

**ESTADO DA  
EDUCAÇÃO  
2024**

**Título**

Estado da Educação 2024

**Direção**

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

**Coordenação**

Domingos Fernandes e Conceição Gonçalves

**Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição**

Adélia Lopes, Aldina Lobo, Ana Sérgio, António Dias, António Luz Correia, Conceição Gonçalves, Maria Plantier, Ricardo Oliveira

**Apoio à coordenação**

Cristina Brandão e Rita Vinhas

**Apoio administrativo e financeiro**

Paula Barros e Sofia Valentim

**Expedição**

Ana Estríbio

**Editor**

Conselho Nacional de Educação (CNE)

**Design gráfico**

Providência Design

**Impressão**

Greca – Artes Gráficas

**Tiragem**

500 exemplares

**1.ª Edição**

Dezembro de 2025

**ISSN**

1647-8541

**ISSN Digital**

2976-0267

## **Agradecimentos**

### **O Conselho Nacional de Educação**

agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, designadamente, Alcina Cardoso, Ana Cátia Capelo, Ana Coelho, Ana Odília Figueiredo, Ana Paula Monteiro, Ana Veríssimo, Andra Gaspar Nikolic, Carolina Cabeceiras, Carlos Abade, Domingos Lopes, Fernanda Maria Duarte Nogueira, Fernando Alfaiate, Filipa de Jesus, Florbela Valente, Isabel Oliveira, João Miguel Gonçalves, Joaquim Bernardo, Joaquim Mourato, Joaquim Santos, Luís Fernandes, Maria Helena Pires, Nuno Rodrigues, Olívia Esperança, Raúl Capaz Coelho, Rui Trindade, Tânia Mourato;

agradece a todos os participantes em audições, a título individual ou institucional, que com o seu testemunho contribuíram para o rigor e clareza da informação recolhida, e aos seguintes serviços e entidades: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Agência para a Gestão do Sistema Educativo, IP; Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral das Autarquias Locais; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Estrutura de Missão Recuperar Portugal; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Programa Pessoas 2030; Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto e Secretaria Regional da Saúde e Segurança Social – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia – Governo Regional da Madeira;

agradece aos Reitores das Universidades, aos Presidentes dos Institutos Politécnicos, aos Diretores de Faculdades, Escolas e Institutos que colaboraram com a disponibilização de informação.



# ÍNDICE

<b>005</b>	<b>CONHECER PARA INOVAR, MELHORAR, INCLUIR E ENFRENTAR AS DESIGUALDADES</b>
<b>019</b>	<b>SUMÁRIO EXECUTIVO</b>
<b>027</b>	<b>PANORÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO</b>
028	1. CONDIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: ATENDER AOS PROBLEMAS, INOVAR NAS SOLUÇÕES
030	1.1. Recursos humanos: docentes e não docentes
039	1.2. Recursos financeiros
050	1.3. Serviço educativo
058	1.4. Descentralização e educação
066	2. POPULAÇÃO DISCENTE: PELA GARANTIA DA EQUIDADE
067	2.1. Retrato global
072	2.2. Distribuição dos inscritos
084	2.3. Desigualdades e equidade
100	3. RESULTADOS DO SISTEMA: LITERACIA POR UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL, HUMANISTA E DEMOCRÁTICA
102	3.1. Certificação e desempenho
117	3.2. Qualificação e emprego
126	Referências
130	Glossário
131	Siglas e acrónimos
<b>133</b>	<b>REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>
134	INCLUSÃO: NINGUÉM PODE FICAR INVISÍVEL
144	APRENDER AO LONGO DA VIDA PARA UMA SOCIEDADE MAIS DEMOCRÁTICA E COMPETENTE
156	UMA ESCOLA COM FUTURO
166	AS AUTARQUIAS E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO



# REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

## **Inclusão: ninguém pode ficar invisível**

Adélia Lopes  
António Dias

## **Aprender ao longo da vida para uma sociedade mais democrática e competente**

António Luz Correia  
Conceição Gonçalves

## **Uma escola com futuro**

Ana Sérgio  
António Luz Correia

## **As autarquias e a transformação da escola e da educação**

Isabel Oliveira

# INCLUSÃO: NINGUÉM PODE FICAR INVISÍVEL

**ADÉLIA LOPES**

**ANTÓNIO DIAS**

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



A educação inclusiva contribui para a inclusão social.  
UNESCO (2020)

Cada criança e jovem é um ser irrepetível, portador de um conjunto de competências, motivações, atitudes e modos de aprender. Essa singularidade desafia as escolas ao nível da conceção e da organização de respostas educativas que assumem a diversidade não como uma adversidade, mas sim, como uma âncora que impulsiona o crescimento coletivo colocando a ética do cuidado, a equidade e a participação no centro da ação educativa (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023). Importa perceber que escola temos, hoje, e para onde é preciso caminhar.

A educação inclusiva constitui um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades mais justas, equitativas e solidárias e um dos maiores desafios da escola contemporânea; é um desígnio coletivo que ultrapassa o espaço escolar e exige a convergência de esforços entre famílias, escolas e comunidades no sentido de reforçar pontes e (re)criar sinergias que permitam responder, de forma eficiente e eficaz, não só a um imperativo pedagógico e político, mas, sobretudo, ético, ancorado nos direitos humanos e na cidadania democrática (UNESCO, 2022).

As políticas públicas de educação têm procurado consolidar um modelo de escola orientado para a diversidade e a equidade, assente no princípio de que todos os alunos podem aprender, independentemente das suas condições pessoais, sociais ou culturais (CNE, 2018). Nas últimas décadas, Portugal encetou um caminho de evolução de conceitos e práticas de educação inclusiva, alinhado com princípios fundamentais dos seus cidadãos, inscritos na legislação e em documentos nacionais, bem como em Convenções e Declarações Internacionais (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, foi instituído o regime jurídico da educação inclusiva (RJEI) e consagrado o princípio de que todas as crianças e jovens têm direito à aprendizagem, à presença e à participação, independentemente das suas condições pessoais e sociais. Um salto civilizacional que colocou Portugal entre os países mais progressistas ao nível da educação inclusiva (OCDE, 2022). Uma mudança paradigmática que não se coaduna com pedagogias da conformidade; exige transformação, capacidade de diálogo com as famílias e a sociedade, reconhecendo e valorizando a diferença enquanto pilar fundamental para o desenvolvimento humano. Significa a escola ter capacidade para se adaptar às singularidades e às necessidades dos alunos, desenvolvendo ambientes educativos equitativos que sejam promotores de uma cultura de valorização, de respeito e de aceitação da diferença.

A inclusão significa que, independentemente da singularidade de cada um, todos podem interagir, cooperar e aprender juntos, sem exceção (UNESCO, 2020). Neste pressuposto, todos têm lugar na escola e ninguém pode ficar invisível. Qualquer que seja o contexto ou vulnerabilidade (socioeconómica, cultural, linguística, física, entre outras), é necessário remover barreiras à participação e à aprendizagem e responder às necessidades emergentes. A inclusão é com e para todos; é um processo dinâmico, dialogante e partilhado.

Neste contexto, pretende-se olhar para a particularidade das crianças e jovens com necessidades de saúde especiais (NSE), decorrentes de situações de saúde física ou mental que implicam limitações funcionais, levam a uma frequência escolar irregular e podem comprometer o processo de aprendizagem e participação, que questionam e interpelam as práticas e as conceções das pessoas e das instituições. A complexidade das situações, aliada à falta de recursos humanos especializados e a constrangimentos organizacionais e de capacitação dos profissionais, que ainda persistem, (IGEC (2024), reitera a importância de analisar e discutir a extensão e as estratégias da inclusão destas crianças e destes jovens,

um grupo de alunos, por vezes, quase invisível. A inclusão de crianças e jovens com necessidades de saúde especiais (NSE), cujo direito à presença e à participação plena deve encontrar expressão prática e adequada no quotidiano escolar, é uma questão multidimensional, complexa e abrangente que traduz a maturidade democrática de uma sociedade.

## Perspetiva(s) de partida

O RJEI introduziu uma mudança estrutural que reconhece e valoriza a diferença enquanto pilar fundamental para o desenvolvimento humano e que, por isso, exige transformação. À escola exige-se capacidade para se adaptar às singularidades e às necessidades dos alunos, desenvolvendo ambientes educativos que promovam uma cultura de valorização, de respeito e de aceitação da diversidade, e que aproveitem as diferenças para criar ambientes mais ricos e mais contextualizados de aprendizagem (Rodrigues, 2013, p.117). É-lhe também exigida capacidade para dialogar com as famílias e a sociedade. A implementação do RJEI é reconhecidamente difícil, refira-se que no ano da sua publicação, o Conselho das Escolas (CE) manifestava preocupação relativamente às implicações deste normativo na vida das escolas que ainda procuravam “adaptar o seu modo de funcionamento, a sua organização e a planificação das atividades de acordo com o novo quadro educativo (...)”. E ninguém sabe quando estará terminado este trabalho” (CE, 2018, p. 3).

Ao longo do processo de implementação do RJEI, a Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), tem assumido um papel relevante no acompanhamento e avaliação das práticas de educação inclusiva e tem notado que, “apesar dos progressos realizados pelas escolas na apropriação e implementação do regime jurídico da educação inclusiva, permanece o desafio da assunção de uma visão mais abrangente da inclusão que valorize todas as dimensões da diversidade” (IGEC, 2024, p. 4). Permanecem, assim, desafios ao nível da operacionalização dos princípios, normas e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI), legalmente instituídos. A lei determina a existência de recursos específicos para que as escolas possam “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (art.º 1.º do DL n.º 54/2018). Todavia, estarão estes recursos acautelados em todas as escolas?

Ao nível de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, a lei refere a existência de recursos humanos (docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais, preferencialmente com formação especializada); recursos organizacionais, de entre os quais se destacam, pela sua importância ao nível da inclusão de crianças e jovens com NSE, a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), o centro de apoio à aprendizagem (CAA) e o centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial (CRTIC); recursos específicos existentes na comunidade, a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão, designadamente, equipas de saúde escolar (ESL), comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ), centro de recursos para a inclusão (CRI) e estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI).

Os recursos legais existentes são, indubitavelmente, de máxima importância, mas são as pessoas nos seus contextos que, colaborativamente, fazem a diferença e criam ambientes educativos mais inclusivos, garantem oportunidades reais para que todos sejam autónomos, tanto quanto possível, no desenvolvimento de aprendizagens e competências, através de vivências favoráveis à sua integração e socialização. Porém, num contexto de escassez de docentes, incluindo de educação especial, decorrente da crescente dificuldade em recrutar e reter profissionais qualificados (OCDE, 2022), e de insuficiência de técnicos especializados em algumas escolas, bem como do número reduzido de assistentes operacionais

com formação especializada, sucede, por vezes, que estes profissionais assumem funções para as quais não estão capacitados nem detêm o conhecimento necessário para lidar com situações de grande complexidade.

A inclusão, pela sua natureza, é um processo em construção permanente e pela sua complexidade, apresenta desafios significativos em diversas dimensões, designadamente, curricular, pedagógica e avaliativa, organizacional e política.

No que respeita à dimensão pedagógica, curricular e avaliativa, exige-se uma orientação para a diferenciação e a flexibilidade, consignadas na lei através das medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Isto tem implicações na organização do trabalho docente e discente. Incluir alunos com NSE requer mudanças ainda mais profundas nas práticas pedagógicas, na gestão do currículo e na formação docente (Ainscow, 2020). Pressupõe, igualmente, uma mudança de mentalidades que ultrapasse conceções assistencialistas ou deficitárias da diferença.

No plano organizacional, a implementação do diploma requer transformações ao nível da gestão dos recursos humanos e materiais e exige tomada de posição da(s) liderança(s). Requer igualmente o governo de estruturas específicas, como as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI) e os centros de apoio à aprendizagem (CAA) que, por definição, devem concentrar os saberes especializados para lidar, entre outros, com as crianças e jovens com NSE. Pressupõe-se um trabalho colaborativo entre docentes, técnicos, famílias e instituições da comunidade, baseado numa planificação articulada entre as diferentes estruturas e intervenientes.

