

**Curso de Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar na
Área de Administração Educacional**

**O Impacto da Liderança na construção de uma Escola
Inclusiva**

Autora Ana Isabel Pinto Teixeira

Orientado por: Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro dos Reis Cabral

maio de 2025

**Curso de Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar na
Área de Administração Educacional**

**O Impacto da Liderança na construção de uma Escola
Inclusiva**

Ana Isabel Pinto Teixeira

Curso de Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar

**O Impacto da Liderança na construção de uma Escola
Inclusiva**

Ana Isabel Pinto Teixeira

Aprovado para defesa, em 27 de maio de 2025

(Assinatura Digital)

(Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro dos Reis Cabral)

maio de 2025

Declaração de autoria e autorização para depósito de documentos, no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar

Declaro que o trabalho académico com o título “O Impacto da Liderança na construção de uma Escola Inclusiva”, de que este documento é parte integrante, é original e foi realizado pelo autor especificamente para este fim e que, em todos os momentos da sua realização, foram respeitados os princípios éticos na investigação científica e na realização de atividades académicas.

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo gratuitamente à Escola Superior de Educação de Fafe, para além do título e resumo por mim disponibilizados, autorização para arquivar e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, biblioteca ou publicação, o referido trabalho, que disponibilizo em formato digital.

A subscrição da presente declaração não implica a renúncia à titularidade dos direitos de autor nem ao direito de usar a obra em trabalhos futuros, os quais são pertença do seu criador intelectual.

Instituto Europeu de Estudos Superiores,

Em 27 de maio de 2025

Ana Isabel Pinto Teixeira

Trabalho de Projeto apresentado ao Instituto Europeu de Estudos Superiores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do certificado de Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar Ciências da Educação, na especialidade de Administração Escolar.

Agradecimentos

A concretização deste projeto só foi possível graças à determinação, ao rigor na gestão do tempo e das emoções, e à dedicação.

À Direção do Agrupamento de Escolas e às lideranças intermédias participantes pela colaboração e pelos valiosos contributos na fase de recolha de dados.

À Dra. Ana Cabral pelo acompanhamento atento, pela orientação persistente e pela generosidade na partilha de conhecimentos.

Aos meus pais, cujo apoio incondicional me inspirou e sustentou em cada etapa desta jornada, ao meu marido e aos meus filhos, fonte diária de motivação e alegria.

Muito obrigada!

Resumo

Num contexto marcado pela crescente diversidade nas escolas e pela consolidação de políticas orientadas para a educação inclusiva, a liderança escolar revela-se um elemento fulcral na concretização de práticas pedagógicas equitativas e inclusivas. O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da liderança do diretor na construção de uma escola inclusiva. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, desenvolvido no Agrupamento de Escolas XZ. A recolha de dados envolveu a aplicação de um questionário a docentes do Agrupamento, a realização de entrevistas semiestruturadas a elementos da equipa de liderança e a análise documental de instrumentos de gestão escolar. Os dados foram tratados através de técnicas de análise de conteúdo e de estatística descritiva. Os resultados obtidos evidenciam um reconhecimento generalizado, por parte da comunidade escolar, da influência positiva da liderança do diretor na promoção de uma cultura organizacional inclusiva. Verificou-se um alinhamento consistente entre o discurso da liderança e os princípios orientadores das políticas educativas nacionais, embora tenham sido identificadas limitações na concretização de algumas medidas, sobretudo devido à insuficiência de recursos e à necessidade de formação contínua. Os docentes destacam como práticas mais valorizadas a escuta ativa, a promoção do trabalho colaborativo, o incentivo à inovação pedagógica e a mobilização para objetivos partilhados. Os dados reforçam a importância de uma liderança pedagógica ética, participativa e colaborativa na consolidação de uma escola inclusiva, apontando para a necessidade de investimento na formação de todos os intervenientes e na criação de condições organizacionais ajustadas à diversidade.

Palavras-chave: gestão escolar; liderança, práticas inclusivas, equidade.

Abstract

In a context marked by increasing diversity in schools and the consolidation of policies aimed at inclusive education, school leadership emerges as a key element in the implementation of equitable and inclusive pedagogical practices. This study aimed to analyse the impact of the principal's leadership on the construction of an inclusive school. It is a qualitative case study conducted in the XZ School Cluster. Data collection involved the administration of a questionnaire to teachers within the Cluster, the conduction of semi-structured interviews with members of the leadership team, and the documental analysis of school management instruments. The data were processed using content analysis techniques and descriptive statistics. The results show a widespread recognition by the school community of the positive influence of the principal's leadership in promoting an inclusive organisational culture. A consistent alignment was found between the leadership discourse and the guiding principles of national education policies, although some limitations were identified in the implementation of certain measures, mainly due to insufficient resources and the need for continuous training. Teachers highlighted as most valued practices: active listening, the promotion of collaborative work, encouragement of pedagogical innovation, and mobilisation towards shared goals. The findings reinforce the importance of ethical, participative, and collaborative pedagogical leadership in the consolidation of an inclusive school, underlining the need to invest in the training of all interveners and in the creation of organisational conditions adapted to diversity.

Keywords: school management; leadership; inclusive practices; equity.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA E DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS	3
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E ESPAÇO DE INCLUSÃO	6
1.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E LEGISLAÇÃO	8
1.3. LIDERANÇA ESCOLAR EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO	11
1.4. O DIRETOR COMO PROMOTOR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AE	16
II. MÉTODO	18
2.1. NATUREZA DO ESTUDO	18
2.2. PARTICIPANTES	18
2.3. PROCEDIMENTOS	22
2.3.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	22
2.4. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	26
III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	29
3.1. PERCEÇÃO SOBRE A LIDERANÇA E CULTURA INCLUSIVA	30

3.2. IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO.....	32
3.3. PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR	34
3.4. FORMAÇÃO CONTÍNUA E CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	37
3.5. REFLEXÃO CRÍTICA, FATORES EXPLICATIVOS E IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS	39
CONCLUSÕES	40
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	43
SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	43
REFERÊNCIAS	45
LEGISLAÇÃO E PARECERES CONSULTADOS.....	55
ANEXOS.....	I
ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR.....	II
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO	III
ANEXO 3 - PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA	VI
ANEXO 4 - GUIÕES DE ENTREVISTA	VIII

Índice de Tabela

Tabela 1 -	Modelos/Estilos de Liderança.....	12
Tabela 2 -	Triangulação de Dados: Objetivos, Instrumentos e Indicadores.....	25
Tabela 3 -	Articulação entre Questões de Investigação, Objetivos e Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados.....	28

Índice de Gráficos

Gráfico 1 -	Distribuição dos participantes por grupo de recrutamento.....	19
Gráfico 2 -	Distribuição dos participantes por sexo.....	19
Gráfico 3 -	Idade dos participantes.....	20
Gráfico 4 -	Anos de serviço docente.....	21
Gráfico 5 -	Tempo de serviço do docente no Agrupamento.....	21
Gráfico 6 -	Questionário de opinião.....	30

Lista de Abreviaturas

AE – Agrupamento de Escolas

RI - Regulamento Interno

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PAA – Plano Anual de Atividades

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

MAA - Medidas de Apoio à Aprendizagem

PIRA - Plano Integrado de Recuperação de Aprendizagens

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva constitui, atualmente, uma das prioridades das políticas educativas a nível nacional e internacional. Segundo a UNESCO a educação inclusiva “é um direito fundamental de todos os alunos, implicando que os sistemas educativos respondam adequadamente às diversas necessidades dos alunos, assegurando ambientes escolares justos, equitativos e que promovam o sucesso educativo para todos, independentemente das suas condições pessoais e sociais” (2020, p. 9).

Neste sentido, e como defende a UNESCO (2020), Ainscow e Sandill (2010), Booth e Ainscow (2011), e o Ministério da Educação (2017), a criação de ambientes escolares que assegurem equidade, participação e sucesso educativo é condição indispensável para a promoção da justiça social e da qualidade educativa.

A Declaração de Salamanca consagra uma visão inclusiva da educação, sublinhando a importância de adaptar os sistemas educativos à diversidade dos alunos, de modo a garantir equidade e qualidade para todos. Tal como se afirma no documento:

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. There should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school. (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

Esta perspectiva converge com a reflexão de Cabral (2024), ao sublinhar a necessidade de um compromisso estruturado e sustentado por parte das escolas, com vista a responder de forma eficaz às necessidades de todos os alunos. Para tal, é imprescindível a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e colaborativas, em articulação com os recursos disponíveis e as dinâmicas da comunidade educativa.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, veio reforçar o compromisso das escolas com uma abordagem centrada na resposta à diversidade, promovendo “práticas pedagógicas inclusivas” flexíveis, e a mobilização de recursos ao serviço da aprendizagem e inclusão. Neste contexto, a liderança escolar surge como uma dimensão estratégica da gestão pedagógica e organizacional, desempenhando um papel central na transformação das escolas em espaços inclusivos. Ainscow e Sandill sublinham que “a liderança escolar tem um papel decisivo na criação de culturas, políticas e práticas inclusivas, sendo fundamental para promover mudanças organizacionais que assegurem a equidade e a participação de todos os alunos” (2010, p. 403). Concomitantemente Álvaro Laborinho Lúcio refere, no documento *Gestão da Educação Inclusiva*, que uma escola inclusiva é uma “escola do não insucesso” (Direção-Geral da Educação, 2022, p.58).

A escola contemporânea deve ser compreendida como uma organização dinâmica, permanentemente desafiada a adaptar-se às necessidades e à diversidade dos seus alunos. Neste contexto, Ainscow et al. (2019) defendem que o diretor deve assumir-se como um agente estratégico e transformador, capaz de orientar a cultura organizacional da escola no sentido da inclusão, da participação e da equidade. Como também refere Bolívar (2011, citado por Cabral & Alves, 2021), a liderança exercida neste âmbito deve promover a partilha de responsabilidades, fomentar o trabalho colaborativo e garantir a articulação entre políticas educativas e práticas pedagógicas. Para que esta missão seja concretizada, torna-se fundamental reconhecer o papel do professor como decisor no processo educativo. Pavan e Lima enfatizam que “só a autonomia individual e coletiva do professor lhe pode dar instrumentos de ação passíveis de democratizar a pedagogia escolar, a

relação pedagógica” (2020, p. 16), sublinhando a importância de lideranças que reconheçam e potencializem essa autonomia.

Nesta linha, Costa e Castanheira (2015) destacam que a liderança inclusiva requer uma visão estratégica da gestão pedagógica e organizacional, assumindo uma natureza “colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas” (Costa & Castanheira (2015, p. 31). A este respeito, Harris (2004) apresenta o conceito de *distributed leadership* entendido como um processo colaborativo e partilhado entre diversos elementos da comunidade educativa, que potencia a melhoria das escolas através da promoção da participação e da inovação. A autora concorda com Hopkins e Jackson reforçando que “formal leaders in schools need to orchestrate and nurture the space for distributed leadership to occur and to create the ‘shelter conditions’ for the leadership of collaborative learning” (2002, citado por Harris, 2004, p. 15).

Por fim, importa reconhecer que os conceitos de liderança e gestão não devem ser entendidos como antagónicos. Tal como salientam Earley e Weindling, “ambas são essenciais para o sucesso de uma organização e, na prática, líderes e gestores são quase indistinguíveis” (2004, p. 5, citado por Costa & Castanheira, 2015, p. 28). Esta visão integrada reforça o papel do diretor enquanto figura central na promoção de uma liderança comprometida com a inclusão e com a qualidade educativa.

Apresentação da Questão de Partida e Definição dos Objetivos

A investigação empírica assenta num estudo de caso que visa analisar o impacto da liderança escolar na promoção de práticas inclusivas, procurando compreender, de que forma a liderança escolar, enquanto dimensão estratégica da gestão pedagógica e organizacional, influencia a consolidação da escola como uma organização inclusiva, promotora da equidade, da participação e do sucesso de todos os alunos. Recorremos à metodologia qualitativa sendo esta uma abordagem que “se tem afirmado promissora possibilidade de investigação” (Neves, 1996, p. 4).

Partindo da relevância do papel do diretor na promoção de contextos escolares inclusivos, a presente investigação procura dar resposta à seguinte questão de partida (Q):

De que forma a liderança exercida pelo diretor escolar contribui para a construção e desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto de um Agrupamento de Escolas (AE)?

Dela derivam as seguintes subquestões:

(Q1) Como é percecionada pela comunidade educativa a influência do diretor na promoção de uma cultura organizacional orientada para a inclusão?

(Q2) De que forma os docentes consideram que o diretor integra os princípios da legislação e das políticas de educação inclusiva na gestão do agrupamento?

(Q3) Quais são as práticas de liderança do diretor mais valorizadas na promoção da participação e do sucesso de todos os alunos?

Este estudo tem como objetivo geral analisar o impacto da liderança do diretor escolar na construção de práticas inclusivas. De forma mais específica, pretende-se:

- a) Investigar como o diretor promove a equidade, a participação e o sucesso de todos os alunos;
- b) Compreender a articulação entre os princípios da educação inclusiva e a gestão pedagógica e organizacional;
- c) Explorar as perceções da comunidade escolar sobre a liderança inclusiva;
- d) Identificar desafios e estratégias mobilizadoras no contexto da legislação em vigor.

Num contexto de crescente diversidade nas escolas, a liderança assume um papel decisivo na concretização da inclusão. Embora o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, e o Perfil dos Alunos (ME, 2017) definam orientações claras, a eficácia das práticas inclusivas depende fortemente da liderança exercida (Almeida & Piedade, 2021).

Como sublinha o Ministério da Educação “a escola deve ser promotora de equidade, inclusão e cidadania democrática” (2017, p. 6) contudo, Sá e Raposo

(2022) alertam que persistem obstáculos à liderança pedagógica inclusiva o que justifica a necessidade de estudos que aprofundem esta temática e apoiem o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes.

O presente estudo encontra-se organizado por capítulos estruturantes, que articulam, de forma coerente, os objetivos da investigação com a fundamentação teórica, a metodologia adotada e a análise dos resultados obtidos.

Apresentamos a introdução, onde se contextualiza o tema, se apresenta a problemática e as questões de investigação, bem como o objetivo geral e específicos do estudo. É ainda evidenciada a relevância e a atualidade da temática no âmbito das políticas públicas de educação inclusiva.

No Capítulo I desenvolve-se o enquadramento teórico que sustenta a investigação. São abordados os principais conceitos e perspetivas sobre a liderança escolar em contextos de inclusão, com base em contributos de autores de referência nacionais e internacionais, procurando estabelecer pontes entre a investigação teórica e a realidade educativa portuguesa.

O Capítulo II é dedicado à metodologia. Neste capítulo explicita-se a natureza do estudo, caracterizam-se os participantes e descrevem-se os procedimentos adotados na recolha e análise dos dados, evidenciando a fundamentação científica das opções metodológicas.

O Capítulo III apresenta e discute os resultados da investigação, com base na análise dos dados recolhidos por via dos diferentes instrumentos aplicados. A interpretação dos resultados é realizada à luz do referencial teórico, permitindo identificar padrões, limitações e potencialidades no exercício da liderança inclusiva.

Por fim são apresentadas as conclusões do estudo, relacionando os principais resultados com os objetivos inicialmente definidos. Apresentam-se, ainda, as limitações da investigação e são propostas sugestões para futuras pesquisas que aprofundem o conhecimento nesta área.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A escola como organização e espaço de inclusão

A escola, enquanto organização complexa e plural, constitui-se como um espaço social e pedagógico onde interagem múltiplas dimensões, nomeadamente administrativas, curriculares, culturais e relacionais. Este pensamento articula-se também com autores como Lima (2001) que critica modelos tecnocráticos e defende uma compreensão da escola enquanto organização política, cultural e social. Esta realidade exige uma gestão que articule os aspetos técnico-administrativos com a dimensão pedagógica, numa lógica de integração e de compromisso com os princípios da inclusão, sendo António Nóvoa (1992) e António Bolívar (2011) quem mais diretamente sustenta esta visão.

O Manual de Apoio à Prática – *Para uma Educação Inclusiva* reforça esta visão ao afirmar que:

uma escola inclusiva deve incorporar dimensões éticas, políticas e pedagógicas, combatendo atitudes discriminatórias e promovendo uma sociedade mais justa. Esta abordagem holística exige a mobilização coordenada de todos os atores educativos, de modo a assegurar práticas pedagógicas de qualidade que respeitem a diversidade e promovam o sucesso de todos os alunos. (DGE, 2017, p. 7)

A cultura organizacional assume, neste âmbito, um papel determinante. Lima (2014) sustenta que a cultura da escola não é neutra, sendo atravessada por valores, relações de poder e práticas institucionais que podem condicionar ou potenciar a inclusão. Por isso, defende uma abordagem crítica da organização escolar, rejeitando modelos burocráticos e tecnocráticos centrados na eficácia e propondo uma escola democrática, participativa e centrada no sujeito.

Nesta perspetiva, a inclusão implica um compromisso coletivo com a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade como riqueza, e não como obstáculo.

Também Nóvoa sublinha a importância da “emergência [...] de uma cultura organizacional no seio das escolas” (1992, p. 24), como condição essencial para uma inclusão efetiva.

A formação e o desenvolvimento profissional dos docentes surgem como pilares estruturantes desta mudança. Nóvoa (1992) salienta que a formação deve contribuir para a construção de uma nova profissionalidade docente e para o fortalecimento da cultura organizacional da escola. Neste sentido, Somekh sublinha que “o envolvimento dos professores na identificação das suas necessidades formativas, em articulação com a gestão escolar e o desenvolvimento curricular, favorece práticas pedagógicas mais democráticas e participativas” (1989, citado por Nóvoa, 1992, p. 18).

Lídia Serra destaca “A procura pungente de formação pelos professores com o intuito de capacitar a resposta educativa a par de forças impostas pela necessidade de adaptação, em atos de reconstrução e de inovação da ação orientados pela tutela e adequados aos contextos específicos das escolas” (citado por Cabral & Alves, 2021, p. 47).

Bendikson et al. referem que “el liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente” (2012, citado por Bolívar, 2014, p. 73).

Também o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* assume uma visão inclusiva da escola, propondo que esta se constitua como “um espaço de aprendizagem [...] aberto à diversidade e orientado para o sucesso de todos” (Ministério da Educação, 2017, p. 6), onde “every learner matters equally and has the right to receive effective educational opportunities” (Ainscow et al., 2019, p. 672). Neste enquadramento, a escola pública assume um papel estruturante na promoção da equidade e da justiça social, tal como defende Kanter ao associar a inclusão educativa à “participation in political, social and cultural life, and perhaps most significantly, equality and non-discrimination” (2009, p. 552).

A visão de Ainscow e Booth complementa esta perspetiva, ao conceptualizar a inclusão como “um processo contínuo de remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, assente na criação de culturas, políticas e práticas inclusivas” (2002, p. 10). Já Correia e Tonini destacam a importância de um “processo educativo apropriado às

características, capacidades e necessidades de cada aluno, salientando o envolvimento de toda a comunidade educativa no processo de mudança” (2012, p. 367).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração da UNESCO (2020) reforçam este compromisso internacional com uma educação inclusiva, apelando à implementação de políticas sustentadas por lideranças comprometidas, práticas colaborativas e modelos centrados na equidade e na participação plena. Como referem Ainscow et al., importa assegurar que “all children, under the assumption that every learner matters equally, [...] receive effective educational opportunities” (2019, p. 672).

Importa lembrar que a escola, enquanto organização pedagógica, “assume uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e de ensino e mesmo do próprio conceito de educação” (Costa & Castanheira, 2015, p. 26). Assim, deve ser direcionada para uma “escolarização orientada para o sucesso e desenvolvimento integral de todos os alunos, garantindo a efetivação dos princípios de igualdade de oportunidades e de equidade” (Rodrigues et al., 2017, p. 5), rejeitando, como alerta Nóvoa, uma “lógica de racionalidade técnica” que se opõe à construção de “uma praxis verdadeiramente reflexiva e transformadora” (1992, p. 16).

1.2. Educação Inclusiva: conceitos, princípios e legislação

A educação inclusiva constitui-se como uma abordagem ética, pedagógica e política que compreende a escola como um espaço de oportunidades equitativas de aprendizagem, participação e sucesso para todos os alunos. Trata-se de um processo contínuo, dinâmico e inacabado, que visa responder à diversidade presente nas salas de aula, com especial atenção aos alunos em risco de exclusão. Segundo Booth e Ainscow “inclusão envolve mudanças. É um processo infundável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes. É um ideal a ser aspirado pelas escolas, mas que nunca é totalmente alcançado” (2011, p.13). Esta conceção reforça que a inclusão não deve ser entendida como um estado fixo ou uma meta isolada, mas como um compromisso permanente com a transformação das práticas, estruturas e culturas escolares, no sentido da equidade e da justiça educativa. A perspetiva destes autores é

amplamente reconhecida como referência fundamental nos debates internacionais sobre educação inclusiva.

Para além da resposta a alunos com necessidades educativas, a inclusão implica um compromisso com uma escola que seja verdadeiramente para todos. Tal como salientam Stainback e Stainback (1999), a inclusão genuína exige a participação ativa dos estudantes nas dinâmicas escolares, promovendo um sentido de pertença essencial ao seu sucesso educativo e social, alertando ainda para os riscos da segregação, mesmo que bem-intencionada, por tender a reforçar estigmas e a marginalizar os alunos com deficiência, limitando as suas oportunidades de aprendizagem e de socialização. Esta visão é partilhada por diversas orientações internacionais, nomeadamente a Declaração de Salamanca (UNESCO), que afirma:

regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system”. (1994, p. 11)

A inclusão, nesta aceção, não é uma estratégia remediativa, mas sim uma proposta transformadora que desafia os modelos tradicionais de ensino. Thomas e Loxley acrescentam que a verdadeira inclusão não se pode limitar à adaptação de estruturas existentes, mas deve implicar uma transformação profunda das instituições escolares: “Inclusion can not, in other words, be effected simply on the basis of the way that teachers and academics conceptualize difference; it is part of a complex wider picture” (2001, p. 94).

A inclusão exige, portanto, uma abordagem integrada das políticas, práticas e culturas escolares, promovendo uma educação centrada na equidade, na justiça social e na valorização da diferença. Deixa assim de ser uma estratégia de integração para se tornar num projeto ético e político de reconfiguração da escola pública.

Neste sentido, Correia (2013) defende a participação ativa dos alunos como elemento central de uma escola inclusiva, posicionando a sua voz e experiência no centro da ação educativa.

Esta visão encontra eco no contexto português, onde se tem vindo a consolidar um enquadramento legislativo robusto no domínio da inclusão. O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, na sua redação atual, diploma basilar da política educativa inclusiva em Portugal, estabelece no seu artigo 3.º o direito de “todos os alunos a um ensino de qualidade, centrado na equidade e na inclusão”, reconhecendo que a diversidade constitui uma característica intrínseca às turmas e não uma exceção. Neste enquadramento, Correia (2013) considera que este diploma representa um avanço significativo, ao romper com a lógica da segregação e ao recentrar-se nas potencialidades de cada aluno.

Adicionalmente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, define os princípios orientadores do currículo dos ensinos básico e secundário, reforçando metodologias ativas, flexibilidade curricular e o papel das equipas multidisciplinares na resposta às necessidades dos alunos, nos seguintes termos: “[...] a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Esta abordagem normativa é aprofundada no Referencial de Educação Inclusiva (DGE, 2021), que sustenta uma escola promotora da igualdade e da não discriminação, capaz de responder à heterogeneidade dos seus alunos através da diversidade, flexibilidade, inovação e personalização. Este referencial propõe um modelo de intervenção multinível, integrando medidas universais, seletivas e adicionais, ajustadas de forma dinâmica e contextualizada.

Como reforçam Ainscow e Booth “a inclusão é um processo contínuo de melhoria” (2002, p. 10), que exige inovação pedagógica, reflexão crítica e compromisso institucional. Correia (2017) acrescenta que este processo depende fortemente de três pilares fundamentais: a liderança escolar, a colaboração entre profissionais e a formação contínua dos docentes. Já Leithwood et. al destacam que “el liderazgo educativo se configura como el segundo factor (tras la labor del profesorado en el aula) que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25 % de todos

los efectos escolares, después de controlar el nivel del alumnado y contexto sociocultural (2006, citado por Bolívar, 2014, p. 73).

Nesta linha, é relevante considerar as advertências de Licínio Lima, para os riscos de uma inclusão meramente normativa ou burocrática. Para o autor, a inclusão deve ser construída como um projeto político emancipatório, centrado na transformação organizacional da escola. Na sua obra mais recente, *Organização Escolar e Democracia* (2020), Lima reitera que a inclusão implica questionar os modelos centrados na produtividade e na racionalização, promovendo uma escola democrática e participativa.

Por fim, Costa e Castanheira recordam que “a escola, classificada como organização pedagógica, assume uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e de ensino e mesmo do próprio conceito de educação” (2015, p. 26). Esta visão holística reforça que a educação inclusiva não se esgota em adaptações metodológicas ou legislativas, mas depende de um compromisso efetivo com a construção de uma escola mais justa, democrática e centrada no ser humano.

1.3. Liderança escolar em contextos de inclusão

A construção de escolas inclusivas exige uma liderança comprometida com a equidade, a participação e o sucesso de todos os alunos. A gestão flexível do currículo, a autonomia pedagógica e a valorização da participação da comunidade educativa são instrumentos fundamentais neste processo, os quais devem ser mobilizados por líderes escolares conscientes do seu papel transformador, sendo que “a colaboração ativa entre a escola e a família está intimamente ligada à inclusão dos alunos na vida escolar” (Direção-Geral da Educação, 2022, p.90). Bolívar (2014) reforça esta ideia, destacando o papel do diretor como mobilizador da comunidade educativa em torno de uma missão centrada na justiça social e na inclusão.

A liderança escolar revela-se, assim, um dos fatores mais influentes na promoção de culturas organizacionais inclusivas. Como sublinha Leithwood et al. “As far as we are aware, there is not a single documented case of a school successfully turning around its pupil achievement trajectory in the absence of talented leadership” (2008, p. 29), evidenciando a centralidade do diretor na transformação da escola.

Villa Sánchez realça a “liderança como fator-chave para a inovação e a mudança educativa” (2019, citado por Lima, 2014, p. 26), distinguindo na literatura três tipos de liderança: “a liderança transformacional (Bass, 1985), a liderança distribuída (Gronn, 2002) e a liderança emocional (Goleman, 1996)” (citado por Lima, 2014, p. 26). Já a Direção-Geral da Educação define “diversos modelos de liderança (ex. liderança transformacional, liderança distribuída/partilhada e liderança instrucional) que, apesar de perspetivas diferentes, podem ser utilizados em conjunto para uma prática escolar eficaz e inclusiva” (2022, p. 20).

Tabela 1

Modelos/Estilos de Liderança

Transformacional	Instrucional	Partilhada/distribuída
<p>Centrada na motivação e inspiração dos liderados</p> <p>Objetivos suportados por valores e ideais</p> <p>Matriz axiológica clara, frequentemente personificada na pessoa do líder/diretor carismático</p> <p>Ênfase na visão de escola</p>	<p>Centrada na gestão do currículo e na obtenção de resultados</p> <p>Metas e objetivos de desempenho ambiciosos claros para toda a comunidade</p> <p>Monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Oportunidades de desenvolvimento profissional</p> <p>Ênfase num clima de escola positivo</p>	<p>Reconhecimento da importância das lideranças intermédias, enquanto fontes de influência dentro da escola</p> <p>Assente na distribuição de tarefas e na influência distribuída</p> <p>Ênfase em lógicas colaborativas de organização do trabalho</p> <p>Processos de tomada de decisão partilhados e/ou participados</p>

Nota. Retirado de Direção-Geral da Educação (2022, p. 46)

O modelo de liderança instituído pelo atual regime de direção, administração e gestão, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, atribui ao diretor uma posição clara de liderança pedagógica, administrativa e organizacional. Compete-lhe coordenar a elaboração e assegurar a execução do projeto educativo, promovendo “a qualidade do serviço público de educação e dos resultados escolares”, bem como a “igualdade de oportunidades” (art. 4.º, al. b). Esta legislação reforça o papel do diretor enquanto “figura

eleita¹ por um Conselho Geral representativo da comunidade educativa, com amplos poderes de decisão” (Sá & Raposo, 2022, p. 79). O diretor deixa, assim, de ser apenas um gestor técnico, para se tornar num agente educativo estratégico, responsável pela construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e o sucesso de todos.

Neste contexto, António Bolívar (2010) defende que os diretores devem promover uma missão partilhada centrada na aprendizagem dos alunos, proporcionando uma visão clara e uma compreensão comum da organização escolar. Afirma que os líderes eficazes “identificam novas oportunidades para a organização, motivando e incentivando o pessoal para atingir metas comuns” (António Bolívar, 2010, p. 20), alinhando valores, objetivos e práticas numa lógica de liderança transformacional. Esta abordagem exige, portanto, uma liderança orientada para a inovação e para a melhoria contínua das práticas educativas.

Em consonância, Fullan introduz o conceito de líder aprendente, destacando o papel do diretor como promotor do desenvolvimento profissional e da inovação colaborativa. Para este autor, a liderança deve ser transformacional, superando a mera gestão técnica e assumindo “um papel formativo e ético, conotada com os processos de inovação e mudança organizacional” (2003, citado por Costa & Castanheira, 2015, p. 33). Também Pavan e Lima (2020) sublinham a importância de professores e líderes escolares como agentes pedagógicos e éticos, salientando que “um professor gestor” deve atuar como coach, formador e dinamizador da aprendizagem (Pavan & Lima, 2020, p. 12).

A liderança inclusiva deve, portanto, assentar numa visão sistémica e ética da escola. Fullan (2001) atenta que as mudanças duradouras só ocorrem em contextos onde a liderança promove o envolvimento coletivo e o desenvolvimento da escola como organização de aprendizagem.

A este propósito, Leithwood e Jantzi destacam os efeitos da liderança transformacional, afirmando que esta tem “fortes efeitos diretos nas condições organizacionais e efeitos indiretos, ainda que significativos, na participação e identificação dos alunos” (2000, p. 19). Esta forma de liderança inspira, motiva e desenvolve capacidades, promovendo mudanças profundas nas culturas escolares.

¹ Através da abertura de procedimento concursal.

Complementarmente, a liderança distribuída tem vindo a assumir um papel central nos contextos inclusivos. Harris defende que “distributed leadership offers a new and important theoretical lens through which leadership practice in schools can be reconfigured and reconceptualised” (2004, p.13), permitindo práticas mais colaborativas, participativas e democráticas. Para a autora, estas abordagens influenciam diretamente a resolução de problemas e a tomada de decisões.

A Direção-Geral da Educação (2022) referencia que

A inclusão e a equidade em meio escolar estão, pois, intimamente ligadas a modelos de gestão e de liderança que privilegiam a participação e colaboração, em que a liderança é distribuída, nomeadamente em que as lideranças intermédias constituem elementos centrais na mediação e concretização de políticas, práticas e valores, e em que as vozes de todos os membros da comunidade escolar são ouvidas e valorizadas”. (pp. 20-21)

Cabral (2024) e Alarcão e Roldão (2008) reforçam a importância da partilha de responsabilidades e da co-construção de significados na vida organizacional da escola, defendendo uma perspetiva colaborativa e participativa no contexto educativo português. Essa abordagem sustenta a ideia de que a eficácia da organização escolar depende do envolvimento ativo de todos os seus membros.

Contudo, a reforma introduzida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril alterou profundamente a arquitetura organizacional das escolas públicas, promovendo uma centralização do poder na figura do diretor. Contudo Lima alerta que “tal mudança contribuiu para a menorização do conselho pedagógico e para a diminuição do protagonismo democrático e pedagógico dos departamentos curriculares, dos conselhos de turma e dos diretores de turma, agora sujeitos à nomeação, demissão ou indicação direta pelo diretor” (2020, p. 177).

Impõe-se, contudo, que o diretor assuma um papel articulador, mobilizando docentes, técnicos especializados, assistentes operacionais, alunos e famílias na construção de respostas educativas diversificadas e equitativas. Esta atuação deve estar

em consonância com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, que estabelece que todos os alunos, independentemente das suas características, devem ter acesso ao currículo e aos apoios necessários ao seu sucesso educativo.

Para além da dimensão técnica, a liderança inclusiva exige um compromisso ético e relacional. Sergiovanni afirma que “leadership is, above all, a moral activity” (1992, p. 6), sublinhando que liderar não se reduz à gestão eficiente, mas implica inspirar valores, promover o bem comum e construir uma visão educativa partilhada. Esta ideia é reforçada pelo próprio Sergiovanni (2007), ao considerar que a liderança eficaz está enraizada numa ética da responsabilidade, da escuta e do cuidado. Do mesmo modo, Bolívar caracteriza o diretor como um “líder ético, comprometido com princípios claros e partilhados que orientam a ação educativa” (2011, citado por Cabral & Alves, 2021).

De acordo com o estado da arte, a liderança inclusiva constitui-se como um processo que não se limita à reorganização estrutural, mas que exige a reconfiguração dos valores, práticas e culturas escolares. Como destaca Lima “a gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre” (2014, pp. 1069-1070). O autor defende que o projeto de democratização da escola é inseparável do projeto de democratização da educação, sendo a inclusão parte desse ideal transformador.

Esta visão crítica da liderança é reforçada por Pavan e Lima, que defendem que “tudo que é perspectiva crítica, que dá uma interpretação diferenciada, permite a construção de instrumentos críticos para a profissão do professor” (2020, p. 13). Assim, a liderança inclusiva deve promover a participação democrática, a cooperação e a justiça educativa como pilares estruturantes da organização escolar. Como se lê num relatório citado por Torres e Palhares, a liderança deve ser “forte, mas democrática, impulsionando a articulação entre os vários órgãos, numa cultura de complementaridade” (2009, p. 132).

Em síntese, a liderança escolar em contextos de inclusão assume-se como um processo coletivo, ético e transformador, comprometido com a construção de uma escola para todos, onde a diversidade é valorizada e as oportunidades educativas são efetivamente garantidas.

1.4. O Diretor como promotor de práticas inclusivas no AE

O diretor escolar é, na atualidade, um agente estratégico essencial na promoção da inclusão educativa, assumindo funções que vão além da gestão administrativa, integrando dimensões de liderança pedagógica, ética e participativa. Esta função implica uma “missão essencialmente pedagógica e educativa (dirigida a crianças e jovens em desenvolvimento)” (Costa & Castanheira, 2015, p. 26), tal como defendido também por Sergiovanni (1998, citado por Costa & Castanheira, 2015).

No contexto português, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no seu artigo 18.º, atribui ao diretor a responsabilidade pela coordenação do projeto educativo, exigindo-lhe a promoção do sucesso escolar de todos os alunos. Esta exigência legal confere ao diretor um papel estratégico na orientação pedagógica e organizacional da escola. Complementarmente, o *Referencial de Educação Inclusiva* (DGE, 2021) sublinha a importância da mobilização eficaz de recursos, da articulação entre profissionais e da liderança de equipas multidisciplinares, em consonância com o defendido por Barroso (2005), que atribui ao diretor a responsabilidade de organizar a escola de forma a potenciar o trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes.

Neste sentido, Bolívar reforça que “la mejor formación continua proviene del aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo” (2014, p. 65), evidenciando que o desenvolvimento profissional efetivo se enraíza na prática colaborativa e contextualizada.

Adicionalmente, importa reconhecer que a liderança inclusiva exige uma ação deliberada, orientada por princípios de justiça e equidade, centrada na construção de contextos educativos acessíveis, acolhedores e ajustados às necessidades dos alunos, sobretudo daqueles que enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação. Como referem Sá e Raposo, “um líder de topo, quando sensibilizado para o conceito de inclusão, é um elemento fulcral na adoção de práticas inclusivas e na preparação dos alunos pensando no seu futuro na sociedade” (2022, p. 78). Neste enquadramento, espera-se que o diretor exerça uma liderança transformacional, capaz de inspirar as equipas educativas, promover o desenvolvimento profissional dos docentes e mobilizar os recursos disponíveis em alinhamento com uma visão clara de inclusão e equidade.

O diretor torna-se assim um agente de mudança central na consolidação de práticas inclusivas no agrupamento, garantindo a coerência entre os princípios expressos no projeto educativo e as ações implementadas diariamente na escola. A sua liderança deve incentivar a corresponsabilização da comunidade, valorizar a diversidade e assumir um compromisso firme com uma escola pública efetivamente inclusiva. Neste contexto, Sá e Raposo salientam que o diretor “tem responsabilidades nos instrumentos de gestão estratégica (Projeto Educativo, Projetos Curriculares de Escola/de Turma e o Plano Anual e Plurianual de Atividades), na inovação e melhoria do sistema educacional” (2022, p. 82). Por outro lado, é necessário reconhecer que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientações normativas importados de outros contextos, designadamente do empresarial (Costa & Castanheira, 2015, p. 25).

Finalmente, propomo-nos compreender o papel das lideranças escolares, partindo das perspetivas dos próprios líderes e de outros intervenientes educativos, tendo em conta que liderar uma escola implica “gerir uma comunidade com projeto, um projeto educativo – que toma o currículo como núcleo central da sua atividade” (Alarcão, 2020, p. 47).

II. MÉTODO

2.1. Natureza do estudo

Atendendo aos objetivos delineados e à reconhecida escassez de estudos centrados na temática em análise, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. Esta opção metodológica revela-se adequada à compreensão aprofundada de fenómenos educativos complexos, permitindo captar a riqueza do contexto e as dinâmicas que caracterizam a realidade escolar. Como refere Yin (2005), o estudo de caso possibilita uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.

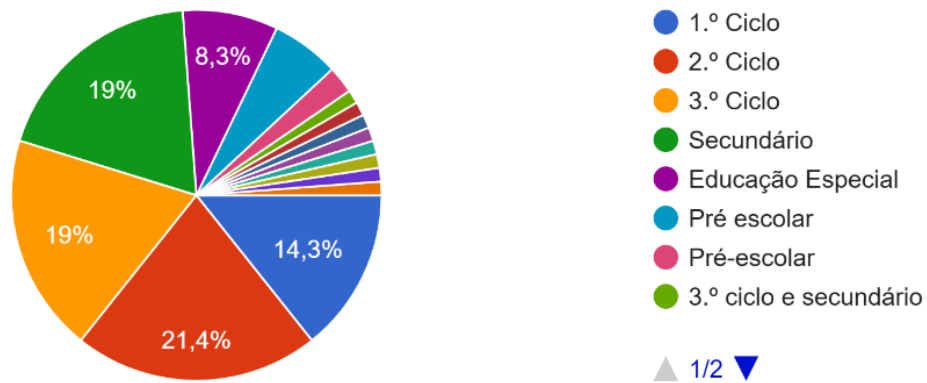
Neste sentido, Gall et al. definem o estudo de caso como um “estudo aprofundado de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, refletindo a perspetiva dos participantes nele envolvidos, com o objetivo de conceptualizar, comparar, construir hipóteses ou até teorizar” (2007, citado por Amado, 2014, p. 124).

2.2. Participantes

O presente estudo caracteriza-se por uma relação direta e continuada da investigadora com o contexto educativo analisado, evidenciando aquilo a que Amado denomina como “contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (2014, p. 135). O trabalho foi realizado num AE, identificado como AE XZ, salvaguardando-se a sua designação real por razões de confidencialidade e em conformidade com o regime de proteção de dados pessoais. Situado no distrito de Braga, um agrupamento vertical de natureza pública que integra estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário, acolhendo uma população escolar heterogénea em termos etários, socioeconómicos e culturais. Esta diversidade interna tem sido acompanhada pelo investimento do agrupamento em estratégias de promoção da equidade e inclusão, em consonância com as orientações das políticas públicas nacionais.

Gráfico 1

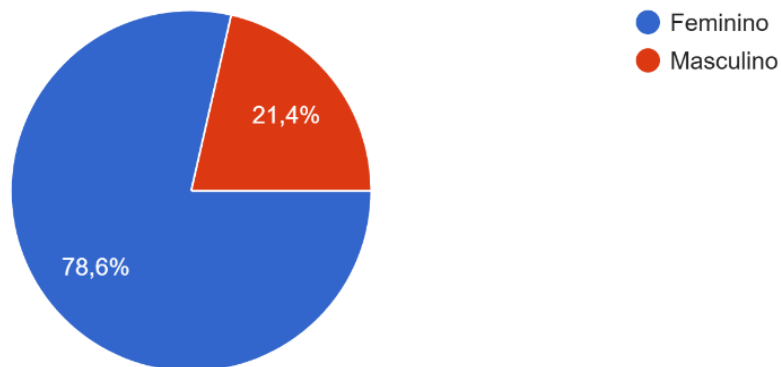
Distribuição dos participantes por grupo de recrutamento



A amostra foi constituída por 84 docentes em exercício no AE, provenientes de diferentes níveis de ensino e grupos disciplinares (gráfico 1), com destaque para o 2º Ciclo do Ensino Básico com 21,4% de participação.

Gráfico 2

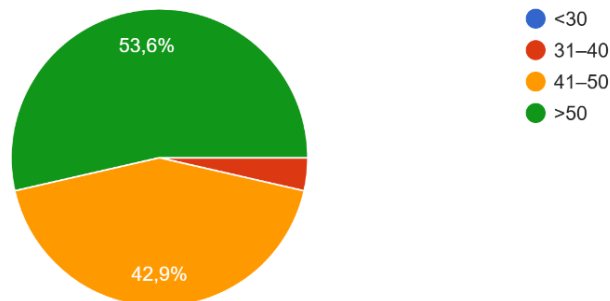
Distribuição dos participantes por sexo



A análise sociodemográfica revela uma predominância do género feminino (78,6%, n = 66) face ao masculino (21,4%, n = 18) (gráfico 2).

Gráfico 3

Idade dos participantes



A análise da distribuição etária dos participantes revelou um perfil marcadamente concentrado nas faixas etárias mais elevadas. Não se registou qualquer respondente com menos de 30 anos e apenas 3,5 % integraram o grupo dos 31–40 anos. Em contrapartida, 42,9 % encontravam-se na faixa dos 41–50 anos e verificamos uma maioria de participantes com mais de 50 anos de idade (Gráfico 3), correspondendo a 53,6 %. Estes resultados evidenciam uma amostra predominantemente composta por profissionais mais experientes e com maior nível etário, o que poderá acarretar um risco de descontinuidade geracional e justificar a definição de estratégias específicas de recrutamento ou de envolvimento para atrair indivíduos mais jovens em investigações futuras. Ainda assim, esta diversidade etária permite captar múltiplas perspetivas sobre as práticas de liderança escolar e inclusão educativa, enriquecendo a compreensão das dinâmicas organizacionais e pedagógicas em contextos reais.

Gráfico 4

Anos de serviço docente

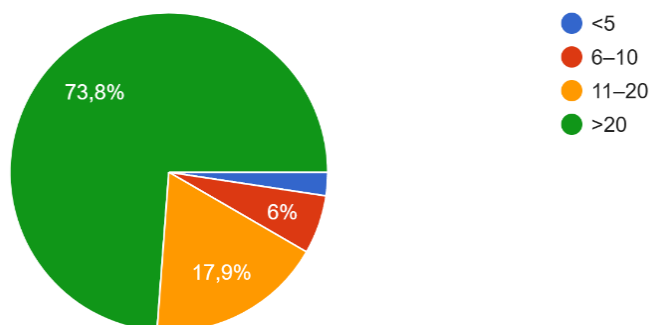
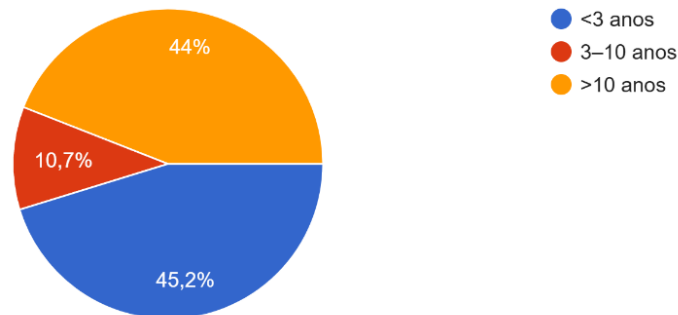


Gráfico 5

Tempo de serviço dos docentes no AE



Os Gráficos 4 e 5 sintetizam, respetivamente, a distribuição dos docentes segundo o tempo de serviço total e o tempo de serviço no AE XZ. No Gráfico 4 observa-se que a maioria dos inquiridos detém mais de 20 anos de prática docente na ordem dos 73,8%, seguindo-se de forma decrescente as faixas etárias de 11–20 anos (17,9%) e de 6–10 anos (6%), sendo residual o grupo com menos de 5 anos de carreira.

Já o Gráfico 5 revela que, dentro do AE em estudo, a proporção mais elevada de docentes está colocada há menos de 3 anos de serviço na escola, com 45,2%, os docentes colocados há mais de 10 anos, são a segunda maior fatia, na ordem dos 44%, enquanto que os que trabalham no agrupamento entre 3 e 10 anos constituem 10,7% dos inquiridos. Este perfil indica uma equipa experiente, com forte conhecimento do contexto local, o que pode favorecer a implementação de estratégias inclusivas sustentadas pelo conhecimento histórico e organizacional da comunidade escolar.

A seleção dos participantes seguiu uma lógica de amostragem por conveniência (Bryman, 2012), justificada pela proximidade da investigadora ao campo de estudo, na qualidade de docente de Educação Especial no próprio agrupamento. Esta condição favoreceu o acesso aos participantes e a criação de um ambiente de confiança e colaboração, potenciando a obtenção de dados válidos e significativos para a investigação.

Embora este tipo de amostragem limite a generalização dos resultados, os dados recolhidos permitem auscultar a realidade estudada. Como destaca Schutt (1999, citado por Coutinho, 2021), os dados obtidos em estudos de caso devem ser analisados à luz do

contexto específico em que emergem, não se pretendendo generalizáveis, mas sim reveladores de padrões interpretativos relevantes.

Neste sentido, os contributos dos participantes permitem compreender, com profundidade, os modos como a liderança é exercida no agrupamento e as suas implicações na construção de uma escola inclusiva.

2.3. Procedimentos

2.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O estudo desenvolveu-se a partir da recolha de informações baseadas nas “questões empíricas formuladas no início do trabalho” (Coutinho, 2021, p. 220), recorrendo a diferentes técnicas de recolha de dados.

A validade e a fiabilidade de um instrumento garantem a qualidade informativa dos dados. Em concordância com Yin (2005), Coutinho (2005, citado por Coutinho, 2021, p. 298), refere que “a utilização destes diferentes instrumentos [...] proporciona a possibilidade de cruzamento ou triangulação de informação permitindo verificar a coerência ou diferença entre os dados recolhidos”. Amado (2014) acrescenta que a triangulação torna-se “susceptível de verificar a convergência dos dados” (Amado, 2014, p. 163). Morgado salienta que “a investigação em educação deve ser realizada com recurso às mais diversas metodologias e técnicas de recolha e de análise de dados, numa lógica de complementaridade e de interdisciplinaridade (2012, pp. 25-37, citado por Amado, 2014, p.68).

Neste âmbito, foram aplicadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: análise documental, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada, sendo estes dois últimos devidamente validados pela orientadora científica do projeto.

i) Análise Documental:

Foi realizada uma análise documental orientada para a identificação de elementos que evidenciem o modo como o AE estrutura e operacionaliza princípios orientadores nas áreas da inclusão, liderança, cultura organizacional e participação. Foram analisados

documentos estruturantes da identidade e funcionamento da organização, nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e o Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA) e o Plano Integrado de Recuperação de Aprendizagens (PIRA).

A análise documental incidu nas seguintes dimensões e critérios específicos:

- Inclusão: práticas pedagógicas diferenciadas e medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, princípios de equidade, igualdade de oportunidades e valorização da diversidade;

- Liderança: abordagens de liderança pedagógica, partilhada ou distribuída, envolvimento da direção em ambientes inclusivos, promoção da inovação e melhoria contínua;

- Cultura organizacional: valores, normas e visões partilhadas, cooperação entre os membros da comunidade educativa, abertura à mudança e promoção de um clima relacional positivo e colaborativo;

- Participação: mecanismos formais e informais de envolvimento de alunos, professores, técnicos, famílias e comunidade, promoção da cidadania ativa e participação nos processos de decisão.

Esta análise documental teve por objetivo compreender em que medida os documentos analisados refletem formalmente uma conceção de escola alinhada com os princípios da inclusão e da participação democrática, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual.

ii) Inquérito por questionário

O questionário aplicado resultou da adaptação e/ou adequação de questões fechadas validadas por estudos anteriores (Santos, 2018; Fonseca, 2022) e foi validado pela Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro dos Reis Cabral. O objetivo deste instrumento foi recolher a perceção dos docentes sobre o papel do diretor na promoção de práticas inclusivas, alinhado com os princípios da educação inclusiva. O questionário, estruturado em escala standard de Likert, foi aplicado via Google Forms e administrado através do email institucional, no início do mês de maio, permitindo avaliar a perceção geral sobre liderança e inclusão, com questões fechadas sobre o nível de concordância dos docentes relativamente às afirmações apresentadas.

iii) Entrevista Semi-estruturada

Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada enquanto técnica de recolha de dados qualitativos. Esta técnica, caracterizada como um instrumento “de grande valor heurístico” (Amado 2014, p. 271), é igualmente reconhecida como um dos métodos mais utilizados na investigação social, possibilitando uma interação mais profunda e enriquecedora entre investigador e entrevistado (Chiote, 2017, p. 22). Quivy e Campenhoudt (1998, citados por Chiote, 2017, pp. 22-23) destacam que este método promove uma interação humana mais significativa, permitindo obter informações mais ricas em conteúdo e reflexão, o que justifica a sua seleção como instrumento privilegiado na presente investigação.

As entrevistas foram dirigidas às lideranças do AE selecionado, compreendendo o diretor (líder de topo), o coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, a coordenadora da EMAEI e o coordenador do Grupo Disciplinar de Educação Especial. Os guiões das entrevistas (anexo 4), compostos por questões abertas e diretas, foram elaborados de acordo com as orientações da literatura científica (Chiote, 2017; Quivy & Campenhoudt, 1998), tendo sido validados pela orientadora científica.

A seleção dos participantes recorreu a uma amostragem por conveniência, respeitando a disponibilidade dos intervenientes. Após um contacto inicial via email para obtenção de autorização, as entrevistas foram agendadas para dia, hora e local mais adequados a cada participante.

Antes da realização das entrevistas, foi explicitado aos participantes o objetivo e o âmbito do estudo, assegurando-se o respeito pelos princípios éticos fundamentais de consentimento informado, anonimato e confidencialidade (Amado, 2014; Chiote, 2017; Quivy & Campenhoudt, 1998). Cada entrevistado assinou uma declaração de consentimento informado e uma declaração de confidencialidade (Anexo 3), em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (Regulamento UE 2016/679).

Durante as entrevistas, seguiu-se o guião previamente elaborado, permitindo-se flexibilidade suficiente para que os participantes pudessem explorar livremente outras questões pertinentes. Esta abordagem possibilitou aprofundar as perceções individuais num clima de confiança e abertura.

As entrevistas foram transcritas integralmente e, para garantir a validade dos dados recolhidos, as transcrições foram enviadas aos entrevistados para eventuais correções, acréscimos ou validações adicionais, assegurando rigor, fidedignidade e legitimidade da informação utilizada na análise qualitativa.

Segundo Amado “A entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e objetivos” (2014, p. 214). Para facilitar a análise dos resultados obtidos, tendo os dados sido tratados através da técnica de análise de conteúdo, estes serão apresentados por Objetivos/ Instrumentos/ Dimensões e Indicadores, de acordo com o conteúdo dos itens:

Tabela 2

Triangulação de Dados: Objetivos, Instrumentos e Indicadores.

Objetivos da Investigação	Instrumentos de Recolha de Dados	Dimensões/Indicadores Analisados
a) Analisar o papel do diretor escolar na construção e consolidação de práticas inclusivas	Questionário (Itens A1-A5, C10-C13) Entrevista ao Diretor (Blocos A, B, C)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Visão estratégica da liderança ▶ Cultura organizacional inclusiva ▶ Participação da comunidade escolar
b) Identificar as estratégias de liderança para promover equidade, participação e sucesso	Questionário (Itens A1-A5, B6-B9) Entrevistas a Diretor, Coordenadores	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Práticas de liderança inclusiva ▶ Apoio a metodologias diferenciadas ▶ Aplicação da legislação
c) Compreender como o diretor articula os princípios da educação inclusiva com a gestão	Questionário (Itens B6-B9) Entrevista ao Diretor (Blocos C, D)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Integração dos princípios da legislação (DL 54/2018) ▶ Planeamento estratégico da inclusão
d) Conhecer as perceções dos docentes e técnicos sobre a liderança do diretor	Questionário (Todos os itens) Entrevistas aos Coordenadores (Todos os blocos)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Grau de envolvimento e sensibilização dos docentes ▶ Avaliação das práticas de liderança
e) Explorar os mecanismos de mobilização da comunidade educativa	Questionário (Itens C10-C13) Entrevistas a todos os perfis (Blocos E, F)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Colaboração entre docentes e técnicos ▶ Participação das famílias e rede externa

f) Refletir sobre os desafios e as potencialidades da liderança inclusiva	Entrevistas a todos os perfis (Bloco G/F) Questionário (Comentário aberto)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Barreiras e fatores facilitadores ▶ Visão de futuro e metas estratégicas
---	---	---

A construção da entrevista visou operacionalizar a problemática em análise, permitindo aprofundar as questões centrais do estudo. Importa ainda referir que, no tratamento dos dados recolhidos, foi garantido o anonimato dos participantes, não sendo realizada qualquer identificação dos respondentes.

2.4. Análise e tratamento de dados

Este capítulo tem como objetivo apresentar, de forma detalhada e sistemática, os procedimentos adotados na organização, tratamento e interpretação dos dados recolhidos, assegurando a coerência entre os instrumentos utilizados, os objetivos da investigação e as questões de investigação formuladas.

Tendo sido adotada uma abordagem metodológica mista, recorreu-se a técnicas de análise qualitativa e quantitativa, ajustadas à complexidade e natureza multifacetada do objeto de estudo, garantindo, assim, uma análise abrangente e rigorosa dos fenómenos em investigação.

Conforme referido, os dados foram recolhidos através de três instrumentos principais favoreceu esta pluralidade metodológica permitindo aceder a diferentes perspetivas sobre as práticas de liderança escolar e conhecer os processos de construção de contextos educativos inclusivos.

No que respeita aos dados qualitativos, as entrevistas foram integralmente transcritas e posteriormente validadas pelos próprios participantes, de forma a assegurar a fidedignidade e credibilidade das informações obtidas. A organização e codificação dos dados seguiu uma lógica indutiva, tendo-se iniciado com a identificação dos temas principais definidos no “guião da entrevista” (Amado, 2014, p.216). As subcategorias emergiram das respostas dos entrevistados, organizando-se com base em unidades de sentido e indicadores presentes nos discursos. Este processo permitiu captar a complexidade dos significados atribuídos pelos participantes às suas práticas e vivências.

À análise dos dados qualitativos seguiu a metodologia de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2022) como técnica particularmente eficaz na interpretação de comunicações verbais e textuais. Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste num "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens" (Bardin, 2022, p. 40).

Neste estudo, a análise de conteúdo desenvolveu-se em três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, com base na categorização temática dos dados. A partir das entrevistas e documentos analisados, foram identificadas categorias e subcategorias que permitiram compreender as concepções, práticas e desafios associados à liderança inclusiva no contexto escolar. Este processo de categorização revelou-se essencial para a identificação de padrões de discurso, semelhanças e divergências entre os participantes.

Relativamente aos dados quantitativos, resultantes da aplicação dos questionários, estes foram introduzidos e tratados com recurso ao software *Microsoft Excel*, recorrendo-se a técnicas de estatística descritiva, nomeadamente o cálculo de frequências absolutas e relativas. Esta análise permitiu caracterizar as perceções dos participantes quanto às dimensões investigadas, como a liderança pedagógica, o trabalho colaborativo ou a promoção da inclusão.

Com o intuito de reforçar a coerência interna da investigação, foi elaborada uma tabela de articulação entre os objetivos do estudo, as questões de investigação e os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados utilizados. Tal como defende Esteves (2006, citado por Chiote, 2017, p. 25), "toda a informação considerada pertinente deve ser categorizada, ou seja, deve ser classificada de modo a responder aos objetivos da investigação", assegurando que a análise permanece em consonância com os propósitos delineados.

Tabela 3

Articulação entre Questões de Investigação, Objetivos e Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados

Questões de Investigação	Objetivos da Investigação	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados
Q1. Como é percebida pela comunidade educativa a influência do diretor na promoção de uma cultura organizacional orientada para a inclusão?	a) Investigar de que forma o diretor promove a equidade, a participação e o sucesso de todos os alunos. c) Explorar as perceções da comunidade educativa sobre a liderança inclusiva.	- Inquérito por questionário aos docentes - Entrevistas semiestruturadas
Q2. De que forma os docentes consideram que o diretor integra os princípios da legislação e das políticas de educação inclusiva na gestão do agrupamento?	a) Investigar de que forma o diretor promove a equidade, a participação e o sucesso de todos os alunos. d) Identificar os principais desafios e estratégias mobilizadas no âmbito da legislação em vigor.	- Inquérito por questionário aos docentes
Q3. Quais são as práticas de liderança do diretor mais valorizadas na promoção da participação e do sucesso de todos os alunos?	a) Investigar de que forma o diretor promove a equidade, a participação e o sucesso de todos os alunos. b) Compreender a articulação entre os princípios da educação inclusiva e a gestão pedagógica e	- Análise documental - Inquérito por questionário aos docentes - Entrevistas semiestruturadas

	<p>organizacional.</p> <p>c) Explorar as perceções da comunidade educativa sobre a liderança inclusiva.</p>	
--	---	--

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos através dos instrumentos utilizados, nomeadamente os questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental, com o objetivo de responder à questão central da investigação: **De que forma a liderança exercida pelo diretor escolar contribui para a construção e desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto de um AE?**

A triangulação dos dados permitiu uma análise aprofundada, crítica e fundamentada, cruzando as perceções recolhidas junto dos docentes com os testemunhos da liderança de topo e intermédia, e com os registos documentais institucionais.

A análise dos resultados do questionário aplicado a 84 docentes (gráfico 6) dá-nos uma perceção muito positiva da liderança exercida pelo diretor no que se refere à promoção de uma cultura inclusiva no AE XZ.

Gráfico 6

Questionário de opinião



3.1. Perceção sobre a Liderança e Cultura Inclusiva

Constatou-se que 98,8% dos docentes concordam que o diretor promove uma cultura escolar baseada na equidade e na valorização da diversidade, sendo que 39,3% concordam e 59,5% concordam totalmente. Níveis similares de concordância (98,8%) verificaram-se relativamente ao incentivo à colaboração entre docentes e à tomada de decisões orientadas para o sucesso de todos os alunos. Estes indicadores quantitativos traduzem um retrato largamente favorável da atuação do diretor no âmbito da inclusão.

Este retrato positivo alinha-se com a literatura científica sobre liderança inclusiva. Ainscow e Sandill (2010) enfatizam que a liderança escolar desempenha um papel decisivo na criação de culturas, políticas e práticas inclusivas, promovendo mudanças organizacionais que assegurem a equidade e a participação de todos os alunos. Do mesmo modo, as entrevistas realizadas corroboram esta percepção: os participantes descreveram um diretor que adota uma liderança transformacional assente em valores éticos e participativos, conforme discutido por Bolívar (2010). Por exemplo, o coordenador de departamento destacou que a inclusão “faz parte da prática quotidiana” dos docentes, e a coordenadora da EMAEI salientou a importância das estruturas de apoio institucionais e da articulação com todos os intervenientes no processo educativo para sustentar essa cultura inclusiva. Esta convergência de percepções entre dados reforça as perspetivas de que a liderança do diretor é central na construção de uma cultura escolar inclusiva eficaz.

É possível que a quase unanimidade de respostas favoráveis reflita, em parte, um alinhamento com o discurso normativo da educação inclusiva, isto é, um reconhecimento dos ideais defendidos, mais do que a ausência de quaisquer desafios no terreno. Diversos autores alertam para a eventual distância entre o discurso e a prática efetiva da inclusão nas escolas. Booth e Ainscow lembram que a inclusão envolve um processo de mudança contínua e é “um ideal a ser aspirado pelas escolas, mas que nunca é totalmente alcançado” (2011, p. 13). Assim sendo, mesmo num contexto onde a liderança é percebida como fortemente inclusiva, há que reconhecer que a implementação diária desses ideais é um processo inacabado, suscetível de enfrentar obstáculos e necessitado de melhoria contínua. Assim, uma percepção tão positiva deve ser interpretada com prudência, considerando-se que o discurso inclusivo amplamente partilhado nem sempre se traduz integralmente nas práticas quotidianas consolidadas.

É importante reconhecer que os fatores estruturais e organizacionais influenciam a forma como a liderança é exercida. A literatura e os dados deste estudo mostram que o contexto da escola muitas vezes afeta a passagem dos valores inclusivos para a prática. A título de exemplo, foram identificadas limitações na operacionalização plena dos princípios inclusivos, nomeadamente relacionadas com escassez de recursos humanos e materiais, com falta de tempo para a colaboração e com insuficiências na formação contínua dos professores. Esses obstáculos, também sublinhados por Costa e Castanheira (2015), podem criar um desfasamento entre a visão inclusiva promovida pela liderança e

a realidade vivida na escola. Com efeito, restrições de recursos e resistências organizacionais pontuais constituem barreiras práticas à concretização da inclusão escolar, mesmo quando existe vontade e orientação estratégica por parte da direção.

Todavia, uma reformulação crítica desse quadro sugere a necessidade de ponderar as discrepâncias entre o otimismo das percepções e os desafios reais da implementação. Reconhecer a possível distância entre o discurso normativo e as práticas efetivas, assim como atender aos constrangimentos estruturais, é fundamental para aprofundar a compreensão do impacto da liderança na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Somente enfrentando essas tensões, entre intenção e prática, entre ideal e contexto, a liderança escolar poderá assegurar que os valores inclusivos se traduzam plenamente em resultados concretos e sustentáveis para todos os alunos.

3.2. Implementação das Políticas e Legislação sobre Inclusão

Os dados recolhidos evidenciam um forte alinhamento entre o discurso normativo da inclusão e a ação da liderança escolar. Quase todos os docentes inquiridos (97,6%) reconhecem que o diretor demonstra um claro compromisso com a aplicação prática das políticas de educação inclusiva, nomeadamente do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual. Este resultado sugere que a direção tem integrado os princípios inclusivos nos documentos orientadores e na gestão diária da escola, em concordância com as orientações legais e valores educacionais preconizados. Do ponto de vista teórico, esta postura corresponde às expectativas de uma liderança inclusiva transformacional e ética (Sergiovanni, 1992; Fullan, 2003) que inspira uma visão partilhada de equidade e participação. Com efeito, conforme salientam Booth e Ainscow (2002), a inclusão educativa é entendida como um processo contínuo de remoção de barreiras à aprendizagem e à participação de todos, constituindo um ideal em construção contínua, cuja concretização plena é sempre desafiante e inacabada. Nesta perspetiva, a forte adesão do diretor aos princípios da escola inclusiva indica uma gestão alinhada com o ideal normativo de moldar as políticas e práticas diárias segundo os valores da inclusão.

Não obstante destes progressos, emergem tensões claras entre o discurso normativo e a realidade da sua concretização diária.

A mesma recolha de dados evidenciou que uma proporção ligeiramente inferior de docentes (91,7%) concorda que existem recursos humanos e materiais adequados para responder às necessidades da inclusão. Esta diminuição, embora não drástica, sugere lacunas importantes na disponibilidade ou eficácia dos apoios concretos, apontando para obstáculos práticos na implementação plena das medidas inclusivas. Os testemunhos qualitativos corroboram este diagnóstico: a coordenadora da EMAEI salientou dificuldades persistentes, designadamente a rotatividade do corpo docente e a escassez de recursos especializados, que comprometem a continuidade e consistência das práticas inclusivas. Tais constrangimentos refletem desafios apontados na literatura. Costa e Castanheira (2015), por exemplo, sublinham as barreiras encontradas nas escolas ao efetivar políticas inclusivas, em especial a insuficiência de recursos e a resistência interna a mudanças organizacionais.

A importância da liderança para ultrapassar este hiato entre a intenção e a prática inclusiva revela-se fundamental. O diretor, enquanto líder inclusivo, assume o papel de mediador entre as orientações normativas e a sua tradução em práticas efetivas, mas depara-se com a necessidade de gerir constrangimentos estruturais e humanos. Neste contexto, a literatura enfatiza que o exercício da liderança inclusiva exige capacitar e envolver ativamente os professores no processo de mudança.

De acordo com Lima (2020), só promovendo a autonomia individual e coletiva dos docentes é possível democratizar a prática pedagógica. Isso implica que os próprios professores assumam também um papel de *professores gestores*, atuando como *coaches* e formadores no seio da escola, de modo a consolidar uma cultura verdadeiramente inclusiva. Esta visão vai ao encontro das ideias de Fullan (2003) quando defende que o líder escolar deve assumir-se como um *líder aprendente*, promotor do desenvolvimento profissional contínuo do corpo docente e da inovação colaborativa, transcendendo a mera gestão técnica e assumindo um papel formativo e ético no processo de mudança.

Em última instância, o cumprimento do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, não depende apenas da adequação dos recursos disponibilizados pelo sistema educativo, mas também da capacidade da liderança em impelir a visão inclusiva e mobilizar a comunidade escolar para superar as resistências e limitações.

Uma liderança escolar clara, mobilizadora e partilhada, conforme defendido por Sergiovanni (1992), pode influenciar decisivamente o clima organizacional, ajudando a transformar os princípios legais em ações concretas.

3.3. Participação e Envolvimento da Comunidade Escolar

A análise dos dados evidencia que os docentes atribuem grande importância à participação da comunidade escolar nas dinâmicas da escola. A vasta maioria concorda que a liderança promove ativamente o envolvimento das famílias e da comunidade local, com 96,4% de respostas positivas no questionário (48,8% concordam e 47,6% concordam totalmente). Igualmente, a colaboração entre docentes e técnicos especializados é amplamente reconhecida, alcançando 97,6% de concordância. Estes resultados sugerem uma percepção predominantemente favorável de que a escola cultiva práticas colaborativas e participativas, o que vai ao encontro do preconizado na literatura sobre escolas inclusivas. Ainscow e Sandill (2010) sublinham que a liderança escolar tem um papel decisivo na criação de culturas e práticas inclusivas, assegurando a participação de todos os atores educativos. Nas entrevistas, os participantes ilustram essas práticas: o diretor referiu projetos como *“A Voz da Comunidade”*, e a coordenadora da EMAEI destacou o envolvimento dos encarregados de educação nas reuniões e processos decisórios da equipa, exemplos que apontam para esforços concretos de inclusão dos diversos stakeholders na vida escolar.

Contudo, uma reformulação crítica destes resultados exige confrontar a visão otimista dos inquiridos entre o discurso normativo da liderança inclusiva e a sua implementação prática. Embora a percepção declarada seja muito positiva, a investigação científica alerta que a inclusão é um processo contínuo e inacabado, que requer reflexão permanente. Segundo Booth e Ainscow, “inclusão envolve mudanças. É um processo infundável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes. É um ideal a ser aspirado pelas escolas, mas que nunca é totalmente alcançado” (2011, p.13). Esta conceção indica que mesmo num contexto de respostas tão favoráveis, há sempre margem para aprofundar a inclusão e remover barreiras subtis à participação de todos.

De facto, uma participação comunitária efetiva não se resume à existência de projetos ou reuniões com famílias, implica uma transformação cultural mais profunda.

Lima (2014) sustenta que a cultura da escola não é neutra, sendo atravessada por valores, relações de poder e práticas institucionais que podem condicionar ou potenciar a inclusão. O autor defende, por isso, uma abordagem crítica da organização escolar, rejeitando modelos burocráticos e tecnocráticos centrados exclusivamente na eficiência, e propondo antes uma escola verdadeiramente democrática e participativa, centrada no sujeito. Nesta perspetiva, a participação da comunidade educativa deve ser analisada para além dos indicadores superficiais de envolvimento. É fundamental questionar se as vozes dos pais, alunos e professores estão de facto a influenciar as decisões e políticas da escola, ou se a sua participação permanece apenas consultiva. A literatura alerta para uma inclusão meramente retórica ou burocrática, enfatizando que o objetivo deve ser um projeto emancipatório de mudança organizacional (Lima, 2014).

Em síntese, o aparente consenso positivo deve ser interpretado com cautela, reconhecendo a necessidade de alinhar continuamente as práticas com os valores inclusivos proclamados.

No que respeita à colaboração entre os profissionais, a quase unanimidade de respostas afirmativas (97,6%) sugere um forte compromisso coletivo dos docentes e técnicos para trabalharem em conjunto. Esta perceção alinha-se com o entendimento de que a colaboração é um pilar central das escolas inclusivas, estando estreitamente ligada à ação da liderança. De acordo com Correia (2017), o progresso inclusivo assenta em três pilares fundamentais: a liderança escolar, a colaboração profissional e a formação contínua. Autores como Barroso (2005) defendem que é responsabilidade do diretor organizar a escola de forma a favorecer o trabalho colaborativo entre os docentes. No caso em estudo, os docentes indicam que tal colaboração ocorre, porém, é pertinente indagar se esta cooperação é sistemática e profundamente enraizada ou se, pelo contrário, enfrenta obstáculos no dia a dia, como falta de tempo para planificação conjunta, sobrecarga de trabalho ou ausência de coordenação eficaz. A coerência entre o discurso de colaboração e a prática efetiva depende de condições concretas criadas pela liderança, nomeadamente o tempo, recursos e uma cultura de confiança mútua, sem as quais a colaboração reportada pode revelar-se superficial.

Por fim, a eficácia da comunicação entre a liderança e os docentes emerge como um aspeto onde as perceções, apesar de globalmente positivas, indicam necessidade de melhoria. Quase todos os respondentes reconhecem a existência de comunicação sobre

inclusão, mas 98,8% assinalam que este domínio tem potencial de melhoramento, sugerindo tratar-se de uma área sensível a reforçar nas práticas de liderança. O elevado nível de satisfação a par da identificação de falhas comunicacionais, evidencia o desfasamento entre o ideal e a realidade. Os dados do questionário mostram que, mesmo numa cultura escolar participativa, nem todos os canais de comunicação são plenamente eficazes ou utilizados ao máximo. Esta ideia está alinhada com recomendações de estudos sobre liderança inclusiva que enfatizam a importância de canais de diálogo abertos e consistentes (Harris, 2004).

De facto, a literatura sobre escolas eficazes em contextos inclusivos destaca que comunicação não é apenas transmissão de informações, mas construção de entendimento partilhado e confiança mútua. Conforme ressaltado pelo coordenador de departamento nas entrevistas, valorizam-se os momentos informais de diálogo, aqueles contactos quotidianos e espontâneos, como complemento indispensável aos fóruns institucionais formais. Isso sugere que a liderança inclusiva eficaz precisa de combinar estruturas formais de comunicação (reuniões, circulares, planos) com práticas informais que aproximem as pessoas, promovendo um clima de abertura e proximidade. Em concordância, Harris (2004) argumenta que a comunicação frequente e a partilha genuína de informação são vitais para envolver todos os membros da escola no processo de melhoria. A presença desta margem de melhoria na comunicação interna indica, portanto, uma saudável consciência crítica por parte dos inquiridos: apesar dos elogios à liderança, reconhece-se que atingir um nível ótimo de comunicação requer esforço contínuo e ajustamentos nas práticas vigentes.

Em sùmula, embora os participantes descrevam um cenário muito positivo de envolvimento da comunidade educativa, colaboração profissional e comunicação escolar, a integração dos dados empíricos com o enquadramento teórico permite problematizar a coerência entre o ideal normativo e a realidade vivida. A liderança inclusiva, tal como discutida por diversos autores (por exemplo, Bolívar, 2010; Booth & Ainscow, 2002; Fullan, 2003; Lima, 2014), manifesta-se na capacidade de instalar práticas consistentes com esses princípios no quotidiano escolar.

Os resultados evidenciam avanços relevantes no caminho para uma escola mais inclusiva, mas também revelam áreas a consolidar como a participação ativa da comunidade, a colaboração profissional consistente e uma comunicação baseada na

confiança. A diferença entre o discurso positivo e os aspetos a melhorar reforça que a inclusão é um processo em constante construção.

3.4. Formação Contínua e Capacitação dos Profissionais

A formação contínua e a capacitação docente emergem no estudo como pilares incontornáveis para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Com efeito, 95,2% dos docentes inquiridos reconhecem que a formação permanente é essencial para viabilizar práticas inclusivas (58,3% concordam e 36,9% concordam totalmente), o que corrobora as premissas de autores como Nóvoa (1992), para quem o desenvolvimento profissional dos professores constitui condição para uma inclusão educativa eficaz. Do mesmo modo, Correia (2017) identifica a formação contínua, a par da liderança escolar e do trabalho colaborativo, como um dos três pilares fundamentais para sustentar processos inclusivos.

O discurso normativo e as políticas educativas atuais enfatizam a necessidade de lideranças pedagógicas que promovam a aprendizagem contínua dos professores em práticas inclusivas (Direção-Geral da Educação, 2021; Fullan, 2001). De acordo com Fullan o diretor deve assumir “um papel formativo e ético, conotado com os processos de inovação e mudança organizacional” (2003, citado por Costa & Castanheira, 2015, p. 33), funcionando como um verdadeiro líder aprendente que impulsiona a melhoria contínua do ensino. Neste desiderato Cabral refere que “Embora haja uma tendência normalizada para o Diretor realizar funções burocráticas, a verdade é que existe um leque de muitas outras funções que lhe estão afetas que não podem ser descuradas, nomeadamente, ao nível da liderança pedagógica da organização (2024, p.16).

Esta perspetiva alinha-se com a postura dos líderes no presente estudo: o diretor e os coordenadores pedagógicos destacaram a formação em áreas-chave, diferenciação pedagógica, trabalho colaborativo e avaliação formativa, como estratégia central para responder às exigências da educação inclusiva. Trata-se de uma manifestação concreta de liderança pedagógica, na medida em que o foco da gestão se centra na transformação das práticas de sala de aula e no desenvolvimento das competências do corpo docente, conforme preconizado pela literatura (Bolívar, 2010; Pavan & Lima, 2020).

Por outro lado, os dados revelam dificuldades práticas que impedem a tradução integral desse ideal formativo em ações efetivas. Apesar do consenso quanto à importância da capacitação docente, persistem barreiras organizacionais significativas: os participantes apontam a falta de tempo para formação e reflexão, bem como a insuficiência de recursos específicos, como entraves à implementação das políticas inclusivas no cotidiano escolar. Tais limitações ecoam as tensões identificadas na literatura entre o ideal normativo e a realidade vivida nas escolas. Lima (2020) alerta, precisamente, para os riscos de uma inclusão *meramente normativa ou burocrática*, sublinhando que, sem uma transformação efetiva nas condições de trabalho e na organização da escola, as iniciativas formativas correm o risco de se ficar pelo cumprimento formal das diretrizes, sem produzir mudança profunda na cultura escolar.

Do mesmo modo, estudos têm evidenciado que lacunas e fragilidades na formação contínua dos professores figuram entre os maiores obstáculos à concretização de práticas verdadeiramente inclusivas, ao lado da escassez de recursos e de certa resistência à mudança institucional (Araújo et al., 2023; Costa & Castanheira, 2015). Não surpreende, pois, que autores como Booth e Ainscow enfatizem que a inclusão é “um ideal a ser aspirado pelas escolas, mas que nunca é totalmente alcançado” (2011, p. 13), reforçando a ideia de que o hiato entre o que é preconizado e o que se realiza efetivamente é uma realidade persistente nos contextos escolares.

Face a este cenário, torna-se evidente que superar tais desafios implica repensar os modelos formativos atuais e reforçar o papel ativo da liderança na criação de oportunidades reais de desenvolvimento profissional.

A formação contínua não pode ser entendida como um ato isolado ou meramente técnico, mas antes como parte integrante do projeto educativo da escola e da sua estratégia de mudança. Como defende Nóvoa “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (1992, p. 18), apontando para a necessidade de articular de forma eficaz as ofertas formativas às necessidades concretas de cada contexto escolar.

Nesta linha, uma liderança inclusiva eficaz deve criar condições para que os docentes participem em experiências contínuas de aprendizagem, quer formação em serviço, comunidades de prática ou reflexão conjunta, focadas na resolução de problemas reais da escola. A formação contínua e capacitação dos profissionais, apoiadas por uma

liderança comprometida e por políticas que removam barreiras estruturais, constituem simultaneamente um imperativo e um desafio nos contextos inclusivos atuais, reclamando uma postura crítica, colaborativa e inovadora por parte de todos os intervenientes escolares.

3.5. Reflexão Crítica, Fatores Explicativos e Implicações dos Resultados

A análise crítica dos resultados obtidos revela um alinhamento consistente com as premissas teóricas exploradas nesta investigação (Ainscow & Sandill, 2010; Bolívar, 2010; Fullan, 2003), confirmando o papel central e estratégico da liderança escolar na promoção de práticas inclusivas eficazes.

Apesar da avaliação globalmente positiva por parte dos docentes, como ilustra o Gráfico 6, a literatura alerta que a inclusão é um ideal em permanente construção (Booth & Ainscow, 2011), e que o simples alinhamento com os princípios inclusivos pode não refletir transformações profundas nas práticas organizacionais.

Neste contexto, identificam-se claramente algumas limitações práticas que devem ser superadas para garantir a sustentabilidade das medidas inclusivas. Entre os fatores explicativos mais relevantes, destacam-se a escassez de recursos humanos especializados, a resistência organizacional pontual e a necessidade de formação contínua efetivamente adaptada às necessidades reais das escolas. Estes constrangimentos, também reconhecidos nos discursos das lideranças intermédias entrevistadas, confirmam as barreiras estruturais apontadas por diversos autores (Costa & Castanheira, 2015; Lima, 2014) como fatores que condicionam a passagem do ideal à prática inclusiva.

As implicações destes dados são significativas. Reforça-se a importância de políticas educativas mais robustas, que assegurem condições organizacionais, materiais e formativas favoráveis à liderança inclusiva. A liderança, por si só, ainda que transformacional e comprometida, não é suficiente sem um contexto institucional que a suporte.

Por fim, o Gráfico 6 e os excertos das entrevistas sustentam visual e discursivamente os resultados obtidos. Ao articular as perceções dos participantes com o referencial teórico, torna-se evidente que a liderança inclusiva é um processo dinâmico e exigente, que requer reflexão crítica, compromisso coletivo e ação sustentada.

CONCLUSÕES

O presente estudo permitiu aprofundar a compreensão do papel da liderança escolar na promoção de uma cultura organizacional inclusiva, evidenciando que o compromisso, a visão estratégica e a capacidade mobilizadora dos diretores são fatores centrais para o desenvolvimento de práticas educativas orientadas para a equidade, a participação e o sucesso de todos os alunos.

Tal como sublinha Vieira, torna-se essencial, no processo investigativo, assegurar “a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões de partida da investigação e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer” (1995a, 1995b; 1999, citado por Amado, 2014, p. 357). Neste sentido, a presente investigação procurou garantir a validade dos seus resultados através da triangulação metodológica e da sustentação num referencial teórico sólido e atual.

Recordando as três questões que orientaram o estudo, (Q1) Como é percecionada pela comunidade educativa a influência do diretor na promoção de uma cultura organizacional orientada para a inclusão? (Q2) De que forma os docentes consideram que o diretor integra os princípios da legislação e das políticas de educação inclusiva na gestão do agrupamento? e (Q3) Quais são as práticas de liderança do diretor mais valorizadas na promoção da participação e do sucesso de todos os alunos? A análise dos dados recolhidos permitiu retirar conclusões consistentes e alinhadas com os objetivos definidos.

Num contexto de crescente autonomia e responsabilização das escolas, a liderança assume um papel determinante na concretização de uma educação de qualidade para todos. Como afirma Nóvoa (1992, p. 26, citado por Costa & Castanheira, 2015, p. 35), os líderes escolares situam-se no centro das transformações educativas, sendo responsáveis por impulsionar modelos de gestão coesos e orientados para a melhoria contínua.

A análise empírica revelou que a comunidade educativa reconhece, de forma expressiva, a influência positiva do diretor na construção de uma cultura inclusiva (Q1). Os participantes valorizam uma liderança que inspira confiança, fomenta a colaboração entre profissionais e promove um ambiente escolar onde todos se sentem acolhidos e valorizados. Este tipo de liderança, que ultrapassa a mera gestão técnico-administrativa, inscreve-se numa lógica transformacional e ética, tal como defendido por Ainscow e Sandill (2010), contribuindo para contextos de aprendizagem mais justos e inclusivos.

Relativamente à integração dos princípios legais e políticos da educação inclusiva na gestão do agrupamento (Q2), os dados indicam um alinhamento claro entre o discurso e a prática do diretor. A legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, está refletida nos documentos orientadores do agrupamento e na planificação estratégica, incluindo a operacionalização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Contudo, foram identificadas limitações na implementação plena dessas medidas, devido, sobretudo, à escassez de recursos humanos especializados e materiais adequados – uma limitação também apontada por Costa e Castanheira (2015).

Quanto às práticas de liderança mais valorizadas pelos docentes (Q3), destacam-se a escuta ativa, a promoção do trabalho colaborativo, o incentivo à inovação pedagógica e a capacidade de mobilizar todos os intervenientes para objetivos comuns. Estas práticas, que assentam na corresponsabilização e no desenvolvimento profissional, vão ao encontro do que Booth e Ainscow (2002) designam como elementos centrais das escolas inclusivas: a articulação entre valores, políticas e práticas numa lógica de transformação contínua.

Apesar dos progressos observados, persistem desafios significativos, com especial destaque para a necessidade de formação contínua especializada, tempo para a planificação pedagógica em equipa e reforço dos recursos de apoio à inclusão. Esta constatação reafirma a pertinência do que defende Nóvoa (1992, p. 18), ao sublinhar que a formação docente deve ser entendida como um investimento estruturante dos projetos de escola, promovido em articulação com as necessidades reais dos contextos educativos.

Os dados obtidos permitem concluir que a liderança do diretor escolar é amplamente percebida como promotora da equidade, da valorização da diversidade e da criação de oportunidades educativas para todos. Esta liderança, centrada na missão pedagógica, mobilizadora e ética, está alinhada com os contributos teóricos de autores como Ainscow e Sandill (2010), Bolívar (2010) e Fullan (2010). Este último destaca que “los buenos directores están obsesionados con la dimensión pedagógica [...] crean una cultura de trabajo centrada en el aprendizaje” (citado por Bolívar, 2014, p. 73).

A análise documental confirmou que os princípios da inclusão estão formalmente integrados nos documentos estruturantes da escola, como o PEA e o RI, demonstrando coerência entre a orientação estratégica e os normativos legais. Ainda assim, a

concretização efetiva desses princípios requer condições materiais e humanas que, muitas vezes, estão aquém das necessidades.

A percepção da comunidade educativa é, de forma geral, positiva e convergente quanto ao papel central do diretor na promoção de uma cultura inclusiva, colaborativa e centrada na melhoria contínua. Tal percepção encontra sustentação nos contributos de Leithwood et al. (2008) e Sergiovanni (1992), que destacam a importância da liderança clara e mobilizadora para o envolvimento dos profissionais e a construção de um clima escolar favorável.

Embora reconhecendo os avanços registados, os participantes apontaram diversos desafios à concretização plena da inclusão, destacando-se a necessidade de mais tempo para a planificação colaborativa, formação contínua ajustada às necessidades da prática e reforço dos recursos técnicos e humanos. As estratégias identificadas como mais promissoras incluem a promoção do trabalho em equipa, a escuta ativa por parte da liderança, o apoio à inovação pedagógica e a valorização de práticas inclusivas no desenvolvimento profissional docente – aspetos em consonância com os princípios orientadores do *Referencial de Educação Inclusiva* (DGE, 2021) e com os contributos de Nóvoa (1992) e Fullan (2003).

Em síntese, os resultados do estudo evidenciam que a liderança escolar, quando exercida de forma consciente, ética e colaborativa, constitui um eixo estruturante da escola inclusiva. O diretor, enquanto líder pedagógico e institucional, desempenha um papel fundamental na criação de condições organizacionais e culturais que favoreçam a inclusão, orientando a ação escolar para a justiça social, a equidade e a valorização da diversidade.

Este estudo oferece um contributo significativo para o aprofundamento do debate académico e profissional sobre a liderança inclusiva, validando empiricamente pressupostos teóricos amplamente reconhecidos e oferecendo uma leitura contextualizada da realidade portuguesa. Para além de reforçar a centralidade do diretor enquanto agente de mudança, esta investigação promove a (re)consciencialização dos diversos intervenientes educativos, particularmente diretores, docentes e coordenadores, para o papel estratégico da liderança na concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ao evidenciar o impacto da liderança na cultura, nas práticas e nas políticas escolares, o

estudo contribui para a construção de uma escola pública centrada no sucesso e na dignidade de todos os seus alunos.

Limitações do estudo

Este estudo apresenta, como principal limitação, o caráter de caso único e o reduzido número de participantes, o que impede realizar generalizações estatísticas amplas (Amado, 2014, p. 139).

A amostragem por conveniência e a familiaridade da investigadora com o AE podem ter influenciado, ainda que involuntariamente, as respostas, apesar das garantias de anonimato, confidencialidade e consentimento informado.

Uma das limitações identificadas prende-se com o reduzido tempo e a limitada disponibilidade manifestada pelo Coordenador de Grupo Disciplinar para participar nesta investigação científica. A sua perspetiva, enquanto liderança intermédia diretamente envolvida nas práticas educativas, seria de extrema relevância para o aprofundamento da análise e enriqueceria significativamente a discussão e as conclusões do estudo. No entanto, os dados revelam-se consistentes e transferíveis para contextos educativos semelhantes, desde que se valorize a interpretação contextualizada.

Por fim, “persistem barreiras extrínsecas à escola, como as pressões competitivas das políticas educativas que limitam a inclusão, sobre as quais as escolas têm pouco controlo” (Booth & Ainscow, 2002, p. 14).

Sugestões para futuras investigações

Tendo em conta os limites inerentes ao presente estudo, considera-se pertinente que futuras investigações ampliem o universo de análise, integrando um maior número de agrupamentos e participantes, o que possibilitará comparações intercontextuais mais significativas e uma compreensão aprofundada do impacto da liderança escolar em diferentes realidades organizacionais e socioculturais.

Para além das considerações de natureza normativa, os resultados obtidos oferecem pistas relevantes para novas abordagens investigativas centradas nas práticas de

liderança em contextos inclusivos. Nesse sentido, propõe-se que investigações futuras considerem:

a) Estudos comparativos entre agrupamentos escolares de diferentes regiões ou tipologias, com vista a identificar variações contextuais e padrões emergentes nas práticas de liderança inclusiva;

b) Integração da perspetiva dos alunos e das famílias, reconhecendo o seu papel enquanto agentes ativos na vida escolar, o que poderá alargar e aprofundar a análise do impacto da liderança em termos de participação educativa;

c) Análise do papel das lideranças intermédias (como coordenadores de departamento, responsáveis pela EMAEI ou diretores de turma), cuja ação é determinante na concretização quotidiana das políticas de inclusão;

d) Adoção de metodologias mistas mais robustas, combinando técnicas qualitativas (entrevistas, focus groups, análise documental) com procedimentos quantitativos (inquéritos com amostras alargadas e análise estatística inferencial), de modo a assegurar uma leitura mais abrangente, triangulada e validada dos fenómenos em estudo;

e) Realização de estudos longitudinais, que permitam captar dinâmicas evolutivas e processos de mudança sustentada.

Estas linhas de aprofundamento poderão contribuir para a investigação aplicada no campo da liderança educativa e da educação inclusiva, fornecendo dados relevantes para a definição de políticas públicas, estratégias formativas e práticas escolares coerentes com os princípios da equidade e da inclusão.

Esperamos que a sensibilidade demonstrada ao valorizar a escola como uma organização aprendente possa contribuir para a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Como refere Freire (1997),

“A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas de XZ. (2023). *Projeto Educativo 2023–2026*.

Agrupamento de Escolas de XZ. (2024). *Regulamento interno*.

Agrupamento de Escolas de XZ. (2024). *Plano Integrado de recuperação de Aprendizagens*.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), pp. 401–416.
<https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), pp. 671–676.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>

Almeida, R., & Piedade, S. (2021). Liderança e inclusão: Desafios da gestão escolar no quadro do Decreto-Lei 54/2018. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 14(2), pp. 33–50.

Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo* (Cadernos Didáticos, Nº 8). Universidade de Aveiro – Coleção Educação e Formação.
[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29513/3/Cadernos%20Didaticos_8_IAlarc
cao_digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29513/3/Cadernos%20Didaticos_8_IAlarc%C3%A3o_digital.pdf)

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
<https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

- Bardin, L. (2022). *Análise de conteúdo*. (4.^a ed. – Reimpressão 2022). Edições 70
- Barroso, J. (2004). Escola da Ponte: Defender, debater e promover a escola pública. In R. Canário, F. Matos, & R. Trindade (Orgs.), *Escola da Ponte: Defender a escola pública*, pp. 11–25. Profedições.
- Barroso, J. (2005). Da gestão da escola à liderança educativa: Para uma abordagem crítica. In J. Barroso (Org.), *O estudo da escola: Contextos e práticas*, pp. 139–164. Porto Editora.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. In *Reflexões em torno de práticas investigativas*, pp. 15–30. <https://www.researchgate.net/publication/349822655>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4th Edition, Oxford University Press, Oxford
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. In J. Ulloa & S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61–103). Universidad de Concepción. https://www.researchgate.net/publication/313793757_Liderazgo_educativo_y_desarrollo_profesional_docente_Una_revision_internacional
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (3^a ed., M. P. dos Santos & J. B. Esteves, Trads.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexPortugueseBrazil.pdf>
- Cabral, A. (2024). *Os coordenadores de departamento curricular como agentes de inovação educacional no atual modelo de gestão escolar* [Tese de

doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Ciências da Educação.

Cabral, I., & Alves, J. (Coords.). (2021). *Lideranças educativas e organização escolar: Pensar, investigar, disseminar*. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Eduletters_A_GO21_VF.pdf

Chiote, A. (2017). *Práticas inclusivas num contexto de liderança: Perceções de diretores, coordenadores e professores de agrupamentos de escolas* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/11649>

Correia, L. M. (2013). *Educação inclusiva: Contextos, políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2017). A educação inclusiva em Portugal: da teoria à prática. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 10(1), pp. 5–18.

Costa, J., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), pp. 13–44.

https://www.academia.edu/15843952/A_lideran%C3%A7a_na_gest%C3%A3o_das_escolas_contributos_de_an%C3%A1lise_organizacional

Costa, J. A., & Rodrigues, D. (2020). Liderança para a inclusão: Entre a teoria e a prática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), pp. 75-95. <https://doi.org/10.21814/rpe.33.2.26436>

- Correia, L. M, & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), pp. 367-382.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127406002>
- Correia, L. M. (2017). A liderança para a inclusão e o papel das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), pp. 7–20.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382017000100002>
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), pp. 13–44.
https://www.researchgate.net/publication/281859499_A_lideranca_na_gestao_das_escolas_contributos_de_analise_organizacional
- Costa, A., & Rodrigues, M. (2020). *Liderança e inclusão nas escolas: Estratégias de gestão pedagógica e organizacional*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed. – Reimpressão). Editora Almedina.
- Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, pp. 957–977. Kluwer.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Manual de apoio à prática – Para uma educação inclusiva*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

- Fonseca, M. (2022). *A escola inclusiva: Estudo de caso num agrupamento de escolas* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal].
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), pp. 16–20.
<https://www.ascd.org/el/articles/the-change-leader>
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press.
- Gonçalves, A. S. C. (2023). As lideranças na educação inclusiva. Desafios ou oportunidades?. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (25), pp. 1-19.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15882>
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), pp. 11–24.
https://www.researchgate.net/publication/249751839_Distributed_Leadership_and_School_ImprovementLeading_or_Misleading
- Kanter, A. S. (2009). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its implications for the rights of elderly people under international law. *Georgia State University Law Review*, 25(3), Article 4.
<https://readingroom.law.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2162&context=gsu>
lr
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring*. *Educational Administration Quarterly*, 30(4) (pp. 498–518).

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), pp. 112–129.
<https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Department for Education and Skills (DfES)
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 27–42
<https://www.researchgate.net/publication/251888122>
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. S. Paulo. Cortez Editora.
- Lima, L. (2002). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (pp. 1-20).
<https://hdl.handle.net/1822/12130>
- Lima, L. (2012). *Democratização da escola, participação comunitária e cidadania crítica*. UNESP
<https://hdl.handle.net/1822/34428>
- Lima, L. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), pp. 1067–1083.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>

- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (Especial)*, pp. 172-192.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Ministério da Educação (ME). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (Vol. 2). Universidade de Aveiro Editora.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Publicações Dom Quixote
<http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Panaças, M., Carvalho, L., & Passarudo, J. (2015). Educação inclusiva e liderança: O papel do diretor de agrupamento de escolas. *Revista da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre*, (36), pp. 130–145.
<http://hdl.handle.net/10400.26/17272>
- Pavan, R., & Lima, L. C. (2020). A centralidade de Paulo Freire para uma educação pública, democrática e participativa: Entrevista com Licínio C. Lima. *Educar em Revista*, 36, e67483
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.67483>

- Pina, R. (2015). *Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos: Um caminho a percorrer* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/20103>
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. do C., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S. (Assessoria Técnica e Científica do CNE), & Almeida, S. de. (2017). *Organização escolar: O tempo (Estudos)*. Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. do C., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S., & Almeida, S. de. (2017). *Organização escolar: O tempo (Estudos)*. Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf
- Rodrigues, D. (2020). *Liderar para Incluir: Desafios da liderança em contextos escolares portugueses*. Lisboa: Edições Almedina.
- Sá, I., & Raposo, J. (2022). Práticas para uma escola inclusiva: O papel da liderança. *Revista EDaPECI*, 22(3), pp. 78–92.
<http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.318208.78-92>
- Santos, M. (2018). *Gestão escolar e as políticas de educação inclusiva: O papel do gestor escolar na implementação das políticas públicas inclusivas* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa].
- Santos, M. (2019). *Lideranças intermédias e práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9963>

- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass
<https://scispace.com/pdf/moral-leadership-getting-to-the-heart-of-school-improvement-22kp0htwut.pdf>
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Corwin Press.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In *Actas do Encontro SocEd2009: Contextos educativos na sociedade contemporânea* (Cap. 10, pp. 123–142). Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/10008>
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
<https://epdf.pub/deconstructing-special-education-and-constructing-inclusion.html>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman

Zeppone, R. (2011). A conferência mundial de educação para todos e a Declaração de Salamanca: Alguns apontamentos. *Revista Educação Especial*, 24(41), pp. 363–376.

https://www.researchgate.net/publication/279637528_A_conferencia_mundial_d_e_educacao_para_todos_e_a_declaracao_de_Salamanca_alguns_apontamentos

Legislação e pareceres consultados:

Assembleia da República. (1986, 14 de outubro). *Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série, n.º 166.

Presidência do Conselho de Ministros. (2008, 22 de abril). *Decreto-Lei n.º 75/2008*. Diário da República, 1.ª série, n.º 166.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018, 6 de julho). *Decreto-Lei n.º 54/2018: Regime jurídico da educação inclusiva* (com alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Presidência do Conselho de Ministros. (2018, 6 de julho). *Decreto-Lei n.º 55/2018: Currículo dos ensinos básico e secundário*, com a retificação do Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Ministério da Educação. (2017, 26 de julho). *Despacho n.º 6478/2017*. Diário da República, 2.ª série, n.º 144.

Ministério da Educação. (2020). *Despacho n.º 6352/2020*. Diário da República, 2.ª série.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Autonomia e flexibilidade curricular*.
<http://dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*.

<https://www.dge.mec.pt/noticias/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Projeto MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*.

<https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*.

<https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>

União Europeia. (2016). *Regulamento (UE) 2016/679 – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD)*.

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização do Diretor para realização de estudo

Exmo. Sr.

Diretor do Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto,

Ana Isabel Pinto Teixeira, Professora Quadro de Agrupamento (QA) do grupo 910, no âmbito do trabalho de investigação que se encontra a desenvolver, no Curso de Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar na Área de Administração Educacional, ministrado pelo Instituto Europeu de Estudos Superiores, solicita a V^a Ex^a autorização para a realização de um inquérito sobre “O impacto da liderança na educação Inclusiva”.

Por razões de ética e deontologia profissionais, os dados recolhidos serão usados apenas para fins da presente investigação educacional, respeitando o anonimato e não atentando nunca contra a dignidade pessoal e profissional de qualquer elemento da comunidade educativa, nem lesando o bom nome deste Agrupamento de Escolas.

Celorico de Basto, 02 de maio de 2025

A professora/investigadora

O Diretor do Agrupamento

(Ana Teixeira)

(Domingos Silva)

Anexo 2 – Questionário de Opinião

Objetivo: Avaliar a percepção dos docentes sobre a influência da liderança escolar no desenvolvimento de práticas inclusivas.

Introdução

Caro(a) Docente,

No âmbito da Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar – Área de Administração Educacional, solicitamos a sua colaboração no preenchimento do seguinte questionário. O objetivo é compreender o impacto da liderança exercida pelo Diretor na promoção de práticas inclusivas no Agrupamento de Escolas.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins científicos e em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

A sua colaboração é essencial para este estudo. Obrigada.

1. Caracterização Socioprofissional

Género:

Feminino Masculino Prefiro não responder

Idade:

<30 31–40 41–50 >50

Grupo de recrutamento:

1.º Ciclo 2.º Ciclo 3.º Ciclo Secundário Educação Especial

Outro: _____

Anos de serviço docente:

<5 6–10 11–20 >20

Tempo de serviço neste agrupamento:

<3 anos 3–10 anos >10 anos

2. Perceção sobre a Liderança e Inclusão

Escala de *Likert*:

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4 – Concordo totalmente

A. Estratégias de Liderança e Cultura Inclusiva

1. O diretor promove uma cultura escolar de equidade e valorização da diversidade.
2. O diretor incentiva a colaboração entre docentes para práticas inclusivas.
3. As decisões da liderança visam o sucesso de todos os alunos.
4. A liderança escolar valoriza as práticas pedagógicas que favorecem a participação de todos.
5. O diretor apoia a utilização de metodologias diferenciadas e inclusivas.
6. O diretor promove momentos formais de escuta e participação dos docentes na definição de estratégias inclusivas.

B. Aplicação da Legislação e Princípios da Educação Inclusiva

7. A escola disponibiliza recursos humanos e materiais adequados para apoiar a inclusão dos alunos.
8. A liderança promove, de forma regular e sistemática, a formação contínua sobre práticas inclusivas acessível a todos os docentes.
9. O diretor incentiva a implementação prática das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual.

C. Participação e Envolvimento da Comunidade Escolar

10. O diretor envolve os docentes na definição de estratégias para a inclusão.
11. A liderança escolar incentiva o trabalho colaborativo entre professores e técnicos especializados.
12. A liderança promove o envolvimento das famílias e da comunidade na construção de uma escola inclusiva.
13. Existe comunicação eficaz entre a liderança e os docentes sobre inclusão.

Comentário adicional (opcional):

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 3 – Protocolo de consentimento informado para participação em Entrevista

Título do estudo: “O Impacto da Liderança na construção de Escolas Inclusivas”

Investigadora Responsável: Ana Isabel Pinto Teixeira, estudante de Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar no Instituto Europeu de Estudos Superiores

Orientador(a): Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro dos Reis Cabral

1. Enquadramento do Estudo

Este estudo insere-se no âmbito da realização de um trabalho académico da Pós-Graduação em Administração e Organização Escolar e tem como principal objetivo analisar o impacto da liderança escolar na promoção de práticas inclusivas no contexto do Agrupamento de Escolas. Neste sentido, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, onde se pretende recolher testemunhos e perceções, de diferentes elementos da estrutura organizacional da escola, sobre a temática em análise.

2. Procedimentos de Participação

A entrevista será realizada presencialmente, com uma duração estimada entre 30 e 45 minutos, sendo conduzida pela investigadora. Com o seu consentimento, a entrevista será gravada em áudio, exclusivamente para fins de transcrição e posterior análise.

3. Confidencialidade e Tratamento de Dados

Todos os dados recolhidos serão tratados com rigorosa confidencialidade e utilizados unicamente para fins académicos. Nenhuma informação que permita a sua identificação será divulgada. Os resultados poderão ser apresentados em contextos científicos (tais como publicações ou comunicações), mas sempre de forma anonimizada. As gravações áudio serão eliminadas após a conclusão do estudo.

4. Riscos e Benefícios

Não se preveem quaisquer riscos associados à sua participação no estudo. Os benefícios são de natureza indireta, nomeadamente a possibilidade de reflexão crítica sobre práticas de liderança e inclusão no contexto educativo.

5. Participação Voluntária e Direito à Retirada

A participação neste estudo é inteiramente voluntária. Poderá recusar participar ou desistir da entrevista a qualquer momento, sem que tal implique qualquer prejuízo de ordem pessoal ou profissional.

Termo de Consentimento Informado

Declaro que:

- i) Recebi uma cópia deste documento;
- ii) Li e compreendi a informação que consta neste documento e que fui devidamente informado/a e esclarecido/a acerca dos objetivos e das condições de participação neste estudo;
- iii) Tive oportunidade de realizar perguntas e de ser esclarecido/a acerca de outros aspetos;
- iv) E que, como tal, aceito participar voluntariamente neste estudo.

Celorico de Basto, 02 de maio de 2025

O/a entrevistado (a): _____

Investigadora: _____

Gostaria de ter acesso/conhecimento dos resultados deste estudo? Sim Não
Agradecemos a sua participação.

Anexo 4 – Guiões de Entrevista

Diretor de Escola

Objetivo: Compreender a visão estratégica da liderança escolar na promoção de uma cultura inclusiva e na implementação de práticas de equidade e participação.

Temas	Objetivos	Estratégias de Entrevista	Tópicos/Perguntas
Legitimação da Entrevista e motivação do entrevistado	Informar o entrevistado do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos - Garantir o anonimato e a confidencialidade		
Caracterização Liderança inclusiva	A. Percurso e Visão de Liderança	- Recolher dados de trabalho que permitam colocar o entrevistado no objeto de estudo - Exemplos concretos que ilustrem valores e opções de liderança	1. Como descreveria o seu percurso enquanto líder escolar e os valores que orientam a sua ação? 2. Como distingue o seu papel enquanto gestor administrativo e enquanto líder pedagógico?

			3. Que elementos considera essenciais para uma liderança ética e inclusiva?
Escola Inclusiva	B. Conceção de Escola Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Promover reflexão sobre o conceito de inclusão - descrição de práticas representativas dessa visão. 	<p>4. Como define uma escola inclusiva no contexto atual?</p> <p>5. De que forma essa visão se traduz em decisões e práticas concretas no seu agrupamento?</p>
Cultura da escola Práticas inclusivas	C. Integração da Inclusão no Projeto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados que permitam elaborar uma caracterização da temática (pontos fortes e lacunas) - Relacionar cultura organizacional e trabalho colaborativo. 	<p>6. De que forma os princípios da inclusão estão refletidos no Projeto Educativo do Agrupamento?</p> <p>7. Que mecanismos garante para que esses princípios sejam operacionalizados?</p>
	D. Aplicação da Legislação	<ul style="list-style-type: none"> - Obter perceções sobre o impacto da legislação - Analisar os desafios enfrentados e oportunidades reconhecidas 	<p>8. Em que medida o Decreto-Lei n.º 54/2018 influencia a sua atuação?</p> <p>9. Que desafios identifica na sua implementação prática?</p>

<p>Participação</p> <p>Trabalho colaborativo</p>	<p>E. Mobilização da Comunidade Educativa</p>	<p>- Recolher exemplos de práticas participativas e corresponsabilização</p> <p>- Identificar estratégias de gestão da mudança e superação de resistências.</p>	<p>10. Que estratégias utiliza para promover a participação dos docentes, técnicos, alunos e famílias nas práticas inclusivas?</p> <p>11. Pode partilhar exemplos concretos de práticas colaborativas bem-sucedidas?</p>
<p>Desenvolvimento profissional</p>	<p>F. Formação e Desenvolvimento Profissional</p>	<p>- Explorar a aposta estratégica na formação contínua</p> <p>- Obter dados sobre iniciativas promovidas no agrupamento.</p>	<p>12. Que papel atribui à formação contínua na promoção de práticas inclusivas?</p> <p>13. Que iniciativas formativas foram promovidas nos últimos anos no seu agrupamento?</p>
	<p>G. Avaliação e Futuro</p>	<p>- Recolher metas estratégicas</p> <p>- Apontar possíveis limitações no estudo</p>	<p>14. Quais os principais desafios na consolidação de uma cultura inclusiva?</p> <p>15. Que metas gostaria de alcançar, a médio e longo prazo, no reforço da</p>

			inclusão na sua escola?
--	--	--	-------------------------

Coordenador de Departamento

Objetivo: Compreender o papel da liderança intermédia na articulação entre práticas pedagógicas e inclusão, em colaboração com a equipa da Educação Especial.

Objetivos	Estratégias de Entrevista	Tópicos/Perguntas
A. Percurso e Enquadramento	- Introduzir o entrevistado no contexto do estudo através da sua experiência profissional	1. Pode descrever brevemente o seu percurso e funções enquanto coordenador de departamento? 2. Que papel atribui à sua função na construção de uma escola inclusiva?
B. Articulação com a Educação Especial	- Obter dados sobre práticas colaborativas e planeamento conjunto, com ênfase nos mecanismos formais de articulação, planeamento e tomada de decisão.	3. Como se organiza a articulação entre o seu departamento e a equipa de Educação Especial? 4. Existem momentos formais de planificação e decisão conjunta? Com que frequência ocorrem?
C. Práticas Pedagógicas e Diferenciação	- Perceber o impacto da coordenação do Departamento na implementação de práticas inclusivas	5. Que estratégias pedagógicas diferenciadas são mais comuns no seu departamento?

		6.Como garante que todos os alunos tenham acesso equitativo às aprendizagens?
D. Envolvimento dos Docentes	-Observar o grau de corresponsabilização e envolvimento da equipa docente na resposta à diversidade dos alunos - analisar as estratégias de liderança colaborativa desenvolvidas pelo coordenador	7.Considera que os docentes do seu departamento estão sensibilizados e preparados para responder à diversidade? 8.De que forma incentiva o envolvimento dos seus colegas nessa missão?
E. Formação e Capacitação	- Identificar necessidades formativas e iniciativas de capacitação promovidas no âmbito da inclusão, avaliando o impacto da formação contínua na mudança de práticas	9.Que papel tem a formação contínua na melhoria das práticas inclusivas? 10.Há ações de formação promovidas especificamente para a inclusão?
F. Avaliação e Melhoria Contínua	- Promover a reflexão estratégica sobre a eficácia das práticas inclusivas e a definição de metas futuras para o reforço de uma cultura inclusiva no departamento	11.Como avalia a eficácia das práticas inclusivas do seu departamento? 12.Que mudanças gostaria de implementar a médio prazo para reforçar a inclusão?

Coordenador de Educação special

Objetivo: Compreender o papel da coordenação da Educação Especial na operacionalização de práticas inclusivas e na articulação com a liderança escolar, enquanto eixo estratégico da escola.

Objetivos	Estratégias de Entrevista	Tópicos/Perguntas
A. Percurso Profissional e Visão	-Iniciar com uma abordagem contextual e pessoal	1.Pode descrever brevemente o seu percurso profissional e a sua experiência na Educação Especial? 2.Quais considera serem os princípios fundamentais de uma escola verdadeiramente inclusiva?
B. Articulação com a Direção	-Explorar a cooperação estratégica e a partilha da visão sobre a inclusão	3.Como se processa a articulação entre a coordenação da Educação Especial e a direção? 4.Em que medida considera que a liderança promove uma visão coerente e partilhada sobre a inclusão?
C. Planeamento das Respostas Inclusivas	-Recolher dados sobre os processos organizativos subjacentes à definição e implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão,	5.De que forma é realizado o planeamento das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão?

	com destaque para os critérios de distribuição de recursos	6. Que critérios orientam a distribuição dos recursos humanos e materiais?
D. Envolvimento da Comunidade Educativa	- Analisar práticas colaborativas e envolvimento dos atores escolares - Identificar dinâmicas colaborativas consolidadas e estratégias de corresponsabilização	7. Como são envolvidos os diferentes membros da comunidade educativa nas práticas inclusivas? 8. Que práticas colaborativas consolidadas existem no agrupamento?
E. Capacitação e Formação	- Recolher perceções sobre competências profissionais - Identificar áreas prioritárias de formação no quadro da promoção da inclusão	9. Considera que os docentes e técnicos estão preparados para responder à diversidade dos alunos? 10. Que áreas de formação considera prioritárias no atual contexto do agrupamento?
F. Avaliação e Melhoria Contínua	- Sintetizar os principais indicadores utilizados na avaliação das práticas inclusivas e recolher expectativas estratégicas quanto ao reforço da cultura de inclusão no médio e longo prazo.	11. Que indicadores ou critérios utiliza para avaliar o impacto das práticas inclusivas? 12. Que metas gostaria de alcançar a médio e longo prazo no reforço da cultura inclusiva?

Coordenadora da EMAEI

Objetivo: Compreender o papel da EMAEI na operacionalização de práticas inclusivas e na articulação com a liderança escolar, no âmbito da construção de uma cultura inclusiva.

Objetivos	Estratégias de Entrevista	Tópicos/Perguntas
A. Percurso Profissional e Visão sobre Inclusão	- Perceção do percurso profissional da coordenadora e a sua visão sobre o papel específico da EMAEI na promoção de práticas inclusivas	1. Pode descrever brevemente o seu percurso profissional e a sua experiência na área da educação inclusiva? 2. Qual é, na sua perspetiva, o papel da EMAEI na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva?
B. Organização e Articulação Institucional	- