

O Programa de Avaliação Externa das Escolas e a educação inclusiva em Portugal: Uma revisão integrativa

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão integrativa da literatura sobre a influência do 3.º ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE) no desenvolvimento da educação inclusiva em escolas públicas de ensino não superior em Portugal. A pesquisa foi conduzida nas bases de dados Scopus e Web of Science, bem como nos portais Redalyc, Capes, Dialnet e no repositório RCAAP. Quinze documentos, publicados entre 2018 e 2023, compuseram o corpus deste estudo, tendo a análise qualitativa sido realizada com o apoio do software MAXQDA. Desde 2018, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) tem dado ênfase às práticas educativas e letivas no âmbito do PAEE. A IGEC tem pretendido, desta forma, contribuir para melhorias na aprendizagem dos alunos, através de políticas e práticas de inclusão e de flexibilidade curricular que promovam um ensino de qualidade. No entanto, é necessário identificar evidências de que esse desiderato está a concretizar-se. Embora alguns estudos indiquem impactos positivos do PAEE, nomeadamente na organização escolar, outros sugerem que esses efeitos não são evidentes nas práticas pedagógicas. Os resultados diferem conforme os contextos escolares e dependem, sobretudo, dos métodos de ensino adotados pelos professores, alinhando-se com tendências internacionais. Constata-se que há, ainda, pouco conhecimento sobre o impacto efetivo do PAEE no desenvolvimento da educação inclusiva, o que reforça a necessidade de mais investigação sobre o tema.

Palavras-chave: Programa de Avaliação Externa das Escolas; Inspeção-Geral da Educação e Ciência; Inclusão; Portugal.

Jennifer Silva ⁱ
Universidade de Aveiro, Portugal.

Diana Oliveira ⁱⁱ
Universidade de Aveiro, Portugal.

Alexandre Ventura ⁱⁱⁱ
Universidade de Aveiro, Portugal.

1. INTRODUÇÃO

Em Portugal, desde 2006, a Avaliação Externa de Escolas (AEE) tornou-se uma prática sistemática que reflete as tendências europeias. O Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE) da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), órgão com autonomia administrativa que se

encontra sob a tutela do Ministério da Educação, constitui um refinamento das políticas e das práticas de avaliação institucional (Sousa & Pacheco, 2018).

Até ao momento, a IGEC realizou três ciclos avaliativos: o primeiro decorreu de 2006 a 2011; o segundo de 2011 a 2017; e o terceiro, iniciado em 2018, encontra-se ainda em curso. Em todos os ciclos, os objetivos foram avaliar a implementação das políticas educativas, harmonizar políticas e práticas e contribuir para a melhoria da qualidade educativa (Miranda et al., 2023; Saragoça et al., 2020).

De acordo com Leite et al. (2023) e Rodrigues et al. (2019), as primeiras referências à AEE e à qualidade educativa dos programas nacionais surgiram após a integração de Portugal na União Europeia, em 1986, tendo nessa altura a avaliação educacional tido a sua génese com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Contudo, o processo de avaliação de escolas só foi delineado em 2002 e implementado a partir de 2006, após a aprovação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Entre a década de 1980 e 2006, diversos projetos nacionais, inspirados em modelos internacionais, foram implementados para aprofundar o conhecimento e o desenvolvimento das escolas. Estes projetos contribuíram para fomentar uma cultura de avaliação e melhoria contínua nas escolas portuguesas, destacando-se: o Observatório da Qualidade da Escola (1992–1999); o Projeto Qualidade XXI (1999–2002); o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999–2002); o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997–2001); o Projeto Melhorar a Qualidade (2000); o Common Assessment Framework (2000); o Programa AVES: Avaliação das Escolas Secundárias (2000–2001); e o Projeto-piloto de Avaliação Externa de Escolas (2005–2006) (Oliveira, 2017; Rodrigues et al., 2019; Ventura, 2006).

Nas últimas duas décadas do século XX, após a Revolução do 25 de Abril de 1974 e com a implementação de medidas para democratizar o acesso à educação, registou-se um aumento significativo do número de alunos nas escolas, anteriormente excluídos por motivos sociais e económicos. Num ambiente cada vez mais globalizado, a exigência pela igualdade de direitos tornou-se premente, tendo a universalização da educação levantado questões cruciais sobre a organização e o funcionamento das escolas. Para assegurar a inclusão de todos os estudantes, diversas medidas e programas foram implementados desde então. As mudanças decorrentes da massificação do acesso à educação e do alargamento da escolaridade obrigatória passaram a gerar preocupações e exigências relacionadas com o sucesso educativo, sendo agregadas a políticas que enfatizam o conhecimento sobre o desempenho e a monitorização. Começam a emergir processos de accountability e mecanismos de responsabilização focados na avaliação da qualidade da educação (Carvalho et al., 2023; Rodrigues et al., 2019; Sá & Sousa-Pereira, 2019). Por um lado, há uma consciência crescente de que é necessário responder às necessidades individuais dos alunos, diferenciando o ensino; por outro, persistem formas de controlo estatal sobre as escolas, através de avaliação institucional e monitorização (Ball, 2015).

Em Portugal, por influência da Nova Gestão Pública, verificou-se uma tendência descentralizadora que incluiu a transferência de responsabilidades para as escolas e o poder local, incentivando-se a relação entre o desenvolvimento curricular e a inovação educacional, bem como o reconhecimento das

escolas e dos professores como atores fundamentais no processo educativo. Deste modo, houve alguns movimentos no sentido do reforço da autonomia das escolas, visando facilitar a auto-organização de cada instituição e melhorar o serviço público da educação (Mouraz et al., 2019). Na base deste quadro de autonomia está uma dimensão política e ética orientada para a promoção de iniciativas que garantam a “equidade e a justiça social a todos os estudantes, proporcionando-lhes uma vida adulta mais digna e gratificante” (Lourenço-Gil et al., 2020, p. 38).

Lopes e Oliveira (2021) destacam que a partir de 2018, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, se intensificou o compromisso com a inclusão por parte da administração central e das organizações escolares, com o objetivo de alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Uma das prioridades da ação governativa passou a ser a aposta na educação inclusiva, processo que visa responder à diversidade e às necessidades individuais de todos os alunos, promovendo a respetiva inclusão social. Preconiza-se que todos sejam educados juntos, em sala de aula, sendo a educação especial integrada no ensino regular, distanciando-se a educação inclusiva de abordagens focadas apenas no apoio aos alunos com deficiência. A diversidade de alunos e a multiculturalidade passam a ser perspetivadas como uma mais-valia, adequando-se os meios e os processos de ensino à individualidade de cada um (Ainscow, 2020; Seabra et al., 2020).

Em Portugal, o 3.º ciclo avaliativo do PAEE revela uma preocupação em contribuir para a construção de uma escola inclusiva, pelo que a compreensão do papel efetivo deste programa na promoção da inclusão requer uma investigação de tendências, desafios enfrentados e influências. Entre outros aspetos, diferencia-se dos ciclos anteriores por dar ênfase aos processos de ensino e aprendizagem, sem esquecer os resultados, valorizando a promoção da equidade e inclusão dos alunos (Fialho et al., 2020; Seabra et al., 2021). De igual modo, registam-se no PAEE alterações metodológicas, como a introdução da Observação da Prática Educativa e Letiva (OPEL) e o alargamento da equipa de avaliadores, que passou a incluir dois peritos externos, geralmente docentes do ensino superior e/ou investigadores, além dos dois inspetores da IGEC. Em escolas não agrupadas com menos de 500 alunos ou com apenas um nível de ensino, a equipa pode ser reduzida a dois elementos: um inspetor da IGEC e um perito externo. Durante a OPEL, que abrange diferentes níveis de educação e ensino, é concedida especial atenção à interação pedagógica, às competências abordadas e à promoção da inclusão de todos os alunos (Lopes & Oliveira, 2021).

Na investigação que deu origem a este artigo, o foco recaiu sobre o 3.º ciclo do PAEE, que enfatiza a escola inclusiva, fazendo parte do atual quadro de referência temas como “equidade e inclusão”. Pretende-se responder à seguinte Questão de Pesquisa (QP): De que forma(s) o PAEE, no 3.º ciclo avaliativo, contribui para o desenvolvimento de uma educação inclusiva no ensino não superior em Portugal?

Os objetivos deste estudo são: (1) compreender se o PAEE, especificamente no 3.º ciclo avaliativo, promove o aprimoramento de práticas educativas inclusivas; e (2) propor recomendações para otimizar a influência do PAEE na educação inclusiva, com o intuito de melhorar o bem-estar dos

alunos e promover melhorias dos resultados educacionais.

Considera-se que a investigação sobre este tema – influência do 3.º ciclo do PAEE para o desenvolvimento da educação inclusiva em escolas públicas de ensino não superior em Portugal – é fundamental para destacar práticas bem-sucedidas na promoção da inclusão escolar, mas também para identificar lacunas e oportunidades de melhoria no sistema educativo português, fornecendo insights importantes a educadores, investigadores e formuladores de políticas educacionais. Com esses fins em mente, optou-se por realizar neste artigo uma revisão integrativa da literatura que, de acordo com Elsbach e van Knippenberg (2020), permite apresentar o estado da arte de um tópico de pesquisa através do mapeamento e análise de literatura relevante num determinado período. Este estudo abrange o período de 2018 a 2023, sendo que 2018 corresponde ao início do 3.º ciclo avaliativo do PAEE.

