

<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2026.18257>

Data de receção: 11/03/2026

Data de aceitação: 30/03/2026

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROPOSTA DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO ALGUNS PROCESSOS E RESULTADOS

INCLUSIVE EDUCATION: PROPOSAL FOR AN EVALUATION MODEL – SOME PROCESSES AND OUTCOMES

*Maria de Fátima Almeida*¹ orcid.org/0000-0002-4120-1082

*Marisa Carvalho*² orcid.org/0000-0002-6169-8567

Resumo: A avaliação da educação inclusiva constitui um desafio central para os sistemas educativos contemporâneos, particularmente quando se pretende compreender de que modo as orientações políticas são concretizadas nas práticas escolares. O presente artigo apresenta o processo e alguns resultados de um estudo de caso realizado num agrupamento de escolas português, desenvolvido no âmbito de uma investigação de doutoramento, cujo objetivo foi analisar o grau de inclusão desse estabelecimento de ensino e identificar áreas de melhoria. A investigação foi orientada por dois enquadramentos conceptuais principais: o modelo input–process–

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal; Centro de Dislexia da Universidade Católica Portuguesa, Viseu; Departamento Técnico-Científico da DISLEX-Associação Portuguesa de Dislexia. E-mail: mffalmeida@gmail.com

² Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Portugal.

E-mail: mscarvalho@ucp.pt

output–outcome e a abordagem analítica policy–practice gap. A partir destes referenciais foi proposto um modelo de avaliação ad hoc designado INCLUIR – Interação entre Normas, Concretização, Lideranças, Usuários, Interpretações e Resultados. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem mista baseada na triangulação de fontes e métodos, integrando análise documental, questionários e focus groups. Participaram no estudo professores (n=78), alunos no geral (n=273), alunos pertencentes a grupos de maior vulnerabilidade (n=23) e pais ou encarregados de educação (n=113). Os resultados evidenciam um compromisso institucional relevante com a inclusão, expresso na valorização da diversidade, na colaboração entre docentes e na existência de orientações organizacionais que procuram diminuir as desvantagens de diferentes grupos de alunos. Contudo, foram também identificados desafios relacionados com, entre outros, a monitorização das práticas, o clima escolar, o envolvimento parental, a falta de concordância entre percepções dos diversos intervenientes face aos mesmos constructos. O estudo sugere que a equidade é mais bem aceite, quer por alunos quer por pais, se aplicada de forma universal ou de forma discreta, contribuindo para a importância de ser reforçado o estudo e a prática de ações pedagógicas que o permitam, como é o caso do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; avaliação da educação inclusiva; equidade.

Abstract: Evaluating inclusive education is a central challenge for contemporary educational systems, particularly when the aim is to understand how policy guidelines are translated into school practices. This article presents the process and some results of a case study conducted in a Portuguese school cluster within the scope of a doctoral research project. The study aimed to analyze the level of inclusion within the school and to identify areas for improvement. The research was guided by two main conceptual frameworks: the input–process–output–outcome model and the policy–practice gap

analytical approach. Based on these frameworks, an ad hoc evaluation model named INCLUIR – Interaction between Norms, Implementation, Leadership, Users, Interpretations and Results – was developed. Methodologically, a mixed-methods approach based on the triangulation of data sources and methods was adopted, including document analysis, questionnaires and focus groups. Participants included teachers (n=78), students (n=273), students belonging to vulnerable groups (n=23) and parents or guardians (n=113). The results reveal a significant institutional commitment to inclusion, reflected in the value attributed to diversity, collaboration among teachers and the existence of organizational guidelines aimed at reducing the disadvantages faced by different groups of students. However, challenges were also identified concerning, among other aspects, the monitoring of practices, the school climate, parental involvement, and the lack of alignment of perceptions among different stakeholders regarding the same constructs. The study suggests that equity is more readily accepted by both students and parents when implemented universally or discreetly, highlighting the importance of reinforcing the study and practice of pedagogical actions that enable this, such as Universal Design for Learning.

Keywords: Inclusive education; inclusive education evaluation; equity.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tornou-se um princípio estruturante das políticas educativas internacionais. Nas últimas décadas, diferentes organizações internacionais têm sublinhado a necessidade de construir sistemas educativos capazes de garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características individuais, sociais ou culturais. Este movimento tem sido acompanhado por um esforço crescente para desenvolver instrumentos que permitam avaliar o grau de inclusão das escolas e monitorizar a implementação das respetivas políticas educativas. Em Portugal, a evolução do enquadramento legislativo e das orientações políticas tem reforçado a centralidade da

inclusão enquanto princípio organizador do sistema educativo. Contudo, diversos estudos têm demonstrado que a existência de políticas inclusivas não garante, por si só, a sua concretização nas práticas escolares. A literatura internacional tem identificado frequentemente um desfasamento entre a formulação das políticas educativas e a sua implementação efetiva nas escolas. Neste contexto, torna-se particularmente relevante desenvolver modelos de avaliação que permitam compreender como as orientações políticas são interpretadas e operacionalizadas pelos diferentes atores educativos. O presente artigo resulta de uma investigação que procurou responder à questão: “Quão inclusiva é esta escola e quão mais poderá ser?”. A partir desta questão orientadora, foi desenvolvido um estudo de caso com o objetivo de analisar o grau de inclusão de um agrupamento de escolas português e identificar possíveis caminhos de melhoria.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Escola plural

