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

PROCEDIMENTO 44/PESSOAS2030/2024

Relatório Final

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

Resumo

A avaliação da Educação Inclusiva, realizada no âmbito do Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030), 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, sustentabilidade e valor acrescentado europeu 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.

A metodologia seguiu uma abordagem multimétodo e baseada na teoria (Avaliação Baseada na Teoria – ABT), operacionalizada através da Teoria da Mudança. Foram combinadas técnicas de natureza qualitativa e quantitativa: análise documental e estatística, entrevistas semi-diretivas a entidades centrais (DGE, DGEstE, ANQEP, IGEC, entre outras), grupos focais com entidades representantes de dirigentes e docentes, representantes de pais e encarregados de educação, representantes de entidades de implementação, inquéritos por questionário a diretores, docentes, técnicos, alunos e encarregados de educação e 11 estudos de caso em escolas representativas das diferentes regiões do país.

A avaliação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva confirma o seu papel determinante na consolidação do paradigma da educação inclusiva em Portugal, ao substituir uma lógica médica e classificatória por uma abordagem pedagógica centrada nas potencialidades e necessidades de cada aluno. O diploma promoveu uma mudança cultural nas escolas, reforçando práticas colaborativas, flexíveis e centradas no aluno, bem como a valorização da diversidade e da equidade. No entanto, persistem dificuldades de implementação que condicionam a plena eficácia e coerência do modelo, nomeadamente a falta de clareza em alguns conceitos e procedimentos, a desigualdade no acesso e gestão de recursos, as limitações na articulação intersetorial e a insuficiente monitorização qualitativa dos resultados. Embora o impacto do diploma seja evidente nas culturas escolares e na promoção da inclusão como princípio estruturante e, globalmente, o diploma seja reconhecido como coerente e relevante, a sua implementação revela heterogeneidade e limitações práticas, e não há ainda evidência robusta de efeitos sobre as aprendizagens e as transições, o que exige um reforço da consistência e da sustentabilidade das práticas implementadas.

As recomendações apontam para o aprofundamento e consolidação do atual quadro legal, sem necessidade de revisão estrutural do diploma, mas com um foco claro na clarificação conceptual, no reforço dos recursos humanos e técnicos e na capacitação prática das escolas. Propõe-se a elaboração de orientações técnicas, a revisão dos critérios de afetação de recursos e dos mecanismos de sinalização, a criação de redes territoriais de colaboração e de programas de formação em exercício centrados na resolução de problemas concretos, a disseminação de práticas recomendadas. Recomenda-se também o desenvolvimento de um sistema de monitorização integrado e o reforço das políticas de transição e envolvimento das famílias. Em síntese, a consolidação da educação inclusiva requer uma estratégia integrada que alinhe clarificação normativa, capacitação prática e acompanhamento contínuo, assegurando a efetividade, a equidade e a sustentabilidade do modelo.

Abstract

The evaluation of Inclusive Education was conducted within the framework of the Demography, Qualifications and Inclusion Thematic Programme (PESSOAS 2030). It aimed to assess the implementation and impact of the Legal Framework for Inclusive Education (Decree-Law No. 54/2018, of July 6, amended by Law No. 116/ 2019, by Declaration of Rectification No. 47/2019, of October 3, and by Decree-Law No. 62/2023, of July 25) to respond to the diverse needs and potential of every child and student, promoting their participation in learning processes and in school life.

As a thematic evaluation, its primary objectives were to examine the relevance, coherence, effectiveness, efficiency, impact, sustainability and European added value of the policy by analysing its design, implementation, and outcomes. It also aimed to identify challenges and good practices that could enhance schools' capacity to implement the inclusive education model. The evaluation focused on six key dimensions: inclusive values, principles, and policies; availability and accessibility of resources to support inclusive education; school organization and management; the perspectives of children, students, and families; training and professional development; and student success and certification.

The methodology followed a multi-method and theory-based approach (Theory-Based Evaluation – TBE), operationalized through of a Theory of Change. Qualitative and quantitative techniques were combined: data collection and analysis included: document and data analysis; semi-structured interviews with key entities (DGE, DGEstE, ANQEP, IGEC, among others), focus groups with entities representing school leaders and teachers, representatives of parents and guardians, representatives of implementing entities, questionnaire surveys targeting principals, teachers, technicians, students, parents, and guardians, and eleven case studies of differentiated school clusters across different regions of the country.

The evaluation of the Legal Framework for Inclusive Education confirms its decisive role in consolidating the inclusive education paradigm in Portugal, replacing a medical and classificatory approach with a pedagogical approach focused on each student's potential and needs. The legislation has fostered a cultural shift within schools by reinforcing collaborative, flexible, and student-centered practices, as well as the appreciation of diversity and equity. Nevertheless, implementation challenges persist that limit the model's full effectiveness and consistency. These include a lack of clarity regarding certain concepts and procedures, inequality in access to and management of resources, limitations in intersectoral coordination, and insufficient qualitative monitoring of results. Although the impact of the law is evident in school cultures and in the promotion of inclusion as a structuring principle, and despite the general recognition of the diploma as coherent and relevant, its implementation is heterogeneous and marked by practical limitations. Furthermore, and there is still no robust evidence of its effects on learning and transitions, which requires strengthening the consistency and sustainability of the practices implemented.

The recommendations point to the deepening and consolidation of the current legal framework, without the need for a structural revision of the law, but with a clear focus on conceptual clarification, strengthening

human and technical resources, and practical training for schools. It is proposed to develop technical guidelines, review resource allocation criteria and signaling mechanisms, create territorial collaboration networks and in-service training programs focused on solving concrete problems, and disseminate recommended practices. It is also recommended to establish an integrated monitoring system and to strengthen policies supporting educational transitions and family involvement. In sum, the consolidation of inclusive education requires an integrated strategy that aligns regulatory clarification, practical training, and continuous monitoring, ensuring the effectiveness, equity, and sustainability of the model.

Índice

Siglas e acrónimos	13
Introdução	14
1. Enquadramento e Contexto do Objeto da Avaliação	15
Problema	17
Recursos	18
Cadeia causal	21
2. Objetivos e Âmbito da Avaliação.....	27
3. Metodologia.....	28
3.1. Síntese da abordagem metodológica.....	28
3.2 Métodos e técnicas específicas de recolha e análise de informação.....	28
Recolha e análise de informação qualitativa e quantitativa.....	28
Entrevistas Semi-diretivas	29
Grupos Focais.....	30
Inquéritos por questionários.....	31
Estudos de caso.....	33
Workshops de discussão, melhoria e validação dos produtos	34
4. Resposta às Questões de Avaliação	35
5. Conclusões e Recomendações.....	104
Recomendações.....	111
Referências Bibliográficas	117
Anexo - Indicadores e resposta/evidência	119

Índice de tabelas

Tabela 1 - Entrevistas realizadas	29
Tabela 2 - Grupos focais realizados.....	30
Tabela 3 - Amostra dos questionários com base no número total de UO.....	32
Tabela 4 –Taxa de resposta dos inquéritos por questionário	32
Tabela 5 - Estudos de caso efetuados	34
Tabela 6 - Constrangimentos associados à mobilização de apoios e medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão adequadas	56
Tabela 7 - Qualidade do apoio proporcionado às crianças e alunos com medidas seletivas e/ou adicionais pelos profissionais e pelas estruturas internas e externas (1- Muito má/mau; 4- Muito boa/bom) – (Média)	57
Tabela 8 - Grau de adequação da aplicação, a cada caso, das medidas universais, seletivas e adicionais na sua UO, enquanto ferramentas promotoras da educação inclusiva (1- Nada adequada; 4- Muito adequada) - (%).....	58
Tabela 9 - Avaliação da experiência de trabalho/apoio a crianças com medidas universais, seletivas e adicionais (1- Muito difícil; 4- Muito fácil) - (média).....	58
Tabela 10 - Adequação (existência, número e capacidade) dos recursos de apoio à educação (internos e externos à sua UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam – (Média)	62
Tabela 11 - Grau de concordância associado ao papel da gestão e organização da UO (1- Discordo totalmente; 4 – Concordo totalmente): (médias)	65
Tabela 12 – Principais dificuldades enfrentadas pelas UO na promoção da eficácia do sistema educativo inclusivo (diretores).....	66
Tabela 13 - Adequação da acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos para promover a eficiência geral face aos objetivos da educação inclusiva – (%).....	70
Tabela 14 – Taxas de transição dos alunos com medidas de Educação Inclusiva segundo o nível e ciclo de estudos, por tipo de medida e por ano letivo	85
Tabela 15 – Taxas de transição dos alunos com medidas de Educação Inclusiva segundo o nível e ciclo de estudos e por NUTS II no ano letivo 2023/24	86
Tabela 16 – Distribuição da modalidade de formação por ações ou cursos certificados (docentes)....	119
Tabela 17 – Distribuição do tipo de formação e escala de frequência (docentes).....	119
Tabela 18 – Distribuição das ações por meio/via da formação (docentes).....	120
Tabela 19 – Adequação da aplicação das medidas universais, seletivas e adicionais na sua UO (diretores)	122
Tabela 20 – Estimativa da frequência de utilização de outros espaços (docentes)	125
Tabela 21 – Necessidades educativas específicas mencionadas onde sente menor preparação (docentes)	126
Tabela 22 – Distribuição da modalidade de formação por ações ou cursos certificados (diretores)....	127
Tabela 23 – Distribuição do tipo de formação e escala de frequência (diretores).....	127

Tabela 24 - Avaliação sobre as estratégias desenvolvidas na UO para a aprendizagem e inclusão na sequência do DL n.º 54/2018 (diretores)	129
Tabela 25 – Grau de concordância associado ao papel da gestão e organização da UO (diretores).....	130
Tabela 26 – Principais dificuldades enfrentadas pelas UO na promoção da eficácia do sistema educativo inclusivo (diretores).....	131
Tabela 27 – Avaliação da qualidade do apoio proporcionado aos docentes das crianças e alunos com medidas seletivas e/ou adicionais pelos profissionais e pelas estruturas internas e externas (diretores)	131
Tabela 28 – Distribuição da modalidade de formação por ações ou cursos certificados (técnicos)	133
Tabela 29 – Distribuição do tipo de formação e escala de frequência (técnicos)	133
Tabela 30 – Avaliação da experiência de apoio a crianças com medidas universais, seletivas e seletivas e adicionais por papel na UO (técnicos)	134
Tabela 31 – Avaliação da preparação para apoiar crianças com medidas universais, seletivas e seletivas e adicionais (técnicos)	135
Tabela 32 – Distribuição da modalidade de formação por ações ou cursos certificados (EE e pais)	136
Tabela 33 – Grau de satisfação com as medidas universais, medidas seletivas e medidas seletiva e/ou adicionais definidas para o seu educando (EE e pais)	137
Tabela 34 – Grau de satisfação com profissionais que trabalham com o educando (EE e pais)	138
Tabela 35 – Grau de satisfação com os recursos existentes na UO que o educando frequenta (EE e pais)	139
Tabela 36 – Grau de satisfação com os recursos existentes na comunidade (EE e pais)	139
Tabela 37 – Grau de satisfação dos pais e EE com diferentes aspetos (EE e pais)	141
Tabela 38 – Frequência com que cada um dos tópicos é sentido pelo aluno (alunos)	141
Tabela 39 – Distribuição de apoios indicados aos alunos (alunos).....	142
Tabela 40 – Indicação sobre se os alunos foram ouvidos ou não na definição dos apoios indicados (alunos)	143
Tabela 41 – Tipo de medidas/ações desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva.....	145
Tabela 42 – Atores envolvidos na implementação das medidas e respetivo grau de envolvimento ...	146
Tabela 43 – Grau de contributo dos atores na implementação das medidas (diretores).....	147
Tabela 44 - Recursos de apoio à educação inclusiva de que as crianças da Educação Pré-escolar e/ou os alunos dos Ensinos Básico e Secundário têm acesso ao frequentarem a UO (estruturas internas ou externas):	148
Tabela 45 - Recursos de apoio à aprendizagem e inclusão (Alunos)	149
Tabela 46 - Adequação dos recursos de apoio à educação (internos e externos em cada UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam, de acordo com os atores (Diretores)	151
Tabela 47 - Adequação dos recursos de apoio à educação (internos e externos em cada UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam, de acordo com os atores (Técnicos)	151
Tabela 48 - Adequação dos recursos de apoio à educação (internos e externos em cada UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam, de acordo com os atores (Docentes).....	152

Tabela 49 - Adequação dos recursos de apoio à aprendizagem e inclusão (internos e externos à UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam (EE e pais)	153
Tabela 50 - Acesso e grau de satisfação com recursos organizacionais da UO (EE e pais)	156
Tabela 51 - Grau de satisfação com recursos organizacionais da UO (EE e pais)	156
Tabela 52 - Profissionais que trabalham com o educando e respetivo grau de satisfação com os mesmos EE e pais)	157
Tabela 53 – Avaliação da qualidade do apoio por cada tipo de profissional/estrutura (diretores).....	159
Tabela 54 – Avaliação da qualidade do apoio (docentes)	160
Tabela 55 – Avaliação da forma como a organização e gestão da sua escola contribui para a eficácia do sistema educativo inclusivo	161
Tabela 56 - Contributo da organização e gestão da sua UO para a eficácia do sistema educativo inclusivo (participação dos alunos em sala de aula e respeito pelas necessidades educativas de cada aluno)	162
Tabela 57 – Evolução do AE/ENA em termos de educação inclusiva (antes/depois DL 54/2018)	163
Tabela 58 – Adequação da acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos listados em baixo, para promover a eficiência geral face aos objetivos da educação inclusiva (Diretores).....	164
Tabela 59 - Adequação da acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos para promover a eficiência geral face aos objetivos da educação inclusiva (Diretores).....	165
Tabela 60 - Avaliação da adequação quanto aos recursos de apoio à educação inclusiva na sua UO após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Diretores).....	175
Tabela 61 - Avaliação da adequação quanto aos recursos de apoio à educação inclusiva na sua UO após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Técnicos)	175
Tabela 62 - Avaliação da adequação quanto aos recursos de apoio à educação inclusiva na sua UO após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Docentes).....	176
Tabela 63 - Adequação dos recursos de apoio à educação inclusiva na sua UO após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (média) (1- discordo totalmente; 4 – concordo totalmente)	176
Tabela 64 – Grau de coordenação da gestão, organização e atuação da UO com os princípios da educação inclusiva (Diretores)	186
Tabela 65 - Grau de concordância com as seguintes afirmações (Técnicos)	187
Tabela 66 - Grau de concordância com as seguintes afirmações (Docentes).....	188
Tabela 67 – Alinhamento das práticas da escola se alteraram em alinhamento com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018	193
Tabela 68 - Princípios da educação inclusiva descritos no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estão expressos nos documentos orientadores da sua UO (Projeto Educativo, Projeto/Plano Curricular ou similares) (Diretores).....	196
Tabela 69 - Grau de concordância com a afirmação: A escola promove uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno - (%)	203
Tabela 70 – Grau de concordância relativamente a cada uma das seguintes afirmações relativas à sustentabilidade das alterações introduzidas com o DL n.º 54/2018 (diretores)	218

Índice de Figuras

Figura 1 - Representação Gráfica da TdM da Educação Inclusiva	20
Figura 2 – Nuvem de palavras extraída do MAXQDA	50

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Taxa de prevalência de RTP segundo as NUTS II, por ano letivo	53
Gráfico 2 – Distribuição do número de medidas de apoio integradas em RTP por ano letivo	54
Gráfico 3 – Taxas de transição dos alunos com medidas de Educação Inclusiva segundo o nível e ciclo de estudos por ano letivo	85
Gráfico 4 – Situações que se perspectivam aplicar no próximo ano letivo ao aluno com PIT e com 18 ou mais anos em 15 de setembro do ano n+1, por ano letivo	86
Gráfico 5 – Frequência de formação na área da educação inclusiva (docentes)	119
Gráfico 6 – Avaliação sobre a adequação da aplicação, a cada caso, das medidas universais, seletivas e adicionais (docentes)	122
Gráfico 7 – Avaliação da experiência de trabalho com crianças com medidas seletivas e/ou adicionais (docentes)	123
Gráfico 8 – Avaliação da forma como a organização e gestão da sua UO contribui para a eficácia do sistema educativo inclusivo (docentes)	123
Gráfico 9 – Avaliação da preparação para intervir com crianças com medidas seletivas e/ou adicionais (docentes)	124
Gráfico 10 – Distribuição percentual do trabalho pelos locais onde apoia os alunos com medidas seletivas e/ou adicionais por intervalos (docentes)	125
Gráfico 11 – Frequência de formação na área da educação inclusiva (diretores)	127
Gráfico 12 – Avaliação da gestão de uma educação inclusiva com base na aplicação do DL n.º 54/2018 (diretores)	128
Gráfico 13 – Avaliação sobre a formação recebida preparou-o/a para o desenvolvimento adequado das suas funções no âmbito da educação inclusiva (diretores)	129
Gráfico 14 – Avaliação da preparação para gerir e organizar a sua UO de forma a cumprir os princípios de aprendizagem e inclusão inscritos no Decreto-Lei n.º 54/2018 (diretores)	129
Gráfico 15 – Avaliação da forma como a organização e gestão da sua UO contribui para a eficácia do sistema educativo inclusivo (diretores)	130
Gráfico 16 – Frequência de formação na área da educação inclusiva (técnicos)	132
Gráfico 17 – Frequência de formação na área da educação inclusiva (EE e pais)	135
Gráfico 18 – Avaliação da experiência enquanto pais e encarregado de educação de um aluno com medidas seletivas e/ou adicionais (EE e pais)	136
Gráfico 19 – Tipo de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão do educando (EE e pais)	137

Gráfico 20 – Avaliação do processo de elaboração do RTP (EE e pais)	140
Gráfico 21 – Avaliação sobre a UO promover uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno (EE e pais)	141
Gráfico 22 – Concordância com a ideia de que a escola valoriza as diferenças entre alunos e responde às necessidades de cada aluno (alunos)	142
Gráfico 23 – Preparação dos professores das disciplinas para apoiar nas aulas os alunos (alunos).....	144
Gráfico 24 – Preparação dos professores de educação especial e técnicos para apoiar no percurso escolar dos alunos (alunos)	144
Gráfico 25 – Concordância com a ideia de que a escola valoriza as diferenças entre alunos e responde às necessidades de cada aluno (alunos)	144
Gráfico 26 - Avaliação dos apoios (Alunos).....	154
Gráfico 27 – Avaliação do acompanhamento por parte dos serviços centrais e regionais e do Ministério da Educação, Ciência e Inovação na promoção da inclusão educativa (diretores)	161
Gráfico 28 - % de atores que concorda, ou não, que a acessibilidade e disponibilidade de recursos financeiros foi adequada e promoveu a eficiência geral do sistema educativo face aos objetivos fixados (Diretores)	169
Gráfico 29 - % de atores que concorda, ou não, que a acessibilidade e disponibilidade de recursos financeiros permitiu a evolução na aprendizagem inclusiva dos alunos face às suas necessidades individuais (Diretores)	170
Gráfico 30 - % de atores que concorda, ou não, que a acessibilidade e disponibilidade de recursos no quadro do PT2020 foi adequada e suficiente (Diretores)	172
Gráfico 31 - % de atores que concorda, ou não, que com a introdução do DL54/2018, a acessibilidade e disponibilidade de recursos aumentou e trouxe ganhos de eficiência nas escolas (Diretores)	173
Gráfico 32 – Avaliação da experiência enquanto Pai e Encarregado de Educação de uma criança/aluno com medidas seletivas e/ou adicionais	177
Gráfico 33 - Grau de concordância sobre a gestão e organização da UO assegurar a existência do número de recursos de apoio à educação inclusiva adequados para que TODOS aprendam, por atores (%).	181
Gráfico 34 – Grau de dificuldade da gestão dos recursos para uma educação inclusiva desde a aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Diretores)	184
Gráfico 35 – Alteração das práticas da UO em alinhamento com os princípios do decreto-lei (DL 54/2018)	198

Siglas e acrónimos

ABT	Avaliação Baseada na Teoria
AE	Agrupamento de escolas
AEEPC	Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
ANEP	Associação Nacional de Estudantes de Psicologia
ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses
ANP	Associação Nacional de Professores
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.
CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
CE	Conselho de Escolas
CF	Centro de Formação
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CONFAP	Confederação Nacional das Associações de Pais
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
CRI	Centros de Recursos para a Inclusão
CR TIC	Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação
DGAE	Direção-Geral da Administração Escolar
DGE	Direção-Geral da Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
EE	Encarregados de educação
EAE	Escolas e agrupamentos de Escolas
EI	Educação Inclusiva
ELI	Equipas Locais de Intervenção
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ENA	Escola não agrupada
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
IGEEFE	Instituto de Gestão Financeira da Educação
IPI	Intervenção precoce na infância
IPSS	Instituições particulares de solidariedade social
ME	Ministério da Educação
MECI	Ministério da Educação, Ciência e Inovação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEEcp	Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
QA	Questões de Avaliação
RJEI	Regime jurídico da educação inclusiva
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
TdM	Teoria da Mudança

Introdução

O presente documento de trabalho do **Instituto para as Políticas Públicas e Sociais (IPPS-Iscte)** corresponde ao Relatório final da “Avaliação da Educação Inclusiva” para o Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030)”.

Este Relatório respeita as orientações expressas no Anexo II do Caderno de Encargos, encontrando-se organizado em torno dos seguintes capítulos e conteúdos:

- **Enquadramento e Contexto do Objeto da Avaliação**, onde se procede a uma breve contextualização e apresentação geral do objeto de avaliação, com especial enfoque na Teoria da Mudança (TdM);
- **Objetivos e Âmbito da Avaliação**, onde se enunciam os objetivos e a delimitação do objeto de avaliação;
- **Metodologia** da avaliação, que contém a síntese da abordagem metodológica prosseguida, bem como a descrição das Técnicas de Tratamento e Análise de Informação aplicadas, as Fontes de Informação utilizadas, a lógica de triangulação de informação empregue, o ponto de situação do trabalho de campo e o cronograma atualizado das atividades e produtos da avaliação até ao final do estudo;
- **Resposta às Questões de Avaliação**, onde são apresentados os resultados da recolha e análise de informação efetuada referentes a cada uma das questões de avaliação;
- **Principais conclusões e recomendações**, onde são apresentadas as principais conclusões e recomendações da avaliação;
- **Referências bibliográficas e eletrónicas consultadas**;
- **Anexos**, nomeadamente a lista de mecanismos, pressupostos e riscos da TdM, a matriz de respostas às QA, os instrumentos de recolha da informação, as sinopses das entrevistas e grupos focais, a análise dos dados da Educação Inclusiva facultados pela DGEEC, a análise das linhas de atuação, e relatórios dos estudos de caso realizados. Dada a dimensão dos anexos, os mesmos são disponibilizados em três volumes.

1. Enquadramento e Contexto do Objeto da Avaliação

A promoção da educação inclusiva em Portugal tem vindo a traduzir-se num processo longo no tempo, com especial incremento nos anos 90 do século passado (Capucha & Nogueira, 2014). O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, veio regulamentar o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade da frequência do ensino básico com uma duração de nove anos a todas as crianças em idade escolar, plasmado na Lei n.º 9/1989, de 02 de maio. Os alunos com necessidades educativas especiais também foram abrangidos por este diploma: “Nenhuma criança, independentemente do grau ou tipo de deficiência, estará isenta do cumprimento da escolaridade obrigatória, existindo para ela sempre um recurso alternativo” (Mesquita, 2001). O diploma aplicou-se a todas as instituições de ensino, sejam de natureza pública, privada e, dentro destas, às cooperativas de educação especial. Pela primeira vez em Portugal as crianças com deficiência severa não foram dispensadas da escolaridade obrigatória.

Com a introdução, no ano seguinte, do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (doravante DL 319/91), o sistema educativo regular abriu-se definitivamente às crianças com deficiência, embora nesta fase ainda apenas às que frequentassem o ensino público, estabelecendo o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, com equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, frequência e avaliação, adequação na organização de classes e turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial (Cf. art.º 2º).

Pela primeira vez a escola pública é responsabilizada pela educação de todos os alunos, incluindo os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), prevendo a necessidade de adequação de medidas educativas individuais a aplicar a estes alunos, o que representou um grande avanço para a época neste âmbito e atribuiu um papel muito mais relevante às famílias na orientação educativa dos seus filhos. Nos anos seguintes e ao longo de toda a década de 90 vão sendo publicados Despachos e Portarias com intuito de proceder à regulamentação da implementação do DL 319/91.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (doravante DL 3/2008) veio substituir o DL 319/91. O diploma preconizava um sistema de educação inclusivo, ancorado nos princípios da igualdade de oportunidades. Comparando com o DL 319/91, são introduzidas alterações como: i) a distinção entre as NEE e dificuldades na aprendizagem decorrentes de fatores socioculturais, para os quais o sistema possui outras respostas, diferentes das que se preconizam para alunos com necessidades educativas resultantes de uma deficiência ou incapacidade permanente; ii) o alargamento do âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo; iii) o recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) para avaliação das razões que determinam as necessidades educativas especiais dos alunos; iv) a corresponsabilização dos encarregados de educação (EE) no desenvolvimento do percurso escolar e inclusivo dos seus educandos; v) a introdução das adequações específicas para o ensino dos alunos com NEE; vi) a criação, por despacho ministerial, de escolas de referência para alunos com deficiência de baixa

frequência e alta intensidade, nomeadamente para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão, vii) a possibilidade de desenvolvimento de respostas específicas diferenciadas por parte das escolas ou agrupamentos de escolas, pela criação de Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, e de Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita; viii) institui um conjunto de novas medidas de adequação do ensino e da aprendizagem. O DL 3/2008 inclui ainda o dever de as escolas ou agrupamentos de escolas, desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social (IPSS), centros de recursos especializados, ou outras, com o objetivo de, entre outros, referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente; a execução de atividades de enriquecimento curricular, e a execução de respostas educativas de educação especial (ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias, entre outras).

O 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 (doravante DL 54/2018), estabelece o **regime jurídico da educação inclusiva (RJEI), objeto da presente proposta de avaliação**, substituindo o DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Ancorado nos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da personalização, da flexibilidade, da autodeterminação, do envolvimento parental e da interferência mínima, apresenta uma abordagem integrada e contínua do percurso de 12 anos de escolaridade para todos os alunos, tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento de cada AE/ENA, garantido que: (i) o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos os alunos, ainda que por percursos diferenciados, podendo ter adaptações curriculares; (ii) o acesso ao currículo, à aprendizagem e à participação na vida da escola para todos os alunos; (iii) a autonomia das escolas e das suas equipas educativas na identificação de barreiras à aprendizagem e na definição de estratégias de diversificação curricular para as ultrapassar; (iv) a adoção de opções metodológicas assentes no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo; (v) o abandono da necessidade de categorização para intervir; (vi) a constituição de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) em cada AE/ENA para a condução do processo de aprendizagem dos alunos; (vii) a reconfiguração das Unidades Especializadas numa estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências de cada AE/ENA - Centro de Apoio à Aprendizagem; (viii) o reforço do papel dos pais ou encarregados de educação na definição do RTP e do PEI, atribuindo direitos e deveres nas decisões sobre a definição e o acompanhamento do percurso escolar dos alunos; (ix) o trabalho de cooperação e parceria com a equipa de saúde escolar (ACES/ULS), com os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), Escolas de Referência e os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC).

O RJEI (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), que se aplica

aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, defende e propõe uma estrutura inclusiva que englobe todas as crianças e alunos¹ que, em algum momento, precisem de apoio, no sentido de promover e garantir o acesso a uma participação e a um sentido de pertença em efetivas condições de equidade ao longo da escolaridade obrigatória, e coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de crianças e alunos. Em oposição, o DL anterior tem foco específico nos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp), dirigindo-se sobretudo aos alunos com deficiências permanentes e especificando apoios especializados para esses estudantes. Assim, o DL 54/2018 marca uma mudança significativa na promoção de uma educação inclusiva, apoiando uma abordagem baseada na diversidade e nas necessidades de todos os alunos, promovendo uma análise de fatores contextuais e escolares e de barreiras à aprendizagem e inclusão.

O conceito posto em prática pelo DL 54/2018 é a forma de, na visão contemporânea sobre os processos educativos, realizar a nível nacional o direito universal dos cidadãos e cidadãs à educação, sem qualquer tipo de discriminação, inscrito na Constituição da República Portuguesa (“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (n.º 1, Artigo 74º)).

Problema

O DL 54/2018 tem como ponto de partida que todos os alunos, independentemente das suas características pessoais e sociais, podem aceder ao currículo e às aprendizagens que permitam um nível de educação e formação facilitador da sua participação e inclusão social plena. O problema que a política pública pretende dar resposta tem a ver principalmente com a **não adequação (ou com problemas de adequação) dos processos de ensino e de aprendizagem e inclusão às características e condições individuais de cada criança e de cada aluno**, além de refletir também uma preocupação por **não estar assegurado que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens** necessárias.

Assim sendo, esta legislação reforça a necessidade de as escolas ajustarem os seus processos de educação e ensino às características das crianças e alunos, de forma a responder às necessidades de cada um e valorizar a diversidade. Sendo o problema de uma natureza vasta, é reconhecido que no contexto escolar, as medidas de inclusão são essenciais para garantir que todos os estudantes, independentemente das suas capacidades e competências, dos seus contextos socioculturais, ou necessidades, tenham oportunidades para o seu desenvolvimento e aprendizagem. A adaptação das medidas às diferentes situações que

¹ Dada a abrangência do diploma a crianças que frequentam a educação pré-escolar e alunos dos ensinos básico e secundário, as referências no relatório a alunos, quando utilizada para se referir este diploma, devem ser consideradas como referindo-se a todos eles. Do mesmo modo, as referências ao longo do relatório a ensino devem ser lidas como referindo-se não apenas aos vários níveis de ensino como também à educação pré-escolar.

justificam diferenciação da ação educativa inclui medidas de caráter geral e de aplicação universal na escola, visando a promoção da inclusão para todos os estudantes e medidas que têm uma natureza mais seletiva, porquanto enfrentam problemas específicos que justificam intervenções focalizadas.

O problema identificado pelo DL reflete, por um lado, as barreiras que os alunos enfrentam para a sua participação e progresso escolares e, por outro, uma lacuna na flexibilidade do ensino, que dificulta a resposta adequada às necessidades dos alunos com diversas realidades, levando a que não sejam devidamente incluídos na escola. Ao mesmo tempo, reforça o objetivo do DL para contribuir para um sistema educativo que pretende ser inclusivo e garantir oportunidades iguais para todos.

Recursos

O DL identifica recursos a serem mobilizados, e desenhados, para atuar de forma integrada, para o desenvolvimento das atividades que permitem responder às necessidades das crianças e dos alunos e obter os resultados esperados.

As atividades a desenvolver são definidas com a participação da comunidade educativa, envolvendo todos os recursos humanos e organizacionais das escolas, ao serviço do projeto educativo, e devem estar explicitadas nas linhas de atuação para a inclusão.

Em primeiro lugar, há um conjunto de recursos que apoiam e sustentam a elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP). Um recurso central para este DL é a **Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)**. Esta é composta por profissionais de diferentes áreas, alguns permanentes e outros variáveis, tais como docentes de educação especial, coordenadores pedagógicos, psicólogos e outros docentes ou técnicos relevantes e pais/EE. A equipa trabalha em conjunto e de forma complementar para sensibilizar a comunidade educativa, acompanhar e propor estratégias e prestar aconselhamento no âmbito da educação inclusiva. É também função desta equipa acompanhar o **Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)**, um recurso organizacional que funciona como estrutura de apoio agregadora de recursos humanos e materiais para apoiar de forma continuada a inclusão das crianças e dos alunos no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, para promover e apoiar o seu acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e para promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e vida autónoma. Representa uma base de conhecimento e competência para apoiar a comunidade escolar.

Há também um conjunto de recursos **humanos específicos que incluem docentes** com especialização em educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais, essenciais para a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estes profissionais são essenciais para identificar, avaliar e implementar respostas e adaptações no processo de ensino e de aprendizagem e, de modo colaborativo,

apoiam os docentes em geral, no planeamento e definição de estratégias pedagógicas adequadas às especificidades de cada aluno.

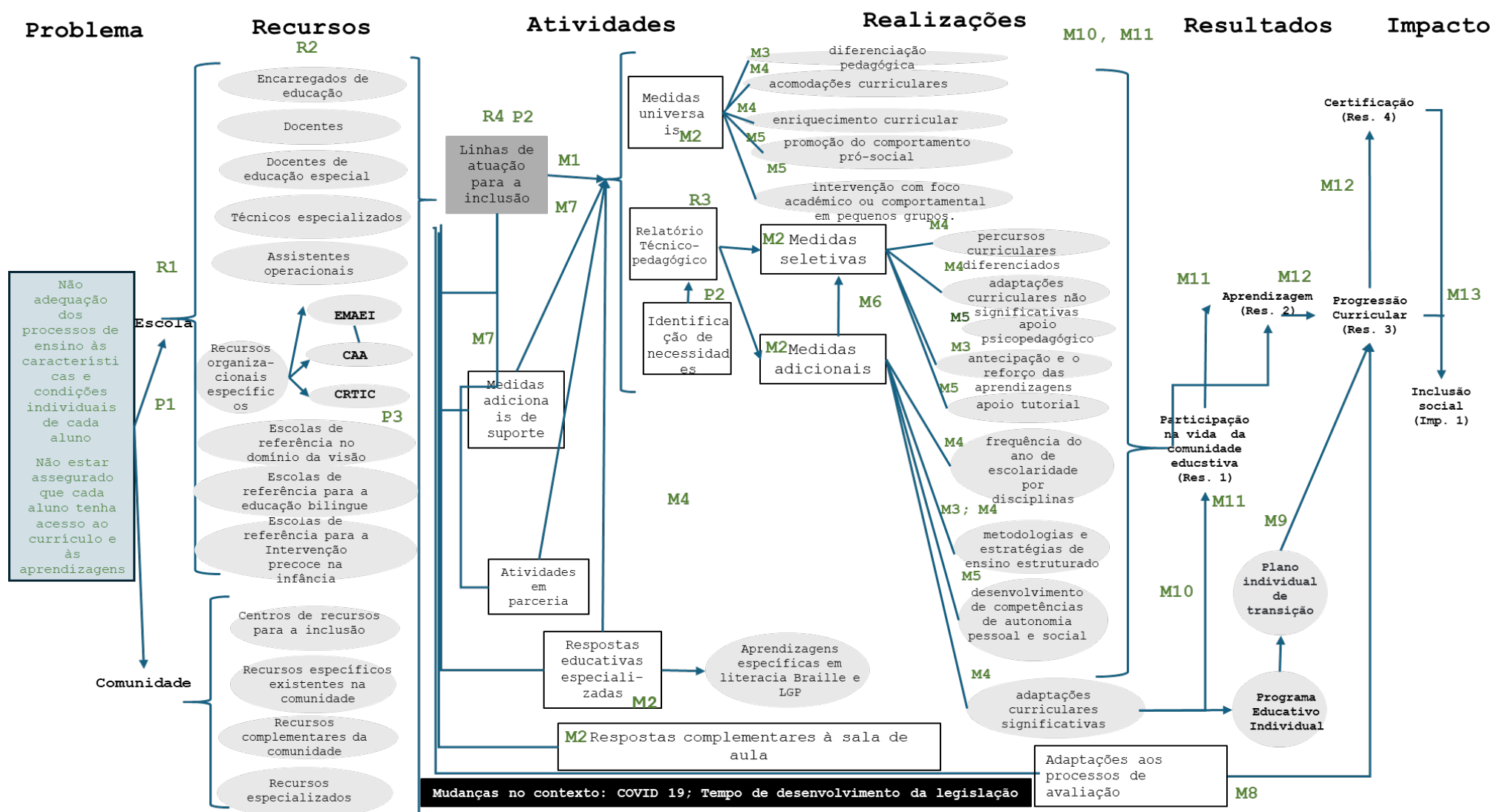
Espera-se que toda a comunidade educativa coopere para o desenvolvimento de respostas específicas em cada contexto educativo, no que se inclui a participação de docentes de diferentes especializações em atividades específicas a desenvolver no âmbito das suas áreas de intervenção, na medida em que se pretende promover a corresponsabilização de todos (todos os docentes, todos os agentes da comunidade educativa) pela inclusão e pela mobilização de estratégias que promovam o máximo potencial de cada aluno.

Existem também os **recursos organizacionais específicos** de apoio à aprendizagem e à inclusão, que aludem às estruturas de organização das escolas e que coordenam e implementam as práticas inclusivas. Aqui incluem-se os recursos anteriormente referidos da EMAEI e do CAA, mas também abrange as escolas de referência e os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC).

Os **CRTIC** são centros especializados que funcionam em rede e que se constituem como centros prescritores de produtos de apoio de acesso ao currículo, na área da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril). Este sistema, de abrangência nacional, integra também entidades da saúde e da segurança social. Os produtos de apoio melhoram significativamente a participação de alunos com deficiência e incapacidade ao remover algumas barreiras que o contexto escolar apresenta a alunos com limitações ao nível sensorial, cognitivo, motor e comunicacional, possibilitando a oportunidade de rever conteúdos, reforçar aprendizagens e desenvolver competências, capacidades e aprendizagens a um ritmo adequado e de forma autónoma.

Em último, referenciam-se os **recursos específicos existentes na comunidade**. De forma a tirar proveito dos recursos e parcerias disponíveis na comunidade local, estes recursos podem representar um apoio adicional ou complementar aos alunos. O DL destaca a importância de mobilização destes recursos existentes, como equipas de saúde escolar, comissões de proteção de crianças e jovens, equipas de intervenção precoce ou outras instituições sociais ou públicas. Destaca ainda os **Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)**, que disponibilizam serviços especializados e ainda apoio às escolas e docentes para o desenvolvimento de ambientes, estratégias e práticas inclusivas adequadas às necessidades individuais dos alunos. Os recursos comunitários atuam em colaboração com as escolas, reforçando as redes de apoio aos alunos, facilitando a sua inclusão não apenas no ambiente escolar, mas também na vida social e comunitária.

Figura 1 - Representação Gráfica da TdM da Educação Inclusiva



Fonte: Elaboração própria

Diferenciam-se ainda os **recursos especializados** para apoiar a implementação das medidas adicionais, que podem englobar intervenções ou materiais especializados para alunos com necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas seletivas, idealmente com intervenção do docente de educação especial. Por fim, os **recursos adicionais** que, podendo não estar disponíveis, podem ser requeridos à entidade da tutela para responder às necessidades das crianças e dos alunos.

Cadeia causal

De forma a promover uma escola para todos, assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todas as crianças e alunos no mesmo espaço, reduzir as barreiras e, de um modo geral, promover uma cultura de inclusão, as escolas devem explicitar nos seus documentos orientadores as **linhas de atuação para a inclusão**, “valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.” Entende-se que a escola é desta forma vinculada a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível, que reconhece e assume as transformações **(M1a)**² na gestão do currículo, **(M1b)** nas práticas educativas e **(M1c)** na sua monitorização.

Estas linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a acionar em três níveis distintos, consoante as dinâmicas coletivas e os problemas específicos de cada criança ou aluno determinarem o tipo de focalização e uma menor ou maior intensidade e frequência das intervenções.

Na base deste modelo estão medidas universais, que beneficiam coletivamente os alunos. De acordo com as especificidades individuais, podem ser ainda mobilizadas medidas seletivas e adicionais, desenhadas para a aplicação individual. Os diferentes níveis de medidas podem ser mobilizados ao longo do percurso escolar do aluno, em simultâneo, se necessário, na sequência de monitorizações e avaliações sistemáticas que evidenciem as necessidades de cada um e/ou a eficácia das medidas anteriormente definidas e aplicadas

O nível de intervenção e as medidas a aplicar são determinadas pela EMAEI, cuja decisão é comunicada aos EE; no caso da opção por medidas seletivas e/ou adicionais, após audição dos EE, procede-se à elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e/ou do Programa Educativo Individual (PEI), quando aplicável.

² A sistematização dos mecanismos, pressupostos e riscos encontra-se no anexo I.

A identificação de necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dá início à intervenção específica de definição de medidas universais, seletivas e/ou adicionais e é um pressuposto da intervenção **(P2)** que ocorra tão precocemente quanto o necessário para permitir a definição das medidas adequadas em tempo útil.

Os três níveis de medidas – universais, seletivas e adicionais – visam a adaptação da atividade educativa às necessidades das crianças e dos alunos, removendo os obstáculos identificados e promovendo a aprendizagem e a inclusão de todos **(M2)** de forma ajustada a cada nível de intervenção pela introdução de mudanças:

- a) na estrutura/organização da ação pedagógica e comunicativa.
- b) no currículo, entendido de forma alargada como conteúdos programáticos, organização do espaço e tempo, equipamentos, atividades, modalidades de avaliação, *etc.* (DGE, 2018).
- c) na adoção de uma abordagem multinível que trabalhe, em simultâneo, a aprendizagem académica e comportamental/funcional.

Entre as **medidas universais**, a *diferenciação pedagógica*, definida como ações pedagógico-didáticas diferenciadas que valorizem as diferentes competências individuais mais evidenciadas por cada aluno promove a aprendizagem e a inclusão a partir da estruturação e/ou organização da ação pedagógica e comunicativa diferenciada em contexto de aula **(M3)**.

As *acomodações curriculares* são medidas de gestão curricular que permitem a adaptação das metodologias e estratégias de ensino, das modalidades e instrumentos de avaliação, dos materiais e recursos educativos e dos espaços e equipamentos educativos, aos diversos estilos de aprendizagem e características dos alunos juntamente com as medidas de *enriquecimento curricular* de gestão integrada e flexível de conteúdos, intra e extra programas curriculares, promovem a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos através de ajustes ao nível do desenvolvimento do currículo (“como ensinar”) **(M4)**.

A *promoção do comportamento pró-social*, definido como conjunto de medidas de promoção das capacidades relacionais, como autoconfiança e empatia dos alunos e a *intervenção em modo académico ou comportamental em pequenos grupos*, remetem para medidas promotoras da aprendizagem e a inclusão dos alunos a partir de uma abordagem multinível em que a intervenção foca as dimensões académica e comportamental dos alunos, de forma adaptada, em simultâneo **(M5)**.

As medidas seletivas e adicionais aplicadas pelo docente titular do grupo/turma e sempre que necessário em parceria com o docente de educação especial contribuem **(M6a)** para a aprendizagem dos alunos. As medidas adicionais **(M6b)** colmatam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação e cognição e eliminam obstáculos à receção e à participação **(M7)** mas exigem que a Equipa Multidisciplinar elabore um RTP em colaboração entre profissionais e com as famílias dos alunos. O

processo de elaboração, aprovação e monitorização desse documento pode não garantir a real adoção das medidas necessárias aos alunos **(R3)**.

Nas **medidas seletivas**, os *percursos curriculares diferenciados* e as *adaptações curriculares não significativas*, medidas de gestão curricular que podem acomodar adaptações ao nível da sequencialidade, prioridade dos objetivos e conteúdos curriculares ou da introdução de novos objetivos para que todos os alunos aprendam com sucesso as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (DGE, 2018), promovem a aprendizagem e a inclusão dos alunos a partir de alterações ao currículo ao nível da organização dos documentos curriculares onde estão expressas as orientações de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem **(M4)**.

A *antecipação e o reforço das aprendizagens* implicam a gestão de medidas que permitam antecipar necessidades de aprendizagem dos alunos e delinear estratégias de reforço das mesmas, constituindo-se, por isso, como medidas de gestão da ação pedagógica, de caráter preventivo e corretivo, que podem contribuir para o sucesso do percurso de aprendizagem e de inclusão dos alunos **(M3)**. Na maior parte das vezes, alterações nos métodos pedagógicos, são suficientes para superar as barreiras de muitos alunos no acesso ao currículo e na aquisição dos conhecimentos e conteúdos disciplinares transmitidos nas aulas.

O *apoio psicopedagógico* e o *apoio tutorial* são medidas em que a promoção da aprendizagem e da inclusão passa por intervenções mais focadas em competências comportamentais, relacionais e na promoção do bem-estar emocional e psicológico do aluno que potenciem, também, o sucesso no seu percurso escolar **(M5)**.

As **medidas adicionais**, de maior intensidade de intervenção, implicam a mobilização de recursos especializados, nomeadamente de um docente de educação especial que garanta a diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo preferencialmente implementadas em contexto de sala de aula, mas também do apoio dos CAA e dos CRI. Como primeiro tipo de medidas adicionais surge a *frequência do ano de escolaridade por disciplinas* que é a gestão das unidades curriculares espaçando-as ou desdobrando-as por mais de um ano letivo. Esta medida permite (re)organizar o tempo de leção dos currículos, diminuindo a carga de trabalho académico por ano letivo para aumentar as possibilidades de sucesso escolar, ou seja, como forma de melhorar a aprendizagem e a inclusão dos alunos **(M4)**.

As *adaptações curriculares significativas* são “medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (DGE, 2018, p. 13), permitindo que os alunos não sigam a matriz curricular do AE/ENA. A decisão por este tipo de medidas obriga ao desenho de um PEI onde se definem as “competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e as adaptações a

efetuar no processo de avaliação, bem como outros dados de relevo para a implementação das medidas, não esquecendo as expectativas dos pais” (DGE, 2018, p. 35); e de um Plano Individual de Transição (PIT), que complementa o PEI, no sentido de preparar a transição do aluno para a vida pós-escolar três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, elaborado de acordo com a abordagem do “planeamento baseado na pessoa” (da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do jovem) e com os modelos de qualidade de vida (desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material) (DGE, 2018). Ou seja, este tipo de medidas assegura a diferenciação curricular às competências de cada aluno, académicas e comportamentais/funcionais, de forma a garantir o seu sucesso escolar no final do percurso da escolaridade obrigatória (**M4**).

As últimas medidas adicionais referem-se ao desenvolvimento de *metodologias e estratégias de ensino estruturado e competências de autonomia pessoal e social*, garantidas, a par das adaptações curriculares significativas, pelo CAA, como complemento do trabalho realizado em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão. O CAA deve, por um lado, promover a inclusão dos alunos nas rotinas e atividades da turma e da escola e promover a sua inclusão futura na vida pós-escolar; por outro lado, apoiar os docentes, na criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo, no desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar e na promoção de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem (n.º 6, art.º 13, Decreto-Lei n.º 54/2018). Dessa forma, são medidas que promovem a adaptação curricular em várias dimensões (conteúdos programáticos, organização do espaço e tempo, equipamentos, atividades, modalidades de avaliação, etc.) e o trabalho numa abordagem multinível das competências com o objetivo de garantir uma aprendizagem de qualidade e inclusão. Os CRI, numa lógica de parceria pedagógica, apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos, apoiando os alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, facilitando o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, assim promovendo o máximo potencial de cada aluno).

Além das medidas universais, seletivas e adicionais existem respostas educativas especializadas – as escolas de referência no domínio da visão e para a educação bilingue - estas escolas possuem recursos que suportam a ação docente e promovem adaptações curriculares (**M4**), na medida em que, para criarem condições de acesso ao currículo comum, mobilizam aprendizagens específicas, nomeadamente na literacia braille, nas primeiras e na Língua Gestual Portuguesa, nas segundas. Mas elas permitem também, aos alunos que servem, a melhoria da sua autoconfiança e inserção na vida social (**M5**) pela via da formação complementar.

Para apoiarem e desenvolverem estas atividades, as escolas de referência no domínio da visão e de ensino bilingue dispõem de recursos humanos e materiais especializados que possibilitam a expansão do currículo “através da introdução de áreas curriculares específicas, quer no que respeita ao acesso aos conteúdos curriculares comuns, quer à autonomia e independência, com vista a uma participação ativa nas diferentes atividades e ambientes da escola, bem como da comunidade.” (DGE, 2018, p. 52).

As escolas de referência para a intervenção precoce na infância (IPI) desenvolvem um trabalho de natureza distinta das anteriores escolas de referência. Têm recursos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer mecanismos que garantam a universalidade na cobertura da IPI (Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro). Por sua vez, as Equipas Locais de Intervenção (ELI), às quais ficam afetos os docentes das escolas de referência, têm como missão assegurar que é cumprido um pressuposto da educação inclusiva, a identificação de necessidades, em tempo, que permita a intervenção necessária (**P2**).

A educação inclusiva implica ainda, a dinamização de *atividades em parceria* com várias instituições da comunidade com o objetivo de potenciar sinergias, competências e recursos locais para incrementar algumas medidas previstas e já expostas (de suporte à aprendizagem e inclusão, o PEI e o PIT, promoção da vida independente, enriquecimento curricular). Estas parcerias visam ainda: o apoio à equipa multidisciplinar, a promoção de ações de capacitação parental, de atividades de orientação vocacional, de promoção do acesso ao ensino superior ou a programas de formação profissional e o apoio ao nível da promoção das condições de acessibilidade dos alunos. Uma vez que o diploma não define claramente a natureza destas atividades, só após a realização do trabalho de terreno será possível definir os mecanismos de mudança.

Com esta mudança de cultura e a aplicação das medidas/atividades referenciadas, espera-se que sejam removidas as barreiras à aprendizagem e facultada uma resposta educativa personalizada. O Preâmbulo do Decreto-Lei, “tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.” O aumento da participação de todos os alunos na vida da comunidade educativa (**Res. 1**) e a melhoria das aprendizagens (**Res. 2**) são condições que levam à progressão no currículo (**Res 3.**), seja nos termos definidos na lei ou nos termos definidos no RTP e no PEI e, conseqüentemente, aumentar o nível de certificação (**Res. 4**).

Espera-se assim garantir a igualdade de acesso e de frequência ao currículo e às diferentes ofertas educativas e formativas ao longo da escolaridade obrigatória, bem como à progressão e certificação (**M13**), assegurando, desta forma, que todos e cada um dos alunos encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadores da sua plena inclusão social (**Imp. 1**).

Os mecanismos transformadores que geram os resultados e impactos da educação inclusiva centram-se na ativação de transformações na relação escola-aluno (**M10 e M11**), de adaptações curriculares significativas (**M9**), de processos de avaliação (**M8**) e da melhoria dos níveis de aprendizagem (**M12**).

O contexto em que a medida é executada tem influência na capacidade de as ações executadas produzirem resultados através da ativação dos mecanismos de mudança que se pretende desencadear. No decorrer da avaliação serão identificadas influências externas positivas e negativas, tendo-se identificado já na formulação do *draft* da teoria da mudança a implementação da política educativa da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

A aplicação do RJEI pode ter provocado resultados não esperados no momento da formulação da política, que serão identificados e avaliados.

A política ambiciona, através deste processo, atingir uma situação de chegada em que todos e cada um dos alunos encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, independentemente das suas capacidades e condições (pessoais, relacionais, sociais) à partida.

2. Objetivos e Âmbito da Avaliação

A “Avaliação da Educação Inclusiva” visa estudar o impacto do RJEI que estabelece as normas que garantem a Educação Inclusiva, 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. Pretende-se aferir **a participação, aprendizagem, sucesso e o bem-estar de alunos, professores e demais elementos da comunidade escolar. Foca-se, ainda, na avaliação da satisfação, expectativas e atitudes relativamente ao RJEI (CE, pp 19-20).**

Trata-se de uma avaliação temática centrada na análise da relevância, coerência, eficácia, eficiência, impacto, sustentabilidade e valor acrescentado europeu, que abrange a implementação da medida de política desde o seu início, e que permitirá identificar constrangimentos e linhas de força que promovam a melhoria das respostas do sistema educativo que se quer inclusivo.

A avaliação procura compreender o desenho da política, analisar a estratégia de implementação e, finalmente, avaliar a implementação da ação, nas comunidades, nomeadamente, nas salas de aula, organizando-se em torno de 6 dimensões de análise: i) Valores, princípios e políticas inclusivas; ii) Disponibilidade/ acessibilidade de recursos para apoiar a educação inclusiva; iii) Organização e gestão da Escola; iv) Vozes das crianças, alunos e famílias; v) Formação e desenvolvimento profissional; vi) Sucesso e certificação.

3. Metodologia

3.1. Síntese da abordagem metodológica

A presente avaliação é, no essencial, uma avaliação de impacto, se bem que esteja concebida como uma avaliação com as dimensões a montante (relevância e coerência) e a jusante dos impactos (sustentabilidade). Deste modo, a avaliação incide sobre todo o ciclo do Programa, desde a conceção à durabilidade dos efeitos, e é a este desafio de avaliação compreensiva que a metodologia desenvolvida pretende dar resposta.

O referencial metodológico assenta na ‘Avaliação Baseada na Teoria’ (ABT), operacionalizado através da Teoria da Mudança e numa abordagem multimétodo que integra como técnicas de recolha de informação, a análise documental e de dados, a realização de entrevistas semi-diretivas e de *focus group*, a aplicação de inquéritos por questionários e a realização dos Estudos de Caso. Apresenta-se, no Volume I dos anexos, a matriz orientadora do desenvolvimento do trabalho de recolha de informação, na qual se explicita de forma fina, por questão de avaliação, os indicadores recolhidos, a estratégia de recolha e tratamento dessa informação, as fontes de recolha de informação e o modelo de triangulação e análise integrada da informação, o que robustecerá os resultados obtidos.

3.2 Métodos e técnicas específicas de recolha e análise de informação

Recolha e análise de informação qualitativa e quantitativa

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o DL 54/2018, a sua elaboração e implementação e as suas sinergias com outros diplomas e outros instrumentos de política educativa, e sobre a realidade nacional relativamente à educação inclusiva, a equipa recolheu e analisou informação qualitativa e quantitativa. Para além da análise da legislação e da revisão e análise bibliográfica das publicações científicas desde 2020 sobre a educação inclusiva em Portugal, e da análise das linhas orientadoras da educação inclusiva (recolhidas pela DGE junto do universo de AE/ENA³), a equipa

³ A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento deste trabalho baseou-se na análise sistemática dos documentos estratégicos dos Agrupamentos de Escolas (AE), com o objetivo de identificar, categorizar e interpretar as referências à educação inclusiva. A fonte principal de análise foi o Projeto Educativo de cada AE, considerado o documento estruturante da ação educativa, onde se definem as orientações pedagógicas e organizacionais, os objetivos estratégicos e as prioridades de intervenção. Do total de 516 documentos disponibilizados, foram considerados válidos 466, após exclusão de 50 ficheiros repetidos ou sobrepostos e 10 documentos com data anterior à publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, que constitui o principal referencial normativo para a educação inclusiva. A amostra final abrangeu 456 Agrupamentos de Escolas, distribuídos por todo o território nacional, incluindo 454 Projetos Educativos, um Plano de Ação TEIP e um Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo.

analisou 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 seguintes anos letivos: 20/21, 21/22, 22/23 e 23/24⁴. A análise das linhas de atuação e dos dados estatísticos, para além de contribuírem e estarem integradas nas respostas às questões de avaliação, foram materializadas em documentos autónomos, apresentados nos capítulos 3 e 4 do Volume II dos anexos.

Entrevistas Semi-diretivas

Foi realizado um conjunto de entrevistas semi diretivas a vários *stakeholders* tendo em vista a recolha de elementos que permitisse obter informação aprofundada sobre o racional de elaboração e o processo de implementação e monitorização do DL 54/2018 e suas condições de produção de resultados. Foram organizados dois ciclos de entrevistas: um de carácter exploratório, que decorreu na fase inicial da avaliação, centrado na recolha de elementos críticos da teoria da mudança; e outro de aprofundamento da informação e de recolha de elementos de análise de suporte às várias questões de avaliação, dinamizado após a realização da maioria dos estudos de caso.

A tabela seguinte apresenta a lista de entrevistas realizadas.

Tabela 1 - Entrevistas realizadas

Sigla	Entidade	Nome	Data
DGE	Direção-Geral da Educação	Filomena Pereira	25 de outubro de 2024

A análise de conteúdo realizada teve uma vertente analítica, centrada em três dimensões fundamentais: o conceito de educação inclusiva percecionado por cada AE, para captar a visão ideológica e normativa que sustenta a ação educativa de cada AE; as linhas de atuação definidas para a sua concretização, para identificar as estratégias delineadas para a concretização da inclusão; e os exemplos de ações inclusivas implementadas, para evidenciar a materialização prática das estratégias no quotidiano escolar.

A recolha e sistematização da informação foi realizada com o apoio da ferramenta Copilot, uma solução de inteligência artificial que permite acelerar e escalar processos de análise documental com elevado grau de rigor e consistência. Para garantir a uniformização dos dados extraídos, foi utilizado um prompt estruturado, aplicado de forma transversal a todos os documentos, com a seguinte formulação: “Elabore uma tabela com a identificação do agrupamento de escolas, identificação do tipo de documento e período temporal a que corresponde, a definição de educação inclusiva, as linhas de atuação para a educação inclusiva e exemplos concretos de ações inclusivas realizadas”.

Este procedimento permitiu assegurar a fidelidade à estrutura analítica definida, reforçando a eficiência, a transparência e a rastreabilidade do processo de análise. A abordagem respeitou os princípios de integridade documental, mantendo a referência às fontes originais e garantindo que os dados extraídos correspondem fielmente ao conteúdo dos documentos analisados.

De salientar ainda que a análise dos documentos seguiu uma abordagem sistemática e rigorosa, iniciando-se com uma leitura exploratória dos conteúdos, com o objetivo de familiarização com a estrutura, linguagem e principais tópicos abordados. Esta etapa permitiu identificar preliminarmente as referências à educação inclusiva e preparar o terreno para a codificação temática.

⁴ A informação recebida (indicadores para as UO, o total de alunos, e o universo dos alunos de educação inclusiva, por ano letivo) encontra-se sistematizada no documento de análise dos dados do Questionário à Educação Inclusiva, anexo 4 do Volume II.

Sigla	Entidade	Nome	Data
-	Conselheiro do CNE	David Rodrigues	18 de novembro de 2024
DGE	Direção-Geral da Educação	Maria João Horta	7 de julho de 2025
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares	Florabela Valente	8 de julho de 2025
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.	Francisca Simões	9 de julho de 2025
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência	Ariana Cosme	9 de julho de 2025
IGEeFE	Instituto de Gestão Financeira da Educação	Fernanda Nogueira	11 de julho de 2025
		Alcina Cardoso	
DGAE	Direção-Geral da Administração Escolar	Luís Fernandes	14 de julho de 2025

O guião de entrevista encontra-se no capítulo 3.1 do Volume I dos anexos. As sinopses das entrevistas realizadas encontram-se no capítulo 1 do Volume II.

Grupos Focais

No âmbito da avaliação foram organizados quatro grupos focais junto de representantes de organismos nacionais com visão alargada sobre a implementação do DL n.º 54/2018 com o objetivo de obter inputs importantes sobre o racional de elaboração e implementação do diploma, e confrontar e analisar diferentes perspetivas sobre os processos de elaboração, implementação e monitorização do DL 54/2018.

Apresenta-se, na tabela seguinte, os grupos focais realizados e respetivos participantes.

Tabela 2 - Grupos focais realizados

Tipo	Sigla	Entidade	Interlocutor	Data
Equipas Técnicas e representantes das Equipas regionais	DGE	Direção-Geral da Educação	Laura Alvar	23 junho de 2025
	DGE	Direção-Geral da Educação	Raquel Oliveira	
	DGE	Direção-Geral da Educação	Fernanda Croca	
	DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares	Ana Paula Machado	
Entidades representantes de dirigentes e docentes	ANP	Associação Nacional de Professores	Susana Ladeira	24 junho de 2025
	CE	Conselho de Escolas	Maria Clara Gomes	
	ANEP	Associação Nacional de Estudantes de Psicologia	Carolina Paiva	
	AEEPC	Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo	Rodrigo Queiroz e Melo	
Entidades representantes	CONFAP	Confederação Nacional das Associações de Pais	Jorge Ascensão	

Tipo	Sigla	Entidade	Interlocutor	Data
de pais e encarregados de educação e outros parceiros	CFP	Centro de Formação (CF) CFAE do levante Algarvio	Cristina Silveira	25 junho de 2025
	ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses	Fátima Diniz	
Entidades de implementação	ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.	Soraia Belo	27 junho de 2025
	DGE	Direção-Geral da Educação	Sara Moura	
	DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares	Florabela Valente	
	IGEEFE	Instituto de Gestão Financeira da Educação	Alcina Cardoso	
	IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência	Jorge Morais	

A estratégia de organização e dinamização dos grupos focais e respetivos guiões encontram-se no capítulo 3.2 do Volume I de anexos. As sinopses dos grupos focais realizados encontram-se no capítulo 2 do Volume II.

Inquéritos por questionários

No âmbito da avaliação foram realizados cinco inquéritos por questionário: a professores, diretores, técnicos, alunos, pais e EE, com o objetivo de recolher perspetivas de diversos grupos de *stakeholders* e atores para complementar e triangular os resultados obtidos.

O processo de desenho, aprovação e aplicação dos questionários revelou-se moroso, pelo que os questionários foram lançados apenas a 8 de maio de 2025 (início das respostas aos questionários a 12 de maio), a partir de uma plataforma web⁵.

A amostragem foi estratificada de forma a assegurar a representatividade proporcional das cinco regiões NUTS II do território continental, tendo como universo de referência 810 unidades orgânicas. A seleção aleatória de 158 unidades (acrescida de 50 unidades suplentes, dez por cada região) baseou-se num intervalo de confiança de 95% e numa margem de erro de 7%, garantindo a robustez estatística dos resultados (ver no anexo 3.3 do Volume I a estratégia inicial de operacionalização, definição da amostra, amostra selecionada de AE/ENA e guiões dos questionários).

⁵ A primeira versão dos inquéritos por questionário foi partilhada a 23 de dezembro com o relatório inicial, mas estes só foram aprovados a 11 de março. Por outro lado, apesar da primeira tentativa de registo na plataforma Monitorização de Inquéritos em Meio Escola ter ocorrido a 7 de março, os mesmos foram registados apenas em 21-03-2025 e aprovados a 25 de março. Simultaneamente, durante este período, verificaram-se dificuldades acrescidas de marcação dos pré-testes dos questionários e ocorreu a interrupção letiva da Páscoa (7 a 21 de abril).

Tabela 3 - Amostra dos questionários com base no número total de UO

NUT II	Universo		Amostra	
	N	%	N	%
Norte	290	35,8	57	35,8
Centro	148	18,3	29	18,3
Lisboa e Vale do Tejo	261	32,2	51	32,2
Alentejo	71	8,8	14	8,8
Algarve	40	4,9	8	4,9
Total	810	100	158	100

A aplicação do questionário foi operacionalizada através do envio de convites para cada Diretor de UO (amostra e suplentes), por correio eletrónico, sob responsabilidade da Direção-Geral da Educação (DGE), sendo posteriormente reforçada por contactos telefónicos efetuados pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). A cada diretor era solicitado não só responder ao seu respetivo questionário, mas igualmente a partilha com os seguintes interlocutores:

- 2 técnicos especializados;
- 2 docentes por cada ciclo/nível de ensino + 1 de Educação especial;
- 2 EE por cada ciclo/nível de ensino (1 com educando com relatório técnico-pedagógico e 1 com educando sem relatório técnico-pedagógico);
- 2 alunos do 9º ano (1 com relatório técnico-pedagógico e 1 sem relatório técnico-pedagógico) e 2 do Ensino Secundário (1 com relatório técnico-pedagógico e 1 sem relatório técnico-pedagógico).

Apresenta-se na tabela abaixo a taxa de resposta a cada um dos questionários.

Tabela 4 –Taxa de resposta dos inquéritos por questionário

Inquérito por questionário	Amostra	Recebidos	Taxa de resposta
Direção	208	179*	86,1
Docentes	1738	784	45,1
Técnicos	316	299	94,6
Pais e Encarregados de Educação	1580	743	47
Alunos	632	307	48,6

*Houve 179 AE/ENA que responderam ao questionário. Em alguns deles os questionários foram preenchidos por mais do que um membro da direção e entendeu-se incluir, nesses casos, todas as respostas. Portanto, a análise incidirá sobre 209 respostas ao questionário.

Estudos de caso

No âmbito da avaliação foram ainda realizados onze estudos de caso com o objetivo aprofundar o nível de explicação de informação. Os estudos de caso incluíam o seguinte conjunto de técnicas de recolha de informação aplicados/a aplicar em cada um:

- a. *Desk Research* – análise de documentos orientadores como o Projeto Educativo, o Projeto ou Plano Curricular, Relatórios de Autoavaliação e outros que estejam disponíveis; dados estatísticos de caracterização e de descrição de processos e de resultados no âmbito do DL n.º 54/2018.
- b. Entrevista individual com o Diretor do Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada (AE/ENA) para obtenção de um conhecimento profundo sobre os processos e resultados no âmbito do DL n.º 54/2018.
- c. Grupos focais, num total de 4, com: 1) Coordenador da EMAEI, docentes de educação especial, técnicos especializados, lideranças intermédias (coordenadores de departamento/projeto), docentes (diferentes departamentos); 2) Alunos; 3) Pais e EE; 4) Parceiros externos (a identificar em cada UO).
- d. *Partilha com as UO dos relatórios de estudo de caso* para discussão e validação dos resultados de cada AE/ENA.

Os critérios de seleção dos estudos de caso, bem como os respetivos guiões encontram-se no capítulo 3.4 do Volume I de anexos.

Os pedidos de marcação dos estudos de caso começaram a ser efetuados a 5 de maio de 2025, não tendo sido fácil, na grande maioria das situações, concretizar a marcação.

Durante o mês de maio e início de junho, a equipa de avaliação procedeu a sucessivos contactos por email e por telefone, muitos sem sucesso, pelo que foi necessário proceder à substituição de diversas UO inicialmente selecionadas, por forma a assegurar a marcação dos estudos de caso. De igual modo, iniciou-se um processo de reporte praticamente diário junto da AG, que contou com o estreito apoio da DGE e da DGEstE no contacto direto com as escolas no sentido de sensibilizar e mobilizar os AE/ENA.

Ainda assim, apenas no início do ano letivo de 25/26 foi possível concluir esta etapa, com novas insistências e apoio direto da DGE.

O facto de a realização dos estudos de caso decorrer no 3º período com a realização dos exames nacionais, foi identificado como o forte fator limitativo da disponibilidade dos AE/ENA, a par de algumas situações de mudança de mandato.

Apresenta-se na tabela seguinte os estudos de caso realizados.

Tabela 5 - Estudos de caso efetuados

Perfil	UO	Data
Norte, igual ou acima da média nacional na Variável 2 e igual ou acima da média nacional na Variável 5 (selecionar 2 casos)	AE de Pedrouços (Maia)	22 e 23 de maio
	AE Diogo Cão (Vila Real)	26 e 27 de maio
Norte, abaixo da média nacional na Variável 2 e abaixo da média nacional na Variável 5 (selecionar 1 caso)	Suplente: AE de Lousada	22 a 23 de outubro
Centro, igual ou acima da média nacional na Variável 2 e igual ou acima da média nacional na Variável 5 (selecionar 1 caso)	Suplente: AE de Gouveia (Guarda)	17 e 18 de junho
Centro, abaixo da média nacional na Variável 2 e abaixo da média nacional na Variável 5 (selecionar 1 caso)	Suplente: AE José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova	27 e 28 de maio
Lisboa e Vale do Tejo, igual ou acima da média nacional na Variável 2 e igual ou acima da média nacional na Variável 5 (selecionar 2 casos)	AE de Sebastião da Gama (Setúbal)	12 e 13 de maio
	Suplente: AE do Restelo	27 e 28 de maio
Lisboa e Vale do Tejo, abaixo da média nacional na Variável 2 e abaixo da média nacional na Variável 5 (selecionar 1 caso)	Alternativa: AE Passos Manuel	24 e 25 de junho
Alentejo, igual ou acima da média nacional na Variável 2 e igual ou acima da média nacional na Variável 5 (selecionar 1 caso)	AE de Moura	19 e 20 de maio
Alentejo, abaixo da média nacional na Variável 2 e abaixo da média nacional na Variável 5 (selecionar 1 caso)	AE de Mourão	21 e 22 de maio
Algarve, igual ou acima da média nacional na Variável 2 e igual ou acima da média nacional na Variável 5 (selecionar 1 caso)	Alternativa: AE Gil Eanes	29 e 30 de setembro

Os relatórios dos estudos de caso encontram-se no Volume III dos anexos.

Workshops de discussão, melhoria e validação dos produtos

Foram realizadas duas reuniões com o Grupo de Acompanhamento, uma primeira de lançamento do estudo (16/10/2024), e uma segunda de apresentação e discussão do draft da TdM (19/11/2024). Simultaneamente, e prévio à entrega do draft da TdM foi organizado um workshop com a equipa de consultores para o desenvolvimento da TdM (22/10/2024).

Embora estivesse inicialmente prevista a realização de um workshop com o grupo de Consultores e Peritos, optou-se por partilhar o Relatório Final Preliminar com o respetivo painel para análise e recolha de contributos. Paralelamente, decorreram as reuniões com o Grupo de Acompanhamento, com o objetivo de validar as conclusões e recomendações e obter feedback das entidades envolvidas para a melhoria do Relatório Final.

4. Resposta às Questões de Avaliação

Relevância: QA.1 - Em que medida o DL 54/2018 possibilitou às escolas adotar ações adequadas e coerentes com os problemas e as necessidades diagnosticados no âmbito do sistema de ensino? Como foi realizado o diagnóstico que justificou a alteração legislativa?

O Decreto-Lei n.º 54/2018 inscreve-se num percurso evolutivo da política educativa portuguesa que visa a concretização do direito à educação para todos, com base nos princípios da equidade, da participação e da qualidade. Este diploma não representa uma rutura com a legislação anterior, mas antes uma continuidade e aprofundamento das orientações internacionais e nacionais que, desde a década de 1980, vêm promovendo a inclusão de alunos com necessidades educativas no sistema educativo regular.

De entre as inovações introduzidas, destaca-se a adoção de uma abordagem multinível, estruturada em três níveis de intervenção — medidas universais, seletivas e adicionais — que permite às escolas responder à diversidade de perfis e necessidades dos alunos, independentemente da sua origem ou condição. Essa resposta à diversidade é procurada, através de outra inovação introduzida, a eliminação da categorização dos alunos, adotando a visão de que todos os alunos são passíveis de necessitar de intervenções diferenciadas, e não apenas os que pertencem a algumas categorias sociais, como as crianças com deficiência. Esta visão da educação inclusiva como dirigida ao universo dos alunos e não a categorias específicas, assenta ainda na adoção dos princípios do desenho universal.

A alteração legislativa não foi precedida de um diagnóstico sistemático e independente dos impactos da legislação anterior, nomeadamente do DL 3/2008. A decisão de reformular o regime jurídico da educação inclusiva decorreu, sobretudo, da constatação de um crescimento anómalo no número de alunos sinalizados para a educação especial, da necessidade de ultrapassar os limites do modelo médico centrado na deficiência, substituindo-o por uma perspetiva relacional e contextual, e da necessidade, que continuava por assegurar, que todos recebessem um serviço educativo de elevada qualidade e ainda que todos passassem de espaços separados dentro da escola para lógicas de participação nas turmas e nas atividades regulares das escolas. A ausência de uma avaliação rigorosa dos efeitos das políticas anteriores constitui uma fragilidade do processo legislativo, comprometendo parcialmente a coerência entre os problemas diagnosticados e as soluções normativas adotadas.

O DL 54/2018 abandona a distinção entre necessidades educativas permanentes e dificuldades de aprendizagem de origem sociocultural, bem como a terminologia “educação especial”, propondo uma lógica de intervenção centrada nas competências e na participação plena dos alunos nas atividades curriculares regulares. Esta mudança simbólica e conceptual visa evitar a rotulagem e promover uma cultura escolar mais inclusiva, atribuindo às escolas a responsabilidade de operacionalizar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no quadro da autonomia conferida pelo DL 55/2018.

A sua eficácia, no entanto, depende da capacidade das escolas para transformar os princípios legais em práticas pedagógicas consistentes, i.e., na criação de condições práticas que permitam às escolas concretizar o modelo de educação inclusiva de forma efetiva e sustentável.

A resposta a esta questão de avaliação não é linear. Necessitamos, primeiro, de olhar para o conceito e a história da Educação Inclusiva.

Educação Inclusiva (EI) é, antes de qualquer outra coisa, um conceito e um ideal político-filosófico a que Portugal está vinculado. A EI, tal como definida pela UNESCO (2017) e na legislação portuguesa, parte do princípio de que todos os alunos têm o direito de participar, aprender e progredir no sistema educativo comum. Todos os alunos significa, também, cada um dos alunos, independentemente das suas capacidades e incapacidades. Todos têm um potencial de aprendizagem e todos têm o direito a levá-lo tão longe quanto possível, sendo obrigação do sistema de educação propiciar as condições para que essa aprendizagem aconteça, tenha qualidade e prepare as crianças e jovens, sem exceção, para o futuro.

A EI mais do que igualdade dos recursos oferecidos a todos, exige equidade nas oportunidades de aprendizagem. Isso implica o reconhecimento da diversidade dos alunos e dos seus contextos e a diferenciação das respostas de apoio de acordo com as suas necessidades específicas.

Desde que a escola se tornou uma instituição de massas na qual as crianças e jovens participam por períodos crescentemente longos das suas vidas, e desde que a educação se tornou um direito universal e não um privilégio de alguns, os sistemas educativos têm vindo a enfrentar desafios de crescente complexidade para assegurar o cumprimento desses direitos, particularmente quando se trata de educar crianças e jovens que, por qualquer razão de ordem pessoal, institucional ou social, apresentam dificuldades, em particular, nos seus percursos escolares e na transição para a vida pós-escolar.

Inicialmente, esses esforços ganharam forma de programas de promoção do sucesso escolar de crianças oriundas de famílias socialmente desfavorecidas, por um lado, e de educação especial para crianças com algum tipo de deficiência, por outro lado. No caso das primeiras o foco foi sendo o de combater a retenção e o abandono escolar precoce, ao passo que nas segundas se foi desenvolvendo um sistema de educação especial que, principalmente no caso das deficiências sensoriais, intelectuais e do desenvolvimento e das dificuldades de mobilidade mais graves, foi sendo capaz de criar respostas tendencialmente separadas das escolas regulares. Existiram casos excecionais de projetos-piloto visando a participação de jovens com deficiência nas escolas regulares – como é o caso de cegos no então Liceu de Passos Manuel no princípio dos anos 70 - mas essa não era a regra.

Nesses anos e no passado a norma era todas as crianças com deficiência ficarem de fora do sistema educativo, sujeitas exclusivamente ao que as famílias poderiam fazer com elas ou à mera sobrevivência em hospícios e instituições tutelares.

Movimentos sociais como os que levaram à criação das APPACDM e das CERC e a ação de instituições como a Casa Pia de Lisboa e outras congéneres permitiram criar uma rede de escolas privadas ou separadas da rede de escolas regulares, exclusivamente dedicadas ao segmento de crianças com deficiência. Nomear essas escolas com o título de “escolas segregadas” seria muito injusto por diversas razões. A primeira é que permitiram às crianças e jovens o acesso ao direito à educação; a segunda é que criaram uma rede tecnicamente bem apetrechada para fazer um trabalho excelente dentro das limitações do que podem fazer escolas especiais; a terceira é que os promotores dessa rede ampla e comprometida com a justiça educativa estiveram na primeira linha dos esforços para criar uma nova realidade: a da abertura das escolas regulares do ensino público às crianças com deficiência.

Assim, a Lei de Bases da Educação em Portugal (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) pôde decretar em 1986 o princípio da educação gratuita e obrigatória até aos 16 anos, ao mesmo tempo reconhecendo o papel da educação especial como ferramenta estratégica para a universalização dos 9 anos de escolaridade no país.

Mas as crianças com deficiência ainda estavam de fora e na verdade só em meados da primeira década do novo século se concretizou a escolaridade para todos até aos 16 anos.

A Lei de Bases abriu caminho a novos desenvolvimentos no sentido da justiça educativa, em linha com as orientações internacionais, nomeadamente com a posterior Declaração de Salamanca saída da Conferência Mundial sobre Educação Especial, uma referência incontornável no movimento pela educação especial e inclusiva. O Decreto-Lei 319/91 determinou a extensão da escolaridade obrigatória também para as crianças com deficiência e criou a obrigatoriedade para as escolas públicas de aceitação de todos os alunos, independentemente das suas características, onde, porém, permaneciam na maior parte dos casos, em particular dos mais complexos, fora das turmas e das atividades regulares. Muitas famílias optavam também por manter as suas crianças fora das escolas regulares. No início dos anos 2000 publicou-se legislação variada com relevo para a educação especial, nomeadamente sobre acessibilidade, anti-discriminação e apoios especializados e as condições foram melhorando, embora se manifestasse desde logo um problema com os procedimentos de sinalização para os apoios atribuídos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, que excediam largamente o que seria expectável.

O caminho para a concretização do direito à educação passou, então, por uma fase de predomínio de escolas especiais, cada uma frequentada apenas por alunos com o mesmo tipo de deficiência, para uma fase de envolvimento das escolas regulares, frequentadas por todo o tipo de crianças e jovens. Este segundo modelo é o da educação inclusiva. Quais as vantagens desse modelo, defendido por especialistas e adotado pelos organismos internacionais de referência? São três as principais vantagens, e nenhuma delas é de menor relevo:

1. O contacto com crianças e jovens que não têm as dificuldades de aprendizagem associadas às deficiências constitui um fator determinante de estimulação dos alunos que as têm, permitindo-lhes desenvolver as suas capacidades para além dos limites possíveis em contextos em que todos os pares se encontram na mesma situação. A participação nas escolas regulares melhora as aprendizagens dos alunos com mais dificuldades;
2. A presença de alunos com este tipo de dificuldades de aprendizagem melhora a capacidade de a escola responder às necessidades específicas destes alunos e, depois, por via da utilização de estratégias de ensino-aprendizagem baseadas no princípio do desenho universal, melhora também a relação com alunos com dificuldades de aprendizagem associadas a outras problemáticas, nomeadamente de origem social. E no fim melhora a capacidade de a escola educar todas as crianças e jovens, pois se é chamada a responder melhor aos alunos com diferentes tipos de dificuldades específicas de aprendizagem, responde também melhor aos que as não têm. Em suma, também as escolas são estimuladas para melhorar;
3. Em terceiro lugar, melhora a compreensão de todos os alunos acerca dos princípios básicos dos direitos e deveres de cidadania e do respeito pela diversidade, objetivo incontornável de todos os sistemas educativos.

Passaram dezassete anos até que, em função do crescimento anormal dos alunos sinalizados para a educação especial - fenómeno que, porém, se incrementou depois de um pequeno período de recuo - e pelos avanços no pensamento sobre o modo de concretizar a melhoria das aprendizagens dos jovens com incapacidades permanentes e consequentes necessidades educativas especiais, aparece referido pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de escola inclusiva, no Decreto-lei 3/2008. Preparado com base num

processo negocial com a rede de promotores das escolas especiais privadas, com base nessa legislação os jovens com deficiência entraram finalmente, na sua maioria, nas escolas regulares⁶. A maioria das escolas especiais, que ao longo de décadas foram construindo sistemas de recursos técnicos e humanos altamente especializados, aceitaram transformar-se em CRI, fornecendo às escolas regulares os recursos e capacidades especializadas que estas não possuíam. Simultaneamente estruturou-se o quadro de professores da educação especial, cujo número foi aumentado, com a criação de três grupos de recrutamento. Encetou-se um amplo processo de formação de docentes e dirigentes escolares para a aplicação dos princípios da escola inclusiva perspetivando a educação especial, dentro da escola, como uma das respostas diferenciadas que esta tem de organizar. Criaram-se referenciais e guias técnicos para ajudar as escolas a lidar com problemas que muitas vezes desconheciam. Criaram-se as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência, com vista a concentrar recursos, que são relativamente pesados, em escolas que deveriam estar equipadas e preparadas para acolher alunos com esses problemas, chamados de baixa prevalência e alta intensidade, mantendo, porém, o princípio da proximidade. Propôs a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)⁷, um documento que procurava ultrapassar o modelo chamado médico que prevalecera até à sua publicação nas classificações anteriores, o qual toma por referência a deficiência, para o substituir por um modelo biopsicossocial que permite definir o perfil de funcionalidade de alunos, decorrente do resultado da interação entre as funções e estruturas do corpo, os fatores ambientais/pessoais e a atividade e a participação.

O Decreto-lei 3/2008 estabelecia uma distinção entre as necessidades educativas de carácter permanente, associadas geralmente a uma deficiência, dando origem a intervenções no âmbito da educação especial, e as dificuldades de aprendizagem resultantes de fatores socioculturais, que deveriam ser ultrapassadas com recurso a outras medidas de política educativa.

Já na segunda década do século XXI aprovam-se outros diplomas importantes, depois de aprovado em 2009 o diploma que regula a Intervenção Precoce. Trata-se, nomeadamente, de diplomas sobre a Transição Para a Vida Ativa e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (que, entretanto, tinha subido para os 18 anos ou a conclusão do ensino secundário).

Até que em 2018 é publicado o Decreto-Lei 54/2018, agora em avaliação, que estabelece o regime da Educação Inclusiva, e o seu par, o Decreto-Lei 55/2018, da Autonomia e Flexibilidade Curricular, instrumentos que é suposto operacionalizarem a EI.

Este diploma, que não beneficiou de uma avaliação sistemática e independente dos impactos da legislação anterior, tinha um grande problema para resolver: tendencialmente todas as crianças e jovens estavam já na escola, mas continuava por assegurar que todos recebessem um serviço educativo de elevada qualidade e

⁶ As escolas especiais não foram encerradas, mantendo-se aberta quer a opção de os pais escolherem aí colocar os seus educandos, quer a possibilidade de referenciação supletiva quando solicitado pelos pais e os serviços do Ministério da Educação considerem que se se esgotaram as possibilidades de inclusão em escola da rede pública. Passaram a ser um pequeno número dentro de todo o sistema.

⁷ A CIF pertence à “família” das classificações internacionais desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para aplicação em vários aspetos da saúde. A família de classificações internacionais da OMS proporciona um sistema para a codificação de uma ampla gama de informações sobre saúde (e.g. diagnóstico, funcionalidade e incapacidade, motivos de contacto com os serviços de saúde) e utiliza uma linguagem comum padronizada que permite a comunicação sobre saúde e cuidados de saúde em todo o mundo, entre várias disciplinas e ciências (CIF, 2004).

ainda que todos passassem de espaços separados dentro da escola para lógicas de participação nas turmas e nas atividades regulares das escolas.

Em relação à legislação anterior, o 54/2018 anula a distinção entre necessidades educativas de carácter permanente e dificuldades de aprendizagem resultantes de fatores socioculturais, abandona a expressão Educação Especial (a não ser na designação dos grupos de recrutamento, que se mantém), evita usar designações classificatórias que possam rotular as crianças, e propõe uma abordagem multinível na resposta a cada aluno, independentemente do tipo de problema que possa apresentar, com vista à promoção do sucesso escolar, da qualidade do processo educativo e das aprendizagens. Atribui às escolas, no quadro da autonomia conferida pelo DL 55/2018, a responsabilidade de implementar as medidas previstas. O problema do excesso de sinalização não é abordado e, nesse aspeto, abandona-se a CIF como referencial para o diagnóstico, deixando para orientações operacionais como o Guião para a Educação Inclusiva os procedimentos a utilizar para a sinalização, a definição de Planos Educativos Individuais e Planos Individuais de Transição, dando sequência aliás ao que estava previsto no DL 3/2008.

Olhando para o modo como o direito à educação se foi desenvolvendo de forma progressiva, seria um erro olhar para o 54/2018 como um normativo de rutura, quando ele dá continuidade a um processo longo. Embora a leitura da descontinuidade também possa ser feita, a verdade é que ela ficou-se pelo plano simbólico e da linguagem. O objetivo de levar a que os alunos que já estão na escola participem nas atividades regulares das turmas e que recebam intervenções de qualidade adequadas às suas dificuldades, como os que propõe a nova lei, não se alcança por decreto, constrói-se na prática e não apenas no discurso, dentro de um quadro legislativo que permita avanços na continuidade de dinâmicas que nos aproximam das orientações internacionais. Este é talvez o principal problema que se coloca atualmente à política de EI: criar as condições práticas para que as ideias que afirma se tornem realidade.

Sendo a EI um conceito, um valor, uma filosofia educativa, um direito, uma referência sempre a alcançar, não se pode esquecer que ela é também uma política pública tendente a concretizar nas escolas um modo de agir inovador, um modelo educativo que promova o sucesso de todos, que é também o sucesso de cada um. Nesse sentido, seria importante esclarecer um equívoco: há muito que os sistemas educativos têm como missão fornecer respostas adequadas a cada aluno, para que possa levar tão longe quanto possível o seu potencial ou o seu desejo. Assim, a adjetivação da educação como inclusiva parece redundante. Mas a ação determinada por um diploma não é um apenas um conceito, uma missão, um valor, é também uma coisa concreta, traduzida em medidas e metodologias de trabalho concretas. Por isso é muito importante ter em mente a distinção entre o conceito e o modo como foi operacionalizado em sede de desenho da política e entre este e o processo de aplicação prática.

O modelo pensado para a EI em Portugal expresso no 54/2018 assenta numa “abordagem multinível”, em cuja base estão as medidas universais, no segundo nível as medidas seletivas e no topo as medidas adicionais. Na base a frequência é total (todos os alunos são alvo), no nível intermédio a frequência é menor (menos alunos) e a intensidade da intervenção maior e no nível de topo a frequência é a menor e a intensidade é máxima.

As medidas universais são de carácter geral e a escola deve adoptá-las para todos os alunos, independentemente de apresentarem ou não dificuldades específicas, com o objetivo de promover a participação o bem-estar e o sucesso escolar. São medidas desenhadas na lógica do desenho universal para a aprendizagem. Incluem a diferenciação pedagógica, a gestão flexível do currículo, com acomodações

curriculares, enriquecimento curricular e estratégias de promoção do comportamento pro-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula, bem como intervenções com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As medidas seletivas incluem percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial.

Já as medidas adicionais, dirigidas a alunos com necessidades educativas resultantes de limitações mais profundas, incluem a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, PIT, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

A perceção dos atores auscultados é de que o diploma permitiu às escolas maior autonomia e flexibilidade para adequar estratégias pedagógicas às diferenças dos alunos, legitimando práticas de diferenciação, desenho universal da aprendizagem e trabalho colaborativo entre docentes, e deslocando o foco da rotulagem e do diagnóstico clínico para a identificação das barreiras à aprendizagem e à participação. Contudo, e embora o quadro legal seja valorizado, verifica-se a existência de dois problemas distintos, mas interligados, que comprometem a implementação adequada e eficaz do Decreto-Lei n.º 54/2018. Por um lado, há uma necessidade de clarificação conceptual e de definição mais rigorosa dos procedimentos no próprio normativo. A redação atual, embora ambiciosa no plano ideológico, deixa margem para interpretações divergentes, o que resulta em aplicações desiguais entre contextos escolares. Por outro lado, a operacionalização do diploma encontra-se condicionada por um conjunto de fatores, como o acesso e gestão dos recursos humanos e técnicos, fragilidades na articulação intersetorial, entre outros, temas aprofundados nas seguintes QA.

Especificamente no que diz respeito às dificuldades de interpretação e falta de clareza do Decreto-Lei n.º 54/2018, destacam-se:

- O decreto substitui o conceito de *necessidades educativas especiais* por uma abordagem universal e multinível, mas há interpretações divergentes entre agrupamentos de escolas sobre **quando e como aplicar cada nível de medida** que devem ser progressivamente alinhadas de modo a diminuir a diversidade de interpretações na execução da política.
- A **eliminação de terminologia médica** (como “deficiência” ou “necessidades permanentes”) é positiva no plano ético, mas **gerou incerteza nos processos de identificação e sinalização** dos alunos, dada a diversidade de parâmetros de aplicação levando a discrepâncias entre agrupamentos sobre quem deve ser abrangido e em que circunstâncias.
- **Função e atuação da EMAEI**: O papel da equipa multidisciplinar é estratégico, mas não está definido de um modo que garanta o alinhamento das interpretações desse papel. Há uma grande pluralidade de interpretações na execução da educação inclusiva. A operacionalização depende da interpretação local. As diferentes interpretações vão de uma perspetiva formalista, em que a equipa multiplica os instrumentos de classificação, o que gera burocratização excessiva a interpretações minimalistas que implicam a sua subutilização.
- **Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)**: O conceito foi inicialmente mal compreendido. A referência às “valências das unidades especializadas” gerou confusão com estruturas físicas e práticas antigas.

Algumas escolas limitaram-se a mudar a classificação do espaço sem alterar práticas antigas, enquanto outras inovaram e integraram múltiplas valências num espaço dinâmico.

- **Adaptações curriculares significativas vs. não significativas:** A distinção entre estas adaptações não está suficientemente esclarecida, dificultando a sua aplicação pedagógica.
- **Certificação:** Outro ponto crítico é o artigo 30.º, relativo à certificação. A falta de clareza sobre os níveis de qualificação e a forma como devem ser incluídos nos certificados tem provocado insegurança jurídica e administrativa, levando a aplicações divergentes entre instituições.

Coerência: QA.2 - Em que medida as diferentes componentes das ações desenvolvidas no âmbito da implementação do DL 54/2018 funcionam em conjunto, considerando os objetivos definidos?

2.1 Em que medida as diferentes ações desenvolvidas no âmbito da implementação das políticas públicas que concorrem para a Educação Inclusiva, nomeadamente do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, do DL 54/2018, do DL 55/2018, da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e das Aprendizagens Essenciais, orientadas para objetivos comuns, interagem e funcionam, considerando, também os diferentes atores envolvidos?

A implementação das políticas públicas que concorrem para a Educação Inclusiva (EI) em Portugal, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e as Aprendizagens Essenciais, revela uma articulação normativa coerente no plano dos objetivos, centrada na promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Contudo, a eficácia dessa articulação depende da capacidade das escolas e dos diferentes atores envolvidos em transformar os princípios legais em práticas educativas consistentes e sustentáveis. O modelo multinível proposto pelo DL 54/2018 exige uma reorganização da cultura escolar, o envolvimento efetivo de direções, docentes, assistentes operacionais, alunos e famílias, bem como a mobilização de recursos externos como os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), autarquias, serviços de saúde e segurança social. Embora algumas escolas piloto tenham demonstrado boas práticas, a generalização do modelo e a sua coerência interna enfrenta resistências e limitações estruturais, nomeadamente no domínio da formação, da gestão de recursos e da coerência com outras políticas educativas, como os exames nacionais (verdadeiras ferramentas de exclusão) e as avaliações externas.

A articulação entre as diferentes políticas públicas exige uma abordagem sistémica e integrada, que reconheça a interdependência entre os níveis de decisão e os contextos de aplicação. A EI não passa apenas pela existência de escolas inclusivas, pois implica uma transformação estrutural do sistema educativo, que de resto é condição dessa existência. A diversidade de resultados entre escolas evidencia que a mudança depende não apenas da legislação (pese embora a necessidade de ajustamentos), mas da capacidade de mobilização coletiva, da formação em contexto de trabalho e do acompanhamento próximo por parte das estruturas do Ministério da Educação. A coerência entre os instrumentos normativos e a prática educativa requer, portanto, um esforço contínuo de alinhamento, capacitação e monitorização, orientado para a construção de uma cultura inclusiva efetiva e duradoura.

Também no caso desta questão de avaliação a resposta implica uma abordagem mais ampla, que aborde a coerência do diploma em avaliação no plano das suas articulações internas e externas.

Como se pensa ter deixado claro na avaliação da relevância da Educação Inclusiva (EI), a legislação portuguesa interpreta bem as grandes tendências internacionais e as necessidades de desenvolvimento da educação no sentido de assegurar condições de qualidade para o sucesso escolar de todos os alunos, independentemente das dificuldades de cada uma. Ficam como questões críticas a das condições e recursos para a sua implementação, assunto relacionado com a eficácia, e as articulações com outras políticas que interferem de modo determinante na EI, assunto relacionado com a coerência externa.

O modelo definido na lei pressupõe que os valores e princípios são partilhados e aceites por todos, já que a EI tem reflexos em toda a estrutura das escolas e do sistema educativo; que os recursos necessários existem, estão disponíveis e são bem geridos; que os alunos e as famílias são efetivamente envolvidos no processo,

não como formalidade administrativa, mas como prática participativa real; que os profissionais docentes e não docentes estão preparados e recebem a formação necessária; que as escolas têm autonomia e são geridas a favor da promoção de uma cultura de inclusão (usa métodos colaborativos, pedagogias ativas, métodos de avaliação adequados, etc.); estão disponíveis e funcionam externalidades essenciais como os CRI, transportes acessíveis, empresas e empregadores colaborativos, centros de formação, centros de saúde e serviços de segurança social devidamente articulados como parceiros da educação, autarquias próximas e ativas, comunidades interessadas em aprender e em melhorar a qualidade da educação. Ora, só em parte estas condições se reuniram.

Segundo peritos consultados na presente avaliação que terão tido um papel relevante na conceção da legislação, o atual desenho da EI foi testado num pequeno grupo de escolas como projeto-piloto, cuja experiência foi vertida na lei. Como é normal, a generalização do conceito e dos procedimentos levantou problemas novos, os quais puderam ser identificados no decurso da presente avaliação e que são diferentes dos que tinham sido verificados na fase piloto. Entre os problemas identificados no trabalho com os atores auscultados contam-se os seguintes:

1.A operacionalização do modelo implica o envolvimento de toda a organização escolar, a começar pelas direções, passando pelas chefias intermédias, pelos docentes (da educação especial e todos os outros), pelos restantes profissionais das escolas, pelas famílias, até aos alunos. É indispensável que todos compreendam bem os princípios e os objetivos da EI e que a respetiva cultura se incorpore na cultura da escola. Ora, essa aquisição e mobilização requer um tempo que esta política ainda não teve. Assim, muitas coisas puderam funcionar nas escolas piloto, já anteriormente ganhas para a EI, mas podem não funcionar tão bem em outras escolas. Há, contudo, boas práticas em desenvolvimento que podem ser objeto de disseminação;

2. As escolas, como agentes determinantes, atuam num ambiente que as condiciona pelo que é questionável que a responsabilidade e o protagonismo possam ser-lhes atribuído em exclusivo. Matérias que são definidas a outros níveis, como os recursos, são determinantes. Pede-se às escolas que façam mais, com os mesmos recursos, o que não é seguro que possa ser feito. Além disso, há matérias associadas ao funcionamento do sistema que se constituem como fortes limitações. Nomeadamente, as avaliações externas, e em particular os exames nacionais do secundário, pelo impacto que têm nas prioridades de famílias e estudantes e na própria imagem das escolas, e que dificultam extraordinariamente a adoção por parte dos professores de práticas requeridas pelos princípios da EI, receosos de isso resultar em maus desempenhos nas avaliações externas;

Entretanto, colocam-se também algumas questões relativas à coerência interna da nova legislação, nomeadamente no que respeita aos seguintes aspetos:

1.A formação e qualificação dos recursos humanos está longe de ser a desejável. O número de professores de educação especial aumentou, mas a sua proporção por RTP tem vindo a diminuir, face ao aumento do número de alunos sinalizados para medidas seletivas e adicionais (cf. Resposta à questão 3.4, adiante). A sua qualificação, quer inicial, quer contínua, precisa de grande incremento. Mas principalmente carece de incremento a formação dos restantes docentes para integrar esses alunos nas atividades regulares das turmas, bem como dos assistentes operacionais para os integrar nos espaços e tempos não letivos. Existe alguma oferta, mas a sua eficácia não está demonstrada. Pode-se mesmo intuir que formação realizada dentro do contexto real de trabalho, em exercício e envolvendo todos os setores da escola e dos seus apoios externos, e centrada na solução de problemas e na adoção de melhores práticas, corre menos risco de falhar,

já que a passagem do que se aprende em sala para a prática quotidiana se tem revelado muito complicada, porque não se controlam todos os fatores (nomeadamente de ordem organizacional) envolvidos no processo. Ora, esse modelo de formação é raro no nosso sistema.

2. Encontram-se situações em que a distribuição dos alunos pelas turmas é usada mais para reduzir a dimensão da turma do que para promover a integração. Muito frequentemente, de resto, os alunos das medidas adicionais e seletivas são colocados a maior parte do tempo sob supervisão dos professores de educação especial em atividades - ou melhor, em situações - fora da ação normal das turmas (ainda que em permanência no grupo-turma). Essa é uma das principais queixas atuais dos pais. Por isso é comum ainda a substituição da expressão NEE por “meninos das adicionais ou das seletivas”, que se entregam aos professores da educação especial sem real alteração do conteúdo da ação educativa na sala de aula. Isso também leva a desconsiderar as medidas universais como fazendo parte do mesmo conceito, sendo antes vistas, com frequência, como projetos específicos para alunos com dificuldades de origem sociocultural. Levar os alunos para dentro da sala de aula e para participação regular nas atividades das turmas parece ser um fim longe de ser alcançado, apesar de alguns progressos.

3. A sinalização dos alunos das medidas seletivas e adicionais carece de revisão, porque a prevalência de RTP em todos os ciclos nos parece excessiva. A não categorização das crianças e jovens em função das suas dificuldades, apesar de alinhada com os princípios de inclusão e respeito pela diversidade, exige que todos os intervenientes — direções escolares, professores, assistentes operacionais e famílias — compreendam profundamente os objetivos da Educação Inclusiva e incorporem essa cultura na prática quotidiana das escolas. No momento atual, tende a criar zonas de indefinição nas responsabilidades e nos processos de intervenção educativa que estão a dificultar uma atuação esclarecida neste domínio e a gerar dúvidas quanto à melhor forma de apoiar os alunos que apresentam necessidades específicas, tornando mais complexa a identificação dos apoios necessários e a avaliação da eficácia das medidas implementadas,

A não classificação individual de crianças e jovens não é adversária da existência de famílias de problemáticas a serem enfrentadas. Nessas problemáticas, a adoção de medidas universais ou a sinalização de medidas seletivas ou adicionais carece de uma gestão estratégica que não recupere as classificações abandonadas e separe de novo alunos uns dos outros e das salas de aula inclusivas. Existem situações típicas tais como: a) alunos com limitações severas ou com deficiência (físicas, sensoriais, cognitivas ou múltiplas) que tendem a necessitar das medidas adicionais. O conhecimento por parte dos docentes dos problemas que afetam estes alunos e os seus comportamentos que possam divergir do padrão comum, pode ser determinante; b) alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, como os que apresentam dislexia, discalculia, disgrafia, hiperatividade ou outras dificuldades que requerem metodologias específicas, ajustes na avaliação e técnicas especializadas de superação dessas dificuldades, como a terapia da fala ou apoio e acompanhamento pessoal; c) alunos em processo de integração linguística e cultural, incluindo os imigrantes e os que são oriundos de minorias discriminadas. O apoio linguístico, a mediação entre a escola e as famílias e uma educação aberta à diversidade podem ser fundamentais; d) alunos oriundos de famílias com problemas de funcionamento e instáveis, com carências materiais e, principalmente, sem o capital cultural requerido pelas escolas, sem expectativas ou com muito baixas ambições, integradas em comunidades problemáticas, em risco de insucesso ou abandono, requerem a criação nas escolas de projetos de abertura da escola ao meio, de valorização da diversidade cultural, de apoio ao estudo e de acompanhamento individual e em grupo.

4. Não existem evidências de que o sucesso educativo dos diferentes tipos de alunos visados pela legislação tenha melhorado, ou que o desempenho nas avaliações internas e externas, ou as retenções e abandonos

ou, ainda, o abandono escolar precoce, apresentem evidências de melhorias de qualidade da educação em relação ao que acontecia na vigência do 3/2008. Embora não significativos, houve até alguns recuos nos últimos anos na taxa de abandono escolar precoce. Os níveis de transição, quer para o mercado de trabalho, quer para o prosseguimento de estudos, são pouco conhecidos, não havendo evidências de que tenham progredido. Por outro lado, registam-se resistências de uma lógica não conforme com o espírito da educação inclusiva, de segregação interior dentro das escolas, com os alunos que apresentam dificuldades entregues aos Professores e às Professoras da Educação Especial, ou aos psicólogos escolares, ou deslocados para espaços específicos nas escolas, o que não contribui para a melhoria do seu desempenho e é por vezes criticado pelos pais que, em relação a essa solução, preferem outras mais preparadas.

5. Há risco de a imposição por lei de algumas interdições terminológicas (desde logo o conceito de NEE, que foi abandonado como se não representasse uma etapa num processo evolutivo mais longo), a par de uma certa “diabolização” de outras expressões, como a de “escolas especiais”, classificadas como “segregadas” e como más em si mesmas, e não apenas menos capazes de cumprir o direito a uma educação de qualidade a atingir com novas abordagens mais justas, eficazes e inclusivas, gerar resistências e descredibilização do projeto da EI. As expectativas de uma viragem radical seriam talvez irrealistas. Principalmente quando aquela imposição, que transportava consigo um alargamento do âmbito e dos objetivos do subsistema de educação especial, não se fez, segundo os depoimentos recolhidos, acompanhar de uma tendência de variação de recursos correspondente às novas ambições. Gerou-se alguma confusão sobre os objetivos, mais difusos e gerais, implicando por isso mais capacidade de definição de prioridades, que nem sempre existe.

Os casos de alunos que não recebem os cuidados requeridos, que continuam separados dos colegas e que não progridem, têm sido ampliados na comunicação social de modo a dar a ideia de que a EI nem sempre funciona. Esta ideia contrasta com a que tende a prevalecer nas escolas, onde ela é valorizada, apesar das queixas relativas à falta de recursos.

6. No processo descrito é óbvio que a generalidade dos agentes, nomeadamente as famílias, não fazem a distinção entre o conceito/objetivo/valor, a sua operacionalização numa política e a respetiva realização prática. O 54/2018, regime jurídico da EI, apareceu como uma coisa concreta, material, contendo medidas práticas e orientando ações específicas que vinha substituir outras coisas, outras medidas, outros modos de agir, num processo que não parece ter ajudado a persuasão e a difusão pedagógica que se requer quando precisamos da adesão a novos princípios. A EI é um conceito e uma finalidade, e não apenas um conjunto de medidas, e isso tem tido dificuldade em ser bem percebido.

7. O modo como os fenómenos acima referidos ocorreram foi muito diverso de escola para escola. Sem que seja possível encontrar um fator ou um conjunto determinado de fatores explicativos, o facto é que nalgumas as coisas têm corrido bem e a cultura da inclusão faz progressos notáveis, noutras encontra resistências (a maior parte das vezes passivas) e até desejos de reversão das políticas. O problema dos recursos (humanos, de qualificações, logísticos) tem sido crítico para todas, mas a maneira de usar os que existem faz a diferença. Em particular porque o modelo só funciona, como se tem insistido, se todos os agentes, incluindo os professores e os assistentes operacionais, estiverem preparados para a mudança que a EI requer. A formação em exercício, de modo a tocar nas variáveis-chave, relativas à organização escolar, torna-se fundamental e algumas escolas terão de ter um acompanhamento especial de muita proximidade para avançarem. Também neste sentido a mudança não pode ficar apenas pelas escolas, tem de envolver as estruturas centrais do Ministério da Educação. Não se pode confundir a educação inclusiva com escola inclusiva. Uma não existe sem a outra, mas são níveis diferentes e a todos a mudança é necessária.

8. Um aspeto em que se pode progredir rapidamente é o do envolvimento das famílias. Desde logo, no desenho dos RTP. Os pais, e também os alunos, não devem ser apenas chamados a validar planos pré-desenhados por professores, devem estar implicados desde o início, tanto por razões de qualidade do próprio plano como, talvez até mais, de modo a assegurar o empenho da respetiva execução e o compromisso com a escola. Mas a situação é ainda mais complexa quando falamos de crianças cujas dificuldades são principalmente de ordem cultural (baixa escolaridade dos pais, imigração de não falantes de português ou de falantes de português distante do que se usa na escola, etnicidade, etc.). A investigação científica já estabeleceu solidamente que a relação entre a escola e o meio, nomeadamente as famílias, é tradicional e persistentemente, um dos principais fatores de insucesso escolar. Promover a abertura da escola à participação das comunidades e das famílias torna-se, assim, uma prioridade para a EI.

Eficácia: QA.3 - As medidas implementadas no âmbito das políticas públicas que concorrem para a Educação Inclusiva, em particular as ações apoiadas pelo PT2020, alcançaram os objetivos específicos fixados? Como foram atingidos esses resultados?

3.1 - Em que medida os compromissos atuais permitem alcançar os objetivos específicos fixados⁸?

A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 tem promovido uma mudança na educação inclusiva em Portugal, ao romper com o modelo categorial e ao adotar uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade, a educabilidade universal e a intervenção contextual.

As escolas têm vindo a apropriar-se progressivamente dos princípios do diploma, nomeadamente através da constituição das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), da valorização das medidas universais, da implementação da abordagem multinível e da promoção de práticas colaborativas.

No entanto, a sua operacionalização permanece condicionada por desigualdades territoriais, escassez e instabilidade de recursos humanos especializados, sobrecarga das estruturas internas (EMAEI e CAA), formação insuficiente e pouco prática, fraca articulação intersetorial e monitorização limitada a dados administrativos, a par de um envolvimento reduzido das famílias e de alguma indefinição conceptual. A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige, por isso, essa clarificação, um reforço e gestão estratégica dos recursos, da formação prática, da liderança pedagógica e da articulação sistémica entre todos os agentes envolvidos.

A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 tem promovido uma transformação nas escolas portuguesas, orientando-as progressivamente para os objetivos da educação inclusiva, que visa uma abordagem integrada e contínua ao longo dos 12 anos de escolaridade, centrada na universalidade da educabilidade, na valorização da diversidade e na corresponsabilização de todos os agentes educativos. Embora o percurso de concretização ainda esteja em curso, é possível identificar avanços relevantes, bem como constrangimentos que condicionam a sua efetividade.

As escolas têm vindo a consolidar uma visão mais holística do percurso educativo dos alunos, com maior articulação entre ciclos e valorização da continuidade pedagógica. No entanto, persistem dificuldades na transição entre ciclos e na monitorização longitudinal dos apoios, o que compromete a efetividade de uma abordagem verdadeiramente integrada.

A autonomia das escolas e das suas equipas educativas na identificação de barreiras à aprendizagem e na definição de estratégias de diversificação curricular tem sido formalmente reconhecida, mas encontra limitações práticas. A ausência de instrumentos normativos claros, a sobrecarga burocrática e a insuficiência de formação prática dificultam a apropriação plena das opções metodológicas previstas, nomeadamente o

⁸ A resposta à questão de avaliação “Em que medida os compromissos atuais permitem alcançar os objetivos específicos?” assume um caráter integrador e conclusivo, funcionando como uma súmula das evidências analisadas nas restantes dimensões da eficácia. Esta questão sintetiza o grau de concretização dos princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018, articulando-os com a prática escolar observada, analisando-se em que medida os compromissos ao nível da autonomia pedagógica, da gestão dos recursos, da articulação intersetorial e da participação das famílias — estão a ser operacionalizados de forma coerente com os objetivos da educação inclusiva, garantindo o acesso, a aprendizagem e a progressão de todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Assim, os dados que sustentam esta análise encontram-se distribuídos pelas respostas às questões subsequentes — nomeadamente, a forma como as linhas de atuação definidas pelas escolas promovem uma cultura inclusiva (3.2), como os apoios e medidas educativas são mobilizados em função das necessidades e potencialidades dos alunos (3.3), e como os recursos específicos são organizados para garantir a participação em contextos inclusivos (3.4).

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível. Embora estas sejam valorizadas como referências estruturantes, a sua aplicação concreta permanece desigual.

Um dos pilares do DL 54/2018 é o abandono da categorização como condição para intervir. A legislação promove uma intervenção centrada nas necessidades educativas, independentemente da existência de diagnóstico formal. Contudo, persistem vestígios discursivos e práticos do conceito da educação especial, revelando que a mudança cultural ainda não está consolidada.

A constituição das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) é uma realidade consolidada, com reconhecimento do seu papel estratégico, embora nem sempre disponham da liderança e dos recursos necessários para exercer plenamente as suas funções, variando o seu modo de funcionamento entre contextos. A criação dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) constitui uma das medidas mais inovadoras do diploma, ao pretender agregar os recursos humanos e materiais, os saberes e as competências de cada escola. Todavia, a implementação prática desta medida tem sido marcada por apropriações erróneas, frequentemente associadas à ideia de espaço físico segregado, contrariando a intenção agregadora e colaborativa do modelo. A falta de clareza na redação legislativa contribuiu para esta distorção, comprometendo o potencial inclusivo da medida.

O envolvimento dos pais e EE na definição do RTP e do PEI é reconhecido como um direito e dever, mas na prática continua a ser limitado. Muitas vezes os pais são apenas chamados para validar decisões já tomadas, sem participação efetiva na construção dos planos. A ausência de instrumentos facilitadores e a desigualdade sociocultural dificultam uma participação equitativa e informada.

A articulação intersetorial com os serviços de saúde escolar, os CRI, as Escolas de Referência e os CRTIC é considerada essencial, mas permanece frágil. A escassez de profissionais, a falta de protocolos claros e a segmentação das respostas dificultam uma abordagem integrada e eficaz. Os recursos externos são mobilizados, mas funcionam muitas vezes em lógicas paralelas, não articuladas com o projeto educativo da escola.

Estas dificuldades e desigualdades tornam-se mais evidentes quando se analisam as disparidades territoriais: diferenças entre escolas e municípios refletem-se em oportunidades educativas desiguais.

Em síntese, as escolas estão a avançar na implementação dos princípios da educação inclusiva, com mudanças significativas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na organização interna. No entanto, a consolidação dos objetivos depende do acesso, reforço e boa gestão dos recursos, da clarificação normativa, da formação prática e da criação de mecanismos eficazes de monitorização e articulação intersetorial.

3.2 - Em que medida as linhas de atuação para a inclusão, definidas pela escola, criam uma cultura de escola que responde às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória?

A análise dos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas (AE) revela que o tema da inclusão está fortemente presente nos discursos institucionais, sendo conceptualizado como um processo dinâmico e contínuo. Os princípios mais destacados — valorização da diversidade, universalidade do direito à educação e equidade de oportunidades — confirmam o alinhamento com os valores do diploma legal. Contudo, as dimensões operacional e participativa ainda apresentam fragilidades, com pouca referência à remoção de barreiras, recursos de apoio e envolvimento das famílias e da comunidade, o que evidencia um desfasamento entre o discurso e a prática.

Simultaneamente, a análise das linhas de atuação, i.e., das estratégias delineadas para a concretização da inclusão, permite identificar que as escolas valorizam prioritariamente as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (92,3%), a Equidade, Inclusão e Cidadania (86,0%) e a flexibilização curricular (74,3%), refletindo um compromisso sólido com os princípios do DL 54/2018. Ainda assim, as questões de recursos, infraestruturas e formação docente são menos mencionadas, sugerindo constrangimentos que podem comprometer a sustentabilidade das práticas inclusivas.

Por fim, a auscultação dos diferentes atores confirma a apropriação do DL 54/2018 como referencial comum, sendo evidenciado que as linhas de atuação procuram criar uma cultura de escola que assente na resposta às necessidades individuais, valorização da diversidade e promoção da equidade e não discriminação.

A análise dos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas⁹ permitiu identificar tendências claras na forma como a educação inclusiva é conceptualizada e operacionalizada nos documentos estratégicos. Cerca de 64% do conteúdo analisado foi codificado, de acordo com os critérios e o âmbito definidos, evidenciando uma expressiva presença do tema da inclusão nos discursos institucionais.

A natureza do conceito de educação inclusiva é predominantemente compreendida como um processo contínuo e dinâmico (4,9%), em consonância com os princípios da flexibilidade pedagógica e da adaptação constante às necessidades dos alunos, não se verificando qualquer referência a concepções estáticas ou normativas.

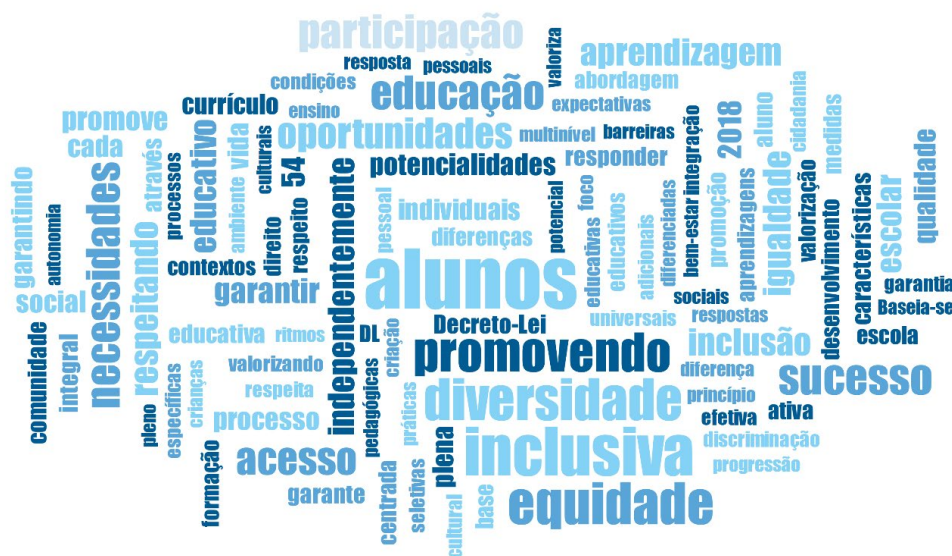
Os princípios fundamentais constituem a dimensão mais representativa da análise, agregando 65,4% das ocorrências. Destacam-se, neste âmbito, a valorização da diversidade (20,6%), a universalidade do direito à educação (18,2%) e a equidade e igualdade de oportunidades (16,1%), que, em conjunto, formam um núcleo conceptual robusto. Estes resultados confirmam o alinhamento dos AE com os princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018, nomeadamente a centralidade do aluno, a valorização das diferenças e a promoção de oportunidades educativas justas e inclusivas.

As dimensões operacionais (12,4%) e participativa (10,3%), embora menos expressivas, revelam aspetos relevantes sobre a implementação prática da inclusão. Observa-se uma incidência reduzida na remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (0,7%) e na disponibilização de estruturas de apoio e recursos (0,8%), indicando que as condições organizacionais e materiais para a inclusão ainda se encontram em desenvolvimento. No que respeita à participação, as referências concentram-se sobretudo na vida escolar (9,1%), com menor expressão no sentido de pertença (0,6%) e no envolvimento familiar e interinstitucional (0,7% no total das subcategorias).

Por fim, a categoria Desenvolvimento e Resultados de Aprendizagem (7,1%) reforça a ligação entre inclusão e sucesso educativo, evidenciando preocupações com o desenvolvimento integral dos alunos (5,2%) e a concretização do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (1,9%). Estes resultados, no seu conjunto, sugerem que os AE evidenciam um forte compromisso conceptual com a inclusão, embora persistam desafios na sua concretização operacional e participativa.

⁹ Realizou-se uma análise sistemática e comparável dos documentos estratégicos dos AE disponibilizados, do conceito de educação inclusiva, visão ideológica e normativa que sustenta a ação educativa e das linhas de atuação, estratégias delineadas para a concretização da inclusão. A amostra final abrangeu 456 Agrupamentos de Escolas, distribuídos por todo o território nacional, incluindo 454 Projetos Educativos, um Plano de Ação TEIP e um Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo. Para mais detalhe consultar o capítulo 3 - Educação Inclusiva nos Agrupamentos de Escola: Análise do Conceito, Linhas de Ação e Exemplos Práticos - do Volume II de anexos.

Figura 2 – Nuvem de palavras extraída do MAXQDA



A Equidade, Inclusão e Cidadania é uma prioridade transversal (86,0%) refletindo o alinhamento dos Projetos Educativos com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018 e a valorização da inclusão como direito universal. A flexibilização curricular e as metodologias ativas são amplamente valorizadas (74,3%), demonstrando a preocupação das escolas em garantir que todos os alunos aprendam e participem plenamente na vida escolar.

50

Mais de metade dos agrupamentos valorizam o Envolvimento das Famílias e Comunidade (58,8%) embora os dados revelem margem para reforçar a participação ativa da comunidade educativa na construção de respostas inclusivas. O Apoio Psicossocial e o Bem-Estar são considerados relevantes por cerca de metade dos agrupamentos (53,9%) mas a sua ausência em muitos documentos sugere a necessidade de reforçar políticas de saúde mental e apoio emocional nas escolas. A Organização Escolar e Gestão é reconhecida como fator de inclusão por cerca de metade das escolas (52,2%) destacando-se a importância de estruturas colaborativas e lideranças centradas no aluno.

As categorias menos referidas são Recursos e Infraestruturas (31,4%) e Formação e Capacitação (23,0%) o que pode, por um lado, refletir menor capacidade e autonomia de intervenção, constrangimentos ou menor priorização estratégica, mas por outro lado, pode contribuir para acentuar essas limitações, comprometendo a sustentabilidade e a efetividade das práticas inclusivas no médio e longo prazo.

A auscultação dos diversos atores relevantes permitiu recolher um conjunto de contributos a considerar nesta questão. A análise das evidências provenientes dos grupos focais permite concluir que as linhas de atuação para a inclusão, definidas pelas escolas, contribuem para a consolidação de uma cultura organizacional orientada para a resposta às necessidades individuais, a valorização da diversidade e a promoção da equidade e não discriminação.

Na dimensão da resposta às necessidades individuais, verifica-se a apropriação do DL n.º 54/2018 como referencial normativo universal, com a definição de práticas centradas no percurso formativo do aluno e certificação ajustada às aprendizagens efetivas, a serem operacionalizadas através da EMAEI como estrutura colegial técnico-pedagógica e da autonomia pedagógica na adaptação curricular e avaliativa.

Relativamente à valorização da diversidade, observa-se a incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da diferenciação pedagógica como dispositivos estruturantes, bem como a adoção de medidas universais com impacto transversal e preventivo. Verifica-se ainda a identificação de práticas orientadas para integração efetiva de alunos com necessidades específicas em contextos regulares e em projetos internacionais.

Na dimensão da promoção da equidade e da não discriminação no acesso ao currículo e na progressão, destaca-se a garantia de acesso ao currículo e certificação para todos os alunos, a funcionalidade inclusiva do CAA, enquanto estrutura não segregadora que mobiliza recursos da escola, e a articulação interinstitucional com entidades externas, como CRI, saúde, segurança social e autarquia. Destaca-se ainda a utilização das Linhas de Ação para a Inclusão como instrumento de alinhamento estratégico e a participação das famílias com corresponsabilização.

Contudo, estas referências evidenciam sobretudo uma adesão declarativa aos princípios da inclusão, mais do que uma descrição efetiva da sua concretização prática, como se pode observar nos seguintes capítulos.

3.3 - Em que medida as escolas mobilizam os apoios e as medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão adequadas às necessidades e potencialidades de cada criança e de cada aluno, garantindo as condições da sua realização plena?

A análise dos dados disponíveis permite afirmar que as escolas têm vindo a mobilizar, de forma crescente e diversificada, os apoios e medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, procurando adequá-los às necessidades e potencialidades de cada criança e aluno. Esta mobilização é evidenciada por vários indicadores quantitativos e qualitativos que refletem tanto o aumento do recurso às medidas como a sua diversificação e adaptação contextual.

Complementarmente, a perceção dos atores educativos sobre a cultura de inclusão, a qualidade do apoio e adequação das medidas é maioritariamente positiva. Os diretores são os mais convictos, seguidos por técnicos e docentes. Os pais e EE apresentam uma apreciação mais baixa, com maior dispersão nas respostas, apontando para a necessidade de reforço da articulação, informação e cobertura dos apoios, para garantir condições efetivas de realização plena de cada criança e aluno.

Verifica-se uma aplicação territorialmente desigual das medidas e apoios, insuficiência de recursos, desafios na articulação interinstitucional (educação, saúde, ação social), desafios na frequência, intensidade e continuidade dos apoios que comprometem a eficácia dos apoios e das medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão e sua adequação plena às necessidades individuais, sobretudo para alunos com necessidades muito específicas.

Assim, a realização plena deste desígnio depende de fatores estruturais (recursos, formação, liderança), culturais (mentalidades, apropriação do paradigma inclusivo) e organizacionais (gestão, monitorização, articulação intersetorial).

OS AE/ENA têm vindo a implementar, de forma crescente, as medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

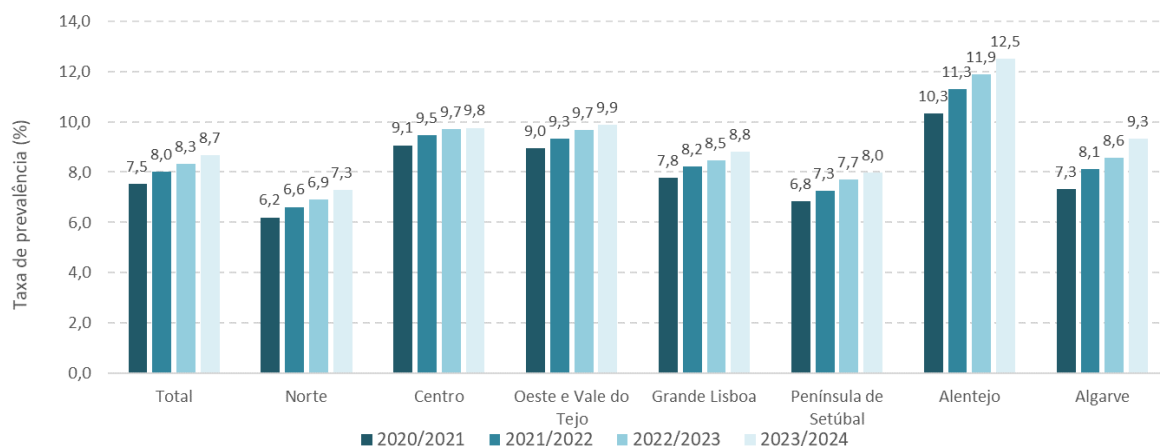
Os dados do questionário Educação Inclusiva (DGEEC) revelam que o número absoluto de relatórios técnico-pedagógicos (RTP)¹¹ aumentou em todos os anos letivos entre 2020/21 e 2023/24 (crescimento médio de cerca de 6% por ano) e que a taxa de prevalência de RTP tem vindo igualmente a aumentar anualmente, passando de 7,5% em 2020/21 para 8,7% em 2023/24¹², verificando-se taxas de prevalência distintas consoante o nível de ensino (o 2.º ciclo do ensino básico apresenta a taxa de prevalência mais elevada, com 10,9% em 2023/24, seguido do 3.º ciclo, com 10,6%; já o ensino secundário regista a menor taxa de prevalência, com 5,9%) e região (o Alentejo é a região onde a taxa de prevalência é superior, 12,5%, e a região Norte é a que apresenta menor taxa, com 7,3%)¹³. Estes números devem alertar-nos para o risco de sobresinalização, já referido anteriormente.

¹¹ O relatório técnico -pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (art.º 21 do DL 54/2018), pelo que se trata do indicador que melhor permite aferir a evolução do recurso às medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Dados sobre as medidas universais não são compilados pela DGEEC e os dados dos inquéritos por questionário aplicados no âmbito da presente avaliação não permitem traçar este quadro evolutivo, nem permitem aferir com clareza e fidelidade o número de alunos abrangidos pelas medidas.

¹² Em exceção a todos os restantes dados apresentados da análise do questionário Educação Inclusiva (DGEEC) - que contemplam dados dos ensinos pré-escolar, básico e secundário- as taxas de prevalência apresentadas apenas representam as populações escolares dos ensinos básico e secundário (dado que não foram fornecidos os dados da população escolar total do ensino pré-escolar).

¹³ Para mais detalhe consultar o capítulo 4 do Volume II de anexos.

Gráfico 1 – Taxa de prevalência de RTP segundo as NUTS II, por ano letivo



Nota: Em exceção a todos os restantes dados apresentados da análise do questionário Educação Inclusiva (DGEEC) - que contemplam dados dos ensinos pré-escolar, básico e secundário - as taxas de prevalência apresentadas apenas representam as populações escolares dos ensinos básico e secundário (dado que não foram fornecidos os dados da população escolar total do ensino pré-escolar).

Fonte: produção própria com dados da DGEEC

No que diz respeito especificamente ao tipo de medidas implementadas em 2023/24, a grande maioria dos RTP mobilizou medidas seletivas (97%), enquanto cerca de 21% integrou medidas adicionais¹⁴.

As medidas seletivas são aplicadas de forma transversal a todos os níveis de ensino, regiões e sexos, embora com ligeira diminuição nos ciclos superiores e menor incidência no Algarve. Entre estas, destacam-se a antecipação e reforço das aprendizagens (78%), o apoio psicopedagógico (75%) e as adaptações curriculares não significativas (62%). Medidas como o apoio tutorial e os percursos curriculares diferenciados são pouco utilizadas e apresentam tendência decrescente.

As medidas adicionais também são mobilizadas em todos os contextos, com maior frequência no 2.º ciclo e ensino secundário, no Algarve e entre alunos do sexo masculino. As mais comuns são o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (81,9%) e as adaptações curriculares significativas (78,3%). Verifica-se um crescimento na aplicação de metodologias de ensino estruturado (26%) e uma diminuição nos planos individuais de transição (19%) e na frequência por disciplinas (<2%).

A mobilização das medidas adicionais varia consoante o nível de ensino: no pré-escolar predominam as metodologias estruturadas e as competências de autonomia; nos ciclos superiores ganham relevância as adaptações curriculares significativas. Regionalmente, o Norte e o Centro destacam-se na aplicação de PIT e medidas de autonomia, enquanto o Alentejo e o Algarve apresentam menor mobilização dessas medidas. A análise por sexo, mostra que os RTP de alunos do sexo feminino mobilizam mais adaptações curriculares significativas e PIT, enquanto os de alunos do sexo masculino recorrem mais a metodologias de ensino estruturado. Verifica-se, deste modo, perfis regionais distintos e alguma continuidade territorial entre regiões geograficamente próximas.

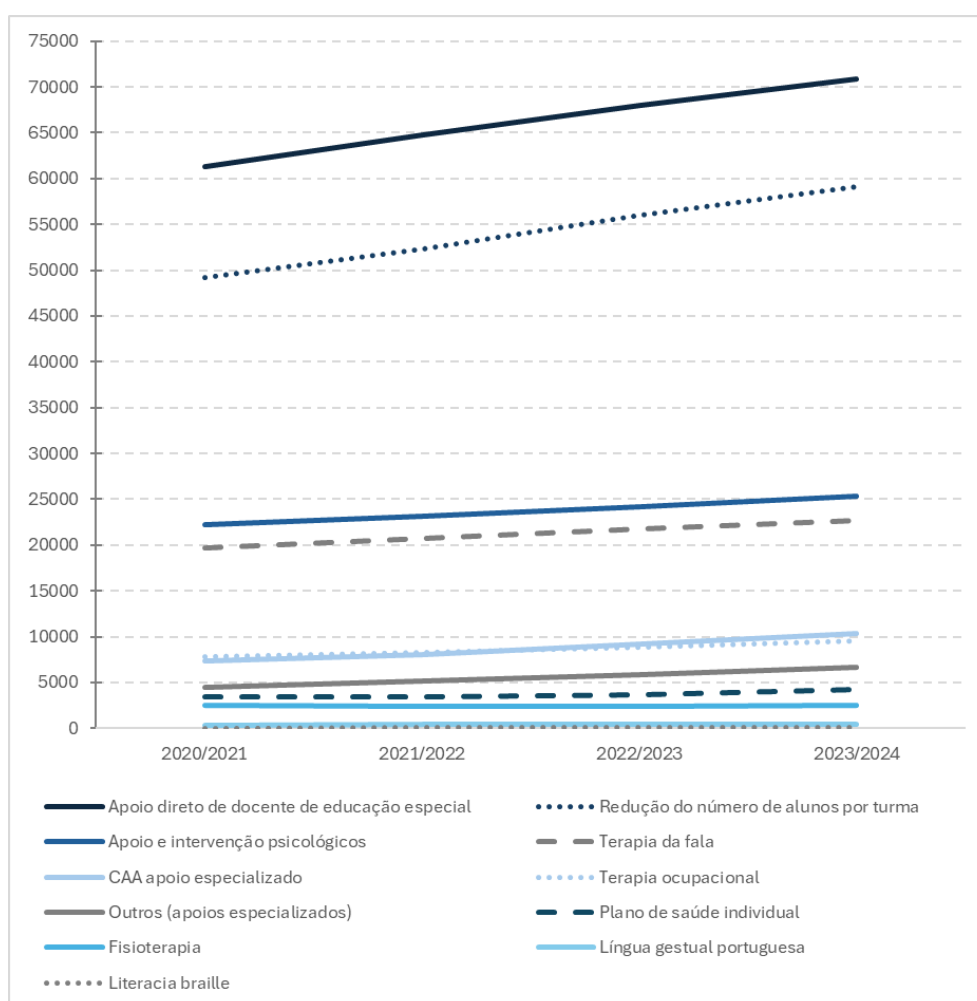
Quanto às medidas de apoio que podem ser mobilizadas no âmbito da educação inclusiva, quatro destacam-se pelo maior número de RTP que as integraram entre os anos letivos de 2020/2021 e 2023/2024: o apoio direto do docente de educação especial, que representa mais de um terço dos apoios; a redução do número

¹⁴ Não são recolhidos dados sobre as medidas universais, pelo que não é possível fazer uma análise das mesmas.

de alunos por turma, que em conjunto com a anterior corresponde a mais de 60% do total; o apoio e a intervenção psicológicos, e a terapia da fala¹⁵.

A análise do peso do recurso a estes apoios no quadro dos RTP permite verificar que existe uma ligeira tendência de decréscimo no recurso ao apoio direto do docente de educação especial (de 78% em 2020/21 a 76% em 2023/24), ao apoio e intervenção psicológica (de 29% em 2020/21 a 27% em 2023/24) e o apoio de terapia da fala (de 25% em 2020/21 a 24% em 2023/24). Em contrapartida, verifica-se uma tendência crescente de recurso aos apoios especializados dos CAA¹⁶ e outros apoios especializados, existindo uma tendência de recurso estável em relação aos restantes apoios.

Gráfico 2 – Distribuição do número de medidas de apoio integradas em RTP por ano letivo



Fonte: produção própria com dados da DGEEC

O tempo médio semanal por tipo de apoio tem-se mantido relativamente constante, com destaque para o apoio do docente de educação especial (cerca de 3,5 horas) e a fisioterapia (pouco mais de 1 hora). Ambos apresentam grande variabilidade, com desvios padrão superiores à média, indicando casos com apoios

¹⁵ O apoio e a intervenção psicológicos e a terapia da fala inserem-se no grupo dos apoios especializados, a par da fisioterapia, da terapia ocupacional e de outros apoios específicos.

¹⁶ Questionário Educação Inclusiva (DGEEC), valências de apoio especializado integrados no CAA.

significativamente mais intensos. Cerca de três quartos do tempo de apoio decorre em contexto de grupo turma.

A distribuição dos apoios por sexo mostra que os alunos do sexo masculino tendem a beneficiar de mais medidas, especialmente na terapia da fala, terapia ocupacional e redução do número de alunos por turma. O tempo médio de apoio é semelhante entre sexos, com ligeira vantagem para os rapazes no apoio direto do docente de educação especial.