Ao nível da definição política são claros os compromissos nacionais e internacionais assumidos por Portugal, no âmbito dos direitos humanos e da educação para todos, plasmados no RJEI. A sua concretização depende, entre outras, de medidas que garantam uma distribuição criteriosa de recursos e equipamentos, uma ação concertada das estruturas que tutelam a sua implementação, o desenho de sistemas de monitorização que respondam em tempo real às necessidades identificadas no terreno e uma avaliação da própria política, que mostre a eficácia e o impacto das medidas e programas que a consubstanciam (aliás, como previsto no RJEI). No caso das crianças e jovens com NSE assume particular relevância que se garantam, também, a estabilidade das equipas pedagógicas especializadas e a continuidade do apoio além da escolaridade obrigatória, em articulação com políticas sociais.

Muitas das mudanças legalmente previstas já estão em curso, mas enfrentam ainda resistências individuais e institucionais; carecem de uma maior capacitação dos intervenientes e de uma articulação entre entidades responsáveis (e.g., escolas, autarquias, centros de recursos para a inclusão, organismos da tutela). A inclusão de crianças e jovens com NSE é um percurso exigente. A voz de quem vive estes desafios (crianças e jovens, docentes e não docentes, famílias, técnicos especializados) e se confronta com as dificuldades quotidianas é essencial para compreender e transformar, realmente, a promessa de inclusão.

## Entre o ideal e o cotidiano

A IGEC tem assumido um papel relevante ao “acompanhar e avaliar especificamente as práticas inclusivas de cada escola” (art.º 33.º, do DL n.º 54/2018,), com incidência na ação das EMAEI e no funcionamento das estruturas de apoio associadas.

A análise aos relatórios sobre as escolas que foram acompanhadas pela IGEC em 2022/23, 2023/24 e 2024/25 (35, 32, e 12, respetivamente) permite identificar desafios que persistem e perceber que a realidade do país apresenta diferenças entre escolas. Se, por um lado, há relatórios que revelam o compromisso ético e a corresponsabilização das equipas, evidenciando práticas inovadoras e verdadeiramente inclusivas, por outro, há alguns que revelam fragilidades organizacionais, formativas e pedagógicas.

No relatório *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva – Relatório Global 2022 e 2023* (IGEC, 2024), concluiu-se que:

Muitas escolas organizaram respostas educativas e construíram caminhos diferenciados de acesso ao currículo para a promoção das aprendizagens e do bem-estar das crianças e dos alunos. No entanto, existe, ainda, um longo caminho para que se consolidem práticas e metodologias promotoras de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade (IGEC, 2024, p. 4)

As conclusões do mesmo relatório destacam que a intencionalidade educativa “das ações concretas da gestão e das lideranças é fundamental para a promoção de uma escola para todos, onde a diversidade seja valorizada, respeitada e celebrada, refletindo o compromisso com a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo” (IGEC, 2024, p. 43).

Ao nível do trabalho das EMAEI, a IGEC destaca, em particular, a necessidade de implementação e/ou consolidação dos mecanismos de avaliação das MSAI e dos CAA; de incentivo ao trabalho interdisciplinar e ao trabalho colaborativo no seio das equipas educativas, bem como o reforço de ações de sensibilização junto da comunidade educativa a fim de ampliar o conceito de educação inclusiva (IGEC, 2024). Sobre o funcionamento dos CAA, a IGEC salienta que “ainda não há um entendimento generalizado da sua conceptualização enquanto recurso organizacional e estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola, com apoios para todos os alunos” (IGEC, 2024, p. 45). Contudo, é referido que em algumas escolas os CAA funcionam como “laboratórios de inovação para a inclusão”.

A questão dos recursos é recorrentemente apontada pela sua insuficiência, porém, há outras fragilidades que ultrapassam o lado quantitativo, designadamente a gestão e capacitação dos recursos ao nível da adequação das respostas à diversidade dos alunos e à promoção de práticas inclusivas em sala de aula (IGEC, 2024). Organizações sindicais de professores também têm alertado para a falta de técnicos especializados, a par de docentes de educação especial e assistentes operacionais (FNE; 2024; FENPROF, 2025).

Ainda acerca de recursos, neste caso adicionais, segundo o relatório da IGEC (2024), dos 84% de agrupamentos de escolas que responderam que tinham solicitado recursos adicionais à entidade competente do Ministério da Educação, nomeadamente: docentes de educação especial, técnicos especializados (psicólogos, educadores sociais e terapeutas da fala e ocupacional), “apenas 70,6% responderam que os recursos adicionais solicitados foram totalmente ou parcialmente disponibilizados, 19% responderam que os recursos adicionais não foram disponibilizados” (IGEC, 2024, p. 42). Refira-se que a totalidade de técnicos especializados — das escolas, dos centros de recursos para a inclusão (CRI), das autarquias e de outras entidades — registou, em 2023/2024, um aumento de 4,2% face ao ano anterior (DGEEC, 2025). Também o número de docentes que desempenhavam

funções específicas de apoio à aprendizagem e à inclusão aumentou 2,0% face ao ano anterior (DGEEC, 2024; 2025).

A rede nacional de CRI, imprescindível para alunos com NSE, conta, atualmente, com 104 instituições. Por vezes, o ano letivo inicia-se sem que todos os técnicos especializados do CRI estejam colocados nas escolas. Esta situação, a par da precariedade em que estes e outros técnicos exercem funções (e.g., contratos anuais, horários incompletos, falta de material e equipamentos específicos), fragiliza as equipas pedagógicas e condiciona a eficiência e a eficácia do trabalho a realizar.

Relativamente às MSAI, “sobressai a importância da abordagem multinível em sala de aula e valoriza-se a importância da EMAEI na proposta e acompanhamento das referidas medidas como garante da igualdade de oportunidades no acesso ao currículo” (IGEC, 2024, p. 44). Os dados preliminares de dezembro de 2024 (DGEEC, 2025), revelam que foram mobilizadas MSAI para 93 696 crianças e jovens, o que corresponde a 8,1% da totalidade de discentes da educação pré-escolar à educação secundária.

Entre o 3.º ciclo da educação básica (CEB) e a educação secundária, registou-se uma diminuição no número de alunos para os quais foram mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais. Em 2023/2024, foram aplicadas “apenas medidas seletivas” a 11 080 alunos da educação secundária, o que representava 50,5% dos alunos que tinham a mesma tipologia de medida no 3.º CEB, no ano anterior (DGEEC, 2025). Este decréscimo é igualmente visível para os alunos com “apenas medidas adicionais” (617, representando 68,3%) e para os que tinham “medidas seletivas e adicionais” (2 451, representando 52,6%).

O que sucedeu aos alunos que parecem ter desaparecido? Terão atingido a maioria e saído do sistema educativo? Terão sido encaminhados para estabelecimentos de educação especial, com acordo de cooperação com o MECI? Terão estas a capacidade de resposta para as necessidades existentes? Quantas crianças e jovens os frequentam? Entre o ideal e o quotidiano da inclusão dos alunos com NSE subsistem algumas zonas de sombra. Importa monitorizar os percursos destes alunos, incluindo os mais vulneráveis do sistema. Muitas famílias enfrentam ausência de respostas adequadas quando os jovens com limitações severas terminam a escolaridade obrigatória, ficando num vazio institucional.

Se os números são muito importantes para o conhecimento da realidade, é também importante saber como são concebidas e postas em prática as medidas previstas, qual o seu impacto (Rodrigues, 2022). É preciso conhecer com rigor o que foi feito e que resultados decorreram das ações empreendidas. As políticas públicas têm de se alicerçar na diagnose das realidades. É preciso reconhecer que muitos alunos com NSE continuam a enfrentar barreiras à aprendizagem, resultantes não só das suas condições clínicas, mas também das baixas expectativas em relação às suas capacidades, da estigmatização social e da ausência de estratégias de diferenciação pedagógica devidamente sustentadas. Este é o lado invisível da inclusão: aquele que não aparece nas estatísticas, mas que se manifesta nas histórias quotidianas de vulnerabilidade e de resiliência.

## Desafios da sustentabilidade da inclusão

Decorridos sete anos da publicação do RJEI, e apesar dos relatórios e publicações existentes que deixam antever e conhecer alguns aspetos da realidade, é necessário reforçar mecanismos de acompanhamento, monitorização e avaliação do impacto das medidas previstas, pois, de acordo com Fernandes (2025, p. 6), “Sem um acompanhamento ativo, será sempre muito complicado progredir positivamente na consecução dos desígnios da educação inclusiva.”

No relatório *Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal* (DGE, 2022) lê-se “as evidências sugerem que os valores, os princípios e as políticas inclusivas são partilhados e aceites por todos os envolvidos” (p. 14), contudo, persistem dificuldades ao nível das práticas pedagógicas e organizacionais que condicionam a concretização do espírito da lei, sendo “necessário um trabalho contínuo para prosseguir o desenvolvimento da cultura, gestão e organização da escola de modo a ser alcançada a inclusão de todos os alunos, especialmente dos mais vulneráveis” (p. 14). A dificuldade em assumir e operacionalizar novos modelos de prática que ponham em ação os valores da educação inclusiva (Rodrigues, 2013) parece persistente.

A inclusão é um processo político, ético e relacional, que se constrói nas interações diárias entre os diferentes atores educativos. Incluir crianças e jovens com NSE exige reforço da coordenação intersetorial entre os ministérios da Educação e da Saúde (Gomes, Galvão & Ramos, 2021), com políticas estáveis que assegurem recursos humanos especializados e protocolos de articulação local. É crucial que o Estado invista na criação de equipas de saúde escolar integradas, garantindo que cada agrupamento de escolas disponha de profissional<sup>Wis</sup> de referência. São necessárias políticas públicas que obedeçam a estratégias de longo prazo e que assegurem a manutenção dos recursos necessários. Além disso, a monitorização contínua do RJEI, baseada em dados e evidências, é essencial para ajustar práticas e promover a equidade territorial (OCDE, 2022), visando a constante melhoria das respostas.

Para construir culturas escolares inclusivas, onde o cuidado e a corresponsabilidade sejam princípios orientadores, as lideranças são determinantes. Lideranças comprometidas e equipas pedagógicas colaborativas tendem a obter melhores resultados na implementação de práticas inclusivas e níveis mais elevados de satisfação profissional e sentido de pertença (OCDE, 2023; DGE, 2022). O papel das lideranças traduz-se em condições organizacionais, pedagógicas e relacionais que promovem a participação de todos. As direções escolares que demonstram liderança ética e colaborativa conseguem mobilizar a comunidade educativa em torno de uma visão comum, baseada no respeito pela diversidade e no compromisso pela aprendizagem de qualidade de todos os alunos, atuando como mediadoras culturais (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2019; Leithwood, 2022).

A inclusão efetiva requer intervenção precoce e ação concertada. A formação dos profissionais de educação e a participação das famílias são fundamentais para criar uma rede de confiança e corresponsabilidade (UNESCO, 2020), na qual todos devem estar implicados. Nem sempre os profissionais estão preparados, estruturados ou organizados para responder de forma plena às crianças e aos jovens com NSE, apesar de se verificar a vontade e a convicção da inclusão (Senra, 2024), sendo importante a formação em contexto, centrada nos problemas reais das escolas (Artur et al., 2024; CNE, 2024).

A dimensão pedagógica exige estratégias e práticas escolares diferenciadas, a dimensão curricular requer flexibilidade e diversidade nas formas de ensino e a dimensão avaliativa exige o desenvolvimento da avaliação formativa como forma de valorizar o progresso individual. Deste modo, podem encontrar-se processos de ensinar e de avaliar que respeitem as diferenças sem reduzir expectativas.