Apresentada a QP que orientará este estudo, bem como os objetivos do mesmo, segue-se a descrição da metodologia adotada. Nessa secção, serão explicados os procedimentos utilizados, seguindo-se a exposição dos dados coletados e a sua subsequente análise. O artigo termina com a apresentação de algumas considerações finais, destacando-se recomendações derivadas desta revisão, e áreas de investigação futura.

2. METODOLOGIA

Este artigo apresenta uma revisão integrativa da literatura, doravante RIL, uma metodologia que combina insights teóricos com uma abordagem crítica e de síntese da literatura existente. Esta abordagem inclui fontes de informação empírica e teórica, possibilitando uma compreensão holística do estado da arte do tema em análise (Elsbach & van Knippenberg, 2020; Torraco, 2005).

O propósito da RIL é aprofundar a compreensão de um fenómeno específico, através do mapeamento e síntese do conhecimento de uma área específica, integrando e agregando resultados. Na área da educação, as revisões integrativas podem ser úteis para avaliar intervenções e políticas públicas, bem como para estabelecer boas práticas com base em evidências (Mattar & Ramos, 2021).

A escolha desta metodologia deve-se ao facto de o tema em estudo incidir sobre um tópico emergente relacionado com a educação inclusiva e o PAEE, ancorado em normativos legais promulgados em Portugal a partir de 2018. Os autores desta RIL analisaram estudos publicados desde essa data, priorizando os que foram submetidos a revisão por pares, para incrementar o rigor e a fundamentação metodológica.

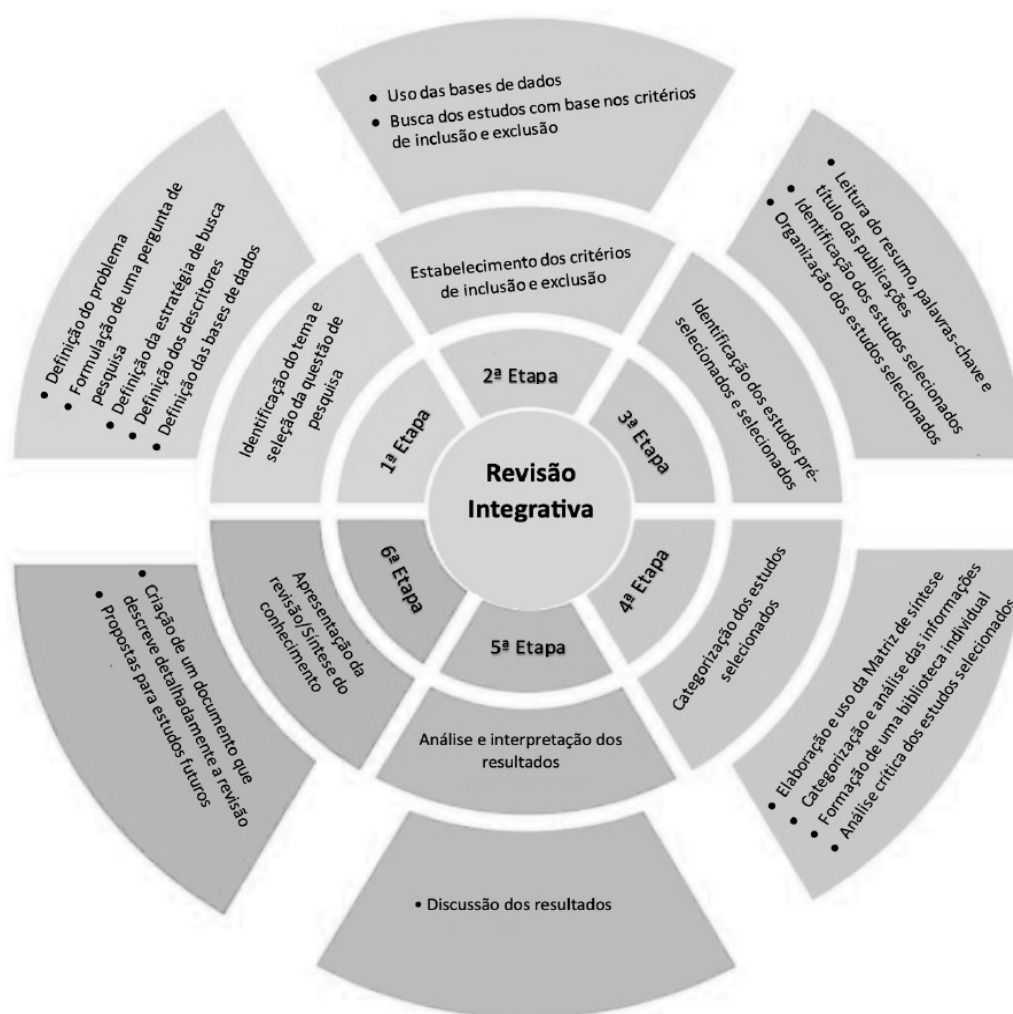
Como defendido por Toronto e Remington (2020) e Torraco (2005), à semelhança da revisão sistemática da literatura, a revisão integrativa deve seguir etapas bem definidas, incluir uma ou mais questões de pesquisa e possuir uma estratégia de investigação explícita. Deve, também, avaliar a qualidade de cada estudo revisto e sintetizar dados usando métodos transparentes e reprodutíveis.

De acordo com Botelho et al. (2011), a RIL permite sintetizar e

analisar o conhecimento científico produzido em torno do tema em questão e envolve seis etapas essenciais: (1) identificação do tema e seleção da QP; (2) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; (3) identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; (4) categorização dos estudos selecionados; (5) análise e interpretação dos resultados; (6) apresentação da revisão e síntese do conhecimento.

A Figura 1 detalha as atividades e os processos envolvidos em cada uma dessas etapas, proporcionando uma compreensão mais clara dos passos percorridos neste estudo.

Figura 1:
Etapas da revisão integrativa



Fonte: Reproduzido de Botelho et al. (2011, p. 129).

Dando seguimento às orientações de Botelho et al. (2011), iniciou-se a primeira etapa com a definição do tema deste estudo: influência do 3.º ciclo do PAEE para o desenvolvimento da educação inclusiva em escolas do ensino não superior em Portugal.

A QP, “De que forma(s) o PAEE, no 3.º ciclo avaliativo, contribui

para o desenvolvimento de uma educação inclusiva no ensino não superior em Portugal?”, foi determinada com recurso à técnica da mnemónica PEO: P (population) – estabelecimentos públicos de ensino não superior e políticas inclusivas em Portugal –; E (exposure) – 3.º ciclo do PAEE da IGEC –; O (outcome) – compreender se o PAEE contribui para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Trata-se de uma técnica adequada à formulação da QP de uma revisão integrativa que associa dois tópicos, pretendendo-se averiguar a relação existente entre eles (Elsevier Author Services, 2024).

De seguida, para garantir a qualidade da pesquisa, foi solicitado o apoio de uma técnica superior da biblioteca da universidade à qual os investigadores estão filiados. Essa colaboração foi crucial para identificar fontes de informação relevantes sobre o tema em estudo, selecionar bases de dados bibliográficas e definir estratégias de pesquisa. Optou-se por uma pesquisa sistemática e de periodicidade quinzenal, tendo sido iniciada em março de 2024 e concluída em finais de junho de 2024 (4 meses de duração). Neste intervalo foi assegurada uma cobertura atualizada das publicações, permitindo verificar a disponibilidade contínua dos documentos encontrados e minimizar o impacto de flutuações nas bases de dados, como eventuais atrasos na indexação. A metodologia incluiu o uso de filtros específicos para garantir que os textos selecionados correspondessem aos critérios estabelecidos.

O processo de pesquisa começou com a identificação de palavras-chave e termos relacionados com o tema do estudo, a partir da leitura de artigos obtidos numa pesquisa genérica efetuada no Google Scholar e na base de dados Scopus. Depois, utilizou-se o ERIC Thesaurus para definir os termos de pesquisa mais apropriados. Os termos selecionados – “institutional evaluation”, “school inspection”, “external evaluation of schools”, “inclusion” – foram escolhidos com o objetivo de delimitar a pesquisa e garantir a relevância dos resultados obtidos. O termo “higher education” foi utilizado como critério de exclusão (AND NOT), de forma a não serem contemplados documentos relativos ao ensino superior. De seguida, fez-se uma busca exploratória na base de dados Scopus, a fim de identificar, nos títulos e resumos dos artigos, os descritores mais utilizados na literatura sobre o tema em estudo. Após alguns testes de pesquisa, foi definida a seguinte síntese de pesquisa: “external evaluation of schools” OR “institutional evaluation” OR “school inspection” AND “inclusion” AND NOT “higher education”. Esta estratégia permitiu delimitar a pesquisa e excluir artigos que não se coadunavam com o estudo pretendido. Não foram encontradas revisões integrativas da literatura que abordassem especificamente o tema em análise.

Foi necessário reajustar os descritores e adaptar as estratégias de pesquisa em algumas fontes de informação consultadas, com o objetivo de garantir a obtenção de documentos relevantes e adequados aos critérios estabelecidos. Nas bases de dados Scopus e Web of Science, a pesquisa foi conduzida em inglês para assegurar resultados mais abrangentes. No RCAAP, CAPES, Dialnet e Redalyc, optou-se pelo português, por ser a língua em que se encontra a maioria das publicações, refletindo contextos específicos, como o de Portugal. Estas adaptações estão especificadas na Tabela 1, na coluna “Palavras-chave e operadores booleanos”.

