

**União das Associações
das Doenças Raras de Portugal**



Educação Inclusiva em Portugal: Da Escola à Vida

Relatório técnico da iniciativa

world café

Educação Inclusiva: da Escola à Vida

26 de Junho 2026



Setembro 2026

Índice

1. Sumário Executivo	3
2. Introdução	5
3. Metodologia	6
4. Eixos temáticos em Debate	7
4.1. Da Inclusão escolar à inclusão ao Longo da Vida	8
4.2. Entre a Ambição da Lei e a Realidade da Implementação	10
4.3. Valências Especializadas: Apoio, Participação e Inclusão	12
4.4. Capacitar Pessoas para Transformar Culturas	14
4.5. Preparar a Vida Adulta: Autonomia, Autodeterminação e Participação	16
4.6. A Transição para a Vida Ativa: O Maior Ponto de Fragilidade do Sistema	19
4.7. Tecnologia, Inovação e Equidade: Potencialidades e Condições para uma Inclusão Sustentável	22
4.8. Resumo dos Eixos Temáticos em Debate	24
5. Conclusões	25
6. Bibliografia	27
7. Agradecimentos	29

1. Sumário Executivo

A educação inclusiva em Portugal conheceu uma transformação estrutural profunda nas últimas décadas, culminando com o **Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho**, que *“estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa 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 e identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.”*

Este diploma, estabelece uma abordagem centrada nas barreiras à aprendizagem, na participação e nas potencialidades de cada pessoa, substituindo uma lógica de divisão dos alunos em categorias. Atualmente, Portugal dispõe de um enquadramento legislativo amplamente reconhecido como inovador e abrangente no contexto da educação inclusiva. O país é frequentemente identificado como um dos países europeus com maior integração de alunos com deficiência em escolas regulares, com cerca de 98,5% destes alunos a frequentarem contextos educativos inclusivos.

Apesar destes progressos, a evidência disponível demonstra que **há ainda uma distância considerável entre a ambição das novas normas e a sua implementação prática**. Os estudos recentes sobre educação inclusiva, incluindo a avaliação realizada pelo ISCTE e as recomendações da OCDE, convergem na identificação de desigualdades significativas entre escolas e territórios, insuficiência de recursos humanos especializados, limitações na formação dos profissionais e dificuldades na monitorização dos resultados alcançados. A inclusão é hoje amplamente assumida como princípio orientador do sistema educativo, mas a sua concretização permanece desigual.

As reflexões recolhidas no World Café promovido pela RD Portugal reforçam este diagnóstico.

Os participantes reconheceram progressos na cultura inclusiva das escolas e na valorização da diversidade, mas destacaram desafios persistentes na operacionalização dos apoios, articulação entre serviços, participação dos alunos e famílias e monitorização dos resultados. Os debates reforçaram que a inclusão deve ser avaliada pela participação, aprendizagem, autonomia e construção de projetos de vida significativos, e não apenas pelo acesso à escola regular. Neste contexto, a transição para a vida adulta emergiu como uma das maiores fragilidades do sistema, marcada pela fraca articulação entre educação, formação, ensino superior, emprego e setor social e pela dependência das famílias.

Foi ainda salientada a necessidade de reforçar a capacitação dos profissionais, estabilizar equipas, reduzir a burocracia e melhorar a coordenação intersetorial, identificando-se a IA e outras tecnologias de apoio como oportunidades para personalizar aprendizagens, promover autonomia e apoiar os profissionais, desde que utilizadas de forma ética, acessível e centrada na pessoa

Todas estas reflexões permitiram identificar sete eixos temáticos transversais: inclusão ao longo da vida, implementação da legislação, valências especializadas, capacitação e cultura organizacional, autonomia e autodeterminação, transição para a vida ativa e tecnologia, inovação e equidade. Em conjunto, estes eixos evidenciam uma mudança de foco na educação inclusiva em Portugal: da preocupação com o acesso à escola para a preocupação com a qualidade da participação e os resultados alcançados ao longo da vida.

Dos eixos temáticos identificados resultaram **oito principais conclusões que apontam para uma educação inclusiva mais centrada na participação, autonomia e qualidade de vida**. Os desafios de implementação, a importância das culturas organizacionais, a valorização das valências

especializadas, a preparação para a vida adulta, a fragilidade das transições e o potencial da tecnologia para promover inclusão constituem as principais prioridades para o futuro.

No fundo, os contributos dados nesta iniciativa indicam que o principal desafio para o futuro consiste em transformar a inclusão escolar numa inclusão ao longo da vida. Tal implica ultrapassar uma visão centrada exclusivamente na frequência da escola e construir percursos integrados que articulem educação, autonomia, qualificação, emprego e participação comunitária.



2. Introdução

A educação inclusiva constitui hoje um dos principais pilares das políticas educativas nacionais e internacionais, refletindo o reconhecimento de que todas as crianças e jovens devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento em contextos educativos regulares. Em Portugal, este percurso tem sido marcado por uma evolução progressiva das políticas públicas, culminando na entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabeleceu uma nova abordagem focada na identificação e remoção das barreiras à aprendizagem e à participação.

Esta evolução traduziu-se em **avanços importantes**, incluindo a crescente integração de alunos com necessidades específicas nas escolas regulares, a criação de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o desenvolvimento dos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) e a consolidação de uma visão da inclusão assente na equidade, na participação e na valorização da diversidade.

Contudo, a evidência produzida por organismos nacionais e internacionais demonstra que persistem desafios relevantes relacionados com a implementação das políticas, a disponibilidade de recursos especializados, a articulação entre setores e a capacidade de garantir resultados consistentes em todo o território nacional.

É neste contexto que a **RD Portugal – União das Associações das Doenças Raras de Portugal promoveu o World Café "Educação Inclusiva em Portugal: Da Escola à Vida"**, reunindo representantes dos setores da educação, saúde, investigação, associativismo, intervenção social, empresas, fundações e famílias para *"construir pontes entre a educação, a autonomia, a qualificação, o emprego e participação social."*

A iniciativa procurou criar um espaço de diálogo multidisciplinar orientado para a identificação dos principais desafios, oportunidades e prioridades para o futuro da educação inclusiva em Portugal, promovendo simultaneamente a reflexão sobre a articulação entre educação, autonomia, qualificação, emprego e participação social ao longo da vida.

O presente relatório sistematiza os principais contributos resultantes dessas reflexões, integrando-os com o enquadramento conceptual e a evidência disponível sobre a educação inclusiva em Portugal, contribuindo assim para identificar áreas de consenso, desafios persistentes e possíveis caminhos de evolução capazes de reforçar a inclusão, a participação e a qualidade de vida das pessoas com deficiência, doenças raras e outras necessidades específicas de apoio.

Assim, os objetivos da iniciativa são:

- Identificar os principais desafios sentidos pelos diferentes intervenientes na implementação da educação inclusiva ao longo do percurso educativo.
- Explorar fatores que promovem ou dificultam a participação efetiva dos alunos nos contextos educativos regulares.
- Analisar os desafios associados à transição para o ensino superior, formação profissional, emprego e vida adulta.
- Recolher perspetivas sobre o papel dos recursos especializados, da formação dos profissionais, das famílias e das comunidades na promoção da inclusão.
- Identificar oportunidades associadas à inovação, às tecnologias de apoio e à inteligência artificial para reforçar a equidade e a participação.
- Contribuir para a reflexão estratégica sobre o desenvolvimento de respostas mais integradas, participativas e centradas na pessoa.

3. Metodologia

O relatório baseia-se numa metodologia qualitativa assente na sistematização das reflexões recolhidas durante o evento realizado no ISCTE – Executive Education. A iniciativa reuniu dezenas de participantes provenientes de múltiplos contextos profissionais e institucionais, permitindo integrar perspetivas complementares sobre os desafios da educação inclusiva ao longo do ciclo de vida.

A dinâmica do World Café foi estruturada em torno de quatro grandes blocos temáticos, cada um dedicado a uma dimensão crítica da educação inclusiva:

- **Valências Especializadas: fator de inclusão ou de segregação?**
- **O quadro legal e a realidade das escolas**
- **Transição para a vida ativa e o mercado de trabalho**
- **O futuro da educação inclusiva: recursos, inovação e escolhas**

Ao longo de quatro rondas de discussão, os participantes foram convidados a partilhar experiências, identificar desafios, discutir práticas existentes e propor caminhos de melhoria. As reflexões produzidas em cada mesa foram registadas por *note takers* e posteriormente consolidadas em documentos de sistematização, constituindo a principal base empírica deste relatório.