A integração dos apoios é mais robusta nos ciclos iniciais, como o pré-escolar e o 1.º ciclo, diminuindo progressivamente até ao ensino secundário. Por exemplo, 88% dos RTP no 1.º ciclo incluem apoio de docente de educação especial, comparado com 57% no secundário. A redução do número de alunos por turma é mobilizada por 87% dos RTP no pré-escolar e apenas 37% no secundário. A terapia da fala segue padrão semelhante, com 55% no pré-escolar e apenas 5% no secundário.

Em termos de tempo despendido, verifica-se que o apoio direto do docente de educação especial, a fisioterapia e a terapia ocupacional aumentam com o avanço nos ciclos de ensino, enquanto a percentagem de tempo em grupo turma diminui, sendo mais elevada nos ciclos iniciais.

Regionalmente, há diferenças significativas: o apoio de docente de educação especial é mais comum nas regiões urbanas do litoral; a redução do número de alunos por turma é mais frequente no Alentejo e no Norte; o Alentejo destaca-se na mobilização de apoio psicológico, terapia da fala e outros apoios especializados; e o Norte apresenta maior integração de terapia ocupacional, planos de saúde individuais e fisioterapia.

Em síntese, a aplicação dos apoios revela heterogeneidade territorial e uma maior concentração nos ciclos iniciais, com menor mobilização no secundário, embora com maior intensidade média de apoio.

Os dados recolhidos através do trabalho de campo — incluindo questionários, estudos de caso, entrevistas e grupos focais — corroboram e aprofundam a análise já realizada, evidenciando uma apropriação crescente dos princípios da diversidade, da equidade e da personalização, o aumento consistente na mobilização das medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas também algumas diferenças regionais na mobilização e perceção da adequação e da qualidade dos apoios e medidas. A evidência empírica revela que, independentemente do território e do perfil dos alunos, as escolas estão a centrar-se progressivamente nas suas necessidades e potencialidades, refletindo uma mudança conceptual e um compromisso institucional cada vez mais enraizado com os fundamentos da educação inclusiva, mas com níveis distintos, tendo-se identificado: ambientes onde são implementadas práticas personalizadas e estratégias inclusivas como adaptação de materiais, oficinas curriculares, projetos interdisciplinares e atividades extracurriculares inclusivas, aplicadas a uma diversidade de perfis, incluindo alunos com necessidades específicas, vulnerabilidade social, migrantes e alunos sobredotados ou com altas capacidades; mas também ambientes escolares com discursos e práticas tradicionais, centrados nas crianças com necessidades educativas especiais, na necessidade do diagnóstico e num apoio mais segregado.

Simultaneamente constatou-se que a mobilização dos apoios e medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão é efetuada de forma desigual e limitada por diversos constrangimentos, muitos deles associados ao acesso, organização e gestão dos recursos, cuja análise é aprofundada na QA 3.4. Enuncia-se, na tabela seguinte, os diversos constrangimentos identificados.

Tabela 6 - Constrangimentos associados à mobilização de apoios e medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão adequadas

Constrangimentos identificados pelos interlocutores
Insuficiência de recursos humanos (professores de educação especial, terapeutas, assistentes operacionais), agravada pela rotatividade; insuficiência de recursos materiais (materiais adaptados e equipamentos tecnológicos) e de espaços adequados;
Desigualdades territoriais - A resposta depende fortemente dos recursos, liderança e cultura de cada escola e município, gerando disparidades significativas. A descentralização trouxe melhorias em alguns territórios, mas agravou desigualdades regionais;
Dificuldades de articulação entre estruturas internas, com entidades externas, e entre escola e família. ▪ A articulação vertical e horizontal é valorizada, mas limitada pelos recursos humanos (escassez, horários, sobrecarga), resistência à mudança e interpretações divergentes do DL 54/2018. ▪ Articulação irregular e pouco estruturada com parceiros externos – parceiros externos como os CRI, autarquias, associações, serviços de saúde, CPCJ, empresas e universidades são frequentes e fundamentais para suprir lacunas dos recursos formais, mas a sua disponibilidade é desigual entre regiões e dependente da iniciativa local, diminuindo a eficácia do apoio multidisciplinar; ▪ A articulação intersectorial (educação, saúde, ação social) é insuficiente, levando a redundâncias e ineficiências e comprometendo a resposta integrada. ▪ O envolvimento dos pais e EE é reconhecido como fundamental, mas muitas vezes é apenas formal (assinatura de documentos), faltando uma participação efetiva na definição e acompanhamento das medidas; ▪ Participação limitada dos alunos nos processos decisórios.
Falta de clareza de alguns aspetos do normativo , que gerou interpretações e práticas diversas, sendo necessário clarificar conceitos e procedimentos (ex: papel do CAA, critérios de certificação, articulação entre medidas; abrangência da educação pré-escolar).
Incongruências na implementação – possibilidade de implementação de medidas sem diagnóstico médico – obrigatoriedade do diagnóstico para adaptações ao processo de avaliação no ensino secundário; certificação dos alunos com medidas adicionais
Desigualdades na apropriação e operacionalização entre escolas , verificando-se em alguns contextos a persistência de práticas e mentalidades do paradigma anterior e alguma resistência e/ou dificuldade da comunidade educativa em integrar plenamente o paradigma inclusivo
Formação insuficiente: formação inicial e contínua dos docentes insuficiente, frequentemente pouco prática; formação insuficiente para os assistentes operacionais; formação parental é também vista como essencial, mas pouco desenvolvida;
Excesso de burocracia: Processos administrativos complexos e morosos, em detrimento da intervenção pedagógica e do acompanhamento direto aos alunos.
Fragilidades ao nível da monitorização e avaliação das medidas - inexistência de um sistema nacional robusto de monitorização do impacto das medidas inclusivas. Monitorização sobretudo centrada em registos administrativos, faltando indicadores sobre bem-estar, participação, progressão individual e transição para a vida adulta.

Fonte: Entrevistas, Grupos Focais e Estudos de caso, Avaliação da Educação Inclusiva

Apesar dos constrangimentos identificados, a perceção dos atores educativos sobre a adequação das medidas é maioritariamente positiva. Na opinião dos diretores dos AE/ENA inquiridos, as estratégias desenvolvidas para a aprendizagem e inclusão na sequência do Decreto-Lei n.º 54/2018 melhoraram muito (72%) (Tabela 24) e a grande maioria dos atores educativos inquiridos considera que a escola promove uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno, embora nem sempre com um grau de concordância total, e com um menor grau de concordância junto dos pais e EE (Tabela 69).

Os atores consideram ainda que o DL 54/2018 permitiu respostas mais rápidas (não sendo necessário aguardar os diagnósticos médicos) e flexíveis e promover maior corresponsabilização.

A análise da qualidade do apoio proporcionado às crianças e alunos com medidas seletivas e adicionais revela uma perceção globalmente positiva por parte dos diferentes atores educativos, embora com variações significativas entre grupos profissionais e estruturas envolvidas. Os dados evidenciam que os profissionais internos das escolas — nomeadamente os técnicos especializados do quadro e os professores de educação especial — são os mais valorizados, com médias gerais de 3,45 numa escala de 1 (muito má) a 4 (muito boa). Os diretores atribuem sistematicamente as classificações mais elevadas, destacando-se com uma média de 3,56 para os técnicos especializados, enquanto os pais e EE reconhecem particularmente o papel dos professores de educação especial (3,51) e dos assistentes operacionais (3,45), o que sugere uma valorização do apoio direto ao educando.

Por contraste, estruturas externas como os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (média geral de 2,95) e as escolas de referência no domínio da visão (2,98) apresentam avaliações mais modestas, sobretudo por parte dos pais/EE (2,84 e 3,06, respetivamente). Esta tendência pode refletir limitações na articulação interinstitucional, na visibilidade das intervenções ou na eficácia percebida dessas estruturas especializadas.

Identificam-se algumas diferenças nas perceções sobre as estratégias desenvolvidas para a aprendizagem e inclusão na sequência do Decreto-Lei n.º 54/2018 e sobre a qualidade do apoio prestado a nível regional, verificando-se que no Algarve e no Alentejo as posições tendem a ser menos favoráveis, em muito devido às limitações ao nível dos recursos humanos, nomeadamente de docentes de educação especial (Algarve), e recursos disponíveis na comunidade, nomeadamente os CRI, conforme dados apresentados na QA3.4.

Tabela 7 - Qualidade do apoio proporcionado às crianças e alunos com medidas seletivas e/ou adicionais pelos profissionais e pelas estruturas internas e externas (1- Muito má/mau; 4- Muito boa/bom) – (Média)

	Diretores	Docentes	Técnicos	Pais e EE
Professores de Educação Especial	3,50	3,43	3,37	3,51
Técnicos especializados do quadro da escola	3,56	3,36	3,53	3,33
Assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica	3,34	3,20	3,18	3,45
Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	3,12	3,02	3,00	3,02
EMAEI	3,55	3,46	3,46	3,28
CAA	3,47	3,41	3,32	3,32
Escola de referência no domínio da visão	3,00	2,98	2,86	3,06
Escola de referência para a educação bilingue	3,22	2,98	3,16	3,01
CR TIC	3,27	3,13	3,13	3,05
Equipas Locais de Intervenção Precoce	3,13	3,02	2,98	2,99
Equipas de Saúde escolar dos ACES/ULS	3,26	3,12	3,21	3,20
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	3,19	2,97	3,01	3,13
CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)	3,16	3,04	3,07	3,01
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local	3,12	3,00	3,08	3,02
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação	3,02	2,94	2,99	2,84

* No caso dos pais e EE trata-se especificamente do apoio proporcionado ao educando

Fonte: inquéritos por questionário aos Diretores, Docentes, Técnicos, Pais e EE, Avaliação da Educação Inclusiva

No que respeita à adequação da aplicação das medidas universais, seletivas e adicionais, os dados apontam igualmente para uma perceção maioritariamente positiva por parte de diretores, docentes e técnicos. Os

diretores consideram a aplicação das medidas adicionais muito adequada em 47,3% dos casos, enquanto os docentes e técnicos reconhecem a adequação em 63,4% e 71,2%, respetivamente. No entanto, estes últimos são mais comedidos na atribuição da classificação “muito adequada” (23,5% e 18,6%), indicando uma visão mais crítica, decorrente da proximidade com os desafios da sua implementação.

Tabela 8 - Grau de adequação da aplicação, a cada caso, das medidas universais, seletivas e adicionais na sua UO, enquanto ferramentas promotoras da educação inclusiva (1- Nada adequada; 4- Muito adequada) - (%)

	Diretores			Docentes	Técnicos
	Medidas Universais (n=207)	Medidas Seletivas (n=207)	Medidas Adicionais (n=207)	Diversas medidas (n=757)	Diversas medidas (n=299)
Aplicação nada adequada	1,4	1,4	1,4	,8	,4
Aplicação pouco adequada	8,2	4,8	5,3	12,3	9,8
Aplicação adequada	54,1	55,6	45,9	63,4	71,2
Aplicação muito adequada	36,2	38,2	47,3	23,5	18,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: inquéritos por questionário aos Diretores, Docentes, Técnicos, Avaliação da Educação Inclusiva

A dificuldade percebida na intervenção com crianças abrangidas por medidas seletivas e/ou adicionais é um dado relevante. A maioria dos docentes considera este trabalho difícil, com médias de 2,33 para educadores de infância, 2,21 para professores do ensino básico e secundário, e 2,43 para professores de educação especial (numa escala de 1 – muito difícil a 4 – muito fácil). Mais de metade dos profissionais de cada grupo reporta dificuldades, o que evidencia a complexidade da resposta educativa exigida e a necessidade de reforço formativo e organizacional. Esta perceção é particularmente acentuada entre os professores do ensino regular, o que pode refletir lacunas na formação e/ou na disponibilidade de recursos especializados.

A experiência dos técnicos na aplicação das medidas revela uma maior confiança na intervenção com medidas universais, com médias superiores a 3,00 em quase todos os perfis profissionais. Contudo, à medida que se avança para medidas seletivas e adicionais, observa-se uma diminuição significativa nas médias, especialmente entre psicólogos (2,26) e assistentes sociais (2,39), o que sugere desafios específicos na operacionalização destas medidas mais complexas.

Tabela 9 - Avaliação da experiência de trabalho/apoio a crianças com medidas universais, seletivas e adicionais (1- Muito difícil; 4- Muito fácil) - (média)

	Psicólogo	Terapeuta da fala	Assistente social	Outro Técnico	Educadores de Infância	Professores do Ensino Básico e Secundário	Professores de Educação Especial
Medidas universais	3,02	3,07	2,88	3,06	-	-	-
Medidas seletivas	2,69	2,80	2,59	2,91	-	-	-
Medidas seletivas e adicionais	2,26	2,46	2,39	2,65	-	-	-
Medidas seletivas e/ou adicionais	-	-	-	-	2,33	2,21	2,43

Fonte: inquéritos por questionário aos Docentes e aos Técnicos, Avaliação da Educação Inclusiva

A preparação percebida para intervir com crianças com medidas seletivas e/ou adicionais apresenta variações significativas entre grupos. Entre os técnicos, a preparação para medidas universais é geralmente

bem avaliada (médias entre 3,00 e 3,14), mas decresce para medidas adicionais, com psicólogos e assistentes sociais a registarem médias de 2,51 e 2,50, respetivamente. Os professores de educação especial destacam-se com uma média de 3,44, contrastando com os educadores de infância (2,94) e os professores do ensino básico e secundário (2,75), o que reforça a importância da formação especializada na promoção de práticas inclusivas eficazes.

Embora se tenha identificado uma elevada participação em ações de formação sobre práticas inclusivas, diferenciação pedagógica, avaliação, construção de materiais, saúde mental, entre outras, a maioria dos profissionais reconhece a necessidade de mais formação, mas uma formação prática e contextualizada para responder à diversidade e complexidade dos casos reais. Adicionalmente é identificada uma elevada necessidade de formação específica para os assistentes operacionais.

3.4 - Em que medida os recursos específicos (EMAEI, CAA, CRI, docentes de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais, escolas de referência, CRTIC, entre outros) estão organizados e são geridos para garantir a participação dos alunos em contextos inclusivos, implementando respostas adequadas às necessidades de cada aluno, sempre que possível e desejável, em sala de aula?

Os **recursos específicos** das escolas assumem um papel central na promoção da inclusão, permitindo a participação dos alunos em contextos educativos regulares e contribuindo para respostas mais ajustadas às necessidades individuais. Apesar dos avanços significativos na organização e gestão dos recursos específicos para a educação inclusiva — como EMAEI, CAA, CRI, docentes de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais, escolas de referência e CRTIC — persistem desafios estruturais que comprometem a sua plena eficácia.

Os dados demonstram que a maioria das unidades orgânicas dispõe dos principais recursos previstos no Decreto-Lei n.º 54/2018, com destaque para a presença quase universal de docentes de educação especial, técnicos especializados e estruturas como EMAEI e CAA. No entanto, esta convergência não é absoluta: algumas escolas não asseguram integralmente a configuração normativa e a adequação dos recursos em termos de número, formação, estabilidade contratual e articulação revela-se frequentemente insuficiente.

A gestão interna, embora valorizada pelos diretores, enfrenta constrangimentos como a escassez de tempo para colaboração, a sobrecarga burocrática, a rotatividade de profissionais e a carência de espaços físicos adequados. A articulação com estruturas externas — como CRI, CPCJ, serviços de saúde e instituições da comunidade — é considerada relevante, mas irregular e dependente da iniciativa local, refletindo uma gestão intersectorial ainda deficitária.

A monitorização e avaliação das medidas inclusivas é realizada, mas de forma desigual entre escolas, com lacunas na recolha de dados qualitativos e na aferição dos resultados e impacto das práticas.

O envolvimento dos alunos e das famílias nos processos educativos é valorizado, mas ainda pouco sistematizado. A participação dos pais na elaboração dos RTP é limitada, e muitos desconhecem os recursos disponíveis, o que aponta para a necessidade de reforçar a comunicação e a articulação.

O DL 54/2018 prevê a mobilização de recursos específicos, humanos, organizacionais e da comunidade, para garantir respostas adequadas às necessidades e cada aluno, sempre que possível em contexto de sala de aula regular.

A análise dos dados recolhidos permite afirmar que os recursos específicos de apoio à educação inclusiva — como os docentes de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais, EMAEI, CAA, CRI, CRTIC, escolas de referência e estruturas externas — estão amplamente presentes nas unidades orgânicas (UO) e são, em geral, organizados com o propósito de garantir a participação dos alunos em contextos inclusivos. No entanto, a sua suficiência, articulação e resultados variam significativamente entre contextos, e a sua gestão e adequação às necessidades individuais dos alunos revelam áreas de consolidação e outras que exigem reforço estratégico.

A análise dos dados da Educação Inclusiva (DGEEC) evidencia que os recursos humanos especializados — nomeadamente os docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais — têm vindo a ser mobilizados de forma crescente, embora com assimetrias regionais e desafios de distribuição¹⁷.

Destaca-se o aumento do número de docentes de Educação Especial, crescimento associado exclusivamente ao aumento do número de docentes do grupo de recrutamento 910, que se registou em praticamente quase todas as regiões de Portugal Continental, com exceção do Algarve que se manteve praticamente constante, e foi mais expressivo nas regiões Norte e da Península de Setúbal.

Apesar do crescimento global, o rácio de docentes de Educação Especial por RTP tem vindo a diminuir¹⁸, refletindo uma pressão sobre os recursos disponíveis. Esta tendência é transversal ao território continental, com destaque para o Algarve, onde se verifica a maior descida (de 8 para 6 docentes por 100 RTP)¹⁹.

No que respeita aos técnicos especializados, verifica-se um reforço dos profissionais contratados diretamente pelas escolas, que representam mais de metade dos técnicos equivalentes a tempo inteiro (ETI). Os psicólogos constituem quase metade dos técnicos ETI (45%), seguidos pelos terapeutas da fala (21%). Os restantes técnicos de apoio especializado tinham, no ano letivo de 2023/24, um peso inferior a 10%.

Ainda de acordo com os dados da Educação Inclusiva (DGEEC), a evolução do número de técnicos de apoio especializado, entre os anos letivos de 2020/21 e 2023/24, teve um balanço global positivo de 4,2% no total de técnicos de apoio especializado a tempo inteiro, mas tem sido distinta consoante o tipo de técnico. Verificou-se um aumento do número de técnicos ETI nas categorias de educadores sociais, psicólogos, técnicos superiores de serviço social e outros tipos. Em sentido inverso, registou-se uma diminuição do número de técnicos ETI nas categorias de fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, intérpretes de LGP e técnicos superiores de educação, por ordem decrescente da diminuição relativa.

A região do Alentejo foi a única do país onde o número de técnicos de apoio especializado ETI diminuiu no período em análise, e o crescimento foi mais acentuado na região do Algarve (superior a 20%).

A origem dos técnicos varia significativamente entre regiões, com o Algarve e o Alentejo a dependerem mais dos recursos internos das escolas, enquanto outras regiões recorrem mais aos CRI.

¹⁷ Para mais detalhe consultar o capítulo 4 do Volume II de anexos.

¹⁸ Importa sublinhar que esta pressão não resulta da comparação com um rácio normativo oficialmente definido, mas da análise da evolução relativa entre o número de docentes de Educação Especial e o número de alunos com RTP.

¹⁹ No período em análise, e por cada 100 RTP, a evolução nas regiões foi a seguinte: a região do Oeste e Vale do Tejo passou de pouco mais de 9 docentes para 8; a Grande Lisboa, de 8 para 7; a Península de Setúbal, de 8,5 para 7,5; o Alentejo, de pouco mais de 9 para pouco menos de 8. O Algarve registou a maior descida, de pouco mais de 8 para 6 docentes de EE por cada 100 RTP.

No que diz respeito aos recursos organizacionais, as equipas EMAEI estão organizadas com forte envolvimento da direção das escolas, sendo os adjuntos os elementos mais frequentemente integrados. Os coordenadores são maioritariamente docentes de educação especial (50%), seguidos por elementos da direção (30%) e psicólogos (11%).

Os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) dedicam a maior parte do seu esforço à integração das crianças e alunos no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo, e na promoção da qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem. As restantes intervenções representam essencialmente até um quarto do esforço para cerca de 90% dos CAA.

Neste sentido, e dado o papel do CAA no apoio à transição para a vida pós-escolar, identificam-se fragilidades significativas neste domínio, verificando-se que no último ano letivo em análise, 8% dos CAA não dedicava tempo algum à promoção e apoio ao acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e 7% não desenvolvem esforços para apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

As bibliotecas e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) são as infraestruturas mais frequentemente agregadas (92% e 96%, respetivamente) e, tem-se registado uma evolução positiva do número de clubes e desporto escolar agregados aos CAA, contribuindo para ambientes mais inclusivos²⁰. Contudo, a diminuição do número de agrupamentos/escolas com centro de recursos é particularmente significativa, descendo de 500 em 2020/21 para 468 em 2023/24²¹.

As parcerias com a comunidade são outro recurso relevante, com destaque para as realizadas com empresas e serviços privados (50%) e autarquias (25%). As escolas sem competências específicas, i.e., que não são escolas de referência, tendem a realizar mais parcerias, o que pode indicar uma estratégia de compensação face à escassez de recursos internos.

Os dados recolhidos no trabalho de campo realizado no âmbito da presente avaliação complementam esta análise, evidenciando uma convergência significativa na presença dos principais recursos humanos e organizacionais internos. De forma geral, os professores de educação especial, os técnicos especializados, as equipas EMAEI e os CAA estão disponíveis na maioria das escolas, o que aponta para uma estrutura organizacional tendencialmente alinhada com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018. Contudo, importa sublinhar que esta convergência não é absoluta, persistindo situações em que determinadas escolas não asseguram integralmente a configuração prevista no normativo (apenas 92% dos diretores identificam o CAA como recurso existente na UO) ([Tabela 44](#)).

Apesar da presença formal dos **recursos**, a sua **adequação** em termos de número, capacidade e articulação é frequentemente considerada **insuficiente**. Esta insuficiência decorre de duas ordens de evidência complementares: por um lado, de perceções amplamente partilhadas pelos diferentes grupos de atores educativos (diretores, docentes, técnicos e encarregados de educação), recolhidas através dos inquéritos e do trabalho qualitativo; por outro, de dados objetivos que evidenciam um desfazamento entre o crescimento do número de alunos abrangidos por medidas seletivas e adicionais e a evolução mais contida dos recursos humanos especializados, bem como da inexistência de critérios normativos claros de afetação desses recursos²².

²⁰ Questionário Educação Inclusiva (DGEEC), serviços e estruturas da escola que o CAA agrega/contempla.

²¹ Idem.

²² Com exceção dos rácios definidos para assistentes operacionais e assistentes técnicos pela Portaria 272-A/2017, de 13 de setembro de 2017, não existem outros rácios formais publicados, nomeadamente rácios sobre os docentes de educação especial, sendo

A insuficiência, principalmente dos assistentes operacionais com formação, mas também dos docentes de educação especial e de técnicos especializados é uma preocupação transversal, acentuada por vínculos contratuais instáveis, rotatividade, e pela diversidade e aumento de alunos com necessidades específicas, pelo que se considera que apesar da elevada qualidade do apoio prestado, a escassez de profissionais compromete a eficácia das respostas inclusivas.

Os assistentes operacionais, embora fundamentais no acompanhamento direto dos alunos, sobretudo com medidas adicionais, enfrentam desafios relacionados com a formação insuficiente, função pouco valorizada, instabilidade contratual e elevada rotatividade, afetando a continuidade e qualidade do apoio.

A adequação de estruturas como a EMAEI, os CAA, as comissões de proteção de crianças e jovens e as equipas de saúde escolar são mais bem avaliadas, refletindo maior cobertura e articulação com a escola.

Em contrapartida, a perceção da adequação de recursos mais especializados, como intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e escolas de referência é baixa, refletindo baixas taxas de cobertura, sugerindo limitações na resposta a alunos com necessidades específicas, como surdez, cegueira ou multideficiência. Esta perceção é, no entanto, contestada pelos serviços do Ministério da Educação, que transmitiram à equipa de avaliação a existência de uma tendência de melhoria em que as valências de apoio especializado têm tido um aumento significativo todos os anos e em que os alunos surdos que optam pela LGP tem vindo a diminuir substancialmente.

Tabela 10 - Adequação (existência, número e capacidade) dos recursos de apoio à educação (internos e externos à sua UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam – (Média)

	(1- Muito insuficiente; 4- bom)		(1- totalmente desadequada; 4- totalmente adequada)	(1- Muito insuficiente; 4- bom)
	Diretores	Docentes	Técnicos	Pais e EE
Professores de Educação Especial	2,38	2,16	2,21	2,50
Técnicos especializados do quadro da escola	2,14	1,95	1,90	2,33
Assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica	1,86	1,80	1,93	2,28
Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	2,10	1,67	1,83	1,86
EMAEI	3,22	3,16	3,16	2,85
CAA	2,97	2,91	2,82	2,81
Escola de referência no domínio da visão	2,34	2,03	2,06	2,50
Escola de referência para a educação bilingue	2,34	2,12	2,35	2,40
CR TIC	2,99	2,64	2,83	2,62
Equipas Locais de Intervenção Precoce	2,70	2,58	2,51	2,59
Equipas de Saúde escolar dos ACES/ULS	2,91	2,79	2,85	2,84
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	3,00	2,84	2,87	2,89
CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)	2,52	2,38	2,40	2,55
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação	2,81	2,64	2,80	2,64

identificada, pela diversidade de atores auscultados, incluindo pelas entidades de implementação, a necessidade de definir/rever os rácios com base em critérios objetivos e ajustados à realidade.

	(1- Muito insuficiente; 4- bom)		(1- totalmente desadequada; 4- totalmente adequada)	(1- Muito insuficiente; 4- bom)
profissional e serviços da administração local				
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação	2,49	2,31	2,61	2,48

Fonte: inquéritos por questionário aos Diretores, Docentes, Técnicos, Pais e EE, Avaliação da Educação Inclusiva

De salientar que, apesar destas limitações identificadas quanto à adequação dos recursos, existe uma perceção moderadamente positiva da evolução da adequação dos recursos após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, o que indica uma melhoria sentida, ainda que com nuances entre os diferentes tipos de recursos e grupos de inquiridos. Em quase todos os recursos, os pais e EE tendem a atribuir as médias mais elevadas. Por outro lado, os docentes são, em geral, os mais críticos ([Tabela 63](#)).

A **qualidade do apoio** prestado por estes recursos é, em geral, conforme evidenciado na QA 3.3, reconhecida positivamente. Os professores de educação especial e os técnicos especializados são amplamente valorizados, tanto pelos diretores como pelos docentes e pais. Os assistentes operacionais, embora menos valorizados em termos de adequação, são reconhecidos pelo seu contributo direto junto dos alunos, especialmente pelos EE.

A EMAEI assume um papel central na coordenação das medidas educativas, sendo reconhecida como a estrutura mais eficaz e adequada por todos os grupos de inquiridos. No entanto, a sua atuação é frequentemente limitada pela sobrecarga administrativa, pela escassez de tempo para reuniões colaborativas e pela insuficiência de recursos humanos, enfrentando dificuldades de articulação interna e de envolvimento efetivo das famílias.

O CAA, enquanto estrutura de apoio transversal que desempenha funções de apoio especializado e desenvolvimento de competências funcionais, enfrenta igualmente constrangimentos na capacidade de resposta. Sendo reconhecido pelo seu potencial inclusivo, agregando em diversos contextos múltiplas valências, incluindo oficinas, clubes, projetos interdisciplinares e atividades extracurriculares, noutros ainda funciona como espaço segregado, agravado pela falta de espaços físicos adequados e de créditos horários suficientes.

As estruturas externas, como os CRI, CRTIC e instituições da comunidade, são vistas como parceiras relevantes para reforço de respostas e recursos, mas dependentes da iniciativa da direção e com margem para reforço na articulação e continuidade das intervenções. Especificamente em relação aos CRI é referido como limitações a insuficiência de horas de apoio, em certos casos, uma intervenção irregular com dificuldades de articulação e dependência de protocolos externos.

No que diz respeito à gestão e articulação dos recursos, a EMAEI assume um papel central na coordenação, definição, acompanhamento e monitorização das medidas educativas, procurando promover uma gestão colaborativa assente na articulação entre docentes, técnicos, parceiros externos, famílias e os próprios alunos e procurando promover a implementação de respostas adequadas às necessidades de cada aluno em sala de aula, verificando-se que atualmente a maior parte do apoio por docentes de educação especial a alunos com medidas seletivas e/ou adicionais é realizada no CAA (48,9%) e na sala de aula (40,1%), refletindo a centralidade destes contextos no acompanhamento especializado ([Gráfico 10](#)).

De salientar ainda que, de acordo com os dados do questionário Educação Inclusiva (DGEEC), observa-se uma evolução positiva na proporção de alunos abrangidos por RTP que permanecem em contexto de grupo-turma. No ano letivo de 2020/2021, 85,6% dos alunos com RTP permaneciam 80% ou mais do seu tempo curricular semanal em grupo-turma, 4,8% entre 60% e 79%, e 9,6% menos de 60%. Já no ano letivo de 2023/2024, a percentagem de alunos com 80% ou mais do tempo em grupo-turma aumentou para 87,2%, mantendo-se estável a proporção entre 60% e 79% (4,8%) e registando-se uma diminuição para 8% no grupo com menos de 60% de tempo em contexto regular. Estes dados indicam uma tendência de reforço da inclusão, com maior permanência dos alunos em ambientes educativos comuns.

A gestão dos recursos é limitada por fatores estruturais como a falta de tempo formal para colaboração, o excesso de burocracia (sobrecarga de processos), o fluxo constante de entradas e saídas de alunos, docentes, técnicos e outros recursos, e a carência de espaços físicos adequados, que dificultam o planeamento global, a articulação entre diferentes recursos e a operacionalização plena. As parcerias externas com autarquias, CPCJ, instituições da comunidade e hospitais, são essenciais para complementar as respostas educativas, e para a implementação de Planos Individuais de Transição (PIT) e outras respostas individualizadas, mas a sua formalização e regularidade são ainda insuficientes. A este nível, é salientado que existe uma gestão intersectorial deficitária, devido à ausência de uma articulação eficaz entre educação, saúde e ação social, comprometendo a construção de respostas integradas às necessidades complexas das crianças e alunos.

A participação dos alunos nas decisões educativas é descrita como pontual e pouco sistematizada (assembleias de turma, projetos específicos), enquanto o envolvimento dos pais e EE, embora valorizado, depende fortemente da iniciativa individual e da comunicação reativa, com um envolvimento mais ativo no pré-escolar. Existe uma elevada percentagem de pais que desconhece os recursos específicos (elevada percentagem de respostas “Não sabe/Não responde”), e a maioria dos EE cujo educandos tem medidas seletivas e/ou adicionais estabelecidas considera que o RTP é discutido com possibilidade de alterações antes da assinatura (52,1%), enquanto apenas 28,6% referem participação ativa na sua elaboração. Cerca de 19,3% indicam práticas pouco participativas, revelando margem para reforçar a cocriação e envolvimento efetivo das famílias no processo. Contudo, apenas 0,8% refere não ter explicação prévia ao momento da assinatura. Neste sentido, a comunicação e envolvimento são áreas a melhorar, com necessidade de maior articulação e formalização da participação.

A monitorização e avaliação é assegurada através de diversos mecanismos - relatórios de avaliação EMAEI, reuniões regulares, grelhas específicas preenchidas por docentes, discussão em conselhos de turma, e avaliação anual das medidas implementadas – mas revela debilidades e diversidade de atuação. Algumas escolas desenvolveram instrumentos internos como os mencionados, outras não têm um plano formalizado; tendencialmente a monitorização está centrada em dados administrativos, faltando instrumentos qualitativos para aferir bem-estar, participação e mudança de práticas, tendo sido manifestadas dificuldades na recolha de dados fiáveis, avaliação do impacto e continuidade dos apoios após transição de ciclo. Estas limitações reduzem a capacidade de aferir, a nível agregado, se as ações são coerentes com as necessidades detetadas e se estão a ter os resultados desejados.

Os diretores, docentes e técnicos apresentam uma valorização globalmente positiva do contributo da organização e gestão das unidades orgânicas (UO) para a eficácia do sistema educativo inclusivo, embora com diferenças relevantes entre os grupos profissionais.

A maioria dos diretores (76,1%) considera que a gestão e organização da escola potencia totalmente os meios e recursos disponíveis para promover a eficácia do sistema educativo inclusivo. Esta perceção é partilhada por 64,5% dos técnicos, mas apenas por 57,6% dos docentes, que apresentam uma visão mais cautelosa. Cerca de 40% dos docentes e 33% dos técnicos consideram que essa potenciação é apenas parcial,

o que pode refletir constrangimentos operacionais ou limitações na articulação dos recursos no quotidiano escolar (**Tabela 56**).

As médias atribuídas a diferentes dimensões da gestão inclusiva reforçam esta tendência. Os diretores atribuem valores elevados à promoção de uma cultura inclusiva (3,67), ao desempenho das estruturas internas (3,58), à colaboração com estruturas externas (3,54) e à criação de condições para a certificação escolar de alunos com PEI (3,59).

Os docentes e técnicos, embora também atribuam avaliações positivas, apresentam médias sistematicamente mais baixas, e a avaliação da promoção de ações de formação adequadas é mais crítica (2,92 entre docentes e 2,72 entre técnicos), reforçando a necessidade de formação e capacitação dos profissionais.

A capacidade da gestão para assegurar recursos adequados para que todos aprendam é reconhecida, mas com menor entusiasmo (3,28 entre diretores, 3,09 entre docentes e 3,06 entre técnicos), refletindo as limitações na alocação de recursos humanos e materiais já mencionadas.

Por fim, e apesar do pouco tempo identificado no apoio à transição escola – ensino superior, mercado de trabalho pelo CAA, e das dificuldades identificadas nos estudos de caso neste domínio, a gestão é vista como eficaz em encontrar meios, recursos e estratégias para aumentar a possibilidade de mais alunos, incluindo os que têm PEI, de obter certificação escolar e na promoção da inclusão social através dos planos individuais de transição (PIT).

Tabela 11 - Grau de concordância associado ao papel da gestão e organização da UO (1- Discordo totalmente; 4 – Concordo totalmente): (médias)

	Diretores	Docentes	Técnicos
Assegurou a existência do número de recursos de apoio à educação inclusiva adequados para que TODOS aprendam	3,28	3,09	3,06
Promoveu uma cultura inclusiva em todos os atores educativos, evitando situações de discriminação	3,67	3,45	3,44
Promoveu ações de formação em número suficiente e com conteúdos adequados sobre educação inclusiva	3,13	2,92	2,72
Potenciou um bom desempenho de estruturas internas (Ed. Educação Especial, Técnicos Especializados, EMAEI, CAA, etc.)	3,58	3,32	3,34
Promoveu uma melhor colaboração com estruturas externas (ELI, Saúde, CPCJ, CRI, Instituições da comunidade, etc.)	3,54	3,30	3,39
Permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para potenciar a participação em sala de aula dos alunos com adaptações curriculares significativas (PEI)	3,54	3,22	3,31
Permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para evitar/prevenir a saída precoce de alguns alunos para escolas de ensino especial/instituições	3,53	3,38	3,39
Permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para aumentar a possibilidade de mais alunos, incluindo os que têm PEI, de obter certificação escolar	3,59	3,37	
Permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para que, maioritariamente, os PIT tenham como móbil a inclusão plena dos alunos na sociedade (por oposição, por exemplo, à institucionalização)	3,55	3,37	3,43

Fonte: inquéritos por questionário aos Diretores, Docentes, Técnicos, Pais e EE, Avaliação da Educação Inclusiva

No que respeita à preparação dos diretores para gerir os princípios da educação inclusiva, os dados indicam um elevado nível de confiança. A maioria considera-se bem preparada para organizar a UO segundo os princípios da educabilidade universal, equidade, personalização e envolvimento parental (72% com uma boa preparação e 25% com muito boa). Ainda assim, cerca de um terço dos diretores (28%) reconhece que a gestão dos recursos se tornou mais difícil após a implementação do DL 54/2018, o que pode refletir a complexidade acrescida da abordagem multinível e a necessidade de articulação entre múltiplos atores e estruturas ([Gráfico 14](#)).

Apresenta-se na tabela seguinte as principais dificuldades identificadas pelos diretores na promoção da eficácia do sistema educativo inclusivo.

Tabela 12 – Principais dificuldades enfrentadas pelas UO na promoção da eficácia do sistema educativo inclusivo (diretores)

Principais dificuldades enfrentadas pelas UO na promoção da eficácia do sistema educativo inclusivo	
Recursos Humanos	Falta de professores de Educação Especial Insuficiência de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas da fala, etc.) Rotatividade de técnicos e docentes, afetando a continuidade das respostas. Número reduzido de assistentes operacionais Falta de formação adequada para docentes e pessoal não docente
Recursos Materiais	Falta de materiais adaptados e equipamentos específicos Infraestruturas escolares inadequadas para alunos com limitações físicas ou sensoriais Escassez de espaços adequados para atividades inclusivas
Legislação e Burocracia	Excesso de burocracia na aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 Dificuldade na operacionalização das medidas educativas Falta de clareza nas funções dos docentes de Educação Especial
Articulação e Parcerias	Articulação deficitária entre serviços internos (EMAEI, SPO) e externos (CRI, SNS, CPCJ) Falta de envolvimento da comunidade educativa Dificuldades na comunicação com famílias e parceiros
Financiamento	Financiamento insuficiente para Educação Especial Recursos financeiros limitados para contratação de técnicos Verbas reduzidas para terapias e apoios especializados
Gestão e Organização	Dificuldade na gestão de horários e distribuição de recursos Fluxo constante de entradas e saídas de alunos e docentes Falta de indicadores claros para monitorização e avaliação
Outros	Resistência à mudança por parte de alguns docentes Desvalorização da escola por parte de algumas famílias Dificuldades na inclusão de alunos com comportamentos violentos

Fonte: Inquéritos por questionário aos Diretores, Avaliação da Educação Inclusiva

Eficiência: QA.4 – A dimensão financeira, as formas de financiamento e os instrumentos de apoio adotados foram/são as adequadas e suficientes para fazer face aos objetivos da política pública em causa?

4.1/ 4.2 - Em que medida as escolas mobilizam os recursos financeiros e técnicos para que todos aprendam e participem na aprendizagem? 4.2 Como se avalia a mobilização dos recursos empregues?²³

As escolas mobilizam de forma consistente recursos financeiros e técnicos para promover a aprendizagem e a participação de todos os alunos. O recurso a programas nacionais e comunitários permitiu reforçar medidas de combate ao insucesso, implementar projetos inovadores, adquirir tecnologias digitais e criar espaços diferenciados. A nível técnico, estruturas como as EMAEI e os CAA, apoiadas por psicólogos, terapeutas e docentes de educação especial, têm favorecido práticas de coensino, trabalho colaborativo e personalização das aprendizagens, assegurando maior adequação às necessidades dos alunos.

Contudo, a eficácia desta mobilização tem sido limitada por constrangimentos persistentes. Entre os mais destacados contam-se a insuficiência e a rotatividade de técnicos especializados, a sobrecarga dos docentes de educação especial, a burocracia na gestão dos fundos e as assimetrias territoriais resultantes da capacidade desigual das autarquias. Assim, embora os recursos mobilizados tenham promovido avanços significativos na inclusão, a sua sustentabilidade e equidade continuam a depender de um reforço estrutural e de um modelo de financiamento mais estável e equilibrado.

As escolas têm mobilizado recursos financeiros e técnicos de forma consistente para concretizar os princípios da educação inclusiva, ainda que com constrangimentos que afetam a sua eficácia plena. No plano financeiro, a adesão a programas nacionais e comunitários – como o TEIP, o Plano 21|23 Escola+, o Projeto MAIA, o PADDE – foi fundamental para o reforço de medidas de combate ao insucesso escolar, à exclusão educativa e ao abandono precoce. Estes recursos permitiram implementar ações de diferenciação pedagógica, capacitar docentes através de formação contínua, reforçar projetos inovadores e adquirir tecnologias digitais que facilitaram o acesso à aprendizagem por parte de alunos com necessidades diferenciadas.

Os apoios municipais desempenharam igualmente um papel relevante, assegurando transporte escolar, manutenção de edifícios, adaptação de espaços e, em alguns casos, contratação de técnicos e assistentes operacionais. Contudo, os documentos e testemunhos dos atores sublinham que esta contribuição foi marcada por desigualdades territoriais, dependentes da capacidade financeira das autarquias, criando um cenário assimétrico no acesso aos mesmos recursos.

No plano técnico, as escolas desenvolveram mecanismos organizacionais importantes, como as EMAEI e os CAA, que se afirmaram como núcleos estruturantes da implementação do DL n.º 54/2018. Estas estruturas integram docentes, professores de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais e outros técnicos, permitindo uma abordagem colegial às decisões, bem como a definição e acompanhamento de medidas universais, seletivas e adicionais. A atuação destas equipas tem contribuído para a difusão de práticas de coensino, para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre docentes e técnicos e para a construção de percursos educativos mais personalizados. Além disso, a utilização de recursos técnicos

²³ Dado que o âmbito da avaliação passou a ser a medida de política e não as medidas financiadas pelo PT2020, a equipa propõe abordar as QA 4.1 e 4.2 simultaneamente, eliminando o foco das realizações, resultados e financiamento do PT2020.

externos – como os CRI e as parcerias com IPSS, universidades e associações locais – alargou a rede de apoios disponíveis aos alunos, reforçando a articulação escola-comunidade.

Não obstante os progressos alcançados, a avaliação evidencia fragilidades. A insuficiência de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, intérpretes de língua gestual), a rotatividade dos profissionais contratados a prazo e a sobrecarga dos docentes de educação especial comprometeram a continuidade e eficácia das intervenções. Muitos atores salientaram igualmente a ausência de tempo formal para a articulação pedagógica, o que limita o trabalho colaborativo necessário à personalização das aprendizagens. Do ponto de vista financeiro, a burocracia associada às candidaturas e execução dos fundos e a instabilidade dos apoios, muitas vezes dependentes da vigência de programas temporários, geraram dificuldades de planeamento e sustentabilidade. Acresce ainda que a inexistência de um modelo de financiamento equitativo reforçou desigualdades entre territórios, deixando escolas de meios rurais ou economicamente mais frágeis em desvantagem relativamente às de meios urbanos ou com autarquias financeiramente robustas.

Os dados do questionário Educação Inclusiva (DGEEC) dizem-nos que as escolas têm vindo a reforçar a mobilização de recursos humanos e técnicos com vista à promoção da aprendizagem inclusiva. Entre 2020/21 e 2023/24, o número de docentes de educação especial aumentou 6,3%, totalizando 7.511 profissionais, dos quais 94,6% pertencem ao grupo de recrutamento 910, especializado em apoio a alunos com multideficiência e dificuldades graves. No entanto, este crescimento não foi acompanhado por uma distribuição equitativa, já que o número de RTP por docente aumentou, refletindo uma maior pressão sobre os recursos disponíveis. Paralelamente, os técnicos de apoio especializado cresceram 4,2%, com destaque para os psicólogos (44,9%) e terapeutas da fala (21,1%), sendo que mais de metade são contratados diretamente pelas escolas.

As parcerias com a comunidade surgem como uma estratégia complementar à mobilização interna de recursos. Em 2022/23, 79,2% dos agrupamentos escolares realizaram pelo menos uma parceria, com uma média de 3,4 parcerias por escola, verificando-se que as mais comuns foram com empresas e serviços privados (41,6% a 52,4%) e autarquias (cerca de 25%), e que as escolas sem competências específicas, i.e., as que não são escolas de referência, tendem a realizar mais parcerias, o que pode indicar uma resposta à menor disponibilidade de recursos internos. Ainda assim, persistem desigualdades regionais significativas na mobilização de recursos e na capacidade de estabelecer parcerias, o que influencia diretamente a equidade na aprendizagem inclusiva.

A análise revela que a mobilização de recursos está condicionada por fatores estruturais, territoriais e sociodemográficos. A distribuição desigual de docentes e técnicos, a variabilidade na agregação de infraestruturas e a capacidade de estabelecer parcerias refletem diferentes contextos regionais e institucionais, subsistindo desafios na articulação entre recursos disponíveis e objetivos da política pública de educação inclusiva.

A análise dos dados provenientes dos inquéritos realizados a alunos, diretores, técnicos e docentes revela uma realidade idêntica, marcada por avanços na constituição de uma rede de apoio à educação inclusiva, mas também por persistentes desigualdades no acesso e na mobilização de recursos especializados. De forma geral, constata-se que os recursos humanos estruturantes estão amplamente assegurados nas escolas (professores de educação especial, técnicos especializados, estruturas de coordenação e apoio interno, como as EMAEI e CAA) e a articulação com serviços externos também é positiva, embora com menor uniformidade. Contudo, os recursos técnicos e especializados de maior especificidade apresentam uma cobertura bastante limitada e destaca-se uma fragilidade transversal no conhecimento e comunicação interna sobre os recursos disponíveis. Uma proporção significativa de docentes — superior a 20% em vários

itens — afirma desconhecer a existência de determinados apoios, como os CRI, CR TIC, intérpretes de LGP ou escolas de referência. Esta lacuna informativa compromete a eficácia da mobilização dos recursos existentes e aponta para a necessidade de reforçar os mecanismos de comunicação e formação contínua no seio das comunidades educativas.

As entrevistas evidenciam que a mobilização de recursos financeiros e técnicos pelas escolas é reconhecida por todos os atores envolvidos, ainda que com avaliações diferenciadas quanto à sua suficiência, estabilidade e equidade. Em termos gerais, há consenso sobre o empenho das escolas na concretização da política de educação inclusiva, mas também sobre os limites estruturais que persistem.

As Equipas Técnicas Regionais reconhecem que as escolas têm procurado mobilizar de forma consistente os recursos disponíveis, sobretudo através das EMAEI e dos CAA, estruturas centrais na operacionalização do DL n.º 54/2018. No entanto, salientam que o aumento do número de alunos abrangidos pelas medidas seletivas e adicionais não foi acompanhado por reforço proporcional dos recursos humanos e financeiros. Destacam ainda a sobrecarga das equipas multidisciplinares e a falta de crédito horário para articulação pedagógica²⁴, o que compromete a eficácia das respostas. Apontam também a necessidade de coordenação mais eficaz entre recursos internos e externos, de modo a evitar redundâncias entre técnicos do CRI, autarquias e Ministério da Educação.

Os diretores e professores reconhecem o impacto positivo dos programas e fundos nacionais e comunitários na inovação pedagógica e capacitação docente, mas consideram que os recursos são insuficientes face ao aumento das exigências legais e pedagógicas. Denunciam a insuficiência de professores de Educação Especial, a escassez de psicólogos e terapeutas da fala e a falta de assistentes operacionais com formação específica, o que limita o acompanhamento individualizado. A perceção dominante é a de que as escolas fazem mais com menos, mobilizando todos os recursos possíveis, mas com impacto desigual entre contextos urbanos e rurais. Referem ainda que a burocracia reduz o tempo útil para o trabalho pedagógico e que a ausência de financiamento contínuo e a sobrecarga administrativa — mesmo que induzida pelo modo como as equipas e as escolas interpretam o seu trabalho e não necessariamente por requisitos sistemáticos — dificultam a consolidação das práticas.

Os pais e EE reconhecem avanços e valorizam o esforço das escolas e dos docentes. Contudo, percecionam os apoios como insuficientes, tardios e desiguais, sobretudo no acesso a técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, intérpretes de LGP). Os municípios assumem um papel crucial no financiamento complementar — assegurando transportes escolares, manutenção e adaptação de edifícios, aquisição de equipamentos e contratação de técnicos — mas reconhecem que a sua capacidade de resposta depende fortemente da robustez financeira local, o que gera acentuadas desigualdades territoriais. Muitos municípios salientam ainda que a transferência de competências do Estado não foi acompanhada por dotação financeira proporcional. Assim, a desigualdade de capacidade financeira entre autarquias gerou assimetrias territoriais, com escolas de contextos mais vulneráveis a enfrentar carências acentuadas de recursos humanos e materiais. Os pais reforçam esta perceção, salientando que a disponibilidade de apoios especializados continua irregular e dependente da localização geográfica.

As Entidades de Implementação — CRI, ELI, IPSS, ONG reconhecem que as escolas têm vindo a mobilizar esforços para criar respostas diversificadas, mas apontam grandes fragilidades na articulação entre os diferentes níveis institucionais e na gestão dos recursos. Os CRI e ELI, em particular, afirmam que não

²⁴ De salientar que a partir do ano letivo de 2024/2025 as medidas extraordinárias de reforço no período pós-pandemia — nomeadamente a atribuição temporária de até quatro horas letivas semanais adicionais para a EMAEI — cessaram, e que a afetação de tempo depende do crédito horário global do agrupamento e das suas opções de gestão, não existindo uma definição normativa de carga horária específica para o funcionamento da EMAEI.

dispõem de recursos humanos e financeiros suficientes para acompanhar a procura crescente, o que resulta em atrasos nos apoios especializados e descontinuidade de intervenções. Também referem a ausência de um modelo integrado e equitativo de financiamento e um modelo de monitorização que permita alinhar as ações das escolas, dos serviços de saúde e da segurança social. Salientam ainda a necessidade de mecanismos de articulação mais claros entre os técnicos contratados por diferentes entidades, para evitar duplicações e lacunas nas respostas.

Os resultados dos inquéritos aplicados aos diretores mostram que a acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos são percecionadas, na sua maioria, como parcialmente adequadas (em quase todas as dimensões, a categoria “parcialmente adequado” é a mais referida, com valores entre 34% e 58%), o que demonstra que, embora existam recursos e políticas de apoio, a sua suficiência e acessibilidade ainda não são plenas.

Tabela 13 - Adequação da acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos para promover a eficiência geral face aos objetivos da educação inclusiva – (%)

Dimensões	Totalmente desadequado	Pouco adequado	Parcialmente adequado	Totalmente adequado	Não sabe/ Não responde
Orçamento do Ministério da Educação	8,6%	34%	39,2%	7,7%	10,5%
Orçamento próprio da UO	12%	31,1%	34,4%	10,5%	12%
Recursos empregues durante as intervenções no quadro do PT2020	4,3%	19,6%	34%	8,1%	34%
Verbas de entidades locais (Câmara Municipal, Instituições Ensino Superior, Tecido social e empresarial, etc.)	8,6%	28,7%	34,9%	11%	16,7%
Espaços escolares adequados às crianças/alunos com limitações ao nível neuromotor, neurossensorial, com deficiência visual	10%	28,2%	37,8%	10,5%	13,4%
Espaços escolares de trabalho com crianças/alunos medidas seletivas e/ou adicionais, devidamente equipados (materiais, equipamento TIC, etc.)	4,3%	27,8%	51,7%	12,9%	3,3%
Salas de aula devidamente preparadas para o trabalho com crianças/alunos com medidas seletivas e/ou adicionais em horário letivo da turma	7,7%	24,9%	50,7%	13,9%	2,9%
Recursos humanos (professores de educação especial, técnicos especializados, etc.)	9,1%	32,1%	45,5%	11%	2,4%
Recursos disponíveis na comunidade local	8,6%	31,1%	46,9%	5,7%	7,7%
Disponibilidade dos encarregados de educação	2,9%	20,6%	58,4%	12,4%	5,7%

Fonte: Inquéritos por questionário aos Diretores, Avaliação da Educação Inclusiva

Os dados revelam ainda que os aspetos mais críticos continuam a ser o orçamento do Ministério da Educação e o orçamento próprio da UO, considerados apenas parcialmente adequados, bem como a disponibilidade de recursos humanos especializados e os espaços escolares adaptados, o que remete para a necessidade de maior investimento e planeamento articulado entre as escolas, as autarquias e o Ministério da Educação.

Ainda assim, os resultados indicam uma perceção globalmente positiva dos diretores quanto à eficiência do sistema educativo inclusivo após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, embora existam áreas de menor consenso. A maioria dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que a acessibilidade e disponibilidade de recursos financeiros foi adequada (51,7%) e que esta permitiu evolução positiva na aprendizagem dos alunos (57%). No entanto, cerca de um terço discorda ou discorda totalmente destas

afirmações, sugerindo que, apesar de melhorias, a distribuição e o acesso aos recursos ainda não são plenamente satisfatórios. Relativamente ao impacto do DL n.º 54/2018, 48,3% dos diretores reconhecem ganhos de eficiência nas escolas após a sua introdução e 70,8% consideram que a implementação do diploma trouxe melhorias efetivas na organização e resposta educativa. Destaca-se ainda que 77,5% concordam que as opções de organização e gestão das UO influenciam diretamente a eficiência do sistema educativo inclusivo, o que reforça a importância da autonomia e da boa gestão interna na concretização das políticas de inclusão (Tabela 59). Em síntese, os resultados evidenciam um balanço favorável, com reconhecimento de progressos, mas também a consciência de que a sustentabilidade e equidade dos recursos permanecem desafios centrais para a plena eficiência do sistema educativo inclusivo.

4.3 – Em que medida as ações associadas à implementação do DL 54/2018, de 6 de julho, foram eficientes no que respeita à gestão das organizações escolares e à disponibilidade e gestão dos recursos?

A avaliação da implementação do DL n.º 54/2018 evidencia que as ações desenvolvidas tiveram impactos relevantes na gestão das organizações escolares, mas também revelaram constrangimentos significativos ao nível da disponibilidade e da gestão dos recursos. Do ponto de vista organizacional, destaca-se a criação e dinamização das EMAEI e dos CAA, estruturas que contribuíram para uma gestão mais articulada das respostas educativas e para uma cultura de corresponsabilização entre docentes, técnicos e famílias. Estas medidas promoveram maior coerência interna e reforçaram a centralidade da educação inclusiva nos projetos educativos, traduzindo-se numa evolução positiva na forma como as escolas estruturam a sua ação.

No entanto, a eficiência destas ações foi condicionada pela insuficiência de recursos humanos especializados, pela rotatividade dos profissionais contratados e pela sobrecarga administrativa resultante da aplicação do diploma. Do mesmo modo, a disponibilidade de recursos materiais e financeiros revelou-se desigual, dependente da capacidade das autarquias e da adesão a programas específicos, o que acentuou assimetrias territoriais.

A avaliação da implementação do DL n.º 54/2018 permite constatar que as ações desencadeadas introduziram mudanças significativas na gestão das organizações escolares, promovendo maior coerência estratégica e operacional. A criação das EMAEI e a instalação dos CAA são exemplos paradigmáticos: ao favorecerem a tomada de decisão colegial e a coordenação de medidas universais, seletivas e adicionais, estas estruturas representaram um avanço no alinhamento das escolas com os princípios da inclusão. Paralelamente, reforçaram-se dinâmicas de planeamento estratégico nos Projetos Educativos e de integração das medidas inclusivas nos planos curriculares, tornando mais clara a corresponsabilização de toda a comunidade escolar no processo educativo.

Todavia, a eficiência da gestão e da disponibilidade de recursos ficou aquém do potencial do diploma. A análise evidencia que os recursos humanos - docentes de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala e outros técnicos – são perçecionados enquanto em número insuficiente face às necessidades, com forte rotatividade e precariedade contratual, o que fragiliza a continuidade das respostas. Os assistentes operacionais, embora em funções essenciais no acompanhamento dos alunos, foram frequentemente apontados como carecendo de formação adequada para desempenhar plenamente o seu papel. No plano dos recursos materiais, verificaram-se avanços com a criação de salas especializadas, aquisição de tecnologias digitais e adaptação de alguns espaços, mas de forma desigual entre territórios, dependente

sobretudo da capacidade financeira das autarquias e de candidaturas a fundos comunitários. Já em termos financeiros, os atores realçam que os programas como TEIP, Plano 21|23 Escola+, MAIA, PADDE, permitiram ganhos assinaláveis, mas de natureza pontual, instável e fortemente burocratizada. A ausência de um modelo de financiamento estruturado e equitativo para a inclusão gerou assimetrias regionais.

A reorganização interna das escolas é amplamente reconhecida como um dos efeitos positivos do diploma. As Equipas Técnicas Regionais, os Dirigentes e Docentes, as Entidades de Implementação e a Direção-Geral da Educação destacam a consolidação de práticas mais colegiais, centradas na inclusão e na colaboração entre profissionais. A criação das EMAEI e dos CAA é apontada como um avanço estrutural que reforça a coordenação das medidas educativas e a partilha de responsabilidades.

A criação e funcionamento das EMAEI têm sido estruturadas de forma consistente, com a maioria das equipas integrando elementos da direção (sobretudo adjuntos e subdiretores) e sendo coordenadas por docentes de educação especial (50%) ou elementos da direção (30%), o que tem permitido alguma estabilidade na gestão interna (DGEEC).

Apesar das melhorias organizacionais, a eficácia das estruturas criadas é fortemente limitada pela escassez de recursos humanos especializados. A rotatividade dos profissionais contratados a termo, a sobrecarga dos docentes de educação especial e dos psicólogos, e a ausência de formação adequada dos assistentes operacionais são fatores recorrentes identificados pelas Equipas Técnicas Regionais (FG1), pelos Dirigentes e Docentes e pelas Entidades de Implementação. Estes constrangimentos comprometem a continuidade das respostas e dificultam a operacionalização das medidas inclusivas.

A insuficiência e instabilidade dos recursos financeiros constituem um dos principais obstáculos à eficiência da implementação. Os contributos dos diferentes atores evidenciam que a disparidade de meios entre territórios gera assimetrias no acesso aos recursos, comprometendo a equidade do sistema educativo.

A articulação entre os serviços educativos, sociais e de saúde permanece insuficiente. Esta limitação reduz a eficiência global das respostas e obriga a uma gestão reativa, em detrimento de uma abordagem estratégica e integrada, essencial para a inclusão efetiva.

Os Municípios desempenham um papel crucial na manutenção dos espaços escolares, no transporte dos alunos e na contratação de técnicos e assistentes operacionais. No entanto, a capacidade de resposta varia significativamente entre territórios, o que acentua desigualdades e compromete a equidade na implementação das medidas.

As Famílias e EE reconhecem o esforço das escolas e dos docentes na promoção da inclusão, mas apontam a lentidão e irregularidade dos apoios especializados como um fator que prejudica o acompanhamento adequado às necessidades dos alunos. Esta perceção reforça a importância de garantir respostas mais ágeis e consistentes.

Os estudos de caso analisados confirmam estas tendências: as escolas revelam forte empenho e capacidade organizativa, mobilizando equipas multidisciplinares, planeando estratégias diferenciadas e promovendo coensino e trabalho colaborativo. No entanto, e não tendo havido reforço proporcional de recursos técnicos, materiais ou financeiros, enfrentam restrições severas na gestão dos recursos humanos, desigualdade territorial no acesso a meios materiais e dependência de financiamento temporário.

Simultaneamente, os dados recolhidos através dos inquéritos aplicados a diferentes grupos de atores educativos — diretores, técnicos, docentes e EE — revelam uma perceção generalizada de insuficiência dos recursos, sobretudo no que diz respeito aos recursos humanos especializados e operacionais. Embora algumas estruturas organizacionais e interinstitucionais sejam avaliadas de forma positiva, os resultados

apontam para desigualdades significativas na distribuição e no acesso aos apoios, comprometendo a efetividade das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A insuficiência Recursos Humanos Especializados, como professores de educação especial, é uma das principais preocupações transversais a todos os grupos. Esta carência é apontada por 63,1% dos diretores, 69,3% dos técnicos, 75,7% dos docentes e 55,7% dos EE. De forma semelhante, os técnicos especializados (como psicólogos, terapeutas, entre outros) são considerados insuficientes por 73,1% dos diretores, 77,5% dos técnicos, 82,1% dos docentes e 63,3% dos pais ([Tabela 46](#); [Tabela 47](#); [Tabela 48](#); [Tabela 49](#)). Estes dados evidenciam uma lacuna na capacidade das escolas para responder de forma adequada às necessidades dos alunos, sobretudo no que diz respeito à intervenção especializada.

A situação é ainda mais crítica no que se refere aos assistentes operacionais com formação específica, cuja insuficiência é apontada por 84,4% dos diretores, 83,3% dos técnicos, 88% dos docentes e 65,5% dos EE. Os intérpretes de LGP e as escolas de referência (na área da visão e da educação bilingue) são sistematicamente avaliados como insuficientes. A indisponibilidade de intérpretes de LGP é referida por 55% a 80% dos inquiridos: 62,5% dos diretores, 80,6% dos técnicos, 60,9% dos docentes e mais de 65% dos pais consideram-nos insuficientes. Quanto às escolas de referência, a insuficiência é apontada por 55% a 65% dos diretores, 60% a 80% dos técnicos, mais de 65% dos docentes e também mais de 65% dos EE. Estes dados revelam uma fragilidade persistente nos apoios que requerem maior especialização técnica e articulação interinstitucional, comprometendo a equidade no acesso à educação para alunos com necessidades muito específicas.

Em contraste com os recursos humanos, as estruturas internas de apoio são geralmente bem avaliadas. A EMAEI é considerada suficiente ou boa por 81,6% dos diretores, 85,5% dos técnicos, 80,3% dos docentes e 61,3% dos pais. O CAA também recebe avaliações positivas: 68,6% dos diretores, 69,1% dos técnicos, 67% dos docentes e 59,2% dos EE consideram-no suficiente ou bom. Estes dados indicam que, apesar das limitações em recursos humanos, as escolas têm conseguido estruturar equipas de apoio com capacidade de coordenação e intervenção eficaz.

Os CR TIC são avaliados positivamente por 75,5% dos diretores, 72,7% dos técnicos, 53,4% dos pais e 39,4% dos docentes (embora este último grupo revele menor conhecimento ou acesso). Já os CRI são considerados suficientes por 48,5% dos pais, mas os dados dos restantes grupos indicam uma cobertura ainda limitada. Estes resultados sugerem que, embora os recursos tecnológicos e os centros especializados sejam reconhecidos como relevantes, a sua presença e utilização efetiva ainda não são universais.

As equipas de saúde escolar e as CPCJ destacam-se como exemplos de boas práticas de articulação externa. As equipas de saúde escolar são avaliadas positivamente por 71,6% dos diretores, 73,7% dos técnicos, 65,5% dos docentes e 61,8% dos pais. As CPCJ recebem avaliações favoráveis de 74,8% dos diretores, 75,8% dos técnicos, 71,4% dos docentes e 66,7% dos EE. Estes dados demonstram que, apesar das limitações internas, as parcerias com serviços externos têm sido eficazes na promoção de respostas integradas.

Quando questionados sobre a adequação dos recursos de apoio à educação inclusiva nas Unidades Orgânicas (UO), após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, os resultados revelam tendências distintas entre os diferentes tipos de recursos, evidenciando avanços significativos em algumas áreas, nomeadamente nos recursos humanos especializados, e estagnação ou retrocesso noutras, sobretudo nos apoios operacionais e nas parcerias externas.

No que se refere aos professores de educação especial, os dados apontam para uma tendência de melhoria. Entre os diretores, 46,1% consideram que houve melhoria ou melhoria significativa após a entrada em vigor do decreto, enquanto 44% indicam que a situação se manteve inalterada ([Tabela 60](#)). Entre os técnicos, a

perceção de melhoria é ainda mais expressiva (55,2%), com 31% a referirem estabilidade (**Tabela 61**). Os docentes apresentam uma distribuição semelhante, com 46,1% a reconhecerem uma melhoria e 38,1% a apontarem para manutenção da situação anterior (**Tabela 62**).

A mesma tendência é observada relativamente aos técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, entre outros), com 51,5% dos diretores, 51% dos técnicos e 42,9% dos docentes a indicarem melhoria. A estabilidade é referida por 40,1% dos diretores, 36,2% dos técnicos e 41,1% dos docentes. Estes dados confirmam que a legislação teve um impacto positivo na valorização e integração destes profissionais nas equipas multidisciplinares, ainda que de forma pouco expressiva, contribuindo para uma resposta mais diversificada às necessidades dos alunos.

Contudo, os recursos operacionais e complementares apresentam uma tendência marcadamente distinta. No caso dos assistentes operacionais com formação específica, a maioria dos diretores (70,3%), técnicos (53,6%) e docentes (61,5%) considera que a situação se manteve igual ou piorou. Apenas 19,8% dos diretores, 28,4% dos técnicos e 25,1% dos docentes percecionam alguma melhoria. Esta estagnação revela uma fragilidade estrutural na operacionalização das medidas de apoio, uma vez que estes profissionais desempenham um papel fundamental no acompanhamento diário dos alunos com necessidades específicas, nomeadamente na sua mobilidade, autonomia e participação nas rotinas escolares.

A situação é ainda mais crítica no que diz respeito aos intérpretes de LGP. A ausência de evolução é referida por 62,5% dos diretores, 80,6% dos técnicos e 60,9% dos docentes, sendo as perceções de melhoria praticamente residuais.

No que se refere à articulação com entidades externas, como as instituições da comunidade e os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação, os dados revelam uma perceção generalizada de estagnação. As instituições da comunidade são referidas como inalteradas por 64,3% dos diretores, 59,5% dos técnicos e 70,5% dos docentes. Já os estabelecimentos de educação especial mantêm-se estáveis segundo 59,5% dos diretores, 61,4% dos técnicos e 66,1% dos docentes. Estes resultados sugerem que, apesar do enquadramento legal promover a colaboração interinstitucional, a sua concretização prática continua limitada.

