

---

# “Avaliação da Educação Inclusiva”, para o Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030)”

PROCEDIMENTO 44/PESSOAS2030/2024

## Sumário Executivo

Dezembro de 2025

**ipps**\_iscte  
Melhores Políticas  
Públicas



Cofinanciado pela  
União Europeia

### **Equipa de Avaliação**

#### *Coordenação*

Luís Capucha

Paulo Pedroso

#### *Equipa Técnica*

Diana de Carvalho

Eva Gonçalves

Tatiana Alves

Catarina Simão

Evandro Breia

Helena Carvalho

João Henriques

José Miguel Nogueira

Filipa Seiceira

Lara Querido

Manuela Mendes

Pedro Rosário

Sandra Mateus

#### *Consultores*

Alexandre Calado

Sérgio Caramelo

Nuno Nunes

Susana Martins

## Objeto, Âmbito e Objetivos da Avaliação

A avaliação da Educação Inclusiva foi realizada no âmbito do Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030) e teve como propósito analisar a implementação e o impacto do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, pela Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 03 de outubro, e pelo Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho), enquanto resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada uma das crianças e dos alunos e o aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Tratando-se de uma avaliação temática, teve como objetivos principais avaliar a relevância, coerência, eficácia, eficiência, impacto e sustentabilidade da política, analisando a sua conceção, implementação e resultados. Pretendeu-se ainda identificar constrangimentos e boas práticas que permitissem reforçar a capacidade das escolas em concretizar o modelo de educação inclusiva, com base em seis dimensões: Valores, princípios e políticas inclusivas; Disponibilidade/ acessibilidade de recursos para apoiar a educação inclusiva; Organização e gestão da Escola; Vozes das crianças, alunos e famílias; Formação e desenvolvimento profissional; Sucesso e certificação.

## Metodologia

O desenho avaliativo assentou nos princípios da Avaliação Baseada na Teoria (ABT), operacionalizada através da construção e validação de uma Teoria da Mudança da Educação Inclusiva, que permitiu explicitar os pressupostos da política, os mecanismos de intervenção, os resultados esperados e os riscos associados à sua implementação.

A estratégia metodológica combinou técnicas qualitativas e quantitativas, privilegiando a triangulação sistemática de fontes, métodos e perspetivas de atores. A recolha e análise de informação incluiu: (i) Recolha e análise de informação qualitativa e quantitativa, incidindo sobre a legislação e publicações científicas desde 2020 sobre a educação inclusiva em Portugal, a análise das linhas orientadoras da educação inclusiva (recolhidas pela DGE junto do universo de AE/ENA), os dados sobre as valências de apoio especializado dos CAA de cada unidade orgânica e os dados estatísticos do Questionário à Educação Inclusiva para os anos letivos de 20/21, 21/22, 22/23 e 23/24; (ii) entrevistas semidiretivas a entidades centrais e intermédias com responsabilidades na conceção, coordenação, acompanhamento e supervisão da política; (iii) grupos focais com representantes das entidades de implementação, representantes de dirigentes e docentes, representantes das Equipas regionais e representantes dos pais e encarregados de educação e outros parceiros, visando confrontar e analisar diferentes perspetivas sobre os processos de elaboração, implementação e monitorização do DL 54/2018; (iv) inquéritos por questionário dirigidos a professores, diretores, técnicos, alunos, pais e encarregados de educação, com o objetivo de recolher perspetivas de diversos grupos de *stakeholders* e atores para complementar e triangular os resultados obtidos; e (v) onze estudos de caso em agrupamentos representativos das diferentes regiões do país.

Foram ainda promovidos momentos de discussão e validação intermédia dos resultados com atores relevantes, incluindo um painel de peritos, reforçando a robustez analítica e a utilidade prática da avaliação.

## Conclusões

- 1 A avaliação do Decreto-Lei n.º 54/2018 permite concluir que este diploma representa um marco na consolidação do direito à educação para todos, refletindo um percurso de continuidade e aprofundamento das políticas de equidade e inclusão que marcaram a evolução do sistema educativo português nas últimas décadas.
- 2 A sua **relevância** é indiscutível, na medida em que traduz uma mudança para uma abordagem pedagógica centrada nas potencialidades e necessidades de cada aluno, estruturada numa lógica multinível de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A principal inovação reside na eliminação da categorização dos alunos, promovendo uma lógica de intervenção multinível e atribuindo às escolas maior autonomia e responsabilidade na operacionalização das medidas.
- 3 O Decreto-Lei introduz um conjunto de mudanças. Em primeiro lugar, promove uma transformação simbólica e conceptual orientada para evitar a rotulagem e consolidar uma cultura escolar mais inclusiva, recentrando o foco nas barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse sentido, abandona-se a distinção entre necessidades educativas permanentes e dificuldades de aprendizagem de origem sociocultural, bem como a terminologia tradicional associada à “educação especial”, adotando-se uma lógica de intervenção centrada nas competências e na participação plena dos alunos nas atividades curriculares regulares. Em segundo lugar, o diploma institui uma abordagem multinível, organizada em três níveis de intervenção — medidas universais, seletivas e adicionais — que permite às escolas responder de forma mais ajustada à diversidade de perfis e necessidades dos alunos, independentemente da sua origem ou condição. Acresce a atribuição às escolas da responsabilidade de operacionalizar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no quadro da autonomia conferida pelo DL 55/2018.
- 4 O quadro legal é amplamente valorizado e os atores auscultados reconhecem que o diploma conferiu às escolas maior autonomia e flexibilidade para adequar estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, legitimando práticas de diferenciação pedagógica, desenho universal para a aprendizagem e trabalho colaborativo entre docentes.
- 5 Ainda assim, a ausência de um diagnóstico prévio rigoroso sobre os efeitos da legislação anterior e a falta de clareza em torno de conceitos e procedimentos, geraram interpretações divergentes e aplicações desiguais entre escolas e regiões. Persistem dificuldades na clarificação de conceitos-chave, como a distinção entre medidas universais, seletivas e adicionais e o papel do CAA, o que gera interpretações e práticas desiguais entre escolas e regiões.
- 6 No plano da **coerência**, o regime jurídico da educação inclusiva articula-se formalmente com outros instrumentos estruturantes — como o Decreto-Lei n.º 55/2018, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania — que partilham uma matriz comum de valores centrados na equidade e no sucesso de todos os alunos. Esta coerência normativa constitui uma base sólida para a integração de políticas e para a consolidação de uma cultura de inclusão transversal ao sistema educativo.

7	No entanto, a eficácia dessa articulação depende da capacidade das escolas em transformar os princípios legais em práticas educativas consistentes. Persistem limitações como a escassez de recursos humanos, a formação insuficiente e a pressão das avaliações externas, que dificultam a concretização plena da coerência do modelo inclusivo.
8	Além disso, a articulação intersetorial no desenvolvimento da cultura da ação inclusiva entre educação, saúde, segurança social, autarquias e outros recursos externos mantém-se débil e fragmentada, limitando a capacidade de resposta integrada e eficaz. A coerência plena do sistema exige, por isso, uma estratégia mais articulada, capaz de alinhar a autonomia das escolas com o suporte efetivo das estruturas externas e a monitorização coordenada das políticas.
9	A <b>eficácia</b> do diploma traduz-se numa transformação cultural evidente: as escolas apropriaram-se progressivamente dos princípios da educabilidade universal, adotando práticas mais colaborativas, flexíveis e centradas no aluno.
10	A análise dos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas evidencia que a inclusão ocupa um lugar central nos discursos institucionais, sendo entendida como um processo dinâmico e contínuo. Os princípios mais enfatizados — valorização da diversidade, universalidade do direito à educação e equidade de oportunidades — demonstram um alinhamento consistente com os valores definidos no diploma legal.
11	Paralelamente, observa-se um recurso crescente e diversificado aos apoios e às medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Entre os anos letivos de 2020/21 e 2023/24, aumentou tanto o número absoluto de relatórios técnico-pedagógicos (RTP) como a respetiva taxa de prevalência, que passou de 7,5% para 8,7% (excluindo o pré-escolar). Estas taxas apresentam, contudo, variações significativas por nível de ensino — destacando-se o 2.º ciclo (10,9% em 2023/24), seguido do 3.º ciclo (10,6%) e, em contraste, o ensino secundário (5,9%) — e por região, com o Alentejo a registar a prevalência mais elevada (12,5%) e o Norte a mais baixa (7,3%).
12	A grande maioria dos RTP mobiliza medidas seletivas (97%), enquanto cerca de 21% integra medidas adicionais. Embora as medidas sejam utilizadas em todos os níveis de ensino, verifica-se uma diminuição das medidas seletivas nos ciclos superiores e uma maior frequência das medidas adicionais no 2.º ciclo e no ensino secundário. No que respeita aos apoios, constata-se uma distribuição territorial desigual e uma maior concentração nos ciclos iniciais, sendo a mobilização menor no secundário, ainda que com maior intensidade média de apoio.
13	A perceção dos atores sobre a adequação das medidas e apoios, bem como sobre a qualidade do apoio prestado, é maioritariamente positiva, mas apresenta diferenças entre grupos profissionais e estruturas. Os profissionais internos — em particular, técnicos e docentes de educação especial — são os mais valorizados, e no caso dos encarregados de educação destacam-se também os assistentes operacionais. As estruturas externas tendem a ser avaliadas de forma mais modesta. Os diretores manifestam, em geral, uma avaliação mais positiva da adequação das medidas, enquanto docentes e técnicos apresentam uma visão mais moderada, frequentemente associada aos desafios na intervenção com crianças e alunos abrangidos por estas medidas.
14	A apropriação dos princípios do diploma é igualmente visível na constituição das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), estruturas amplamente implementadas e que assumem um papel central na promoção da inclusão e no estímulo a práticas pedagógicas diferenciadas e colaborativas.
15	No que concerne aos recursos, apesar do aumento de docentes de educação especial e do reforço de profissionais contratados diretamente pelas escolas, a sua adequação em termos de número, estabilidade,

