas provas de avaliação externa: JNE/2022*. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/LVKo>
- Júri Nacional de Exames. (2023). *Guias para aplicação de adaptações nas provas de avaliação externa: JNE/2023*. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/LVKx>
- Júri Nacional de Exames. (2024). *Guias para aplicação de adaptações nas provas de avaliação externa: JNE/2024*. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/LVKb>
- Júri Nacional de Exames. (2025). *Guias para aplicação de adaptações nas provas de avaliação externa – JNE/2025*. Ministério da Educação e Ciência. <https://shre.ink/LVKB>
- Lei n.º 116/2019. (2019). *Diário da República: I série, n.º 176*. Assembleia da República. <https://shre.ink/LVvX>
- Leite, S. & Brás, D. (2019). Perceção dos professores do 1.º CEB relativamente ao decreto-lei 54/2018 sobre a educação inclusiva. *Revista História da Ciência e do Ensino Construindo interfaces*, 20, 702-713. <https://shre.ink/LVvA>
- Meneses e Silva, E. (2020). As dificuldades permanentes de aprendizagem escrita: Disgrafia e disortografia. *Revista Psicologia & Saberes*, 9(19), 33-47. <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1246>
- 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>
- Morgado, E., Silva, L., Conceição, M., Cardoso, M. & Rodrigues, J. (2018). Evolução conceptual da educação especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 11(3), 416-426. <https://doi.org/10.14571/brajets.v11.n3.416-426>
- Oliveira, L., Pereira, M., Serrano, A., & Medeiros, T. (2017). PHDA em contexto escolar: Comorbilidades e problemas de desempenho associados. *Revista E-Psi*, 7(1), 77-100. <https://shre.ink/LVvr>
- Pereira, F. (Ed.). (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ribeiro, A. (2024). *Guia para pais de crianças com dislexia*. Disbedo.
- Rodrigues, M. (2023). Disgrafia e disortografia: Conceituação e diferenças. *Cognitionis. Scientific Journal*, 6(1), 34-44. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.174>
- Snowling, M. (1998). Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and implications. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 4-11. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00201>
- Snowling, M., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa De Medicina Geral e Familiar*, 20(6), 713-730. <https://rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097>
- Zamora, M., Lópes, G. & Gómez, L. (2009). Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 178-194. <https://shre.ink>