Tabela 1:

Resumo dos procedimentos adotados na pesquisa de literatura

Fontes	Modo de pesquisa	Palavras-chave e operadores booleanos	Filtros
Scopus	Documents Article Title/Abstract/ Keywords	“external evaluation of schools” OR “institutional evaluation” OR “school inspection” AND NOT “higher education” AND “inclusion”	Year: 2018-2024 Subject area: Social Sciences Country/territory: limited to Portugal
Web of Science (WoS)	Documents TOPIC (title, abstract and author keywords)	external evaluation of schools OR institutional evaluation OR school inspection AND inclusion NOT higher education	Publication years: 2018-2024 Countries/regions: Portugal Research areas: Education Educational Research
CAPES (inclui DOAJ e SciELO)	Assunto	avaliação externa de escolas em portugal	Anos: 2018-2024 Periódicos revisados por pares Recursos on-line
Dialnet	Busca de documentos	avaliação externa de escolas AND portugal	Anos: 2018-2024 Artículo de revista Artículo de libro
Redalyc	Pesquisar artigos	avaliação externa de escolas OR igec AND Portugal AND 2018 até 2024	Por ano: 2018-2024 País: Portugal
RCAAP	Pesquisa avançada Título Assunto	avaliação externa de escolas	Data: 2018 a 2024 Tipo de acesso: acesso aberto Tipo de documento: artigo científico, capítulo

Nota: Elaboração própria.

Na segunda etapa – estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão –, foram selecionadas diversas fontes de informação para a realização da pesquisa. As bases de dados Scopus e Web of Science, os portais Capes, Dialnet, Redalyc, bem como o repositório RCAAP, foram consultados, conforme detalhado na Tabela 1. A abrangência de diversas fontes permitiu aceder a maior diversidade de documentos relevantes sobre o tema em estudo, mitigar o risco de viés de seleção e garantir a qualidade e pertinência dos resultados obtidos.

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: (1) estudos sobre avaliação externa de escolas em Portugal e educação inclusiva; (2) estudos revistos por pares ou por comissões científicas com especialistas; (3) com texto integral disponível; (4) temporalmente limitados entre 2018 e 2024; (5) com limitação geográfica a Portugal; (6) em qualquer língua. Como critérios de exclusão: (1) dissertações e teses, devido à sua extensão e complexidade (a análise desses trabalhos exigiria um investimento significativo de tempo e

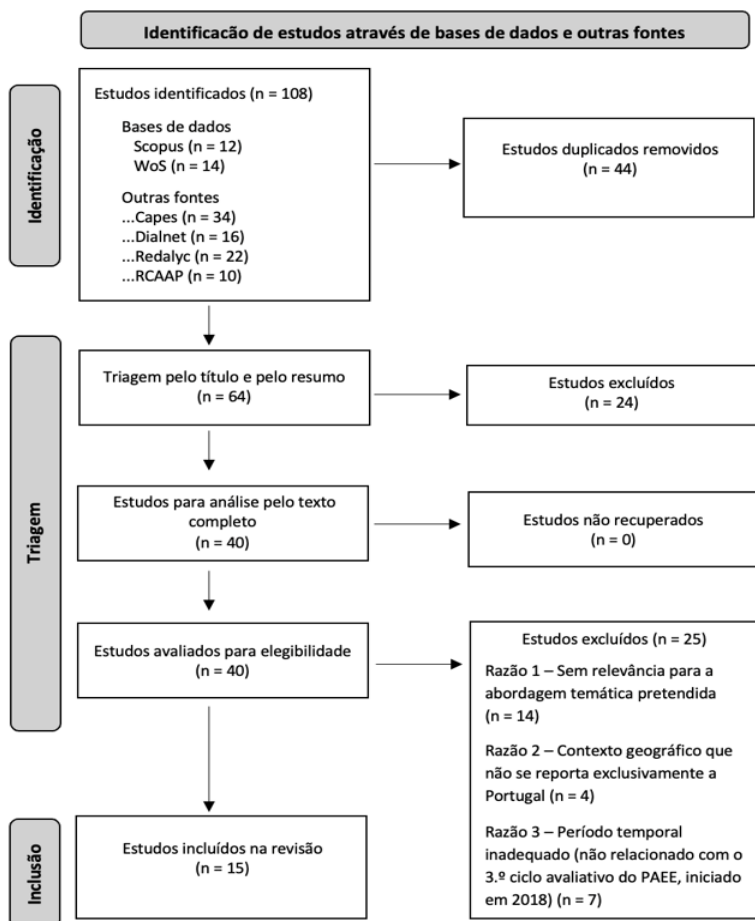
recursos, não sendo compatível com o cronograma estabelecido para a realização deste estudo); (2) textos sem referência a procedimentos metodológicos; (3) estudos com focos temáticos distintos (por exemplo, ensino superior ou avaliação interna de escolas).

Através das bases de dados, dos portais e do repositório já mencionados, bem como dos procedimentos descritos na Tabela 1, foram encontrados 108 documentos, posteriormente importados para o software de gestão de referências bibliográficas Mendeley Reference Manager.

Realizou-se a identificação e seleção dos estudos, procedimento correspondente à etapa três (Figura 1). Foram excluídos 44 estudos duplicados e aferiu-se a pertinência dos restantes. Após uma análise dos títulos e resumos, excluíram-se 24 estudos, por não corresponderem ao tema e foco da pesquisa. Seguiu-se uma leitura integral dos textos, resultando na exclusão adicional de 25 documentos, por também não se enquadrarem no foco desta investigação. Foram selecionados 15 documentos, identificados com um asterisco na secção “Referências” deste artigo, constituindo o corpus de análise desta RIL.

Através do fluxograma Prisma, apresentado na Figura 2, ilustram-se os processos e documentos selecionados e analisados neste estudo, desde a sua identificação inicial até à seleção final.

Figura 2:
Fluxograma de resultados (PRISMA)



Fonte: Adaptado de Page et al. (2021, p. 6).

O processo de avaliação da qualidade, relevância e credibilidade dos documentos foi conduzido de forma independente pelos autores deste estudo, tendo as divergências sido resolvidas por mútuo acordo. Para o efeito, foi criada uma ficha de avaliação da informação, no formato Excel, que incorpora uma checklist adaptada do TRAAP Method, disponibilizado no Libguide: Evaluating information, da Sheridan Libraries Johns Hopkins University (2023). Esta checklist, composta por cinco pontos de análise, inclui: (1) Fonte (autor e data); (2) Atualidade (data de publicação, importância temporal da informação), (3) Relevância (contribuições para o tema em análise, fundamentação, perspetivas, teorias e tendências); (4) Autoridade (credibilidade da fonte, autoria e afiliação); e (5) Precisão (adequação da estrutura do documento e da metodologia usada). Os estudos incluídos na RIL atendem a todos os critérios definidos nestes pontos de análise.

Passando à análise dos estudos, etapa quatro, correspondente à categorização dos estudos selecionados, procedeu-se à elaboração de um resumo textual das evidências científicas obtidas, com o intuito de organizar e sintetizar a informação. Os autores utilizaram o software MAXQDA, uma ferramenta de apoio à análise qualitativa na extração e organização de informações significativas dos artigos. Através da codificação dos dados qualitativos foi possível recuperar segmentos importantes nos textos analisados, facilitando a comparação de perspetivas de diferentes autores e estudos. Em paralelo, foi desenvolvido um instrumento no Excel que permitiu uma análise individual e cuidadosa de cada documento, incluindo informações referentes à abordagem metodológica empregue e aos resultados alcançados nas investigações. A integração destas ferramentas tecnológicas assegurou uma abordagem cuidadosa na análise dos dados, o que contribuiu para elevar a confiabilidade e validade dos resultados desta RIL.

Os estudos que constituem o corpus desta RIL foram analisados seguindo o paradigma interpretativo e a técnica de análise de conteúdo. Para esta análise recorreu-se à categorização, processo que reúne unidades de registo e que permitiu uma análise crítica e reflexiva dos dados, contribuindo para a formulação de novos insights e conclusões (Bardin, 2016). Optou-se pelo critério de categorização semântica (categorias temáticas), tendo-se estabelecido as seguintes categorias de análise: (1) Políticas e práticas inclusivas no ensino não superior em Portugal; (2) Desafios na implementação de práticas inclusivas; (3) Influência do PAEE no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas; (4) Recomendações para otimizar a influência do PAEE na Educação Inclusiva.

A etapa cinco refere-se à análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa, que serão abordados no próximo ponto deste artigo. Por fim, a etapa seis incluirá uma síntese do conhecimento obtido.

3. RESULTADOS

Os textos selecionados para esta revisão, relacionados com o PAEE em Portugal desde 2018, abordam a temática da inclusão por ser parte integrante do Quadro de Referência do 3.º ciclo do PAEE, estando os mesmos alinhados com o foco da QP deste estudo.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS

Dos 15 documentos que constituíram o corpus de análise deste estudo, 11 são artigos, três são capítulos de livros e um é uma comunicação em conferência, conforme apresentado na Tabela 2. Nessa tabela, estão identificados os estudos selecionados, identificados com (E), sendo possível consultar o ano de publicação, os autores, o título, a tipologia dos documentos e as fontes de publicação.