	capacidade e articulação é frequentemente considerada insuficiente. A escassez de assistentes operacionais com formação específica, bem como a falta de docentes de educação especial e de técnicos especializados, constitui uma preocupação transversal, agravada pela rotatividade, pelos vínculos precários e pela diversidade de alunos com necessidades específicas.
16	No domínio da <b>eficiência</b> , a análise evidencia que o modelo assenta num uso intensivo de recursos humanos e organizacionais. Algumas escolas demonstram capacidade de mobilização e adaptação, implementando práticas inclusivas com grande eficácia, enquanto outras, não alcançam os mesmos resultados.
17	Os resultados apontam para uma perceção globalmente positiva dos diretores relativamente à eficiência do sistema educativo inclusivo após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, embora persistam áreas de menor consenso. Os inquéritos revelam que a acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos são, maioritariamente, consideradas apenas parcialmente adequadas — sendo esta a categoria mais referida (entre 34% e 58% das respostas).
18	Entre os aspetos mais críticos identificados destacam-se o orçamento do Ministério da Educação, o orçamento próprio das unidades orgânicas, a disponibilidade de recursos humanos especializados e a adequação dos espaços escolares, fatores que evidenciam a necessidade de maior investimento e de um planeamento articulado entre escolas, autarquias e Ministério da Educação.
19	As ações desencadeadas ao abrigo do diploma introduziram mudanças significativas na gestão das organizações escolares, promovendo maior coerência estratégica e operacional. A criação das EMAEI e a instalação dos CAA ilustram este avanço: ao reforçarem a tomada de decisão colegial e a coordenação das medidas universais, seletivas e adicionais, estas estruturas contribuíram para alinhar mais estreitamente a prática escolar com os princípios da inclusão, favorecendo a partilha de responsabilidades e a coordenação pedagógica. Paralelamente, intensificaram-se dinâmicas de planeamento estratégico nos Projetos Educativos, com maior integração das medidas inclusivas nos planos curriculares, reforçando a corresponsabilização de toda a comunidade escolar.
20	Os atores reconhecem que a gestão e organização escolar procuram otimizar os recursos disponíveis, mas identificam várias limitações que condicionam essa capacidade: parcerias externas essenciais, mas dependentes da liderança e cultura de cada escola ou município e frequentemente sem formalização nem regularidade; escassez e instabilidade de recursos humanos especializados e elevada carga de trabalho docente; sobrecarga das estruturas internas, como as EMAEI e os CAA; resistência à mudança e persistência de práticas segregadoras e de lógicas avaliativas tradicionais; formação insuficiente e pouco orientada para a prática; fraca articulação intersectorial, dificultando respostas integradas; fragilidades de monitorização e ausência de dados sistemáticos sobre resultados; e um envolvimento familiar reduzido, mantendo-se a participação das famílias, na maioria dos casos, mais formal do que efetiva.
21	A articulação entre os serviços educativos, sociais e de saúde mantém-se insuficiente, reduzindo a eficiência global das respostas e conduzindo, muitas vezes, a uma gestão reativa em vez de estratégica, o que limita a construção de respostas verdadeiramente integradas — condição essencial para a inclusão efetiva.
22	Os Municípios assumem um papel crucial na manutenção dos espaços escolares, no transporte dos alunos e na contratação de técnicos e assistentes operacionais, mas a capacidade de resposta municipal é desigual, dependentes da capacidade financeira de cada autarquia, gerando assimetrias territoriais no acesso aos mesmos recursos.
23	A complexidade administrativa dos processos e a multiplicação de registos e relatórios reduzem a eficiência operacional e desviam tempo da intervenção pedagógica. Melhorar a eficiência exige simplificar

	procedimentos, otimizar a articulação e gestão dos recursos humanos e técnicos e investir em formação prática.
24	O <b>impacto</b> da política é visível sobretudo ao nível das culturas escolares, das práticas pedagógicas e das representações dos atores educativos. O diploma contribuiu para deslocar o foco da deficiência para as barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo uma abordagem mais equitativa e centrada no aluno. Nas escolas, a inclusão deixou de ser entendida como uma resposta excecional (especial) para se afirmar como princípio estruturante da ação educativa e há evidência de maior envolvimento dos alunos e das famílias nos processos educativos. A análise dos projetos educativos e das linhas de atuação revela um forte compromisso com os valores da diversidade, equidade e não discriminação, bem como a consolidação de uma cultura organizacional orientada para o respeito e valorização das diferenças.
25	Observa-se uma maior consciência das escolas sobre a importância da participação e do envolvimento de alunos e famílias, refletida em práticas colaborativas mais consistentes, como o contacto direto com a EMAEI ou a definição conjunta de medidas e Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP). Persistem, contudo, dificuldades em envolver os pais como parceiros efetivos, sendo a participação muitas vezes meramente formal ou de validação, com comunicação insuficiente e ausência de mecanismos de mediação estruturados e sistemáticos. A promoção da participação estudantil e de projetos de envolvimento continua a ser promovida, embora nem sempre de forma sistemática.
26	A implementação do DL 54/2018 tem tornado o ensino mais flexível, equitativo e personalizado, garantindo que cada aluno aceda ao currículo e progrida sem discriminação. Observam-se ganhos na qualidade das aprendizagens, socialização, comunicação, redução de rótulos, maior sucesso escolar e coesão social. Esta transformação traduz-se em práticas concretas em sala de aula, incluindo adaptação de materiais e testes, oficinas de literacia, respostas curriculares próprias e decisões mais céleres envolvendo docentes, famílias e EMAEI.
27	O impacto nos resultados das avaliações e indicadores de escolarização é menos expressivo: não existem evidências robustas de melhoria significativa nas taxas de sucesso, retenção ou transição para a vida ativa e foram identificadas dificuldades nas transições pós-escolares e na articulação com o ensino superior e o mercado de trabalho.
28	Registaram-se avanços significativos na capacitação dos agentes educativos na área da educação inclusiva, destacando-se o trabalho colaborativo entre técnicos, professores de educação especial e docentes, e as sinergias entre diferentes agentes educativos. As escolas têm promovido de forma mais organizada o desenvolvimento profissional, através de jornadas pedagógicas, formações dinamizadas pela EMAEI, redes locais e encontros nacionais ou regionais, envolvendo cada vez mais assistentes operacionais, técnicos e famílias. Persistem, no entanto, limitações, dado que muitas ações continuam pontuais, centradas na legislação e insuficientemente orientadas para prática e planeamento colaborativo.
29	Entre os fatores que impulsionam estas mudanças, destacam-se a reorientação pedagógica introduzida pelo DL 54/2018, centrada nas potencialidades e no sucesso individual dos alunos, a estruturação da EMAEI, que apoia a implementação e garante coerência pedagógica, e lideranças escolares flexíveis e proativas, que gerem recursos de forma estratégica e promovem trabalho em rede com serviços externos e parceiros. A formação contínua complementa estes fatores, fortalecendo práticas inclusivas e eficazes.
30	O impacto da implementação varia por ciclo de ensino. Nos ciclos iniciais e pré-escolar, as medidas universais, a diferenciação em sala e a colaboração entre docentes, EMAEI e famílias produzem resultados mais consistentes, facilitados pela organização simples da turma e polivalência do professor titular. Nos 2.º e 3.º ciclos, os ganhos concentram-se na articulação de recursos e no trabalho em rede, embora existam

31	constrangimentos relacionados com horários, número de docentes por aluno e práticas mais fragmentadas; a EMAEI assume aqui um papel estruturante. No ensino secundário, o impacto é mais desigual devido à rigidez curricular, pressão avaliativa e exames, limitando medidas universais e co-docência, embora se observe eficácia quando as lideranças flexibilizam a oferta, diversificam percursos e mobilizam técnicos especializados. Apesar dos avanços na inclusão, persistem dificuldades significativas na passagem dos alunos para etapas seguintes, nomeadamente pela ausência de alternativas adequadas e pela falta de articulação entre o ensino secundário, o ensino profissional, o ensino superior e o mercado de trabalho. O relatório destaca que muitos alunos enfrentam obstáculos na transição pós-escolar, com pedidos de reinscrição por falta de opções e uma articulação insuficiente com os serviços e instituições relevantes.
32	A <b>sustentabilidade</b> da política depende agora da capacidade das escolas e do sistema educativo em consolidar práticas duradouras, apoiadas em recursos estáveis, liderança pedagógica forte e monitorização de qualidade. Apesar de existirem mecanismos de monitorização, estes são frequentemente desiguais entre escolas, centrados sobretudo em dados administrativos e com lacunas na recolha de dados qualitativos sobre bem-
33	estar, participação e impacto das práticas. Destaca-se a necessidade de instrumentos internos mais robustos e de auscultação regular dos vários atores educativos (alunos, docentes, famílias), de modo a garantir uma avaliação mais completa e fiável do ambiente inclusivo e da eficácia das medidas implementadas.
34	O Decreto-Lei n.º 54/2018 criou um enquadramento normativo e conceptual robusto e fomentou uma cultura inclusiva que atravessa os diferentes níveis do sistema educativo. Observa-se a consolidação progressiva de uma cultura inclusiva nas escolas e a existência de bases estruturadas que permitem dar continuidade às práticas já desenvolvidas, nomeadamente através da mobilização de recursos humanos capazes de garantir a manutenção das ações inclusivas a médio e longo prazo, e da mobilização de recursos locais e articulação com parceiros externos, embora muitas vezes de forma informal.
35	Persistem, contudo, riscos e oportunidades de melhoria, sobretudo relacionados com a necessidade de reforçar e estabilizar o número de profissionais diretamente envolvidos na educação inclusiva, de aprofundar a formação contínua — teórica e prática — do pessoal docente e não docente, de formalizar parcerias externas e de melhorar as condições infraestruturais.
36	Verifica-se um reforço do trabalho colaborativo, entre professores de educação especial e técnicos especializados, por um lado, e docentes das diversas disciplinas, por outro, impulsionado pelo papel decisivo das direções das escolas e das EMAEI na promoção de estratégias e mecanismos que favorecem a articulação entre equipas pedagógicas, técnicos especializados e professores. No entanto, mantêm-se algumas resistências por parte de determinados segmentos do corpo docente, seja pela perceção de falta de tempo para o trabalho conjunto, seja pela ainda insuficiente consolidação dos princípios do modelo inclusivo na prática, apesar da sua aceitação no plano discursivo.
37	Neste sentido, a continuidade das práticas inclusivas requer o reforço dos mecanismos de acompanhamento, a consolidação de redes interinstitucionais e uma política de capacitação que garanta equidade territorial e consistência na aplicação das medidas.
38	A consolidação da educação inclusiva em Portugal depende não apenas de avanços legislativos e organizacionais e da boa execução no terreno, mas também da construção de uma perceção social positiva e informada sobre o modelo. O conceito e a finalidade da educação inclusiva têm tido dificuldade em ser bem percebido.
39	Em síntese, o Decreto-Lei n.º 54/2018 consolidou o valor da educação inclusiva em Portugal, traduzindo um avanço na equidade e na personalização das respostas educativas. A relevância e o impacto social do diploma



são inegáveis, mas a sua plena coerência, eficácia e eficiência dependem de uma consolidação sustentada das condições de implementação. Para garantir impacto e sustentabilidade duradouros, é necessário reforçar a formação prática, otimizar a gestão dos recursos e consolidar uma cultura de colaboração e monitorização contínua.

## Recomendações

Face ao que foi concluído, não parece ser necessária nenhuma revisão profunda da Lei 54/2018, mas recomenda-se a clarificação e densificação de alguns conceitos e uma intervenção renovadora da EI, nomeadamente através de revisão das orientações e do reforço dos recursos.

### Clarificação e Consolidação do Quadro Normativo

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
R1	C5, C11, C12, C20, C30	Densificar os conceitos-chave	Continuar a produzir orientações técnicas e manuais operativos que clarifiquem a distinção entre medidas universais, seletivas e adicionais, o papel da EMAEI e do CAA, e os critérios de certificação.	MECI, com a colaboração de instituições de investigação científica.
R2	C7, C26, C29, C30	Rever as políticas em matéria curricular e de avaliação dos alunos	Rever as políticas em matéria curricular e de avaliação dos alunos com o objetivo de remover práticas que ofereçam barreiras à inclusão e permitam a todos alcançar o seu potencial, nomeadamente revendo o sistema de exames nacionais e dos dispositivos de aferição de competências, adaptando-os à diversidade de perfis de alunos.	MECI
R3	C5, C11, C12, C30, C33	Produzir orientações que apoiem o processo de sinalização	Produzir orientações que apoiem o processo de seleção e tipificação de grupos a focar em função das dificuldades mais comuns de aprendizagem para cada tipo de alunos.	MECI, com a colaboração de instituições de investigação científica. Aplicação e feedback pelas EAE e EMAEI.
	C5, C11, C12, C30, C33		Produzir orientações que suportem a revisão dos procedimentos de sinalização dos alunos elegíveis para medidas adicionais e seletivas, evitando disparidades entre escolas e prevenindo o risco de sobre-identificação de alunos.	MECI, com a colaboração de instituições de investigação científica. Aplicação e feedback pelas EAE e EMAEI.

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
R4	C11, C12, C27, C30, C31	<b>Garantir a continuidade das Medidas Adicionais no ensino secundário e nas transições pós-escolares</b>	Garantir a continuidade das medidas adicionais no ensino secundário, incluindo a educação profissional, e nas transições pós-escolares, melhorando a articulação com o IEFP, garantindo a efetiva participação do IEFP e parceiros empresariais no desenho e implementação dos planos de transição, e revendo a avaliação dos alunos com medidas adicionais, conforme recomendação 2.	Coordenação do MECI com a colaboração dos outros Ministérios da tutela dos setores. Aplicação e feedback pelas EAE e pelas instituições de educação e formação profissional e de ensino superior.

#### Capacitação dos atores e sensibilização

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
R5	C28, C36	<b>Capacitar os atores</b>	5.1 Realizar programas adicionais de formação dirigida aos dirigentes, aos docentes e aos profissionais, centrados no planeamento do trabalho inclusivo, no desenvolvimento do desenho universal para aprendizagem e na tipificação de públicos que ajude a esclarecer o foco de cada nível das medidas.	Coordenação do MECI, com a colaboração de instituições de investigação científica. Execução através dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)
	C7, C15, C20, C23, C28, C35		5.2 Implementar programas de formação contínua, prática e contextualizada para docentes, assistentes operacionais e técnicos com vista a tornar as rotinas escolares mais inclusivas, a reforçar as lideranças e a capacitar os docentes e assistentes operacionais para práticas mais inclusivas.	Coordenação do MECI, com a colaboração de instituições de investigação científica. Execução através das Instituições de Ensino Superior e dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)
	C28, C37		5.3 Realizar um programa de disseminação de práticas recomendadas, incluindo a edição de novos manuais de apoio à prática e desenvolvimento de referenciais que permitam às escolas ter mais objetividade na escolha das medidas e projetos em função da tipificação de dificuldades de aprendizagem	Coordenação do MECI, com a colaboração de instituições de investigação científica. Disseminação através dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)

“Avaliação da Educação Inclusiva” para o Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030)”

Sumário Executivo

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
			apresentadas por alunos que apresentam diferentes problemáticas a dificultar a aprendizagem e a realização de workshops e ações de formação sobre as boas práticas.	
	<b>C29, C37</b>		5.4 Instituir uma rede de promotores da EI para acompanhar cada AE na execução das ações de capacitação.	MECI
<b>R6</b>	<b>C1, C38</b>	<b>Sensibilizar</b>	Reforçar a comunicação pública sobre os benefícios da educação inclusiva, combatendo perceções negativas e promovendo a confiança social no modelo.	MECI, Escolas e agrupamentos de Escolas (EAE), em parceria com os media e organizações da sociedade civil.