A análise dos contributos foi complementada com a revisão do enquadramento conceptual e da evidência disponível sobre a educação inclusiva em Portugal, incluindo estudos desenvolvidos pelo ISCTE, avaliações do Decreto-Lei n.º 54/2018, relatórios da OCDE e documentos estratégicos nacionais e internacionais. Esta triangulação permitiu contextualizar os contributos recolhidos, identificar convergências entre a experiência dos participantes e a evidência existente, e enquadrar os resultados numa perspetiva mais ampla de evolução das políticas de inclusão.

O presente relatório não pretende atribuir posições a participantes individuais nem produzir uma representação estatística dos resultados. O seu objetivo é identificar tendências, consensos, tensões e oportunidades emergentes da discussão coletiva, valorizando a diversidade de perspetivas e a natureza participativa do processo realizado.



4. Eixos temáticos em Debate

A análise das reflexões recolhidas ao longo do World Café revela uma evolução importante na forma como a educação inclusiva é hoje entendida em Portugal. Embora persistam desafios relacionados com recursos, organização e implementação das políticas, o debate mostrou que a **preocupação dos diferentes intervenientes vai além das questões estritamente escolares**. As discussões centraram-se progressivamente na **qualidade da participação dos alunos, na construção da autonomia, na preparação para a vida adulta** e na capacidade de o sistema gerar oportunidades efetivas de inclusão ao longo de todo o ciclo de vida.

Apesar da diversidade de experiências representadas, emergiram linhas de reflexão comuns que atravessaram as diferentes mesas de trabalho. Questões como a implementação da legislação, a utilização das valências especializadas, a capacitação dos profissionais, a autodeterminação, a transição para a vida ativa e o papel da tecnologia surgiram repetidamente associadas a um objetivo partilhado: criar condições para que cada pessoa possa participar plenamente na sociedade e desenvolver o seu próprio projeto de vida.



Figura 1: principais eixos temáticos identificados nas diferentes mesas.

Embora apresentados individualmente para efeitos de análise (figura 1), estes temas encontram-se profundamente interligados e refletem diferentes dimensões do mesmo desafio. A inclusão ao longo da vida depende da qualidade das respostas educativas, da capacidade das organizações para aprender e adaptar-se, da preparação da transição para a vida adulta e da existência de contextos sociais, profissionais e comunitários capazes de acolher a diversidade.

Os subcapítulos seguintes exploram cada um destes domínios de forma integrada, combinando diagnóstico, consensos emergentes, tensões identificadas e oportunidades de evolução. Mais do que um conjunto de temas independentes, constituem componentes complementares de uma visão da inclusão que procura assegurar não apenas o acesso à escola, mas também a autonomia, a participação e a qualidade de vida das pessoas ao longo do seu percurso.

4.1. Da Inclusão escolar à inclusão ao Longo da Vida

As reflexões recolhidas no World Café sugerem que a educação inclusiva em Portugal está num momento de transição. Se, nas últimas décadas, o principal desafio passou por garantir o acesso dos alunos com deficiência e necessidades específicas de apoio aos contextos regulares de ensino, a discussão promovida pelos participantes evidencia que esse objetivo, embora ainda incompleto, já não constitui a principal preocupação do sistema. O debate desloca-se agora para uma questão mais ampla e exigente: de que forma a escola contribui para a construção de vidas autónomas, participativas e significativas após o percurso escolar?

Esta mudança de foco esteve presente de forma consistente nas diferentes mesas de discussão. Apesar da diversidade de experiências representadas, foi amplamente reconhecido que a inclusão não pode ser reduzida à presença física dos alunos na escola regular. A inclusão foi entendida como um processo contínuo que envolve participação efetiva, desenvolvimento de competências, construção de autonomia e acesso a oportunidades reais de participação social. Neste sentido, vários participantes salientaram que a qualidade da inclusão deve ser avaliada pelos resultados que produz ao longo da vida, nomeadamente ao nível da autonomia, da qualificação, do emprego, da participação comunitária e da qualidade de vida.

As discussões revelaram igualmente uma preocupação transversal com a existência de uma excessiva concentração do sistema educativo nas aprendizagens académicas e nos resultados curriculares. Embora estas dimensões sejam reconhecidas como fundamentais, diversos contributos apontaram para a necessidade de atribuir maior relevância ao desenvolvimento da autodeterminação, das competências funcionais, das competências socioemocionais e da capacidade de tomada de decisão. A preparação para a vida adulta emerge assim como uma dimensão central da educação inclusiva, exigindo uma abordagem mais precoce, intencional e articulada ao longo de todo o percurso educativo.



Figura 2: resumo do debate sobre o Eixo "Inclusão ao longo da Vida"

Neste contexto, a transição para a vida adulta foi identificada como um dos momentos de maior vulnerabilidade do sistema. Em praticamente todas as mesas foram referidas dificuldades relacionadas com a preparação para o ensino superior, o acesso à formação profissional, a integração no mercado de trabalho e a escassez de respostas disponíveis após a escolaridade obrigatória. Os participantes alertaram para a existência de ruturas frequentes entre os diferentes sistemas de apoio e para a necessidade de construir percursos mais contínuos e articulados entre educação, qualificação, emprego, setor social e comunidade. Foi igualmente sublinhado que esta transição continua muitas vezes dependente da capacidade das famílias para mobilizar recursos e coordenar respostas.

Apesar dos desafios identificados, os debates revelaram uma visão globalmente positiva sobre a evolução da educação inclusiva em Portugal. Os participantes reconheceram os progressos alcançados ao nível do enquadramento legislativo, da integração em escolas regulares e da consolidação de uma cultura mais favorável à diversidade. Contudo, consideraram que o futuro da inclusão dependerá da capacidade de transformar estes avanços em trajetórias de vida sustentáveis. Tal exige uma mudança de perspetiva, em que a escola deixe de ser encarada como o destino final da inclusão e passe a assumir-se como uma etapa fundamental de um percurso mais amplo de participação social e cidadania.

Em síntese, o desafio da próxima década não consiste apenas em garantir que todos os alunos estão na escola, mas em assegurar que todos dispõem das condições necessárias para construir projetos de vida autónomos, participar plenamente na comunidade, exercer escolhas e concretizar o seu potencial ao longo de todo o ciclo de vida. A educação inclusiva deixa assim de ser entendida apenas como uma política educativa, assumindo-se progressivamente como uma estratégia integrada de inclusão social, participação cidadã e desenvolvimento humano.

4.2. Entre a Ambição da Lei e a Realidade da Implementação

A evolução da educação inclusiva em Portugal ao longo da última década é amplamente reconhecida como uma das transformações mais significativas do sistema educativo. O enquadramento criado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 consolidou uma mudança de paradigma assente na diversidade, na remoção de barreiras à aprendizagem e no direito de todos os alunos a participar em contextos educativos comuns. Contudo, a discussão realizada no âmbito do World Café evidencia que a existência de um referencial legislativo avançado não elimina, por si só, as dificuldades presentes no quotidiano das escolas.

Uma das tensões mais visíveis é a coexistência entre a visão nacional de inclusão prevista na legislação e as experiências no terreno. Ao longo dos debates surgiram múltiplas referências a disparidades entre agrupamentos, diferenças na disponibilidade de recursos especializados, interpretações distintas dos instrumentos previstos na legislação e níveis variáveis de articulação entre os diferentes serviços de apoio. Como consequência, o acesso a determinadas respostas continua frequentemente dependente da escola frequentada ou do território de residência do aluno, levantando questões relevantes de equidade.

Esta realidade não foi atribuída a uma única causa. Em algumas discussões ganhou destaque a escassez de recursos humanos especializados, nomeadamente docentes de educação especial, psicólogos, terapeutas e assistentes operacionais com formação adequada. Noutras, o foco incidiu sobre aspetos organizacionais, incluindo a forma como os recursos disponíveis são distribuídos, coordenados e mobilizados dentro das próprias escolas. Esta diversidade de leituras revela uma conclusão importante: a qualidade das respostas não depende exclusivamente da quantidade de recursos existentes, mas também da capacidade dos sistemas educativos para os transformar em práticas consistentes e acessíveis aos alunos que deles necessitam.

A estabilidade das equipas constituiu outro dos temas recorrentes. A sucessiva substituição de profissionais, a rotatividade associada aos mecanismos de colocação e a dificuldade em assegurar continuidade nos apoios foram identificadas como fatores que afetam a construção de relações de confiança e dificultam a definição de estratégias de intervenção de longo prazo. Trata-se de um desafio particularmente relevante quando se pretende promover trajetórias educativas sustentadas, assentes no conhecimento acumulado das necessidades, potencialidades e objetivos de cada aluno.

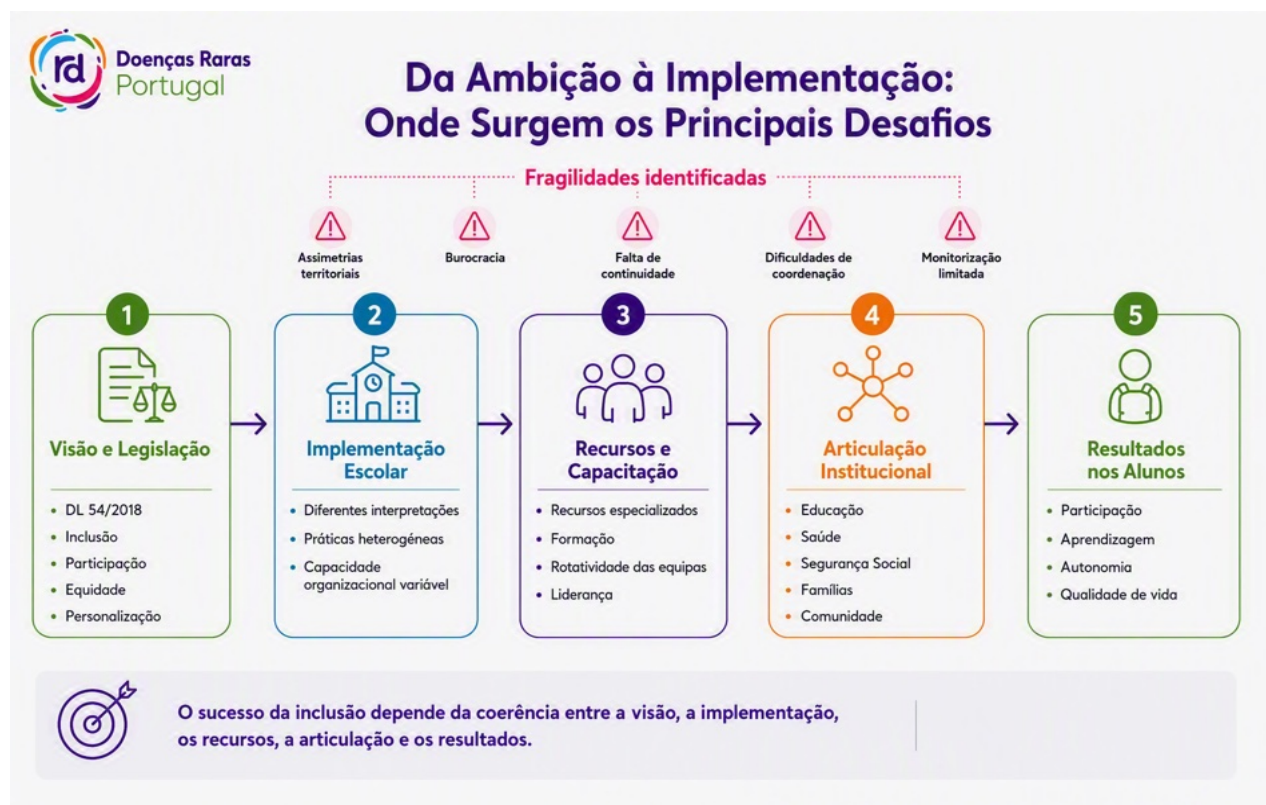


Figura 3: resumo do debate sobre o Eixo "Da Ambição à Implementação"

Paralelamente, emergiu um debate relevante sobre a crescente complexidade administrativa associada à implementação das medidas de inclusão. **Instrumentos como o Relatório Técnico-Pedagógico, o Programa Educativo Individual ou o Plano Individual de Transição são reconhecidos como elementos importantes para estruturar a resposta educativa.** Ainda assim, foi frequentemente assinalado que o esforço dedicado ao preenchimento, atualização e validação destes documentos tende a consumir uma parte significativa do tempo das equipas. **Quando os processos administrativos se tornam predominantes, há o risco de deslocar o foco da intervenção educativa para a gestão documental.**

A reflexão sobre a aplicação da legislação trouxe também para o centro da discussão a **questão da responsabilização e da aprendizagem institucional.** Apesar da existência de mecanismos de recolha de informação sobre o sistema educativo, surgiu a perceção de que existe menor capacidade para compreender quais as abordagens que produzem melhores resultados e porquê. Esta lacuna limita a disseminação de experiências bem-sucedidas e dificulta a construção de uma cultura de melhoria contínua. A necessidade de evoluir para modelos de avaliação mais orientados para o impacto efetivo das medidas surgiu, por isso, como uma das prioridades identificadas pelos participantes.

As famílias ocupam igualmente uma posição central neste contexto. Em muitos percursos educativos continuam a desempenhar funções informais de coordenação entre educação, saúde, segurança social e outras entidades envolvidas no acompanhamento dos jovens. Embora este envolvimento seja um fator positivo e frequentemente determinante para o sucesso das intervenções, a dependência excessiva deste papel pode gerar desigualdades entre famílias com diferentes níveis de informação, disponibilidade ou capacidade de mobilização. A discussão sugere que um sistema inclusivo mais maduro deverá assegurar mecanismos de articulação mais robustos e menos dependentes da iniciativa individual dos encarregados de educação.

O conjunto das reflexões aponta, assim, para uma mudança de natureza dos desafios enfrentados pela educação inclusiva em Portugal. As questões estruturais já não parecem situar-se ao nível do reconhecimento do direito à inclusão ou da definição dos seus princípios orientadores. O debate concentra-se agora na capacidade de garantir coerência entre políticas e práticas, consistência entre territórios, estabilidade das respostas e foco nos resultados produzidos na vida dos alunos. É neste espaço entre intenção e concretização que se localiza uma parte significativa dos desafios identificados pelos participantes ao longo do World Café.

4.3. Valências Especializadas: Apoio, Participação e Inclusão

As valências especializadas (como as Unidades de Ensino Estruturado – UEE - e as Unidades de Apoio Especializado – UAE) ocuparam um lugar de destaque ao longo das várias mesas de discussão, reunindo algumas das reflexões com mais nuances do World Café. Verificou-se um reconhecimento alargado da sua importância enquanto recursos especializados capazes de apoiar alunos com necessidades mais complexas. No centro da discussão esteve a forma como estas estruturas são utilizadas e o impacto que produzem nos percursos de participação, aprendizagem e pertença dos alunos.

Um dos aspetos mais relevantes emergentes das diferentes mesas foi a rejeição de abordagens simplistas que classificam as valências especializadas como intrinsecamente inclusivas ou segregadoras. A análise dos contributos sugere que **o mesmo recurso pode assumir funções radicalmente distintas consoante a cultura da escola, a organização dos apoios, os objetivos definidos e a articulação estabelecida com os restantes contextos educativos**. Esta perspetiva esteve presente em múltiplas discussões, onde os participantes defenderam que o fator determinante não reside na existência dos recursos especializados, mas na forma como estes são integrados no percurso educativo dos alunos.

Apesar deste consenso, surgiu uma preocupação recorrente relativamente à tendência de algumas valências para se tornarem espaços de permanência prolongada. Diversos participantes observaram que estruturas concebidas como mecanismos de apoio à participação acabam, em determinados contextos, por funcionar como percursos paralelos relativamente à vida da turma. Esta realidade foi associada a diferentes fatores, incluindo a escassez de recursos, a dificuldade em adaptar práticas pedagógicas na sala de aula regular, a ausência de objetivos claros para os momentos de apoio especializado e, em alguns casos, a existência de expectativas reduzidas quanto ao potencial de participação dos alunos.



Figura 4: resumo do debate sobre o Eixo "Valências Especializadas"

A discussão trouxe igualmente para o centro da análise uma questão menos abordada no debate público: **a diferença entre integração e participação**. A simples presença do aluno num determinado espaço educativo não foi considerada suficiente para garantir uma experiência inclusiva. Em várias mesas foi defendido que a verdadeira inclusão depende da qualidade das interações, do envolvimento nas atividades, da participação nas dinâmicas sociais e do desenvolvimento de relações significativas com colegas e professores. Nesta perspetiva, tanto a permanência exclusiva na turma regular como a utilização de recursos especializados podem revelar-se insuficientes quando não promovem experiências reais de participação.