O percurso da educação inclusiva resulta de um conjunto de marcos internacionais e nacionais que conduziram ao paradigma da escola para todos. Um dos primeiros referenciais foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem (United Nations, 1948), que consagrou o direito à educação e o princípio da igualdade. Posteriormente, o conceito de normalização, desenvolvido na Dinamarca, defendeu que pessoas com deficiência deveriam ter oportunidades de vida semelhantes às restantes (Bank-Mikkelsen, 1969). Em Portugal, surgiram associações de apoio educativo nas décadas de 1950 e 1960 e iniciaram-se experiências de integração no ensino regular (Rodrigues, 2016). A Reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73) promoveu a democratização do ensino e criou estruturas de educação especial (Reis, 2011). Após 1974, as políticas educativas reforçaram a integração de alunos com deficiência (Rodrigues, 2016; Rodrigues & Nogueira, 2011). Internacionalmente, a *Public Law* nos EUA e o *Warnock Report* no Reino Unido introduziram o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), deslocando o foco das limitações individuais para as dificuldades do sistema educativo

(Karagianis et al., 1981). Em Portugal, a Constituição de 1976 reforçou o princípio da igualdade, e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) consolidou a educação especial como modalidade educativa. Outros marcos relevantes incluem a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), que reforçaram a educação como direito universal (Rodrigues, 2015). Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91 promoveu a integração de alunos com NEE no ensino regular, numa perspetiva de escola para todos (Sanches & Teodoro, 2006). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constituiu um ponto de viragem ao afirmar que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças e ao consolidar o conceito alargado de NEE. Após Salamanca, multiplicaram-se medidas políticas e legislativas orientadas para a inclusão (Santos & Hamido, 2014). Em Portugal, a evolução legislativa prosseguiu com diplomas como o Decreto-Lei n.º 3/2008, que regulamentou a intervenção especializada, e culminou com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que colocou a inclusão no centro da política educativa. Este diploma assenta nos princípios da educabilidade universal, equidade e participação, propondo um modelo de intervenção multinível e reforçando a colaboração entre escola, família e serviços especializados (Carvalho, 2019).

Apesar dos progressos, persistem desafios relacionados com recursos, formação docente e organização escolar, sendo a implementação da educação inclusiva um processo contínuo (Carvalho et al., 2024; Cruz et al., 2023).

2.2. Inclusão e diversidade

A educação inclusiva é atualmente um fenómeno global que procura garantir educação de qualidade para todos os alunos, valorizando a diversidade e eliminando barreiras à participação (Ainscow, 2020; Dinoc-Ignacio & Allit, 2023). A inclusão está associada à transformação das estruturas educativas e à promoção da equidade e da justiça social (Ainscow, 1999; Ainscow, 2005; Slee, 2011). Segundo a UNESCO (2020), a inclusão é simultaneamente um processo contínuo de transformação do sistema educativo e um objetivo que visa responder às diferentes necessidades e capacidades dos alunos, eliminando todas as

formas de discriminação. Alguns autores associam a etapa atual ao conceito de inclusão total, que defende a integração de todos os alunos em salas de aula regulares (Kauffman et al., 2023). No entanto, esta perspectiva tem sido criticada por poder limitar a intervenção especializada necessária a alguns alunos (McLeskey & Waldron, 2011). Outros defendem uma inclusão total pragmática, que admite apoios especializados dentro ou fora da sala de aula, desde que integrados no mesmo contexto educativo (Tiernan, 2022). Rodrigues (2022) reforça que a inclusão deve ser entendida como um processo flexível e contextual. A inclusão está intrinsecamente ligada ao conceito de diversidade, que se refere às múltiplas diferenças entre indivíduos, incluindo dimensões culturais, sociais, linguísticas ou identitárias (OECD, 2021; Messiou & Galbally, 2022). Estas diferenças têm sido tradicionalmente analisadas através de categorias sociais como género, etnia ou religião (Litvin, 1997).

No contexto educativo, a diversidade exige que as escolas reconheçam e valorizem as diferenças entre os alunos e desenvolvam práticas que respondam a essa pluralidade (Alves, 2019). Assim, diversidade e diferença são conceitos interligados: a diversidade manifesta-se através da multiplicidade de diferenças, e estas só ganham sentido dentro de um contexto plural de reconhecimento e inclusão.

Pode, como escreve Ainscow (2020), não haver um modelo de escola inclusiva - mas existem linhas orientadoras. Para Carvalho (2019), uma escola inclusiva é aquela onde todos aprendem, onde todos se sentem pertencer, onde todos os lugares são espaços de aprendizagem, onde todos são emissores e recetores da aprendizagem, onde não há muros, mas existem limites, onde se reconhecem limitações e onde se procuram quer respostas quer desafios.

2.3. Modelos de entendimento da diversidade

Existem diferentes modelos de compreensão da diversidade, que influenciam a forma como esta é abordada na educação, podendo privilegiar uma perspectiva universal (Kazmierczak-Murray et al., 2024) ou uma abordagem centrada em alunos específicos através de instrução diferenciada (Eikeland & Ohna, 2022). Estes modelos derivam sobretudo de duas estruturas conceptuais: a médica e a social (Kazmierczak-Murray

et al., 2024). O modelo biomédico interpreta a deficiência como um déficit ou anormalidade individual, associada a falhas ou disfunções do corpo (Pinto, 2015). Baseado numa perspectiva biológica da doença como desvio à norma (Engel, 1977), este modelo entende o corpo como uma “máquina” que deve ser reparada para se adaptar à sociedade (Engel, 1977). Esta visão contribuiu para a marginalização das pessoas com deficiência e para a sua classificação e regulação social (Barnes et al., 1999; Oliver, 1993). Em Portugal, esta perspectiva refletiu-se em legislação que dispensava alunos com deficiência da escolaridade obrigatória (Saragoça & Candeias, 2019). O modelo biopsicossocial surgiu como resposta às críticas ao modelo médico, integrando fatores biológicos, psicológicos e sociais na compreensão da deficiência (Becona, 2018; Engel, 1977). Este modelo desloca o foco da doença para a pessoa no seu contexto e reconhece o papel das condições sociais no funcionamento humano (Lugg, 2022). Em Portugal, esta abordagem começou a refletir-se com o Decreto-Lei n.º 319/91 e foi consolidada com o Decreto-Lei n.º 3/2008, reforçando a responsabilidade da escola na resposta às necessidades dos alunos.

O modelo social desloca o foco da deficiência do indivíduo para a sociedade, considerando-a uma construção social resultante de barreiras físicas, culturais e institucionais (Kazmierczak-Murray et al., 2024; Gibson, 2020). A sociologia da deficiência destacou a importância das estruturas sociais na produção da exclusão (Allan, 2010). Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 incorpora vários princípios deste modelo, como a educabilidade universal, a equidade, a intervenção multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Contudo, o modelo social tem sido criticado por ignorar a relevância das condições biológicas na experiência da deficiência (Crow, 1994; Reindal, 2008). Em resposta, surgiu o modelo social relacional, que integra fatores biológicos, psicológicos e sociais e analisa a deficiência como resultado da interação entre limitações individuais e contextos sociais (Macdonald, 2019; Shakespeare & Watson, 2001). Este modelo destaca a natureza relacional da exclusão e aproxima-se das abordagens interseccionais, que consideram a influência de múltiplas categorias e estruturas políticas na experiência das pessoas (Collins & Bilge, 2016; Crenshaw, 1989; Hankivsky & Cormier, 2009). O relatório da Eurydice (European

Commission, 2023) também sublinha a importância de abordagens interseccionais para responder às necessidades educativas específicas dos alunos.

2.4. Modelos e abordagens analíticas de avaliação, autoavaliação e monitorização da educação inclusiva

As propostas de avaliação da educação inclusiva podem ser enquadradas em dois referenciais analíticos principais: o modelo IPO(O) — *input-process-output-(outcome)* e a abordagem *policy–practice gap*, que analisam, respetivamente, o funcionamento dos sistemas educativos e a relação entre políticas e práticas.

2.4.1. A abordagem *policy–practice gap*

A abordagem *policy–practice gap* analisa a discrepância entre as políticas educativas formuladas e a sua implementação nas práticas escolares (Pinkus, 2005; Arteaga, 2024). Esta lacuna resulta da mediação realizada pelos atores educativos e das condições institucionais e contextuais que influenciam a interpretação e aplicação das políticas (Lovett et al., 2024; Schlicht-Schmälzle et al., 2024). No caso da educação inclusiva, a superação dessa discrepância exige políticas adaptadas às realidades escolares e participação ativa dos profissionais na sua implementação (Arteaga et al., 2024). Entre as propostas internacionais, destacam-se o *Index for Inclusion*, que promove processos participativos de autoavaliação centrados na cultura, políticas e práticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002; 2016), e os Relatórios GEM da UNESCO, que monitorizam políticas e resultados educativos no âmbito do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2025). Também o recurso *Reaching Out to All Learners*, da UNESCO, oferece indicadores e orientações para o desenvolvimento de escolas e salas de aula inclusivas e para a colaboração com a comunidade (UNESCO, 2021).

Em Portugal, o guia Percursos de Educação Inclusiva – um guia para a reflexão das escolas adapta esta estrutura, organizando a monitorização em três dimensões: desenvolvimento inclusivo da escola, práticas inclusivas e colaboração e parcerias (Rodrigues et al., 2022).

2.4.2. Modelos IPO(O): *input–process–output–(outcome)*

O modelo IPO, inicialmente proposto por McGrath (1964), analisa sistemas a partir da relação entre inputs, processos e outputs, sendo posteriormente expandido para IPOO, que inclui os *outcomes* ou impactos mais amplos (Gladstein, 1984; Neely et al., 2020). Estes modelos são amplamente utilizados na análise de políticas e no estudo de organizações e sistemas educativos (Galais et al., 2021).

Na educação inclusiva, diversas propostas utilizam este enquadramento. A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial desenvolveu um conjunto de indicadores organizados em inputs, processos e resultados, abrangendo áreas como legislação, participação e financiamento (Kyriazopoulou & Weber, 2009). Mais recentemente, Mezzanotte e Calvel (2023) propuseram indicadores baseados neste modelo para monitorizar inclusão e equidade, defendendo que estes devem ser específicos, mensuráveis e adaptáveis ao contexto, abrangendo políticas, recursos, práticas escolares, participação e resultados educativos e de bem-estar. Outras iniciativas incluem o sistema de monitorização da Plan International, que utiliza uma adaptação do modelo IPO para avaliar processos, resultados e recursos financeiros em programas de educação inclusiva e equidade (Plan International, 2022).

Em Portugal foi desenvolvido um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva, com standards, indicadores e questões destinados a analisar a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, sobretudo ao nível dos processos e mecanismos institucionais (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022; Pereira et al., 2023). A brochura explicativa deste sistema de monitorização, publicada em 2023, coloca como título, na nota de abertura, uma alusão ao *process* e ao *output*: “Monitorizar processos e resultados para responder à diversidade dos alunos (Pereira et al., 2023, p. 3). Por esse motivo, podemos considerar este sistema de monitorização enquadrado nos Modelos IPO(O) *input–process–output–(outcome)*, apesar de não haver uma alusão explícita ao modelo.

3. MÉTODO

3.1. Problema de investigação

O estudo parte da questão “Quão inclusiva é esta escola e quão mais poderá ser?”, enquadrada na lógica de autoavaliação escolar proposta por “How good is our school?” (Education Scotland, 2015) e nas orientações da Avaliação Externa das Escolas (Lei n.º 31/2002), cujo terceiro ciclo prioriza a promoção da inclusão (IGEC, 2019). Pretendeu-se analisar a perceção de professores, alunos e pais sobre diferentes dimensões da educação inclusiva: linhas orientadoras, operacionalização (das linhas orientadoras), monitorização, responsabilização, relações entre alunos, operacionalização da equidade, a relação dos alunos com as práticas e propostas de melhoria.

3.2. Questões de investigação

Da questão central derivam oito questões organizadas em dois grupos: (1) Processos de construção e avaliação da educação inclusiva: construção de orientações, sua operacionalização, monitorização e efeitos organizacionais; (2) Resultados da monitorização: perceções de alunos e de pais sobre pertença, práticas inclusivas e propostas de melhoria.

3.3. Dimensões do estudo e medição

O estudo organiza-se em oito dimensões alinhadas com as questões de investigação e analisadas segundo a perspetiva *policy–practice gap* (Pinkus, 2005; Schlicht-Schmälzle et al., 2024): Linhas orientadoras (para a inclusão), Operacionalização (das orientações), Monitorização (do alinhamento entre linhas orientadoras e práticas), Responsabilização (perante meios e resultados), Relação aluno-aluno (sentido de pertença); Operacionalização da equidade (de acordo com a perceção dos usuários e seus responsáveis legais); Relação alunos-práticas; Melhoria.

Estas dimensões estão alinhadas com constructos teóricos pela inclusão, nomeadamente defendidas por Booth e Ainscow (2002, 2016) e foram operacionalizadas em categorias, variáveis e, posteriormente, itens de questionários.

3.4. Enquadramento metodológico

O estudo assume a forma de estudo de caso (Stake, 1994), centrado numa organização escolar específica. A abordagem é mista: a linha orientadora é qualitativa, mas integra evidências quantitativas, seguindo uma lógica de triangulação de métodos e de fontes de dados (Denzin, 1978; Rudney & Guillaume, 2003; Morgan, 2024). O plano de investigação foi desenvolvido ad hoc, inspirado no modelo *input–process–output–outcome* e na abordagem *policy–practice gap*, resultando no Modelo INCLUIR - Interação entre Normas, Concretização, Lideranças, Usuários, Interpretações e Resultados. Para a validade e a fiabilidade, concorreram o processo de triangulação, a descrição detalhada do processo e, por esse facto, a possibilidade de replicação.

3.5. O caso

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas do centro de Portugal, selecionado pela acessibilidade, disponibilidade institucional e reconhecimento do trabalho no âmbito da educação em geral e inclusiva em particular. Este agrupamento integra estabelecimentos desde o pré-escolar ao ensino secundário e, em 2022/23, contava com 106 professores, 642 alunos (4.º-12.º anos) e 873 pais. Inserido num contexto socioeconómico marcado por envelhecimento populacional e algum trabalho precário, o agrupamento desenvolve diversos projetos educativos e assume no seu Projeto Educativo (2022-2026) a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos como princípios centrais, em consonância com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. O estudo pretende contribuir para os processos de autoavaliação e de melhoria organizacional da escola, no que respeita à educação inclusiva.

3.6. Amostras/Participantes e Documentos

A recolha de dados ocorreu em três fases: (1) aplicação de questionários a professores, a alunos e a pais (2022/23), (2) cinco *focus group* com alunos de maior vulnerabilidade (dez. 2023–jun. 2024) e (3) análise documental (2023/24).

Amostra 1 – Professores: 78 de 106 docentes participaram (73,6%), selecionados por conveniência (Cohen et al., 2018; Vilelas, 2017), com

predominância feminina (69,2%) próxima da média nacional (76,81%) (DGEEC, 2023). 76,9% possuem licenciatura, 23,1% mestrado/doutoramento, 71,8% são do Quadro de Agrupamento, 83,4% têm entre 22 e 41 anos de serviço. 12 professores (15,4%) tinham experiência em cargos de liderança de topo; 26 (33,3%) em liderança intermédia; 15 (19,2%) possuíam formação especializada em Educação Especial.

Amostra 2 – Alunos: 273 de 642 alunos participaram (42,5%), representando todos os ciclos do 4.º ao 12.º ano, com questionários lidos para alunos do 4.º ano e 2.º ciclo para garantir compreensão. Participação equilibrada por sexo; alunos de grupos de vulnerabilidade participaram.

Amostra 3 – Alunos de maior vulnerabilidade: 23 alunos em cinco *focus group*, selecionados intencionalmente. Os grupos incluíram alunos socioeconomicamente desfavorecidos (beneficiários da Ação Social Escolar, ASE), alunos migrantes, alunos de grupos culturalmente diferenciados (de cultura cigana), com dificuldades de aprendizagem ou deficiência e alunos de excelência (Quadro de Excelência e/ou Projeto X, projeto direcionado a alunos com capacidades acima da média numa ou mais áreas). Cada aluno participou em apenas um *focus group*.

Amostra 4 – Pais: 113 pais responderam ao questionário (28,6% da população; confiabilidade estimada de 93,79%), representando diversos níveis de escolaridade e situação profissional. 37,2% indicaram que os filhos não pertencem a grupos de maior vulnerabilidade.

Documentos analisados: 23 documentos do Agrupamento foram analisados.

3.7. Instrumentos e procedimentos

Instrumentos de recolha de dados: Foram construídos cinco instrumentos (questionários para professores, alunos e pais; guião de *focus group*; grelha de análise documental) seguindo princípios de completude, clareza, colaboração e adaptabilidade (Mezzanotte & Calvel, 2023; Pereira et al., 2023; European Agency, 2022).

Questionários:

Para professores (Avaliação de Políticas e Práticas de Educação Inclusiva - APPEI): 113 questões fechadas e 7 abertas, abrangendo linhas

orientadoras, operacionalização, monitorização, responsabilização e melhoria.

Para alunos (Percepção de Equidade e Pertença - PEP, versão para alunos): 84 questões fechadas e 5 abertas, dimensões: relação alunos-alunos, operacionalização da equidade, relação alunos-práticas e melhoria.

Para pais (PEP): 62 questões fechadas e 3 abertas, mesmas dimensões do questionário dos alunos, com ajustes na quantidade de itens por dimensão.

Os questionários foram validados quanto à validade facial e de conteúdo (Allen et al., 2023; Elangovan & Sundaravel, 2021; Martinez, 2017; Roumenina et al., 2014), com entrevistas cognitivas e revisão por especialistas (ESCAP, 2010; Zhou et al., 2019; Estremera & Mendoza-Sarmiento, 2024). A aplicação final foi em *Google Forms*, assegurando anonimato e consentimento informado.

Guião de *Focus group*: 4 temas: relação alunos-alunos, operacionalização da equidade, relação alunos-práticas e melhoria, com questões retiradas do questionário para aprofundar dados qualitativos.

Grelha de análise documental: Matriz de categorização para 23 documentos, com três partes, a saber, itens do questionário (linhas orientadoras e monitorização), tabelas de linguagem inclusiva, legislação e igualdade de oportunidades e tabela final de codificação com dimensão, categoria/subcategoria, unidade de registo e documento (Cardoso & Batista, 2024).

3.8. Procedimentos de recolha

Autorização da Direção e do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas, da Comissão de Ética e consentimento informado assinado pelos pais.

Os questionários foram aplicados no final de 2022/23; os *focus group* foram gravados e transcritos entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024; a análise documental foi realizada em 2023/24. Os procedimentos de análise incluíram abordagens quantitativas e qualitativas complementares. Na componente quantitativa, calcularam-se médias, desvio-padrão e coeficiente de variação (CV) com o objetivo de avaliar a consistência dos

dados (Park & Jung, 2009; Pélabon et al., 2020; Santos & Dias, 2021), bem como intervalos de confiança a 95%. Para a comparação entre grupos foram aplicados testes estatísticos, nomeadamente ANOVA, Mann-Whitney, Qui-quadrado e teste exato de Fisher (Leal et al., 2005; Pires, 2018). Na componente qualitativa, realizou-se uma análise de conteúdo de natureza indutiva das respostas abertas e dos dados provenientes do *focus group*, seguindo os princípios propostos por Bardin (2011), com codificação organizada por grupos de vulnerabilidade (G1–G5). A análise documental foi conduzida através de uma combinação de abordagem dedutiva, orientada por dimensões previamente definidas, e abordagem indutiva, que permitiu a identificação de categorias e subcategorias emergentes (Benedicto et al., 2012; Fife & Gossner, 2024). Por fim, procedeu-se à triangulação dos dados quantitativos e qualitativos, permitindo a integração dos resultados e perspetivando uma resposta mais robusta às questões de investigação (Papavasileiou & Dimou, 2024; Schlunegger et al., 2024).

4. ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1, a seguir, integra alguns resultados deste estudo.

O estudo analisou a inclusão escolar a partir de oito dimensões analíticas, recorrendo a questionários aplicados a professores, a alunos e a pais, complementados por análise documental e pela realização de *focus groups*.

Os dados quantitativos foram avaliados numa escala de 0 a 5, considerando-se positivas as respostas iguais ou superiores a 4 (“Concordo” e “Concordo totalmente”). Sempre que apenas se aluda à percentagem, esta refere-se a respostas positivas.

Na dimensão relativa às linhas orientadoras das lideranças, os professores atribuíram uma média global de 3,76/5. A análise evidenciou a existência de diretrizes e políticas de promoção da inclusão, igualdade de oportunidades e prevenção de discriminação, com 67,6% de respostas positivas, embora as orientações dirigidas a alunos migrantes apresentem menor expressão. A inovação pedagógica, a investigação e a formação docente obtiveram 73,9% de respostas positivas, refletindo incentivo ao

uso de metodologias inovadoras e à formação em inclusão. As orientações legais e operacionais alcançaram 72,8%, o que revela consenso quanto à divulgação de normas e aos processos de avaliação. Entre os pontos fortes destacam-se a proximidade, a acessibilidade e a comunicação das lideranças, bem como a colaboração e o acompanhamento dos alunos; como limitações, surgem a escassez de tempo para diálogo, insuficiência de feedback e desigualdades na comunicação institucional.

A operacionalização das linhas orientadoras para a inclusão e equidade apresentou média de 3,80/5 e 71,2% de respostas positivas. Foram identificadas diferenças entre grupos de docentes, sendo mais críticas as percepções de professores do 1.º e 3.º ciclos e de docentes com maior tempo de serviço ou experiência em cargos de liderança. A cultura inclusiva e as relações na comunidade escolar revelaram elevados níveis de concordância, o que evidencia respeito pela diversidade. Contudo, verificaram-se limitações significativas ao nível dos recursos humanos e dos apoios especializados, bem como na disponibilidade de recursos materiais e infraestruturas acessíveis. Na perspectiva dos professores, as práticas pedagógicas inclusivas e a diferenciação pedagógica obtiveram a pontuação mais elevada, evidenciando ampla adoção de práticas de planificação ajustada às necessidades e às metodologias que potenciam aprendizagem ativa, embora a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ainda gere menor confiança, sobretudo entre professores sem, ou com pouca, formação em Educação Inclusiva. Entre os aspetos positivos também se destacam a valorização da diversidade, as práticas colaborativas e o acompanhamento individualizado dos alunos, enquanto os principais constrangimentos se relacionam com a escassez de recursos, turmas numerosas e heterogéneas, necessidade de formação docente e limitação de tempo para implementar práticas inclusivas.

A monitorização da inclusão apresentou média de 3,65/5 e 60,9% de respostas positivas. A promoção da investigação e da formação evidenciou maior investimento no levantamento de necessidades formativas dos docentes do que na capacitação dos pais. A monitorização e a avaliação da implementação de diretrizes revelaram a existência de instrumentos de verificação periódica e integração dos resultados, enquanto a utilização desses resultados para melhoria destacou o incentivo

à melhoria das práticas pedagógicas, embora com menor concordância quanto à redefinição de objetivos. A análise documental identificou múltiplas evidências de monitorização.

Tabela 1
Alguns resultados do estudo

Dimensão analisada	Participantes principais	Média (1-5)	% respostas positivas (≥ 4)	Alguns resultados
Linhas orientadoras (das lideranças)	Professores	3,76	~68-74%	Existência de políticas de inclusão, incentivo à inovação pedagógica e formação; limitações na comunicação, feedback e tempo para diálogo.
Operacionalização (das linhas orientadoras para inclusão e equidade)	Professores (com triangulação com alunos e pais)	3,80	71,2%	Forte valorização da diversidade e diferenciação pedagógica; limitações ao nível de recursos humanos, materiais e formação.
Monitorização da implementação das linhas orientadoras)	Professores e análise documental	3,65	60,9%	Existência de mecanismos de monitorização e recolha de dados; menor capacitação parental e necessidade de maior utilização dos resultados para redefinição de objetivos.
Responsabilização (pelas práticas e resultados)	Professores	3,84	72,5%	Elevadas expectativas sobre a aprendizagem de todos os alunos e responsabilização pelo sucesso escolar; menor perceção de responsabilização pelo insucesso.
Relações entre alunos (clima escolar)	Alunos e pais	—	73,3% (alunos); 71,3% (pais)	Perceção globalmente positiva do clima escolar e baixa agressividade; colaboração entre pares e sentido de pertença com valores moderados.
Operacionalização da equidade	Alunos e pais	3,53 (alunos)	~52-63% (varia por categoria)	Perceções moderadamente positivas sobre diversidade e práticas pedagógicas; perceção de recursos insuficientes e menor colaboração escola-família.
Relação entre alunos e práticas escolares (equidade)	Alunos e pais	3,02-3,55 (alunos)	~40-57%	Preferência por estratégias diferenciadas aplicadas a toda a turma – ou de forma discreta

A dimensão da responsabilização apresentou média de 3,84/5 e 72,5% de respostas positivas. Os professores demonstraram elevada confiança na capacidade de aprendizagem de todos os alunos e assumem forte responsabilidade pelo sucesso escolar, embora a percepção de responsabilidade pelo insucesso seja significativamente menor. Verificou-se associação entre expectativas elevadas e confiança na aprendizagem dos alunos.

A análise da relação da dimensão aluno-alunos, associada ao clima escolar, revelou percepções globalmente positivas, com cerca de 73,3% de respostas positivas entre alunos e 71,3% entre pais. Os *focus groups* evidenciaram simultaneamente experiências de amizade e respeito e referências a conflitos, *bullying* e exclusão, particularmente entre alunos migrantes e alunos pertencentes a grupos culturalmente diferenciados ou com dificuldades de aprendizagem. A percepção de inclusão varia entre turmas, sendo geralmente mais positiva em contextos de maior proximidade entre os alunos (na turma) e nos níveis de ensino mais elevados. Os alunos deste estudo gostam da escola, particularmente dos intervalos. Segundo a OMS (Sanches, 2020), apenas 9.5% dos alunos gostam muito da escola; Portugal está em 38.º lugar. Por outro lado, o relatório da HBSC (2022) refere que 69.7% dos alunos gostam da escola. Olhando para os alunos que gostam muito da escola (“concordo totalmente”), encontramos a pontuação, no presente estudo, de 46.4% (média dos itens “Gosto das aulas” e “Gosto dos intervalos”), muito acima do estudo do OMS (Sanches, 2020); tendo em conta a média de “concordo” e “concordo totalmente” dos mesmos itens, 74.2%, também o presente estudo encontra valores acima do estudo da HBSC (2022).

No que respeita à operacionalização da equidade, segundo alunos e pais, a média entre os alunos situou-se em 3,53/5. Alunos do 1.º ciclo e de grupos culturalmente diferenciados atribuíram pontuações mais elevadas, enquanto alunos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos apresentaram valores inferiores. As percepções foram moderadamente positivas quanto às diretrizes, valorização da diversidade e práticas pedagógicas, mas mais críticas relativamente aos recursos disponíveis e à colaboração escola-família. O sentimento face à escola revelou níveis relativamente elevados de satisfação e envolvimento, sobretudo entre os alunos.

A dimensão relativa à relação entre alunos e práticas escolares centrou-se nas práticas preferenciais, incluindo aquelas que têm como propósito ir ao encontro do conceito de equidade. Os resultados indicam que os alunos preferem estratégias que maximizem a aprendizagem – o fator esforço orientado - e tendem a aceitar práticas diferenciadas quando estas são aplicadas de forma universal ou discreta, evitando situações de exposição pública. Os alunos defendem que adaptações, como a leitura de testes, sejam realizadas para toda a turma, evitando desigualdades. O apoio especializado é geralmente aceite, embora as preferências variem entre apoio dentro ou fora da sala de aula, sendo que o apoio prestado por docentes de Educação Especial surge como devendo ocorrer preferencialmente fora da sala. Quer do ponto de vista dos pais, quer dos alunos, ficou evidente um desejo de conformidade social.

A análise global das respostas identificou áreas prioritárias de melhoria. Os professores sublinham a necessidade de comunicação institucional mais clara e regular, redução da burocracia, maior proximidade das lideranças e valorização das opiniões docentes. Destaca-se igualmente a importância de uma cultura escolar baseada no diálogo, na colaboração e na partilha de estratégias, bem como a necessidade de feedback construtivo que permita ajustar práticas pedagógicas. No domínio das relações entre alunos, enfatiza-se a promoção do desenvolvimento socioemocional, de metodologias centradas no aluno e de atividades cooperativas, acompanhadas de políticas firmes de prevenção do *bullying* e de maior envolvimento das famílias.

De forma geral, os resultados indicam que os professores percebem positivamente as práticas inclusivas e o papel das lideranças na promoção da inovação e da formação, enquanto os pais tendem a apresentar percepções mais críticas quanto à comunicação com a escola e ao conhecimento do seu funcionamento. Os docentes demonstram expectativas elevadas relativamente ao potencial de aprendizagem de todos os alunos, refletindo o denominado efeito Pigmalião (Dimitrellou, 2017; Yo'Ichiyeva & Sodiqova, 2025; Priya & Sampat, 2021), assumindo maior responsabilidade pelo sucesso do que pelo insucesso escolar. Propõe-se ainda a noção de “Efeito Turma”, segundo o qual episódios de desrespeito ocorrem com maior frequência fora da turma do que dentro

dela, possivelmente devido à necessidade de suporte social associada às tarefas escolares. Embora os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem sejam valorizados como promotores de equidade, a sua aplicação prática ainda é limitada, e a diferenciação pedagógica, apesar de reconhecida como útil, pode ser percebida como estigmatizante porque dirigida apenas a alguns alunos.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES

O presente estudo avaliou o grau de inclusão num Agrupamento de Escolas com base no Modelo INCLUIR, criado para o efeito, inspirado no modelo IPOO (*input–process–output–outcome*) proposto por Neely et al. (2020) e na abordagem do *policy–practice gap* (Pinkus, 2005; Schlicht-Schmälzle et al., 2024), recorrendo à triangulação de dados qualitativos e quantitativos para reforçar a robustez analítica (Vivek et al., 2023).

Os resultados sugerem que a escola apresenta vários indicadores positivos de inclusão, nomeadamente a existência de linhas orientadoras claras, a promoção de inovação pedagógica e a manutenção de canais eficazes de comunicação entre lideranças e professores. As diretrizes institucionais incluem medidas destinadas à redução das desigualdades educativas, com particular incidência em alunos de elevado desempenho, alunos com dificuldades de aprendizagem e estudantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Do ponto de vista dos alunos, o clima escolar é percebido como globalmente positivo, com baixos níveis de *bullying* e relações intra-turma relativamente fortes, fenómeno associado ao proposto Efeito Turma. As práticas pedagógicas diferenciadas tendem a ser bem aceites quando implementadas de forma discreta e não estigmatizante ou quando aplicadas de forma universal, ou seja, com recurso a dois dos pilares do DUA: múltiplas opções disponíveis para todos e autodeterminação na escolha dessas opções. Alunos e pais referem uma participação relativamente limitada nos processos escolares. Existe a necessidade de reforçar a formação contínua dos professores e de promover processos de capacitação, a vários níveis, dirigidos a alunos e a famílias. Alguns alunos pertencentes a grupos vulneráveis referem episódios de discriminação dirigidos a estudantes migrantes e de cultura

cigana, o que evidencia a persistência de desafios no domínio da inclusão social. Em termos de implicações, o estudo confirma a existência de um compromisso institucional com a promoção da inclusão, embora revele lacunas na percepção que alunos e pais têm da sua operacionalização, incluindo quanto à disponibilidade de recursos adequados. A participação das famílias continua a constituir um desafio relevante no contexto educativo.

O estudo contribui com instrumentos estruturados de avaliação da educação inclusiva que, aquando da sua construção, anteciparam orientações presentes em referências nacionais e internacionais, podendo apoiar processos de autoavaliação institucional (European Agency, 2022; Pereira et al., 2023; Rodrigues et al., 2022). Propõe, além disso, um modelo de operacionalização do processo.

Importa considerar algumas limitações. Entre estas, destacam-se a ausência de respostas de pais de alunos ciganos e a ausência de um estudo piloto para validação dos questionários utilizados (Deligiannidou et al., 2020; Pinto, 2019). Acresce que uma das investigadoras integra o próprio Agrupamento, o que pode introduzir potenciais vieses interpretativos, embora também permita um conhecimento contextual aprofundado (Pinho, 2020). Os resultados não são generalizáveis a outros contextos educativos, uma vez que se trata de um estudo de caso, devendo antes ser interpretados como contributos analíticos úteis para reflexão e investigação futura (Stake, 2000). Investigações posteriores poderão aprofundar a análise da interseccionalidade nos processos de inclusão escolar e explorar de forma mais sistemática o impacto do DUA na promoção da equidade educativa sem reforçar dinâmicas de estigmatização. Outra questão que poderá ser estudada é o levantamento de eventuais causas para um fenómeno encontrado no estudo relacionado com o perfil dos professores que atribui, tendencialmente, pontuação mais ou menos elevada, uma vez que foram encontradas algumas tendências.

AGRADECIMENTOS

- À Direção e ao Conselho Geral do Agrupamento de Escolas contexto a abertura para que o estudo se realizasse nesse Agrupamento e todo o apoio ao longo do processo;
- Ao Conselho Pedagógico, por ter autorizado que o estudo aí decorresse e por todo o apoio dado;
- Aos professores e especialistas – de dentro e de fora do Agrupamento - que participaram nos grupos de reflexão falada, com vista à validação dos instrumentos;
- Aos pais que participaram nos grupos de reflexão falada, com vista à validação dos instrumentos;
- Aos alunos que participaram nos grupos de reflexão falada, com vista à validação dos instrumentos;
- Aos professores de 4.º ano e aos Diretores de Turma, pela comunicação junto de pais e de alunos, por todo o tempo disponibilizado, concretamente com a leitura dos questionários aos alunos (no caso dos professores de 1.º e de 2.º Ciclos);
- A todos os professores, alunos e pais que disponibilizaram tempo para preencher o questionário;
- A todos os alunos que disponibilizaram tempo para a realização de focus group.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
- 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>
- Alves, I. (2019). Enacting education policy reform in Portugal – the process of change and the role of teacher education for inclusion.

- European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64–82.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan area in Denmark, Copenhagen. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. President's Committee on Mental Retardation.
- Carvalho, M. (2019). Educação inclusiva. De que falamos afinal? <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30131/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>
- Carvalho, M. J., & Folgado, C. (2024). Autoavaliação da escola: Entre o exercício da democracia participativa e o simples exercício burocrático. *Revista Práxis Educativa*, 19, e23259.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23259.047Redalyc.org>
- Cruz, J., Azevedo, H., Carvalho, M., & Fonseca, H. (2023). From policies to practices: Factors related to the use of inclusive practices in Portugal. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2238–2250.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe13100158>
- Dinoc-Ignacio, T., & Ngao-i Allit, K. J. (2023). Attitudes of university faculty toward inclusion of students with special education needs. *Erudio Journal of Educational Innovation*, 10(1), 1–15.
<https://www.researchgate.net/publication/379459729>
- Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 157–170.
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129–136.
<https://doi.org/10.1126/science.847460>
- IGEC (2019). Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Âmbito, Princípios e Objetivos. AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf (mec.pt).
- Karagianis, L. D., & Nesbit, W. C. (1981). The Warnock Report: Britain's preliminary answer to Public Law 94-142. *Exceptional Children*, 47(5), 332–336.
<https://doi.org/10.1177/001440298104700503>
- Kauffman, J. M., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Felder-Gallagher, M., Hornby, G., & Lopes, J. (2023). The unintended consequences of the full inclusion movement. *Global Journal of Intellectual &*

- Developmental Disabilities*, 11(4).
<https://doi.org/10.19080/GJIDD.2023.11.555819>
- Kazmierczak-Murray, S., O'Mahony, K., & Carey, A. (2024). A literature review on the inclusion of disabled children and young people in participation in decision-making. Government of Ireland.
- Litvin, D. R. (1997). The discourse of diversity: From biology to management. *Organization*, 4(2), 187–209.
<https://doi.org/10.1177/135050849742003>
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48–57.
- Messiou, K., & Galbally, L. (2022). Developing inclusive practices: The role of student-teacher dialogues. In K. Black-Hawkins & A. Grinham-Smith (Eds.), *Expanding possibilities for inclusive learning* (pp. 30–44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003137634-3>
- OECD. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Paper, No. EDU/WKP(2021)17). OECD Publishing.
- Pinto, P. (2015). Modelos de abordagem à deficiência: Que implicações para as políticas públicas. *Ciências e Políticas Públicas*, 1(1), 174–200.
- Reis, M. (2011). Necessidades educativas especiais de carácter permanente e temporário e terapia - O desenvolvimento da leitura e escrita na criança com síndrome de Down. Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior.
- Rodrigues, D. (2015). A inclusão como direito humano emergente. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Orgs.), *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo boas práticas* (pp. 6–16). Universidade do Algarve.
<https://isbnsearch.org/isbn/9789898472700>
- Rodrigues, D. (2016). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. *Diversa – Inclusão Educativa na Prática*.
<https://diversa.org.br/artigos/um-olhar-sobre-a-educacao-inclusiva-em-portugal/>
- Rodrigues, D. (2022, 12 de outubro). A pandemia imaginada da “Inclusão Total”. *Público*.

- <https://www.publico.pt/2022/10/12/opinio/opinio/pandemia-imaginada-inclusao-total-2023840>
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Special and inclusive education in Portugal: Facts and options. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3–20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8).
- Santos, J., & Hamido, G. (2014). Educação inclusiva, vinte anos depois da Declaração de Salamanca. *Interações*, 10(33).
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: Implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>.
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted, which does not comply with these terms.