Tabela 2:

Identificação do estudo e ano de publicação, autores, título, tipologia de documento e fonte de publicação

Estudo Ano	Autores	Título	Tipologia de documento	Fonte de publicação
E01 2018	Sousa, J. R. F., & Pacheco, J. A.	A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares	Artigo científico	Educação Especial
E02 2018	Madeira, J., & Duarte, J. B.	Inspeção e inovação: Um novo relacionamento com as escolas?	Artigo científico	Lusófona de Educação
E03 2019	Sá, I., & Sousa-Pereira, F.	Práticas curriculares e de avaliação da aprendizagem: Contributos para a melhoria	Artigo científico	Linhas Críticas
E04 2019	Rodrigues, E., Santos, A., & Souza, L.	Avaliação externa de escolas em Portugal: Uma análise comparativa aos referenciais utilizados pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC)	Comunicação em conferência	Actas - XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía
E05 2019	Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P.	Between external Influence and autonomy of schools: Effects of external evaluation of schools	Artigo científico	Paidéia
E06 2020	Correia, A. P., Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., & Gomes, S.	A avaliação externa das escolas em Portugal (3.º ciclo): Um olhar a partir da produção legislativa	Capítulo de livro	Avances en ciencias de la educación: Investigación y práctica
E07 2020	Saragoça, J., Fialho, I., Silvestre, M. J., Correia, A. P., & Gomes, S.	Impacto do novo referencial de avaliação externa de escolas em Portugal nas escolas e nas práticas dos avaliadores: A opinião de inspetores e de peritos externos	Capítulo de livro	Avances en ciencias de la educación: Investigación y práctica

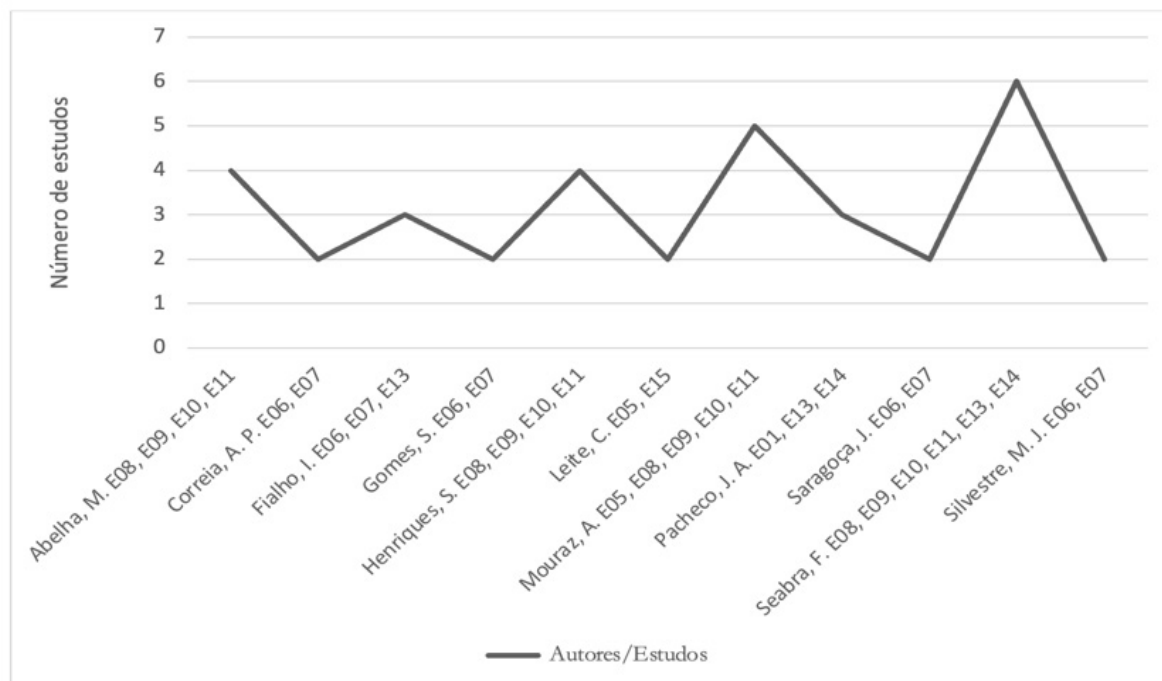
E08 2020	Seabra, F., Mouraz, A., Abelha, M., & Henriques, S.	Equidade e inclusão nas políticas de educação: Perspetivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas	Artigo científico	Indagatio Didactica
E09 2021	Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M.	A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da avaliação externa das escolas em Portugal	Artigo científico	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas
E10 2022a	Seabra, F., Abelha, M., Henriques, S., & Mouraz, A.	Policies and practices of external evaluation of schools: Spaces for teacher collaboration?	Artigo científico	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
E11 2022b	Seabra, F., Henriques, S., Mouraz, A., Abelha, M., & Tavares, A.	Schools' strengths and areas for improvement: Perspectives from external evaluation reports	Artigo científico	Frontiers in Education
E12 2023	Serra, L., Alves, J. M., & Soares, D.	A avaliação externa das escolas: Entre a conformidade e a inovação	Artigo científico	Revista Portuguesa de Investigação Educacional
E13 2023	Pacheco, J. A., Fialho, I., Barreira, C., & Seabra, F.	Perceções de atores políticos, inspetivos e avaliativos (inspetores e peritos externos) sobre a avaliação externa das escolas, como política, procedimento e experiência	Capítulo de livro	Avaliação externa das escolas: Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção
E14 2023	Miranda, H. M. C. G., Seabra, F., & Pacheco, J. A.	Avaliação externa das escolas, regulação por pares, trabalho colaborativo e qualidade educativa: Qual a relação?	Artigo científico	Práxis Educativa
E15 2023	Leite, C., Monteiro, A., & Sampaio, M.	Inclusão e justiça social nas escolas portuguesas: Discursos políticos e de avaliação	Artigo científico	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

Nota: Elaboração própria.

O corpus de análise abrange estudos publicados entre 2018 e 2023. Constatou-se que o maior número de publicações ocorreu nos anos 2019 (n = 3), 2020 (n = 3) e 2023 (n = 4). Dos 15 documentos analisados, 13 estão redigidos em português e dois em inglês. À exceção dos estudos E06 e E07, divulgados no livro *Avances en ciencias de la educación: Investigación y Práctica*, os restantes (n = 13) apresentam fontes de publicação diversas.

Verificou-se que alguns documentos compartilham autores comuns, como se pode analisar na Figura 3.

Figura 3:
Autores e respetivos estudos



Nota: Elaboração própria.

Relativamente aos focos territoriais dos estudos analisados, constata-se que a maioria é de âmbito nacional ($n = 11$), enquanto os restantes se concentram em contextos específicos ($n = 4$). Nestes últimos (E03, E05, E07, E14), por razões de proteção de dados, os territórios geográficos não são identificados. Sabe-se, contudo, que o estudo E03 foca um agrupamento de escolas no Norte de Portugal; o E05 analisa dois agrupamentos selecionados com base nos resultados dos alunos em rankings; e o E14 incide num determinado distrito.

3.2. NATUREZA METODOLÓGICA DOS ESTUDOS

A maioria dos estudos analisados adota uma abordagem qualitativa ($n = 10$), seguida de abordagens mistas ($n = 3$) e, em menor proporção, de quantitativas ($n = 2$).

Os estudos qualitativos utilizaram a análise documental, baseando-se nos quadros referenciais do PAEE, relatórios de avaliação externa produzidos pela IGEC, normativos legais e estudos realizados em Portugal (E01, E02, E04, E06, E08, E09, E10, E11, E13). Um estudo (E15) fundamentou-se em inquéritos por entrevistas feitos a representantes do Ministério de Educação, da IGEC e a peritos externos.

Três estudos (E05, E12 e E14) adotaram uma abordagem mista, combinando entrevistas, questionários, grupos focais e análise de relatórios da IGEC. Dois estudos (E03 e E07) utilizaram a abordagem quantitativa,

baseando-se em inquéritos por questionário aplicados a professores e alunos (E03), bem como a inspetores e peritos externos (E07).

Quanto à tipologia, a maioria dos estudos (n = 13) são exploratórios, exceto dois (n = 2) identificados como estudos de caso (E03, E05).

3.3. LIMITAÇÕES DOS ESTUDOS

Relativamente às limitações dos estudos analisados, cinco fazem essa referência: (1) os estudos E03 e E05 apresentam limitações associadas à natureza de estudos de caso, sendo os resultados não generalizáveis; (2) no estudo E03, os autores explicam que a abordagem baseada em questionários não capta, de forma desejada, a complexidade das práticas de ensino e as percepções dos alunos, podendo haver subjetividade nas respostas; (3) no estudo E05, é mencionado que não se investigaram os efeitos a longo prazo da AEE, nem se consideraram consequências não intencionais dessa avaliação; (4) os autores dos estudos E11 e E13 referem que as conclusões podem ser limitadas pelo número reduzido de relatórios de AEE da IGEC analisados; (5) o estudo E12 apresenta duas limitações: analisou apenas a perspetiva da IGEC, sem considerar os processos de autoavaliação das escolas, e não explorou os desafios enfrentados pelas lideranças escolares na implementação de práticas inovadoras para melhorar as escolas.

3.4. RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Dos 15 estudos analisados, seis apresentam sugestões para estudos futuros (E03, E05, E11, E12, E13, E14). No estudo E03, é proposto que se investiguem fatores externos que possam influenciar as práticas de ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos, em todas as disciplinas, de forma a permitir uma compreensão mais abrangente sobre as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas, alinhadas com um paradigma formativo de aprendizagem que potencie o envolvimento dos alunos. Os autores do estudo E05 sugerem que se explorem os efeitos, a longo prazo, da AEE nos processos de gestão curricular, bem como se investiguem potenciais consequências não intencionais da AEE. O estudo E11 aponta para a necessidade de outras pesquisas que permitam explorar as tendências do 3.º ciclo do PAEE, no sentido de aferir áreas emergentes de interesse ou áreas de relevância decrescente. De igual modo, é proposto que se investiguem as diferenças na interpretação e implementação da AEE, em áreas territoriais da IGEC, de forma a compreender melhor as dinâmicas locais e as realidades das escolas portuguesas. Consideram ainda os autores que seria interessante haver um estudo focado no trabalho realizado pela nova equipa avaliativa (IGEC e peritos), neste 3.º ciclo avaliativo, para apurar as diferenças em relação ao trabalho realizado pela equipa dos ciclos anteriores. No estudo E12, é sugerido que se desenvolvam pesquisas que, de forma cruzada, integrem as percepções da AEE e da autoavaliação, ampliando a compreensão em relação a estes dois processos de regulação que operam no sistema educativo português. O estudo E13 considera que deveria ser complementado com a análise de mais relatórios de AEE da IGEC

e com a recolha de mais informações por parte de atores envolvidos, através de entrevistas e da aplicação de inquéritos por questionário. Sugerem, neste estudo, que haja a promoção de fóruns de discussão sobre conceitos como “regulação por pares” para fomentar a assunção, pelos docentes, do trabalho colaborativo, essencial para a qualidade educativa. Por fim, no estudo E14, é destacado o interesse em analisar mais realidades escolares, recorrendo a indicadores encontrados neste estudo relacionados com a implementação de práticas escolares promotoras de inclusão e sucesso escolar.

3.5. DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO PAEE NOS TEXTOS ANALISADOS

Quanto à presença da dimensão da educação inclusiva nos textos analisados, observa-se que a maioria dos estudos enfatiza as práticas inclusivas (E01, E03, E05, E08, E09, E10, E11, E12, E14, E15). Os restantes centram-se nas políticas educativas, incluindo as de inclusão, refletindo sobre o PAEE (E04, E06, E07) e o papel da inspeção (E02, E13).

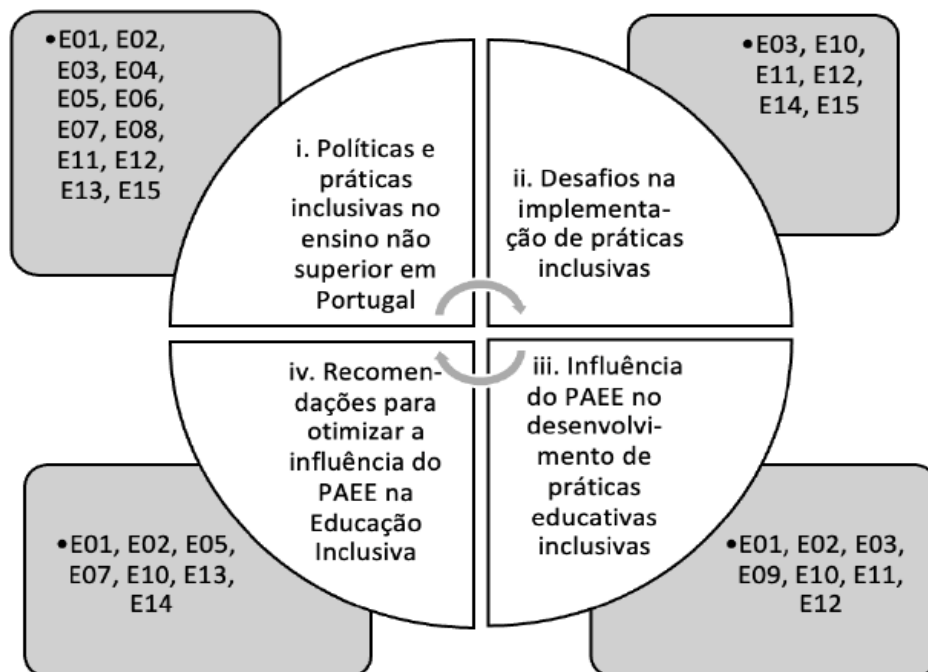
Os estudos apresentam abordagens distintas sobre a relação entre o PAEE e a educação inclusiva. Os estudos E03 e E05 refletem visões organizacionais escolares: o primeiro foca-se na perspetiva dos professores e o segundo integra as opiniões de professores, diretores e coordenadores de departamentos curriculares. Por sua vez, os estudos E01, E04, E06 e E09 adotam uma visão institucional, centrando-se na análise de políticas educativas. No âmbito desta abordagem, os estudos E02 e E07 incorporam dados fornecidos por inspetores e peritos externos. Os estudos E13 e E15 conciliam informações provenientes de representantes do Ministério da Educação com contributos das equipas avaliativas da IGEC. Já os estudos E08, E10, E11, E12 e E14 baseiam-se nos relatórios da IGEC, que combinam as duas visões anteriores. Estes relatórios destacam-se por uma metodologia robusta que inclui questionários (dirigidos a alunos, pais e encarregados de educação, docentes e não docentes), entrevistas em grupo (com membros representativos da comunidade educativa), observação direta (de instalações, equipamentos, ambientes educativos e práticas educativas e letivas), análise documental e análise estatística (relativa à escola e aos resultados escolares).

3.6. CORRESPONDÊNCIA DE ESTUDOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE

A análise dos estudos permite organizar a informação em quatro dimensões, correspondentes às categorias temáticas definidas na secção de Metodologia, conforme representado na Figura 4.

Figura 4:

Distribuição dos estudos da RIL por dimensões de análise



Nota: Elaboração própria.

A distribuição dos estudos pelas dimensões de análise permite observar tendências e especificidades no âmbito das categorias definidas. Estes resultados constituem a base para a reflexão desenvolvida na secção seguinte, Discussão, sendo as interpretações exploradas de forma detalhada.

4. DISCUSSÃO

Esta secção organiza-se em quatro subsecções, alinhadas com as dimensões de análise definidas nos Resultados e ilustradas na Figura 4, que orientam a resposta à QP. A Discussão desenvolve-se a partir de um diálogo que integra os resultados obtidos nos estudos da RIL, incluindo, de forma pontual, outros textos e autores relevantes, permitindo contextualizar e aprofundar a interpretação dos dados.

4.1. POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO NÃO SUPERIOR EM PORTUGAL

Uma das principais mudanças socioeducativas ocorridas nas últimas décadas foi a democratização do ensino e o acesso universal à educação para todas as crianças e jovens. A escola inclusiva desafiou o modelo instrutivo e trans-

missor da escola tradicional, onde os alunos vulneráveis não encontravam as condições necessárias para progredir (Rodrigues, 2001). O princípio da escola inclusiva é que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, desde que os meios e processos de ensino sejam adaptados às necessidades individuais (Mouraz et al., 2019).

De acordo com Saragoça et al. (2020), a educação inclusiva evoluiu de uma abordagem restrita, focada no apoio a alunos com deficiência, para outra mais abrangente que inclui a multiculturalidade e valoriza as diferenças. Leite et al. (2023) e Seabra et al. (2020) destacam que a inclusão abrange alunos que necessitam de especial atenção e/ou se encontram em situação de risco. Inclui os que são provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, culturalmente distintos, de origem emigrante, com dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar ou deficiências. Estes autores referem que a igualdade de oportunidades só acontece quando o sucesso educativo é permitido, ou seja, quando há equidade no acesso ao currículo.

Em Portugal, as políticas da educação inclusiva têm sido influenciadas por organizações internacionais como a ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia (UE), bem como por estudos comparativos internacionais, como o Programme for International Student Assessment, o Trends in International Mathematics and Science Study e o Progress in International Reading Literacy Study. Também a The Standing International Conference of Inspectorates e o Conselho Nacional de Educação têm dado contributos significativos (Carvalho et al., 2023; Mouraz et al., 2019).

Nos últimos anos, Portugal reforçou o seu compromisso com a inclusão através de uma série de políticas educativas. O regime jurídico da educação inclusiva nas escolas portuguesas foi estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este diploma ampliou a responsabilidade de todas as escolas e agentes educativos, no sentido de garantir a equidade educativa, reconhecendo a diversidade e as necessidades dos alunos, bem como a promoção do seu potencial (Seabra et al., 2020). O referido decreto (Decreto-Lei n.º 54/2018) coloca o currículo e as aprendizagens dos alunos no centro da atividade escolar, enfatizando a necessidade de adaptar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os recursos disponíveis para assegurar que todos aprendem e participam na vida da comunidade educativa (Preâmbulo). A equidade é destacada como um princípio da educação inclusiva, exigindo “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (Cap. I, artigo 3.º).

Uma das novidades trazidas pelo referido normativo foi a criação de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) em todas as escolas, permitindo uma abordagem plural de perspetivas e conhecimentos na planificação e execução de práticas adequadas a cada situação escolar. Algumas das competências dessa equipa incluem: (1) “Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva”; (2) “Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar”, assim como acompanhar e monitorizar

a aplicação dessas medidas; e (3) “Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas” (Cap. III, artigo 12.º, alínea 8).

De acordo com Rodrigues et al. (2019) e Seabra et al. (2022b), o diploma da educação inclusiva deve ser analisado em conjunto com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define o currículo do ensino básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, a operacionalização e avaliação das aprendizagens, bem como os princípios da autonomia e flexibilidade curricular. Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), regulamentado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e as Aprendizagens Essenciais, homologadas pelos Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, e n.º 702/2023, de 13 de janeiro, merecem especial atenção. São documentos que fornecem orientações para a organização do sistema educativo e para o trabalho das escolas e que exigiram algumas alterações à configuração e procedimentos do PAEE.

O quadro de referência do 3.º ciclo avaliativo reflete as recentes iniciativas legislativas relacionadas com a promoção da inclusão e do sucesso escolar, bem como com as políticas de autonomia, da gestão escolar e curricular. Este documento enquadrador está focalizado na inclusão e na equidade, nas estratégias e no trabalho de construção de um currículo adaptado a todos os alunos, contando com a participação das comunidades educativas (Correia et al., 2020; Pacheco et al., 2023; Seabra et al., 2022b). Trata-se de um referencial teórico-prático que apresenta uma perspetiva holística da avaliação institucional e assume a influência das políticas intergovernamentais, nomeadamente as defendidas nos relatórios da Eurydice, da UE, e da OCDE, como o *The future of Education and Skills, Education 2030* (Pacheco et al., 2023; Rodrigues et al., 2019).

Uma análise dos documentos de enquadramento do 3.º ciclo avaliativo do PAEE, disponíveis no site da IGEC, evidencia que a inclusão é considerada uma prioridade. No documento *Terceiro ciclo de avaliação externa das escolas: Âmbito, princípios e objetivos* (IGEC, 2019), destacam-se como objetivos do PAEE:

Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e todos os alunos; identificar os pontos fortes e as áreas prioritárias para melhorar o planeamento, a gestão e a ação educativa das escolas; avaliar a eficácia das práticas de autoavaliação das escolas; contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; e produzir informação de apoio à tomada de decisões no âmbito do desenvolvimento de políticas educativas. (p. 2)

A IGEC avalia a qualidade das instituições de ensino não superior, em Portugal, por meio de análise documental e visitas aos estabelecimentos de ensino, emitindo juízos avaliativos sobre a conformidade com os padrões esperados. O quadro de referência (IGEC, 2023) orienta o trabalho da inspeção, sendo uma avaliação focada em estratégias e práticas inclusivas, assumindo um caráter predominantemente qualitativo e formativo. Quatro domínios são

avaliados – Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados – sendo que em todos é possível identificar referências à inclusão. Cada domínio recebe uma classificação, seguindo a escala de Excelente a Insuficiente. É elaborado um relatório por cada instituição avaliada e disponibilizado publicamente no site da IGEC, no portal Infoescolas e, em alguns casos, no site da escola. É um relatório que fornece uma visão abrangente e reflexiva do impacto das políticas educativas, incluindo as inclusivas, destacando pontos fortes e áreas a melhorar (Madeira & Duarte, 2018; Sousa & Pacheco, 2018).

De acordo com Carvalho et al. (2023) e Seabra et al. (2022b), a implementação das políticas educativas inclusivas está associada à concessão de maior autonomia às instituições de ensino, possibilitando a adaptação das práticas educativas aos contextos específicos e às necessidades individuais dos alunos. Este processo é influenciado pela forma como a autonomia é exercida pelos atores educativos, sendo fundamental que lideranças, professores e comunidade educativa garantam respostas ajustadas para todos os alunos. Neste cenário, a flexibilidade curricular, integrada nas políticas da autonomia, deve ser usada para assegurar que todos os alunos tenham acesso a percursos de aprendizagem adequados e significativos. Correia et al. (2020) e Mouraz et al. (2019) esclarecem que a autonomia na gestão do currículo deve ser compreendida como a capacidade e competência que os professores e escolas têm para adaptar o currículo, promovendo percursos de aprendizagem diversificados e significativos. Esses autores defendem que devem ser utilizadas abordagens pedagógicas diferenciadas e disponibilizados recursos especializados, bem como criados ambientes educativos acessíveis a todos os alunos.

Segundo Lourenço-Gil et al. (2020), as lideranças das escolas passaram a estar focadas em fatores internos influentes nas aprendizagens, privilegiando práticas que demonstrem “o desenvolvimento curricular e a sua tradução em mais e melhores aprendizagens por cada um dos estudantes” (p. 35). Estas considerações teóricas são corroboradas pelo estudo empírico de Sá e Sousa-Pereira (2019), baseado em questionários a professores, que identificou o diretor como a figura central na implementação das políticas definidas pela administração central. Para as autoras referidas, cabe ao diretor fomentar lideranças intermédias inclusivas, que promovam o respeito pela diversidade dos alunos e mantenham o foco na melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Complementarmente, Serra et al. (2023), a partir de uma análise de relatórios da IGEC, destacam que gerir uma escola, bem como o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, é uma tarefa complexa que exige o aprimoramento das práticas pedagógicas para melhorar a qualidade das aprendizagens. Além disso, os mencionados autores reforçam que é essencial criar condições organizacionais que sustentem as mudanças e respostas aos desafios da inclusão.

4.2. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

De acordo com o Index for inclusion (Booth & Ainscow, 2002), as práticas inclusivas referem-se a ações pedagógicas e organizacionais que garantem a parti-

cipação ativa e equitativa de todos os alunos no processo de aprendizagem, atendendo às suas necessidades individuais. O objetivo dessas práticas é criar um ambiente educativo que valorize a diversidade, promova a colaboração e fomente uma cultura de respeito mútuo entre alunos e professores, assegurando oportunidades iguais para o sucesso escolar. No entanto, a implementação eficaz dessas práticas enfrenta diversos desafios que demandam uma abordagem cuidadosa e adaptada às realidades específicas de cada contexto escolar.

Nos estudos realizados por Leite et al. (2023) e Serra et al. (2023), verifica-se que os diretores escolares têm seguido as políticas inclusivas e orientações emanadas pelo governo, contudo, enfrentam desafios na sua implementação. Entre os principais, é identificada a resistência de alguns professores em alterar práticas pedagógicas e adotar abordagens inovadoras, bem como ajustar o currículo e as estratégias de ensino à diversidade de alunos. Paralelamente, o estudo conduzido por Sá e Sousa-Pereira (2019) revela que os alunos valorizam pedagogias ativas e diferenciadas que promovam o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Apela-se à necessidade urgente de mudanças nas práticas de ensino, alinhando-se aos princípios, visão, valores e áreas de competências do PASEO.

Seabra et al. (2022a) e Miranda et al. (2023) destacam a importância do trabalho colaborativo nas escolas para melhorar as práticas pedagógicas e a gestão curricular, bem como para responder aos desafios educacionais. Os referidos autores defendem que as lideranças escolares devem criar condições propícias ao trabalho colaborativo entre os professores, em prol de uma cultura e práticas inclusivas. Contudo, na opinião de Seabra et al. (2022a), são necessárias políticas que incentivem a partilha de práticas docentes em sala de aula, bem como um investimento significativo na formação inicial e contínua dos professores. Estas perspetivas encontram eco na análise dos relatórios da IGEC, que refletem as vozes das equipas avaliativas.

De acordo com Seabra et al. (2022b), a gestão dos recursos humanos, materiais e equipamentos é apontada pela IGEC, em escolas avaliadas, como uma área que necessita de melhorias substanciais. A partir da análise de relatórios da IGEC, os autores destacam áreas que carecem de investimento ao nível da prestação de serviço, nomeadamente a gestão curricular, a prática pedagógica, a avaliação e a supervisão e acompanhamento da prática docente. Estes aspetos assumem particular relevância no contexto da educação inclusiva, pois refletem a necessidade de criar condições que garantam respostas equitativas às diferentes necessidades dos alunos. Em relação aos resultados, a análise revela que o desempenho académico dos alunos continua a ser preocupante, sendo a equidade e os resultados sociais aspetos emergentes do PAEE, evidenciando o esforço das políticas educativas em alinhar as práticas escolares com os princípios de inclusão e justiça social.

4.3. INFLUÊNCIA DO PAEE NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

No 3.º ciclo avaliativo do PAEE, há uma maior valorização de aspetos processuais e práticos, constituindo focos reforçados de interesse o currículo e a

pedagogia (Pacheco et al., 2023; Seabra et al., 2022a). É enfatizado o papel do professor como agente promotor da qualidade da educação, o que explica a necessidade da IGEC ter conhecimento do que acontece nas salas de aula. Madeira e Duarte (2018) e Pacheco et al. (2023) corroboram essa visão, apontando para a transição de uma abordagem gerencialista para uma cultura de abertura e reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Procuram-se respostas inovadoras e adequadas a cada contexto escolar. É uma mudança que reforça a importância da interação entre a autoavaliação e a avaliação externa, devendo estas duas valências da avaliação institucional permitir diagnosticar e compreender o que efetivamente se passa nas escolas.

A investigação de Miranda et al. (2023) evidencia que o PAEE trouxe mudanças no contexto escolar, promovendo a reflexão, a participação e a iniciativa. Neste 3.º ciclo avaliativo evoluiu-se de um modelo top-down, baseado no cumprimento de diretrizes impostas hierarquicamente, para um processo colaborativo e de corresponsabilidade, onde os atores educativos são incitados a tomar decisões de melhoria contínua. No entanto, Saragoça et al. (2020) afirmam que o PAEE tem exercido uma influência moderada nas escolas avaliadas, sobretudo quando são dadas orientações para melhorar as práticas educativas.