Outro tema amplamente discutido prende-se com o papel das equipas educativas. As valências especializadas mostraram-se particularmente dependentes da qualidade da coordenação entre docentes, técnicos, assistentes operacionais e restantes profissionais envolvidos. Em contextos onde existe uma visão partilhada sobre os objetivos da inclusão, articulação regular entre intervenientes e continuidade das equipas, os participantes relataram experiências mais positivas de integração dos apoios especializados no percurso global do aluno. Em sentido inverso, a fragmentação das intervenções e a elevada rotatividade dos profissionais tendem a dificultar a construção de respostas coerentes e sustentadas.

As reflexões produzidas ao longo do World Café permitiram igualmente ampliar o olhar sobre os espaços onde a inclusão acontece. Vários participantes recordaram que momentos como recreios, refeições, atividades extracurriculares, deslocações ou tempos informais representam oportunidades fundamentais de participação e aprendizagem social. **A capacidade de uma escola promover inclusão não se mede apenas na sala de aula, mas também na forma como organiza os contextos onde os alunos constroem relações, desenvolvem autonomia e exercem a sua participação na comunidade educativa.** Esta leitura reforça a necessidade de envolver todos os profissionais da escola na construção de ambientes inclusivos e não apenas aqueles diretamente associados aos apoios especializados.

Ao longo das discussões, emergiu ainda uma visão mais dinâmica das valências especializadas. Em vez de estruturas definidas pela tipologia da deficiência ou pela localização física dentro da escola, os participantes defenderam modelos mais flexíveis, capazes de responder às necessidades concretas dos alunos em diferentes momentos do seu percurso. Esta perspetiva aproxima-se de uma lógica de apoios graduados e adaptáveis, centrados nas competências a desenvolver e nos contextos de participação a promover, reduzindo o risco de trajetórias educativas excessivamente condicionadas por classificações ou expectativas pré-definidas.

Da análise global das várias mesas resulta uma mensagem clara: **o debate sobre as valências especializadas deixou de ser uma discussão sobre lugares e passou a ser uma discussão sobre finalidades**. A questão central já não consiste em determinar onde os alunos devem estar, mas em compreender de que forma cada resposta contribui para aumentar a participação, a autonomia, a aprendizagem e a pertença à comunidade escolar. Sob esta perspetiva, o sucesso das valências especializadas depende menos da sua configuração formal e mais da sua capacidade para funcionar como recursos que ampliam oportunidades e facilitam percursos de inclusão efetiva.

4.4. Capacitar Pessoas para Transformar Culturas

Ao longo das diferentes mesas, a formação dos profissionais surgiu como um dos temas mais recorrentes e simultaneamente mais consensuais. Contudo, a **discussão ultrapassou a questão tradicional da formação técnica**. A reflexão desenvolvida pelos participantes sugere que os desafios atuais da educação inclusiva não resultam apenas da existência de lacunas de conhecimento, mas também da forma como as escolas constroem culturas institucionais capazes de traduzir esse conhecimento em práticas consistentes e sustentáveis.

A preocupação com a capacitação atravessou praticamente todos os grupos de intervenientes. Foram identificadas **necessidades ao nível dos docentes, técnicos especializados, assistentes operacionais, profissionais das atividades de enriquecimento curricular** e restantes elementos que acompanham os alunos ao longo do dia. Esta visão ampla da capacitação reflete o reconhecimento de que a inclusão acontece em múltiplos contextos e depende de um conjunto alargado de interações humanas, muitas das quais ocorrem fora dos momentos formais de ensino.

Em vários momentos foi salientado que a **formação em educação inclusiva continua excessivamente concentrada em grupos específicos de profissionais**, particularmente docentes de educação especial e técnicos especializados. Esta realidade foi apontada como um **fator limitador da disseminação de práticas inclusivas de forma transversal** nas escolas de forma. Quando o conhecimento permanece concentrado em poucos elementos, a inclusão tende a ser percecionada como uma responsabilidade especializada e não como uma responsabilidade coletiva. Os participantes defenderam, por isso, uma lógica de capacitação transversal, capaz de envolver toda a comunidade educativa e criar linguagens comuns de intervenção.

As reflexões permitiram igualmente identificar uma **distinção importante entre formação e competência profissional**. Diversos contributos sugeriram que **a frequência de ações formativas**, embora relevante, **não garante por si só alterações significativas nas práticas**. Foram referidas situações em que profissionais com formação específica continuavam a revelar dificuldades na adaptação pedagógica, enquanto outros profissionais, apoiados por experiências colaborativas e contextos de aprendizagem prática, desenvolviam respostas inclusivas mais eficazes. Esta perspetiva valorizou particularmente modelos de aprendizagem em contexto, supervisão, trabalho colaborativo e partilha sistemática de experiências.

Outro tema que atravessou diversas mesas foi o **papel das lideranças escolares**. Emergiu a perceção de que **escolas com recursos semelhantes podem apresentar resultados muito distintos** ao nível da inclusão: a diferença foi frequentemente atribuída à existência de uma visão institucional clara, à capacidade de coordenação das equipas e à forma como a inclusão é integrada nas prioridades estratégicas da organização. **A qualidade das respostas parece depender menos de iniciativas isoladas e mais da capacidade das escolas para construir uma cultura partilhada**, em que a inclusão é entendida como parte integrante do seu projeto educativo.

A estabilidade dos profissionais foi igualmente identificada como uma condição relevante para consolidar essa cultura institucional. **A rotatividade frequente das equipas dificulta a acumulação de conhecimento organizacional**, limita a continuidade das intervenções e reduz oportunidades de aprendizagem coletiva. Vários participantes referiram que a **construção de ambientes verdadeiramente inclusivos exige tempo, confiança e relações profissionais duradouras**, condições que nem sempre estão presentes nos modelos atuais de colocação e gestão de recursos humanos.



Figura 5: resumo do debate sobre o Eixo "Capacitar Pessoas para Transformar Culturas"

A discussão trouxe ainda um aspeto frequentemente menos visível: a forma como **as expectativas dos profissionais influenciam os percursos dos alunos, incluindo riscos associados à infantilização, à definição de objetivos pouco ambiciosos** ou à tendência para limitar oportunidades em função da condição clínica ou funcional dos jovens. Foi defendida a importância de desenvolver abordagens assentes numa visão de potencialidade, que reconheçam simultaneamente as necessidades de apoio e as capacidades de desenvolvimento de cada pessoa. As expectativas das culturas institucionais acabam frequentemente por influenciar os resultados tanto quanto os próprios recursos disponíveis.

Uma segunda dimensão cultural identificada prende-se com a relação entre escolas, famílias e comunidade. Muitos participantes assinalaram que **a inclusão tende a produzir melhores resultados quando existe confiança mútua, comunicação regular e corresponsabilização entre os diferentes atores envolvidos.** Pelo contrário, contextos marcados por relações defensivas, comunicação limitada ou falta de coordenação dificultam a construção de respostas consistentes. **A participação das famílias foi repetidamente apresentada como um ativo estratégico para a inclusão,** não apenas pela informação que possuem sobre os seus educandos, mas também pelo contributo que podem dar para o desenvolvimento de soluções mais ajustadas.

Em vez de defender apenas mais recursos ou novas estruturas, muitos participantes enfatizaram a **necessidade de criar organizações capazes de aprender.** Foram valorizadas práticas como a partilha de experiências, disseminação de conhecimento, reflexão sobre dificuldades encontradas e aprendizagem entre pares. Além disso, surgiu a ideia de que **as escolas beneficiariam de espaços onde fosse possível discutir não apenas exemplos de sucesso, mas também erros, desafios e abordagens que não produziram os resultados esperados.** Esta perspetiva tem uma **lógica de melhoria contínua,** assente na aprendizagem organizacional e na capacidade de adaptação.

As reflexões do World Café sugerem, assim, que uma parte significativa da **agenda futura da educação inclusiva passa pela transformação das culturas institucionais.** Recursos especializados, legislação, instrumentos técnicos e novas tecnologias desempenham um papel relevante, mas a sua eficácia depende das pessoas que os utilizam e dos contextos organizacionais onde se inserem. A construção de ambientes educativos inclusivos exige profissionais capacitados, lideranças mobilizadoras, equipas estáveis e organizações capazes de aprender continuamente com a sua própria experiência.

4.5. Preparar a Vida Adulta: Autonomia, Autodeterminação e Participação

Um dos eixos que emergiu com maior consistência ao longo dos debates foi a **necessidade de repensar a própria finalidade da educação inclusiva**. Embora as discussões tenham abordado diferentes dimensões do sistema educativo, muitas das reflexões convergiram numa questão fundamental: o que significa preparar uma pessoa para uma vida adulta plena, autónoma e participativa? Esta pergunta atravessou vários momentos do debate e colocou em evidência uma preocupação crescente com o desfasamento existente entre os objetivos formais da escolaridade e as competências efetivamente necessárias para a construção de um projeto de vida.

