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

PROCEDIMENTO 44/PESSOAS2030/2024

Sumário Executivo

Dezembro de 2025

ipps_iscte

Melhores Políticas
Públicas



Cofinanciado pela
União Europeia

Equipa de Avaliação

Coordenação

Luís Capucha

Paulo Pedroso

Equipa Técnica

Diana de Carvalho

Eva Gonçalves

Tatiana Alves

Catarina Simão

Evandro Breia

Helena Carvalho

João Henriques

José Miguel Nogueira

Filipa Seiceira

Lara Querido

Manuela Mendes

Pedro Rosário

Sandra Mateus

Consultores

Alexandre Calado

Sérgio Caramelo

Nuno Nunes

Susana Martins

Objeto, Âmbito e Objetivos da Avaliação

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

Tratando-se de uma avaliação temática, teve como objetivos principais avaliar a relevância, coerência, eficácia, eficiência, impacto, 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.

Metodologia

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

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

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

Conclusões

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

7	No entanto, a eficácia dessa articulação depende da capacidade das escolas em transformar os princípios legais em práticas educativas consistentes. Persistem limitações 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 percepções 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 percepção globalmente positiva dos diretores relativamente à eficiência do sistema educativo inclusivo após a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, embora persistam áreas de menor consenso. Os inquéritos revelam que a acessibilidade e disponibilidade dos recursos financeiros, materiais e humanos são, maioritariamente, consideradas apenas parcialmente adequadas — sendo esta a categoria mais referida (entre 34% e 58% das respostas).
- 18 Entre os aspetos mais críticos identificados destacam-se o orçamento do Ministério da Educação, o orçamento próprio das unidades orgânicas, a disponibilidade de recursos humanos especializados e a adequação dos espaços escolares, fatores que evidenciam a necessidade de maior investimento e de um planeamento articulado entre escolas, autarquias e Ministério da Educação.
- 19 As ações desencadeadas ao abrigo do diploma introduziram mudanças significativas na gestão das organizações escolares, promovendo maior coerência estratégica e operacional. A criação das EMAEI e a instalação dos CAA ilustram este avanço: ao reforçarem a tomada de decisão colegial e a coordenação das medidas universais, seletivas e adicionais, estas estruturas contribuíram para alinhar mais estreitamente a prática escolar com os princípios da inclusão, favorecendo a partilha de responsabilidades e a coordenação pedagógica. Paralelamente, intensificaram-se dinâmicas de planeamento estratégico nos Projetos Educativos, com maior integração das medidas inclusivas nos planos curriculares, reforçando a corresponsabilização de toda a comunidade escolar.
- 20 Os atores reconhecem que a gestão e organização escolar procuram otimizar os recursos disponíveis, mas identificam várias limitações que condicionam essa capacidade: parcerias externas essenciais, mas dependentes da liderança e cultura de cada escola ou município e frequentemente sem formalização nem regularidade; escassez e instabilidade de recursos humanos especializados e elevada carga de trabalho docente; sobrecarga das estruturas internas, como as EMAEI e os CAA; resistência à mudança e persistência de práticas segregadoras e de lógicas avaliativas tradicionais; formação insuficiente e pouco orientada para a prática; fraca articulação intersectorial, dificultando respostas integradas; fragilidades de monitorização e ausência de dados sistemáticos sobre resultados; e um envolvimento familiar reduzido, mantendo-se a participação das famílias, na maioria dos casos, mais formal do que efetiva. 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	Rever as políticas em matéria curricular e de avaliação dos alunos com o objetivo de remover práticas que	MECI

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
		avaliação dos alunos	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.	
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.
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)

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
	C7, C15, C20, C23, C28, C35		5.2 Implementar programas de formação contínua, prática e contextualizada para docentes, assistentes operacionais e técnicos com vista a tornar as rotinas escolares mais inclusivas, a reforçar as lideranças e a capacitar os docentes e assistentes operacionais para práticas mais inclusivas.	Coordenação do MECI, com a colaboração de instituições de investigação científica. Execução através das Instituições de Ensino Superior e dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)
	C28, C37		5.3 Realizar um programa de disseminação de práticas recomendadas, incluindo a edição de novos manuais de apoio à prática e desenvolvimento de referenciais que permitam às escolas ter mais objetividade na escolha das medidas e projetos em função da tipificação de dificuldades de aprendizagem 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, 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 intersetorial permanentes entre educação, saúde, segurança social, autarquias e serviços de emprego, com protocolos claros de atuação e partilha de informação.	Coordenação do MECI com a colaboração dos outros Ministérios da tutela dos setores. Coordenação territorial das autarquias locais, podendo ser utilizadas estruturas participativas já existentes, como a Rede Social ou outras estruturas de parceria, desde que mandatadas para o efeito.
R9	C23	Simplificar procedimentos	Simplificar procedimentos administrativos, racionalizando os fluxos administrativos e os instrumentos de registo, reduzindo duplicações e simplificando a tramitação documental.	Definição pelo MECI. Aplicação e feedback das EAE.

Monitorização e avaliação

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

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

Sumário Executivo

Nº	Articulação com as Conclusões	Recomendação	Descrição/operacionalização	Destinatários
	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.