No estudo realizado por Mouraz et al. (2019), alguns professores reconheceram que o PAEE influenciou positivamente o trabalho colaborativo, impulsionando a coerência curricular e a diversificação de práticas pedagógicas. Essa influência deve-se, em parte, à pressão exercida por diretores. Os mesmos autores constataram que a AEE contribui para o aprimoramento de práticas pedagógicas, o desenvolvimento curricular e a gestão global das escolas, refletindo-se positivamente no desempenho das escolas que subiram nos rankings.

De acordo com Sousa e Pacheco (2018), a avaliação externa é especialmente valorizada pelos docentes menos experientes, sendo percebida como um procedimento impulsionador do desenvolvimento profissional. Embora o PAEE valorize os resultados dos alunos e promova responsabilidade e prestação de contas no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes o seu impacto nas práticas pedagógicas é limitado. No entanto, verifica-se que os professores demonstram um compromisso profissional mais forte “quando estão diretamente envolvidos nos processos e práticas relacionadas com a avaliação. Assim, o desafio é de fomentar um profissionalismo colaborativo” (p. 844). Os mesmos autores defendem que a AEE e a autoavaliação devem ser compreendidas de forma crítica para transformar a escola num projeto educativo sustentável.

4.4. RECOMENDAÇÕES PARA OTIMIZAR A INFLUÊNCIA DO PAEE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As investigações realizadas por Fialho et al. (2020) e Seabra et al. (2021) indicam que a AEE em Portugal tem funcionado como um espelho reflexivo, possibilitando às instituições escolares uma análise crítica das suas práticas. Para assegurar uma visão abrangente das práticas inclusivas e das áreas que requerem melhorias, é crucial garantir a participação ativa dos alunos, pais

e restante comunidade educativa nos processos de avaliação externa. Paralelamente, os referidos estudos sublinham a necessidade de implementar mecanismos eficazes de monitorização para acompanhar a execução das recomendações da educação inclusiva decorrentes da avaliação externa. Este acompanhamento não apenas avaliará o impacto das recomendações, mas também permitirá reajustar estratégias, promovendo uma melhoria contínua e efetiva da inclusão no contexto educativo.

Conforme destacado nos estudos de Madeira e Duarte (2018) e de Seabra et al. (2022b), é crucial que os avaliadores externos possuam formação adequada sobre os princípios da educação inclusiva. Estes profissionais são essenciais para avaliar a qualidade de escolas e também para propor melhorias alinhadas com as necessidades específicas de cada instituição, respeitando a singularidade de cada contexto. Assim, a interação entre uma AEE bem conduzida e a implementação de práticas inclusivas adequadas pode ser otimizada, promovendo um ambiente educativo mais equitativo e ajustado às particularidades de cada escola. No entanto, este requisito não está a ser tomado em consideração na constituição, formação e ação concreta dos avaliadores nas unidades orgânicas intervencionadas.

Segundo Serra et al. (2023) e Sá e Sousa-Pereira (2019), a evolução das escolas e a resposta eficaz aos desafios da inclusão dependem de lideranças capacitadas para estimular a inovação e implementar práticas pedagógicas adequadas. É imperativo motivar os intervenientes educativos, promover a colaboração e criar um ambiente que apoie o crescimento profissional dos docentes, estimulando a adoção de novas abordagens. Para tal, é crucial incentivar a disseminação de boas práticas, proporcionando momentos formativos e de troca de experiências.

Uma análise do referencial do PAEE revela um claro interesse da IGEC em promover práticas de supervisão letiva através de processos de intervenção pedagógica nas escolas. Contudo, os relatórios evidenciam dificuldades na implementação eficaz dessas práticas nas instituições avaliadas, destacando a necessidade de se continuar a apostar na supervisão letiva, bem como em práticas colaborativas nas escolas. Entre os principais obstáculos identificados relativamente à intervenção pedagógica, encontra-se o excesso de trabalho dos docentes (Seabra et al., 2022a).

Por fim, conforme sugerido por Sousa e Pacheco (2018), uma proposta viável para fortalecer a responsabilidade profissional dos professores é valorizar ainda mais a autoavaliação das escolas e adaptar a AEE ao contexto específico de cada instituição. Esta adaptação deve ter em conta a singularidade de cada escola, promovendo os princípios da diversidade e da equidade social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão da literatura evidencia o compromisso de Portugal com a promoção da inclusão e equidade na educação, através de políticas educativas e de práticas da IGEC implementadas nos últimos anos.

A partir de 2018, o quadro de referência do 3.º ciclo do PAEE deu ênfase à equidade e à inclusão, fornecendo orientações para alinhar as práticas educativas com estes princípios. Da parte da IGEC, observa-se a implementação da observação da prática educativa e letiva nas escolas avaliadas, sendo os principais objetivos verificar a adoção de pedagogias diferenciadas e inclusivas e promover mudanças e inovações que impulsionem a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Num cenário de transparência e diálogo, verifica-se que a inspeção tem produzido alguns impactos, sobretudo ao nível organizacional, embora se esperem aprimoramentos ao nível curricular e pedagógico, numa feição flexível e adequada a cada realidade, atendendo à diversidade e necessidades individuais dos alunos.

Respondendo à QP que norteou este estudo – De que forma(s) o PAEE, no 3.º ciclo avaliativo, contribui para o desenvolvimento de uma educação inclusiva no ensino não superior em Portugal? –, constata-se que existem indícios promissores de esforços crescentes fomentados pela IGEC e de efeitos positivos, especialmente resultantes da ação de lideranças escolares.

Nos estudos analisados, verificou-se que o PAEE tem promovido mudanças inclusivas em diversas áreas da atividade escolar, embora o impacto não seja imediato, exigindo planeamento, estruturação, maturação e persistência. O professor é visto como a peça fundamental das transformações necessárias, graças à sua proximidade e ao trabalho que desenvolve com os alunos, o que posiciona a sala de aula e os processos de ensino e aprendizagem no epicentro deste 3.º ciclo avaliativo. Verifica-se, no entanto, da parte das equipas de AEE, um olhar que manifesta crescente espírito crítico sobre as práticas pedagógicas, havendo incentivo a melhorias e inovações, no sentido de se valorizar a formação holística dos alunos.

A obtenção de uma educação de qualidade, fundamentada nos princípios da equidade e inclusão, exige um esforço e compromisso contínuo de todos os stakeholders envolvidos na educação. Pressupõe-se que haja mudanças nas práticas pedagógicas, uma efetiva integração de metodologias diferenciadas em sala de aula associada a adaptações no currículo. É crucial que as lideranças (de topo e intermédias) envolvam toda a comunidade educativa, incentivando a reflexão e a autoavaliação. O trabalho colaborativo deve igualmente tornar-se uma prática enraizada, beneficiando a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo dos professores.

Apesar dos progressos, subsistem desafios significativos, como a necessidade urgente de um maior investimento na formação inicial e contínua de professores, preparando-os para atuar com um mindset e práticas informadas que atendam à diversidade e à inclusão. Além disso, são cruciais o aumento de recursos humanos e a melhoria das infraestruturas escolares, a fim de garantir uma resposta adequada a todos os alunos. É fundamental implementar sistemas eficazes de monitorização e avaliação das práticas inclusivas, de forma a facilitar a identificação atempada de áreas de melhoria e a adoção de respostas ajustadas.

Em suma, este estudo destaca a necessidade de um compromisso contínuo e articulado entre as políticas educativas inclusivas, as comunidades escolares, os organismos governamentais e a investigação produzida nas instituições de ensino superior. Neste contexto, o PAEE desempenha um

papel crucial na identificação de boas práticas e desafios, orientando ações de melhoria que permitam avançar rumo a uma educação mais inclusiva e equitativa.

AUTORIA DO ARTIGO

Conceptualização, J.S., D.O., A.V.; Metodologia, J.S., D.O., A.V.; Validação, J.S., D.O., A.V.; Análise formal, J.S., D.O., A.V.; Investigação, J.S.; Curadoria dos dados, J.S.; Escrita do rascunho original, J.S.; Escrita das revisões e correções, J.S., D.O., A.V.; Supervisão, D.O., A.V.; Administração do projeto, J.S., D.O., A.V.; Aquisição de financiamento, J.S., D.O., A.V. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio da técnica superior da Biblioteca da Universidade de Aveiro, Dra. Maria do Céu Vieira. O seu contributo foi essencial para garantir a fiabilidade técnica desta investigação.

FINANCIAMENTO

Fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da bolsa de investigação com Ref.^a 2023.00894.BD (<https://doi.org/10.54499/2023.00894.BD>), e do projeto do CIDTFF, UIDB/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>).