Ainda assim os inquiridos — diretores, docentes e técnicos — consideram que a gestão e organização das suas UO tem assegurado a existência de recursos de apoio adequados à educação inclusiva, permitindo que todos os alunos aprendam. Entre os diretores, destaca-se uma perceção bastante positiva, com 47,3% a concordar e 41,3% a concordar totalmente, bem como os docentes (53,9%) e os técnicos (52,9%) manifestam concordância elevada, embora com percentagens mais reduzidas de “concordo totalmente” (28,8% e 27,5%, respetivamente), o que sugere alguma prudência na avaliação da suficiência e equidade dos recursos disponíveis.

Contudo, os dados revelam igualmente que, para a maioria dos diretores (51,7%), a gestão dos recursos destinados à educação inclusiva tornou-se mais difícil desde a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Apenas 25,8% consideram que o processo se tornou mais fácil, enquanto 14,8% afirmam que se manteve igual e 7,7% não souberam ou não quiseram responder (

Gráfico 34). Estes dados evidenciam que, embora o diploma tenha reforçado o enquadramento normativo e os princípios da inclusão, a sua operacionalização ao nível da gestão escolar apresenta desafios significativos, nomeadamente na afetação, distribuição e sustentabilidade dos recursos.

4.4 - Em que medida estão a organização, gestão e atuação das escolas alinhadas com os princípios da educação inclusiva?

A análise evidencia que a organização, a gestão e a atuação das escolas se encontram, em grande medida, alinhadas com os princípios da educação inclusiva. Esse alinhamento é visível na integração da inclusão nos documentos estratégicos, na criação de estruturas como as EMAEI e os CAA, e na promoção de práticas colaborativas entre docentes, técnicos e famílias, que favorecem a personalização das aprendizagens e a corresponsabilização de todos os atores. A cultura escolar reflete, assim, uma orientação clara para a valorização da diversidade, a equidade e a participação democrática.

Contudo, persistem fragilidades que limitam a concretização plena desse alinhamento. Entre os principais constrangimentos destacam-se a escassez e instabilidade dos recursos humanos especializados, a sobrecarga burocrática, a falta de tempo para trabalho colaborativo, bem como a participação desigual das famílias e a articulação pouco sistemática com parceiros externos. Assim, pode concluir-se que, embora o alinhamento seja elevado no plano estratégico e cultural, a sua eficácia prática depende do reforço e da sustentabilidade dos recursos e da consolidação de mecanismos de articulação interna e externa.

A análise realizada evidencia que a organização, a gestão e a atuação das escolas se encontram, em larga medida, alinhadas com os princípios e valores da educação inclusiva consagrados no DL n.º 54/2018. Esse alinhamento manifesta-se, em primeiro lugar, ao nível da governação e planeamento, através da integração explícita da inclusão nos Projetos Educativos, nos Planos Curriculares e em outros documentos orientadores, reforçando o compromisso com a equidade, a valorização da diversidade e a universalidade do direito à educação. A criação das EMAEI constitui uma inovação organizacional significativa, que promove a corresponsabilização e a tomada de decisão colegial, envolvendo docentes, técnicos e famílias na definição e acompanhamento das medidas educativas. De igual modo, os CAA assumem um papel central enquanto estruturas de mediação pedagógica e de partilha de práticas, contribuindo para que a gestão da escola se oriente por princípios de flexibilidade e diferenciação das respostas.

No plano da organização interna, observa-se um esforço deliberado de articulação entre diferentes serviços e estruturas (SPO, GAAF, departamentos curriculares, diretores de turma, coordenações pedagógicas), traduzindo uma lógica de rede que procura assegurar uma resposta global às necessidades dos alunos. Esta articulação tem vindo a consolidar práticas de coensino, de trabalho colaborativo entre docentes e técnicos e de personalização das aprendizagens, confirmando a centralidade do princípio da adequação das respostas educativas às características individuais dos alunos. Os relatos dos atores reforçam que as escolas incorporaram progressivamente uma cultura de participação democrática e de cidadania, incentivando o envolvimento ativo dos alunos na vida escolar e abrindo espaços de diálogo com as famílias e a comunidade.

Todavia, a avaliação mostra também que este alinhamento, embora evidente no plano estratégico e cultural, enfrenta fragilidades ao nível operacional. Persistem constrangimentos decorrentes da escassez de recursos

humanos especializados e da instabilidade contratual, que comprometem a continuidade do acompanhamento. Da mesma forma, a falta de tempo formal para articulação entre os diferentes profissionais, bem como a sobrecarga burocrática associada à gestão das medidas, reduzem a eficácia das práticas colaborativas. A participação das famílias, ainda que valorizada nos documentos, revela-se desigual e muitas vezes limitada, sobretudo em contextos socioeconómicos mais vulneráveis. Também a articulação com parceiros externos, ainda que existente, nem sempre se concretiza de forma sistemática e sustentada.

As Equipas Técnicas Regionais, que acompanham a execução do diploma evidenciam que as escolas demonstram forte alinhamento estratégico com os princípios da inclusão, traduzido na integração da equidade, da diversidade e da participação nos Projetos Educativos e Planos Curriculares. Reconhecem a relevância das EMAEI e dos CAA como estruturas centrais de governação inclusiva, mas sublinham que o alinhamento enfrenta limitações operacionais decorrentes da falta de técnicos especializados, da rotatividade de profissionais e da ausência de tempo formal para articulação pedagógica.

Os Dirigentes e Docentes corroboram esta visão, destacando que as escolas têm vindo a incorporar a cultura da inclusão na gestão, no planeamento e nas práticas pedagógicas. A criação das EMAEI é vista como um marco organizacional que promove a corresponsabilização coletiva e o trabalho colaborativo entre professores, técnicos e famílias. No entanto, apontam como entraves à concretização plena destes princípios a sobrecarga burocrática, a escassez de recursos humanos e a instabilidade dos apoios, que dificultam a continuidade das respostas e a consolidação de práticas de coensino e personalização das aprendizagens.

Os Pais, EE e Municípios reconhecem que a escola tem evoluído para uma organização mais aberta e participativa, reforçando o diálogo com as famílias e a valorização da diversidade. Contudo, salientam que a participação parental permanece desigual, especialmente em contextos socioeconómicos vulneráveis, e que a capacidade de resposta das escolas varia conforme o apoio das autarquias, cuja força financeira condiciona a adaptação de espaços, a contratação de técnicos e o acesso a equipamentos inclusivos.

As Entidades de Implementação reforçam que a maioria das escolas atua segundo os princípios da inclusão, mas apontam que a articulação interinstitucional ainda é irregular e pouco sistemática. Reconhecem a existência de boas práticas de parceria, porém sublinham a necessidade de estruturas de coordenação mais estáveis e mecanismos de comunicação mais eficazes entre escolas e entidades da comunidade. Assinalam ainda que a implementação prática é desigual entre territórios e depende da sustentabilidade dos recursos humanos e financeiros, bem como da capacidade de liderança das direções escolares para integrar a inclusão na gestão quotidiana.

Os Estudos de Caso demonstram também que as escolas analisadas exibem forte empenho organizacional e cultural na promoção da inclusão, com evidências de planeamento colaborativo, coensino e integração das medidas educativas nos planos curriculares. Contudo, verificam-se fragilidades. Apesar do compromisso da comunidade educativa com a educação inclusiva, a sua implementação ainda depende da sensibilidade dos docentes, tendo sido referido, por parte de pais, alunos e professores, a resistência de alguns docentes, bem como um discurso e práticas ainda não totalmente alinhadas com os princípios da educação inclusiva. Por outro lado, foi ainda mencionada a insuficiência de tempo para trabalho articulado e limitações ao nível de recursos humanos, materiais e de infraestruturas.

Os resultados dos inquéritos aplicados aos diretores indicam que, na sua experiência, a gestão, organização e atuação das Unidades Orgânicas (UO) estão, de forma geral, bem coordenadas com os princípios da educação inclusiva. As dimensões analisadas incluíram: a valorização da diversidade das crianças e alunos, a adequação dos processos de ensino às necessidades individuais, a preparação dos docentes para responder à diversidade, o acesso equitativo aos apoios, a gestão flexível do currículo, espaços e tempos escolares, a mobilização dos recursos financeiros, materiais e humanos, o empoderamento e participação dos alunos, o

envolvimento e informação dos pais e EE e o respeito pela vida privada e familiar. A maioria dos diretores considera que a diversidade é valorizada (75,1%), que os processos de ensino são adequados (47,4%) e que as crianças têm acesso equitativo aos apoios (43,5%), demonstrando um alinhamento sólido entre as práticas escolares e os princípios da inclusão. Contudo, alguns indicadores revelam margens de melhoria, especialmente no que diz respeito à preparação dos docentes para responder a todos os alunos (56% parcialmente coordenados) e à flexibilidade da gestão curricular (43,1% parcialmente coordenada), o que sugere desafios na concretização prática de uma educação inclusiva. Por outro lado, destaca-se de forma muito positiva a relação com as famílias, uma vez que 70,3% dos diretores afirmam que os pais são informados sobre todos os aspetos do processo educativo e 66,5% reconhecem o incentivo ao seu envolvimento (**Tabela 64**). De modo geral, os resultados confirmam que a maioria das escolas atua em conformidade com os princípios da educação inclusiva, embora ainda seja necessária uma consolidação das práticas docentes e organizacionais para assegurar a equidade e a participação efetiva de todos os alunos.

Os resultados do inquérito mostram também uma tendência clara de reconhecimento da mudança das práticas escolares em alinhamento com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018. A maioria dos diretores considera que as práticas se alteraram muito (71%) e 20% afirma que as escolas se alteraram totalmente em conformidade com o espírito do diploma.

Verifica-se também uma perceção amplamente positiva entre docentes e técnicos relativamente às mudanças nas práticas das Unidades Orgânicas (UO) em alinhamento com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018. A maioria dos docentes (62,7%) e dos técnicos (60,7%) considera que as práticas se alteraram “muito”, enquanto 19,7% dos docentes e 18,2% dos técnicos afirmam que as mudanças ocorreram “totalmente”, demonstrando um elevado grau de concordância quanto ao impacto efetivo do diploma na transformação das práticas pedagógicas e organizacionais. Apenas uma minoria residual — 0,7% dos docentes e 2,5% dos técnicos — considera que as práticas não se alteraram.

Por outro lado, os pais e EE apresentam uma perceção mais moderada, com 46% a reconhecerem mudanças significativas (“muito”) e 21% a afirmarem que as práticas se alteraram totalmente, enquanto 30% consideram que as mudanças foram poucas (**Tabela 67**).

Estes resultados apontam para um processo de mudança consolidado no seio das escolas, sustentado por um envolvimento crescente das equipas educativas e técnicas. Contudo, a presença de cerca de 17% a 30% de respostas “pouco” indica que nem todas as instituições ou atores vivenciaram as alterações com a mesma intensidade, sugerindo a necessidade de reforçar a monitorização, formação contínua e partilha de práticas recomendadas para garantir uma implementação mais uniforme e sustentável da política de educação inclusiva.

4.5 - Em que medida os documentos orientadores das escolas refletem os princípios da educação inclusiva?

A análise dos documentos orientadores das escolas — como os Projetos Educativos e Planos Curriculares de Turma — demonstra um alinhamento consistente com os princípios da educação inclusiva consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Os inquéritos aos diretores confirmam esta tendência, com elevados níveis de concordância quanto à presença clara dos princípios da inclusão nos documentos e práticas das unidades orgânicas. No entanto, a perceção sobre a clareza de princípios operacionais — como o planeamento centrado no aluno ou a gestão flexível do currículo — é mais variável, sugerindo desafios na sua concretização prática.

Docentes e técnicos reconhecem mudanças significativas nas práticas escolares desde a implementação do diploma, embora com intensidades distintas entre contextos. Os estudos de caso reforçam esta leitura, revelando que os documentos escolares não só expressam os princípios da inclusão, como também delineiam estratégias para a sua operacionalização, valorizando a personalização das aprendizagens, a participação democrática e a corresponsabilização entre profissionais e comunidade. Contudo revelaram igualmente que, apesar do forte alinhamento conceptual e normativo, a tradução dos princípios inclusivos em práticas concretas depende fortemente dos recursos, da estabilidade das equipas e da articulação interinstitucional.

Assim, as escolas portuguesas têm consolidado uma cultura inclusiva. O desafio atual reside em transformar o compromisso declarado em práticas sustentáveis, avaliáveis e equitativas no quotidiano escolar.

De acordo com os diversos atores auscultados, os documentos orientadores das escolas — nomeadamente os Projetos Educativos, os Planos Curriculares de Turma e outros planos estratégicos — revelam um alinhamento consistente com os princípios da educação inclusiva.

Simultaneamente, a análise efetuada das categorias de linhas de atuação presentes nos Projetos Educativos dos agrupamentos escolares, com o objetivo de identificar as estratégias delineadas para a concretização da inclusão, revelou²⁵, conforme resposta à QA 3.2, o alinhamento consistente com os princípios da educação inclusiva, destacando o compromisso com apoios diferenciados, justiça social, diversidade e articulação com a comunidade.

De igual modo, os resultados dos inquéritos aos diretores evidenciam que os princípios orientadores da educação inclusiva, consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018, são amplamente reconhecidos como estando claramente expressos nas práticas e orientações das Unidades Orgânicas (UO). A maioria dos participantes afirma que estão “claramente expressos” princípios como a assunção de que todas as crianças têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento (87,6%), a garantia de acesso aos apoios necessários (86,1%) e o direito de todos ao acesso e participação plena nos contextos educativos (88%). Estes resultados demonstram um forte alinhamento das escolas com os fundamentos da educação inclusiva, traduzindo uma cultura institucional comprometida com a equidade, a diversidade e a participação de todos os alunos. Por outro lado, as respostas revelam maior variabilidade na perceção da clareza de alguns princípios operacionais, nomeadamente o planeamento educativo centrado no aluno (73,7%), a gestão flexível do

²⁵ Para mais detalhe consultar o capítulo 3 do Volume II de anexos - Educação Inclusiva nos Agrupamentos de Escola: Análise do Conceito, Linhas de Ação e Exemplos Práticos

currículo, dos espaços e dos tempos escolares (65,1%) e a intervenção técnica e educativa desenvolvida por entidades necessárias (60,3%). Estas percentagens sugerem que, embora o enquadramento legal esteja reconhecido, a sua aplicação prática ainda enfrenta desafios, sobretudo no que respeita à articulação entre equipas e à personalização das respostas educativas. Destaca-se, contudo, o reconhecimento do respeito pela autonomia pessoal dos alunos (79,4%) e do direito dos pais à participação e informação (84,2%).

Os Estudos de Caso realizados revelam que as escolas apresentam Projetos Educativos e Planos Curriculares fortemente alinhados com os princípios da inclusão, com referência explícita às EMAEI, aos CAA e à diversificação das respostas educativas. Contudo, confirmam que a tradução dos princípios em práticas concretas depende fortemente dos recursos disponíveis e da estabilidade das equipas.

Para além da dimensão declarativa, os documentos explicitam estratégias de operacionalização que procuram traduzir esses princípios em práticas educativas concretas. Assim, são valorizadas a personalização das aprendizagens, a flexibilização curricular e a organização de respostas diferenciadas, assegurando medidas universais, seletivas e adicionais. A centralidade da participação democrática e da cidadania ativa surge também como um princípio transversal: muitas escolas descrevem mecanismos de envolvimento de alunos e famílias na vida escolar, incluindo assembleias, projetos de cidadania e iniciativas de co-responsabilização. Contudo, os relatos dos atores evidenciam que esta dimensão, embora presente nos textos, é mais robusta em algumas escolas do que noutras, refletindo diferentes níveis de maturidade organizacional.

Um ponto forte dos documentos é a referência ao trabalho em equipa e à corresponsabilização entre docentes, técnicos e comunidade. O papel das EMAEI e dos CAA é frequentemente sublinhado como dispositivo central para a concretização da visão inclusiva, sinalizando a importância da gestão colaborativa e da articulação multidisciplinar. Também a promoção de ambientes educativos diversificados, como salas Snoezelen²⁶, unidades de multideficiência ou ensino estruturado, é apresentada em muitos documentos como parte integrante da estratégia inclusiva. No entanto, os atores assinalam que a articulação interinstitucional com serviços externos de saúde, segurança social e associações locais surge menos sistematizada, sendo frequentemente mencionada apenas em termos genéricos, sem mecanismos de monitorização ou protocolos formais.

Apesar do elevado grau de alinhamento conceptual, subsistem fragilidades na tradução prática dos princípios. A análise mostra que dimensões como a remoção efetiva de barreiras à participação e à aprendizagem, o fortalecimento do sentimento de pertença dos alunos e a garantia de acessibilidade plena em termos físicos e digitais aparecem de forma residual nos documentos. Acresce que, em alguns casos, a ênfase na dimensão normativa não é acompanhada de indicadores de implementação ou de avaliação, limitando a monitorização do impacto das políticas inclusivas no quotidiano escolar.

Concluindo, os documentos orientadores das escolas refletem de forma clara e consistente os princípios da educação inclusiva, incorporando os valores de equidade, diversidade, participação e corresponsabilização, e sinalizando estratégias para a sua concretização. Contudo, a análise crítica revela que esse alinhamento é mais sólido no plano declarativo e normativo do que na operacionalização e monitorização, persistindo uma distância entre os enunciados e as práticas efetivas.

²⁶ A sala de Snoezelen é uma sala multissensorial que tem como objetivo a estimulação sensorial e/ou a diminuição dos níveis de ansiedade e de tensão. O ambiente, que a sala de Snoezelen proporciona, é seguro e não ameaçador, promovendo o autocontrolo, autonomia, descoberta e exploração, bem como efeitos terapêuticos e pedagógicos positivos.

Impacto: QA.5 – Quais são os efeitos da implementação do DL 54/2018, em particular das ações apoiadas pelo PT2020, nomeadamente ao nível da equidade, da participação e colaboração, do ensino e da aprendizagem, do sucesso e bem-estar das crianças e dos alunos?

5.1 - Como é que as ações apoiadas produziram mudanças no contexto da Escola, dando resposta às necessidades identificadas, nomeadamente na participação dos/as alunos/as e famílias?

Os principais eixos onde as ações apoiadas pelo DL 54/2018 alteraram o contexto da escola tendo em consideração a participação dos alunos e das famílias foram:

- o reforço da participação dos alunos e famílias em processos de decisão, embora de forma reduzida, formal ou desigual, e pouco sistemática;
- inclusão da participação de alunos e famílias nos sistemas de monitorização, embora se registem lacunas de monitorização;
- ações de formação e capacitação parental, porém, pontuais;
- mobilização das associações de pais para mediar conflitos e dinamizar representação, embora com constrangimento na regulamentação dos Conselhos Municipais de Educação;
- respostas ao aumento das necessidades e à integração linguística e cultural dos alunos;
- promoção da participação mais formal dos alunos em atividades e projetos de participação estudantil;
- estímulo de uma cultura inclusiva nas escolas.

As evidências recolhidas pelos diversos serviços centrais e regionais, estruturas de representação de escolas e entidades representativas das famílias, evidenciaram que a participação das famílias é reconhecida como fundamental na Educação Inclusiva, devendo ser ativa e colaborativa, e não apenas formal. Foi destacada uma maior consciência nas escolas sobre a importância deste envolvimento, com boas práticas em algumas das quais integram as famílias desde o início dos processos educativos. Contudo, persistem dificuldades significativas em envolver os pais como parceiros efetivos, existindo casos de participação limitada, comunicação insuficiente e ausência de mecanismos formais de mediação.

Há indicação que uma das dimensões do sistema de monitorização da Direção Geral é a participação dos alunos e da família, tendo vindo a reforçar a sua importância, havendo também trabalho recolhido através das visitas regulares das equipas regionais. No entanto, vários atores apontam a falta de uma monitorização e avaliação contínua.

As evidências salientam também o papel das associações de pais, que poderão ser centrais na dinamização da representação dos pais, na medição de conflitos surgidos com as escolas e as famílias e no esclarecimento de dúvidas. Surgiram também exemplos de articulação de planos de formações com planos de capacitação parental, reforçando o papel dos centros de formação.

Houve menções a relatos do terreno que descrevem respostas à diversidade e integração linguística ou cultural, ilustrando programas centrados na voz dos alunos, onde são incluídos os alunos migrantes e os alunos com deficiência.

Os estudos de caso evidenciam um envolvimento crescente dos pais na definição das medidas, nas reuniões com a EMAEI, na elaboração do RTP. No entanto, persistem dúvidas se a voz das famílias é tida em consideração, pois a comunicação com a família é pouco sistemática.

Em relação à participação dos alunos, os estudos de caso ilustram diversos instrumentos mais formais, como assembleias de turma, reuniões com delegados de turma, ou atividades e projetos, como Erasmus+, Ubuntu, clubes, Ecoescolas, etc., embora em alguns contextos esta participação não tenha sido evidenciada.

Em relação a uma cultura escolar de inclusão é evidenciado nas escolas a sua natureza acolhedora, sentimentos de pertença, redução de estigma.

5.2 - Em que medida estão os pais/encarregados de educação, as famílias e os alunos envolvidos no processo educativo, sobretudo ao nível da participação nas tomadas de decisão?

De forma geral, os dados dos inquéritos apontam para mudanças significativas no papel e na intervenção de pais/EE, famílias e alunos na participação nas tomadas de decisão, ainda que subsista margem para um envolvimento mais amplo e efetivo.

As entrevistas e os estudos de caso confirmam esta tendência, mas revelam assimetrias e fragilidades. Reconhece-se a importância da participação ativa e significativa, não apenas formal, e observa-se maior consciência nas escolas, com práticas colaborativas mais consistentes em alguns contextos, como o contacto direto com a EMAEI ou a definição conjunta de medidas e RTP. Persistem, contudo, dificuldades em envolver os pais como parceiros efetivos, sendo a participação várias vezes meramente validativa, a comunicação pouco clara sobre certificações e percursos, os conflitos sem mediação formal prevista, e existem desigualdades entre municípios e falta de regulamentação. Valoriza-se o papel das associações de pais, a formação para toda a comunidade escolar e programas que dão voz aos alunos.

Em síntese, o envolvimento existe e cresce, mas é desigual e por vezes pouco sistemático, exigindo reforço de mecanismos de mediação, comunicação e estruturas de representação para que a participação nas decisões seja efetivamente partilhada.

De um modo geral, verifica-se, através dos dados dos inquéritos, de forma transversal aos vários atores, um reconhecimento de mudanças significativas no papel e na intervenção dos pais/EE, das famílias e dos alunos, particularmente no que respeita ao seu envolvimento e participação nas tomadas de decisão.

Aproximadamente metade dos diretores e docentes inquiridos considera que se observam mudanças substanciais que redefinem a estrutura ou o funcionamento do papel e da intervenção das crianças/alunos. Contudo, embora metade dos docentes também entenda que essa mudança é substancial no caso do papel e da intervenção dos pais/EE, quatro em cada dez diretores manifestam a opinião de que, apesar de relevantes, essas mudanças não alteraram de forma essencial o papel e a intervenção dos pais/EE.

Do lado dos pais/EE, menos de um quinto considera que não se observam mudanças. Efetivamente, cerca de um terço dos pais/EE reconhece a existência de alterações nas práticas que promovem a sua participação, e metade considera que essas mudanças são importantes ou substanciais.

Por sua vez, quatro em cada dez alunos afirmam estar sempre envolvidos nas tomadas de decisão relativas à sua aprendizagem, enquanto três em cada dez referem estar frequentemente envolvidos. Apenas 5% dos alunos admitem nunca participar nesses processos.

Assim, de acordo com a perceção dos vários atores, conclui-se que têm ocorrido mudanças consideráveis no papel e na intervenção das crianças/alunos e dos pais/EE, ainda que subsista margem para um envolvimento mais amplo e efetivo.

As evidências recolhidas pelos diversos serviços centrais e regionais, estruturas de representação de escolas e entidades representativas das famílias, evidenciaram, de forma recorrente, que:

- A participação ativa de alunos e famílias é transversalmente reconhecida pelas diferentes entidades como essencial na Educação Inclusiva, devendo ser significativa e não apenas formal
- Foi amplamente destacado pelos diferentes representantes o aumento da consciência nas escolas sobre a importância desta dimensão de participação da família, ainda que o grau de desenvolvimento varie. Em algumas escolas há práticas colaborativas mais consistentes, com ilustrações do envolvimento das famílias desde o início do processo educativo ou com o contacto direto das famílias com a EMAEI, discutindo em conjunto a estratégia
- No entanto, existe o reconhecimento e consenso das dificuldades das escolas em envolver os pais como parceiros efetivos no processo educativo, podendo comprometer as respostas educativas. Houve relatos em que a participação dos pais se limitou à informação e assinatura de decisões já tomadas. Há também contextos em que o acompanhamento familiar é fraco, prejudicando as aprendizagens
- Há também a identificação pelas diversas entidades de conflitos entre famílias e escolas, nomeadamente quando há desacordos sobre medidas educativas, sem mecanismos formais de mediação previstos no DL, sendo necessário reforçá-los, como enfatizado pelas entidades de implementação.
- Também há indícios transversais de falta de comunicação clara entre escolas e famílias, nomeadamente relativamente às certificações e percursos formativos, particularmente destacada pela ANQEP que recebe muitos pedidos de esclarecimentos.
- Apesar de prevista a participação dos pais, as associações de pais não estão previstas. As entidades representantes dos pais e dos municípios destacam que as associações de pais são vistas como um recurso importante para mediação e diálogo, devendo envolver não só pais de alunos com necessidades identificadas, mas todos, incluindo os ausentes, e há uma crescente valorização do seu papel
- Neste âmbito, destacaram-se também, de forma partilhada entre as diversas entidades, a desigualdade entre municípios, alguns com estruturas de participação consolidadas e outros sem elas, dificultando a criação de uma cultura de representação parental. Foi mencionada pelas entidades representantes de pais ou encarregados de educação e pela ANMP a falta de regulamentação clara dos Conselhos Municipais de Educação que também limita a participação dos pais
- Defende-se que a formação para a Educação Inclusiva envolva toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, como reforçam as entidades representantes de pais.
- Destacaram ainda, em particular os representantes das equipas técnicas e equipas regionais, os programas que dão voz aos alunos, nomeadamente os específicos para alunos migrantes, alunos surdos e alunos com incapacidade visual

Já com os estudos de caso evidenciou-se um envolvimento crescente dos pais, passando por escuta ativa, participação em reuniões com a EMAEI, definição de medidas e elaboração do RTP. Num AE foi destacado o pré-escolar neste âmbito. No entanto, em algumas escolas a participação é sobretudo reativa ou validativa, centrada nas medidas e é destacada uma maior necessidade de comunicação e articulação com profissionais e parceiros, que é tida como pouco sistemática ou regular. Em alguns casos não ficou claro como é que a intervenção das famílias acontece e é tida em consideração.

Sobre os alunos a participação em decisões poderá passar pela sua participação em assembleias de turma ou reuniões com delegados e subdelegados de turma. Também passa por participação em projetos com uma

grande tónica na participação, como o Erasmus+, Ubuntu, clubes, etc. Há numa UO uma formulação de “contrato” com alunos quando são definidas as suas medidas. No entanto, em algumas escolas, os alunos sentem que não são envolvidos nas decisões sobre as medidas de apoio que lhes dizem respeito, sugerindo momentos formais de escuta para decisões sobre as próprias medidas.

5.3 - Em que medida tem a implementação do Decreto-Lei 54/2018 permitido às crianças e jovens a aquisição de níveis de formação que favorecem a inclusão social?

As evidências indicam um impacto globalmente positivo do DL 54/2018 na aquisição de níveis de formação que favorecem a inclusão social, opinião partilhadas por diretores e famílias. Ainda assim, o impacto não é uniforme, pois uma parte considerável dos diretores e famílias considera que não existem mudanças relevantes, persistindo assimetrias territoriais e de recursos que geram desigualdades entre escolas.

As entrevistas sublinham ganhos na qualidade das aprendizagens, socialização e comunicação, redução de rótulos, maior sucesso escolar e coesão social, bem como a valorização da flexibilidade para validar e certificar percursos. A inclusão de alunos estrangeiros e migrantes surge como fator de justiça social e convivência democrática.

Ao mesmo tempo, assinalam-se dificuldades nas transições pós-escolar, com pedidos de reinscrição por falta de alternativas e necessidade de maior articulação com o ensino profissional e superior, o emprego e os serviços sociais. Falta, além disso, monitorização consistente com instrumentos para medir a qualidade e o impacto nas aprendizagens. Os estudos de caso mostram que ações de sensibilização, trabalho colaborativo e envolvimento em contextos regulares reduzem o estigma, valorizam a diversidade e reforçam a pertença, melhorando a integração de alunos com dificuldades e de imigrantes.

Considerando que aproximadamente quatro em cada dez diretores e docentes reconhecem mudanças substanciais que redefinem a estrutura e o funcionamento das práticas de elaboração dos Planos Individuais de Transição (PIT), cujo objetivo é promover a integração plena na sociedade, e que cerca de três em cada dez consideram as mudanças relevantes, ainda que sem alterar a essência dessas práticas, pode admitir-se que a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 tem tido um impacto positivo na aquisição de níveis de formação que favorecem a inclusão social.

Contudo, um quarto dos diretores e docentes entende que apenas se registam algumas mudanças, o que sugere que o impacto não é ainda uniforme em todas as realidades educativas.

A opinião dos pais/EE segue a mesma tendência: pouco menos de metade considera que as mudanças são importantes ou substanciais, enquanto cerca de 15% afirma não ter observado alterações significativas.

As entrevistas dos serviços centrais e regionais, estruturas de representação de escolas e entidades representativas das famílias salientaram a importância da colocação dos alunos com necessidades na escola, representando uma mudança significativa, que se centrou na qualidade das aprendizagens. Destacam os benefícios na socialização, na comunicação, no combate aos rótulos e no sucesso escolar de todos alunos, representando uma contribuição para a coesão social. A possibilidade e a flexibilidade de validar e certificar o percurso dos alunos é também salientada. Evidenciou-se também o impacto da inclusão de alunos estrangeiros e migrantes, estimulando o sentimento de justiça social e convivência democrática. No entanto,

foram destacadas as assimetrias territoriais ou de recursos, que criam desigualdades entre escolas. Foram também identificadas dificuldades nas transições pós 12º ano, evidenciadas por pedidos de reinscrição por falta de alternativas, verificando-se ser necessário uma maior articulação com o ensino profissional e superior, os empregos e os serviços sociais. Por fim, salientou-se a falta de instrumentos para medir a qualidade das ações e o impacto nas aprendizagens que vem da necessidade de monitorização consistente.

Os estudos de caso enfatizam as ações de sensibilização, as atividades colaborativas e o envolvimento dos alunos com medidas adicionais em contextos regulares, permitindo reduzir o estigma, valorizar a diversidade e reforçar o sentimento de pertença. Destacam-se as melhorias na integração de alunos com dificuldades e imigrantes.

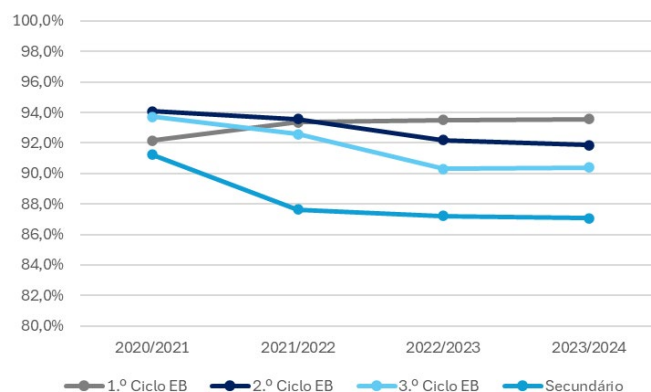
5.4 - Qual o impacto que o DL 54/2018, de 6 de julho produziu ao nível do sucesso, nomeadamente dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens, da certificação das aprendizagens, do bem-estar e do abandono escolar? Que medidas/ações contribuíram para os resultados nas diferentes dimensões?

De acordo com as evidências, o DL 54/2018 tem impacto globalmente positivo, mais visível no bem-estar e na continuidade dos percursos educativos do que nos resultados académicos. A maioria de diretores e docentes identifica mudanças nas práticas de promoção do bem-estar dos alunos e uma redução da taxa de abandono entre alunos com medidas seletivas e/ou adicionais. Pelo menos metade dos pais/EE confirma mudanças importantes ou substanciais nestes domínios. Já no que toca aos resultados escolares, à qualidade das aprendizagens e ao sucesso nos exames finais nacionais do ensino secundário, a opinião é favorável, mas menos expressiva, cerca de quatro em cada dez docentes e diretores consideram as mudanças substanciais e pouco menos de metade dos pais reconhece impacto equivalente. As entrevistas e estudos de caso reforçam a existência de um ambiente escolar mais inclusivo, com mais alunos, a realizarem exames e a concretizarem aprendizagens significativas, embora persistam desigualdades de contexto e dificuldades na certificação de alunos com medidas adicionais devido a critérios avaliativos pouco ajustados. Regista-se ainda o reforço de um sentido de pertença e bem-estar, identificando-se a necessidade de respostas mais robustas em saúde mental e de evidência mais concreta sobre o sucesso escolar e a redução do abandono.

De acordo com os dados do questionário Educação Inclusiva (DGEEC), entre os anos letivos de 2020/21 e 2023/24, as taxas de transição e conclusão dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm vindo a aumentar no 1º ciclo do EB. Em sentido inverso, as taxas de transição e conclusão diminuíram nos 2º e 3º ciclos do EB e no secundário, sendo necessário avaliar nos próximos anos letivos se esta tendência se mantém, averiguando até que ponto se explica pela normalização no contexto pós-covid ou por outros fatores.

No último ano letivo em análise a taxa de transição/conclusão é ligeiramente inferior a 90% no ensino secundário, mas superior a esse valor em todos os ciclos do EB.

Gráfico 3 – Taxas de transição dos alunos com medidas de Educação Inclusiva segundo o nível e ciclo de estudos por ano letivo



Fonte: produção própria com dados da DGEEC

Se se analisar separadamente os conjuntos de RTP que apenas implementam medidas seletivas e os RTP que implementam medidas seletivas e adicionais, pelos menos nos dois últimos anos letivos em análise as taxas de transição e conclusão são ligeiramente superiores no conjunto de RTP que implementaram medidas seletivas e adicionais. Esta tendência é mais evidente do 1º ciclo do EB e no secundário.

Porém, essa tendência não se regista no 2º ciclo do EB, nem se registou nos anos letivos de 2020/21 e 2021/22 no 3º ciclo do EB.

Tabela 14 – Taxas de transição dos alunos com medidas de Educação Inclusiva segundo o nível e ciclo de estudos, por tipo de medida e por ano letivo

		2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
1.º Ciclo EB	Só medidas seletivas	91,7%	93,2%	93,2%	93,2%
	Medidas seletivas e adicionais	93,6%	94,0%	94,8%	95,4%
2.º Ciclo EB	Só medidas seletivas	94,2%	94,0%	92,3%	91,9%
	Medidas seletivas e adicionais	93,5%	91,8%	91,5%	91,5%
3.º Ciclo EB	Só medidas seletivas	93,7%	92,7%	89,9%	89,9%
	Medidas seletivas e adicionais	93,7%	91,6%	91,8%	92,1%
Secundário	Só medidas seletivas	91,4%	87,5%	87,0%	86,6%
	Medidas seletivas e adicionais	91,0%	88,0%	88,3%	88,4%

Fonte: produção própria com dados da DGEEC

Subsistem algumas diferenças nas taxas de transição e conclusão dos alunos de educação inclusiva consoante as regiões. As taxas de transição e conclusão são superiores na região Norte, sempre acima de 90% independentemente do nível e ciclo de estudos, seguindo-se as regiões Centro, e do Oeste e Vale do Tejo.

As taxas de transição e conclusão são menores no Alentejo e Algarve, em todos os ciclos de ensino, com exceção do ensino secundário onde é menor na Península de Setúbal, abaixo de 80%, e Grande Lisboa, pouco acima dos 80%.

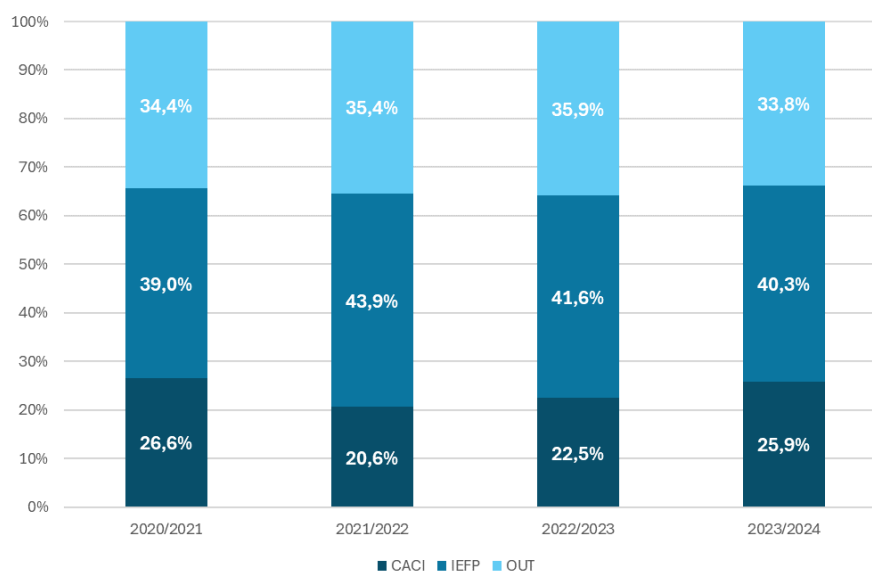
Tabela 15 – Taxas de transição dos alunos com medidas de Educação Inclusiva segundo o nível e ciclo de estudos e por NUTS II no ano letivo 2023/24

	Norte	Centro	Oeste e Vale do Tejo	Grande Lisboa	Península de Setúbal	Alentejo	Algarve
1.º Ciclo EB	96,3%	93,5%	93,0%	92,6%	93,1%	90,5%	90,7%
2.º Ciclo EB	96,1%	94,2%	91,5%	88,8%	89,5%	86,7%	88,1%
3.º Ciclo EB	94,7%	91,9%	87,9%	87,5%	87,3%	85,6%	87,3%
Secundário	91,4%	88,7%	88,2%	82,5%	79,3%	85,3%	84,8%

Fonte: produção própria com dados da DGEEC

Relativamente à situação no próximo ano letivo que se perspetiva aplicar a alunos com PIT, a situação mais comum é considerar que o aluno apresenta potencial para fazer formação para pessoas com deficiência em instituições acreditadas pelo IEFP, cerca de dois em cada cinco casos. Seguem-se outras situações, que representam aproximadamente um terço dos alunos com PIT e pelo menos 18 anos, sendo que a integração em Centro de Atividades de Capacitação para a Inclusão (CACI) é perspetivada em cerca de dois quintos a um quarto dos casos.

Gráfico 4 – Situações que se perspetivam aplicar no próximo ano letivo ao aluno com PIT e com 18 ou mais anos em 15 de setembro do ano n+1, por ano letivo



Fonte: produção própria com dados da DGEEC

Contudo, as perspetivas para esse conjunto de alunos diferem consoante as regiões do continente. A formação para pessoas com deficiência em instituições acreditadas pelo IEFP apresenta uma percentagem superior à média continental nas regiões do Centro e Algarve, situando-se ligeiramente abaixo da metade de alunos com PIT nestas regiões. Em sentido inverso a sua expressão é inferior nas regiões da Grande Lisboa, Norte, e Península de Setúbal. Por outro lado, os CACI apresentam maior expressão no Norte, representando

pouco mais de um terço dos alunos com PIT. Em sentido oposto nas regiões do Centro, Alentejo, e Oeste e Vale do Tejo os CACI têm menor peso.

De forma geral, a maioria dos diretores e docentes manifesta a opinião de que se verificam mudanças nas práticas de promoção do bem-estar dos alunos, contribuindo para a redução da taxa de abandono escolar entre alunos abrangidos por medidas seletivas e/ou adicionais. Pelo menos metade dos inquiridos considera que essas mudanças são substanciais.

No que respeita às práticas orientadas para a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens, incluindo o sucesso dos alunos nos exames do Ensino Secundário, a opinião mantém-se globalmente favorável, embora ligeiramente menos positiva. Apenas quatro em cada dez diretores e docentes classificam estas mudanças como substanciais.

Os pais/EE partilham, de forma geral, esta opinião. Pelo menos metade considera as mudanças importantes ou substanciais no que diz respeito às práticas de promoção do bem-estar dos alunos, e às práticas conducentes à redução da taxa de abandono escolar entre alunos com medidas seletivas e/ou adicionais. Contudo, pouco menos de metade reconhece um impacto equivalente nas práticas que visam melhorar os resultados escolares, a qualidade das aprendizagens e o sucesso nos exames do Ensino Secundário. Ou seja, subsiste mais a opinião de que as mudanças promovem um pouco menos a qualidade das aprendizagens e um pouco mais a continuidade do percurso educativo.

As entrevistas salientam o impacto do trabalho colaborativo e das medidas do DL nos progressos reais e aprendizagens significativas para um número mais alargado de alunos, embora reconheça as desigualdades de contextos e que ainda pode não ser generalizado para todas as escolas, não sendo ainda práticas uniformes. Especificamente, salientam que hoje há mais casos de trabalho efetivos com alunos que antes não iam a provas ou exames, valorizando a lógica do que é possível aprender e produzir resultados de aprendizagem.

Sobre a certificação das aprendizagens, as entrevistas sublinham uma dupla frente. Por um lado, a certificação passou a validar o percurso real e passou também a estar prevista a certificação parcial nos cursos profissionais, permitindo um reconhecimento do que for realizado. Por outro lado, é exigido clareza, nomeadamente em torno de um maior domínio de questões técnicas e legislativas sobre as qualificações e as certificações. Surge a preocupação com o equilíbrio entre qualidade e certificação e com a adaptação ao ensino superior ou ao contexto de trabalho.

Em relação ao bem-estar, vários depoimentos descrevem um reforço de bem-estar e sentimentos de pertença, ao mesmo tempo que é reconhecida a necessidade de reforçar respostas em saúde mental. Sobre o abandono escolar, é referida uma tendência de redução, embora sejam necessários resultados concretos.

A maioria dos estudos de casos salientam o bom ambiente escolar e bem-estar generalizado na escola, incluindo também melhorias na integração dos alunos com dificuldades e dos alunos de forma mais geral, promovendo a democratização do ensino e da educação. No entanto também assinalaram as dificuldades que existem na certificação dos alunos com medidas especiais por inadequações dos critérios avaliativos.

5.5 - Que impactos se verificaram em termos da capacitação dos agentes educativos?

Verificam-se avanços significativos na capacitação dos agentes educativos, com uma parte considerável de diretores e docentes a identificarem mudanças substanciais que redefinem a estrutura e o funcionamento profissional na educação inclusiva, e um conjunto menor a referir ausência de mudanças. Entre os técnicos, também prevalecem mudanças relevantes.

A larga maioria dos diretores e docentes observam mudanças relevantes a substanciais nas práticas de trabalho colaborativo entre técnicos, professores de educação especial e docentes. Em seguida, salientam-se progressos nas práticas dos professores de educação especial, e em ordem decrescente, nos docentes do básico e secundário, educadores de infância e profissionais dos CAA. Nos assistentes operacionais e técnicos dos CRI, cerca de metade assinala mudanças relevantes/substanciais, mantendo-se uma avaliação global positiva.

Concretamente, há coordenação, trabalho em grupos e plenários, produção de documentação. A DGE promove formação, disponibiliza materiais e realiza visitas de acompanhamento e as redes de EMAEI partilham desafios e respostas, com trocas inter-escolas de atividades, ferramentas e estratégias. A formação abrange lideranças, coordenadores e docentes, com capacitação parental e ações locais, sendo sugerida a extensão a toda a comunidade escolar, nomeadamente docentes, técnicos, direções, assistentes operacionais e famílias. Persistem, contudo, limitações, em particular relacionadas com a burocratização no funcionamento das EMAEI, a falta de monitorização e avaliação das medidas e lacunas de formação dos assistentes operacionais, em especial na gestão de conflitos.

Aproximadamente um terço dos diretores de escola e dos docentes concorda que se verificam mudanças substanciais que redefinem a estrutura ou o funcionamento do desempenho dos profissionais das escolas, considerando-os mais capacitados na área da educação inclusiva. Menos de 10% afirma não se terem registado mudanças.

Embora a opinião dos técnicos tenda mais para a identificação de mudanças relevantes, mas não substanciais, também neste grupo menos de 10% considera que não ocorreram alterações. Prevalece, assim, a opinião de que se registam avanços significativos na capacitação dos agentes educativos.

De forma mais concreta, cerca de três quartos dos diretores e docentes inquiridos referem observar mudanças importantes a substanciais nas práticas de trabalho colaborativo entre técnicos, professores de educação especial e docentes, destacando-se, deste modo, as sinergias entre os diferentes agentes educativos. Em segundo lugar, são salientadas mudanças importantes e substanciais nas práticas dos professores de educação especial.

Seguem-se, em ordem decrescente, as mudanças observadas nas práticas dos restantes docentes do ensino básico e secundário e dos educadores de infância, e dos profissionais das estruturas de Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA). Um pouco menos, cerca de metade dos inquiridos, aponta que essas mudanças são importantes ou substanciais nas práticas dos assistentes operacionais e dos técnicos dos CRI, mantendo-se, ainda assim, uma avaliação globalmente positiva.

As entrevistas evidenciam um movimento de capacitação organizada, envolvendo os coordenadores, trabalho em grupos e plenários e documentação. A DGE promoveu formação dirigidas aos centros de formação, criou documentação e realizou visitas de acompanhamento, centradas na sensibilização e na

formulação de recomendação. Existem também redes de EMAEI onde são partilhados desafios e respostas, havendo também trocas entre escolas sobre atividades, ferramentas e estratégias.

Do lado dos conteúdos e do alcance, as entrevistas referem sobretudo formação dirigida a lideranças, para coordenadores, equipas multidisciplinares e docentes. Contudo, referem também que a formação não é igual entre escolas e territórios. Em paralelo, e em alguns contextos, são referidas iniciativas de capacitação parental e ações locais conjuntas que envolvem autarquias. Estes casos surgem como experiências localizadas e não como oferta sistemática no país. De forma transversal, as entrevistas apontam para a necessidade de alargar a formação para toda a comunidade escolar, nomeadamente docentes, técnicos, direções, assistentes operacionais e famílias.

Também surgem limitações relacionadas com o funcionamento burocrático das EMAEI e uma falta de monitorização e avaliação das medidas, aspetos que são associadas pelos atores à necessidade de reforçar a capacitação e formação práticas destas equipas, especificamente em relação ao planeamento e acompanhamento sistemático das respostas, à definição de indicadores e à recolha e análise de dados. Salientam-se os assistentes operacionais como um dos grupos onde existe uma grande lacuna de formação, nomeadamente na área da gestão de conflitos.

5.6 - Em que medida as escolas promovem oportunidades de desenvolvimento profissional a todos os elementos da comunidade escolar de acordo com os princípios de uma educação inclusiva?

As escolas têm vindo a promover de forma organizada e sistemática oportunidades de desenvolvimento profissional alinhadas com a educação inclusiva, envolvendo direções, docentes e técnicos. A DGE tem tido um papel central, através dos centros de formação, documentação e visitas de acompanhamento, surgiram redes locais de EMAEI e encontros nacionais/regionais de partilha, e multiplicaram-se ações internas, nomeadamente jornadas pedagógicas, formações dinamizadas pela educação especial/EMAEI, materiais de apoio. Os dados refletem o impacto globalmente positivo entre quem participa: cerca de 6 em cada 10 diretores e docentes e 2/3 dos técnicos receberam formação; 3 em cada 10 diretores/docentes sentem-se totalmente preparados e, entre os técnicos, 2 em cada 10; a maioria considera a preparação pelo menos satisfatória.

Contudo, a abrangência ainda não cobre a totalidade dos elementos da comunidade. A formação dos assistentes operacionais é menos expressiva e os docentes são o grupo que mais refere preparação inadequada (5–10%). Há também constrangimentos por serem frequentemente ações pontuais, com um excesso de foco na legislação e uma falta de introdução na formação de práticas, planeamento colaborativo e esclarecimento operacional. A rotatividade dos recursos humanos também representa desafios.

A maioria dos inquiridos, diretores de escola, docentes e técnicos, concorda que se verificam mudanças importantes ou substanciais nas iniciativas de formação e atualização profissional promovidas pelas escolas, tanto por iniciativa das direções como dos próprios profissionais.

Mais de metade dos agentes educativos reporta melhorias significativas na formação de docentes e técnicos especializados, evidenciando um esforço crescente de capacitação no âmbito da educação inclusiva.

Todavia, essas mudanças revelam-se menos expressivas no que respeita à formação dos assistentes operacionais. Com efeito, mais de metade dos diretores, docentes e técnicos considera que, neste grupo profissional, apenas se registam algumas ou nenhuma mudanças.

Em termos concretos, apenas seis em cada dez diretores e docentes inquiridos afirmam ter recebido formação nesta área, enquanto entre os técnicos essa proporção é ligeiramente superior, situando-se em cerca de dois terços. Contudo, verifica-se que, embora oito em cada dez técnicos considerem que a formação os preparou apenas parcialmente, dois em cada dez referem sentir-se totalmente preparados. Entre os diretores e docentes, três em cada dez afirmam que a formação os preparou totalmente para a prática da educação inclusiva.

Assim, apesar de a formação não abranger ainda todos os profissionais, os resultados apontam para um impacto globalmente positivo entre os que tiveram acesso a estas oportunidades, sendo a preparação considerada, no mínimo, satisfatória. Importa referir que os docentes são o grupo que mais frequentemente declara que as formações não os prepararam adequadamente para a educação inclusiva, aproximadamente entre 5% e 10%.

As entrevistas mostraram que as escolas passaram a promover oportunidades de desenvolvimento profissional de forma mais organizada e sistemática e que a DGE teve um papel central na formação para os Centros de Formação, na documentação e nas visitas de acompanhamento para apoiar a diferenciação pedagógica, as EMAEI e os conselhos de turma. Em paralelo, foram criadas redes locais de EMAEI e encontros de partilha, nacionais e regionais de partilha de atividades, ferramentas e estratégias.

Também se verificou que a abrangência destas oportunidades tem vindo a alargar-se. Além dos dirigentes e dos docentes, tem havido um esforço crescente para incluir assistentes operacionais, técnicos e famílias. Há registos de protocolos entre autarquia e centro de formação neste âmbito.

Ainda assim as entrevistas revelam que persistem limitações, pois muitas ações configuram-se como mais pontuais e demasiado centradas na legislação, faltando práticas, planeamento colaborativo e esclarecimento de dúvidas mais operacionais.

Os estudos de caso salientam ações internas das escolas, que passam pela integração nas jornadas pedagógicas, formações dinamizadas pela educação especial ou pela EMAEI, produção de textos e materiais de apoio pela EMAEI, como ações externas, com os Centros de Formação e o ME. É reconhecido que a formação precisa de continuidade, sobretudo devido à rotatividade de docentes e à necessidade de cobrir toda a comunidade escolar.

5.7 - De que forma as mudanças ocorridas asseguram que cada aluno tem acesso ao currículo e às aprendizagens, com sucesso, de modo a que todos e cada um concretizem o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento?

As mudanças descritas permitem o acesso de cada aluno ao currículo ao migrarem de uma lógica de diagnóstico rotulante para uma abordagem de currículo para todos, centrada nas potencialidades e nas barreiras de acesso de cada um. Os CAA, quando bem entendidos, funcionam como recurso aberto (desporto escolar, biblioteca, artes), ampliando oportunidades e materializando percursos inclusivos em vez de segregadores. Há evidência concreta de acesso e participação com efeito em aprendizagem, o que indica que a escola está a remover barreiras e a criar contextos ricos de trabalho com os pares. Consolida-se uma cultura que valoriza diversidade e equidade, mobilizando apoios e medidas adequadas às necessidades e potencialidades de cada criança e jovem.

No quotidiano, isto traduz-se em dispositivos pedagógicos concretos como a seleção e adequação de materiais, adaptação de testes, leitura assistida, oficinas curriculares para iniciação à literacia e respostas curriculares próprias, incluindo competências para a vida, mantendo a participação preferencial em sala de aula

Os instrumentos qualitativos evidenciaram uma viragem de uma lógica de diagnóstico rotulante para uma lógica de currículo para todos, centrada nas potencialidades de cada aluno e nas barreiras ao seu acesso e participação. Esta mudança reforça a ideia de que todos são alunos da turma, sendo os benefícios também repercutidos para todos. Em paralelo, os CAA são referidos como recurso que, quando bem entendido, abre oportunidades, como o desporto escolar, a biblioteca, as artes, a todos, auxiliando a materializar percursos inclusivos, em vez de serem um espaço de exclusão. Há ainda evidência concreta de acesso e participação que se traduz em aprendizagem. Estas práticas mostram que a escola está a retirar barreiras e a criar contextos ricos onde cada aluno aprende com os pares.

Quando o acesso ao currículo implica ajustes de percurso, as entrevistas descrevem clarificação e vias de certificação mais realistas. A certificação parcial nos cursos profissionais reconhece o que foi concluído, sendo necessário que alguém domine o técnico e o legal para decisões fundamentadas e comunicação clara com as famílias sobre o que é ou não certificado. Isto permite alinhar expectativas, proteger a integridade dos referenciais e manter trajetórias acessíveis e com sentido para cada aluno.

As evidências dos estudos de caso convergem na ideia de que a implementação do DL 54/2018 está a tornar o ensino mais flexível, equitativo e personalizado, garantindo que cada aluno acede ao currículo e progride sem discriminação. Destaca-se a existência de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a equidade no acesso ao currículo e na progressão, associada à mobilização adequada de apoios e medidas de suporte ajustadas às necessidades e potencialidades de cada criança e jovem.

Esta mudança traduz-se, no quotidiano das salas, em dispositivos muito concretos como a seleção e adequação de materiais e recursos didáticos ao nível dos alunos, adaptação de testes e leitura assistida de exercícios, oficinas curriculares para quem está a iniciar a literacia e respostas curriculares próprias que incluem competências para a vida, mantendo sempre a participação dos alunos em contextos inclusivos, preferencialmente em sala de aula. Estes mecanismos visam que todos e cada um aprendam e avancem ao seu ritmo, com sucesso.

As escolas relatam também processos de identificação e decisão mais céleres e adequados, envolvendo docentes, famílias e a EMAEI, o que permite acionar medidas universais para todos, a aplicação de grupos heterogéneos, trabalho por pares, PLN, tarefas diferenciadas, apoio comportamental, e, quando

necessário, escalar para medidas seletivas ou adicionais. Os docentes referem ganhos de autonomia face ao regime anterior, o que ajuda a garantir respostas a tempo e horas, focadas no potencial de cada aluno.

5.8 - Quais os fatores que tiveram maior influência nas mudanças ocorridas? E quais as áreas de melhoria para que a educação seja mais inclusiva?

A análise qualitativa identificou três motores principais das mudanças: a reorientação trazida pelo DL 54, que substitui a lógica de classificar alunos por uma abordagem centrada nas potencialidades, na qualidade das aprendizagens e no sucesso de cada um; a estruturação interna da EMAEI, que produz guiões, apoia a implementação e monitoriza medidas, providenciando coerência pedagógica e acelerando decisões; lideranças escolares flexíveis e proativas, articuladas com redes e com a formação promovida.

Persistem, contudo, áreas de melhoria, sendo a principal o reforço dos recursos humanos e técnicos. A qualificação da formação, tornando-a contínua, prática, em contexto e colaborativa, e para assistentes operacionais e docentes recém-chegados foi destacada. Também foram referidos os pontos críticos de reduzir burocracias internas, clarificar interpretações do DL, estabilizar equipas e robustecer a articulação intersetorial entre educação, saúde e segurança social, com melhor integração dos CRI. Por fim, destaca-se a necessidade identificada de consolidação de mecanismos consistentes de monitorização e avaliação para conhecer resultados e reduzir assimetrias, reforçar a aplicação das medidas universais e assegurar continuidade de apoios nas transições entre ciclos, onde ainda se observam descontinuidades.

As entrevistas apontam uma mudança de paradigma trazida pelo DL 54, passando de classificar os alunos a passar a olhar para as suas potencialidades, deslocando o foco para a qualidade das aprendizagens e o sucesso de cada um. Houve um processo de estruturação com a EMAEI, contrastando com o isolamento das decisões no passado. No plano de governação, destacam-se as equipas regionais, a formação desenhada pela DGE (lideranças + docentes), as redes locais de EMAEI e partilha de práticas, motivando a revisão de práticas. O papel dos municípios, das associações de pais e das lideranças são também críticas.

Nas entrevistas surgem sugestões para formação mais prática, contextualizada e colaborativa e menos teórica ou legislativa, recorrendo a estudos de caso e a instrumentos concretos e operacionais. Há lacunas de formação nos assistentes operacionais e identifica-se uma burocracia criada pelas próprias escolas que pode representar obstáculos aos processos. Também foi salientado que uma articulação intersetorial é crítica, em particular ligando educação, saúde e segurança social e uma melhor integração dos CRI. Os atores pedem também mecanismos consistentes de monitorização e avaliação para conhecer resultados, reduzir assimetrias e consolidar práticas. Do lado pedagógico, foi identificado ser necessário reforçar as medidas universais, sendo identificadas como ainda pouco trabalhadas de forma intencional, nomeadamente as práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula para todos os alunos, bem como a formação de professores que lhes dá suporte.

Os estudos de caso apontam como motores principais das mudanças em primeiro lugar o papel estruturante da EMAEI, nomeadamente a produzir textos ou guiões, a apoiar a implementação e a monitorizar medidas, providenciando coerência ao trabalho pedagógico e acelerando decisões. Em segundo, são as lideranças escolares flexíveis e proativas na gestão e articulação de recursos. E em terceiro, o trabalho em rede com serviços e parceiros externos, como ilustração, CPCJ, instituições de saúde, autarquias, associações de pais,

que amplia respostas e ajusta apoios às necessidades dos alunos. Estes fatores combinados criam condições para práticas mais inclusivas e eficazes.

Apesar dos progressos, há áreas de melhoria recorrentes. Em primeiro lugar, relacionado aos recursos humanos e técnicos onde é relatado limitações de pessoal com formação específica, dificuldade em contratar técnicos, ausência ou insuficiência de estruturas (p. ex., CRI) e carência de equipamentos ou espaços adaptados. Em segundo, relativamente à formação: a oferta é, por vezes, pontual, teórica e não obrigatória, recomendando-se formação contínua, prática e em contexto de trabalho, integrada no quotidiano da escola, aplicada a situações reais e desenvolvida com as equipas de trabalho, abrangendo também docentes recém-chegados e assistentes operacionais. Em terceiro lugar, é necessária articulação e comunicação mais consistentes, tanto dentro das escolas como com parceiros ou famílias, evitando processos retidos, interpretações díspares do DL e articulações pouco sistematizadas. Acrescem a burocracia, a rotatividade de profissionais e as resistências à mudança pedagógica que fragilizam a continuidade das práticas. Foi também identificado como necessário a aplicação das medidas universais e assegurar continuidade de apoios nas transições entre ciclos, onde ainda se observam descontinuidades.

5.9 - Em que medida o impacto nas diferentes áreas foi diferente em diferentes ciclos de ensino?

O impacto da implementação da educação inclusiva é mais consistente e visível nos ciclos iniciais — onde há maior flexibilidade pedagógica e cooperação — e menos expressivo nos níveis mais avançados, onde prevalecem constrangimentos estruturais, curriculares e avaliativos que dificultam a continuidade e a efetividade das medidas

A análise efetuada ao longo do relatório mostra que o impacto da educação inclusiva varia entre os diferentes ciclos de ensino, refletindo as características organizacionais, curriculares e pedagógicas de cada nível.

Nas entrevistas, é destacado o reforço da intervenção precoce e da transição do pré-escolar para o 1º ciclo, atuando preventivamente para abrir o currículo desde o início. Há a indicação clara de que as políticas devem começar no pré-escolar e 1º ciclo por serem anos fundamentais e reduzirem problemas para os anos posteriores. Identificou-se que vários problemas surgem no 2º ano com a leitura e a escrita, pelo que as medidas universais articuladas com projetos paralelos devem ser priorizadas para evitar retenções e sinalizações burocráticas sem acompanhamento pedagógico. O secundário é descrito pelo receio em aplicar a flexibilidade, na medida em que a preparação para exames condiciona práticas e limita adaptações e vários professores nunca trabalharam com alguns perfis de alunos. Há relatos de determinadas escolas a encaminhar alunos com medidas adicionais para cursos profissionais específicos, por existirem equipas mais experientes. Surgem outros relatos de na transição para o 10º ano as medidas adicionais deixam de ser mobilizadas, passando a ter medidas universais ou seletivas. Também há descontinuidades na resposta de escolas, nomeadamente foram referidas situações em que algumas escolas ou entidades de ensino profissional recusaram alunos com adaptações curriculares significativas, enquanto outras instituições desenvolvem soluções para integrar estes alunos.

Os estudos de caso mostram variações por ciclo. No 1.º ciclo, e pré-escolar, o impacto é mais visível nas medidas universais, na diferenciação em sala e na colaboração entre docentes, EMAEI e famílias. A organização mais simples da turma e a polivalência do professor titular facilitam as adaptações curriculares,

a flexibilização e a monitorização contínua. Nos 2º e 3º ciclos, há ganhos sobretudo na articulação de recursos e no trabalho em rede com serviços externos, mas surgem constrangimentos ligados a horários por disciplina, maior número de docentes por aluno e práticas mais fragmentadas. Assim, aqui, a EMAEI assume papel estruturante a produzir documentação e a alinhar procedimentos entre departamentos. No ensino secundário, o impacto torna-se mais desigual. A rigidez da estrutura curricular, a pressão avaliativa e os exames limitam a adoção de medidas universais e a co-docência, embora se observe eficácia quando há lideranças que flexibilizam oferta, diversificam percursos e mobilizam técnicos especializados.

Sustentabilidade: QA.6 – Em que medida os efeitos da intervenção perduram ao longo do tempo?

6.1 – Em que medida foram mobilizados recursos locais, nomeadamente recursos humanos, para assegurar a sustentabilidade das ações desenvolvidas pelas escolas, decorrentes da implementação do DL 54/2018?

Com base na informação quantitativa e qualitativa recolhida e analisada, podem constatar-se, evidências da mobilização de recursos que possibilitem no futuro assegurar a sustentabilidade das ações desenvolvidas pelas escolas, decorrentes da implementação do DL 54/2018. Não obstante, parece também ser consensual a avaliação de que estes recursos afetos à educação inclusiva sejam ainda insuficientes ou mesmo muito insuficientes face às necessidades. Para além desta insuficiência no que diz respeito ao número de recursos especializados e afetos à educação inclusiva, as evidências obtidas apontam ainda para a necessidade de investimento na capacitação dos mesmos. Sem se acautelar, sobretudo, estes dois aspetos, a continuidade da educação inclusiva pode estar em risco.

A sustentabilidade de uma determinada política pública está relacionada com a capacidade de permanência e continuidade da mesma no tempo, independentemente dos ciclos políticos da governação democrática. Salvaguarda-se os devidos ajustes, alterações ou reformas que a medida possa sofrer, desde que não sejam colocados em causa e desvirtuados os princípios e os valores essenciais da política.

Contribui para a sustentabilidade da política a aceitação dos pressupostos da educação inclusiva como um adquirido civilizacional, plasmado em documentos de referência e de direito internacional, como é o caso da Declaração de Salamanca, da UNESCO e da Convenção Sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, da ONU, mas contribui igualmente aspetos como um planeamento estratégico adequado, mecanismos de avaliação contínua que permitam ajustar a sua execução sem comprometer os seus objetivos de longo prazo e a adequação de meios e recursos, que a tornem eficaz.

Com base nas evidências recolhidas e analisadas pode constatar-se que uma maioria ampla dos atores auscultados, quer pela via quantitativa, quer qualitativa, assume a convicção de que, de uma forma geral, encontram-se criadas as condições que permitem a sustentabilidade futura da medida de política em estudo. Num primeiro plano importa referir a consolidação da cultura inclusiva nas escolas alinhada com os princípios do DL 54/2018 (94,2% dos docentes inquiridos diz concordar ou concordar totalmente que a sua escola promove uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno e 84,4% diz concordar ou concordar totalmente que as práticas na sua escola se alteraram em alinhamento com os princípios do decreto-lei (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Analisando agora os questionários aos diretores de agrupamentos de escolas, observa-se maioritariamente a concordância ou concordância total com as seguintes afirmações: i) as alterações ao nível da disponibilidade e acessibilidade de recursos perdurarão no tempo (85,9%); ii) as alterações na organização e gestão das medidas de apoio perdurarão no tempo (71,1%); iii) as alterações na organização e gestão dos processos de transição pós-escolar perdurarão no tempo (70,3%); iv) as alterações na organização e gestão dos processos de certificação perdurarão no tempo (74,2%); v) as alterações ao nível da promoção das vozes das crianças/alunos perdurarão no tempo (95,4%); vi) as alterações ao nível da promoção das vozes das famílias perdurarão no tempo (80,4%) vii) as alterações introduzidas ao nível da formação e desenvolvimento profissional dos agentes educativos perdurarão no tempo (79,4%).

Também ao nível da informação obtida nos estudos de caso e grupos focais realizados, a maioria dos atores reconhece a existência de condições estruturadas para a continuidade das ações inclusivas: “O agrupamento de escolas mobiliza recursos humanos internos, incluindo psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e docentes de educação especial para os estabelecimentos escolares do AE

consoante os alunos com NEE. (...) Externamente, articula-se com a autarquia, ELI, UCC de Moura, CPCJ, associações locais, junta de freguesia e empresas locais.” (EC AE Moura). “O trabalho colaborativo está consolidado, envolvendo docentes, técnicos, direção e parceiros externos, com destaque para a co-construção de medidas educativas e o envolvimento dos pais” (EC AE Diogo Cão).

Portanto, de uma forma geral, observou-se a existência de uma mobilização de recursos humanos que permitem no futuro assegurar a sustentabilidade das ações desenvolvidas pelas escolas, decorrentes da implementação do DL 54/2018, contudo, para alguns atores, a realidade não é uniforme em todo o país ou em todas as regiões. “Há escolas e escolas, há realidades muito diferentes” (FG). Por outro lado, é ainda consensual a constatação de que “(...) a consolidação plena depende do reforço dos recursos, da estabilidade das equipas e da superação das resistências à mudança pedagógica.” (EC AE Moura).

Desta forma, embora exista uma opinião generalizada de que se perspetivam cenários favoráveis à sustentabilidade das ações previstas do Decreto-Lei 54/2018, existem, contudo, aspetos específicos importantes que poderão condicionar, ou mesmo, colocar em risco essa sustentabilidade. Falamos nomeadamente, não só da necessidade de adequação do número de recursos humanos afetos à educação inclusiva, que, de acordo com as evidências recolhidas, ainda se constata insuficiente face às necessidades, como também da importância de uma melhor formação e capacitação, quer destes agentes educativos específicos, quer do pessoal docente e não docente em geral. Falamos também de outros aspetos como a falta de constância na estabilidade dos recursos humanos especializados e em muitos casos da não existência de CRI em escolas em que estes recursos fariam falta, ainda que a sua falta possa ser suprida por contratação quando a necessidade é apresentada internamente ao MECI pelo Diretor.

Também ao nível da análise das evidências obtidas pela via quantitativa, relativamente à adequação do número de recursos humanos afetos à educação inclusiva e do grau de capacitação dos mesmos, verifica-se um quadro muito idêntico ao observado pela via qualitativa. Desta forma, a maioria dos docentes inquiridos considera insuficiente ou muito insuficiente face às necessidades: i) o número de professores de educação especial (75,7%); ii) o número de técnicos especializados, como psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais ou outros (82,0%); iii) o número de assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica (79,6%); iv) o número de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (84,6%); v) o número de escolas de referência no domínio da visão (66,4%); vi) o número de escolas de referência de educação bilingue; vii) o número de CRI (58,5%).

Ora, se do ponto de vista global a generalidade dos docentes inquiridos reconhece fragilidades no que respeita à adequação da mobilização de recursos específicos, recursos estes importantes para a sustentabilidade das práticas inclusivas, merece registo que, quando são confrontados com a realidade específica do seu agrupamento de escolas, ou da sua escola em concreto, essa questão parece estar ultrapassada. Neste contexto, a maioria dos mesmos docentes considera que, quando se trata da sua escola: I) A gestão e organização da sua escola assegurou a existência do número de recursos de apoio à educação inclusiva adequado para que todos aprendam (82,8%); ii) a gestão e organização da sua escola promoveu ações de formação em número suficiente e com conteúdos adequados sobre educação inclusiva (65,7%); iii) a gestão e organização da minha UO permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para potenciar a participação em sala de aula dos alunos com adaptações curriculares significativas (88,9%)

Na maioria dos estudos de caso e dos grupos focais realizados, fica comprovada a efetiva mobilização de recursos locais, provenientes de estruturas e parceiros diversos, de que são exemplo as autarquias, o CRI, entidades da área da saúde, ONG no domínio da deficiência, entre outros. Contudo, esta articulação acontece sobretudo informalmente, sem protocolos estabelecidos.

Em síntese, as evidências recolhidas apontam para a existência de condições para a continuidade do percurso da educação inclusiva, perspetivando-se, assim, a sustentabilidade do modelo que tem vindo a ser seguido e aperfeiçoado embora tivessem igualmente sido apontados riscos e oportunidades de melhoria relacionados principalmente com a necessidade de reforço e estabilização do número de profissionais diretamente envolvidos na educação inclusiva, com a melhoria da formação e capacitação contínua e prática do pessoal docente e não docente²⁷, formalização das parcerias externas e melhoria das infraestruturas.

6.2 – Em que medida os técnicos especializados trabalham colaborativamente com / apoiam os professores e as equipas pedagógicas no desenho e implementação de práticas de sala de aula ajustadas às necessidades específicas de cada aluno?

As evidências obtidas no presente estudo comprovam o papel determinante da direção da escola e da EMAEI, enquanto atores potenciadores de estratégias e mecanismos promotores do trabalho colaborativo entre técnicos especializados, equipas pedagógicas e professores no desenho e implementação de práticas em sala de aula ajustadas às necessidades específicas de cada aluno. De uma maneira geral, este trabalho colaborativo, que possibilita um cada vez maior tempo de permanência do aluno com necessidades específicas na sala de aula regular, tem vindo a intensificar-se. Ainda assim, tal como observado na questão 6.1, a implementação no terreno destas práticas colaborativas não é uniforme no território, dependendo muitas vezes de escola para escola. Observam-se ainda resistências por parte de alguns segmentos de docentes, quer pela alegada falta de tempo útil para essa articulação e trabalho conjunto, quer ainda pela não consolidação dos princípios do modelo inclusivo na prática, para além do que evidenciam no plano discursivo.

O trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e técnicos especializados, por um lado, e os professores de cada disciplina, por outro lado, é fundamental para o sucesso da educação inclusiva, nomeadamente para desenho e implementação adequada das práticas de sala de aula ajustadas às necessidades específicas de cada aluno.

A construção de uma escola inclusiva exige que cada interveniente contribua com a sua perspetiva, conhecimento e experiência, numa lógica de co-responsabilidade e partilha. A colaboração permite identificar precocemente barreiras à aprendizagem e à participação, desenhar respostas pedagógicas diversificadas e assegurar que todos os alunos, independentemente das suas características, têm acesso ao currículo e oportunidades de sucesso educativo.

Na implementação em sala de aula, esta cooperação traduz-se em práticas concretas, como a planificação conjunta e a adaptação de estratégias e materiais. Quando os professores de educação regular e os de educação especial trabalham lado a lado, articulando metodologias e avaliando progressos em conjunto, a intervenção torna-se mais coerente e eficaz. Além disso, o envolvimento das famílias e de outros profissionais reforça a continuidade das aprendizagens e o sentimento de pertença dos alunos. Assim, a educação inclusiva deixa de ser responsabilidade de um só profissional e torna-se um compromisso coletivo de toda a comunidade educativa.

Acresce que a sustentabilidade e permanência no tempo de uma política pública também depende da sua apropriação pelos diversos atores envolvidos e pela forma como colaboram, articulam e se complementam

²⁷ Os resultados obtidos quer no âmbito do estudo do ISCTE: “Ponto da situação sobre a escola inclusiva em Portugal, quer nos questionários realizado no quadro do projeto “Sistema de Indicadores de Políticas de Inclusão”, reforçam a necessidade de mais recursos afetos à educação inclusiva e de uma melhor formação e capacitação dos mesmos.

na ação, facto que no quadro do DL 54/2018, pela natureza e complexidade da medida, consiste num desafio ainda mais relevante.

Portanto esta segunda questão remete para a forma como está a ser sedimentado e consolidado o entendimento por parte dos mais variados atores do sistema educativo, não só ao nível da compreensão sobre quais os aspetos-chave que constroem uma “escola inclusiva”, como também se processa a transposição da teoria e do discurso para a prática e de entreajuda entre si.

De uma forma geral, o trabalho de campo realizado constatou a existência de uma consciencialização alargada nos atores entrevistados de que a responsabilidade primeira pelo fomento e pela criação de boas condições para o desenho e implementação da educação inclusiva nas escolas, incluindo a necessária articulação e colaboração entre os vários agentes educativos, cabe à direção.

O trabalho da direção das escolas na promoção da educação inclusiva, bem como na promoção da boa articulação entre os vários atores educativos, foi avaliado positivamente no questionário aos docentes, em que a maioria diz concordar ou concordar totalmente com as seguintes afirmações: i) a gestão e organização da minha escola potenciou um bom desempenho de estruturas internas - Ed. Educação Especial, Técnicos Especializados, EMAEI, CAA, etc. (90,3%); ii) a gestão e organização da minha escola promoveu uma melhor colaboração com estruturas externas - ELI, Saúde, CPCJ, CRI, Instituições da comunidade, etc. (94,8%); iii) a gestão e organização da minha escola permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para potenciar a participação em sala de aula dos alunos com adaptações curriculares significativas (88,9%).²⁸

O papel da EMAEI é fundamental para o bom desempenho da educação inclusiva e para a boa articulação entre os vários profissionais, docentes e não docentes no que respeita à implementação das práticas inclusivas: “Cada EMAEI integra, pelo menos, um elemento da direção — embora nem sempre seja o próprio diretor, há casos em que este faz questão de assumir esse papel diretamente. Normalmente, são esses que estão mais envolvidos e que realmente compreendem a diferença entre integração e inclusão, e que veem a diversidade como uma oportunidade e não como um problema”. (FG)

Do ponto de vista da análise da informação obtida pela via qualitativa, no que respeita às práticas de trabalho colaborativo entre docentes especializados e regulares persistem ainda alguns desafios: “A verdade é que tem sido uma luta. Muitos diretores que, inicialmente, não estavam tão envolvidos, perceberam ao longo do tempo que se trata de uma política de escola que exige compromisso. Mas também é verdade que esse envolvimento, por vezes, é passageiro.” (FG).

Constata-se que, embora exista já uma consciencialização dos atores para a educação inclusiva e para o trabalho colaborativo, ainda persistem discrepâncias a este nível de escola para escola: “Uma escola é, acima de tudo, uma organização — e como todas as organizações, depende das pessoas que a constituem. Cada unidade orgânica, cada escola, é um mundo. Um mundo que se constrói pela forma como está organizada, pelas suas dinâmicas internas e, sobretudo, pelas pessoas que nela trabalham. E isto, inevitavelmente, faz toda a diferença.” “(...) é essencial que todos os envolvidos na comunidade educativa — professores, pais, técnicos, pessoal auxiliar — estejam alinhados com esta visão e contribuam para que ela se torne efetiva. Apesar dos avanços, ainda há um caminho a percorrer para que a escola inclusiva esteja plenamente enraizada e sustentada no terreno”. (FG).

Esta visão de uma implementação diferenciada ao nível da educação inclusiva, de escola para escola, que registámos também na questão anterior (6.1), é partilhada por vários atores entrevistados: “Do ponto de

²⁸ Algumas destas questões dos questionários aos docentes foram igualmente apresentadas no âmbito da questão de investigação 6.1, uma vez que se entendeu que os seus resultados seriam pertinentes e de leitura complementar para ambas (6.1 e 6.2).

vista do sistema, este caminho é feito a diferentes velocidades. Cada escola é, de facto, um mundo. Algumas estão mais avançadas no entendimento e aplicação da educação inclusiva, outras ainda se encontram bastante aquém — se não já na “pré-história”, pelo menos na Idade Média da inclusão.” “O que importa destacar é que os níveis de desenvolvimento são muito distintos. E, sim, pode acontecer que um aluno, dependendo da escola em que for integrado, tenha acesso a recursos e apoios que noutra escola não teria. Mas, de forma geral, as escolas procuram encontrar soluções, mesmo que com meios limitados. Em alguns contextos, essa resposta é muito centrada em pessoas-chave; noutros, é assumida coletivamente por equipas mais amplas de liderança.” (FG).

Para a grande maioria dos entrevistados, as EMAEI, de uma forma geral, já se encontram a trabalhar na linha do preconizado no DL 54/2028, assumindo uma importância acrescida no trabalho colaborativos dos agentes e no desempenho das ações inclusivas nas escolas. “A EMAEI reúne semanalmente, envolvendo professores titulares, técnicos e, quando necessário, EE, o que permite uma resposta ajustada às necessidades dos alunos e reforça a sustentabilidade das práticas inclusivas. Além disso, os técnicos colaboram diretamente com os docentes em sala de aula, através de coensino, apoio individualizado e partilha de estratégias diferenciadas.” (FG2)

Não obstante o ritmo diferenciado, de escola para escola, de uma forma geral, as evidências obtidas no trabalho de campo apontam para a existência de um trabalho consolidado e para o esforço de coordenação e de articulação entre agentes educativos por parte das EMAEI. “A EMAEI reúne regularmente e promove articulação entre profissionais.” “Os efeitos da intervenção apresentam potencial de consolidação, com práticas inclusivas integradas nas rotinas escolares (EC AE Mourão). Contudo, a sustentabilidade da medida enfrenta constrangimentos, como a sobrecarga de trabalho e de responsabilidades da EMAEI, nomeadamente, com sinalizações excessivas - muitas das quais poderiam ser resolvidas com medidas universais -, escassez de tempo para articulação e a resistência de alguns docentes. “A resistência de alguns docentes à colaboração em sala de aula e à mudança pedagógica também limita a consolidação plena das práticas inclusivas.” (EC AE Moura).

Quando inquiridos, os diretores de escolas encontram-se convictos não só da existência de boas práticas de trabalho colaborativo tal como determina o DL54/2018, como também da sua consolidação. Desta forma, observou-se que 94,0% dos diretores inquiridos concordam ou concordam totalmente que as alterações na organização e gestão do trabalho colaborativo entre técnicos especializados, docentes e as equipas pedagógicas perdurarão no tempo.

Embora os atores entrevistados reconheçam avanços na implementação de um trabalho colaborativo entre os técnicos e profissionais especializados e os professores e as equipas pedagógicas no desenho e implementação de práticas inclusivas na sala de aula, a realidade demonstra que ainda há um longo caminho a percorrer. “(...) tenho um exame nacional para preparar, não posso mudar a forma como trabalho”. (...) Há ainda uma grande preocupação com os rankings das escolas” (FG). “Falamos de envolvimento, mas essa palavra é relativa. Depende muito da forma como cada escola está estruturada e da visão do seu diretor. A sensibilização espalha-se depois pelas lideranças intermédias — diretores de turma, coordenadores e subcoordenadores de departamento, representantes disciplinares, entre outros.” (Idem).

Enquanto riscos identificados pelos agentes entrevistados, diríamos que a sustentabilidade da medida pode vir a ser comprometida não só pela falta de tempo para articulação pedagógica, mas também pela ausência de estratégias estruturadas e de mecanismos claros que potenciem os processos colaborativos, e por último pela inexistência de formação contínua a este nível.

Sintetizando, a sustentabilidade das práticas inclusivas através do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos apresenta, de um modo geral, potencial de consolidação, sustentada pela integração dos

técnicos nas rotinas escolares, pela articulação entre ciclos e pela existência de projetos inovadores. No entanto, a consolidação plena depende da forma como a generalidade das escolas interpreta e adere ao modelo, do reforço dos recursos, da estabilidade das equipas e sobretudo da superação das resistências à mudança pedagógica.

Valor Acrescentado Europeu: QA.7 – Qual o valor adicional resultante da intervenção dos Fundos Europeus no contexto nacional das políticas públicas no âmbito da Escola Inclusiva?

A intervenção dos Fundos Europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE) no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH), constituiu um fator determinante para a implementação e consolidação da Educação Inclusiva. O financiamento europeu permitiu articular medidas de intervenção direta junto dos alunos — designadamente através do reforço de recursos humanos especializados e de programas dirigidos a alunos com dificuldades de aprendizagem — com intervenções orientadas para a capacitação das escolas, a formação dos profissionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Este conjunto articulado de intervenções contribuiu para reforçar a equidade, a qualidade e a capacidade de resposta do sistema educativo, configurando um claro valor acrescentado europeu na operacionalização dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018.

A implementação do regime da educação inclusiva, consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018, foi apoiada por um conjunto articulado de intervenções cofinanciadas pelo FSE, através do POCH. Este financiamento viabilizou o reforço da qualidade, eficiência e equidade do sistema educativo, através de ações direcionadas à capacitação profissional dos agentes educativos, à disponibilização de recursos especializados, ao incentivo à inovação pedagógica e à criação de respostas ajustadas às necessidades dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.²⁹

No âmbito da Tipologia de Operação (TO) 4.1 — Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para a promoção do sucesso escolar — a intervenção europeia revelou particular relevância através dos avisos associados ao Plano Integrado de Recuperação das Aprendizagens (PRA) e ao Mecanismo Extraordinário de Antecipação (MEA), designadamente os avisos POCH-67-2021-11 (5.355.884,59€), POCH-I4-2021-12 (65.297.000,00€) e POCH-I4-2023-02 (64.578.618,79€). Estes avisos financiaram intervenções diretamente dirigidas a alunos com dificuldades de aprendizagem e a contextos de maior vulnerabilidade, bem como o reforço de recursos humanos especializados nas escolas, contribuindo para aumentar a capacidade de resposta das equipas multidisciplinares e para promover práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

As intervenções apoiadas incluíram um conjunto diversificado de programas orientados para a recuperação e o desenvolvimento de competências essenciais. Entre estes, destacam-se os programas Escola a Ler e Ler — conhecer, aprender e ensinar, centrados no reforço das competências de leitura e escrita dos alunos; programas de desenvolvimento de competências sociais e emocionais com o acompanhamento de técnicos especializados, contribuindo para a promoção do bem-estar; planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário; e a medida Inclusão Mais apoiada, assente no reforço de estratégias educativas diferenciadas e personalizadas, adaptadas às necessidades de alunos. Em paralelo, foram financiadas medidas de reforço extraordinário de docentes e técnicos, permitindo uma maior diferenciação pedagógica, uma redução de rácios e assegurar um acompanhamento mais próximo dos alunos com necessidades acrescidas.

Os indicadores de execução das intervenções anteriormente descritas evidenciam níveis elevados de concretização. No aviso POCH-67-2021-11, as atividades aprovadas foram integralmente executadas. Relativamente ao aviso POCH-I4-2021-12, que financiou, entre outras medidas, a iniciativa Inclusão Mais Apoiada e os Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, verificou-se um reforço substancial dos recursos humanos especializados afetos às operações, tendo abrangido no total, 1.274 docentes e

²⁹ Os avisos e dados considerados foram facultados pelo PESSOAS 2030 entre 15 e 17 de outubro de 2025.

técnicos em Equivalente a Tempo Integral (ETI). De forma global, as taxas de realização das atividades alcançaram 100% na maioria das ações previstas.

Já o aviso POCH-I4-2023-02 evidencia de forma particularmente clara o alcance das medidas junto do público-alvo das políticas de inclusão educativa, tendo abrangido 341.362 alunos com dificuldades de aprendizagem. As atividades associadas ao aviso registaram taxas de realização de 100%, confirmando a plena execução das intervenções programadas.

Complementarmente, e igualmente no âmbito da TO 4.1, o aviso POCH-67-2023-03 (793.087,81€), centrou-se no acompanhamento e monitorização da implementação da autonomia e flexibilidade curricular, financiando o desenvolvimento de orientações técnico-pedagógicas, instrumentos de apoio às escolas, bem como modelos de acompanhamento e avaliação, contribuindo para o reforço da consolidação e coerência das políticas educativas em curso. Os indicadores de execução relevam uma taxa de realização de 100% das atividades previstas e uma adesão significativa das unidades orgânicas às dinâmicas previstas.

O aviso POCH-67-2020-10 (749.164,86€), embora com um enfoque mais específico na transição digital, contribuiu de forma complementar para a educação inclusiva, ao apoiar a integração pedagógica das tecnologias digitais, o desenvolvimento e utilização de recursos educativos digitais acessíveis e a capacitação dos docentes e de outros agentes educativos para ambientes de ensino presencial e a distância. Estas medidas reforçaram a capacidade das escolas para responder a contextos diferenciados e para remover barreiras no acesso à aprendizagem.

No âmbito da Tipologia de Operação 4.2 — Formação contínua de docentes e outros agentes de educação e formação — o aviso POCH-67-2019-07 (9.022.198,35€) apoiou um conjunto de programas de formação contínua orientados explicitamente para a educação inclusiva, a autonomia e flexibilidade curricular e a prevenção do insucesso escolar.

Os dados de execução revelam um nível elevado de mobilização dos profissionais do sistema educativo no âmbito deste aviso. No total, registaram-se 104.474 participações em ações de formação, correspondendo a cerca de 62.966 participantes identificados, o que evidencia uma adesão significativa e transversal por parte dos agentes educativos.

No âmbito dos avisos anteriores, destaca-se o Projeto Educação Inclusiva³⁰ que investiu no acompanhamento e monitorização de práticas, na produção de recursos que fortalecem as práticas inclusivas e na capacitação dos atores educativos³¹. As ações de capacitação abrangeram docentes, diretores e equipas de gestão, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais à adaptação das práticas pedagógicas à diversidade dos alunos. Entre as áreas reforçadas destacam-se a diferenciação pedagógica, a gestão flexível do currículo, o trabalho colaborativo e a valorização da diversidade enquanto dimensão estruturante da qualidade educativa, contribuindo assim, para fortalecer a capacidade das escolas em implementar respostas mais inclusivas, adequadas aos desafios decorrentes dos contextos e dos perfis de aprendizagem.

Estes dados demonstram o papel/contributo relevante dos Fundos Europeus no reforço das competências profissionais necessárias à implementação sustentável das políticas de Escola Inclusiva, evidenciado também pelos estudos de caso e pelas entrevistas, que destacam a valorização dos apoios cofinanciados como fator facilitador da operacionalização das políticas de inclusão, ao permitir às escolas reforçar a mobilização de

³⁰ Implementado entre 2021 e 2023, sob a responsabilidade da Direção-Geral da Educação (DGE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e ainda com o apoio da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

³¹ <https://educacaoinclusiva.dge.mec.pt/o-projeto>

respostas educativas diferenciadas, capacitação profissional, acompanhamento técnico e disponibilização de recursos. No seu conjunto, a intervenção dos Fundos Europeus, operacionalizada através do POCH constituiu um elemento determinante para o avanço e consolidação das políticas públicas de inclusão em Portugal, permitindo acelerar a implementação das políticas de educação inclusiva e de autonomia e flexibilidade curricular, aumentar a capacidade das escolas para responder à diversidade dos alunos e promover ambientes educativos mais equitativos. O financiamento europeu possibilitou combinar escala, capacidade técnica e execução das intervenções, apoiando simultaneamente respostas diretas junto dos alunos, o reforço de recursos humanos e medidas estruturais de capacitação das escolas e dos seus profissionais, configurando assim um valor acrescentado europeu claro e consistente na implementação dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018.

5. Conclusões e Recomendações

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 relacionadas com a adequação dos recursos humanos às necessidades identificadas, decorrentes do desfasamento entre o crescente número de RTP e necessidades dos alunos e a disponibilidade efetiva, estabilidade e articulação dos profissionais especializados, 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 **eficácia** 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 é frequentemente considerada insuficiente, com base em indicadores indiretos de pressão — como a diminuição do número de docentes por aluno com RTP, a intensificação das funções atribuídas e a instabilidade contratual — e nas perceções convergentes dos diferentes atores educativos.. 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 **eficiência**, 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: a existência de parcerias externas, essenciais mas dependentes da liderança e da cultura de cada escola ou município, frequentemente sem formalização nem regularidade; a sobrecarga de estruturas internas, como as EMAEI e os CAA; a resistência à mudança e a persistência de práticas segregadoras e de lógicas avaliativas tradicionais; a formação insuficiente e pouco orientada para a prática; a fraca articulação intersectorial, dificultando respostas integradas; a 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. Acrescem, por fim, limitações associadas aos recursos humanos, designadamente a escassez e instabilidade de profissionais especializados e a elevada carga de trabalho docente. Em relação aos recursos humanos, estas limitações não resultam apenas da sua escassez, mas também da ausência de referenciais comuns que orientem a sua distribuição e utilização, conduzindo a uma elevada dependência das capacidades individuais das direções e das condições locais.
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, desenvolver critérios operacionais que permitam alinhar a gestão dos recursos humanos com a

intensidade das necessidades educativas identificadas, reforçando a previsibilidade e a equidade da resposta entre escolas e territórios e investir em formação prática.

24. O **impacto** 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 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.
31. 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 **sustentabilidade** 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.
33. 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-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. A este reforço contribuiu de forma determinante a intervenção

dos Fundos Europeus, através do POCH, que possibilitou capacitar profissionais, reforçar recursos humanos especializados, apoiar medidas diferenciadas junto dos alunos e promover práticas pedagógicas mais flexíveis e equitativas, configurando um claro **valor acrescentado europeu** na implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018.

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 e de definir critérios orientadores para a sua afetação, sensíveis à diversidade e intensidade das necessidades educativas, 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, assegurando a continuidade das medidas financiadas e apoiadas por mecanismos estruturantes, como os Fundos Europeus.

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	Garantir a continuidade das Medidas Adicionais no ensino secundário e nas transições pós-escolares	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	Capacitar os atores	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

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
				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 apresentadas por alunos que apresentam diferentes problemáticas a dificultar a aprendizagem e a realização de workshops e ações de formação sobre as boas práticas.	Coordenação do MECI, com a colaboração de instituições de investigação científica. Disseminação através dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)
	C29, C37		5.4 Instituir uma rede de promotores da EI para acompanhar cada AE na execução das ações de capacitação.	MECI
R6	C1, C38	Sensibilizar	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
R7	C7, C15, C16, C17, C18, C20	Reforçar os recursos	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.

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
	C7, C15, C16, C17, C18, C20, C23, C35		7.2 Definir, atualizar e clarificar rácios e referenciais nacionais de dotação de recursos humanos - professores de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais - garantindo a sua estabilidade contratual e formação específica.	Definição de rácios e referenciais e desenvolvimento de perfis de formação pelo MECI. Identificação de necessidades pelas direções das EAE. Formação pelas Instituições de Ensino Superior e CFAE.
	C17, C18, C20, C22		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.
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.

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
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.
	C20, C23, C27, C33, C39		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.

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
	C20, C33		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
R11	C20, C25	Promover a participação e envolvimento dos pais, EE e alunos	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.
	C25		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.

Referências Bibliográficas

Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Portugal.

Astbury, B. & Leeuw, F. L. (2010) Unpacking Black Boxes: Mechanisms and Theory Building in Evaluation, *American Journal of Evaluation*, 31(3): 363-381

Bemelmans-Videc, M-L., Rist, R. C. & Vedung, E. (Eds.). (2010). *Carrots, Sticks and Sermons – Policy Instruments and their evaluation*. Transaction Publishers.

Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social: políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (63).

Capucha, L.; Caramelo, S. (2024). *Planeamento e Avaliação de Políticas Públicas*. Almedina

Capucha, L.; Nogueira, J. M. (2014) A educação especial em Portugal nos últimos 40 anos. Rodrigues, M. L., *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, Volume I, A Construção do Sistema Democrático de Ensino*. Bertrand.

Chen, H. T. (1994) *Theory-driven evaluations*. Sage.

Dell, A., Newton, D., & Petroff, J. (2012). *Assistive technology in the classroom: Enhancing the school experiences of students with disabilities* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.

DGE. 2018. *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.

Eisemberg, N. *The Caring Child*. Harvard University Press, 1992.

Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. In *Intelligent leadership: Constructs for thinking education leaders* (pp. 27-39). Dordrecht: Springer Netherlands.

Government Analysis Function (s/d). *The Theory of Change Process – Guidance for Outcome Delivery Plans*. Online. Acessível em <https://analysisfunction.civilservice.gov.uk/policy-store/the-analysis-function-theory-of-change-toolkit/>

Hoffman, M. Is altruism part of human nature?, *Journal of Personality and Social Psychology* 40, 1981, 121-137.

Mayne, J. (2012). Contribution analysis: Coming of age? *Evaluation*, 18 (3), 270 – 280.

Mesquita, M. (2001) - Educação especial em Portugal no último quarto do século XX. Salamanca: US. Facultad de Educación. Tese de Doutoramento.

Monaghan, C., & King, E. (2018). How theories of change can improve education programming and evaluation in conflict-affected contexts. *Comparative education review*, 62(3), 365-384.

Newton, D. A., & Dell, A. G. (2011). Mobile devices and students with disabilities: What do best practices tell us?. *Journal of Special Education Technology*, 26(3), 47.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Sage.

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London, Sage.

Pedroso, P. et al (2024). Estudo de avaliação a 24 Centros de Gestão Participada do IEFP, I.P. Relatório Final Global. Março de 2024.

Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation, *Éducateur magazine*, (13), 20-25.

PLANAPP (2023). *Introdução à Teoria da Mudança. Ferramentas e Guias Metodológicos*. Online. Acessível em https://planapp.gov.pt/wp-content/uploads/2023/09/PlanAPP_2023_GuiaTdM.pdf

Reinholz, D. L., & Andrews, T. C. (2020). Change theory and theory of change: what's the difference anyway?. *International Journal of STEM Education*, 7, 1-12.

Rogers, P. (2014). *Theory of Change, Methodological Briefs: Impact Evaluation 2*, UNICEF Office of Research, Florence.

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. Em Joaquim Machado e José Matias Alves (Orgs.). *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de escolas e Políticas educativas*, Universidade Católica Portuguesa, p. 131-140

Sampaio, L. R. (2007). A psicologia e a educação moral, *Psicol. Cienc. Prof.*, 27, n. 4, p. 584-595.

Santos, F.D. (2005). Autismo e psicologia clínica de abordagem dinâmica numa sala TEACCH: reflexões e partilha duma prática, *Revista Portuguesa Psicossomática*, 7 (1-2), P. 207-217.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*, Porto Editora.

Weiss, C. H. (1997), Theory-Based Evaluation: Past, Present, and Future. *New Directions for Evaluation*, 76: 41-55

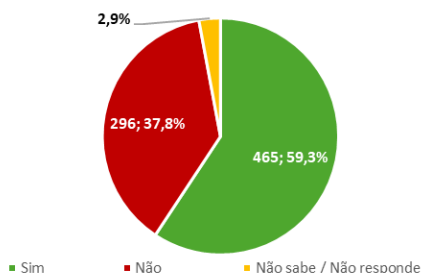
Anexo - Indicadores e resposta/evidência

N.º e tipo de formações de docentes na área da educação inclusiva

465 (59,3%) dos docentes frequentaram formação na área da educação inclusiva desde 2019/2020, correspondendo, dentro deste universo, a **96,5% formação contínua, 3% mestrado e 0,4% doutoramento**. De acordo com as designações das certificações, os formatos de formação consistiram em **oficinas, ações de curta duração (ACD), seminários /colóquios/workshops, cursos de pós-graduação e especialização (Mestrado e Doutoramento), encontros temáticos e partilhas entre pares**.

Em média, os docentes participaram em **3,15 ações de formação promovidas pelo CFAE**, com um máximo de **150 ações**. Na escola, a média foi de **1,28 ações**, com um máximo de **15**, enquanto no ensino superior a média foi de **0,32 ações**, com um máximo de **20**, evidenciando o caráter residual deste meio de formação.

Gráfico 5 – Frequência de formação na área da educação inclusiva (docentes)



Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q12)

Tabela 16 – Distribuição da modalidade de formação por ações ou cursos certificados (docentes)

Formação contínua	1533	96,5%
Mestrado	48	3,0%
Doutoramento	7	0,4%
Total	1588	100%

Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q12.2)

Tabela 17 – Distribuição do tipo de formação e escala de frequência (docentes)

Formato de formação	Escala de frequência ³²
Ações de Curta Duração (ACD)	Muito elevada
Oficinas de Formação	Elevada
Seminários / Workshops / Colóquios	

³² Consiste numa estimativa dado que no inquérito por questionário não foi efetuado o levantamento de dados quantitativos diretos por formato, sendo a classificação baseada em inferências a partir da linguagem usada e da recorrência das menções.

Formato de formação	Escala de frequência ³²
Encontros Temáticos / Partilhas	
Cursos de Pós-Graduação	Moderada
Mestrado	Baixa
Doutoramento	
Legenda:	
▪ Muito elevada: Referida em mais de 30% das respostas ▪ Elevada: Referida entre 15% e 30% das respostas ▪ Moderada: Referida entre 5% e 15% das respostas ▪ Baixa: Referida em menos de 5% das respostas ▪ Nula: Não referida em nenhuma resposta (0%)	

Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q12.2)

Tabela 18 – Distribuição das ações por meio/via da formação (docentes)

Meio de formação	Média de ações	Mínimo de ações	Máximo de ações
Escola	1,28	0	15
CFAE	3,15	0	150
Ensino Superior	0,32	0	20

Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q12.1)

Lacunas/necessidades de formação em educação inclusiva

- **Ausência de formação – 37,8% dos docentes não frequentaram** qualquer formação específica em educação inclusiva desde 2019/2020 (cf. Outputs do inquérito por questionário aos docentes, Q12)
- **Formação avançada escassa – 3,4% dos docentes frequentaram o nível de formação de mestrado ou doutoramento** em áreas de educação inclusiva (cf. Outputs do inquérito por questionário aos docentes, Q12.2)
- Formações centradas em temas gerais, com **menor incidência em áreas especializadas**

Áreas temáticas com maior relevância e procura:

- Avaliação pedagógica e para a aprendizagem
- Construção de materiais didáticos adaptados
- Práticas pedagógicas inclusivas
- Ambientes de aprendizagem inclusivos e inovadores
- Diferenciação pedagógica
- Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)
- Adaptações curriculares (significativas e não significativas)
- Educação especial (domínios cognitivo, motor, multideficiência)
- Perturbações do espectro do autismo
- Comunicação aumentativa e alternativa
- Tecnologias de apoio à inclusão
- Gestão da sala de aula e liderança inclusiva

- Legislação (DL n.º 54/2018)
- Promoção do sucesso escolar e recuperação das aprendizagens
- Saúde mental na escola
- Intervenção precoce
- Supervisão de pares e partilha de práticas

Estratégia e práticas utilizadas em sala de aula

Coadjuvação em sala de aula

- Dois docentes (regular + educação especial) acompanham em simultâneo
- Planeamento conjunto e adaptação em tempo real
- Promoção da inclusão sem retirar alunos do grupo

Diferenciação pedagógica

- Estratégias multinível e flexibilização curricular
- Adaptação de conteúdos, ritmos e formas de avaliação

Avaliação inclusiva

- Construção de sistemas de avaliação adaptados
- Práticas centradas no aluno
- Avaliação contínua e formativa

Utilização de tecnologias

- Gamificação, plataformas digitais, inteligência artificial
- Recursos digitais para alunos com multideficiência ou dificuldades específicas

Estratégias e atividades inovadoras em colaboração

Trabalho colaborativo entre docentes

- Coensino entre professores regulares e de educação especial
- Planeamento conjunto de atividades e avaliações
- Supervisão de pares e tutoria entre docentes

Comunidades de aprendizagem

- Formação de comunidades cooperativas de aprendizagem profissional
- Partilha de práticas em encontros, oficinas e seminários
- Co-construção de materiais e estratégias pedagógicas

Parcerias externas

- Colaboração com autarquias, universidades, associações, centros de saúde e empresas
- Projetos de intervenção precoce, estágios, oficinas práticas e atividades funcionais

Utilização de espaços alternativos

- Atividades em hortas, cozinhas pedagógicas, laboratórios, clubes e espaços exteriores
- Promoção de aprendizagens funcionais e de vida diária

Inovação metodológica

- Adoção de metodologias ativas (gamificação, aprendizagem baseada em projetos, flipped classroom)
- Uso de ferramentas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem
- Exploração de inteligência artificial e mobile learning

Liderança inclusiva

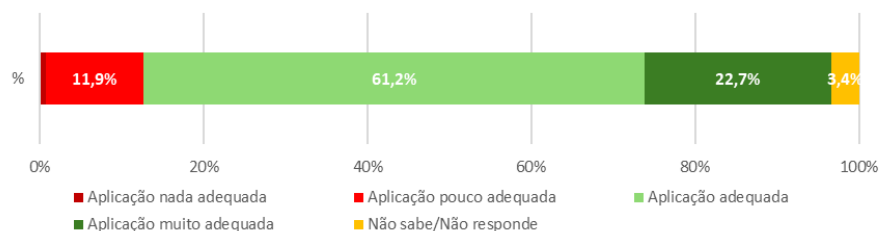
- Formação de coordenadores e lideranças intermédias para dinamizar práticas colaborativas

- Envolvimento da EMAEI e do Conselho Pedagógico na promoção da inclusão

Adequação da aplicação, a cada caso, das medidas universais, seletivas e adicionais

Maioria dos docentes (83,9%) considera adequada (61,2%) ou muito adequada (22,7%) a aplicação das medidas universais, seletivas e adicionais na sua unidade orgânica, reconhecendo-as como ferramentas eficazes na promoção da educação inclusiva, embora cerca de 12,6% revelem perceções de menor adequação (nada adequada e pouco adequada).

Gráfico 6 – Avaliação sobre a adequação da aplicação, a cada caso, das medidas universais, seletivas e adicionais (docentes)



Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q21)

Tipologias de medidas são avaliadas muito positivamente, com mais de **90% de concordância em todas: as medidas universais (90,3%) e seletivas (93,8%) são sobretudo consideradas adequadas, enquanto as medidas adicionais (93,2%)** destacam-se pelo maior equilíbrio entre avaliações adequadas (45,9%) e muito adequadas (47,3%)

Tabela 19 – Adequação da aplicação das medidas universais, seletivas e adicionais na sua UO (diretores)

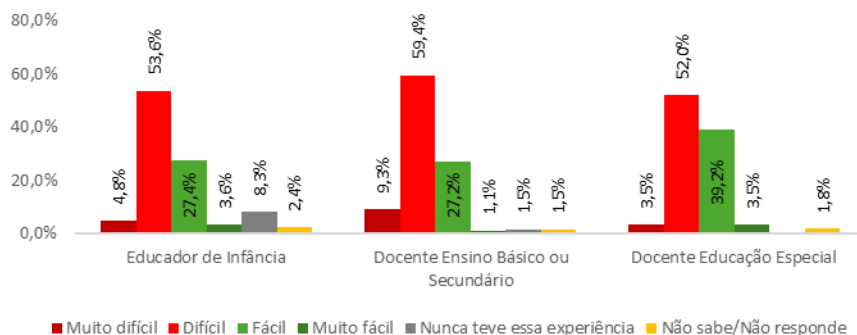
Grau de adequação	Medidas Universais	Medidas Seletivas	Medidas Adicionais
Aplicação nada adequada	1,4%	1,4%	1,4%
Aplicação pouco adequada	8,2%	4,8%	5,3%
Aplicação adequada	54,1%	55,6%	45,9%
Aplicação muito adequada	36,2%	38,2%	47,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos diretores (Q19)

Avaliação pelos docentes sobre a sua experiência de lecionação com crianças/alunos com medidas seletivas/medidas adicionais

Experiência comum entre os docentes, com 9,8% a referirem nunca ter experienciado. Percecionada maioritariamente como difícil por 59,4% dos docentes do Ensino Básico e Secundário, 53,6% dos Educadores de Infância e 52% dos docentes de Educação Especial, enquanto 39,2% destes últimos consideram-na fácil.

Gráfico 7 – Avaliação da experiência de trabalho com crianças com medidas seletivas e/ou adicionais (docentes)



Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q13)

Avaliação pelos docentes da forma como a organização e gestão da sua UO contribui para a eficácia do sistema educativo inclusivo

Perceção globalmente positiva, ainda que com margem para reforço organizacional. Mais de metade dos docentes (57,6%) considera que a gestão e organização da sua unidade orgânica potencia totalmente os meios e recursos disponíveis, promovendo a eficácia do sistema educativo inclusivo, enquanto 40,3% reconhecem uma eficácia apenas parcial. Apenas 2,1% indicam ausência de contributo.

Gráfico 8 – Avaliação da forma como a organização e gestão da sua UO contribui para a eficácia do sistema educativo inclusivo (docentes)



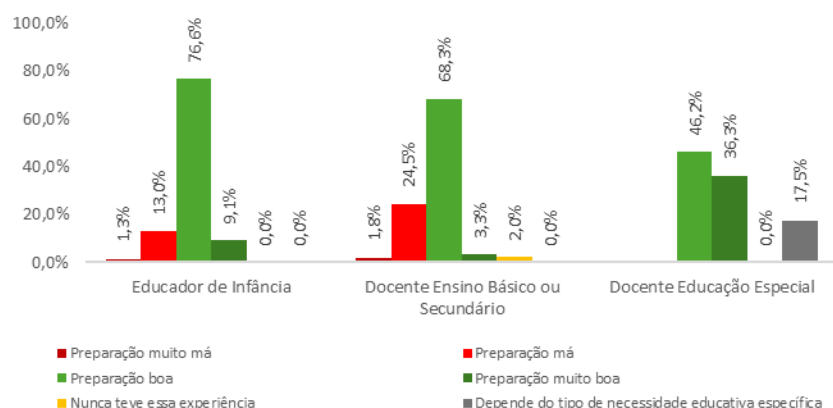
Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q22)

Avaliação pelos docentes da sua preparação para intervir com crianças com medidas seletivas e/ou adicionais (docentes)

Dados evidenciam a necessidade de formação diferenciada e contínua, especialmente para docentes do ensino regular, visando uma resposta mais eficaz às medidas seletivas e adicionais. Educadores de infância apresentam uma percepção bastante positiva, com 76,6% a indicar uma preparação muito boa e 9,1% boa, enquanto apenas 15,2% referem preparação má ou muito má. Entre os docentes do ensino básico e secundário, observa-se uma maior dispersão: 68,3% consideram ter preparação muito boa, mas 26,3% avaliam negativamente a sua preparação (má ou muito má), e 2% nunca tiveram essa experiência. Já os docentes de educação especial destacam-

se pela especificidade da sua resposta: **46,2%** indicam preparação boa, **35,3%** muito boa, e **17,5%** afirmam que a sua preparação depende do tipo de necessidade educativa específica, o que sugere uma maior consciência da diversidade e complexidade das intervenções requeridas.

Gráfico 9 – Avaliação da preparação para intervir com crianças com medidas seletivas e/ou adicionais (docentes)

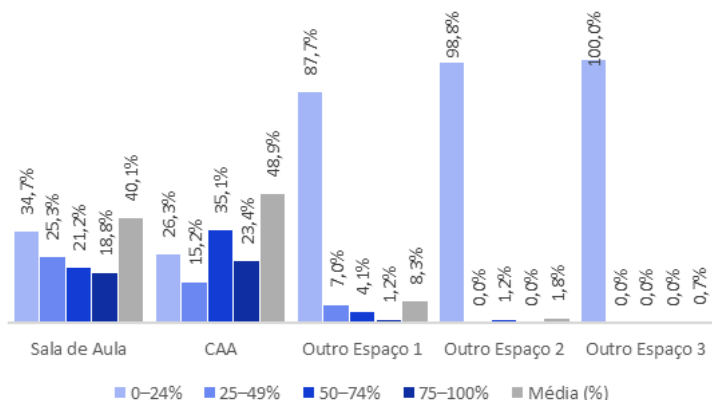


Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q14)

Distribuição percentual do trabalho do Docente de Educação Especial pelos locais onde apoia os alunos com medidas seletivas/medidas adicionais

Maior parte do apoio a alunos com medidas seletivas e/ou adicionais é realizada no CAA (48,9%) e na sala de aula (40,1%), refletindo a centralidade destes contextos no acompanhamento especializado. Os “outros espaços” (como biblioteca, sala TIC, unidades especializadas, espaços terapêuticos ou comunitários) representam apenas 8,3% (Outro Espaço 1), 1,8% (Outro Espaço 2) e 0,7% (Outro Espaço 3) do tempo, sendo usados de forma pontual, sobretudo para atividades específicas ou apoios individualizados. Entre estes, os **espaços educativos e de apoio** são os mais referidos, seguidos das **unidades especializadas**.

Gráfico 10 – Distribuição percentual do trabalho pelos locais onde apoia os alunos com medidas seletivas e/ou adicionais por intervalos (docentes)



Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q15)

Tabela 20 – Estimativa da frequência de utilização de outros espaços (docentes)

Outros espaços		Estimativa ³³
Espaços educativos e de apoio	Biblioteca, Sala de apoio, Sala TIC, Gabinete, Laboratório, Oficinas	Alta
Unidades especializadas	Unidade de Ensino Estruturado, Unidade de Multideficiência	Média
Espaços terapêuticos e funcionais	Cozinha pedagógica, Horta, Ginásio, Piscina, Hipoterapia, Refeitório	
Espaços na comunidade	Empresas (PIT), IPSS, Parques, Piscinas Municipais, CIEC	Baixa
Outros contextos	Clube de jardinagem, Atelier de teatro, Boccia	
Legenda:		
- Alta (≈ 30–50 menções) - espaços muito referidos, com presença frequente nas respostas. - Média (≈ 15–30 menções) - espaços referidos com alguma regularidade, mas não predominantes. - Baixa (≈ 5–15 menções) - espaços pouco referidos, com presença pontual nas respostas.		

Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q15.1)

Identificação das medidas seletivas/medidas adicionais onde sente menor preparação

Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são as mais frequentemente referidas pelos docentes (muito elevada), seguidas pela **Multideficiência** (elevada). Necessidades como **surdez profunda/LGP, cegueira/baixa visão, problemas emocionais graves** e **alunos não verbais** surgem com frequência **moderada**, enquanto situações como **comportamentos desafiadores, síndromes raras, vulnerabilidade social/migrantes, paralisia cerebral, PHDA, dislexia** e **sobredotação** são referidas com frequência **baixa**. Estes dados indicam uma maior

³³ Termos foram descritos para designar a opção “Outros espaços” são variados e não padronizados, optando-se por isso por apresentar uma estimativa agrupada frequência.

concentração de apoio especializado em alunos com PEA e multideficiência, refletindo a complexidade e intensidade das suas necessidades.

Tabela 21 – Necessidades educativas específicas mencionadas onde sente menor preparação (docentes)

Necessidade educativa específica	Escala de frequência ³⁴
Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)	Muito elevada
Multideficiência	Elevada
Surdez profunda / Língua Gestual Portuguesa (LGP)	
Cegueira / baixa visão	
Problemas emocionais graves	
Alunos não verbais	Moderada
Comportamentos desafiadores / indisciplina	
Síndromes raras	
Vulnerabilidade social / migrantes	
Paralisia cerebral	Baixa
PHDA	
Dislexia	
Sobredotação	
Legenda:	
- Muito elevada: Referida em mais de 30% das respostas - Elevada: Referida entre 15% e 30% das respostas - Moderada: Referida entre 5% e 15% das respostas - Baixa: Referida em menos de 5% das respostas - Nula: Não referida em nenhuma resposta (0%)	

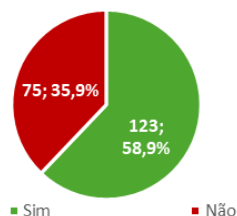
Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q14.1)

N.º e tipo de formações para diretores, na área da educação inclusiva

123 (58,9%) dos diretores frequentaram formação na área da educação inclusiva desde 2019/2020, correspondendo, dentro deste universo, a **99,4% formação continua** e **0,6% a mestrado**. De acordo com as designações das certificações, os formatos de formação consistiram em **oficinas, ações de curta duração (ACD), seminários /colóquios/workshops, cursos de pós-graduação e especialização (Mestrado e Doutoramento), encontros temáticos e partilhas entre pares**. Em média, cada participante frequentou **2,81 formações** na área da educação inclusiva desde 2019/2020.

³⁴ Consiste numa estimativa dado que no inquérito por questionário não foi efetuado o levantamento de dados quantitativos diretos por formato, sendo a classificação baseada em inferências a partir da linguagem usada e da recorrência das menções.

Gráfico 11 – Frequência de formação na área da educação inclusiva (diretores)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q9)

Tabela 22 – Distribuição da modalidade de formação por ações ou cursos certificados (diretores)

Modalidade de formação	Ações ou cursos	%
Formação contínua	318	99,4%
Mestrado	2	0,6%
Doutoramento	0	0,0%
Total	320	100%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q9.2)

Tabela 23 – Distribuição do tipo de formação e escala de frequência (diretores)

Formato de formação	Escala de frequência ³⁵
Encontros Temáticos / Partilhas	Moderada
Ações de Curta Duração (ACD)	
Seminários / Workshops / Colóquios	
Cursos de Pós-Graduação	Baixa
Oficinas de Formação	
Mestrado	
Doutoramento	Nula
Legenda: ▪ Muito elevada: Referida em mais de 30% das respostas ▪ Elevada: Referida entre 15% e 30% das respostas ▪ Moderada: Referida entre 5% e 15% das respostas ▪ Baixa: Referida em menos de 5% das respostas ▪ Nula: Não referida em nenhuma resposta (0%)	

Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q9.2)

³⁵ Consiste numa estimativa dado que no inquérito por questionário não foi efetuado o levantamento de dados quantitativos diretos por formato, sendo a classificação baseada em inferências a partir da linguagem usada e da recorrência das menções.

Lacunas/necessidades de formação em educação inclusiva (diretores)

- **Ausência de formação – 35,9% dos diretores não frequentaram** qualquer formação específica em educação inclusiva desde 2019/2020 (cf. Outputs do inquérito por questionário aos diretores, Q9)
- **Formação avançada muito escassa – 0,6% dos diretores frequentaram o nível de formação de mestrado ou doutoramento** em áreas de educação inclusiva (cf. Outputs do inquérito por questionário aos diretores, Q9.2)
- Formação prática insuficiente
- Necessidade de atualização continua

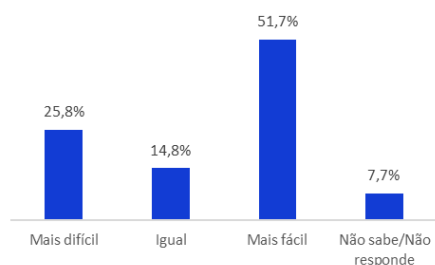
Áreas temáticas com maior relevância e procura (diretores)

- Diferenciação pedagógica e estratégias para responder à diversidade em sala de aula
- Adaptação curricular significativa e operacionalização prática do Decreto-Lei n.º 54/2018
- Monitorização e avaliação de medidas e processos inclusivos
- Tecnologias assistivas e recursos digitais para a inclusão
- Estratégias para necessidades educativas específicas (autismo, dislexia, PHDA, etc.).
- Trabalho colaborativo e liderança inclusiva (envolvimento de EMAEI, CAA, CRI, CRTIC, etc.)
- Avaliação pedagógica em contextos inclusivos
- Legislação aplicada e atualização sobre normativos
- Partilha de práticas e comunidades de aprendizagem
- Comunicação e envolvimento com famílias e comunidade

Avaliação da experiência relativamente à inclusão de crianças do Pré-Escolar e de alunos do Ensino Básico e Secundário desde a aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (diretores)

Perceção globalmente positiva sobre a gestão dos recursos para uma educação inclusiva após a aplicação do DL n.º 54/2018, com a consideração de que se tornou mais fácil (51,7%), embora cerca de um quarto (25,8%) refira maior dificuldade e 14,8% não observe mudanças. Relativamente às estratégias desenvolvidas nas UO para a aprendizagem e inclusão, a perceção é ainda mais positiva: 69,4% dos diretores consideram que melhoraram muito e 25,4% que melhoraram pouco, com apenas 1,9% a referir algum retrocesso. Estes resultados evidenciam uma avaliação globalmente favorável à implementação do diploma, tanto ao nível da gestão como das práticas inclusivas, apesar de persistirem desafios para uma minoria significativa.

Gráfico 12 – Avaliação da gestão de uma educação inclusiva com base na aplicação do DL n.º 54/2018 (diretores)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q10)

Tabela 24 - Avaliação sobre as estratégias desenvolvidas na UO para a aprendizagem e inclusão na sequência do DL n.º 54/2018 (diretores)

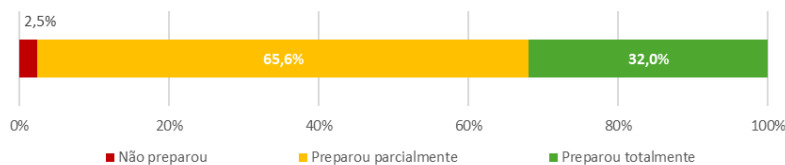
	n	%
Pioraram um pouco	4	2,0
Melhoraram pouco	53	26,2
Melhoraram muito	145	71,8
Total	202	100,0

Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q13)

Avaliação da preparação para gerir e organizar a sua UO (diretores)

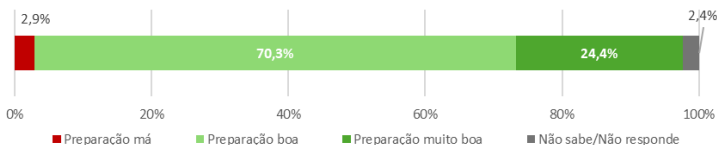
Maioria preparou parcialmente a gestão dos recursos para uma educação inclusiva após a aplicação do DL n.º 54/2018 (65,6%), enquanto **32,0% afirmam ter preparado totalmente** e apenas **2,5% não prepararam**. **Percepção positiva** quanto à **preparação para gerir e organizar a UO segundo os princípios do diploma**, **70,3% avaliam a preparação como boa** e **24,4% como muito boa**, sendo residuais as respostas negativas (**2,9%**) ou de não resposta (**2,4%**). Estes resultados evidenciam uma **implementação globalmente bem-sucedida**, com a maioria dos diretores a reconhecer avanços significativos na gestão e organização para a inclusão, embora subsistam desafios para uma minoria.

Gráfico 13 – Avaliação sobre a formação recebida preparou-o/a para o desenvolvimento adequado das suas funções no âmbito da educação inclusiva (diretores)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q9.3)

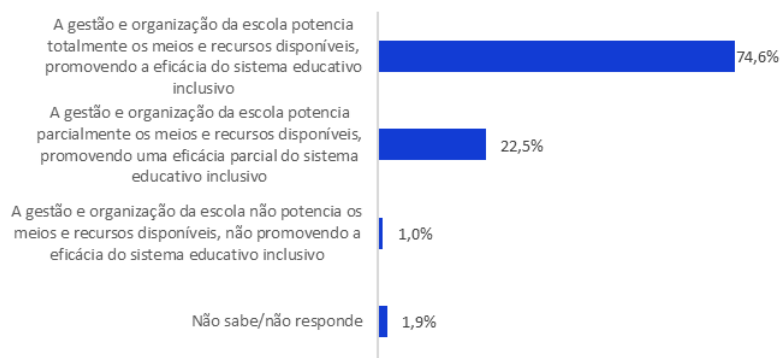
Gráfico 14 – Avaliação da preparação para gerir e organizar a sua UO de forma a cumprir os princípios de aprendizagem e inclusão inscritos no Decreto-Lei n.º 54/2018 (diretores)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q12)

Avaliação da organização e gestão da UO (diretores)

Gráfico 15 – Avaliação da forma como a organização e gestão da sua UO contribui para a eficácia do sistema educativo inclusivo (diretores)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q20)

Tabela 25 – Grau de concordância associado ao papel da gestão e organização da UO (diretores)

Gestão e organização da UO (possibilitou)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sabe/Não responde
Recursos de apoio à educação inclusiva	1,9%	9,1%	45,5%	39,7%	3,8%
Cultura inclusiva (evitar discriminação)	—	1,9%	27,8%	67,5%	2,9%
Ações de formação suficientes e adequadas	—	15,8%	51,7%	27,8%	4,8%
Desempenho de estruturas internas	—	2,9%	34,9%	59,8%	2,4%
Colaboração com estruturas externas	—	2,9%	38,8%	55,5%	2,9%
Participação de alunos com adaptações curriculares (PEI)	—	1,4%	41,1%	53,1%	4,3%
Prevenir saída precoce para ensino especial	—	2,4%	40,2%	53,6%	3,8%
Aumentar certificação escolar (incluindo PEI)	—	1,0%	36,8%	57,4%	4,8%
PIT como móbil a inclusão plena dos alunos na sociedade	0,5%	1,0%	38,3%	53,6%	6,7%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q21)

Principais dificuldades enfrentadas pelas UO na promoção da eficácia do sistema educativo inclusivo (diretores)

Tabela 26 – Principais dificuldades enfrentadas pelas UO na promoção da eficácia do sistema educativo inclusivo (diretores)

Principais dificuldades enfrentadas pelas UO na promoção da eficácia do sistema educativo inclusivo	
Recursos Humanos	Falta de professores de Educação Especial Insuficiência de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas da fala, etc.) Número reduzido de assistentes operacionais Falta de formação adequada para docentes e pessoal não docente
Recursos Materiais	Falta de materiais adaptados e equipamentos específicos Infraestruturas escolares inadequadas para alunos com limitações físicas ou sensoriais Escassez de espaços adequados para atividades inclusivas
Legislação e Burocracia	Excesso de burocracia na aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 Dificuldade na operacionalização das medidas educativas Falta de clareza nas funções dos docentes de Educação Especial
Articulação e Parcerias	Articulação deficitária entre serviços internos (EMAEI, SPO) e externos (CRI, SNS, CPCJ) Falta de envolvimento da comunidade educativa Dificuldades na comunicação com famílias e parceiros
Financiamento	Financiamento insuficiente para Educação Especial Recursos financeiros limitados para contratação de técnicos Verbas reduzidas para terapias e apoios especializados
Gestão e Organização	Dificuldade na gestão de horários e distribuição de recursos Fluxo constante de entradas e saídas de alunos e docentes Falta de indicadores claros para monitorização e avaliação
Outros	Resistência à mudança por parte de alguns docentes Desvalorização da escola por parte de algumas famílias Dificuldades na inclusão de alunos com comportamentos violentos

Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q22)

Avaliação da qualidade do apoio proporcionado aos docentes das crianças e alunos com medidas seletivas e/ou adicionais pelos profissionais e pelas estruturas internas e externas (diretores)

Tabela 27 – Avaliação da qualidade do apoio proporcionado aos docentes das crianças e alunos com medidas seletivas e/ou adicionais pelos profissionais e pelas estruturas internas e externas (diretores)

Profissionais/Estruturas	Muito má	Má	Boa	Muito boa	Não se aplica	Não sabe/Não responde
Professores de Educação Especial	–	3,8%	56,9%	35,9%	–	2,9%
Técnicos especializados do quadro da escola (psicólogos, terapeutas, etc.)	–	2,4%	50,7%	43,5%	1,0%	1,9%

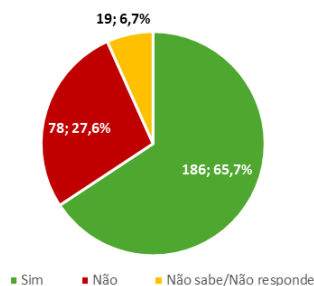
Profissionais/Estruturas	Muito má	Má	Boa	Muito boa	Não se aplica	Não sabe/Não responde
Assistentes operacionais (com formação específica)	1,0%	7,7%	51,7%	21,5%	13,4%	3,3%
Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	0,5%	3,3%	4,8%	2,9%	77,0%	8,1%
EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva)	–	3,8%	45,5%	44,0%	1,4%	2,9%
CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem)	0,5%	3,8%	48,8%	36,8%	4,3%	2,4%
Escola de referência no domínio da visão	0,5%	2,4%	3,8%	2,4%	79,9%	7,2%
Escola de referência para a educação bilingue	0,5%	2,4%	4,3%	3,8%	77,5%	8,1%
CR TIC (Centros de Recursos TIC para a Educação Especial)	0,5%	4,3%	39,2%	15,8%	30,1%	5,7%
Equipas Locais de Intervenção Precoce	2,4%	7,7%	51,2%	18,2%	12,9%	4,8%
Equipas de Saúde escolar dos ACES/ULS	1,0%	5,7%	59,8%	23,0%	5,3%	2,4%
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	0,5%	11,0%	57,4%	23,4%	1,9%	2,9%
CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)	2,4%	7,2%	43,1%	20,1%	19,6%	4,3%
Instituições da comunidade (solidariedade, emprego, autarquias, etc.)	–	7,7%	34,9%	10,5%	35,9%	8,6%
Estabelecimentos de educação especial com acordo com o ME	1,4%	4,8%	19,6%	8,6%	53,6%	9,1%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos diretores (Q16)

N.º e tipo de formações dos técnicos na área da educação inclusiva (técnicos)

186 (65,7%) dos técnicos frequentaram formação na área da educação inclusiva desde 2019/2020, correspondendo, dentro deste universo, a **97,3% formação contínua**, **2,1% mestrado** e **0,6% doutoramento**. De acordo com as designações das certificações, os formatos de formação consistiram em **oficinas, ações de curta duração (ACD), seminários /colóquios/workshops, cursos de pós-graduação e especialização (Mestrado e Doutoramento), encontros temáticos e partilhas entre pares**. Em média, cada participante frequentou **3,87 formações** na área da educação inclusiva desde 2019/2020.

Gráfico 16 – Frequência de formação na área da educação inclusiva (técnicos)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos técnicos (Q8)

Tabela 28 – Distribuição da modalidade de formação por ações ou cursos certificados (técnicos)

Modalidade de formação	Ações ou cursos	%
Formação contínua	603	97,3%
Mestrado	13	2,1%
Doutoramento	4	0,6%
Total	620	100,0%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos técnicos (Q10.2)

Tabela 29 – Distribuição do tipo de formação e escala de frequência (técnicos)

Formato de formação	Escala de frequência ³⁶
Ações de Curta Duração (ACD)	Muito elevada
Oficinas de Formação	Elevada
Seminários / Workshops / Colóquios	
Encontros Temáticos / Partilhas	Moderada
Cursos de Pós-Graduação	Baixa
Mestrado	
Doutoramento	
Legenda:	
▪ Muito elevada: Referida em mais de 30% das respostas ▪ Elevada: Referida entre 15% e 30% das respostas ▪ Moderada: Referida entre 5% e 15% das respostas ▪ Baixa: Referida em menos de 5% das respostas ▪ Nula: Não referida em nenhuma resposta (0%)	

Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos técnicos (Q10.2)

Lacunas/necessidades de formação dos técnicos em educação inclusiva (técnicos)

- **Formação avançada escassa – 2,7% dos técnicos frequentaram o nível de formação de mestrado ou doutoramento** em áreas de educação inclusiva (cf. Outputs do inquérito por questionário aos técnicos, Q10.2)
- **Necessidade de mais formação prática, contextualizada e regular**, com maior foco em estratégias de intervenção, discussão de casos e monitorização de medidas (cf. Outputs do inquérito por questionário aos técnicos, Q10.4)

Áreas temáticas com maior relevância e procura (técnicos)

- **Avaliação, intervenção e legislação** (DL n.º 54/2018) -práticas pedagógicas inclusivas, ambiente inclusive, flexibilidade curricular, tecnologias de apoio
- **Competências socioemocionais**

³⁶ Consiste numa estimativa dado que no inquérito por questionário não foi efetuado o levantamento de dados quantitativos diretos por formato, sendo a classificação baseada em inferências a partir da linguagem usada e da recorrência das menções.

- **Saúde mental**
- **Necessidades educativas específicas onde sentem menor capacitação** - Autismo (PEA), multideficiência, défices cognitivos graves, paralisia cerebral, perturbações da linguagem, síndromes raras, saúde mental, problemas comportamentais, adaptação de materiais para alunos estrangeiros (cf. Outputs do inquérito por questionário aos técnicos, Q12.1)

Avaliação da experiência de apoio a crianças com medidas seletivas/medidas adicionais (técnicos)

Experiência de apoio varia consoante o tipo de medida e o papel na UO. Os **psicólogos** sentem maior facilidade nas **medidas universais (70,7% fácil, 16,2% muito fácil)**, mas enfrentam mais dificuldades nas **medidas seletivas e adicionais (47,0% difícil, 14,6% muito difícil)**. Os **terapeutas da fala** e **assistentes sociais** também revelam maior conforto com medidas universais (**70–75% fácil**) e seletivas (**64,7–76,7% fácil**), mas enfrentam desafios crescentes nas medidas mais complexas. Os **mediadores linguísticos** indicam **100% de facilidade em todos os tipos de medidas**, enquanto os **técnicos** mostram uma experiência globalmente positiva, com **85,3% de facilidade nas medidas seletivas e 64,5% nas seletivas e adicionais**, embora com alguma dificuldade (**25,8% difícil**) nestas últimas. A **complexidade das medidas aumenta a perceção de dificuldade**, especialmente nas medidas seletivas e adicionais, sendo os **psicólogos os que mais reportam desafios**.

Tabela 30 – Avaliação da experiência de apoio a crianças com medidas universais, seletivas e seletivas e adicionais por papel na UO (técnicos)

Papel na UO	Tipo de medida	Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito fácil
Psicólogo	Universais	1,2%	12,0%	70,7%	16,2%
	Seletivas	3,0%	30,7%	60,2%	6,0%
	Seletivas e adicionais	14,6%	47,0%	36,4%	2,0%
Terapeuta da Fala	Universais	—	11,1%	70,4%	18,5%
	Seletivas	3,3%	16,7%	76,7%	3,3%
	Seletivas e adicionais	3,8%	46,2%	50,0%	—
Assistente Social	Universais	—	18,8%	75,0%	6,3%
	Seletivas	5,9%	29,4%	64,7%	—
	Seletivas e adicionais	11,1%	38,9%	50,0%	—
Mediador Linguístico	Universais	—	—	100,0%	—
	Seletivas	—	—	100,0%	—
	Seletivas e adicionais	—	—	100,0%	—
Técnico	Universais	—	9,1%	75,8%	15,2%
	Seletivas	—	11,8%	85,3%	2,9%
	Seletivas e adicionais	6,5%	25,8%	64,5%	3,2%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos técnicos (Q11)

Avaliação da preparação para apoiar alunos com medidas seletivas/medidas adicionais (técnicos)

Percecionada como **mais sólida para medidas universais**, com **58,9% a considerar fácil e 15,6% muito fácil**. Para **medidas seletivas**, a facilidade diminui (**47,8% fácil, 7,2% muito fácil**) e para **medidas seletivas e adicionais**, apenas **22,8% consideram fácil e 3,9% muito fácil**, enquanto **44,4% afirmam que depende da necessidade**

específica. A preparação é mais robusta para medidas universais, mas torna-se mais dependente do contexto e da especificidade nas medidas seletivas e adicionais, o que evidencia a necessidade de formação mais diferenciada para lidar com situações complexas.