Recursos e gestão

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
	<b>C7, C15, C16, C17, C18, C20</b>		7.1 Reforçar o crédito horário da EMAEI e reduzir a carga letiva dos seus membros para permitir planeamento conjunto e acompanhamento personalizado.	Definição e orientações técnicas a realizar pelo MECI. Aplicação pelas direções das EAE.
	<b>C7, C15, C16, C17, C18, C20, C35</b>		7.2 Atualizar os rácios de professores de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais, garantindo a sua estabilidade contratual e formação específica.	Definição de rácios e desenvolvimento de perfis de formação pelo MECI. Identificação de necessidades pelas direções das EAE. Formação pelas Instituições de Ensino Superior e CFAE.
<b>R7</b>	<b>C17, C18, C20, C22</b>	<b>Reforçar os recursos</b>	7.3 Rever os apoios aos CRI e dos compromissos de envolvimento com as escolas, em conjunto com a revisão dos recursos a colocar à disposição das escolas, nomeadamente em termos de equipamentos e infraestruturas, para cumprirem as suas funções.	Coordenação do MECI de um processo participativo multinível, envolvendo autarquias, EAE e CRI.

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
R8	C8, C16, C18, C22, C37	Melhorar a articulação	8.1 Fomentar redes de colaboração entre EMAEI, escolas, autarquias e instituições locais, promovendo soluções territoriais partilhadas e equitativas.	Coordenação territorial das autarquias locais.
	C8, C20, C21		8.2 Desenvolver mecanismos de coordenação intersectorial permanentes entre educação, saúde, segurança social, autarquias e serviços de emprego, com protocolos claros de atuação e partilha de informação.	Coordenação do MECI com a colaboração dos outros Ministérios da tutela dos setores. Coordenação territorial das autarquias locais, podendo ser utilizadas estruturas participativas já existentes, como a Rede Social ou outras estruturas de parceria, desde que mandatadas para o efeito.
R9	C23	Simplificar procedimentos	Simplificar procedimentos administrativos, racionalizando os fluxos administrativos e os instrumentos de registo, reduzindo duplicações e simplificando a tramitação documental.	Definição pelo MECI. Aplicação e feedback das EAE.

#### Monitorização e avaliação

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
R10	C33, C39	Reforçar a monitorização	10.1 Utilizar os instrumentos de autoavaliação escolar para aferir a implementação das medidas universais e promover a auscultação regular dos diferentes atores (alunos, docentes, famílias) sobre o ambiente inclusivo.	Orientações nacionais do MECI. Aplicação pelas EAE e EMAEI.
	C27, C33, C39		10.2 Desenvolver um sistema de indicadores que permita monitorizar o impacto da educação inclusiva, combinando dados administrativos com indicadores sobre mudanças nas práticas, progresso individual, bem-estar e participação dos alunos e sobre o percurso escolar dos alunos e as suas transições entre níveis de educação e para o mercado de trabalho.	Coordenação pelo MECI, com a colaboração de instituições de investigação científica.

Sumário Executivo

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
	<b>C20, C23, C27, C33, C39</b>		10.3 Implementar sistemas de gestão e monitorização integrada dos dados da Educação Inclusiva que permitam aos AE/ENA e ao MECI, acompanhar a implementação, os resultados e impactos das medidas e apoios.	Coordenação pelo MECI. Aplicação e feedback pelas EAE e EMAEI.
	<b>C20, C33</b>		10.4 Desenvolver em todo o sistema educativo uma cultura de avaliação do impacto real das práticas, utilizando as estatísticas administrativas a produzir e procedimentos padronizados de auto-avaliação.	Coordenação pelo MECI. Aplicação e feedback pelas EAE e EMAEI.

Participação e envolvimento

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
<b>R11</b>	<b>C20, C25</b>	<b>Promover a participação e envolvimento dos pais, EE e alunos</b>	11.1 Reforçar o envolvimento das famílias e dos alunos na definição e acompanhamento dos RTP e PIT, promovendo a cocriação e a corresponsabilização desde o início do processo.	EAE e EMAEI, com a participação de famílias e alunos.
	<b>C25</b>		11.2 Desenvolver ações de capacitação parental e mecanismos de mediação escola-família.	Coordenação pelo MECI. Aplicação e feedback pelas EAE e EMAEI, em parceria com autarquias e parcerias locais.