Em diferentes mesas foi referido que o percurso educativo continua fortemente influenciado por indicadores de natureza académica, enquanto **dimensões relacionadas com autonomia funcional, autodeterminação, competências sociais e participação comunitária tendem a assumir um papel secundário**. Esta realidade foi identificada como particularmente relevante para jovens com necessidades específicas de apoio, cujos percursos futuros dependem frequentemente da capacidade de mobilizar competências que vão muito para além do domínio curricular. Saber gerir situações do quotidiano, comunicar preferências, tomar decisões, resolver problemas ou participar ativamente na comunidade foi frequentemente apresentado como tão importante quanto o sucesso académico tradicional.

A **autodeterminação** ocupou uma posição central nesta reflexão. Vários participantes defenderam que a capacidade de fazer escolhas, expressar objetivos e influenciar decisões que afetam a própria vida constitui uma condição essencial para a participação social e para a construção de trajetórias de autonomia. Contudo, surgiram também referências às dificuldades existentes na promoção destas competências ao longo do percurso escolar. Em muitos contextos, os **jovens continuam a assumir um papel relativamente passivo nos processos de planeamento educativo**, sendo as decisões tomadas predominantemente por profissionais e famílias. A discussão sugeriu que a participação dos próprios alunos deve ser encarada como um objetivo educativo em si mesmo e não apenas como uma consequência desejável das aprendizagens realizadas.



Figura 6: resumo do debate sobre o Eixo “Preparar a Vida Adulta”

As reflexões produzidas permitiram igualmente identificar **a importância das expectativas construídas à volta dos percursos educativos**. Vários participantes sublinharam que **decisões tomadas precocemente podem condicionar oportunidades futuras**, o que pode limitar horizontes de qualificação, participação ou desenvolvimento profissional -- sobretudo em jovens com necessidades específicas de apoio.

O conceito de sucesso educativo também esteve em debate. A obtenção de qualificações académicas mantém-se uma dimensão importante, mas foi frequentemente enquadrada como parte de um conjunto mais vasto de resultados desejáveis. Autonomia, qualidade de vida, participação social, relações interpessoais, bem-estar, emprego e capacidade de viver de forma independente foram referidos como indicadores igualmente relevantes para avaliar a eficácia das respostas educativas.

Muitos intervenientes defenderam que a **construção da autonomia deve começar desde os primeiros níveis de ensino**, por oposição a uma concentração de esforços apenas nos anos anteriores à idade adulta. Esta abordagem implica criar oportunidades regulares para a tomada de decisão, promover experiências de participação em contextos reais e desenvolver competências adaptadas às características e objetivos de cada jovem. No fundo, foi sublinhado que **a preparação para a vida adulta não corresponde a uma etapa terminal da escolaridade, mas é sim um processo contínuo que atravessa toda a experiência educativa**.

Diversos contributos alertaram para o risco de associar a autonomia exclusivamente à independência física ou funcional, lembrando que **a participação plena na sociedade depende também da existência de ambientes acessíveis, redes de suporte adequadas e oportunidades de envolvimento em diferentes contextos comunitários**. Nesta perspetiva, a **responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre os indivíduos, mas também sobre os sistemas, organizações e comunidades** que enquadram os seus percursos. A discussão reforçou a ideia de que a

construção de sociedades inclusivas exige uma transformação simultânea das pessoas e dos contextos onde estas vivem, aprendem e trabalham.

As **famílias** surgiram igualmente como um **elemento determinante** neste processo. Para muitos jovens, representam o principal suporte na construção de expectativas, na exploração de oportunidades futuras e na navegação entre diferentes sistemas de apoio. No entanto, foram também identificadas situações em que receios legítimos sobre o futuro, insuficiência de informação ou ausência de respostas adequadas condicionam o desenvolvimento de projetos de vida mais ambiciosos. A importância de apoiar e envolver as famílias de forma continuada foi, por isso, amplamente reconhecida ao longo das discussões.

As reflexões recolhidas apontam para uma **redefinição profunda daquilo que se espera da educação inclusiva na próxima década: não se limitar** à integração dos alunos nos contextos escolares, mas também passar a incluir a sua capacidade de participar ativamente na sociedade ao longo da vida. **Autodeterminação, autonomia e participação constituem o propósito fundamental da educação inclusiva**, e a qualidade de um sistema educativo inclusivo mede-se, em grande medida, pela capacidade de ajudar cada pessoa a construir um percurso coerente com os seus interesses, exercer escolhas informadas e ocupar um lugar ativo na comunidade em que vive.

4.6. A Transição para a Vida Ativa: O Maior Ponto de Fragilidade do Sistema

Um tema que atravessou praticamente todas as mesas do World Café é **a preocupação com aquilo que acontece quando termina a escolaridade obrigatória**. Independentemente das perspetivas representadas, a discussão revelou uma perceção amplamente partilhada de que os avanços registados ao nível da inclusão escolar não têm sido acompanhados pelo mesmo desenvolvimento das respostas disponíveis para a vida adulta. Esta constatação surge de forma particularmente relevante porque desloca o foco do debate para uma questão estrutural: **até que ponto o sistema prepara efetivamente os jovens para construir percursos autónomos de participação social, qualificação e emprego?**

Ao longo das discussões, emergiu a ideia de que uma parte significativa dos percursos de transição continua a ser marcada por descontinuidade. **A passagem entre escola, Ensino Superior, formação profissional, emprego e setor social é frequentemente descrita como um conjunto de etapas pouco articuladas entre si**, exigindo um elevado esforço de coordenação por parte das famílias e dos jovens. Em muitos casos, informação, apoios e **recursos estão dispersos entre diferentes entidades**, dificultando a construção de percursos consistentes e previsíveis.

O **Plano Individual de Transição (PIT)** surgiu repetidamente como um exemplo desta realidade. Embora seja reconhecido como um instrumento potencialmente relevante, várias intervenções sugerem que a sua **aplicação continua demasiado variável entre escolas**. Em alguns contextos, o PIT assume um papel estruturante na preparação do futuro dos jovens, envolvendo experiências práticas, articulação com entidades externas e reflexão sobre projetos de vida. Noutros casos, permanece associado a uma lógica predominantemente administrativa, concentrada nos anos finais da escolaridade. A discussão aponta para a necessidade de antecipar este processo e de o transformar num instrumento de planeamento progressivo, capaz de acompanhar os jovens ao longo de vários anos.

As conversas evidenciaram ainda a importância de criar contextos onde seja possível desenvolver competências de escolha, resolução de problemas, comunicação, autonomia e participação. Este trabalho não foi entendido como uma responsabilidade exclusiva dos últimos anos de escolaridade, mas como uma dimensão que deve estar presente desde cedo na experiência educativa. A preparação para a vida adulta começa muito antes da transição formal para o mercado de trabalho ou para o Ensino Superior.



Figura 7: resumo do debate sobre o Eixo "Transição para a Vida Ativa"

Apesar da evolução registada nos últimos anos, continua a existir a perceção de que o **acesso de estudantes com necessidades específicas ao Ensino Superior permanece relativamente limitado**. Os participantes identificaram desafios associados à preparação dos alunos durante o ensino secundário, à construção de expectativas sobre percursos académicos e à existência de mecanismos de apoio após a entrada nas instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, foi sublinhado que o sucesso destes percursos depende de um trabalho conjunto entre escolas, famílias e instituições de acolhimento, garantindo que a transição ocorre de forma progressiva e sustentada.

O mercado de trabalho é onde os desafios se tornam ainda mais evidentes. Ao longo do World Café foram identificadas dificuldades relacionadas com a disponibilidade de oportunidades, a **existência de preconceitos relativamente à deficiência e à neurodiversidade**, e a insuficiente preparação dos próprios contextos profissionais para acolher trabalhadores com diferentes perfis. Processos como sensibilização das equipas, adaptação dos contextos de trabalho, acompanhamento especializado e desenvolvimento de culturas organizacionais inclusivas foram apontadas como fatores tão relevantes quanto as qualificações dos jovens. A **empregabilidade** foi entendida como o resultado de uma **relação entre capacidades individuais e condições criadas pelas organizações e pela sociedade**.

Em várias mesas foi referido que, após o fim da escolaridade obrigatória, **as alternativas disponíveis para os jovens com necessidades complexas continuam frequentemente limitadas**. As referências aos **Centros de Atividades e Capacitação para a Inclusão**, às **listas de espera prolongadas** e à reduzida diversidade de respostas ilustram uma realidade que preocupa muitos dos participantes. A discussão não colocou em causa o valor destas respostas, mas questionou a sua predominância enquanto destino quase inevitável para uma parte significativa da população. Surgiu, por isso, uma **defesa consistente da criação de percursos mais diversificados**, capazes de combinar participação comunitária, formação, emprego apoiado, atividades ocupacionais, tecnologias de apoio e projetos de vida independente.

Em muitos percursos de transição, **as famílias continuam a assumir funções de orientação, coordenação e advocacia que vão além daquilo que seria desejável num sistema plenamente articulado.** Situações em que expectativas reduzidas, receios associados ao futuro ou ausência de informação condicionam as opções disponíveis para os jovens foram referidas pelos participantes, levando a uma conclusão relevante: **preparar uma vida ativa e plena implica trabalhar simultaneamente com os jovens, com as suas famílias e com os contextos onde irão participar.**

As discussões realizadas sugerem que a transição para a vida ativa constitui atualmente um dos principais testes à maturidade do sistema de educação inclusiva. O debate deixou claro que o sucesso da inclusão não pode ser avaliado apenas pela experiência escolar vivida pelos alunos, mas também pela capacidade de assegurar continuidade após o término desse percurso. Educação, formação, emprego, participação social e qualidade de vida surgem como dimensões profundamente interligadas, exigindo abordagens mais coordenadas e centradas nas aspirações de cada pessoa. O desafio colocado pelos participantes é, em última análise, o de transformar a lógica da transição numa lógica de continuidade, onde o final da escolaridade representa o início de novas oportunidades e não o desaparecimento dos apoios e das perspetivas de participação.

4.7. Tecnologia, Inovação e Equidade: Potencialidades e Condições para uma Inclusão Sustentável

Os debates dedicados ao futuro da educação inclusiva revelaram uma posição simultaneamente otimista e prudente relativamente ao papel das tecnologias digitais e da inteligência artificial. Ao contrário de narrativas que apresentam a inovação tecnológica como solução para os principais desafios do setor, as reflexões produzidas pelos participantes enquadraram estas ferramentas como instrumentos de apoio que apenas produzem valor quando integrados em estratégias pedagógicas, organizacionais e relacionais mais amplas. A discussão não se centrou na tecnologia em si, mas na forma como esta poderá contribuir para aumentar a participação, a autonomia e a qualidade das respostas educativas.

Ao longo das várias mesas foram identificadas múltiplas áreas onde a tecnologia já demonstra potencial de aplicação. Surgiram referências à comunicação aumentativa e alternativa, à adaptação de materiais pedagógicos, à produção de conteúdos diferenciados, à utilização de pictogramas, ao apoio à terapia da fala, à personalização dos processos de aprendizagem e ao desenvolvimento de soluções ajustadas aos ritmos e características individuais dos alunos. Em muitos destes exemplos, a inovação foi associada à possibilidade de responder de forma mais flexível à diversidade existente nas salas de aula, criando experiências de aprendizagem mais acessíveis e individualizadas.

Uma das potencialidades mais valorizadas relaciona-se com a capacidade de apoiar a personalização. A possibilidade de adaptar conteúdos, formatos e estratégias a diferentes perfis de aprendizagem foi apresentada como uma oportunidade particularmente relevante num contexto educativo onde a diversidade tende a aumentar. **A personalização surge como uma das áreas onde a tecnologia poderá gerar maior impacto, não através da criação de percursos paralelos, mas pela possibilidade de tornar os contextos comuns mais acessíveis a todos os alunos.**

A IA foi também associada à simplificação de tarefas administrativas e de planeamento. Em diferentes mesas foi destacado o tempo atualmente dedicado por docentes, técnicos e coordenadores à produção de documentação, relatórios e processos de acompanhamento. Neste contexto, várias intervenções sugeriram que ferramentas de IA poderão libertar tempo para aquilo que os participantes consideram ser a dimensão mais importante da educação inclusiva: a interação humana. **A inovação é valorizada sobretudo quando reforça a capacidade dos profissionais para apoiar os alunos e não quando procura substituir essa relação.**

Apesar das potencialidades identificadas, os debates revelaram igualmente preocupações significativas. A primeira relaciona-se com o risco de aprofundamento das desigualdades existentes. Vários participantes alertaram para o facto de o acesso a recursos tecnológicos continuar a ser desigual entre escolas, territórios e famílias. Num sistema onde persistem assimetrias ao nível dos recursos mais básicos, existe o receio de que a introdução de ferramentas avançadas beneficie sobretudo quem já dispõe de melhores condições de acesso e capacitação. Esta preocupação conduz a uma ideia recorrente ao longo das discussões: **a inovação tecnológica só contribui para a inclusão quando é acompanhada por estratégias explícitas de equidade.**

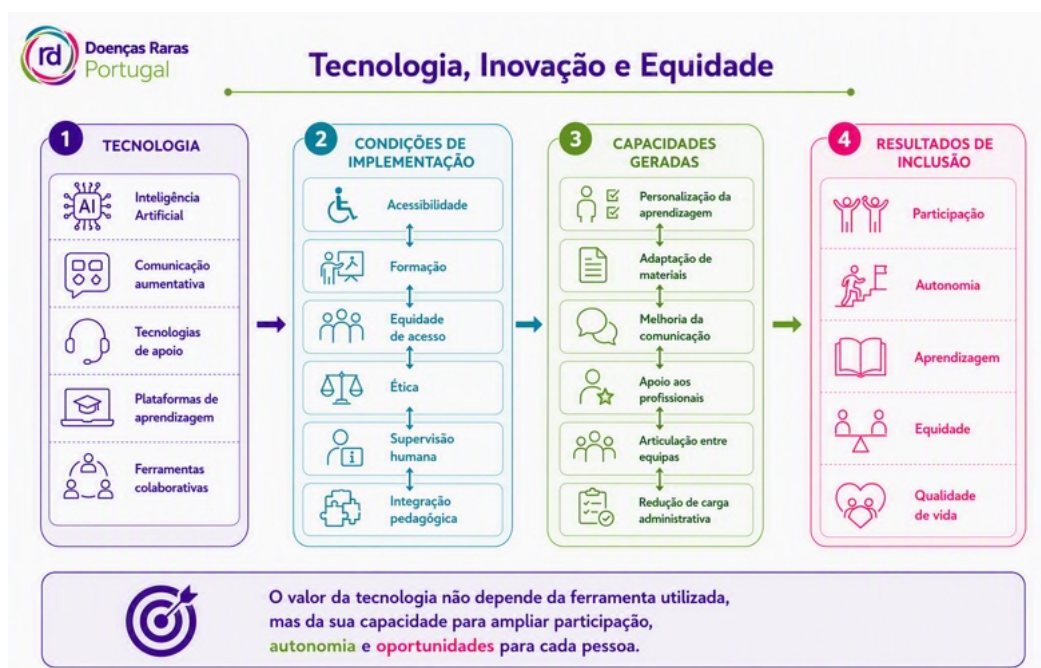


Figura 8: resumo do debate sobre o Eixo "Tecnologia, Inovação e Equidade"

O tema da IA trouxe também questões relacionadas com ética, autonomia e tomada de decisão. Alguns participantes manifestaram reservas relativamente à possibilidade de determinadas tecnologias contribuírem para abordagens excessivamente padronizadas ou para processos de decisão pouco transparentes. A inclusão foi sistematicamente apresentada como uma realidade profundamente individual, dependente da compreensão das necessidades, preferências e contextos específicos de cada pessoa. Neste enquadramento, **qualquer utilização da IA deverá preservar espaço para julgamento profissional, adaptação contextual e participação ativa** dos próprios alunos e famílias.

Nesse sentido, a ideia de que **a inovação não se limita à tecnologia** foi um dos pontos mais sublinhados. Em diferentes mesas surgiram referências à **inovação organizacional**, à **criação de redes colaborativas**, à **partilha de conhecimento** entre profissionais, ao desenvolvimento de novos modelos de articulação entre serviços e à capacidade das escolas para aprenderem a partir da experiência acumulada. Esta perspetiva **alarga significativamente o conceito de inovação**, deslocando-o das ferramentas para os processos e para as relações que sustentam a inclusão.

A discussão revelou ainda uma preocupação consistente com a preparação dos profissionais para estas transformações. A disponibilização de novas ferramentas foi considerada insuficiente sem formação adequada, acompanhamento e desenvolvimento de competências digitais. Em vários contributos foi referido que a eficácia das tecnologias depende fortemente da capacidade dos utilizadores para compreender as suas potencialidades e limitações. **Uma tecnologia sofisticada não garante melhores resultados quando os contextos de utilização não estão preparados para a integrar de forma consistente e intencional.**

Outro tema emergente prende-se com a utilização da tecnologia para reforçar mecanismos de coordenação, monitorização e aprendizagem institucional. Os participantes identificaram oportunidades no desenvolvimento de sistemas que facilitem a comunicação entre equipas, acompanhem a evolução dos percursos educativos e permitam disseminar práticas eficazes entre escolas e organizações. Esta utilização da tecnologia aproxima-se de uma visão mais sistémica da inclusão, onde a inovação contribui para reduzir fragmentações e aumentar a coerência das respostas disponibilizadas aos alunos.

4.8. Resumo dos Eixos Temáticos em Debate

As reflexões apontam para uma **visão equilibrada do papel da tecnologia na educação inclusiva**. As ferramentas digitais e a IA são vistas como oportunidades relevantes para ampliar a acessibilidade, apoiar a autonomia, diversificar metodologias e reforçar a capacidade de resposta dos profissionais. Contudo, os participantes rejeitam a ideia de que a inovação tecnológica possa, por si só, resolver desafios associados à cultura organizacional, à coordenação institucional ou à disponibilidade de recursos humanos qualificados. **A principal condição para que a tecnologia contribua para a inclusão reside na sua capacidade de responder a necessidades reais das pessoas, reforçando relações, oportunidades de participação e trajetórias de desenvolvimento ao longo da vida.**

Tema	Insight	Principais Ideias Abordadas
4.1. Da Inclusão Escolar à Inclusão ao Longo da Vida	O principal desafio da educação inclusiva deixou de ser o acesso à escola e passou a ser a construção de percursos de vida autónomos, participativos e sustentáveis.	Participação efetiva; qualidade de vida; autonomia; cidadania; inclusão social; redefinição do conceito de sucesso educativo; articulação entre educação, qualificação, emprego e participação comunitária.
4.2. Entre a Ambição da Lei e a Realidade da Implementação	O sistema dispõe de um enquadramento legislativo sólido, mas persistem dificuldades significativas na sua aplicação consistente e equitativa.	DL 54/2018; assimetrias territoriais; recursos humanos; burocracia; estabilidade das equipas; articulação institucional; papel das famílias; monitorização baseada em resultados; governação da inclusão.
4.3. Valências Especializadas: Entre Apoio, Participação e Inclusão	A qualidade das valências especializadas depende da sua capacidade para aumentar oportunidades de participação e não da sua mera existência organizacional.	CAA; UEE; UAE; unidades especializadas; participação versus segregação; articulação com a turma de referência; flexibilidade das respostas; cultura escolar; trabalho interdisciplinar; utilização dos recursos especializados.
4.4. Capacitar Pessoas para Transformar Culturas	As culturas inclusivas constroem-se através de profissionais capacitados, lideranças mobilizadoras e organizações capazes de aprender continuamente.	Formação inicial e contínua; competências dos docentes; assistentes operacionais; aprendizagem organizacional; liderança escolar; estabilidade das equipas; colaboração interdisciplinar; envolvimento das famílias; expectativas e potencial dos alunos.
4.5. Preparar a Vida Adulta: Autonomia, Autodeterminação e Participação	Autonomia, autodeterminação e participação devem ser entendidas como finalidades centrais da educação inclusiva e não apenas como resultados desejáveis.	Capacidade de escolha; tomada de decisão; competências funcionais; competências socioemocionais; participação dos jovens; projeto de vida; qualidade de vida; expectativas; preparação gradual para a vida adulta; envolvimento das famílias.
4.6. A Transição para a Vida Ativa: O Maior Ponto de Fragilidade do Sistema	A transição entre escola, formação, ensino superior, emprego e vida adulta continua a representar uma das maiores vulnerabilidades dos percursos inclusivos.	PIT; ensino superior; formação profissional; empregabilidade; emprego apoiado; respostas pós-escolares; CACI; articulação entre sistemas; planeamento centrado na pessoa; papel das empresas; continuidade dos apoios.
4.7. Tecnologia, Inovação e Equidade	A tecnologia pode ampliar a inclusão, mas o seu impacto depende da capacidade de responder a necessidades reais e de reforçar oportunidades de participação.	Inteligência Artificial; tecnologias de apoio; comunicação aumentativa; personalização da aprendizagem; acessibilidade; ética; capacitação digital; coordenação entre equipas; monitorização; inovação organizacional; redução de desigualdades.

Figura 9: Resumo dos Eixos Temáticos em Debate

5. Conclusões

O futuro da educação inclusiva em Portugal depende da capacidade de transformar percursos escolares em percursos de vida. A presença na escola constitui um ponto de partida importante, mas a verdadeira medida do sucesso reside na possibilidade de cada pessoa desenvolver autonomia, exercer escolhas, participar na comunidade e construir um projeto de vida alinhado com as suas aspirações, capacidades e sobretudo com o objetivo de uma vida digna. A agenda da próxima década será, acima de tudo, uma agenda de continuidade entre educação, participação e cidadania.

5.1. A educação inclusiva entrou numa nova fase de maturidade

As reflexões recolhidas ao longo do World Café sugerem que a educação inclusiva em Portugal ultrapassou a fase centrada no acesso à escola regular e entrou numa etapa focada na qualidade da participação e nos resultados alcançados ao longo da vida. O debate revelou uma preocupação crescente com autonomia, cidadania, empregabilidade e qualidade de vida, deslocando a discussão para além dos limites tradicionais do sistema educativo.

5.2. O principal desafio localiza-se na implementação

O enquadramento legislativo existente é amplamente reconhecido como sólido e alinhado com os princípios internacionais da inclusão. Contudo, persistem diferenças significativas entre escolas, territórios e contextos educativos, refletindo desafios relacionados com recursos, estabilidade das equipas, coordenação institucional e capacidade de execução. A consistência da implementação emerge como uma das prioridades centrais para os próximos anos.

5.3. A participação tornou-se o novo indicador de sucesso

Ao longo das diferentes mesas, surgiu uma visão alargada do que significa uma educação bem-sucedida. A presença física em contexto escolar é considerada insuficiente quando não é acompanhada por oportunidades reais de participação, aprendizagem, interação social e desenvolvimento pessoal. A participação efetiva assume-se progressivamente como um dos principais indicadores da qualidade das respostas inclusivas.

5.4. As valências especializadas devem funcionar como recursos de participação

Os participantes reconheceram a importância dos Centros de Apoio à Aprendizagem e de outras respostas especializadas, como as UEE (Unidades de Ensino Estruturado e as UAE (Unidades de Apoio Especializado), sublinhando que o seu impacto depende da forma como são utilizadas. Quando articuladas com os contextos regulares, podem ampliar oportunidades de aprendizagem e participação. Quando utilizadas de forma isolada ou permanente, podem limitar experiências inclusivas e reduzir oportunidades de envolvimento na vida escolar.

5.5. A inclusão depende das pessoas e das culturas organizacionais

A qualidade das respostas educativas está fortemente associada à formação dos profissionais, à estabilidade das equipas, à liderança das organizações e à capacidade de colaboração entre diferentes intervenientes. Os debates evidenciaram que os recursos são importantes, mas que a existência de culturas institucionais inclusivas constitui frequentemente o fator que mais diferencia escolas com resultados semelhantes em termos de meios disponíveis.

5.6. A autonomia e a autodeterminação devem ser desenvolvidas desde cedo

A preparação para a vida adulta não pode ficar limitada aos últimos anos da escolaridade. Competências relacionadas com tomada de decisão, autodeterminação, autonomia funcional, relacionamento interpessoal e participação comunitária devem ser promovidas de forma continuada ao longo do percurso educativo. Estas dimensões surgem como elementos fundamentais para a construção de projetos de vida significativos.

5.7. A transição para a vida ativa continua a representar a maior fragilidade do sistema

O período que sucede ao fim da escolaridade obrigatória foi identificado como um dos momentos mais vulneráveis dos percursos inclusivos. As dificuldades de articulação entre educação, formação, ensino superior, emprego e setor social continuam a gerar descontinuidades que condicionam oportunidades futuras. A necessidade de construir percursos mais coordenados e centrados na pessoa foi uma das mensagens mais consistentes emergentes das diferentes mesas, garantindo que o fim da escola não significa o fim dos apoios e um perfeito 'vazio' para a maioria dos jovens.