REFERÊNCIAS

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>

Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto, Trad.). Edições 70. <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://index-for-inclusion.org/en/>

Botelho, L. L. R., Cunha, C. C. A., & Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, 5(11), 121–136. <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>

Carvalho, A. E., Cosme, A., & Veiga, A. (2023). Inclusive education systems: The struggle for equity and the promotion of autonomy in Portugal. *Education Sciences*, 13(9), e875. <https://doi.org/10.3390/educsci13090875>

*Correia, A. P., Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., & Gomes, S. (2020). A avaliação externa das escolas em Portugal (3.º ciclo): Um olhar a partir da produção legislativa. In M. P. Bermúdez (Ed.), *Avances en ciencias de la educación: Investigación y práctica* (pp. 84–90). Editorial Dykinson. <http://hdl.handle.net/10174/30239>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, 2ª série – N.º 143. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, 2ª série – N.º 138. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Despacho n.º 702/2023, de 13 de janeiro. Diário da República, 2ª série – N.º 10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/702-2023-206092970>

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Diário da República, 2ª série – N.º 168. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8476-a-2018-116279697>

Elsbach, K. D., & van Knippenberg, D. (2020). Creating high-impact literature reviews: An argument for ‘integrative reviews.’ *Journal of Management Studies*, 57(6), 1277–1289. <https://doi.org/10.1111/joms.12581>

Elsevier Author Services. (2024). *Language editing services*. <https://scientific-publishing.webshop.elsevier.com/research-process/clinical-questions-pico-and-peo-research/>

Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O quadro de referência da avaliação externa das escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceituais* (pp. 63–100). Porto Editora. <http://hdl.handle.net/10174/29075>

IGEC. (2019). *Terceiro ciclo de avaliação externa das escolas: Âmbito, princípios e objetivos* [Referencial]. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf

IGEC. (2023). *Terceiro ciclo de avaliação externa das escolas: Quadro de referência* [Referencial]. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE_OR_2023.pdf

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Diário da República, 1ª série - A – N.º 294. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2002-405486>

*Leite, C., Monteiro, A., & Sampaio, M. (2023). Inclusão e justiça social nas escolas portuguesas: Discursos políticos e de avaliação. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 95–114. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.006>

Lopes, J. L., & Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal:

Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy.

Education Sciences, 11(4), e169. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>

Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, liderança e aprendizagem: Quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 33–98). Fundação Manuel Leão.

*Madeira, J., & Duarte, J. B. (2018). Inspeção e inovação: Um novo relacionamento com as escolas?. *Revista Lusófona de Educação*, 42(42), 45–58.

<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle42.03>

Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Edições 70.

*Miranda, H. M. C. G., Seabra, F., & Pacheco, J. A. (2023). Avaliação externa das escolas, regulação por pares, trabalho colaborativo e qualidade educativa: Qual a relação?. *Práxis Educativa*, 18, e21863. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v18.21863.065>

*Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). Between external influence and autonomy of schools: Effects of external evaluation of schools. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29, e2922. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2922>

Oliveira, D. S. (2017). *Qualidade da educação em Portugal: O papel da avaliação externa de escolas*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/41442>

Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

*Pacheco, J. A., Fialho, I., Barreira, C., & Seabra, F. (2023). Perceções de atores políticos, inspetivos e avaliativos (inspetores e peritos externos) sobre a avaliação externa das escolas como política, procedimento e experiência. In I. Fialho, J. Saragoça, S. Gomes, M. J. Silvestre & A. P. Correia (Coords.), *Avaliação externa das escolas: Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção* (pp. 45–87). Edições Húmus. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/87608>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, e105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13–34). Porto Editora.

*Rodrigues, E., Santos, A., & Souza, L. (2019). Avaliação externa de escolas em Portugal: Uma análise comparativa aos referenciais utilizados pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC). In M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, B. Duarte, L. Almeida & J. C. Brenlla (Eds.), *Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 2863–2875). Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>

*Sá, I., & Sousa-Pereira, F. (2019). Práticas curriculares e de avaliação da aprendizagem: Contributos para a melhoria. *Linhas Críticas*, 25, 91–113. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23797>

*Saragoça, J., Fialho, I., Silvestre, M. J., Correia, A. P., & Gomes, S. (2020). Impacto do novo referencial de avaliação externa de escolas em Portugal nas escolas e nas práticas dos avaliadores: A opinião de inspetores e de peritos. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(2), e25024. <http://doi.org/10.21814/rpe.36557>

externos. In M. P. Bermúdez (Ed.), *Avances en ciencias de la educación. Investigación y práctica* (pp. 91–96). Editorial Dykinson. <http://hdl.handle.net/10174/30274>

*Seabra, F., Abelha, M., Henriques, S., & Mouraz, A. (2022a). Policies and practices of external evaluation of schools: Spaces for teacher collaboration?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(116), 644–668. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003442>

*Seabra, F., Henriques, S., Mouraz, A., Abelha, M., & Tavares, A. (2022b). Schools' strengths and areas for improvement: Perspectives from external evaluation reports. *Frontiers in Education*, 7, e868481. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.868481>

*Seabra, F., Mouraz, A., Abelha, M., & Henriques, S. (2020). Equidade e inclusão nas políticas de educação: Perspetivas a partir dos relatórios de avaliação externa de escolas. *Indagatio Didactica*, 12(5), 99–117. <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23445>

*Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da avaliação externa das escolas em Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August–December), e106. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486>

*Serra, L., Alves, J. M., & Soares, D. (2023). A avaliação externa das escolas: Entre a conformidade e a inovação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (25), 1–25. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15913>

Sheridan Libraries Johns Hopkins University. (2023). *Evaluating information*. <https://guides.library.jhu.edu/evaluate/home>

*Sousa, J. R. F., & Pacheco, J. A. (2018). A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31(63), 833–848. <https://doi.org/10.5902/1984686x33039>

Toronto, C. E., & Remington, R. (Eds.). (2020). *A step-by-step guide to conducting an integrative review*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37504-1>

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>

Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo de impacte do programa de avaliação integrada* [Tese de doutoramento publicada]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1102>

Nota: * Artigos incluídos no corpus de análise deste estudo de RIL.

i Laboratório de Políticas, Avaliação e Supervisão (EDUCA_Lab);
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação
de Formadores (CIDTFF); Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-6527-1923>
jennifersilva@ua.pt

ii - Laboratório de Políticas, Avaliação e Supervisão (EDUCA_
Lab); Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores (CIDTFF); Departamento de Educação e
Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal.
- International Centre for the Comparative Study of Doctoral
Education (ICCSDE).
<https://orcid.org/0000-0002-5434-1818>
diana.oliveira@ua.pt

iii Laboratório de Políticas, Avaliação e Supervisão (EDUCA_
Lab); Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores (CIDTFF); Departamento de Educação e
Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-2336-9228>
alexandre.ventura@ua.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada
para:

Jennifer Silva
jennifersilva@ua.pt

Recebido em 01 de julho de 2024

Aceite para publicação em 07 de fevereiro de 2025

Publicado em 06 de outubro de 2025

The External School Evaluation Program and inclusive education in Portugal: An integrative review

ABSTRACT

This article presents an integrative literature review on the influence of the 3rd cycle of the External School Evaluation Program (PAEE) on the development of inclusive education in public non-higher education schools in Portugal. The search was conducted in the Scopus and Web of Science databases, as well as the Redalyc, Capes, Dialnet portals, and the RCAAP repository. Fifteen documents, published between 2018 and 2023, comprised the corpus of this study, with qualitative analysis performed using MAXQDA software. Since 2018, the General-Inspectorate of Education and Science (IGEC) has emphasized educational and teaching practices within the PAEE framework. The IGEC has aimed to contribute to improvements in student learning through policies and practices of inclusion and curriculum flexibility that promote quality education. Nevertheless, gathering evidence demonstrating that this objective is being met is essential. Although some studies indicate positive impacts of the PAEE, particularly in school organization, others suggest that these effects are not evident in pedagogical practices. The results differ according to school contexts and depend mainly on the teaching methods adopted by teachers, aligning with international trends. There is still limited knowledge about the actual impact of the PAEE on the development of inclusive education, emphasizing the need for further research on the topic.

Keywords: External School Evaluation Program; General-Inspectorate of Education and Science; Inclusion; Portugal.

El Programa de Evaluación Externa de Escuelas y la educación inclusiva en Portugal: Una revisión integrativa

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión integrativa de la literatura sobre la influencia del 3.º ciclo del Programa de Evaluación Externa de Escuelas (PAEE) en el desarrollo de la educación inclusiva en escuelas públicas de educación no superior en Portugal. La investigación se realizó en las bases de datos Scopus y Web of Science, así como en los portales Redalyc, Capes, Dialnet y en el repositorio RCAAP. Quince documentos, publicados entre 2018 y 2023, conformaron el corpus de este estudio, con un análisis cualitativo realizado con el apoyo del software MAXQDA. Desde 2018, la Inspección General de Educación y Ciencia (IGEC) ha enfatizado las prácticas docentes y educativas en el marco del PAEE. De esta forma, la IGEC ha procurado contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, a través de políticas y prácticas de inclusión y de flexibilidad curricular que promuevan una enseñanza de calidad. Sin embargo, es necesario identificar evidencias de que este objetivo se está concretando. Aunque algunos estudios señalan impactos positivos del PAEE, particularmente en la organización escolar, otros sugieren que estos efectos no son evidentes en las prácticas pedagógicas. Los resultados difieren según los contextos escolares y dependen, sobre todo, de los métodos de enseñanza adoptados por los profesores, alineándose con tendencias internacionales. Se constata que todavía hay poco conocimiento sobre el impacto efectivo del PAEE en el desarrollo de la educación inclusiva, lo que refuerza la necesidad de seguir investigando sobre el tema.

Palabras clave: Programa de Evaluación Externa de Escuelas; Inspección General de Educación y Ciencia; Inclusión; Portugal.