Há exemplos de escolas que, apoiadas por autarquias e instituições locais, têm desenvolvido projetos interdisciplinares de grande impacto, como redes municí-

país de educação inclusiva ou parcerias com universidades e associações de apoio especializado, o que demonstra que o caminho da inclusão se constrói a várias vozes e em contextos partilhados (Latas, 2011). Neste sentido, refere-se o papel dos CAA que são assumidos como “laboratórios de inclusão” na implementação de planos personalizados e na promoção de aprendizagens funcionais e competências sociais; o desenvolvimento de projetos de transição para a vida adulta, em parceria com instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e autarquias, que colocam jovens com NSE em contextos reais de trabalho; a mobilização de tecnologias de apoio e comunicação aumentativa que possibilitam oportunidades de expressão e aprendizagem para alunos com limitações severas (IGEC, 2024).

O desenvolvimento das políticas públicas em Portugal permitiu dar passos legislativos e institucionais significativos, reconhecidos internacionalmente. Todavia, o desafio maior é garantir que a inclusão se traduza em aprendizagens de qualidade, dignidade e oportunidades equitativas para todas as crianças e jovens, sem exceção. A inclusão é um imperativo ético e civilizacional, e o futuro da escola democrática dependerá da sua capacidade para transformar este princípio numa vivência quotidiana.

## Síntese prospetiva

A educação  
inclusiva exige  
lideranças  
humanistas,  
práticas  
pedagógicas  
flexíveis,  
recursos  
especializados  
e políticas  
públicas  
centradas nas  
pessoas.

A inclusão de crianças e jovens com necessidades de saúde especiais depende de transformações organizacionais, pedagógicas e curriculares. Para se cumprir o princípio ético de que cada aluno, independentemente da sua condição, tem um lugar de pertença, participação, aprendizagem, segurança e dignidade na escola, importa perspectivar algumas linhas de ação.

**Capacitar recursos humanos: docentes e não docentes.** Proporcionar oportunidades de formação especializada em contexto real, a docentes e não docentes, que os preparem para lidar com a diversidade e a complexidade das necessidades destas crianças e jovens, abrangendo áreas como práticas pedagógicas adaptativas, gestão de sala de aula inclusiva e colaboração com equipas multidisciplinares. Incluir também tais temáticas na formação inicial dos docentes.

**Valorizar lideranças que assumem a inclusão como prioridade.** Reforçar a autonomia, no que respeita à gestão de recursos humanos e materiais para que as escolas assumam a inclusão como prioridade, nomeadamente a de crianças e jovens com necessidades de saúde específicas, garantindo, assim, a existência de meios necessários para o efeito. Importa que as lideranças se possam pronunciar ao nível da manutenção de profissionais de educação cujo perfil favorece o bem-estar e o desenvolvimento dessas crianças e jovens.

**Rentabilizar parcerias e articulação entre entidades.** Criar ou reforçar redes locais interinstitucionais e intersectoriais (educação, saúde, assistência social) que criem complementaridades na resposta diferenciada às necessidades de crianças e jovens com necessidades de saúde específicas, durante o cumprimento da escolaridade obrigatória e na transição para a vida adulta.

**Fortalecer estratégias de monitorização e avaliação.** Acompanhar, monitorizar e avaliar o cumprimento do Regime Jurídico da Educação Inclusiva para aferir o impacto (abrangência e eficácia) das medidas dirigidas a crianças e jovens com necessidades de saúde específicas e corrigir eventuais desigualdades. Desenvolver sistemas de monitorização que, em tempo real, permitam identificar necessidades e garantir uma distribuição criteriosa de recursos.



- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Artur, A., Roque, C., Barreiras, E., Fialho, I., Saragoça, J., Franco, V., Sebastião, L., Cristóvão, A. M., & Rebelo, H. (2024). *Educação inclusiva: Da visão às práticas educativas promotoras de equidade e inclusão em 10 escolas portuguesas*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEPIUE). <https://www.rdp.uevora.pt/handle/10174/39383>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *The Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d886cc50-6719-11ee-9220-01aa75ed71a1/language-pt>
- Conselho das Escolas (2018). *Tomada de posição sobre o desenvolvimento do ano letivo 2018/19*. [https://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2018/11/Desenvolvimento\\_Ano\\_Letivo\\_Perspetiva\\_Escolas.pdf](https://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2018/11/Desenvolvimento_Ano_Letivo_Perspetiva_Escolas.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2018). *Parecer n.º 7/2018 sobre o regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República: 2.ª série, n.º 81. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/7-2018-115167061>
- CNE (2024). *Recomendação n.º 3/2024 sobre Dimensões estruturantes da profissão docente*. Diário da República n.º 65/2024, Série II de 2024-04-02
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República: 1.ª Série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2022). *Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. Relatório Final*. DGE. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ElInclusiva/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ElInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf)
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2024). *Educação inclusiva 2022/2023: Apoio à aprendizagem e à inclusão; escolas Públicas da rede do Ministério da Educação, Ciência e Inovação*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66014e760c7bc4791457592f>
- DGEEC (2025). *Educação inclusiva 2023/2024: Apoio à aprendizagem e à inclusão; escolas públicas da rede do Ministério da Educação, Ciência e Inovação*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/68518dcb433b41c5981b0a4>
- Fernandes, D. (2025). Entrevista. In H. Albuquerque (Coord), *Humanitas*, 8, (pp. 5-10). [https://issuu.com/humanitasfederacao/docs/revista\\_humanitas\\_maio\\_2025](https://issuu.com/humanitasfederacao/docs/revista_humanitas_maio_2025)
- Federação Nacional de Educação (FNE) (2024). *Consulta Nacional Educação Inclusiva. Docentes e direções das escolas*. [https://fne.pt/uploads/documentos/documento\\_1729161040\\_1932.pdf](https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1729161040_1932.pdf)
- Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (2025) *Levantamento sobre a implementação da educação inclusiva*. <https://www.fenprof.pt/para-a-educacao-ser-realmente-inclusiva-sao-necessarios-mais-recursos-e-respeito-pela-lei>
- Gomes, M. J., Galvão, A. M., & Ramos, O. M. (2021). *Crianças e jovens com necessidades de saúde especiais em contexto comunitário: intervenção da equipa de saúde escolar* [Resumo apresentado na 4.ª Reunião Internacional da Rede Académica das Ciências da Saúde da Lusofonia]. Rede Académica das Ciências da Saúde da Lusofonia. <http://hdl.handle.net/10198/24904>
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2024). *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação inclusiva*. [https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEMAEI\\_2022e2023.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEMAEI_2022e2023.pdf)
- Latas, A. P. (2011). O desenvolvimento local, um argumento para educação mais inclusiva. In D. Rodrigues. (org.), *Educação inclusiva, dos conceitos às práticas de formação* (pp. 17-28). Instituto Piaget.
- Leithwood, K. (2022). *The nature and effects of school leadership: A 25-year review*. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 118-138.
- OCDE (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal. Reviews of National Policies for Education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- OECD (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- Perdigão, R.; Casas-Novas, T. & Gaspar, T. (2014) *Relatório Técnico Políticas Públicas de Educação Especial*. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/RelatorioTecnico\\_EE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_EE.pdf)
- Pereira, F (Coord), Brito, A., Lopes, F., & Saragoça, M. J. (2023). *Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva – um guia para as escolas*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ElInclusiva/dge\\_educ\\_incl\\_reg\\_juridico\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ElInclusiva/dge_educ_incl_reg_juridico_net.pdf)
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Profedições, Lda.
- Rodrigues, D. (2022). Diversidade na educação: Onde estamos e para onde queremos ir. In S. Santos (Ed.), *Diversidade e educação inclusive: instrumentos validados* (pp. 191-196). Instituto de Educação/Universidade de Lisboa. <http://www.ie.utlisboa.pt/publicacoes/ebooks/forcas-mudanca-educacao/diversidade-e-educacao-inclusiva-instrumentos-validados>
- Senra, R. R. (2024). *Inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais numa sala de jardim de infância: Perspetivas e práticas dos profissionais de educação* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/fcf8ed13-766c-4cb4-9851-99bb9da52812>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report summary 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO (2022). *Atteindre tous les apprenants: Outils pour soutenir l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_fre)