Tabela 31 – Avaliação da preparação para apoiar crianças com medidas universais, seletivas e seletivas e adicionais (técnicos)

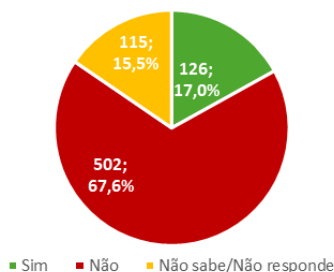
Resposta	Medidas universais	Medidas seletivas	Medidas seletivas e adicionais
Muito difícil	1,7%	1,7%	7,2%
Difícil	1,7%	7,2%	11,7%
Fácil	58,9%	47,8%	22,8%
Muito fácil	15,6%	7,2%	3,9%
Depende da necessidade específica	19,4%	33,9%	44,4%
Não sabe/Não responde	2,8%	2,2%	10,0%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos técnicos (Q12)

N.º e tipo de formações na área da educação inclusiva (EE e pais)

126 (17%) dos pais e EE frequentaram formação na área da educação inclusiva desde 2019/2020, correspondendo, dentro deste universo, a **63,2% ações de sensibilização, 34,7% ações de formação, 1,8% mestrado e 0,3% doutoramento**. Em média, cada participante frequentou **2,25 formações** na área da educação inclusiva desde 2019/2020.

Gráfico 17 – Frequência de formação na área da educação inclusiva (EE e pais)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q10)

Tabela 32 – Distribuição da modalidade de formação por ações ou cursos certificados (EE e pais)

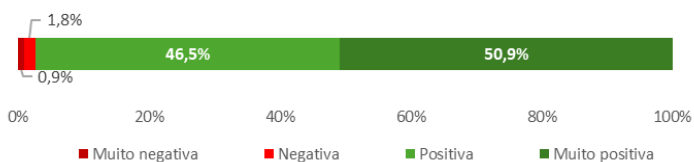
Ações de informação, sensibilização ou similares	211	63,2%
Ações de formação	116	34,7%
Mestrado	6	1,8%
Doutoramento	1	0,3%
Total	393	100,0%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q10.1)

Avaliação da experiência como Encarregado de Educação de uma criança/aluno na UO de matrícula

Avaliação da experiência enquanto pai ou encarregado de educação de um aluno com medidas seletivas e/ou adicionais é globalmente positiva, com **46,5% a considerarem-na positiva** e **50,9% muito positiva**, enquanto apenas **2,7% referem uma experiência negativa ou muito negativa**.

Gráfico 18 – Avaliação da experiência enquanto pais e encarregado de educação de um aluno com medidas seletivas e/ou adicionais (EE e pais)

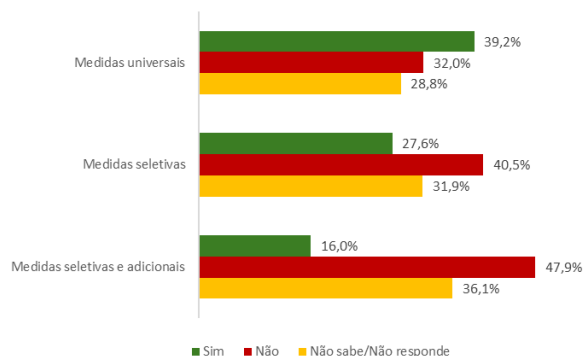


Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q13)

Tipo de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão que foram definidas para o educando (EE e pais)

39,2% dos pais e EE referem que foram definidas medidas universais de apoio à aprendizagem e inclusão do seu educando, **27,6% medidas seletivas** e **16,0% seletivas e/ou adicionais**.

Gráfico 19 – Tipo de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão do educando (EE e pais)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q12)

Satisfação com a implementação das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão que foram definidas para o educando

Maioria dos pais e EE cujos educandos beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão manifesta elevados níveis de satisfação com as medidas implementadas. Nas **medidas universais**, destaca-se a **promoção do comportamento pró-social** (66,5%) e a **diferenciação pedagógica** (64,7%). Nas **medidas seletivas**, o **apoio psicopedagógico** (69,6%) e a **antecipação e reforço das aprendizagens** (63,6%) são os mais valorizados. Já nas **medidas seletivas e/ou adicionais**, o **PIT** (81,6%), as **adaptações curriculares significativas** (75,2%) e o **desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social** (74,0%) registam os níveis mais elevados de satisfação.

Tabela 33 – Grau de satisfação com as medidas universais, medidas seletivas e medidas seletiva e/ou adicionais definidas para o seu educando (EE e pais)

Medida		Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
Medidas universais	Diferenciação pedagógica	2,5%	8,7%	24,1%	64,7%
	Acomodações curriculares	1,3%	8,8%	28,6%	61,2%
	Enriquecimento curricular	3,2%	10,5%	26,8%	59,5%
	Promoção do comportamento pró-social	1,0%	10,2%	22,3%	66,5%
	Intervenção em foco académico ou comportamental em pequenos grupos	2,5%	11,6%	24,2%	61,6%
Medidas seletivas	Percursos curriculares diferenciados	4,2%	11,7%	26,7%	57,5%
	Adaptações curriculares não significativas	2,0%	11,6%	21,1%	65,3%
	Apoio psicopedagógico	5,6%	8,7%	16,1%	69,6%
	Antecipação e o reforço das aprendizagens	3,1%	9,9%	23,5%	63,6%
	Apoio tutorial	5,1%	12,8%	19,7%	62,4%
Medidas adicionais	Frequência do ano de escolaridade por disciplinas	1,3%	3,9%	23,7%	71,1%
	Adaptações curriculares significativas	1,0%	1,0%	22,8%	75,2%

Medida		Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
	PIT (Plano Individual de Transição)	1,3%	0,0%	17,1%	81,6%
	Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado	0,0%	4,5%	27,0%	68,5%
	Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social	1,0%	5,8%	19,2%	74,0%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q12.1-12.3)

Satisfação com os docentes, assistentes operacionais, técnicos especializados que trabalham com educando (EE e pais)

Maioria dos EE está muito satisfeita com os profissionais que acompanham os seus educandos, especialmente com os **educadores de infância** (91,6%), **docentes titulares** (86,6%) e **assistentes operacionais** (80,8%). Entre os **técnicos especializados**, destacam-se o **professor de educação especial** (83,6%) e o **terapeuta da fala** (80,6%). Embora o **psicólogo** (76,4%) e o **assistente social** (82,4%) também registem níveis positivos, apresentam percentagens ligeiramente superiores de insatisfação. No geral, os dados refletem uma perceção amplamente favorável dos profissionais envolvidos na educação e apoio ao educando.

Tabela 34 – Grau de satisfação com profissionais que trabalham com o educando (EE e pais)

Profissional	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
Educador de Infância	0,0%	1,1%	7,4%	91,6%
Docente Titular de Turma	0,6%	3,4%	9,5%	86,6%
Docente das disciplinas	0,0%	1,0%	19,8%	79,2%
Docente de Ed. Especial	0,3%	3,9%	12,2%	83,6%
Psicólogo	3,5%	4,3%	15,9%	76,4%
Terapeuta da fala	2,4%	3,6%	13,3%	80,6%
Assistente Social	6,8%	1,4%	9,5%	82,4%
Assistentes Operacionais	0,7%	1,8%	16,6%	80,8%
Outro	4,4%	4,4%	15,3%	76,0%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q15)

Satisfação com os outros recursos organizacionais que foram mobilizados para o educando (EE e pais)

Elevada satisfação demonstrada por parte dos EE relativamente aos recursos disponíveis na UO que o educando frequenta, destacando-se o **Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)** (76,6%) e a **EMAEI** (71,7%) como os mais

valorizados. As **escolas de referência no domínio da visão** (67,7%) e os **CR TIC** (66,4%) também apresentam níveis positivos. Já as **escolas de referência para a educação bilingue** (58,9%) e o recurso classificado como “**Outro**” (58,1%) registam níveis mais baixos de satisfação e maior dispersão nas respostas. No geral, os dados refletem uma percepção favorável, embora com variações consoante o tipo de recurso.

Tabela 35 – Grau de satisfação com os recursos existentes na UO que o educando frequenta (EE e pais)

Recurso	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
EMAEI	1,5%	6,3%	22,1%	71,7%
CAA	2,1%	3,6%	17,7%	76,6%
Escolas referência visão	3,1%	7,7%	21,5%	67,7%
Escolas referência bilingue	5,4%	12,5%	23,2%	58,9%
Equipas Intervenção Precoce	4,2%	8,3%	24,2%	63,3%
CR TIC	3,6%	7,3%	22,7%	66,4%
Outro	16,3%	4,7%	20,9%	58,1%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q16)

Satisfação com os outros recursos da comunidade de que foram mobilizados para o educando (EE e pais)

Globalmente **positiva**, com destaque para as **equipas de intervenção precoce** (76,9%), **CPCJ** (67,0%) e **saúde escolar** (66,6%). No entanto, recursos como os **CRI** (57,1%), **instituições da comunidade** (58,1%) e a categoria **Outro** (52,4%) apresentam níveis mais baixos de satisfação e maiores percentagens de insatisfação, sugerindo **potencial de melhoria na articulação e eficácia destes apoios**.

Tabela 36 – Grau de satisfação com os recursos existentes na comunidade (EE e pais)

Recurso	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
Equipas locais de intervenção precoce	5,1%	2,6%	15,4%	76,9%
Equipas de saúde escolar dos ACES/ULS	2,8%	5,6%	25,1%	66,6%
CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens)	4,3%	5,3%	23,4%	67,0%
CRI (Centros de Recursos para a Inclusão)	6,3%	4,5%	32,1%	57,1%
Instituições da comunidade	6,0%	7,7%	28,2%	58,1%

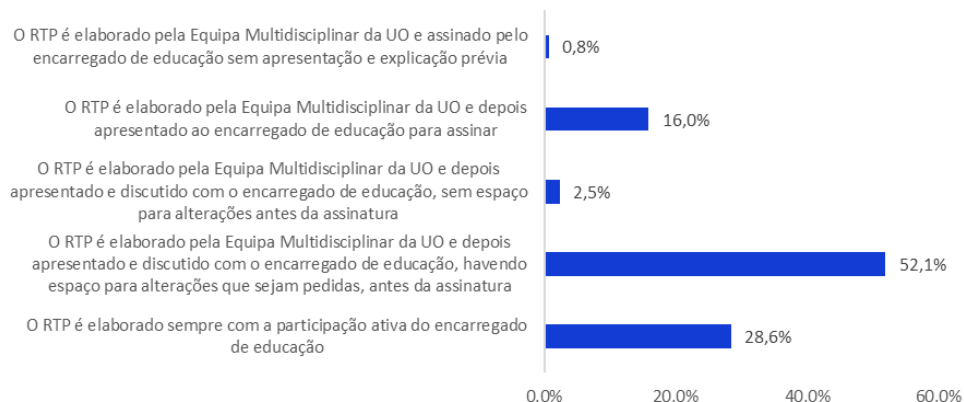
Recurso	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
(solidariedade, emprego, autarquias, etc.)				
Estabelecimentos de educação especial com acordo ME	5,7%	6,7%	26,7%	61,0%
Outro	11,9%	7,1%	28,6%	52,4%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q17)

Avaliação do processo de elaboração do RTP (com ou sem participação dos EE) (EE e pais)

Maioria dos EE cujo educandos tem medidas seletivas e/ou adicionais estabelecidas considera que o RTP é **discutido com possibilidade de alterações antes da assinatura (52,1%)**, enquanto apenas **28,6%** referem **participação ativa na sua elaboração**. Cerca de **19,3%** indicam práticas pouco participativas, revelando margem para reforçar a **cocriação e envolvimento efetivo** das famílias no processo. Contudo, apenas **0,8%** refere **não ter explicação prévia ao momento da assinatura**.

Gráfico 20 – Avaliação do processo de elaboração do RTP (EE e pais)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q14)

Avaliação de vários aspetos indicativos de uma cultura inclusiva na UO (EE e pais)

Maioria dos EE revela uma **elevada satisfação** com aspetos como a **comunicação regular com a escola (74,2%)**, o **envolvimento em eventos escolares (75,6%)**, e as **práticas promotoras de bem-estar (75,8%)** e **autonomia (75,0%)**. A **percentagem de tempo em sala com os colegas** é o aspeto mais valorizado (**78,1% muito satisfeitos**). Já o **envolvimento em eventos na comunidade** apresenta níveis ligeiramente inferiores (**68,9%**), sugerindo espaço para

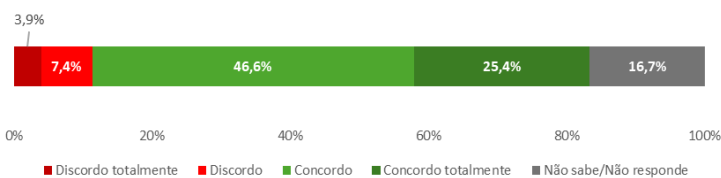
reforço. Quanto à **mobilização de medidas seletivas/adicionais e recursos disponíveis**, **72% concordam ou concordam totalmente** com a sua adequação, embora **11,3% discordem** e **16,7% não tenham opinião**, o que aponta para a necessidade de **maior clareza e envolvimento no processo**.

Tabela 37 – Grau de satisfação dos pais e EE com diferentes aspetos (EE e pais)

Aspeto Avaliado	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
Regularidade da comunicação por parte dos profissionais e da escola	2,1%	4,7%	19,0%	74,2%
Envolvimento em eventos escolares	1,9%	2,9%	19,5%	75,6%
Envolvimento em eventos na comunidade	2,5%	5,2%	23,4%	68,9%
Relação das outras crianças/alunos com o seu educando	1,4%	4,0%	20,4%	74,2%
Práticas promotoras da autonomia do seu educando	1,5%	4,5%	19,0%	75,0%
Práticas promotoras do bem-estar do seu educando	1,5%	4,1%	18,7%	75,8%
Percentagem de tempo em sala de aula com os colegas de turma	1,6%	3,2%	17,0%	78,1%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q18)

Gráfico 21 – Avaliação sobre a UO promover uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno (EE e pais)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos pais e EE (Q21)

Perceção de inclusão na escola/ Avaliação do bem-estar, conforto e integração na UO (alunos)

Maioria dos alunos refere sentir-se **pertencente à turma (69,5%)**, em **segurança (70,6%)** e **apoiado na escola (56,9%)** “sempre”, embora a percentagem desça para 42,1% quanto a sentirem-se “sempre” ouvidos.

Maioria dos alunos **concorda que a escola valoriza as diferenças e responde às necessidades de cada um (54,1% concordam e 28,7% concordam totalmente)**, enquanto apenas 11,1% discordam.

Tabela 38 – Frequência com que cada um dos tópicos é sentido pelo aluno (alunos)

Afirmação	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Pertences à tua turma	0,3%	10,6%	19,5%	69,5%	100,0%
Estás em segurança	0,7%	7,6%	21,1%	70,6%	100,0%

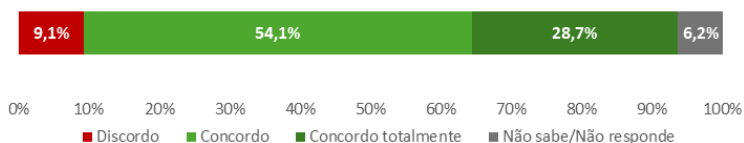
“Avaliação da Educação Inclusiva” para o Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030)”

Relatório Final

Afirmação	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
És apoiado na escola	2,7%	10,7%	29,8%	56,9%	100,0%
És ouvido na escola	2,3%	20,9%	34,8%	42,1%	100,0%
Estás a aprender na escola	0,0%	10,3%	30,5%	59,3%	100,0%
Estás a atingir os teus objetivos na escola	2,3%	23,9%	34,6%	39,2%	100,0%
Estás confortável em pedir ajuda quando precisas	3,0%	22,2%	31,1%	43,7%	100,0%
Estás integrado na escola	0,7%	10,2%	26,0%	63,2%	100,0%
Os professores preocupam-se com o teu bem-estar	0,7%	18,2%	27,5%	53,6%	100,0%
A escola respeita as diferenças entre os alunos	2,0%	18,5%	26,5%	53,0%	100,0%
A escola dá aos alunos as mesmas oportunidades	1,3%	18,2%	27,8%	51,3%	100,0%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos alunos (Q8); opções de resposta -Não se aplica e Não sei/ Não respondo tratadas como missing

Gráfico 22 – Concordância com a ideia de que a escola valoriza as diferenças entre alunos e responde às necessidades de cada aluno (alunos)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos alunos (Q17)

Tipo de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão que foram definidas para o aluno (alunos)

Quase metade dos alunos beneficiam de apoios especializados, como professores de educação especial (47,5%) e psicólogos (45,1%), sendo a EMAEI (39%) e o CAA (37,9%) também relevantes, mas menos abrangentes.

Tabela 39 – Distribuição de apoios indicados aos alunos (alunos)

Apoio	Sim	Não, mas já recebi	Não, mas nunca recebi	Total
Apoio do professor de educação especial	47,5%	8,9%	43,6%	100,0%
Apoio do psicólogo	45,1%	21,5%	33,5%	100,0%
Apoio do terapeuta da fala	10,9%	20,2%	68,8%	100,0%
Apoio de um tutor	17,0%	7,5%	75,5%	100,0%
Apoio de um assistente operacional com formação específica	13,6%	3,6%	82,8%	100,0%
Apoio de um intérprete de Língua Gestual Portuguesa	3,6%	2,7%	93,7%	100,0%
Apoio da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	39,0%	4,8%	56,3%	100,0%
Apoio do Centro de Apoio à Aprendizagem	37,9%	4,6%	57,5%	100,0%
Acesso a apoios na área da visão	7,8%	3,2%	89,0%	100,0%

Apoio	Sim	Não, mas já recebi	Não, mas nunca recebi	Total
Acesso a educação bilíngue	18,8%	3,1%	78,1%	100,0%
Acesso ao Centro de Recursos para a Inclusão	12,3%	6,1%	81,6%	100,0%
Acesso ao Centros de Recursos TIC para a Educação Especial	11,6%	4,2%	84,3%	100,0%
Apoios de associações e outras entidades locais	17,9%	4,0%	78,1%	100,0%
Tenho um relatório Técnico-pedagógico que especifica medidas de apoio	47,5%	3,3%	49,2%	100,0%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos alunos (Q9); opções de resposta - Não sei/ Não respondo tratadas como *missing*

Envolvimento/participação nas decisões (medidas de apoio percurso escolar) (alunos)

Maioria dos alunos que beneficia de medidas de apoio refere ter sido **ouvido na definição dos apoios**, com destaque para a **antecipação e reforço das aprendizagens (37,1%)** e **apoio psicopedagógico (36,5%)**, embora uma parte significativa indique **não beneficiar desses apoios** ou **não saber responder**, o que revela margem para **reforçar a participação informada dos alunos nas decisões sobre o seu percurso escolar**.

Tabela 40 – Indicação sobre se os alunos foram ouvidos ou não na definição dos apoios indicados (alunos)

Categoria	Fui ouvido	Não fui ouvido	Não tenho esse apoio	Não sei/Não respondo
Enriquecimento curricular	30,3%	2,9%	46,3%	20,5%
Promoção do comportamento pró-social	22,1%	3,3%	51,8%	22,8%
Intervenção em pequenos grupos	29,0%	3,6%	48,5%	18,9%
Percursos curriculares diferenciados	17,3%	2,3%	60,3%	20,2%
Adaptações curriculares não significativas	28,3%	3,3%	49,8%	18,6%
Apoio psicopedagógico	36,5%	3,6%	44,6%	15,3%
Antecipação e reforço das aprendizagens	37,1%	2,6%	44,3%	16,0%
Apoio tutorial	15,3%	2,0%	65,5%	17,3%
Frequência por disciplinas	14,0%	2,0%	57,7%	26,4%
Adaptações curriculares significativas	21,5%	3,3%	54,7%	20,5%
Plano curricular de transição	15,3%	2,3%	57,3%	25,1%
Ensino estruturado	11,4%	3,3%	60,3%	25,1%
Autonomia pessoal e social	26,4%	3,6%	50,2%	19,9%

Fonte: Outputs dos inquéritos dos alunos (Q14)

Avaliação da preparação dos professores, dos técnicos especializados e dos Docentes de Educação Especial (alunos)

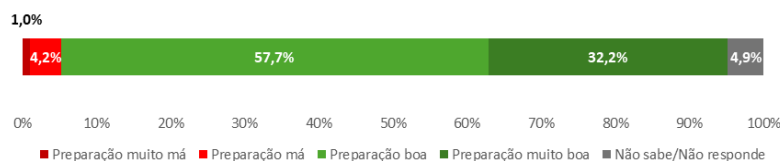
Maioria dos alunos considera que os professores das disciplinas têm **boa (57,7%)** ou **muito boa (32,2%)** preparação para apoiar nas aulas, sendo também reconhecida a **preparação muito boa dos docentes de educação especial**

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

Relatório Final

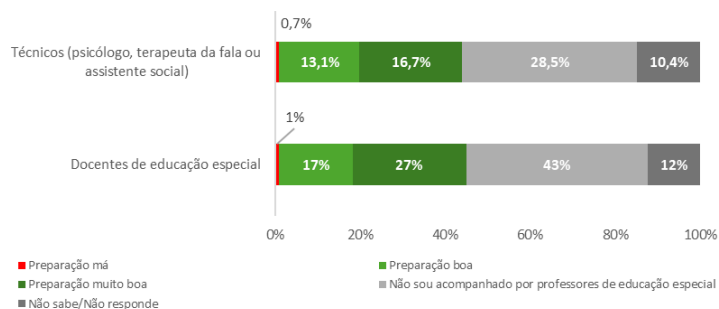
(27%) e dos técnicos especializados (16,7%), embora cerca de **43% dos alunos não sejam acompanhados por professores de educação especial**.

Gráfico 23 – Preparação dos professores das disciplinas para apoiar nas aulas os alunos (alunos)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos alunos (Q11)

Gráfico 24 – Preparação dos professores de educação especial e técnicos para apoiar no percurso escolar dos alunos (alunos)

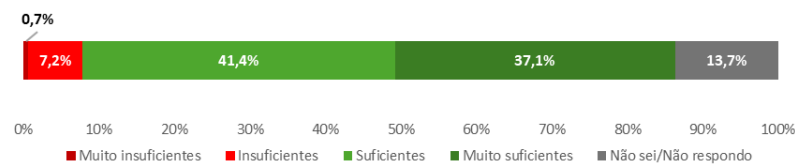


Fonte: Outputs dos inquéritos dos alunos (Q12-13)

Avaliação dos recursos da escola (alunos)

Maioria dos alunos considera que os apoios recebidos são **suficientes (41,4%)** ou **muito suficientes (37,1%)**, enquanto apenas 7,9% os avaliam como insuficientes, o que indica uma **perceção globalmente positiva sobre a adequação dos apoios** disponibilizados pela escola.

Gráfico 25 – Concordância com a ideia de que a escola valoriza as diferenças entre alunos e responde às necessidades de cada aluno (alunos)



Fonte: Outputs dos inquéritos dos alunos (Q10)

Autoavaliação do desempenho escolar (alunos)

Alunos demonstram confiança no seu percurso escolar, com 59,3% a afirmarem que estão sempre a aprender e 39,2% a atingirem sempre os seus objetivos (cf. Outputs dos inquéritos dos alunos, Q8, alíneas e) e f).

Existência de plano de ação específico para a educação inclusiva

Não há referências específicas da existência de um **plano de ação formal e específico** identificado na triangulação dos vários documentos analisados, há **indicadores de planeamento estratégico e operacional** que sustentam a implementação da educação inclusiva. Contudo, há referências a planos de inovação com estratégias específicas para determinados contextos dentro dos AE.

Tipo de medidas/ações desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva (identificar por tipo de medida - universais, seletivas e adicionais; outras estratégias/atividades realizadas no âmbito do DL incluindo para criar ambiente acolhedor e acessível)

Tabela 41 – Tipo de medidas/ações desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva

Tipo de Medida	
Universais	Diferenciação pedagógica, avaliação inclusiva, tecnologias educativas, promoção do comportamento pró-social, intervenção em pequenos grupos
Seletivas	Percurso curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens, apoio tutorial específico
Adicionais	Plano Individual de Transição (PIT), adaptações curriculares significativas, ensino estruturado, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, frequência por disciplinas
Outras Estratégias	Coadjuvação em sala de aula, planeamento conjunto, trabalho colaborativo entre docentes, comunidades de aprendizagem profissional, parcerias externas, utilização de espaços alternativos, inovação metodológica, liderança inclusiva

Fonte: Outputs dos inquéritos aos diretores, docentes e técnicos; Estudos de Caso, Focus Group

Principais destinatários das medidas

- Alunos com necessidades específicas de educação (NEE), incluindo dificuldades de aprendizagem, deficiência, perturbações do desenvolvimento, entre outras.
- Alunos em risco de exclusão escolar ou social, como aqueles com contextos socioeconómicos desfavorecidos, histórico de retenções ou absentismo.
- Alunos com dificuldades emocionais e comportamentais, que requerem apoio psicopedagógico ou estratégias diferenciadas.
- Alunos com talentos ou capacidades excecionais, que beneficiam de medidas de enriquecimento curricular.

Adequação do processo de identificação e decisão sobre as medidas a implementar³⁷

- Processo de identificação e decisão sobre medidas inclusivas é considerado mais eficaz após o DL 54/2018, por permitir flexibilidade e foco nas necessidades individuais dos alunos.
- EMAEI assume um papel estruturante, articulando com docentes e técnicos, embora enfrente limitações de tempo e sobrecarga funcional.
- Confusão conceptual sobre o CAA e as adaptações curriculares significativas.
- Pressão para decisões rápidas compromete a qualidade da avaliação (cf.FG1 e FG2, Estudos de Caso)

Atores envolvidos na implementação das medidas e respetivo grau de envolvimento (papel da EMAEI, docentes, CAA, outros atores)

Tabela 42 – Atores envolvidos na implementação das medidas e respetivo grau de envolvimento

Atores	Papel na Implementação	Grau de Envolvimento	Fonte
Docentes (titulares + ed. especial)	Aplicam medidas universais, seletivas e adicionais; coadjuvação; articulação com EMAEI	Elevado – 83,3% dos EE valorizam professores de ed. especial; docentes com papel central	Outputs do inquérito aos docentes (Q18–19), técnicos (Q15), pais (Q19); FG2
Técnicos especializados	Avaliação e intervenção especializada; apoio psicopedagógico; articulação com docentes	Moderado a elevado – presença significativa, mas com limitações de disponibilidade e continuidade	Outputs do inquérito aos técnicos (Q13), Diretores (Q16), Pais (Q21); FG2
Assistentes operacionais	Apoio à autonomia e rotinas escolares; suporte físico e emocional	Moderado – reconhecidos como importantes, mas com falta de formação específica	Outputs do inquérito aos técnicos (Q13); FG2
EMAEI / CAA	Coordenação e operacionalização das medidas; articulação interna; apoio à aprendizagem	Muito elevado – estruturas centrais, com satisfação média > 3,6/4 em todos os grupos	Outputs do inquérito aos diretores (Q16–17), técnicos (Q15), docentes (Q18–19); FG1–2
Pais e EE	Participam no RTP; colaboram na definição de medidas; envolvimento nas decisões	Elevado – 75% consideram ter contributo relevante; 52,1% discutem medidas	Outputs do inquérito aos pais (Q21); FG2
Alunos	Expressam necessidades; participam na definição e aplicação das medidas	Elevado – 77,9% reconhecidos como participantes ativos	Outputs do inquérito aos pais (qualitativo); FG2

³⁷ Fonte: Outputs dos inquéritos; Estudos de Caso, Focus Group

Atores	Papel na Implementação	Grau de Envolvimento	Fonte
Ministério da Educação	Define políticas; disponibiliza recursos; acompanha institucionalmente	Reduzido – apenas 48,9% consideram o contributo elevado; críticas à distância institucional	Outputs do inquérito aos diretores (Q18); FG1, FG3
Parceiros da comunidade local	Apoio logístico e social; articulação com saúde, autarquias, associações	Variável – articulação positiva em alguns contextos, mas não sistemática	Outputs do inquérito aos técnicos (Q16), pais (Q21); FG2–3

Grau de contributo dos atores na implementação das medidas (diretores)

Contributo elevado é maioritariamente atribuído aos Técnicos Especializados, Professores de Educação Especial e Docentes; os Alunos e Assistentes Operacionais apresentam um contributo relevante, mas menos consensual, enquanto Pais/EE, Parceiros da comunidade local e o Ministério da Educação são percecionados como tendo um impacto mais limitado.

Tabela 43 – Grau de contributo dos atores na implementação das medidas (diretores)

Atores	Nenhum contributo	Contributo reduzido	Contributo elevado
Docentes	–	7,5%	92,5%
Técnicos Especializados	–	4,0%	96,0%
Professores de Educação Especial	0,5%	4,0%	95,5%
Assistentes Operacionais	2,6%	31,4%	66,0%
Pais e Encarregados de Educação	1,0%	37,2%	61,8%
Alunos	1,0%	20,5%	78,5%
Parceiros da comunidade local	3,3%	42,4%	54,3%
Ministério da Educação	2,6%	41,3%	56,1%

Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos diretores (Q32)

Dificuldades na articulação dos atores na implementação das medidas

- **Falta de recursos humanos especializados** - terapeutas da fala, intérpretes de LGP, técnicos
- **Desconhecimento dos recursos disponíveis** por parte dos encarregados de educação
- **Falta de formação dos assistentes operacionais**
- **Articulação insuficiente entre ciclos e com estruturas externas**

- **Falta de tempo, excesso de burocracia e infraestruturas inadequadas** (cf. outputs inquérito por questionário aos diretores, Q22)

Mecanismos de acompanhamento/ monitorização da eficácia das medidas

Tipologias de medidas são avaliadas muito positivamente, com mais de **90% de concordância em todas: as medidas universais (90,3%) e seletivas (93,8%) são sobretudo consideradas adequadas, enquanto as medidas adicionais (93,2%)** destacam-se pelo maior equilíbrio entre avaliações adequadas (45,9%) e muito adequadas (47,3%)

- **Monitorização feita por grelhas e relatórios discutidos em conselho de turma.** Contudo, a **recolha de dados não permite avaliação fiável do impacto** (cf. Estudos de Caso).
- **Brochuras criadas com indicadores de inclusão para apoiar a monitorização** (cf. FG equipas técnicas e regionais, FG1)

Ações desenvolvidas para difundir a visão de escola inclusiva

- Atividades como **semanas temáticas** e **oficinas inclusivas** para alunos e comunidade (cf. Estudos de Caso).
- **Tours nacionais organizados pela DGE** envolveram diretores e EMAEI para **disseminar práticas** (cf. FG equipas técnicas e regionais, FG1).

Existência de plano de desenvolvimento profissional no AE no âmbito da educação inclusiva

- **Formação em educação inclusiva dinamizada pela EMAEI**, e pensada anualmente pelas Direções dos AE, **mas sem plano de desenvolvimento profissional específico para o âmbito da educação inclusiva** (cf. Estudos de Caso).
- **Formação inicial e contínua de professores precisa de ser alinhada com os princípios do DL 54/2018** (cf. FG com as entidades de implementação, FG4)
- **Urgência de formação para assistentes operacionais e famílias em contexto escolar** (cf. FG entidades representantes de pais e EE e outros parceiros, FG3)

Identificação dos recursos de apoio à aprendizagem e inclusão de que as crianças da Educação Pré-escolar e/ou os alunos dos Ensinos Básico e Secundário têm acesso ao frequentarem a UO

Tabela 44 - Recursos de apoio à educação inclusiva de que as crianças da Educação Pré-escolar e/ou os alunos dos Ensinos Básico e Secundário têm acesso ao frequentarem a UO (estruturas internas ou externas):

	Diretores	Docentes	Técnicos
Professores de Educação Especial	98,6	98,0	100,0
Técnicos especializados do quadro da escola	97,6	93,8	93,1
Assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica	60,9	46,8	75,6
Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	9,9	5,7	7,5
EMAEI	98,6	99,0	98,9

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

Relatório Final

	Diretores	Docentes	Técnicos
CAA	91,7	82,1	93,5
Escola de referência no domínio da visão	8,9	6,4	7,3
Escola de referência para a educação bilingue	8,3	6,8	10,6
CR TIC	57,8	39,4	71,7
Equipas Locais de Intervenção Precoce	80,0	62,6	88,7
Equipas de Saúde escolar dos ACES/ULS	92,6	77,6	95,6
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	98,1	90,1	97,8
CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)	76,1	59,6	79,1
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local	58,7	42,0	81,6
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação	32,5	24,0	49,4

Fonte: inquérito por questionário aos diretores, docentes e técnicos

Tabela 45 - Recursos de apoio à aprendizagem e inclusão (Alunos)

Dimensões	Sim	Não, mas já recebi	Não, mas nunca recebi	NS/NR
Apoio do professor de educação especial	39,7%	7,5%	36,5%	16,3%
Apoio do psicólogo	40,4%	19,2%	30%	10,4%
Apoio do terapeuta da fala	8,8%	16,3%	55,4%	19,5%
Apoio de um tutor	13,4%	5,9%	59,3%	21,5%
Apoio de um assistente operacional com formação específica	9,8%	2,6%	59,6%	28%
Apoio de um intérprete de Língua Gestual Portuguesa	2,6%	2%	67,8%	27,7%
Apoio da EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva)	29,3%	3,6%	42,3%	24,8%
Apoio do CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem)	29,6%	3,6%	45%	21,8%
Acesso a apoios na área da visão	5,5%	2,3%	63,5%	28,7%
Acesso a educação bilingue	13,7%	2,3%	57%	27%
Acesso ao CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)	8,5%	4,2%	56,4%	30,9%
Acesso ao CR TIC (Centros de Recursos TIC para a Educação Especial)	8,1%	2,9%	59,3%	29,6%

Dimensões	Sim	Não, mas já recebi	Não, mas nunca recebi	NS/NR
Apoios de associações e outras entidades locais	13%	2,9%	57%	27%
Tenho um relatório Técnico-pedagógico que especifica medidas de apoio	37,5%	2,6%	38,8%	21,2%

Fonte: inquérito por questionário aos alunos (N=307)

Contributos dos Focus group:

Equipas Técnicas Regionais (FG1)

a) Recursos humanos internos: Professores de Educação Especial e docentes do ensino regular envolvidos em coadjuvações. Psicólogos escolares, mas em número insuficiente para dar resposta às necessidades. Assistentes operacionais, muitas vezes sem formação específica para apoio a alunos com multideficiência.

b) Estruturas internas: EMAEI, centrais na avaliação e definição de medidas, mas sobrecarregadas e com crédito horário insuficiente. CAA, espaços pedagógicos diferenciados, usados para apoio direto a alunos com medidas adicionais.

c) Recursos externos: CRI e ELI, que prestam apoio especializado (terapias, psicologia), mas com recursos limitados. Autarquias, no apoio com transportes, infraestruturas e AO. Serviços de saúde (SNS) em articulação pontual.

d) Recursos Financeiros: Financiamento centralizado do ME para docentes e técnicos, considerado insuficiente.

Observações: Falta de técnicos especializados; sobrecarga das EMAEI; desajuste entre número de alunos com medidas adicionais e os recursos disponíveis.

Dirigentes e Docentes (FG2)

a) Recursos humanos internos: Professores de EE, docentes do regular, psicólogos escolares. Terapeutas da fala em alguns agrupamentos, mas insuficientes. Assistentes operacionais, essenciais para acompanhamento de alunos dependentes.

b) Estruturas internas: EMAEI e CAA como principais estruturas de coordenação e resposta inclusiva. SPO.

c) Recursos materiais: Tecnologias de apoio (software adaptado, computadores) e materiais pedagógicos diferenciados. Salas de apoio (multideficiência, Snoezelen, ensino estruturado) quando existem.

d) Recursos externos: CRI e ELI, em articulação com escolas. CPCJ e serviços sociais em situações de risco. Autarquias (apoio logístico e contratação de AO).

e) Recursos Financeiros: Financiamento do ME e verbas complementares de autarquias.

Observações: Recursos humanos e materiais claramente insuficientes face ao aumento de alunos. Excesso de burocracia compromete tempo para ação pedagógica.

Avaliação da adequação (existência, número e capacidade) dos recursos de apoio à educação (internos e externos à sua UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam, de acordo com os atores

Tabela 46 - Adequação dos recursos de apoio à educação (internos e externos em cada UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam, de acordo com os atores (Diretores)

Dimensões	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom
N.º de Professores de Educação Especial (N=206)	9,7%	53,4%	26,2%	10,7%
N.º de Técnicos especializados do quadro da escola (psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, outros) (N=208)	20,7%	52,4%	18,8%	8,2%
N.º de Assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica (N=209)	33,7%	50,7%	11,7%	3,9%
N.º de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (N=41)	34,1%	39%	9,8%	17,1%
EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) (N=201)	5,5%	12,9%	35,8%	45,8%
CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) (N=198)	6,1%	25,3%	34,3%	34,3%
Escola de referência no domínio da visão (N=29)	27,6%	34,5%	13,8%	24,1%
Escola de referência para a educação bilingue (N=32)	31,3%	25%	21,9%	21,9%
CR TIC (Centros de Recursos TIC para a Educação Especial) N=135)	6,7%	17,8%	45,9%	29,6%
Equipas Locais de Intervenção Precoce (N=166)	9%	31,9%	39,2%	19,9%
Equipas de Saúde escolar dos ACES/ULS (N=194)	5,2%	23,2%	47,4%	24,2%
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (N=202)	4,5%	20,8%	44,6%	30,2%
CRI (Centro de Recursos para a Inclusão) (N=157)	13,4%	39,5%	29,3%	17,8%
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local (N=124)	4,8%	28,2%	48,4%	18,5%
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (n=87)	13,8%	40,2%	28,7%	17,2%

Fonte: Inquérito aos diretores.

Tabela 47 - Adequação dos recursos de apoio à educação (internos e externos em cada UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam, de acordo com os atores (Técnicos)

Dimensões	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom
N.º de Professores de Educação Especial (N=267)	13,5%	55,8%	26,6%	4,1%

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

Relatório Final

Dimensões	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom
N.º de Técnicos especializados do quadro da escola (psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, outros) (N=271)	35,4%	42,1%	19,2%	3,3%
N.º de Assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica (N=257)	24,9%	58,4%	15,6%	1,2%
N.º de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (N=66)	39,4%	40,9%	16,7%	3%
EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) (N=262)	2,7%	11,8%	51,9%	33,6%
CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) (N=236)	5,1%	25,8%	51,3%	17,8%
Escola de referência no domínio da visão (N=35)	28,6%	42,9%	22,9%	5,7%
Escola de referência para a educação bilingue (N=49)	20,4%	34,7%	34,7%	10,2%
CR TIC (Centros de Recursos TIC para a Educação Especial) N=168)	7,1%	20,2%	55,4%	17,3%
Equipas Locais de Intervenção Precoce (N=207)	9,2%	39,1%	43%	8,7%
Equipas de Saúde escolar dos ACES/ULS (N=221)	5,4%	20,8%	57%	16,7%
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (N=231)	3,9%	20,3%	60,2%	15,6%
CRI (Centro de Recursos para a Inclusão) (N=189)	16,4%	36,5%	38,1%	9%
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local (N=163)	3,7%	25,8%	57,1%	13,5%
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (n=90)	10%	28,9%	51,1%	10%

Fonte: Inquérito aos técnicos.

Tabela 48 - Adequação dos recursos de apoio à educação (internos e externos em cada UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam, de acordo com os atores (Docentes)

Dimensões	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom
N.º de Professores de Educação Especial (N=774)	16,7%	59%	15,8%	8,5%
N.º de Técnicos especializados do quadro da escola (psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, outros) (N=773)	27,6%	54,5%	13,2%	4,8%
N.º de Assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica (N=709)	34%	54%	9,6%	2,4%
N.º de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (N=156)	53,2%	31,4%	10,9%	4,5%
EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) (N=750)	2,8%	16,9%	41,9%	38,4%
CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) (N=639)	5,6%	27,4%	37,6%	29,4%
Escola de referência no domínio da visão (N=116)	41,4%	25%	22,4%	11,2%

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

Relatório Final

Escola de referência para a educação bilingue (N=129)	39,5%	27,9%	14%	18,6%
CR TIC (Centros de Recursos TIC para a Educação Especial) N=404)	13,6%	31,7%	31,9%	22,8%
Equipas Locais de Intervenção Precoce (N=498)	11,4%	34,1%	39,8%	14,7%
Equipas de Saúde escolar dos ACES/ULS (N=579)	6,2%	28,3%	45,6%	19,9%
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (N=625)	5,6%	23%	53%	18,4%
CRI (Centro de Recursos para a Inclusão) (N=479)	17,1%	41,3%	28%	13,6%
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local (N=339)	10,3%	31%	43,1%	15,6%
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (n=90)	18,5%	42%	29,2%	10,3%

Fonte: Inquérito aos docentes.

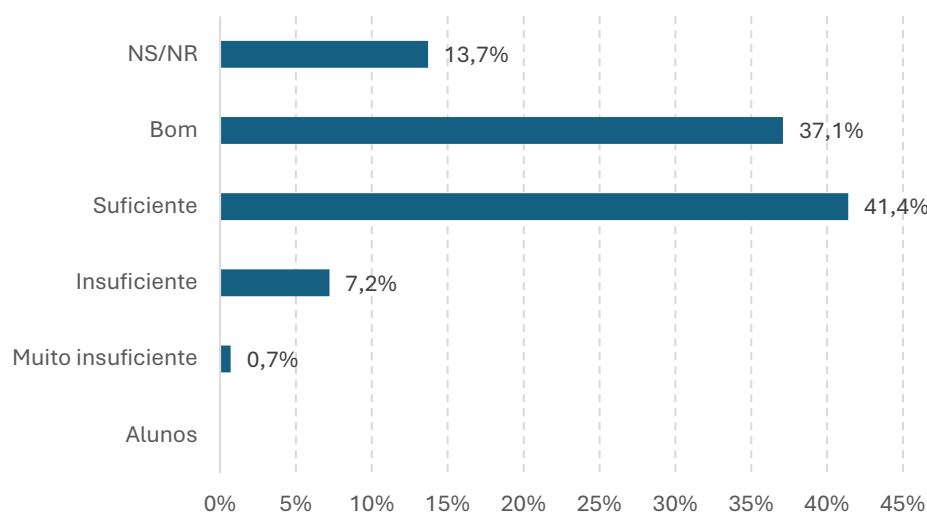
Tabela 49 - Adequação dos recursos de apoio à aprendizagem e inclusão (internos e externos à UO), face ao número de crianças/alunos que deles necessitam (EE e pais)

Dimensões	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom
N.º de Professores de Educação Especial (N=498)	17,9%	37,8%	20,7%	23,7%
N.º de Técnicos especializados do quadro da escola (psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, outros) (N=518)	22,4%	40,9%	18%	18,7%
N.º de Assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica (N=539)	23%	42,5%	18%	16,5%
N.º de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (N=192)	42,2%	39,1%	8,9%	9,9%
EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) (N=422)	11,6%	27%	25,8%	35,5%
CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) (N=356)	11,8%	28,9%	25,8%	33,4%
Escola de referência no domínio da visão (N=170)	23,5%	27,1%	25,3%	24,1%
Escola de referência para a educação bilingue (N=156)	25%	31,4%	22,4%	21,2%
CR TIC (Centros de Recursos TIC para a Educação Especial) N=247)	19,4%	27,1%	25,1%	28,3%
Equipas Locais de Intervenção Precoce (N=268)	15,3%	35,1%	25%	24,6%
Equipas de Saúde escolar dos ACES/ULS (N=346)	11,8%	26,3%	27,7%	34,1%
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (N=246)	12,6%	20,7%	31,3%	35,4%
CRI (Centro de Recursos para a Inclusão) (N=243)	19,3%	32,1%	23%	25,5%
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local (N=238)	16,4%	30,7%	25,6%	27,3%

Dimensões	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (n=228)	21,5%	33,8%	20,2%	24,6%

Fonte: Inquérito aos EE e pais.

Gráfico 26 - Avaliação dos apoios (Alunos)



Fonte: Inquérito aos alunos.

Contributos dos Focus Group:

Equipas Técnicas Regionais (FG1): Consideram que os recursos internos (docentes, EMAEI, CAA) são insuficientes para responder ao crescimento do número de alunos com medidas seletivas e adicionais. Os recursos externos (CRI, ELI) são importantes, mas não acompanham a dimensão e diversidade das necessidades, criando lacunas na resposta. Apontam ainda sobrecarga das EMAEI pela falta de crédito horário e excesso de processos (FG1).

Dirigentes e Docentes (FG2): Denunciam insuficiência de professores de Educação Especial e técnicos especializados, o que gera rácios muito elevados e reduz a eficácia do apoio. A ausência de assistentes operacionais em número suficiente limita o acompanhamento individualizado, sobretudo para alunos com multideficiência. Os materiais adaptados são escassos, e a falta de espaços adequados impede a implementação de práticas diferenciadas. Consideram que o número de recursos não está adequado ao número crescente de alunos abrangidos pelas medidas (FG2).

Pais, EE e Municípios (FG3): Reconhecem a existência de recursos internos (docentes de EE, técnicos, AO), mas percebem-nos como claramente insuficientes para o volume de alunos apoiados. Assinalam que os recursos

externos (SNS, CRI, ELI, CPCJ) são escassos, com tempos de resposta longos e cobertura desigual. Denunciam que a capacidade de resposta depende fortemente dos municípios, o que gera desigualdades territoriais (FG3).

Entidades de Implementação (FG4): Reconhecem que, embora haja articulação com parceiros externos, os recursos disponibilizados não são suficientes nem coordenados de forma integrada. Alertam que os CRI e ELI estão subdimensionados, não conseguindo prestar apoio adequado ao número crescente de alunos. Concluem que a adequação dos recursos é baixa face à procura real (FG4).

Direção-Geral da Educação (Entrevista DGE): Admite que, apesar de avanços organizacionais (CAA, EMAEI), os recursos humanos e financeiros não cresceram ao ritmo do aumento das necessidades. Reconhece que existe um desfasamento estrutural entre o número de crianças abrangidas e os recursos disponíveis. Sublinha que ainda falta coordenação eficaz entre estruturas internas e externas (DGE).

ANQEP / Ensino Profissional (Entrevista ANQEP): Destaca que no ensino profissional a situação é ainda mais crítica: as escolas são obrigadas a aplicar medidas inclusivas, mas sem reforço proporcional de docentes, técnicos e financiamento. Considera que os recursos são claramente desadequados face ao número de jovens com necessidades específicas nesta rede (ANQEP).

Contributos dos Estudos de caso: Reconhece-se o empenho em disponibilizar respostas educativas diferenciadas, mas a adequação dos recursos ainda não acompanha plenamente a diversidade e quantidade de alunos que deles necessitam (Estudos de caso).

- Estruturas internas como EMAEI, CAA, SPO e GAAF são vistas como essenciais para o acompanhamento. Apesar disso, há escassez de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais), rotatividade e sobrecarga de docentes de educação especial, o que limita o acompanhamento adequado a todos os alunos identificados (Estudos de caso).
- Em alguns contextos, a procura supera claramente a capacidade de resposta, especialmente no apoio especializado (Estudos de caso).
- Existem equipamentos pedagógicos e espaços adaptados (salas Snoezelen, laboratórios, bibliotecas, acessibilidades físicas). No entanto, os materiais diferenciados e adaptados não são suficientes para responder ao número de alunos que deles necessitam (Estudos de caso).
- Programas como TEIP, Plano 21|23 Escola+, PADDE e apoios autárquicos permitem reforçar a inclusão. Ainda assim, os atores consideram que os recursos financeiros disponíveis não garantem a cobertura plena das necessidades identificadas, sobretudo face ao elevado número de alunos com medidas seletivas e adicionais (Estudos de caso).
- Há colaborações relevantes com autarquias, CPCJ, universidades, associações culturais, desportivas e ambientais. Contudo, a adequação desses recursos é limitada pela ausência de protocolos formais em alguns casos e pela dependência de iniciativas pontuais, dificultando a resposta continuada ao número de alunos abrangidos (Estudos de caso).

Grau de satisfação com os recursos (EE e pais)

Tabela 50 - Acesso e grau de satisfação com recursos organizacionais da UO (EE e pais)

Dimensões	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito	Não trabalha com o seu educando	Não sabe/Não responde
EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) (n=467)	0,5%	2,3%	8,1%	26,2%	<u>43,6%</u>	<u>19,2%</u>
CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) (n=551)	0,5%	0,9%	4,6%	19,8%	<u>53,8%</u>	<u>20,3%</u>
Escolas de referência no domínio da visão (n=678)	0,3%	0,7%	1,9%	5,9%	<u>68%</u>	<u>23,3%</u>
Escolas de referência para a educação bilingue (n=687)	0,4%	0,9%	1,7%	4,4%	<u>67,6%</u>	<u>24,9%</u>
Equipas Locais de Intervenção Precoce (n=623)	0,7%	1,3%	3,9%	10,2%	<u>63,8%</u>	<u>20,1%</u>
CR TIC (Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial) (n=633)	0,5%	1,1%	3,4%	9,8%	<u>62,7%</u>	<u>22,5%</u>

Fonte: Inquérito aos EE e pais.

Tabela 51 - Grau de satisfação com recursos organizacionais da UO (EE e pais)

Dimensões	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) (n=276)	1,4%	6,2%	21,7%	70,7%
CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) (n=192)	2,1%	3,6%	17,7%	76,6%
Escola de referência no domínio da visão (n=65)	3,1%	7,7%	21,5%	67,7%
Escola de referência para a educação bilingue (n=56)	5,4%	12,5%	23,2%	58,9%
CR TIC (Centros de Recursos TIC para a Educação Especial) (n=110)	3,6%	7,3%	22,7%	66,4%
Equipas Locais de Intervenção Precoce (n=120)	4,2%	8,3%	24,2%	63,3%
Equipas locais de intervenção precoce (n=39)	5,1%	2,6%	15,4%	76,9%
Equipas de saúde escolar dos ACES/ULS (n=287)	2,8%	5,6%	25,1%	66,6%
CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) (n=94)	4,3%	5,3%	23,4%	67%
CRI (Centros de Recursos para a Inclusão) (n=112)	6,3%	4,5%	32,1%	57,1%
Instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local (n=117)	6%	7,7%	28,2%	58,1%

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

Relatório Final

Dimensões	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (n=105)	5,7%	6,7%	26,7%	61%

Fonte: Inquérito aos EE e pais.

Tabela 52 - Profissionais que trabalham com o educando e respetivo grau de satisfação com os mesmos EE e pais)

Dimensões	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito
Educador de Infância (n=95)	-	1,1%	7,4%	91,6%
Professor Titular de Turma (n=507)	0,6%	3,4%	9,5%	86,6%
Professores das disciplinas (n=101)	-	1%	19,8%	79,2%
Professor de Educação Especial (n=335)	0,3%	3,9%	12,2%	83,6%
Psicólogo (n=258)	3,5%	4,3%	15,9%	76,4%
Terapeuta da fala (n=165)	2,4%	3,6%	13,3%	80,6%
Assistente Social (n=74)	6,8%	1,4%	9,5%	82,4%
Assistentes Operacionais (n=548)	0,7%	1,8%	16,6%	80,8%

Fonte: Inquérito aos EE e pais.

Contributos dos Focus group:

Pais, EE e Municípios (FG3)

a) Recursos humanos internos: Professores de EE, psicólogos, assistentes operacionais. Mediadores culturais para apoio a alunos migrantes (em alguns contextos).

b) Recursos materiais/infraestruturas: Salas de multideficiência, equipamentos adaptados, transportes escolares. Apoios em atividades de enriquecimento.

c) Recursos externos: Autarquias (principais responsáveis por transportes, AO, obras de acessibilidade). CRI e ELI (embora subdimensionados). CPCJ, Segurança Social, SNS, IPSS e ONG locais.

d) Recursos Financeiros: Financiamento municipal complementar, mas muito desigual territorialmente.

Observações: Forte dependência dos municípios, acentua desigualdades regionais. Tempos de resposta longos dos serviços externos.

Entidades de Implementação (FG4)

- a) Recursos humanos: Docentes de EE, psicólogos escolares, técnicos especializados e AO.
- b) Estruturas internas: EMAEI e CAA nas escolas.
- c) Recursos externos: CRI e ELI como parceiros-chave, mas limitados. IPSS, ONG, associações comunitárias e autarquias.
- d) Recursos Financeiros: Recursos do ME (insuficientes) e complementares de autarquias.

Observações: CRI/ELI não têm capacidade para responder à procura. Fragmentação institucional prejudica articulação dos recursos.

Direção-Geral da Educação (Entrevista DGE)

- a) Recursos humanos internos: Docentes, psicólogos escolares, AO. EMAEI e CAA como instrumentos centrais.
- b) Recursos externos: CRI e ELI, SNS, Segurança Social, autarquias.
- c) Recursos Financeiros: Recursos do ME para docentes e técnicos, considerados limitados.

Observações: Reconhece que os recursos não acompanharam o aumento exponencial de alunos abrangidos. Necessidade de reforço de articulação interinstitucional e monitorização mais eficaz.

ANQEP (Entrevista ANQEP)

- a) Recursos humanos: Docentes das escolas profissionais, psicólogos e técnicos especializados (muito reduzidos).
- b) Recursos materiais: Equipamentos pedagógicos adaptados, mas insuficientes.
- c) Recursos externos: Autarquias e CRI (apoios pontuais).
- d) Recursos Financeiros: Financiamento insuficiente, sem reforço específico para inclusão no ensino profissional.

Observações: DL n.º 54/2018 aplica-se formalmente, mas na prática as escolas profissionais não têm os recursos mínimos para garantir a sua implementação.

Com base nos **estudos de caso** analisados, identificam-se diferentes tipos de recursos mobilizados:

- a) Recursos humanos: docentes, docentes de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, fisioterapeutas, animadores socioculturais, assistentes técnicos e operacionais. Estes profissionais atuam em estruturas internas como as EMAEI, os CAA, os SPO e os GAAF, articulando respostas universais, seletivas e adicionais para os alunos (Estudos de caso).

b) Recursos materiais: equipamentos informáticos, salas adaptadas (como Snoezelen), laboratórios, bibliotecas, infraestruturas acessíveis (rampas, pavimentação, adaptação de espaços desportivos), materiais pedagógicos diferenciados e espaços de apoio ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Estudos de caso).

c) Recursos financeiros: programas cofinanciados por fundos europeus e nacionais, como o TEIP, Plano 21 | 23 Escola+, PADDE, Projeto MAIA, PEP/PIEF, Erasmus+, e ainda apoios logísticos e financeiros provenientes das autarquias locais, através do fornecimento de transporte escolar, manutenção de infraestruturas e contratação de técnicos para as AEC (Estudos de caso).

d) Estruturas externas e parcerias: colaboração com Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, CPCJ, Núcleos Locais de Inserção (NLI), universidades, associações culturais, desportivas e ambientais, IPDJ, IEFP, bombeiros, forças de segurança (GNR/PSP) e empresas locais. Estas parcerias asseguram estágios, ações de sensibilização, apoio social, integração em projetos comunitários, promoção da ciência, do desporto e da cidadania (Estudos de caso).

Avaliação da qualidade do apoio proporcionado pelos profissionais e pelas estruturas internas e externas, aos docentes e aos alunos no âmbito da implementação de medidas seletivas/medidas adicionais, de acordo com os atores

Perceção dos diretores sobre a qualidade do apoio prestado evidencia uma avaliação maioritariamente “boa” ou “muito boa” para quase todos os profissionais e estruturas, com destaque para os **técnicos especializados da escola, EMAEI e CAA**, que concentram mais de 90% das respostas nestas categorias. Contudo, há maior dispersão nas avaliações referentes a **intérpretes LGP e escolas de referência (visão e bilingue)**, onde se registam percentagens mais elevadas de respostas “más”.

Tabela 53 – Avaliação da qualidade do apoio por cada tipo de profissional/estrutura (diretores)

Profissionais / Estruturas	Muito má	Má	Boa	Muito boa
Professores de Educação Especial	1,0%	1,0%	45,4%	52,7%
Técnicos especializados da escola	0,5%	0,5%	41,2%	57,8%
Assistentes operacionais	1,1%	2,2%	57,8%	38,9%
Intérpretes LGP	0,0%	29,4%	29,4%	41,2%
EMAEI	0,5%	1,5%	40,2%	57,7%
CAA	0,5%	2,1%	47,4%	50,0%
Escola ref. visão	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%
Escola ref. bilingue	0,0%	22,2%	33,3%	44,4%
CR TIC	0,0%	7,6%	58,0%	34,4%
Equipas Locais de Intervenção Precoce	3,0%	8,4%	61,7%	26,9%
Equipas de Saúde escolar ACES/ULS	0,5%	8,0%	56,9%	34,6%
CPCJ	1,1%	10,0%	57,9%	31,1%
CRI	2,7%	9,3%	57,3%	30,7%
Instituições da comunidade (solidariedade, emprego, autarquias)	0,0%	11,7%	64,9%	23,4%

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

Relatório Final

Profissionais / Estruturas	Muito má	Má	Boa	Muito boa
Estabelecimentos de educação especial com acordo	1,5%	20,0%	53,8%	24,6%
Outros	0,0%	11,1%	33,3%	55,6%

Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos diretores (Q17)

Na perspetiva dos docentes, a avaliação também se concentra sobretudo nas categorias “boa” e “muito boa”, especialmente para **equipas de saúde escolar, CPCJ, CRI e instituições da comunidade**, que ultrapassam 80% de apreciações positivas. No entanto, verificam-se fragilidades na perceção relativamente a **intérpretes LGP e escolas de referência**, com percentagens relevantes de avaliações negativas.

Tabela 54 – Avaliação da qualidade do apoio (docentes)

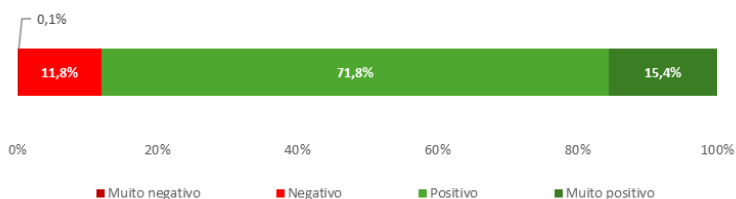
Profissionais / Estruturas	Muito má	Má	Boa	Muito boa
Prof. EE (medidas universais)	1%	7%	56%	36%
Prof. EE (acompanhamento RTP)	1%	6%	53%	40%
Técnicos especializados	1%	6%	57%	35%
Assistentes operacionais	3%	15%	56%	26%
Intérpretes LGP	18%	14%	41%	27%
EMAEI	0%	4%	49%	47%
CAA	1%	6%	51%	43%
Escola ref. visão	16%	12%	41%	31%
Escola ref. bilingue	9%	18%	44%	30%
CR TIC	4%	14%	58%	25%
Equipas Locais de Intervenção Precoce	2%	17%	64%	18%
Equipas de Saúde escolar ACES/ULS	1%	9%	71%	20%
CPCJ	2%	16%	68%	14%
CRI	3%	14%	63%	21%
Instituições da comunidade	1%	18%	66%	14%
Estabelecimentos de ed. especial com acordo	1%	22%	64%	13%
Outros	2%	18%	38%	42%

Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q18)

- **Articulação pontual/ não consistente com os serviços de saúde fragiliza o acompanhamento dos casos mais complexos** (cf. FG entidades representantes de dirigentes e docentes, FG2)

Avaliação do acompanhamento por parte dos serviços centrais e regionais e do Ministério da Educação na promoção da inclusão educativa, de acordo com os atores

Gráfico 27 – Avaliação do acompanhamento por parte dos serviços centrais e regionais e do Ministério da Educação, Ciência e Inovação na promoção da inclusão educativa (diretores)



Fonte: Outputs do inquérito por questionário aos diretores (Q18)

- **Equipas regionais realizaram “tours” nacionais e promoveram redes locais de EMAEI, permitindo partilha de práticas e apoio técnico** (cf. FG equipas técnicas e regionais, FG1)
- **Fragilidades na monitorização da eficácia das medidas universais, alertando que o excesso de medidas seletivas/adicionais indica falha na base do modelo** (cf. FG com as entidades de implementação, FG4)

Avaliação da forma como a organização e gestão da sua escola contribui para a eficácia do sistema educativo inclusivo, de acordo com os atores

Perceção é globalmente positiva sobre o papel da organização e gestão escolar na inclusão. Diretores e Pais/EE destacam-se com 76% a referirem que a escola potencia totalmente os recursos. Entre os Docentes, a maioria (55%) também reconhece esse contributo, embora 39% apontem apenas uma potenciação parcial. Os Técnicos evidenciam melhorias sobretudo em professores de educação especial (55%) e técnicos especializados (51%), mas fragilidades nos assistentes operacionais (31%). Já os Alunos referem elevados níveis de pertença (69%), segurança (71%) e respeito pelas diferenças (53% “sempre”), mas mostram insatisfação na participação em decisões (média 3,05/4) e na adaptação de materiais (2,97/4).

Tabela 55 – Avaliação da forma como a organização e gestão da sua escola contribui para a eficácia do sistema educativo inclusivo

Ator	Formulação da Questão	Principais Resultados (percentagens válidas / síntese)	Fonte
Diretores	Avaliação da organização/gestão da UO para a eficácia inclusiva	76,1% consideram que a gestão potencia totalmente os meios e recursos disponíveis · 22,9% reconhecem potenciação apenas parcial · 1,0% entendem que não potencia · Apenas 1,9% não respondeu.	Outputs do inquérito por questionário aos diretores (Q20)
Docentes	Avaliação da organização/gestão da UO para a eficácia inclusiva	55,4% afirmam que a gestão potencia totalmente · 38,8% apenas parcialmente · 2,0% consideram que não potencia · 3,8% não sabe/não responde. Nota-se maior dispersão face aos diretores e pais, sugerindo perceção mais crítica.	Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q22)

Ator	Formulação da Questão	Principais Resultados (percentagens válidas / síntese)	Fonte
Pais/EE	Avaliação da organização/gestão da UO para a eficácia inclusiva	Resultados muito positivos e alinhados com os diretores: 76,1% potencia totalmente · 22,9% parcialmente · 1,0% não potencia. A percepção dos pais reforça a confiança na capacidade organizacional da escola para apoiar a inclusão.	Outputs do inquérito por questionário aos pais e EE (Q18)
Técnicos	Adequação de recursos	Professores de Educação Especial: Melhorou/Melhorou muito 55,2%, Igual 31,2%, Piorou 13,6% · Técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, etc.): Melhorou/Melhorou muito 51,0%, Igual 40,0%, Piorou 9,0% · Assistentes Operacionais: Melhorou/Melhorou muito 31,3%, Igual 50,5%, Piorou 18,2% · Outros recursos (intérpretes, instituições e escolas de educação especial) seguem tendência de percepção mais moderada.	Outputs do inquérito por questionário aos técnicos (Q22)
Alunos	Percepção da inclusão na escola	69,5% sentem-se “sempre” pertencentes à turma · 70,6% sentem-se “sempre” seguros · 53% dizem que a escola “sempre” respeita as diferenças · 88,2% concordam ou concordam totalmente que a escola valoriza as diferenças e responde às necessidades · Áreas frágeis: participação em decisões (média 3,05/4) e adaptação de materiais (média 2,97/4).	Outputs do inquérito por questionário aos alunos (Q8)

Fonte: Outputs dos inquéritos por questionário

- **Criação de departamentos específicos de Educação Especial após o DL 54/2018 reforçou o papel da gestão na eficácia da resposta inclusiva** (cf. FG entidades representantes de dirigentes e docentes, FG2)

Tabela 56 - Contributo da organização e gestão da sua UO para a eficácia do sistema educativo inclusivo (participação dos alunos em sala de aula e respeito pelas necessidades educativas de cada aluno)

	Diretores (n=205)	Docentes (n=754)	Técnicos (n=265)
A gestão e organização da escola potencia totalmente os meios e recursos disponíveis, promovendo a eficácia do sistema educativo inclusivo	76,1	57,6	64,5
A gestão e organização da escola potencia parcialmente os meios e recursos disponíveis, promovendo uma eficácia parcial do sistema educativo inclusivo	22,9	40,3	33,2
A gestão e organização da escola não potencia os meios e recursos disponíveis, não promovendo a eficácia do sistema educativo inclusivo	1,0	2,1	2,3
Total	100,0	100,0	100,0

Percepção dos atores sobre a evolução do AE/ENA em termos de educação inclusiva antes e depois do DL

Percepção dos diferentes atores aponta para uma evolução globalmente positiva após a implementação do DL 54/2018. Diretores e Docentes evidenciam de forma mais clara mudanças relevantes nas práticas pedagógicas e na cultura inclusiva, com mais de metade a reconhecer melhorias significativas. Os Técnicos partilham essa visão, mas de forma mais equilibrada, com cerca de metade a identificar progressos e um terço a assinalar apenas alterações parciais. Já Pais/EE e Alunos confirmam avanços na inclusão, embora de modo menos homogêneo: cerca de 50–60% notam melhorias, mas 25–30% consideram que “está tudo na mesma”, refletindo percepções mais diversas sobre os efeitos do decreto.

Tabela 57 – Evolução do AE/ENA em termos de educação inclusiva (antes/depois DL 54/2018)

Ator	Formulação da Questão	Principais Resultados (percentagens válidas / síntese)	Fonte
Diretores	Alterações das práticas e papel da escola em alinhamento com os princípios do DL 54/2018; adequação dos recursos; ganhos de eficiência	Maioria refere alterações significativas em práticas pedagógicas (>60% Muito/Totalmente) · Adequação de recursos vista de forma positiva em professores e técnicos, mas menos favorável em assistentes operacionais e instituições externas · Cerca de 55% reconhece ganhos de eficiência após o DL.	Outputs do inquérito por questionário aos diretores (Q28–Q31)
Docentes	Alterações nas práticas e cultura inclusiva em alinhamento com o DL 54/2018	51–55% reportam mudanças relevantes em práticas pedagógicas e cultura inclusiva · 30–35% percebem mudanças apenas parciais · Menor expressão de percepções negativas.	Outputs do inquérito por questionário aos docentes (Q25–Q28)
Pais/EE	Percepção sobre mudanças nas práticas e participação após implementação do DL 54/2018	Maioria reconhece melhorias na participação e práticas inclusivas (50–60%) · Contudo, c. 30% indicam que “está tudo na mesma”, revelando percepção menos homogênea.	Outputs do inquérito por questionário aos pais e EE (Q26–Q27)
Técnicos	Alterações na prática e cultura inclusiva em alinhamento com o DL 54/2018	Resultados equilibrados: cerca de 45–50% referem melhorias significativas · 30–35% percebem alterações parciais · Uma minoria reporta ausência de mudança.	Outputs do inquérito por questionário aos técnicos (Q25–Q26)
Alunos	Percepção da evolução da escola após implementação do DL 54/2018	Maioria (c. 60%) considera que a escola passou a respeitar mais as diferenças e a oferecer iguais oportunidades · Mas uma parte expressiva (25–30%) refere que “está tudo na mesma”.	Outputs do inquérito por questionário aos alunos (Q29)

Fonte: Inquéritos por questionário

Propostas de melhorias dos diversos atores³⁸

Formação e Capacitação

- Reforço da formação **prática, contínua e contextualizada**, com caráter **obrigatório no início do ano letivo**
- Maior **clarificação de conceitos-chave**, como CAA e adaptações curriculares
- Valorização da EMAEI como estrutura promotora de práticas inclusivas

Recursos Humanos e Técnicos

- Atualização dos **rácios de pessoal não docente**
- Reforço dos **recursos humanos e técnicos**, com melhoria das **infraestruturas**
- Criação de **estruturas intermédias no ensino secundário** para apoio à inclusão
-

Articulação Interinstitucional

- Maior articulação entre **educação, saúde e IEFP**, promovendo respostas integradas
- Envolvimento ativo dos **municípios**, com regulamentação dos **Conselhos Municipais de Educação**
- Integração de **parceiros externos** e revisão dos processos de **certificação**

Legislação e Regulação

- Clarificação legislativa e articulação entre os **DL 54/2018 e DL 55/2018**
- Regulação dos **Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)**

Transição e Monitorização

- Criação de **estratégias de transição pós-escolar** para alunos com medidas adicionais
- Monitorização **qualitativa** das práticas inclusivas, com foco na melhoria contínua

Simplificação da **burocracia** e dos procedimentos administrativos

Adequação da acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos listados em baixo, para promover a eficiência geral face aos objetivos da educação inclusiva

Tabela 58 – Adequação da acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos listados em baixo, para promover a eficiência geral face aos objetivos da educação inclusiva (Diretores)

Dimensões	Totalmente desadequado	Pouco adequado	Parcialmente adequado	Totalmente adequado	Não sabe/ Não responde
Orçamento do Ministério da Educação	8,6%	34%	39,2%	7,7%	10,5%
Orçamento próprio da UO	12%	31,1%	34,4%	10,5%	12%
Recursos empregues durante as intervenções no quadro do PT2020	4,3%	19,6%	34%	8,1%	34%
Verbas de entidades locais (Câmara Municipal, Instituições Ensino Superior, Tecido social e empresarial, etc.)	8,6%	28,7%	34,9%	11%	16,7%

³⁸ Fonte: Outputs dos inquéritos; Estudos de Caso, Focus Group

Dimensões	Totalmente desadequado	Pouco adequado	Parcialmente adequado	Totalmente adequado	Não sabe/ Não responde
Espaços escolares adequados às crianças/alunos com limitações ao nível neuromotor, neurossensorial, com deficiência visual	10%	28,2%	37,8%	10,5%	13,4%
Espaços escolares de trabalho com crianças/alunos medidas seletivas e/ou adicionais, devidamente equipados (materiais, equipamento TIC, etc.)	4,3%	27,8%	51,7%	12,9%	3,3%
Salas de aula devidamente preparadas para o trabalho com crianças/alunos com medidas seletivas e/ou adicionais em horário letivo da turma	7,7%	24,9%	50,7%	13,9%	2,9%
Recursos humanos (professores de educação especial, técnicos especializados, etc.)	9,1%	32,1%	45,5%	11%	2,4%
Recursos disponíveis na comunidade local	8,6%	31,1%	46,9%	5,7%	7,7%
Disponibilidade dos EE	2,9%	20,6%	58,4%	12,4%	5,7%

Fonte: inquérito por questionário aos diretores (Q23)

Adequação da acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos para promover a eficiência geral face aos objetivos da educação inclusiva

Tabela 59 - Adequação da acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos para promover a eficiência geral face aos objetivos da educação inclusiva (Diretores)

Dimensões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sabe/ Não responde
A acessibilidade e disponibilidade de recursos financeiros foi adequada e promoveu a eficiência geral do sistema educativo inclusivo face aos objetivos fixados	8,6%	31,1%	46,4%	5,3%	8,6%
A acessibilidade e disponibilidade de recursos financeiros permitiu a evolução positiva na aprendizagem dos alunos consoante as suas necessidades individuais	8,1%	26,3%	51,7%	5,3%	8,6%
A acessibilidade e disponibilidade de recursos no quadro do PT2020 foi adequada e suficiente	5,3%	25,8%	32,1%	2,9%	34%
Com a introdução do Decreto-Lei n.º 54/2018, a acessibilidade e disponibilidade de recursos aumentou e trouxe ganhos de eficiência nas escolas	8,1%	33,5%	41,1%	7,2%	10%

Dimensões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sabe/ Não responde
As opções de organização e gestão de cada UO afetam a eficiência do sistema educativo inclusivo	3,3%	14,4%	59,3%	18,2%	4,8%
A implementação do DL 54/2018 trouxe ganhos de eficiência para a escola	2,9%	19,6%	55,5%	15,3%	6,7%

Fonte: Inquérito Diretores (Q24).

Contributos dos Focus Group:

Equipas Técnicas Regionais (FG1) Consideram a adequação baixa.

- Apesar de avanços no quadro legal (DL 54/2018) e na criação de estruturas (EMAEI, CAA), os recursos humanos (professores de EE, psicólogos, técnicos) e o financiamento não cresceram proporcionalmente ao aumento de alunos abrangidos. Dificuldade em responder às necessidades com equidade; sobrecarga das equipas e perda de eficácia na implementação.

Dirigentes e Docentes (FG2): Consideram a adequação insuficiente.

- Recursos humanos desajustados: rácios muito elevados de alunos/EE; falta de psicólogos e técnicos especializados.
- Recursos materiais limitados: insuficiência de tecnologias de apoio, salas adaptadas e materiais diferenciados.
- Recursos financeiros estagnados: ausência de reforço para acompanhar o aumento da procura.
- A gestão burocrática e a falta de recursos reduzem a capacidade das escolas de aplicar medidas inclusivas eficazes.

Pais, EE e Municípios (FG3): Percecionam a adequação como claramente insuficiente.

- Autarquias assumem papel relevante (transportes, AO, acessibilidades), mas a sua capacidade varia acentuando as desigualdades territoriais.
- Longos tempos de espera nos apoios externos (SNS, CRI, ELI).
- Recursos humanos insuficientes, sobretudo assistentes operacionais e técnicos.
- Muitos alunos ficam sem resposta adequada; eficiência comprometida pela dependência das condições locais.

Entidades de Implementação (FG4): Consideram a adequação baixa e desigual.

- CRI e ELI estão subdimensionados e não conseguem acompanhar a procura.
- Financiamento do ME não cobre as exigências do DL 54/2018.
- Falta de articulação entre parceiros gera ineficiência.
- Recursos mal distribuídos e insuficientes resultam em perda de eficácia na implementação da inclusão.

Direção-Geral da Educação (Entrevista DGE): Reconhece avanços conceptuais, mas insuficiência prática.

- O quadro legal e pedagógico evoluiu, mas os recursos financeiros e humanos não acompanharam o aumento exponencial de alunos abrangidos.
- Problema estrutural na coordenação interinstitucional e monitorização.
- A eficiência do sistema inclusivo fica comprometida pela falta de sustentação em recursos adequados.

ANQEP (Entrevista ANQEP): Considera a adequação muito frágil.

- O ensino profissional aplica formalmente o DL 54/2018, mas sem reforço específico de financiamento, recursos humanos ou materiais.
- Escolas profissionais têm grande dificuldade em implementar práticas inclusivas por falta de meios.
- A inclusão nesta rede é mais formal do que real; eficiência quase inexistente por falta de recursos.

Observações: De forma transversal, os atores reconhecem que a acessibilidade e disponibilidade dos recursos não é adequada à promoção da eficiência geral da educação inclusiva. Os avanços legais não foram acompanhados por reforço proporcional de recursos, originando desequilíbrios, ineficiências e desigualdades territoriais (FG1; FG2; FG3; FG4; DGE; ANQEP).

Contributos de Estudo de caso:

Recursos financeiros

- Atores reconhecem que os programas e fundos (TEIP, Plano 21|23 Escola+, PADDE, Erasmus+, etc.) permitem reforçar a inclusão, mas salientam que a acessibilidade aos recursos financeiros é desigual e muitas vezes insuficiente para garantir estabilidade a médio prazo.
- Apoios municipais são valorizados, mas dependem da capacidade económica local, criando assimetrias regionais.

Recursos humanos

- Estruturas como EMAEI, CAA, SPO e GAAF funcionam de forma estruturante, mas a adequação é comprometida por: Escassez de técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais).
- Rotatividade e instabilidade contratual que fragilizam a continuidade das práticas.
- Sobrecarga de docentes e técnicos, com falta de tempo formal para articulação pedagógica.
- Atores destacam que a disponibilidade atual dos recursos humanos não cobre plenamente o número de alunos com medidas seletivas e adicionais, o que afeta a eficiência geral do sistema.

Recursos materiais

- Investimentos em infraestruturas acessíveis, equipamentos digitais, laboratórios e salas especializadas (ex.: Snoezelen, clubes inclusivos) são apontados como avanços relevantes.
- Contudo, persistem barreiras arquitetônicas, insuficiência de materiais diferenciados e falta de espaços próprios para articulação de práticas inclusivas.
- A disponibilidade dos recursos materiais é positiva, mas não equitativa, refletindo diferenças entre territórios urbanos e rurais.

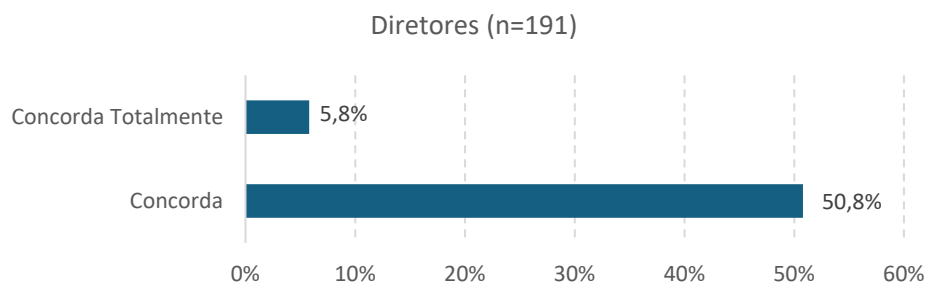
Percepção global dos atores

- Os recursos disponíveis permitem avanços na inclusão, mas a sua acessibilidade e adequação ainda não asseguram eficiência plena.
- Há consenso de que a estabilidade dos financiamentos, a continuidade das equipas e a melhoria das condições materiais são condições indispensáveis para alinhar os recursos com os objetivos da educação inclusiva (Mourão; Moura; Diogo Cão; Gouveia)

% de atores que concorda, ou não, que a acessibilidade e disponibilidade de recursos financeiros foi adequada e promoveu a eficiência geral do sistema educativo face aos objetivos fixados

Contributos do questionário:

Gráfico 28 - % de atores que concorda, ou não, que a acessibilidade e disponibilidade de recursos financeiros foi adequada e promoveu a eficiência geral do sistema educativo face aos objetivos fixados (Diretores)



Fonte: Inquérito.

Contributos dos Focus Group:

Dirigentes e Docentes:

- Reconhecem os avanços do DL 54/2018 e a importância do enquadramento pedagógico. No entanto, a maioria considera que os recursos financeiros foram insuficientes para dar resposta às necessidades reais, sobretudo em apoios intensivos, técnicos especializados e infraestruturas adaptadas.
- Destacam que a falta de meios financeiros limita a eficácia da lei e a equidade territorial.

Pais e EE / Parceiros:

- Reconhecem que o diploma trouxe uma visão pedagógica mais ampla e inclusiva. Porém, apontam que os recursos financeiros transferidos não acompanharam as novas responsabilidades atribuídas, sobretudo às autarquias, criando desigualdades regionais.
- Consideram que a suficiência financeira foi apenas parcial e, na maioria dos casos, inadequada.

Entidades de Implementação:

- Assinalam o DL 54/2018 como mudança de paradigma e motor de transformação. Contudo, reconhecem fragilidades na articulação dos recursos e na coerência intersetorial, afirmando que a gestão financeira não tem sido eficiente nem equitativa entre contextos escolares.
- A perceção é de que a disponibilização de recursos ficou aquém do necessário para sustentar a universalidade pretendida.

DGE (Entrevista):

- Confirma que a gestão e distribuição dos recursos permanece frágil e fragmentada, com redundâncias e sobreposição de funções entre diferentes entidades. Reconhece que a acessibilidade financeira melhorou em alguns aspetos, mas não de forma suficiente para garantir eficiência plena do sistema educativo.

ANQEP (Entrevista):

- Reforça que o DL 54/2018 trouxe ganhos conceptuais, mas a implementação sofreu limitações financeiras significativas, sobretudo no ensino profissional. Destaca que muitas escolas com oferta profissional ficaram de fora de apoios relevantes, comprometendo a equidade.

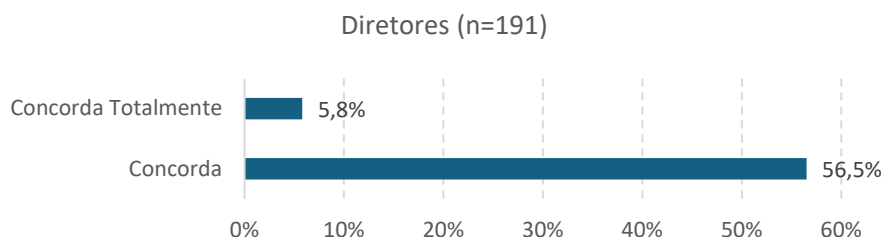
Contributos dos Estudos de Caso:

- Concordância (maioria dos atores): Reconhecem que os apoios financeiros oriundos de programas como TEIP, Plano 21|23 Escola+, PADDE, Projeto MAIA, Erasmus+ e fundos PT2020 permitiram avanços na inclusão. Consideram que tais recursos contribuíram para reduzir desigualdades, apoiar projetos pedagógicos inovadores e reforçar respostas inclusivas.
- Discordância / reservas (minoría significativa dos atores): Apontam que os recursos financeiros não foram suficientes nem acessíveis de forma equitativa, sobretudo em contextos rurais e com elevada vulnerabilidade social. Realçam problemas de burocracia, descontinuidade dos apoios e dependência da capacidade económica das autarquias, o que limita a eficiência do sistema educativo (Moura; Gouveia)

% de atores que concorda, ou não, que a acessibilidade e disponibilidade de recursos financeiros permitiu a evolução na aprendizagem inclusiva dos alunos face às suas necessidades individuais

Contributos dos questionários:

Gráfico 29 - % de atores que concorda, ou não, que a acessibilidade e disponibilidade de recursos financeiros permitiu a evolução na aprendizagem inclusiva dos alunos face às suas necessidades individuais (Diretores)



Fonte: Inquérito.

Contributos dos Focus Group:

Equipas Técnicas Regionais (FG1): Não concordam plenamente. Reconhecem avanços no enquadramento legal e organizacional, mas destacam que os recursos financeiros não acompanharam a dimensão das necessidades. Consideram que as verbas não permitem reforçar adequadamente EMAEI, CAA e contratação de técnicos especializados.

Evolução limitada da aprendizagem inclusiva face ao potencial previsto no DL n.º 54/2018.

Dirigentes e Docentes (FG2): Maioritariamente não concordam. Sublinhado que o financiamento estagnou ou até reduziu, apesar do crescimento do número de alunos com medidas adicionais e seletivas. Destacam que a falta de crédito horário, de professores de EE e de psicólogos compromete a evolução efetiva das aprendizagens inclusivas.

Concordam apenas em parte que houve pequenas melhorias organizacionais, mas reforçam que os recursos financeiros são insuficientes.

Pais, EE e Municípios (FG3): Não concordam que os recursos financeiros sejam suficientes. Reconhecem que a descentralização trouxe algum apoio logístico e financeiro das autarquias (transportes, acessibilidades, AO), mas sublinham que isso gera grandes desigualdades territoriais. Percebem que muitos alunos não têm apoios adequados por falta de financiamento estável e equitativo.

Entidades de Implementação (FG4): Não concordam. Assinalam que o financiamento previsto no DL n.º 54/2018 ficou aquém da execução real, dificultando a operacionalização das medidas inclusivas.

Afirmam que os CRI e ELI não têm dotação financeira suficiente para garantir apoio técnico adequado ao número crescente de alunos.

A insuficiência financeira é um dos maiores bloqueios à evolução inclusiva.

Direção-Geral da Educação (Entrevista DGE): Concorda parcialmente. Reconhece que houve investimento inicial e reorganização de recursos, mas admite que a disponibilidade financeira é insuficiente face ao aumento exponencial de alunos abrangidos.

Sublinha que a evolução na aprendizagem inclusiva tem sido mais conceptual e organizacional do que sustentada em reforço financeiro.

ANQEP (Entrevista ANQEP): Não concorda. Afirma que no ensino profissional a aplicação do DL n.º 54/2018 não foi acompanhada por qualquer reforço financeiro específico. A acessibilidade a recursos financeiros é mínima, comprometendo a efetiva inclusão dos jovens nesta rede.

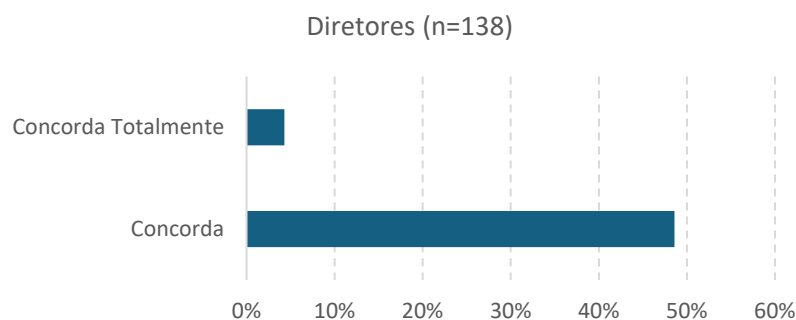
Estudos de caso: Concordância (maioria dos atores). Consideram que os recursos financeiros (PT2020, TEIP, Plano 21|23 Escola+, PADDE, MAIA, Erasmus+) permitiram avanços importantes na personalização das respostas educativas, no combate ao insucesso e abandono, e na criação de projetos diferenciados. A evolução alcançada não

correspondeu totalmente às necessidades individuais de todos os alunos, sobretudo os com medidas seletivas e adicionais.

% de atores que concorda, ou não, que a acessibilidade e disponibilidade de recursos no quadro do PT2020 foi adequada e suficiente

Contributos do inquérito:

Gráfico 30 - % de atores que concorda, ou não, que a acessibilidade e disponibilidade de recursos no quadro do PT2020 foi adequada e suficiente (Diretores)



Fonte: Inquérito.

Estudos de caso: Concordância parcial. Atores reconhecem que os financiamentos do PT2020 foram essenciais para a implementação de medidas inclusivas, sobretudo no combate ao insucesso e abandono escolar, contratação de técnicos e desenvolvimento de projetos inovadores.

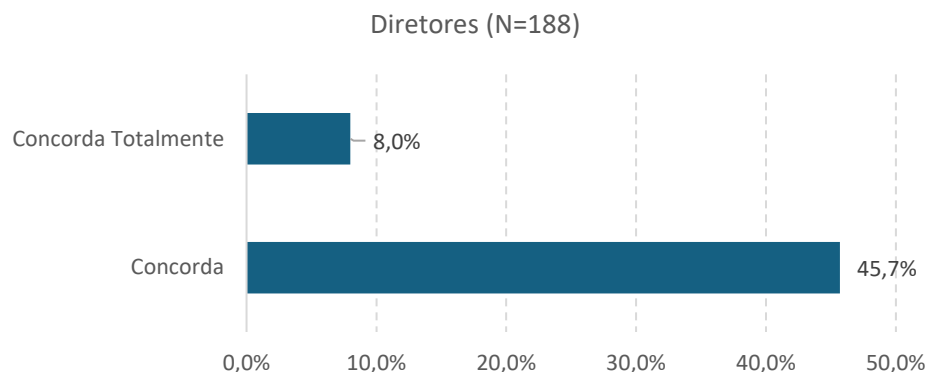
Muitos atores consideram que os recursos disponibilizados não foram suficientes nem plenamente acessíveis, sobretudo pela burocracia, instabilidade dos financiamentos e desigualdade regional na distribuição.

Enfatizam que a cobertura dos recursos foi inferior às necessidades reais, principalmente em recursos humanos especializados e materiais adaptados.

% de atores que concorda, ou não, que com a introdução do DL54/2018, a acessibilidade e disponibilidade de recursos aumentou e trouxe ganhos de eficiência nas escolas

Contributos do inquérito:

Gráfico 31 - % de atores que concorda, ou não, que com a introdução do DL54/2018, a acessibilidade e disponibilidade de recursos aumentou e trouxe ganhos de eficiência nas escolas (Diretores)



Fonte: Inquérito.

Contributos dos Focus Group:

Equipas Técnicas Regionais (FG1): Concordam parcialmente.

- Reconhecem que o DL n.º 54/2018 trouxe ganhos conceptuais e organizacionais: fim da categorização dos alunos, maior abrangência e criação de estruturas como EMAEI e CAA. Contudo, destacam que a acessibilidade e disponibilidade de recursos não aumentou proporcionalmente: continuam a faltar técnicos especializados, crédito horário e financiamento. Avanços teóricos, mas sem ganhos claros de eficiência prática.

Dirigentes e Docentes (FG2): Maioritariamente não concordam.

- Reconhecem que o decreto abriu espaço para maior flexibilidade pedagógica, mas o financiamento não acompanhou a mudança. Denunciam que houve mais burocracia e sobrecarga dos docentes e EMAEI, em vez de ganhos de eficiência. Consideram que o DL 54/2018 aumentou as responsabilidades das escolas sem garantir recursos adicionais.

Pais, EE e Municípios (FG3): Não concordam.

- Assinalam que o número de alunos abrangidos pelas medidas inclusivas cresceu, mas os recursos (docentes, técnicos, AO, materiais) não acompanharam. Consideram que a acessibilidade depende fortemente das autarquias, gerando desigualdades territoriais.
- Perceção de retrocesso em muitas situações, pela incapacidade de dar resposta adequada.

Entidades de Implementação (FG4): Não concordam.

- Referem que, apesar do avanço conceptual do DL 54/2018, os CRI e ELI continuaram subdimensionados, não havendo reforço efetivo de recursos.
- A execução financeira prevista não foi concretizada, e a articulação entre parceiros é frágil.
- Consideram que não houve ganhos de eficiência, mas sim aumento de constrangimentos.

Direção-Geral da Educação (Entrevista DGE): Concorda parcialmente.

- Reconhece que houve ganhos organizacionais e de alinhamento com princípios inclusivos (ex.: reorganização em torno de EMAEI e CAA).
- No entanto, admite que a disponibilidade de recursos humanos e financeiros não acompanhou a abrangência do diploma.
- Considera que houve eficiência em termos de enquadramento pedagógico, mas não em execução prática.

ANQEP (Entrevista ANQEP): Não concorda.

- Defende que no ensino profissional a aplicação do DL 54/2018 foi essencialmente formal, sem reforço real de recursos.
- Não houve aumento de acessibilidade ou eficiência, e as escolas desta rede continuam sem condições para responder às exigências inclusivas.

Estudos de caso:

- Concordância (maioria dos atores): O DL 54/2018 é visto como uma mudança de paradigma que trouxe maior valorização da diversidade e personalização das práticas pedagógicas. A criação/fortalecimento de estruturas internas como EMAEI, CAA, SPO e GAAP representou um ganho de eficiência organizacional. Os atores referem melhorias na articulação entre medidas universais, seletivas e adicionais, permitindo respostas mais integradas.

Discordância / reservas (minoria significativa): Vários atores consideram que, apesar do avanço normativo, os recursos efetivos não acompanharam o aumento das exigências, sobretudo em termos de recursos humanos especializados e tempo de articulação. Apontam problemas de sobrecarga burocrática, insuficiência de materiais diferenciados e falta de estabilidade financeira. Sublinha-se que o diploma promoveu mais eficiência no discurso do que na prática, quando não acompanhado de reforço real de meios.

Avaliação da adequação quanto aos recursos de apoio à educação inclusiva na sua UO, após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de acordo com os atores

Contributos do questionário:

Tabela 60 - Avaliação da adequação quanto aos recursos de apoio à educação inclusiva na sua UO após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Diretores)

Dimensões	Piorou muito	Piorou	Está tudo na mesma	Melhorou	Melhorou muito
N.º de Professores de Educação Especial (n=191)	2,6%	7,3%	44%	35,6%	10,5%
N.º de Técnicos especializados do quadro da escola (psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, outros) (n=194)	1%	6,7%	40,7%	40,2%	11,3%
N.º de Assistentes operacionais com formação específica (n=182)	0,5%	9,3%	70,3%	17,6%	2,2%
N.º de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (n=24)	4,2%	4,2%	62,5%	16,7%	12,5%
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local (n=115)	-	1,7%	64,3%	27,8%	6,1%
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (n=79)	1,3%	7,6%	59,5%	24,1%	7,6%

Fonte: Inquérito aos diretores.

Tabela 61 - Avaliação da adequação quanto aos recursos de apoio à educação inclusiva na sua UO após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Técnicos)

Dimensões	Piorou muito	Piorou	Está tudo na mesma	Melhorou	Melhorou muito
N.º de Professores de Educação Especial (n=221)	3,2%	10,4%	31,2%	45,7%	9,5%
N.º de Técnicos especializados do quadro da escola (psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, outros) (n=245)	3,7%	5,3%	40%	39,2%	11,8%
N.º de Assistentes operacionais com formação específica (n=192)	3,1%	15,1%	50,5%	26,6%	4,7%
N.º de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (n=31)	-	-	80,6%	16,1%	3,2%
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local (n=121)	-	4,1%	59,5%	33,1%	3,3%
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (n=79)	1,2%	3,6%	61,4%	28,9%	4,8%

Fonte: Inquérito aos técnicos.

Tabela 62 - Avaliação da adequação quanto aos recursos de apoio à educação inclusiva na sua UO após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Docentes)

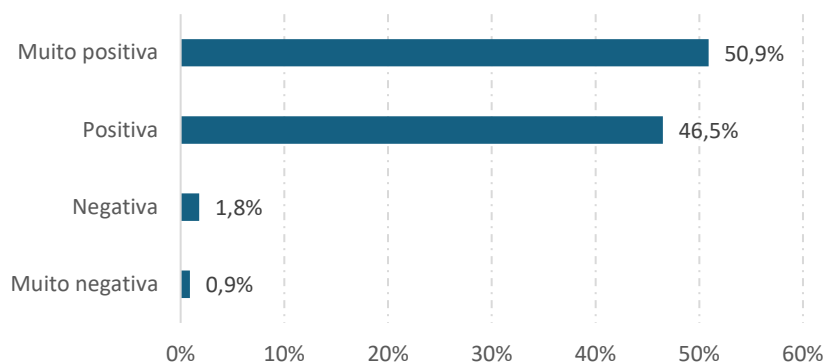
Dimensões	Piorou muito	Piorou	Está tudo na mesma	Melhorou
N.º de Professores de Educação Especial (n=670)	2,7%	12,7%	38,5%	46,1%
N.º de Técnicos especializados do quadro da escola (psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, outros) (n=673)	3,1%	12,9%	41%	42,9%
N.º de Assistentes operacionais com formação específica (n=540)	4,3%	14,6%	61,5%	19,6%
N.º de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (n=69)	5,8%	8,7%	60,9%	24,6%
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local (n=261)	1,1%	3,8%	70,5%	24,5%
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação (n=183)	0,5%	11,5%	66,1%	21,9%

Fonte: Inquérito aos docentes.

Tabela 63 - Adequação dos recursos de apoio à educação inclusiva na sua UO após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (média) (1- discordo totalmente; 4 – concordo totalmente)

	Diretores	Docentes	Técnicos	Pais e EE
N.º de Professores de Educação Especial	3,44	3,28	3,48	3,52
N.º de Técnicos especializados do quadro da escola (psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, outros)	3,54	3,24	3,50	3,34
N.º de Assistentes operacionais com formação específica	3,12	2,96	3,15	3,20
N.º de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	3,29	3,04	3,23	3,04
Instituições da comunidade do sistema de solidariedade e segurança social, dos serviços de emprego e formação profissional e serviços da administração local	3,38	3,18	3,36	3,27
Estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação	3,29	3,09	3,33	3,22

Gráfico 32 – Avaliação da experiência enquanto Pai e Encarregado de Educação de uma criança/aluno com medidas seletivas e/ou adicionais



Fonte: Inquérito aos EE e pais.

Contributos dos Focus Group:

Perceção Geral dos Atores

- O DL n.º 54/2018 trouxe um paradigma mais inclusivo e colaborativo, abolindo categorizações médicas e criando estruturas como os CAA e as EMAEI.
- Contudo, os documentos referem que os recursos não acompanharam a mudança legislativa, resultando em sobrecarga das escolas e desigualdade territorial.
- Comparativamente ao DL n.º 3/2008, os apoios especializados são hoje mais abrangentes em teoria, mas na prática as UO enfrentam falta de recursos humanos especializados, materiais adaptados e financiamento adequado.

Equipas Técnicas Regionais (FG1)

- Reconhecem que o DL n.º 54/2018 trouxe avanços conceptuais, ao substituir a lógica de categorização de alunos por uma abordagem universal e de personalização.
- No entanto, apontam que os recursos disponibilizados não acompanharam a amplitude do novo enquadramento, gerando maior sobrecarga nas EMAEI e nos CAA, que funcionam muitas vezes sem os meios necessários (FG1).

Dirigentes e Docentes (FG2)

- Reconhecem que houve maior abertura e flexibilidade na identificação e implementação de medidas de suporte, face ao DL n.º 3/2008.

- Contudo, destacam que o financiamento e os recursos humanos especializados não cresceram proporcionalmente ao aumento de alunos abrangidos, o que gera um desfasamento entre o quadro legal e a prática.
- Sublinhado que o financiamento da Educação Especial estagnou ou reduziu, apesar do crescimento significativo de alunos com necessidades específicas (FG2).

Pais, EE e Municípios (FG3)

- Consideram que o paradigma inclusivo atual é mais justo e abrangente que o anterior, garantindo formalmente o direito de todos os alunos a medidas de apoio.
- No entanto, percebem que as condições reais pioraram: aumento de alunos abrangidos sem aumento proporcional de docentes, técnicos ou assistentes operacionais.
- Apontam ainda que a transferência de competências para as autarquias não foi acompanhada de reforço financeiro adequado, acentuando desigualdades territoriais (FG3).

Entidades de Implementação (FG4)

- Destacam que a evolução legal foi positiva, mas que a fragmentação institucional e a falta de planeamento integrado fazem com que a execução dos recursos seja menos eficiente que no período anterior.
- Alertam que os CRI e ELI, fundamentais no apoio às escolas, continuam subdimensionados, não acompanhando o aumento das solicitações desde 2018 (FG4).

Direção-Geral da Educação (Entrevista DGE)

- Reforça que o DL n.º 54/2018 representou um avanço substancial face ao DL n.º 3/2008, eliminando barreiras de categorização e reforçando o paradigma da inclusão.
- Contudo, admite que a adequação dos recursos não acompanhou a mudança legal, o que compromete a sua plena concretização.
- Sublinha que ainda é necessário criar mecanismos de monitorização e articulação interinstitucional mais eficazes (DGE).

ANQEP (Entrevista ANQEP)

- Reconhece que, face ao DL n.º 3/2008, houve uma expansão do conceito de inclusão também para o ensino profissional, mas sem os recursos financeiros, humanos ou materiais necessários.
- O resultado é um alinhamento formal, mas com baixa capacidade prática de execução na rede profissional (ANQEP).

Identificação de parcerias mobilizadas/trabalho em rede para a promoção da educação inclusiva, incluindo programas/projetos existentes na comunidade

Contributos dos Focus Group:

As parcerias mobilizadas abrangem vários níveis:

- Institucionais (Municípios, CRI, ELI, SNS, Segurança Social, CPCJ),
- Educativas (EMAEI, CAA, CFAE, ANQEP),
- Comunitárias (Associações locais, ONG, IPSS, empresas).

Principais Parcerias Identificadas:

- Municípios / Autarquias: asseguram manutenção de edifícios, acessibilidades (rampas, elevadores) e transportes especializados; em alguns casos apoiam com equipamentos adaptados e recursos complementares, mas a resposta varia conforme a capacidade financeira local, criando desigualdades regionais (Pais/Municípios – FG3; Entidades de Implementação – FG4).
- Centros de Recursos para a Inclusão (CRI): mobilizados para garantir apoio terapêutico (psicologia, terapia da fala, fisioterapia, psicomotricidade), sendo reconhecidos como parceiros essenciais, mas com recursos limitados face ao número de alunos (Dirigentes/Docentes – FG2; Pais/Municípios – FG3).
- Equipas Locais de Intervenção (ELI): atuam na intervenção precoce, especialmente na educação pré-escolar, mas com cobertura insuficiente e resposta tardia (Pais/Municípios – FG3).
- Saúde e Segurança Social: o SNS participa na avaliação clínica e emissão de relatórios necessários à aplicação de medidas; a Segurança Social apoia em situações de vulnerabilidade familiar. Contudo, a articulação é considerada débil e burocrática (Pais/Municípios – FG3; DGE – Entrevista).
- CPCJ (Comissões de Proteção de Crianças e Jovens): colaboram em casos de risco social, mas os processos são vistos como lentos e pouco eficazes (Pais/Municípios – FG3).
- Associações locais, ONG e IPSS: desempenham um papel importante no apoio extracurricular, integração social e dinamização de projetos inclusivos, colmatando falhas do sistema público (Pais/Municípios – FG3; ANQEP – Entrevista).
- Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE): promovem formação contínua de docentes e técnicos para reforço de práticas inclusivas (Equipas Técnicas Regionais – FG1).
- ANQEP e Rede de Escolas Profissionais: dinamizam medidas de inclusão no ensino profissional, mas o trabalho em rede é limitado, dependente de parcerias locais com autarquias e associações, e carece de acompanhamento sistemático (ANQEP – Entrevista; Entidades de Implementação – FG4).
- Programas e Projetos comunitários: algumas escolas implementaram, em articulação com associações locais, salas Snoezelen, ensino estruturado e oficinas de multideficiência; no ensino profissional, destacam-se projetos de integração socioprofissional em parceria com empresas e comunidade (Dirigentes/Docentes – FG2; ANQEP – Entrevista).

- Instituições de Ensino Superior: Protocolos com universidades e politécnicos para estágios, formação contínua, apoio científico e participação em órgãos de gestão (Estudos de caso).
- Associações culturais, artísticas e desportivas: Ex.: Orquestras, bandas municipais, grupos de teatro, clubes desportivos, ginásios e federações desportivas, que contribuem para o desenvolvimento cultural, criativo e físico dos alunos (Estudos de caso).
- Entidades ambientais e científicas: Ex: Parcerias com Geopark Naturtejo, Parque Natural do Alvão, Quercus, Fundação de Serralves e Regia Douro Park para atividades de educação ambiental, sustentabilidade e literacia científica (Estudos de caso).
- Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ): Apoio em formação, promoção da cidadania ativa e apoio psicológico a jovens (Estudos de caso).
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP): Implementação de cursos EFA, UFCD e estágios em articulação com empresas, incluindo programas para jovens e adultos em reinserção (Estudos de caso).
- Estabelecimentos prisionais e entidades de reinserção social: Desenvolvimento de percursos formativos e certificação escolar/profissional para reclusos (Estudos de caso).
- Empresas locais: Acolhimento de alunos em formação em contexto de trabalho, palestras e iniciativas de integração socioprofissional (Estudos de caso).
- Fundação Ilídio Pinho, Microsoft, Fundação Vox Populi e outras entidades privadas: Apoio a projetos de ciência, tecnologia e inovação educativa (Estudos de caso).
- Bombeiros e Forças de Segurança (Escola Segura – PSP/GNR): Ações de sensibilização em cidadania, segurança e prevenção de riscos (Estudos de caso).

Necessidades sentidas ao nível dos recursos materiais e infraestruturas

Contributos dos Focus Group:

Principais Necessidades Identificadas:

CAA: Embora universalizados em teoria, muitos CAA funcionam apenas formalmente, sem recursos materiais adequados ou espaços adaptados para apoio multidisciplinar (FG1 – Equipas Técnicas Regionais; FG4 – Entidades de Implementação).

Salas especializadas: Falta de espaços equipados para multideficiência, ensino estruturado ou Snoezelen. Onde existem, dependem da iniciativa local e da capacidade financeira municipal, gerando desigualdade territorial (FG2 – Dirigentes/Docentes; FG3 – Pais/Municípios).

Materiais pedagógicos e tecnológicos adaptados: Insuficiência de materiais adaptados (software, equipamentos de comunicação aumentativa, dispositivos para alunos com limitações motoras ou sensoriais). Muitas escolas reportam que a aquisição depende de projetos pontuais ou financiamento local, sem garantia de continuidade (FG2 – Dirigentes/Docentes; FG3 – Pais/Municípios; Entrevista DGE).

Infraestruturas físicas e acessibilidades: Necessidade de rampas, elevadores, casas de banho adaptadas e espaços acessíveis para alunos com mobilidade reduzida. Execução desigual, dependente dos municípios, o que cria fortes disparidades regionais (FG3 – Pais/Municípios).

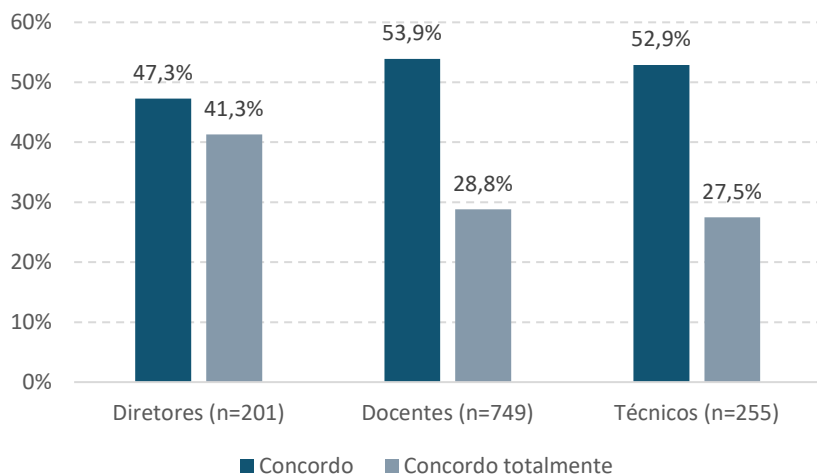
Transportes escolares especializados: Necessidade de reforço da frota adaptada e maior cobertura, sobretudo em territórios rurais e dispersos. Apesar de responsabilidade municipal, muitos alunos enfrentam deslocações longas ou ausência de transporte adequado (FG3 – Pais/Municípios).

Espaços escolares: Muitas escolas enfrentam sobrelotação e falta de salas específicas para trabalho individualizado ou em pequenos grupos. A inadequação das infraestruturas físicas compromete a implementação eficaz de medidas inclusivas (FG2 – Dirigentes/Docentes; FG3 – Pais/Municípios).

Ensino profissional: Rede de escolas profissionais enfrenta carência de espaços adaptados e equipamentos especializados para apoiar jovens com NEE; a ANQEP reconhece que a inclusão nesta rede decorre sem os recursos materiais necessários (Entrevista ANQEP).

Grau de concordância sobre a gestão e organização da UO assegurar a existência do número de recursos de apoio à educação inclusiva adequados para que TODOS aprendam

Gráfico 33 - Grau de concordância sobre a gestão e organização da UO assegurar a existência do número de recursos de apoio à educação inclusiva adequados para que TODOS aprendam, por atores (%).



Fonte: inquéritos por questionário

Contributos dos Focus Group:

Recursos Humanos

- Envolvem professores de Educação Especial, assistentes operacionais, psicólogos e técnicos especializados (terapeutas da fala, ocupacional, fisioterapeutas, educadores sociais), cuja presença é considerada insuficiente face ao aumento de alunos com necessidades específicas (Dirigentes/Docentes, Pais/Municípios, DGE, ANQEP). Docentes de diferentes níveis de ensino, incluindo professores de educação especial (Estudos de caso).
- Técnicos especializados: psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, animadores socioculturais e técnicos de informática (Estudos de caso).
- Assistentes operacionais e técnicos, com funções de apoio direto às práticas inclusivas e acompanhamento dos alunos (Estudos de caso).
- Estruturas organizadas como EMAEI, CAA, SPO e GAAF, integrando diferentes profissionais em trabalho colaborativo (Estudos de caso).
- Há assistentes operacionais sem formação específica, recrutados muitas vezes sem preparação, o que compromete a qualidade do apoio (Pais/Municípios).
- A criação de redes locais de EMAEI e o reforço das equipas regionais da DGE foram medidas estruturais para garantir apoio técnico e pedagógico (Equipas Técnicas Regionais, DGE).
- Houve reforço pontual de psicólogos e técnicos após a pandemia, mas de forma dispersa entre ME, autarquias e CRI, gerando redundâncias e má coordenação (DGE, Entidades de Implementação).
- No ensino profissional, a equipa de inclusão da ANQEP é reduzida (~20 pessoas), limitando o acompanhamento próximo às escolas (ANQEP).

Recursos Materiais

- Os CAA foram implementados como estruturas centrais para operacionalizar a inclusão, embora a sua eficácia varie significativamente entre escolas (Equipas Técnicas, Dirigentes/Docentes, Entidades de Implementação).
- Algumas escolas criaram salas Snoezelen, de ensino estruturado e de multideficiência, mas a cobertura é desigual e depende muito da iniciativa local dos diretores ou da capacidade municipal (Dirigentes/Docentes, Pais/Municípios).
- Os municípios assumiram competências materiais, incluindo manutenção e adaptação dos edifícios escolares (rampas, elevadores) e transporte especializado (Pais/Municípios).
- Persistem carências de equipamentos adaptados e espaços adequados, sobretudo em territórios com menor capacidade financeira (Pais/Municípios, Entrevistas DGE/ANQEP).
- Infraestruturas acessíveis: rampas, pavimentação de acessos, adaptação de espaços desportivos e salas especializadas (Estudos de caso).
- Espaços educativos diferenciados: salas Snoezelen, laboratórios, bibliotecas, clubes inclusivos e Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) (Estudos de caso).

- Equipamentos tecnológicos: computadores, videoprojectores, materiais pedagógicos adaptados e recursos digitais para diferenciação pedagógica (Estudos de caso).

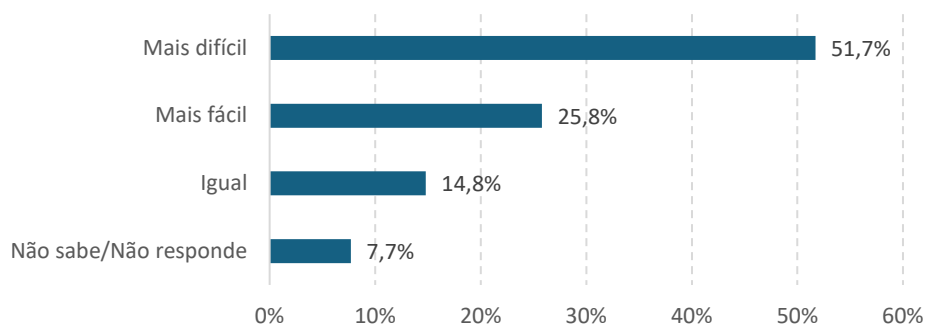
Recursos Financeiros

- A aplicação integral do DL n.º 54/2018 exigiria entre 500 e 700 milhões de euros, valor nunca assegurado (Dirigentes/Docentes – FG2).
- O financiamento estatal cobre parcialmente as necessidades; apenas o transporte escolar especializado tem verba atribuída de forma estável (Pais/Municípios – FG3).
- A transferência de competências para os municípios não foi acompanhada de reforço financeiro proporcional, o que gera desigualdades territoriais (Pais/Municípios – FG3).
- A DGE identifica sobreposição e redundâncias na alocação de recursos (psicólogos colocados por ME, autarquias e CRI), gerando ineficiência financeira e ausência de modelo de prestação de contas (DGE).
- No ensino profissional, a ANQEP assinala que as escolas foram chamadas a aplicar o DL 54/2018 sem reforço proporcional de recursos financeiros, o que limita a execução (ANQEP).
- Programas e fundos nacionais e comunitários: TEIP, Plano 21|23 Escola+, PADDE, Projeto MAIA, PEP/PIEF, Erasmus+, entre outros (Estudos de caso).
- Apoio das autarquias locais: financiamento de transporte escolar, manutenção e adaptação de infraestruturas, contratação de técnicos para Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e apoio a projetos inclusivos (Estudos de caso).
- Cofinanciamento europeu em projetos de combate ao insucesso, abandono escolar e promoção da inclusão social (Estudos de caso).

Grau de dificuldade da gestão dos recursos desde a aplicação do DL

Contributos do questionário:

Gráfico 34 – Grau de dificuldade da gestão dos recursos para uma educação inclusiva desde a aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Diretores)



Fonte: Inquérito aos diretores.

Contributos dos Focus Group:

Recursos Humanos

- Equipa multidisciplinar: docentes, professores de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, animadores socioculturais, assistentes técnicos e operacionais (Estudos de caso)
- Professores de Educação Especial: a execução é marcada pela insuficiência crónica face ao número de alunos com necessidades específicas. Muitos agrupamentos recorrem a docentes de outros grupos disciplinares com alguma formação, mas sem garantir especialização adequada (Dirigentes/Docentes – FG2; Pais/Municípios – FG3).
- Assistentes Operacionais (AO): são mobilizados em todas as escolas, mas em número insuficiente e frequentemente sem formação especializada, o que compromete o apoio direto a alunos com multideficiência ou deficiência motora (Pais/Municípios – FG3).
- Psicólogos e técnicos especializados (terapeutas da fala, ocupacionais, psicomotricistas): houve reforço após a pandemia, mas os técnicos continuam dispersos entre várias entidades (ME, autarquias, CRI, SNS), levando a redundâncias, sobreposição de funções e falta de continuidade (Entidades de Implementação – FG4; DGE – Entrevista).
- Estruturas internas: EMAEI e departamentos de Educação Especial funcionam como núcleos de gestão dos recursos humanos, mas enfrentam sobrecarga administrativa e falta de crédito horário para atuação plena (FG1; FG2). Estruturas internas consolidadas: EMAEI, CAA, SPO, GAAF (Estudos de caso).
- Ensino profissional: execução particularmente frágil, já que a ANQEP conta com uma equipa reduzida (~20 pessoas) para acompanhamento nacional, e as escolas profissionais aplicam medidas inclusivas com recursos humanos limitados (ANQEP – Entrevista).

Observações: escassez de profissionais especializados, rotatividade dos técnicos, sobrecarga de trabalho e falta de tempo para articulação pedagógica (Estudos de caso).

Recursos Materiais

- CAA: implementados em praticamente todos os agrupamentos como estrutura-chave, mas a execução é heterogénea — alguns funcionam apenas formalmente, outros são espaços ativos de apoio multidisciplinar (FG1; FG4; DGE).
- Salas especializadas (Snoezelen, ensino estruturado, multideficiência): criadas em algumas escolas, mas de forma desigual e dependente da iniciativa das direções e do apoio municipal (FG2; FG3). Disponibilização de laboratórios, bibliotecas, equipamentos informáticos e espaços acessíveis para alunos com mobilidade reduzida (Estudos de caso).
- Acessibilidades físicas e transportes especializados: execução a cargo dos municípios, que garantem rampas, elevadores e transporte adaptado, mas com fortes disparidades regionais — municípios mais ricos asseguram respostas mais completas (FG3).
- Equipamentos adaptados: a execução é insuficiente; muitas escolas reportam falta de materiais tecnológicos e pedagógicos específicos, ficando dependentes da capacidade financeira local ou de projetos externos (FG3; DGE).
- Utilização de materiais pedagógicos adaptados para responder à diversidade dos alunos (Estudos de caso).

Observações: Fragilidades: falta de materiais diferenciados, barreiras arquitetónicas ainda existentes e insuficiência de espaços exclusivos para articulação de práticas inclusivas.

Recursos Financeiros

- Execução orçamental nacional: estima-se que seriam necessários 500 a 700 milhões de euros para a plena aplicação do DL 54/2018; na prática, a execução tem sido feita com verbas existentes, o que gera subfinanciamento estrutural (FG2).
- Transferência de competências para os municípios: apenas o transporte escolar especializado recebeu financiamento próprio; as restantes áreas foram transferidas sem verba proporcional, resultando em desigualdades regionais (FG3).
- Gestão financeira fragmentada: coexistem financiamentos do ME, autarquias, CRI, SNS e Segurança Social, sem mecanismos de coordenação e monitorização integrados. Isso leva a duplicação de recursos em alguns casos e ausência noutros (FG4; DGE).
- Execução no ensino profissional: as escolas são pressionadas a aplicar o DL n.º 54/2018 sem reforço financeiro proporcional, o que compromete a sustentabilidade das respostas inclusivas (ANQEP – Entrevista).
- Fiscalização e avaliação: a IGEC identifica falhas na eficácia das medidas e uso ineficiente dos recursos existentes (FG4).
- Mobilização de programas nacionais e comunitários (TEIP, Plano 21|23 Escola+, PADDE, Projeto MAIA, Erasmus+, PIEF, PEP) (Estudos de caso).
- Apoio das autarquias em transporte escolar, manutenção de infraestruturas, adaptação de espaços e contratação de técnicos para atividades extracurriculares (Estudos de caso).

Observações: dependência de financiamento externo e insuficiência para cobrir todas as necessidades (Estudos de caso).

Avaliação da coordenação entre a gestão, organização e atuação da cada UO com os princípios da educação inclusiva, de acordo com os atores

Contributos do questionário:

Tabela 64 – Grau de coordenação da gestão, organização e atuação da UO com os princípios da educação inclusiva (Diretores)

Dimensões	Totalmente descoordenada	Parcialmente descoordenada	Parcialmente coordenada	Totalmente coordenada	Não sabe/ Não responde
A diversidade das crianças/ alunos é valorizada	-	1,4%	14,8%	75,1%	8,6%
Os processos de ensino são adequados às necessidades, potencialidades, interesses e preferências individuais dos alunos	0,5%	1,9%	42,6%	47,4%	7,7%
Os docentes estão preparados para ter todos os seus alunos, sem exceção, o maior tempo possível tempo na sala de aula	1%	11,5%	55%	24,9%	7,7%
Os docentes estão preparados para responder às necessidades de todos os seus alunos	1,4%	12,9%	56%	22%	7,7%
Todas as crianças/ alunos têm acesso aos apoios necessários de forma equitativa	1%	9,1%	38,3%	43,5%	8,1%
A gestão dos currículos, espaços e tempos escolares é flexível para responder às singularidades dos alunos	0,5%	6,7%	43,1%	41,6%	8,1%
Os profissionais (docentes e não docentes) mobilizam todos os recursos financeiros, materiais e humanos, internos e externos, para garantir o sucesso de todas as crianças/alunos	0,5%	6,2%	38,8%	45,5%	9,1%
Os docentes estão focados em garantir o poder de escolha, a voz e o empoderamento dos alunos ao longo do percurso escolar	-	4,3%	42,1%	45%	8,6%
Os docentes estão focados em garantir o poder de escolha, a voz e o empoderamento dos alunos na sua vida ativa após conclusão da escolaridade obrigatória (vida ativa)	0,5%	6,2%	39,2%	43,5%	10,5%

Dimensões	Totalmente descoordenada	Parcialmente descoordenada	Parcialmente coordenada	Totalmente coordenada	Não sabe/ Não responde
Os pais e EE são informados relativamente a todos os aspetos do processo educativo dos seus educandos	-	3,8%	18,2%	70,3%	7,7%
Os pais e EE são incentivados a envolverem-se no percurso educativo dos seus educandos	-	2,4%	23%	66,5%	8,1%
As estratégias são desenvolvidas de forma a interferirem o menos possível, respeitando a vida privada e familiar	-	2,9%	23,4%	63,2%	10,5%

Fonte: Inquérito (Diretores, Q25).

Grau de concordância associado ao papel da gestão e organização da UO

Tabela 65 - Grau de concordância com as seguintes afirmações (Técnicos)

Dimensões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A gestão e organização da minha UO assegurou a existência do número de recursos de apoio à educação inclusiva adequados para que TODOS aprendam (N=255)	2%	17,6%	52,9%	27,5%
A gestão e organização da minha UO promoveu uma cultura inclusiva em todos os atores educativos, evitando situações de discriminação (N=268)	0,4%	5,6%	43,7%	50,4%
A gestão e organização da minha UO promoveu ações de formação em número suficiente e com conteúdos adequados sobre educação inclusiva (n=239)	6,7%	29,7%	49%	14,6%
A gestão e organização da minha UO potenciou um bom desempenho de estruturas internas (Ed. Educação Especial, Técnicos Especializados, EMAEI, CAA, etc.) (N=265)	0,4%	7,2%	50,9%	41,5%
A gestão e organização da minha UO promoveu uma melhor colaboração com estruturas externas (ELI, Saúde, CPCJ, CRI, Instituições da comunidade, etc.) (n=251)	-	4,4%	52,6%	43%
A gestão e organização da minha UO permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para potenciar a participação em sala de aula dos alunos com adaptações curriculares significativas (PEI) (N=245)	0,4%	5,7%	56,3%	37,6%
A gestão e organização da minha UO permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para evitar/prevenir a saída precoce de alguns alunos para escolas de ensino especial/instituições (n=254)	-	4,7%	51,2%	44,1%
A gestão e organização da minha UO permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para que, maioritariamente, os PIT tenham	0,4%	2,6%	50,7%	46,3%

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

Relatório Final

Dimensões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
como móbil a integração plena dos alunos na sociedade (por oposição, por exemplo, à institucionalização) (n=227)				

Fonte: Inquérito.

Tabela 66 - Grau de concordância com as seguintes afirmações (Docentes)

Dimensões	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A gestão e organização da minha UO assegurou a existência do número de recursos de apoio à educação inclusiva adequados para que TODOS aprendam (N=749)	2,3%	15%	53,9%	28,8%
A gestão e organização da minha UO promoveu uma cultura inclusiva em todos os atores educativos, evitando situações de discriminação (N=762)	0,5%	4,5%	44,8%	50,3%
A gestão e organização da minha UO promoveu ações de formação em número suficiente e com conteúdos adequados sobre educação inclusiva (n=695)	3%	22,9%	53,4%	20,7%
A gestão e organização da minha UO potenciou um bom desempenho de estruturas internas (Ed. Educação Especial, Técnicos Especializados, EMAEI, CAA, etc.) (N=745)	1,2%	5,5%	53,8%	39,5%
A gestão e organização da minha UO promoveu uma melhor colaboração com estruturas externas (ELI, Saúde, CPCJ, CRI, Instituições da comunidade, etc.) (n=674)	0,3%	4,9%	59,2%	35,6%
A gestão e organização da minha UO permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para potenciar a participação em sala de aula dos alunos com adaptações curriculares significativas (PEI) (N=695)	0,6%	10,5%	55%	34%
A gestão e organização da minha UO permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para evitar/prevenir a saída precoce de alguns alunos para escolas de ensino especial/instituições (n=664)	0,3%	4,1%	53,3%	42,3%
A gestão e organização da minha escola permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para aumentar a possibilidade de mais alunos, incluindo os que têm PEI, de obter certificação escolar (N=652)	0,2%	4,6%	53,7%	41,6%
A gestão e organização da minha UO permitiu encontrar meios, recursos e estratégias para que, maioritariamente, os PIT tenham como móbil a integração plena dos alunos na sociedade (por oposição, por exemplo, à institucionalização) (n=604)	0,7%	3,8%	53,5%	42,1%

Fonte: Inquérito.

Contributos dos Focus Group:

Gestão e organização interna

- As EMAEI são reconhecidas como estruturas centrais para coordenação, mas estão sobrecarregadas com processos administrativos e carecem de crédito horário para funcionar de forma eficaz (FG1 – Equipas Técnicas Regionais; FG2 – Dirigentes/Docentes).
- A organização das UO procura alinhar-se com os princípios inclusivos, mas a sobrecarga de relatórios e burocracia prejudica a ação pedagógica direta (FG2 – Dirigentes/Docentes; FG3 – Pais/Municípios).
- A entrada e saída frequente de docentes e a instabilidade das equipas fragilizam a continuidade e a coerência da coordenação interna (FG3 – Pais/Municípios).

Articulação entre atores internos

- Há dificuldades em envolver toda a comunidade educativa (professores regulares, direção de turma, famílias) no paradigma inclusivo, o que limita a eficácia da coordenação (FG2 – Dirigentes/Docentes; FG3 – Pais/Municípios).
- Persistem resistências de alguns docentes ao trabalho colaborativo, dificultando a plena adoção das práticas inclusivas (FG3 – Pais/Municípios).
- Apesar disso, várias UO têm promovido departamentos de Educação Especial e estruturas de apoio que reforçam a coordenação interna (FG2 – Dirigentes/Docentes).

Coordenação com parceiros externos

- A articulação com CRI, ELI, CPCJ, SNS e Segurança Social é considerada insuficiente, marcada por respostas lentas, falta de recursos e burocracia (FG3 – Pais/Municípios; FG4 – Entidades de Implementação).
- A falta de um sistema integrado de monitorização e acompanhamento gera duplicação de esforços ou falhas de resposta (FG4 – Entidades de Implementação; Entrevista DGE).
- No ensino profissional, a coordenação com autarquias e parceiros locais é limitada e depende muito da iniciativa de cada escola, sem um quadro estruturado (Entrevista ANQEP).

Coerência com os princípios inclusivos

- O DL 54/2018 é considerado um avanço no plano conceptual, mas a coordenação da sua aplicação não é adequada por falta de recursos humanos, financeiros e organizacionais (FG2 – Dirigentes/Docentes; Entrevista DGE).
- Algumas UO reconhecem que os princípios da inclusão estão formalmente presentes nos documentos estratégicos (PE, PAA), mas a execução prática é limitada pela insuficiência de meios e resistência cultural (FG3 – Pais/Municípios).

- A ANQEP sublinha que no ensino profissional a coordenação com o paradigma inclusivo é particularmente frágil, dada a falta de recursos e a dificuldade de adaptação dos currículos (Entrevista ANQEP).

Contributos dos Estudos de caso:

Gestão estratégica

Atores reconhecem um compromisso institucional claro com os princípios da educação inclusiva, integrando-os nos projetos educativos e planos estratégicos.

A liderança escolar é geralmente descrita como proativa e alinhada com o DL 54/2018, fomentando uma cultura de equidade, diversidade e participação.

Organização interna

Estruturas como EMAEI, CAA, SPO e GAAF são vistas como fundamentais para operacionalizar as medidas, assegurando articulação entre docentes, técnicos e famílias. Há evidência de práticas colaborativas entre diferentes atores educativos, mas persistem dificuldades de tempo e sobrecarga burocrática que limitam a articulação eficaz.

Atuação pedagógica

A coordenação tem permitido aumento da personalização das práticas pedagógicas, como coensino, oficinas, clubes inclusivos e uso de materiais diferenciados. Atores destacam ainda ganhos em participação dos alunos e envolvimento das famílias, embora com desafios de continuidade e de maior envolvimento parental.

Fragilidades apontadas

Falta de estabilidade das equipas, rotatividade de técnicos e insuficiência de recursos humanos especializados prejudicam a eficácia da coordenação

Em alguns contextos, a gestão da inclusão ainda se confronta com resistências culturais e pedagógicas, dificultando a plena consolidação dos princípios inclusivos.

Dificuldades/constrangimentos na implementação da educação inclusiva

Contributos dos Focus Group:

Dificuldades ao nível dos Recursos Humanos

- Docentes de Educação Especial em número insuficiente face ao aumento exponencial de alunos com medidas seletivas e adicionais, levando a rácios elevados que impossibilitam apoios de qualidade (FG2 – Dirigentes/Docentes; FG3 – Pais/Municípios).
- Assistentes Operacionais (AO) em número reduzido, muitas vezes sem formação especializada para lidar com alunos com multideficiência ou limitações motoras. Ausência de substituições em baixas prolongadas aumenta a sobrecarga (FG3 – Pais/Municípios).
- Psicólogos e técnicos especializados (terapeutas da fala, ocupacionais, psicomotricistas, fisioterapeutas) em falta de recursos e distribuição desigual, com forte dependência de CRI e ELI, que não conseguem dar resposta às necessidades (FG2; FG4 – Entidades de Implementação; DGE).
- Ensino profissional em carência crónica de técnicos especializados e de docentes preparados para práticas inclusivas (ANQEP).

Recursos Materiais e Infraestruturas

- CAA universalizados, mas com funcionamento desigual: em alguns AE funcionam de forma colaborativa, em outros são estruturas formais sem recursos materiais adequados (FG1 – Equipas Técnicas Regionais; FG4).
- Salas especializadas (Snoezelen, ensino estruturado, multideficiência) ausentes em muitas UO; quando existem, dependem da iniciativa local e da capacidade municipal, o que aprofunda desigualdades territoriais (FG2; FG3).
- Materiais pedagógicos e tecnológicos adaptados insuficientes e frequentemente dependentes de projetos pontuais ou do esforço financeiro das famílias/autarquias. Exemplo: softwares de comunicação aumentativa, dispositivos de acessibilidade, material de apoio específico (FG2; FG3; DGE).
- Infraestruturas físicas com ausência de rampas, elevadores e WC adaptados em várias escolas; sobrelotação das turmas e falta de salas para trabalho individualizado ou em pequenos grupos. Estes fatores limitam a aplicação das medidas inclusivas (FG2; FG3).
- Transportes escolares adaptados assegurados por autarquias, mas insuficientes em áreas rurais e dispersas, com longas deslocações e desigualdade de cobertura (FG3).

Organização e Gestão

- Sobrecarga burocrática em exigência de relatórios, reuniões e processos administrativos que sobrecarregam docentes e EMAEI, desviando-os da intervenção pedagógica direta (FG1; FG2; FG4).
- Instabilidade das equipas pela via da rotatividade de docentes e técnicos dificulta a continuidade das respostas (FG3).
- Falta de tempo e de crédito horário, ausência de espaços formais para trabalho colaborativo entre professores regulares, docentes de EE e técnicos, essencial à personalização das aprendizagens (FG1; FG2).

Coordenação e Articulação

- Fragmentação interinstitucional com coexistência de diferentes financiamentos e responsabilidades (ME, autarquias, CRI, ELI, SNS, Segurança Social) sem integração sistémica. Resulta em duplicação de esforços ou lacunas de apoio (FG3; FG4; DGE).
- Protocolos e parcerias caracterizados por burocracia excessiva, respostas lentas e pouca clareza de papéis, limitando a eficácia do trabalho em rede (FG4).
- Ensino profissional - articulação com municípios e parceiros locais é muito dependente da iniciativa de cada escola, sem enquadramento estruturado (ANQEP).

Financiamento

- Subfinanciamento estrutural - estima-se que seriam necessários 500–700 milhões de euros para plena execução do DL n.º 54/2018, mas os recursos disponíveis estão muito aquém (FG2; DGE).
- Fragmentação orçamental com coexistência de verbas do ME, autarquias e outros ministérios, sem planeamento integrado, acentua desigualdades territoriais (FG4; DGE).
- Ensino profissional com ausência de financiamento específico para medidas inclusivas, resultando em maior desfasamento entre discurso e prática (ANQEP).

Cultura e Atitudes

- Resistências culturais - alguns docentes mantêm práticas tradicionais, com dificuldade em aceitar a plena integração de alunos com necessidades específicas em turmas regulares (FG3).
- Formação insuficiente - docentes e técnicos sentem-se pouco preparados para aplicar metodologias diferenciadas; faltam ações de formação contínua específicas para a educação inclusiva (FG2; FG3).
- Envolvimento familiar desigual em alguns contextos, famílias têm dificuldade em assumir corresponsabilidade ativa nos processos inclusivos (FG3).

Contributos dos Estudos de caso:

Recursos humanos

- Escassez de profissionais especializados (psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais).
- Rotatividade e instabilidade contratual, dificultando a continuidade das práticas e o acompanhamento individualizado.
- Sobrecarga de docentes e técnicos, sem tempo suficiente para articulação pedagógica ou planificação conjunta.