5.8. A tecnologia pode acelerar a inclusão, mas não substitui as condições necessárias para a sua concretização

As tecnologias de apoio e a inteligência artificial foram identificadas como oportunidades relevantes para reforçar acessibilidade, personalização e autonomia. No entanto, os participantes destacaram que o seu impacto depende de condições como formação adequada, equidade de acesso, supervisão humana e integração pedagógica. A inovação é entendida como um fator potenciador da inclusão e não como uma solução isolada para os desafios existentes.

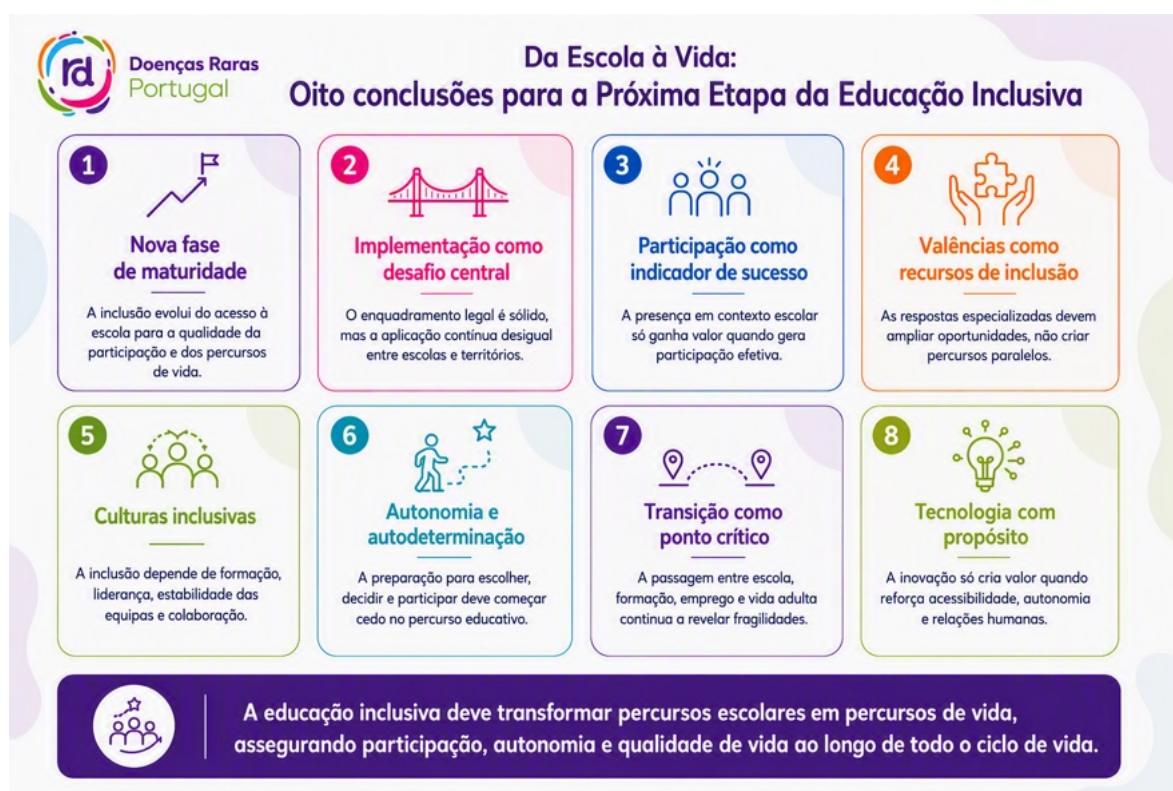


Figura 10: Resumo das Conclusões

6. Bibliografia

Brussino, O. (2020). *Mapping Policy Approaches and Practices for the Inclusion of Students with Special Education Needs*. OECD Education Working Papers, n.º 227. Paris: OECD Publishing.

Capucha, L., Pedroso, P., Carvalho, D., Gonçalves, E., Alves, T., Simão, C., et al. (2025). *Avaliação da Educação Inclusiva para o Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030): Relatório final*. ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa.

Comissão Europeia, Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2017). *Proclamação Interinstitucional sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais*. Jornal Oficial da União Europeia, C 428, 10–15.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2025). *Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade*. Lisboa: IEFP.

ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa. (2023). *Ponto da situação da Escola Inclusiva em Portugal*. Documento de referência citado na apresentação *JMNogueira2026_ISCTE_Escola_Inclusiva_em_Portugal_protegido*.

ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa. (2025). *Sistema de Indicadores de Políticas de Inclusão: Relatório Final*. Documento de referência citado na apresentação *JMNogueira2026_ISCTE_Escola_Inclusiva_em_Portugal_protegido*.

Mezzanotte, C. (2022). *The Social and Economic Rationale of Inclusive Education: An Overview of the Outcomes in Education for Diverse Groups of Students*. OECD Education Working Papers, n.º 263. Paris: OECD Publishing.

Nogueira, J. M. (2026). *A Escola Inclusiva em Portugal*. Apresentação realizada no âmbito do World Café “Educação Inclusiva em Portugal: Da Escola à Vida”, ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa. Documento *JMNogueira2026_ISCTE_Escola_Inclusiva_em_Portugal_protegido*.

Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, em particular o artigo 24.º — Educação. Nova Iorque: Nações Unidas.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal*. Paris: OECD Publishing.

Pereira, F. (coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., e Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN 978-972-742-418-4.

Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.

Portugal. (2019). *Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro: Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º 176.

Portugal. (2019). *Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro*. Diário da República, 1.ª série, n.º 190.

Pró-Inclusão — Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. (2024). *Atas do 8.º Congresso Internacional “50 Anos Após Abril: Diversidade, Equidade e Inclusão”*. Lisboa. Referência constante do documento *WC2026_Educacao_Inclusiva_v5*.

RD Portugal — União das Associações das Doenças Raras de Portugal. (2026). *World Café 2026 — Educação Inclusiva em Portugal: Da Escola à Vida*. Documento de trabalho e materiais de sistematização das mesas de discussão, incluindo *WC2026_Educacao_Inclusiva_v5* e *Mesa 4_Notas_Rondas_WorldCafe_RD*.

Santos, S. (coord.). (2022). *Diversidade e Educação Inclusiva: Instrumentos Validados*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Referência constante do documento *WC2026_Educacao_Inclusiva_v5*.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO. Referência citada na apresentação *JMNogueira2026_ISCTE_Escola_Inclusiva_em_Portugal_protegido*.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education — All Means All*. Paris: UNESCO. DOI: 10.54676/JJNK6989.

7. Agradecimentos

Um agradecimento a todos os participantes neste encontro, que contribuíram para a construção do presente documento.

Participantes:

Ana Luís Garcia | Ana Luísa Fernandes de Sousa | Ana Peixoto | Ana Rita Moreira | Ana Rita Neto | Ana Sabino | Artur Jorge Braziela Ferreira | Beatriz da Rocha Ribeiro | Carla Gomes | Carla Lourenço | Carlota Brasileiro | Catarina Costa Duarte | Catarina Fernandes | Cláudia Luísa | Cristiano Palma | Cristina Espadinha | David Rodrigues | Dina Paulino | Eduarda Ferreira | Elsa Carla Sanches Lourenço e Cunha | Erika Mendes | Eugénia Ferreira | Filipa Caetano Branco | Filipa Pinho | Filomena Borges | Flávia Gouveia | Filipa Costa | Francisca Barreiros | Helena Grilo | Helena Pessoa de Abreu | Inês Sottomayor | Jaime Ribeiro | Joana Paes de Vasconcelos | Joana Baptista | Joana d'Orey Santiago | Joana Rato | João Machado | João Pedro Mira Cadima | Joaquim Brites | José Miguel Nogueira | Lia Ferreira | Lourenço Santos | Luís Bravo da Mata | Luzia Lima-Rodrigues | Margarida Guedes da Costa | Margarida Santos | Maria Teresa Cardoso | Micaella Freitas | Nuno Pinto Martins | Palmira Martins | Paulo Gonçalves | Pedro Encarnação | Piedade Pereira | Raquel Marques | Ricardo Parreira | Rui Barbosa Guedes | Sandra Antunes | Sofia Almeida Bernardo | Sofia Freire | Sónia Afonso Reis | Sónia Esperto | Vanessa Esteves

Agradecemos o apoio na curadoria deste encontro da E^x- Escola Extraordinária e o apoio institucional prestado pelas entidades parceiras, nomeadamente ISCTE – Executive Education e ISCTE - CIES, cuja colaboração foi essencial para a concretização deste encontro.

Um agradecimento especial à PwC Portugal, equipa de Knowledge and Research, pela compilação dos contributos, conceção e montagem deste documento, desenvolvimento das infografias e sistematização dos dados apresentados.