Recursos materiais e infraestruturas

- Persistência de barreiras arquitetónicas e insuficiência de espaços especializados para apoio inclusivo.
- Falta de materiais pedagógicos diferenciados e de equipamentos adaptados adequados ao número de alunos.

Recursos financeiros

- Financiamentos considerados insuficientes e desiguais, dependentes da capacidade económica das autarquias e da burocracia dos programas.
- Projetos muitas vezes limitados pela falta de continuidade após o fim dos apoios.

Organização e gestão

- Excesso de burocracia associado à aplicação do DL 54/2018, consumindo tempo dos profissionais.
- Falta de tempo formal para articulação entre professores, técnicos e famílias.

Envolvimento de famílias e comunidade

- Participação das famílias muitas vezes limitada, reativa ou desigual, sobretudo em contextos socioeconómicos mais vulneráveis.
- Articulação com parceiros externos considerada positiva mas pouco sistemática, com ausência de protocolos formais e de monitorização.

Grau de alinhamento das políticas do AE/ENA com os princípios e valores da educação inclusiva

Contributos dos Questionários:

Tabela 67 – Alinhamento das práticas da escola se alteraram em alinhamento com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018

	Diretores		Docentes		Técnicos		Pais e EE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nada			5	0,7	6	2,5	15	2,7
Pouco	17	8,7	114	16,9	45	18,6	167	30,1

	Diretores		Docentes		Técnicos		Pais e EE	
Muito	139	71,3	423	62,7	147	60,7	254	45,8
Totalmente	39	20,0	133	19,7	44	18,2	119	21,4
Total	195	100,0	675	100,0	242	100,0	555	100,0
média	3,11		3,01		2,95		2,86	

Fonte: Inquérito aos diretores, docentes, técnicos e EE e pais.

Contributos dos Focus Group:

Equipas Técnicas Regionais (FG1)

- Reconhecem que as UO implementaram estruturas como EMAEI e CAA, o que demonstra alinhamento formal com os princípios da educação inclusiva.
- Contudo, apontam que a operacionalização é desigual: alguns CAA são espaços efetivamente multidisciplinares, outros funcionam apenas em termos formais, mostrando uma distância entre política e prática (FG1).

Dirigentes e Docentes (FG2)

- Confirmam que os documentos estratégicos (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno) integram os valores inclusivos em conformidade com o DL n.º 54/2018, refletindo elevado alinhamento formal.
- Na prática, porém, assinalam constrangimentos: burocracia excessiva, carga administrativa elevada e resistências de alguns docentes em adotar metodologias inclusivas.
- Sublinhado também que a falta de recursos humanos especializados e materiais adaptados limita a execução das políticas e compromete a coerência com os princípios inclusivos (FG2).

Pais, EE e Municípios (FG3)

- Reconhecem que as escolas afirmam compromisso com a educação inclusiva, mas percecionam dificuldades na prática, devido à falta de recursos (assistentes operacionais, docentes de EE, técnicos especializados).
- Salientam ainda resistências de parte do corpo docente e dificuldade em envolver toda a comunidade educativa no paradigma inclusivo.
- Consideram positiva a articulação com municípios, CPCJ e serviços de saúde, mas apontam falta de integração e desigualdades territoriais na concretização das políticas (FG3).

Entidades de Implementação (FG4)

- Apontam que a execução das políticas inclusivas é fragmentada e burocrática, com sobreposição ou falhas na articulação entre escola, CRI, ELI, autarquias e serviços de saúde.
- Reconhecem o enquadramento legal e político como adequado, mas alertam que a falta de coordenação interinstitucional limita o impacto dos princípios inclusivos na prática (FG4).

Direção-Geral da Educação (Entrevista DGE)

- Confirma que o DL n.º 54/2018 representa um avanço face ao Decreto-Lei 3/2008, refletindo um alinhamento conceptual total com os princípios da educação inclusiva.
- Admite, no entanto, que a execução depende fortemente de recursos humanos e financeiros, o que condiciona a eficácia da implementação.
- Reconhece que algumas práticas de monitorização e articulação ainda estão em consolidação (DGE).

ANQEP (Entrevista ANQEP)

- Considera que as escolas profissionais estão formalmente obrigadas a aplicar as políticas de inclusão, mas sem reforço proporcional de recursos materiais e humanos.
- Este desfasamento provoca um alinhamento frágil e desigual entre as políticas e a prática no ensino profissional (ANQEP).

Contributos dos Estudos de caso:

Compromisso político-estratégico

- Os atores reconhecem que os projetos educativos e planos estratégicos incorporam de forma explícita os princípios da inclusão, equidade, valorização da diversidade e personalização das aprendizagens.
- O DL 54/2018 é visto como orientador da reorganização das práticas pedagógicas e da gestão, sendo assumido como uma referência nas políticas locais.

Práticas de alinhamento

- Implementação de medidas universais, seletivas e adicionais, coensino, oficinas pedagógicas, clubes inclusivos, salas especializadas (Snoezelen, CAA) e diferenciação pedagógica, apontadas como exemplos concretos de alinhamento com os valores inclusivos.
- Envolvimento de alunos e famílias em assembleias, projetos participativos e ações de cidadania, promovendo a participação democrática.

Percepção dos atores

- A maioria considera que existe um elevado grau de alinhamento formal e cultural com os princípios da educação inclusiva. No entanto, apontam que o alinhamento não se traduz sempre em plena eficácia, devido a constrangimentos como falta de recursos humanos especializados, burocracia e resistências pedagógicas.

Análise dos projetos educativos:

- Enraizamento conceptual: Os Projetos Educativos analisados revelam um forte alinhamento com o DL 54/2018, entendendo a inclusão como um processo dinâmico e contínuo, e não como um estado estático.
- Princípios fundamentais expressos: Existe clara valorização da diversidade, da universalidade do direito à educação e da equidade/igualdade de oportunidades, que constituem o núcleo conceptual das políticas educativas.
- Dimensão operacional: Os documentos apontam para a promoção de um ambiente escolar inclusivo e de respostas diferenciadas às necessidades dos alunos. Contudo, a referência à remoção efetiva de barreiras à aprendizagem e participação e à existência de estruturas de apoio específicas é pouco visível.
- Dimensão participativa: Valoriza-se a participação na vida escolar dos alunos e a promoção de práticas de cidadania. Porém, o envolvimento familiar, o sentimento de pertença e a articulação com instituições da comunidade aparecem de forma residual.
- Resultados de aprendizagem: Os projetos destacam a importância do desenvolvimento integral dos alunos, mas a ligação explícita ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória ainda surge pouco consolidada.

Princípios da educação inclusiva que estão expressos nos documentos orientadores da UO (Projeto Educativo, Projeto/Plano Curricular ou similares), de acordo com os atores

Contributos dos questionários:

Tabela 68 - Princípios da educação inclusiva descritos no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estão expressos nos documentos orientadores da sua UO (Projeto Educativo, Projeto/Plano Curricular ou similares) (Diretores)

Dimensões	Sim, está expresso	Expresso de forma pouco clara	Não está expresso	NS/NR
A assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo	87,6%	6,7%	0,5%	5,3%

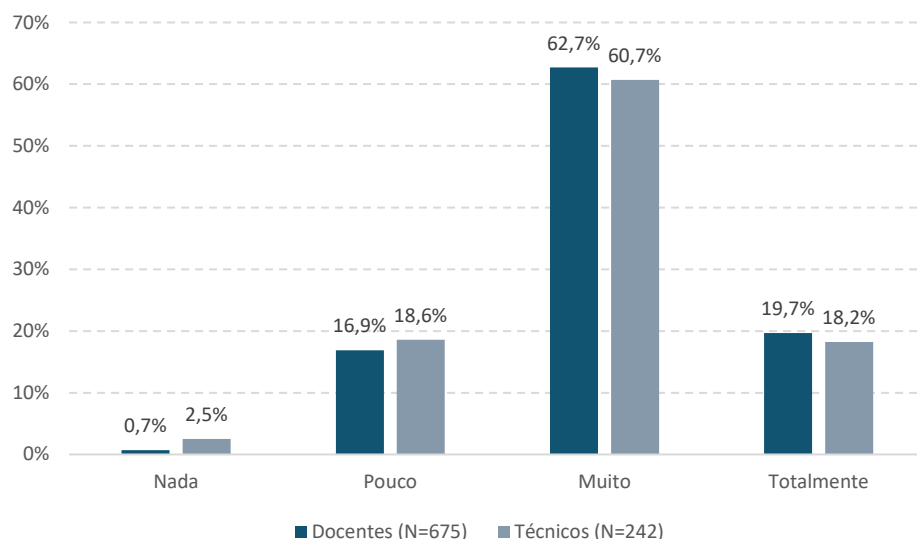
“Avaliação da Educação Inclusiva” para o Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030)”

Relatório Final

Dimensões	Sim, está expresso	Expresso de forma pouco clara	Não está expresso	NS/NR
A garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento	86,1%	7,7%	1,4%	4,8%
O direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos	88%	7,7%	-	4,3%
O planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível	73,7%	19,6%	1%	5,7%
A gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um	65,1%	27,8%	1,4%	5,7%
O respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração as necessidades do aluno, os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões	79,4%	14,8%	0,5%	5,3%
O direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando	84,2%	11%	-	4,8%
A intervenção técnica e educativa é desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.	60,3%	30,1%	2,4%	7,2%

Fonte: Inquérito.

Gráfico 35 – Alteração das práticas da UO em alinhamento com os princípios do decreto-lei (DL 54/2018)



Fonte: Inquérito aos docentes e técnicos.

Contributos dos Focus Group:

Equipas Técnicas Regionais (FG1)

- Referem que a maioria dos AE/ENA já integrou nos documentos estratégicos (Projeto Educativo, Plano Curricular, Plano Anual de Atividades) os princípios de equidade, inclusão e não discriminação, em conformidade com o DL n.º 54/2018.
- Apontam que a criação das EMAEI e dos CAA aparece prevista nos documentos como instrumentos organizacionais para operacionalizar os princípios inclusivos (FG1).

Dirigentes e Docentes (FG2)

- Identificam a inclusão dos princípios de igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, diferenciação pedagógica, participação de todos e personalização das aprendizagens nos Projetos Educativos e Planos Curriculares.
- Sublinhado que as escolas assumem formalmente a missão de uma escola para todos, com documentos que refletem os valores de justiça social e sucesso escolar para todos os alunos.
- Contudo, reconhecem que, apesar de estarem expressos, a concretização prática destes princípios encontra limites na falta de recursos e na resistência cultural (FG2).

Pais, EE e Municípios (FG3)

- Reconhecem que os Projetos Educativos das escolas destacam os princípios de acolhimento da diversidade, participação da comunidade e cooperação com parceiros externos.
- Sublinhado o princípio da equidade no acesso como aspeto presente nos documentos, embora nem sempre acompanhado de condições materiais para a sua execução.
- Alguns pais destacam que os documentos orientadores das UO incluem a referência à educação inclusiva como valor estruturante, mas percebem-na como “mais formal que prática” (FG3).
- Entidades de Implementação (FG4)
- Confirmam que os documentos orientadores assumem a educação inclusiva como princípio orientador, mas alertam que muitas vezes se trata de uma conformidade legal e não de uma prática sistemática.
- Os princípios mais mencionados nos documentos são: equidade, acessibilidade, participação, flexibilidade e cooperação em rede (FG4).

Direção-Geral da Educação (Entrevista DGE)

- Reforça que o DL n.º 54/2018 determinou a inscrição explícita dos princípios de equidade, justiça social, personalização e universalidade nos documentos estratégicos das UO.
- Sublinha que este alinhamento normativo representa uma evolução face ao Decreto-Lei n.º 3/2008, ao exigir que a educação inclusiva seja entendida como paradigma transversal a toda a comunidade escolar.

ANQEP (Entrevista ANQEP)

- Confirma que também nas escolas profissionais os documentos orientadores referem princípios de inclusão, igualdade e participação, mas salienta que estes permanecem muito mais formais do que efetivos, pois a rede carece dos recursos para lhes dar corpo.
- O alinhamento com os princípios inclusivos é assumido em termos de discurso institucional, mas não é sustentado em políticas internas suficientemente robustas.

Contributos dos Estudos de caso:

Os documentos orientadores das UO expressam de forma consistente os princípios de equidade, valorização da diversidade, personalização das aprendizagens, participação democrática, colaboração e corresponsabilização, e inclusão social, confirmando o alinhamento estratégico com os valores da educação inclusiva.

Análise dos projetos educativos:

- Educação como direito universal: Afirmação da educação como direito fundamental de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou contexto social.

- Inclusão como processo contínuo: Entendimento de que a inclusão não é um estado fixo, mas um processo de melhoria permanente nas práticas pedagógicas, na organização e na cultura escolar.
- Flexibilidade organizacional: Valorização de uma organização pedagógica flexível, capaz de se adaptar às necessidades de cada aluno, em articulação com os princípios do DL 54/2018.
- Promoção da cidadania e da participação ativa: Integração de práticas que incentivam os alunos a participar na vida escolar e comunitária, com enfoque em valores democráticos e de cidadania.
- Corresponsabilização e cooperação: Enfoque na partilha de responsabilidades entre escola, famílias e comunidade, reforçando a importância do trabalho em rede e da ação colaborativa.
- Foco no desenvolvimento integral: Compromisso com uma visão de educação que valoriza não apenas os resultados académicos, mas também o crescimento pessoal, social e cultural dos alunos.

Avaliação da atual adequação quanto aos recursos de apoio à educação inclusiva em cada UO face ao período anterior (2008-2018 – Decreto-Lei n.º 3/2008), de acordo com os atores

A análise da adequação dos recursos de apoio à educação, internos e externos às unidades orgânicas (UO), revela diferenças significativas entre os diversos tipos de recursos, de acordo com as opiniões de diretores, docentes, técnicos especializados e EE.

1. Diretores

Recursos humanos

Professores de Educação Especial, técnicos especializados, assistentes operacionais e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa apresentam avaliação maioritariamente insuficiente. Apenas uma pequena proporção considera estes recursos suficientes ou bons:

- Professores de Educação Especial: 36,9%
- Técnicos especializados: 27%
- Assistentes operacionais: 15,6%
- Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa: 27%

Recursos organizacionais e interinstitucionais

Recursos como EMAEI, CAA, CR TIC, equipas de saúde escolar e Comissão de Proteção de Crianças e Jovens são avaliados como suficientes ou bons:

- EMAEI: 81,6%
- CAA: 68,6%
- CR TIC: 75,5%
- Equipas de saúde escolar: 71,6%
- CPCJ: 74,8%

Outros recursos

Escolas de referência para educação bilingue, escolas para alunos com necessidades visuais, CRI e estabelecimentos de educação especial com acordos de cooperação recebem avaliações suficiente e bom em magnitude intermédia, indicando que a sua capacidade de resposta ainda não atende plenamente à procura.

- CRI (Centro de Recursos para a Inclusão): 47,1%
- Equipas Locais de Intervenção Precoce: 59,1%

- Escolas de referência no domínio da visão: 37,9%
- Escola de referência para educação bilingue: 43,8%
- Estabelecimentos de educação especial com acordo: 45,9%
- Outros recursos: 81,8%

2. Docentes

Recursos humanos

A avaliação dos docentes confirma insuficiência elevada de recursos humanos:

- Professores de Educação Especial: 16,7% “muito insuficiente”, 59% “insuficiente”, 24,3% suficientes ou bons
- Técnicos especializados: 27,6% “muito insuficiente”, 54,5% “insuficiente”, 18% positivos
- Assistentes operacionais: 34% “muito insuficiente”, 54% “insuficiente”, 12% positivos
- Intérpretes de LGP: 53,2% “muito insuficiente”, 31,4% “insuficiente”, 15,4% positivos

Recursos organizacionais e interinstitucionais

Avaliações mais favoráveis refletem maior adequação de recursos, como suficientes ou bons:

- EMAEI: 80,3%
- CAA: 67%
- CR TIC: 54,7%
- Equipas de saúde escolar: 65,5%
- CPCJ: 71,4%

Outros recursos

Recursos externos apresentam avaliações de suficiente ou bom em magnitude intermédia:

- Escola de referência no domínio da visão: 33,6%
- Escola de referência para educação bilingue: 32,6%
- Estabelecimentos de educação especial com acordo: 39,5%
- CRI: 41,6%
- Outros recursos: 56,5%

3. Técnicos especializados

Recursos humanos

Avaliação consistente com docentes e diretores (suficiente e bom):

- Professores de Educação Especial: 30,7%
- Técnicos especializados: 22,5%
- Assistentes operacionais: 16,8%
- Intérpretes de LGP: 19,7%

Recursos organizacionais e interinstitucionais

Avaliação de suficiência (suficiente e bom) elevada:

- EMAEI: 85,5%
- CAA: 69,1%
- CR TIC: 72,7%
- Equipas de saúde escolar: 73,7%
- CPCJ: 75,8%

Recursos externos e escolas de referência

Avaliações intermédias na avaliação, como suficiente e bom, sugerem limitação na capacidade de resposta:

- Escola de referência no domínio da visão: 28,6%

- Escola de referência para educação bilíngue: 44,9%
- Estabelecimentos de educação especial com acordo: 61,1%
- CRI: 47,1%
- Outros recursos: 65,8%

4. Encarregados de educação

Recursos humanos

- Professores de Educação Especial: 32,2% melhor, 12,5% muito melhor, 34,1% está tudo na mesma
- Técnicos especializados: 28,6% melhor, 8,8% muito melhor, 36,1% está tudo na mesma
- Assistentes operacionais: 20,8% melhor, 8,5% muito melhor, 43,5% está tudo na mesma
- Intérpretes de LGP: 4,7% melhor, 3,1% muito melhor, 16,8% está tudo na mesma; 68,9% não se aplica

Recursos externos e interinstitucionais

- Instituições da comunidade: 14,1% melhor, 5,4% muito melhor, 21,7% está tudo na mesma; 51,2% não se aplica
- Estabelecimentos de educação especial com acordo: 14,2% melhor, 4,9% muito melhor, 22,7% está tudo na mesma; 49,5% não se aplica

Em síntese, a análise das opiniões e avaliações revela que:

1. Recursos humanos especializados são insuficientes e necessitam de reforço para garantir a inclusão efetiva dos alunos.
2. Estruturas organizacionais e mecanismos interinstitucionais são geralmente avaliados como adequados, fornecendo suporte consistente às medidas de inclusão.
3. Recursos externos específicos e escolas de referência apresentam avaliações intermédias, refletindo limitações na capacidade de resposta face à procura.

Portanto, para garantir uma educação inclusiva de qualidade e cumprir os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, é essencial reforçar os recursos humanos especializados, consolidar as estruturas interinstitucionais existentes e melhorar a articulação e o acesso aos recursos externos mais específicos.

% de atores que considera que a sua UO promove uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno

- Apenas 2,5% dos diretores discordam que a sua escola promove uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno, sendo que 97,5 concordam.
- Apenas 5,8% dos docentes discordam que a sua escola promove uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno, sendo que 94,2% concordam.
- Apenas 4,1% dos técnicos discordam que a sua escola promove uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno, sendo 95,9% concordam.
- 13,6% dos EE discordam que a sua escola promove uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno, sendo que 86,4% concordam.

Os resultados revelam um consenso entre os diferentes agentes quanto à existência de uma cultura escolar inclusiva que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno. A concordância é praticamente unânime entre diretores, docentes e técnicos, demonstrando que a inclusão está integrada nas práticas e valores institucionais. Contudo, entre os encarregados de educação, a perceção é ligeiramente menos positiva, sugerindo que, apesar dos

progressos, a comunicação e a visibilidade das práticas inclusivas junto das famílias ainda podem ser reforçadas, ou que subsistem critérios de avaliação cognitiva distintos entre agentes educativos e as famílias.

Tabela 69 - Grau de concordância com a afirmação: A escola promove uma cultura de inclusão que valoriza a diversidade e responde às necessidades de cada aluno - (%)

	Diretores (n=203)	Docentes (n=773)	Técnicos (n=271)	Pais e EE (n=619)
	%	%	%	%
Discordo totalmente	,5	1,6		4,7
Discordo	2,0	4,3	4,1	8,9
Concordo	28,1	46,7	48,0	55,9
Concordo totalmente	69,5	47,5	48,0	30,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
média	3,67	3,40	3,44	3,12

Fonte: inquéritos por questionário aos Diretores, Docentes, Técnicos, Pais e EE, Avaliação da Educação Inclusiva

% de atores que considera que na sua UO se alteraram em alinhamento com os princípios do decreto-lei (Decreto-Lei n.º 54/2018)

- Dois em cada dez diretores afirmam que as práticas se alinham totalmente com os princípios do decreto-Lei, enquanto sete em cada dez afirmam que se alinham muito.
- Dois em cada dez docentes e técnicos afirmam que as práticas se alinham totalmente com os princípios do decreto-Lei, enquanto seis em cada dez afirmam que se alinham muito.
- Dois em cada dez EE afirmam que as práticas se alinham totalmente com os princípios do decreto-Lei, enquanto pouco menos de metade afirma que se alinham muito. Um terço dos EE são da opinião de que se alinham pouco ou nada.

Os dados indicam uma perceção globalmente positiva quanto ao alinhamento das práticas escolares com os princípios do Decreto-Lei, sobretudo entre diretores, docentes e técnicos, onde a larga maioria considera que esse alinhamento é elevado, refletindo adesão aos princípios da educação inclusiva. No entanto, entre os encarregados de educação, a perceção é mais moderada, pois cerca de um terço entende que esse alinhamento é limitado, o que evidencia alguma distância entre a perceção das famílias e a prática institucional.

Avaliação das mudanças ao nível do papel e intervenção dos atores ao abrigo do atual Decreto-Lei n.º 54/2008, de acordo com os atores

Avaliação do somatório das percentagens onde se **observam mudanças importantes ou mudanças substanciais nas práticas**

Opinião dos diretores

1. Professores de Educação Especial – Adaptação de materiais e conteúdos

- Somatório: $29,1\% + 40,2\% = 69,3\%$

A maioria dos professores tem promovido mudanças relevantes ou substanciais nos materiais e conteúdos de suporte à participação em sala de aula.

2. Professores de Educação Especial – Acompanhamento de alunos em sala de aula

- Somatório: $30,0\% + 42,1\% = 72,1\%$

As práticas de acompanhamento em sala evidenciam transformações significativas na forma como os professores atuam.

3. Técnicos dos CRI – Apoio na conceção de materiais e estratégias

- Somatório: $26,7\% + 22,7\% = 49,4\%$

Apenas metade dos técnicos implementa mudanças relevantes ou substanciais, indicando que a ação destes recursos ainda não redefine plenamente a prática pedagógica em sala.

4. Profissionais do CAA – Redução do tempo dos alunos fora da turma

- Somatório: $33,0\% + 35,7\% = 68,7\%$

A maioria das práticas promove mudanças importantes, com impacto direto na inclusão dos alunos.

5. Assistentes operacionais – Promoção da inclusão

- Somatório: $41,4\% + 18,2\% = 59,6\%$

Embora haja um número relevante de mudanças, parte das práticas ainda não alcança uma transformação estrutural ampla.

6. Educadores de Infância – Educação inclusiva

- Somatório: $31,6\% + 34,5\% = 66,1\%$

Os educadores têm implementado mudanças relevantes ou substanciais, indicando evolução positiva na promoção da inclusão.

7. Professores do Ensino Básico e Secundário – Educação inclusiva

- Somatório: $37,2\% + 29,8\% = 67,0\%$

As práticas destes professores apresentam alterações significativas, embora ainda haja espaço para ampliação.

8. Educadores de Infância – Adaptação de materiais pedagógicos

- Somatório: $35,1\% + 33,3\% = 68,4\%$

A adaptação de materiais tem sido alvo de mudanças relevantes ou substanciais, reforçando práticas inclusivas.

9. Professores do Ensino Básico e Secundário – Adaptação de materiais pedagógicos

- Somatório: $36,8\% + 30,8\% = 67,6\%$

Mais de dois terços das práticas de adaptação de materiais evidenciam mudanças significativas.

Opinião dos docentes

1. Professores de Educação Especial – Adaptação de materiais e conteúdos

- Somatório: $30,5\% + 36,0\% = 66,5\%$

As práticas de adaptação de materiais e conteúdos mostram que uma maioria expressiva dos professores implementou mudanças relevantes ou substanciais.

2. Professores de Educação Especial – Acompanhamento de alunos em sala de aula

- Somatório: $27,3\% + 36,2\% = 63,5\%$

O acompanhamento em sala de aula apresenta alterações importantes, refletindo evolução nas práticas pedagógicas.

3. Técnicos dos CRI – Apoio na conceção de materiais e estratégias

- Somatório: $29,6\% + 23,1\% = 52,7\%$

Apenas pouco mais da metade das práticas dos técnicos dos CRI evidencia mudanças relevantes ou substanciais, sugerindo espaço para maior intervenção.

4. Profissionais do CAA – Redução do tempo dos alunos fora da turma

- Somatório: $27,7\% + 35,0\% = 62,7\%$

A maioria das práticas destes profissionais promove alterações significativas, contribuindo para a inclusão efetiva.

5. Assistentes operacionais – Promoção da inclusão

- Somatório: $29,1\% + 27,0\% = 56,1\%$

As práticas de inclusão pelos assistentes operacionais apresentam mudanças significativas, embora a proporção seja menor que noutros grupos.

6. Educadores de Infância – Educação inclusiva

- Somatório: $30,6\% + 41,8\% = 72,4\%$

Os educadores de infância implementam mudanças relevantes ou substanciais de forma consistente, demonstrando forte evolução nas práticas inclusivas.

7. Professores do Ensino Básico e Secundário – Educação inclusiva

- Somatório: $31,9\% + 33,7\% = 65,6\%$

Mais de dois terços dos professores destes níveis educacionais adotam práticas que refletem alterações significativas.

8. Educadores de Infância – Adaptação de materiais pedagógicos

- Somatório: $31,4\% + 39,1\% = 70,5\%$

A adaptação de materiais por parte dos educadores de infância evidencia mudanças importantes, reforçando a promoção da inclusão.

9. Professores do Ensino Básico e Secundário – Adaptação de materiais pedagógicos

- Somatório: $33,8\% + 34,8\% = 68,6\%$

As práticas destes professores também demonstram alterações significativas na adaptação de materiais pedagógicos.

Opinião dos técnicos especializados

1. Professores de Educação Especial – Adaptação de materiais e conteúdos

- Somatório: $28,1\% + 42,1\% = 70,2\%$

A maioria dos professores implementou mudanças relevantes ou substanciais na adaptação de materiais, evidenciando evolução significativa nas práticas pedagógicas.

2. Professores de Educação Especial – Acompanhamento de alunos em sala de aula

- Somatório: $31,5\% + 42,2\% = 73,7\%$

O acompanhamento em sala de aula mostra uma adoção consistente de práticas que promovem mudanças importantes.

3. Técnicos dos CRI – Apoio na conceção de materiais e estratégias

- Somatório: $20,8\% + 31,5\% = 52,3\%$

Pouco mais da metade das práticas destes técnicos evidencia mudanças relevantes ou substanciais, sugerindo margem para maior impacto.

4. Profissionais do CAA – Redução do tempo dos alunos fora da turma

- Somatório: $22,5\% + 40,7\% = 63,2\%$

As práticas destes profissionais promovem mudanças significativas, favorecendo a inclusão dos alunos.

5. Assistentes operacionais – Promoção da inclusão

- Somatório: $27,2\% + 27,6\% = 54,8\%$

As práticas dos assistentes operacionais refletem mudanças importantes, embora a proporção seja menor do que em outros grupos.

6. Educadores de Infância – Educação inclusiva

- Somatório: $26,1\% + 45,0\% = 71,1\%$

As práticas dos educadores de infância mostram forte evolução, com alterações relevantes ou substanciais na educação inclusiva.

7. Professores do Ensino Básico e Secundário – Educação inclusiva

- Somatório: $32,5\% + 32,5\% = 65,0\%$

Mais de dois terços dos professores nestes níveis adotam práticas que representam mudanças significativas.

8. Educadores de Infância – Adaptação de materiais pedagógicos

- Somatório: $30,1\% + 39,8\% = 69,9\%$

A maioria das práticas dos educadores de infância nesta área demonstra evolução significativa.

9. Professores do Ensino Básico e Secundário – Adaptação de materiais pedagógicos

- Somatório: $33,2\% + 34,1\% = 67,3\%$

As práticas de adaptação de materiais pedagógicos por estes professores refletem mudanças importantes e consistentes.

Opinião dos encarregados de educação

1. Professores de Educação Especial – Adaptação de materiais e conteúdos

- Somatório: $37,1\% + 13,8\% = 50,9\%$

Metade dos professores adotou mudanças importantes ou substanciais na adaptação de materiais, evidenciando evolução nas práticas pedagógicas, embora ainda exista espaço para aprofundamento.

2. Professores de Educação Especial – Acompanhamento de alunos em sala de aula

- Somatório: $37,7\% + 15,1\% = 52,8\%$

Mais da metade dos professores implementou mudanças significativas no acompanhamento, indicando melhorias no suporte aos alunos.

3. Técnicos dos CRI – Apoio na conceção de materiais e estratégias

- Somatório: $29,0\% + 13,2\% = 42,2\%$

Menos da metade das práticas destes técnicos refletem mudanças significativas, sugerindo necessidade de maior impacto na conceção de materiais e estratégias pedagógicas.

4. CAA – Redução do tempo passado nas estruturas

- Somatório: $28,4\% + 16,0\% = 44,4\%$

As práticas promovem mudanças relevantes, mas ainda menos da metade atinge impacto substancial na diminuição do tempo dos alunos fora da turma.

5. Assistentes operacionais – Promoção da inclusão

- Somatório: $32,5\% + 12,5\% = 45,0\%$

As mudanças significativas nas práticas dos assistentes operacionais são moderadas, indicando necessidade de reforço na promoção da inclusão.

6. Educadores de Infância – Educação inclusiva

- Somatório: $34,2\% + 15,8\% = 50,0\%$

Metade das práticas dos educadores de infância apresenta mudanças importantes ou substanciais, evidenciando evolução positiva nas estratégias inclusivas.

7. Professores do Ensino Básico e Secundário – Educação inclusiva

- Somatório: $34,7\% + 11,9\% = 46,6\%$

Quase metade das práticas mostra mudanças significativas, sinalizando progresso consistente, mas não ainda universal.

8. Educadores de Infância – Adaptação de materiais pedagógicos

- Somatório: $33,5\% + 15,2\% = 48,7\%$

As práticas de adaptação de materiais pedagógicos pelos educadores de infância refletem mudanças importantes, embora menos de 50% sejam substanciais.

9. Professores do Ensino Básico e Secundário – Adaptação de materiais pedagógicos

- Somatório: $33,1\% + 12,1\% = 45,2\%$

Apenas cerca de metade das práticas mostra mudanças significativas na adaptação de materiais pedagógicos.

De forma geral, os resultados apontam para um avanço nas práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas, ainda que com níveis diferenciados de transformação entre os vários grupos profissionais e percepções distintas entre os respondentes.

Os diretores apresentam a visão mais otimista, com a maioria das dimensões a ultrapassar os 65% de respostas que indicam mudanças importantes ou substanciais. Destacam-se as práticas dos professores de Educação Especial e dos profissionais do CAA. Contudo, a colaboração dos técnicos dos CRI e a formação dos assistentes operacionais surgem como áreas ainda a consolidar.

Os docentes confirmam a tendência positiva, com valores igualmente elevados, sobretudo entre os educadores de infância (superiores a 70% em várias dimensões), o que demonstra alguma evolução na educação inclusiva de base. As práticas de adaptação de materiais e o acompanhamento direto em sala de aula também revelam progressos importantes, embora o envolvimento dos assistentes operacionais e técnicos dos CRI ainda apresente margem de melhoria.

A percepção dos técnicos especializados reforça este panorama de progresso. A maioria identifica mudanças significativas nas práticas dos docentes e educadores, com percentagens entre 65% e 74%. Persistem, contudo, níveis mais moderados de transformação entre os técnicos dos CRI e os assistentes operacionais, sugerindo necessidade de maior integração e formação específica nestes grupos.

Por outro lado, a opinião dos encarregados de educação é mais cautelosa. Embora metade reconheça mudanças importantes ou substanciais nas práticas inclusivas, as percentagens raramente ultrapassam os 50%, revelando uma percepção menos otimista do impacto real na experiência dos alunos, constatando-se um desfasamento entre as opiniões dos agentes educativos e das famílias dos alunos.

Em síntese, os dados demonstram uma trajetória de evolução positiva e generalizada rumo a práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas, com destaque para o papel dos educadores de infância e dos professores de educação especial. Contudo, o reforço da ação dos técnicos dos CRI, dos assistentes operacionais e a relação com as famílias permanecem áreas para consolidar uma inclusão plena e sustentável em todos os contextos educativos.

Processo de transição e continuidade dos apoios entre ciclos

- Relativamente à sustentabilidade das alterações introduzidas com o Decreto-Lei n.º 54/2018, **89,6% diretores concorda ou concorda totalmente que as alterações na organização e gestão dos processos de transição pós-escolar terão sustentabilidade no tempo**, enquanto apenas 10,4% expressam discordância (cf. outputs inquérito por questionário aos diretores, Q34)
- **Reuniões de articulação entre ciclos e registo nos RTP/PIT são práticas comuns** (cf. Estudo de Caso AE Moura)
- **Continuidade dos apoios condicionada** pela rotatividade de técnicos e falta de recursos (cf. Estudo de Caso AE Diogo Cão)
- **Dúvidas na passagem do pré-escolar para o básico**, sobretudo quanto à articulação entre SNIPI e DL 54/2018 (cf. FG com as entidades de implementação, FG4)

Avaliação de mudanças ao nível do desempenho, ao abrigo do atual Decreto-Lei n.º 54/2008, de acordo com os atores

Avaliação do somatório das percentagens onde se **observam mudanças importantes ou mudanças substanciais nas práticas**

Opinião dos diretores:

1. Maior acervo de materiais adaptados

Somatório: $26,8\% + 31,1\% = 57,9\%$

Mais de metade dos participantes reconhece mudanças relevantes ou substanciais na ampliação do acervo de materiais adaptados. Isto revela progresso na disponibilização de recursos inclusivos, contribuindo para maior acessibilidade curricular.

2. Mais horas de permanência em sala de aula e menos em estruturas de apoio

Somatório: $27,3\% + 38,0\% = 65,3\%$

Há uma tendência de integração dos alunos nas salas de aula regulares. As mudanças refletem práticas que favorecem a participação plena dos alunos com medidas de suporte.

3. Maior colaboração dos CRI com os professores e docentes

Somatório: $24,2\% + 19,9\% = 44,1\%$

Menos de metade observa mudanças significativas na colaboração entre CRI e docentes. Apesar de alguns avanços, este resultado indica necessidade de reforçar o trabalho articulado e a partilha de estratégias entre os técnicos e os professores.

4. Menor número de horas de permanência de alunos com adaptações curriculares significativas em estruturas de apoio

Somatório: $27,5\% + 31,9\% = 59,4\%$

A maioria dos respondentes identifica mudanças relevantes na redução da segregação em estruturas de apoio, sinalizando um movimento em direção à inclusão efetiva no contexto de sala de aula.

5. Melhor formação dos docentes

Somatório: $32,8\% + 32,3\% = 65,1\%$

Os dados revelam que dois terços dos participantes reconhecem progressos importantes na formação docente, o que se traduz em maior capacidade técnica e pedagógica para lidar com a diversidade nas escolas.

6. Melhor formação dos assistentes operacionais

Somatório: $29,4\% + 13,3\% = 42,7\%$

Apenas cerca de 43% percecionam mudanças relevantes na formação destes profissionais, indicando um ponto crítico de melhoria, já que os assistentes desempenham papel essencial no apoio direto à inclusão.

7. Melhor formação dos técnicos especializados

Somatório: $29,3\% + 37,6\% = 66,9\%$

Mais de dois terços reconhecem mudanças significativas na formação dos técnicos especializados, sugerindo reforço da capacitação técnica e da intervenção colaborativa com docentes e alunos.

8. Maior sensibilidade dos docentes para incluir alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

Somatório: $26,1\% + 43,6\% = 69,7\%$

Este é um dos resultados mais expressivos. A maioria identifica mudanças substanciais na postura dos docentes, evidenciando uma mudança rumo à inclusão.

9. Profissionais das escolas mais capacitados na área da educação inclusiva

Somatório: $31,9\% + 33,0\% = 64,9\%$

Os resultados demonstram que as escolas apresentam níveis crescentes de capacitação profissional.

10. Menor índice de situações de discriminação em ambiente escolar

Somatório: $26,5\% + 40,5\% = 67,0\%$

Dois terços dos inquiridos observam redução de situações de exclusão e discriminação, o que evidencia um ambiente escolar mais seguro, equitativo e inclusivo.

11. Maior capacidade de inclusão em todos os eventos da escola

Somatório: $19,9\% + 51,6\% = 71,5\%$

Trata-se de uma das melhores avaliações do conjunto. A maioria reconhece mudanças profundas que refletem práticas institucionais efetivamente inclusivas em todas as dimensões da vida escolar.

12. Maior número de alunos com medidas seletivas e/ou adicionais a transitar de ano com sucesso

Somatório: $19,8\% + 55,6\% = 75,4\%$

Este é o indicador mais expressivo, demonstrando que as práticas inclusivas estão a traduzir-se em sucesso académico concreto para os alunos com medidas de suporte, refletindo impacto direto na aprendizagem e progressão escolar.

Opinião dos docentes:

1. Maior acervo de materiais adaptados

Somatório: $27,9\% + 26,4\% = 54,3\%$

Mais de metade dos inquiridos reconhece mudanças relevantes ou substanciais no aumento do acervo de materiais adaptados. O resultado indica progresso, mas ainda há espaço para ampliação e diversificação dos recursos pedagógicos inclusivos.

2. Mais horas de permanência em sala de aula e menos em estruturas de apoio

Somatório: $26,9\% + 34,7\% = 61,6\%$

A maioria dos participantes identifica mudanças importantes na integração dos alunos em contexto de turma, refletindo avanços na inclusão efetiva e na redução de práticas segregadoras.

3. Maior colaboração dos CRI com os professores e docentes

Somatório: $24,5\% + 24,7\% = 49,2\%$

Metade observa mudanças relevantes na colaboração entre os CRI e os docentes. Embora se verifique evolução, este é um dos domínios com menor impacto percebido, sugerindo necessidade de reforço na articulação interdisciplinar e no apoio técnico-pedagógico.

4. Menor número de horas de permanência de alunos com adaptações curriculares significativas em estruturas de apoio

Somatório: $27,1\% + 30,1\% = 57,2\%$

Mais de metade dos respondentes reconhece uma redução relevante da permanência em estruturas especializadas, sinalizando um movimento de inclusão progressiva em sala de aula.

5. Melhor formação dos docentes

Somatório: $26,2\% + 31,3\% = 57,5\%$

Os resultados revelam melhorias substanciais na formação dos docentes.

6. Melhor formação dos assistentes operacionais

Somatório: $28,9\% + 17,6\% = 46,5\%$

Menos de metade dos participantes identifica mudanças relevantes ou substanciais. Este resultado demonstra necessidade de reforço na formação dos assistentes operacionais, cuja atuação é essencial na concretização das práticas de apoio e inclusão.

7. Melhor formação dos técnicos especializados

Somatório: $29,6\% + 32,7\% = 62,3\%$

Mais de 60% reconhece progressos significativos na formação dos técnicos especializados.

8. Maior sensibilidade dos educadores e professores em incluir alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

Somatório: $26,3\% + 40,9\% = 67,2\%$

Trata-se de um dos resultados mais positivos, evidenciando mudança cultural e pedagógica expressiva na postura dos docentes perante a inclusão.

9. Profissionais das escolas mais capacitados na área da educação inclusiva

Somatório: 29,0% + 30,3% = 59,3%

A maioria reconhece que as escolas contam com profissionais mais preparados para a educação inclusiva.

10. Menor índice de situações de discriminação em ambiente escolar

Somatório: 25,4% + 35,5% = 60,9%

Os dados apontam para uma redução de práticas discriminatórias.

11. Maior capacidade de inclusão em todos os eventos da escola

Somatório: 21,0% + 48,7% = 69,7%

Sete em cada dez participantes observam mudanças significativas, demonstrando que as escolas estão mais inclusivas.

12. Maior número de alunos com medidas seletivas e/ou adicionais a transitar de ano com sucesso

Somatório: 21,6% + 48,9% = 70,5%

Este é o indicador mais expressivo, evidenciando que as mudanças estão a traduzir-se em sucesso escolar.

Opinião dos técnicos:

1. Maior acervo de materiais adaptados

Somatório: 40,2% + 13,5% = 53,7%

Mais de metade dos inquiridos reconhece mudanças importantes ou substanciais na disponibilização de materiais adaptados.

2. Mais horas de permanência em sala de aula e menos em estruturas de apoio

Somatório: 36,7% + 22,3% = 59,0%

A maioria observa mudanças relevantes na integração dos alunos em turmas, evidenciando avanços na inclusão efetiva e na redução de práticas segregadoras.

3. Maior colaboração dos CRI com professores e docentes

Somatório: 37,1% + 10,1% = 47,2%

Menos de metade identifica mudanças significativas na colaboração entre os CRI e os professores. Trata-se de um domínio a reforçar, sugerindo necessidade de maior articulação.

4. Menor número de horas de permanência em estruturas de apoio

Somatório: 35,2% + 20,0% = 55,2%

Pouco mais de metade reconhece redução relevante do tempo em estruturas de apoio.

5. Melhor formação dos docentes

Somatório: 42,6% + 16,1% = 58,7%

Os resultados indicam melhoria expressiva na formação docente.

6. Melhor formação dos assistentes operacionais

Somatório: 30,6% + 8,7% = 39,3%

Menos de 40% dos inquiridos percebem mudanças significativas. Este é um dos campos mais frágeis, apontando para necessidade de reforço na formação e valorização destes profissionais.

7. Melhor formação dos técnicos especializados

Somatório: 39,8% + 19,5% = 59,3%

Os resultados revelam avanços sólidos na qualificação dos técnicos especializados..

8. Maior sensibilidade dos educadores e professores para incluir alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

Somatório: 37,7% + 27,5% = 65,2%

Trata-se de um dos indicadores mais positivos, mostrando mudança cultural expressiva na forma como os docentes acolhem e integram os alunos com necessidades específicas.

9. Profissionais mais capacitados na área da educação inclusiva

Somatório: 39,8% + 19,1% = 58,9%

Mais de metade considera que os profissionais estão mais preparados e confiantes na implementação de práticas inclusivas, evidenciando fortalecimento das competências institucionais.

10. Menor índice de situações de discriminação em ambiente escolar

Somatório: 33,6% + 24,4% = 58,0%

A maioria reconhece redução de situações de discriminação e exclusão, refletindo melhorias no clima relacional e na convivência escolar.

11. Maior capacidade de inclusão em todos os eventos da escola

Somatório: 33,9% + 35,0% = 68,9%

Este é um dos resultados mais expressivos, indicando que as escolas estão mais abertas e preparadas para incluir todos os alunos nas atividades e eventos.

12. Maior número de alunos com medidas seletivas e/ou adicionais a transitar de ano com sucesso

Somatório: 36,5% + 36,9% = 73,4%

O resultado mais alto de todos. Demonstra que as mudanças inclusivas estão a traduzir-se em ganhos concretos no sucesso escolar.

Opinião dos alunos:

1. Professores das disciplinas

Somatório: 57,7% + 32,2% = 89,9%

A larga maioria dos alunos considera que os professores das disciplinas têm boa ou muito boa preparação para prestar apoio nas aulas.

2. Professores de educação especial

Somatório: 38,4% + 59,4% = 97,8%

Trata-se do valor mais elevado. Praticamente todos os alunos reconhecem uma preparação sólida e especializada dos professores de educação especial.

3. Técnicos especializados (psicólogo, terapeuta da fala, assistente social)

Somatório: 43,0% + 54,8% = 97,8%

De forma idêntica, os técnicos são vistos como altamente preparados.

De forma global, os resultados evidenciam progressos na promoção da inclusão e na melhoria do desempenho educativo em diferentes dimensões, com tendência positiva transversal às perceções de diretores, docentes e técnicos.

Tanto os diretores como os docentes e técnicos reconhecem mudanças importantes ou substanciais em aspetos centrais da educação inclusiva, nomeadamente:

- maior integração dos alunos em contexto de sala de aula,
- reforço da formação e capacitação dos profissionais, e
- melhoria dos resultados escolares dos alunos com medidas de suporte.

Os indicadores mais expressivos em todos os grupos de respondentes referem-se à maior capacidade de inclusão em eventos escolares e ao maior número de alunos com medidas seletivas e/ou adicionais a transitar de ano com sucesso, o que confirma o impacto concreto das práticas inclusivas no sucesso académico e social dos alunos.

Ainda assim, persistem áreas que exigem reforço, como a colaboração entre os CRI e os docentes e a formação dos assistentes operacionais, apontadas de forma consistente como os domínios menos consolidados.

Identificação de mudanças ao nível do bem-estar e ambiente escolar

Avaliação do somatório das percentagens onde se **observam mudanças importantes ou mudanças substanciais nas práticas**

Opinião dos diretores:

1. Práticas conducentes à promoção do bem-estar de todos os alunos

- Somatório: $25,9\% + 54,0\% = 79,9\%$

Oito em cada dez diretores identifica mudanças relevantes ou substanciais, evidenciando forte evolução na criação de ambientes de aprendizagem que promovem o bem-estar de todos os alunos.

2. Práticas que previnem/evitam situações de discriminação em ambiente escolar

- Somatório: $27,7\% + 45,7\% = 73,4\%$

Mais de 70% dos inquiridos percecionam mudanças significativas nas práticas de prevenção da discriminação, refletindo progressos na criação de ambientes escolares mais seguros e equitativos.

Opinião dos docentes:

1. Práticas conducentes à promoção do bem-estar de todos os alunos

- Somatório: $22,4\% + 52,6\% = 75,0\%$

Três quartos dos respondentes percecionam mudanças relevantes ou substanciais, na criação de ambientes escolares que promovem o bem-estar geral dos alunos.

2. Práticas que previnem/evitam situações de discriminação em ambiente escolar

- Somatório: $26,1\% + 45,3\% = 71,4\%$

Sete em cada dez docentes observam melhorias significativas na prevenção de discriminação, refletindo avanços na promoção de um ambiente escolar seguro e inclusivo.

Opinião dos técnicos:

1. Práticas conducentes à promoção do bem-estar de todos os alunos

- Somatório: $27,9\% + 53,4\% = 81,3\%$

Oito em cada dez dos técnicos especializados percecionam mudanças relevantes ou substanciais, na promoção do bem-estar de todos os alunos.

2. Práticas que previnem/evitam situações de discriminação em ambiente escolar

- Somatório: $24,9\% + 45,2\% = 70,1\%$

Sete em cada dez observam melhorias significativas na prevenção de discriminação, refletindo avanços em direção a um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Opinião dos encarregados de educação:

1. Práticas conducentes à promoção do bem-estar de todos os alunos

- Somatório: $38,1\% + 16,0\% = 54,1\%$

Pouco mais de metade dos EE observa mudanças relevantes ou substanciais, na promoção do bem-estar geral, embora menos expressivo comparativamente aos agentes escolares.

2. Práticas que previnem/evitam situações de discriminação em ambiente escolar

- Somatório: $32,8\% + 14,9\% = 47,7\%$

Menos de metade observa mudanças significativas, sugerindo que ainda há margem para reforçar estratégias de prevenção de discriminação e exclusão.

Opinião dos alunos (análise das respostas “muitas vezes” e “sempre”):

1. Pertences à tua turma

• Somatório: $19,5\% + 69,5\% = 89,0\%$

A maioria dos alunos sente-se incluída e integrada na turma regularmente, indicando pertença ao grupo.

2. Estás em segurança

• Somatório: $21,1\% + 70,6\% = 91,7\%$

A sensação de segurança é elevada, mostrando que a escola proporciona um ambiente seguro e acolhedor.

3. Estás integrado na escola

• Somatório: $26,0\% + 63,2\% = 89,2\%$

Nove em cada dez alunos sente-se integrado na escola, próximo da perceção de pertença à turma.

4. Os professores preocupam-se com o teu bem-estar

• Somatório: $27,5\% + 53,6\% = 81,1\%$

Boa perceção do cuidado dos docentes, embora ligeiramente inferior a outros indicadores de bem-estar.

5. A escola respeita as diferenças entre os alunos

• Somatório: $26,5\% + 53,0\% = 79,5\%$

A maioria reconhece respeito pelas diferenças, mas ainda há espaço para reforço de práticas inclusivas.

6. A escola dá aos alunos as mesmas oportunidades

• Somatório: $28,2\% + 52,0\% = 80,2\%$

Perceção positiva da equidade, embora haja espaço para melhorias.

A análise global revela uma tendência positiva de evolução das práticas escolares voltadas para o bem-estar, a inclusão e a equidade.

Entre os diferentes agentes, diretores, docentes e técnicos especializados destacam uma perceção favorável, com entre 70% e 80% a reconhecerem mudanças relevantes ou substanciais tanto na promoção do bem-estar de todos os alunos como na prevenção da discriminação. Estes resultados apontam para uma consolidação progressiva de práticas educativas mais inclusivas e centradas no aluno.

Por outro lado, a opinião dos encarregados de educação mostra uma visão mais moderada, com cerca de metade a identificar mudanças relevantes ou substanciais. Esta diferença pode refletir menor visibilidade das transformações internas da escola ou expectativas distintas relativamente ao impacto das práticas educativas no quotidiano dos alunos.

Já os alunos revelam uma perceção muito positiva da sua experiência escolar: cerca de nove em cada dez sentem-se seguros, integrados e pertencentes à escola, e mais de 80% reconhecem que os professores se preocupam com o seu bem-estar e que a escola respeita as diferenças e promove a igualdade de oportunidades.

Estratégias/mecanismos de envolvimento dos alunos

Avaliação do somatório das percentagens onde se **observam mudanças importantes ou mudanças substanciais nas práticas**

Na opinião dos diretores:

1. Práticas que promovem “a voz” das crianças/alunos

- Somatório: $28,3\% + 46,5\% = 74,8\%$

Três quartos dos diretores observa mudanças relevantes ou substanciais.

2. Práticas que promovem a autonomia e o empoderamento das crianças/alunos

- Somatório: $41,4\% + 33,9\% = 75,3\%$

Três quartos dos diretores identificam mudanças relevantes ou substanciais, percecionando que os alunos estão cada vez mais capacitados a gerir a sua aprendizagem e a participar de forma ativa na escola.

Na opinião dos docentes:

1. Práticas que promovem “a voz” das crianças/alunos

- Somatório: $28,7\% + 42,3\% = 71,0\%$

A maioria dos docentes identifica mudanças relevantes ou substanciais, percecionando que os alunos estão cada vez mais envolvidos e ouvidos nas decisões sobre a sua aprendizagem.

2. Práticas que promovem a autonomia e o empoderamento das crianças/alunos

- Somatório: $32,4\% + 36,4\% = 68,8\%$

Cerca de 7 em cada 10 respondentes reconhecem mudanças relevantes ou substanciais, evidenciando que os alunos estão cada vez mais capacitados a gerir a sua própria aprendizagem e a participar de forma ativa na escola.

Na opinião dos técnicos:

1. Práticas que promovem “a voz” das crianças/alunos

- Somatório: $26,4\% + 44,4\% = 70,8\%$

Sete em cada dez dos técnicos especializados reconhece mudanças relevantes ou substanciais, mostrando que os alunos têm maior oportunidade de participar e expressar-se na escola.

2. Práticas que promovem a autonomia e o empoderamento das crianças/alunos

- Somatório: $29,8\% + 37,6\% = 67,4\%$

Cerca de dois terços reconhecem mudanças relevantes ou substanciais, percecionando que os alunos estão cada vez mais capacitados para gerir a sua aprendizagem e participar ativamente na vida escolar.

Opinião dos encarregados de educação:

1. Práticas que promovem “a voz” das crianças/alunos

- Somatório: $33,7\% + 14,1\% = 47,8\%$

Quase metade dos EE reconhece mudanças relevantes ou substanciais, indicando que o envolvimento dos alunos ainda pode ser ampliado.

2. Práticas que promovem a autonomia e o empoderamento das crianças/alunos

- Somatório: $35,5\% + 13,3\% = 48,8\%$

Quase metade dos EE reconhece mudanças relevantes ou substanciais, sinalizando que a promoção da autonomia o empoderamento ainda são domínios com potencial de fortalecimento.

Opinião dos alunos (análise das respostas “muitas vezes” e “sempre”):

1. És ouvido na escola

- Somatório: $34,8\% + 42,1\% = 77,0\%$

Três quartos dos alunos sente-se ouvido.

2. Estás confortável em pedir ajuda quando precisas

- Somatório: $31,1\% + 43,7\% = 74,8\%$

Três quartos dos alunos sente-se à vontade para solicitar apoio.

3. Tenho oportunidade para participar nas atividades da escola

- Somatório: $31,7\% + 53,3\% = 85,0\%$

Participação elevada nas atividades, indicando envolvimento dos alunos na vida escolar.

4. Estou envolvido na tomada de decisões sobre a minha aprendizagem

- Somatório: $28,8\% + 40,3\% = 69,1\%$

Um pouco menor, sugerindo que a participação dos alunos em decisões pedagógicas ainda pode ser reforçada.

A análise evidencia uma tendência global positiva na promoção da participação, autonomia e empoderamento dos alunos.

Os diretores, docentes e técnicos especializados apresentam níveis elevados de reconhecimento das mudanças, com valores entre 67% e 75%, o que revela um reforço das práticas que dão voz aos alunos e incentivam a sua autonomia.

Por outro lado, a opinião dos encarregados de educação mostra uma perceção mais moderada, com cerca de metade a reconhecer mudanças relevantes ou substanciais. Este contraste pode refletir uma menor visibilidade externa das práticas participativas ou diferenças na perceção ou nas expectativas sobre o impacto dessas medidas.

A opinião dos alunos reforça a leitura positiva dos restantes grupos: três quartos afirmam sentir-se ouvidos e confortáveis em pedir ajuda, e mais de 80% referem participar ativamente nas atividades escolares. Contudo, a participação nas decisões sobre a própria aprendizagem surge como um ponto de melhoria, pelo menos na perspetiva dos alunos.

Estratégias/mecanismos de envolvimento dos encarregados de educação (incluindo resolução de conflitos)

Avaliação do somatório das percentagens onde se **observam mudanças importantes ou mudanças substanciais nas práticas**

Na opinião dos diretores:

1. Práticas que promovam “a voz” das famílias

- Somatório: $38,2\% + 34,9\% = 73,1\%$

Três quartos dos diretores indicam mudanças significativas na participação das famílias.

2. Práticas que informam os encarregados de educação sobre percursos escolares dos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

- Somatório: $25,4\% + 50,8\% = 76,2\%$

Três quartos dos respondentes percebem melhorias na comunicação com as famílias, sinalizando maior transparência e acompanhamento dos alunos com necessidades específicas.

3. Práticas que promovem a participação dos encarregados de educação nas decisões sobre percursos escolares dos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

- Somatório: $28,6\% + 49,2\% = 77,8\%$

Também três quartos observam mudanças relevantes ou substanciais na inclusão das famílias nas decisões sobre percursos escolares.

Na opinião dos docentes:

1. Práticas que promovam “a voz” das famílias

- Somatório: $30,1\% + 39,5\% = 69,6\%$

Sete em cada 10 dos docentes respondentes percebem mudanças significativas na participação das famílias.

2. Práticas que informam os encarregados de educação sobre percursos escolares dos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

- Somatório: $25,1\% + 51,1\% = 76,2\%$

Três quartos dos respondentes identificam melhorias na comunicação.

3. Práticas que promovem a participação dos encarregados de educação nas decisões sobre percursos escolares dos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

- Somatório: $26,0\% + 50,1\% = 76,1\%$

Três quartos dos docentes sinalizam mudanças relevantes ou substanciais na inclusão das famílias na tomada de decisões, fortalecendo a corresponsabilização entre escola e família.

Na opinião dos técnicos:

1. Práticas que promovam “a voz” das famílias

- Somatório: $31,9\% + 37,4\% = 69,3\%$

Sete em cada dez dos técnicos especializados percebem mudanças significativas na inclusão das famílias, evidenciando potencial maior envolvimento e colaboração nos percursos escolares.

2. Práticas que informam os encarregados de educação sobre percursos escolares dos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

- Somatório: $21,6\% + 54,7\% = 76,3\%$

Três quartos identificam melhorias relevantes ou substanciais na comunicação com as famílias.

3. Práticas que promovem a participação dos encarregados de educação nas decisões sobre percursos escolares dos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

- Somatório: $22,5\% + 53,7\% = 76,2\%$

Três quartos dos técnicos observa mudanças relevantes ou substanciais na participação das famílias nas decisões.

Na opinião dos encarregados de educação:

1. Práticas que promovam “a voz” das famílias

- Somatório: $31,9\% + 12,2\% = 44,1\%$

Menos da metade dos EE observa alterações relevantes ou substanciais, sinalizando necessidade de reforço na participação das famílias nos percursos escolares.

2. Práticas que informam os encarregados de educação sobre percursos escolares dos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

- Somatório: 36,8% + 15,1% = 51,9%

Metade dos EE perceciona mudanças relevantes ou substanciais, na comunicação sobre os percursos escolares dos alunos com necessidades específicas.

3 Práticas que promovem a participação dos encarregados de educação nas tomadas de decisão sobre percursos escolares dos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais

- Somatório: 37,7% + 14,0% = 51,7%

Metade dos EE respondentes observa mudanças relevantes ou substanciais, na sua participação nas tomadas de decisão.

De forma geral, os resultados evidenciam um avanço na relação escola–família, especialmente no que se refere à comunicação e envolvimento nas decisões sobre os percursos escolares dos alunos.

Os diretores, docentes e técnicos apresentam percepções muito próximas de que existem mudanças relevantes ou substanciais nas práticas que valorizam a voz das famílias, melhoram a comunicação e reforçam a sua participação nas decisões educativas. Estes dados demonstram um esforço conjunto das escolas para consolidar a corresponsabilização e o diálogo com os encarregados de educação, reconhecendo o papel central das famílias na promoção de uma educação inclusiva e colaborativa.

Já na percepção dos encarregados de educação, os resultados são mais moderados, o que sugere que as melhorias internas percecionadas pelas equipas escolares ainda não se refletem de forma plena na experiência das famílias, ou que se registam expectativas distintas.

Grau de participação e envolvimento dos alunos

- 78,5% dos diretores, 74,4% dos docentes, 77,4% dos técnicos e 77,9% dos EE, afirmam que os alunos têm um contributo elevado para a obtenção dos resultados positivos.
- 85,0% dos alunos afirmam que têm oportunidade para participar nas atividades das escolas, sempre ou muitas vezes.

69.1% dos alunos afirmam que estão muitas vezes ou sempre envolvidos na tomada de decisões sobre a sua aprendizagem.

Grau de participação e envolvimento dos encarregados de educação

- 61,% dos diretores, 64,9% dos docentes, 56,9% dos técnicos, e 75,0% dos EE afirmam que os EE têm um contributo elevado para a obtenção dos resultados positivos.

Os resultados revelam uma valorização do papel ativo dos alunos e encarregados de educação no sucesso escolar e na dinâmica inclusiva. A maioria dos respondentes, entre diretores, docentes, técnicos e encarregados de educação, reconhece que os alunos têm um contributo elevado para os resultados positivos, evidenciando participação e envolvimento efetivos no processo educativo.

Do lado dos próprios alunos, os dados reforçam esta percepção: 85% afirmam participar frequentemente nas atividades da escola e cerca de 70% referem estar envolvidos nas decisões sobre a sua aprendizagem, o que demonstra uma cultura de participação do próprio aluno.

Por outro lado, embora o contributo dos encarregados de educação seja também reconhecido

, nota-se uma maior variabilidade nas opiniões, sugerindo que a parceria escola-família, apesar de positiva, ainda pode ser fortalecida para potenciar o impacto conjunto nos resultados educativos.

Tipo e frequência de mobilização de recursos locais, incluindo recursos humanos

“Externamente, articula-se com a autarquia, ELI, UCC de Moura, CPCJ, associações locais, junta de freguesia e empresas locais.” (EC1). “O nosso AE apresenta condições promissoras para a consolidação das práticas inclusivas, sustentadas por uma cultura colaborativa, envolvimento comunitário frequente e valorização institucional do trabalho educativo. O trabalho colaborativo está consolidado, envolvendo docentes, técnicos, direção e parceiros externos, com destaque para a co-construção de medidas educativas e o envolvimento dos pais” (EC3).

Sustentabilidade das alterações introduzidas com o DL n.º 54/2018

Diretores revelaram elevados níveis de concordância relativamente à sustentabilidade das alterações introduzidas pelo DL n.º 54/2018, com valores que, somando Concordo e Concordo totalmente, variaram entre 79,4% (disponibilidade e acessibilidade de recursos) e 95,5% (promoção das vozes das crianças/alunos). Destacam-se ainda taxas superiores a 90% de concordância no trabalho colaborativo entre técnicos, docentes e equipas pedagógicas (93,9%), na promoção das vozes das crianças/alunos (95,5%) e na promoção do sucesso escolar e da certificação dos alunos (94,3%), evidenciando uma percepção muito positiva e consistente dos diretores relativamente a estas dimensões.

Tabela 70 – Grau de concordância relativamente a cada uma das seguintes afirmações relativas à sustentabilidade das alterações introduzidas com o DL n.º 54/2018 (diretores)

Afirmação	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Disponibilidade e acessibilidade de recursos	1,2%	12,9%	66,5%	19,4%
Organização e gestão das medidas de apoio	1,1%	9,1%	65,7%	24,0%
Trabalho colaborativo entre técnicos, docentes e equipas pedagógicas	0,5%	5,5%	57,1%	36,8%
Organização e gestão dos recursos	0,0%	6,7%	65,0%	28,3%
Organização e gestão dos processos de transição pós-escolar	0,6%	9,8%	63,4%	26,2%
Organização e gestão dos processos de certificação	1,2%	6,0%	69,5%	23,4%
Promoção das vozes das crianças/alunos	0,0%	4,5%	57,0%	38,5%
Promoção das vozes das famílias	0,0%	6,7%	62,2%	31,1%

Afirmação	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Formação e desenvolvimento profissional dos agentes educativos	0,0%	6,7%	62,4%	30,9%
Promoção do sucesso escolar e da certificação dos alunos	0,0%	5,7%	60,2%	34,1%

Fonte: Inquérito por questionário aos diretores (Q34)

- **DL visto como rutura positiva, ao abandonar diagnósticos obrigatórios e rotulação, passando a valorizar o DUA e a intervenção multinível** (cf. FG equipas técnicas e regionais, FG1)
- **Perspetiva evoluiu de “educação inclusiva” para “escola inclusiva”, com foco em todos os alunos e não apenas nos que apresentam dificuldades** (cf. FG com as entidades de implementação, FG4)

Identificação de riscos e oportunidades

Riscos

- Falta de recursos humanos e materiais afetos à educação inclusiva.
- Falta de formação prática e clareza sobre o DL n.º 54/2018 entre docentes.
- Risco de negligenciar alunos sem dificuldades evidentes, ao concentrar recursos nos que têm maiores necessidades.
- Resistência à mudança pedagógica e à presença de técnicos externos em sala de aula.
- Resistência por parte de alguns docentes em trabalhar colaborativamente.
- Descontinuidade dos apoios entre ciclos, especialmente na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo.
- Sobrecarga da EMAEI com situações que poderiam ser resolvidas por medidas universais

Oportunidades

- Consciencialização em geral sobre a importância da escola inclusiva e da valorização da diversidade como fator de enriquecimento humano e social.
- Evidências de mobilização de recursos e de trabalho colaborativo
- Maior inclusão dos alunos com necessidades especiais em contextos comuns, nomeadamente em sala de aula regular.
- Reforço da articulação com parceiros locais e entre escolas.
- Reuniões de articulação regulares da EMAEI, também entre ciclos e envolvimento de parceiros na definição de medidas.
- Projetos com envolvimento da comunidade
- Espaços de reflexão interna, como reuniões do Departamento de Educação Especial.

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

Relatório Final

Valor Europeu Acrescentado (VAE)

Avisos	Mont. Aprov. FSE 2019	Mont. Aprov. FSE 2020	Mont. Aprov. FSE 2021	Mont. Aprov. FSE 2022	Mont. Aprov. FSE 2023	Mont. Aprov. FSE Total
POCH-67-2019-07	2154519,42	5047209,26	1820469,67	0	0	9022198,35
POCH-67-2020-10	0	8567,93	142757,45	268091,54	329747,94	749164,86
POCH-67-2021-11	0	0	27478,19	2157565,77	3170840,63	5355884,59
POCH-67-2023-03	0	0	0	92460,33	700627,48	793087,81
Total Geral	2154519,42	5055777,19	1990705,31	2518117,64	4201216,05	15920335,61

Fonte: Excel - Mapa de Candidaturas_PO3.

Avisos	Mont. Aprov. FSE 2021	Mont. Aprov. FSE 2022	Mont. Aprov. FSE 2023	Mont. Aprov. FSE Total
PDQI-POCH-I4-2021-12_1	11066390,75	54230609,25	0	65297000
PDQI-POCH-I4-2023-02_1	0	17862171,15	46716447,64	64578618,79
Total Geral	11066390,75	72092780,4	46716447,64	129875618,8

Fonte: Excel - Mapa de Candidaturas_PDQI_PO3.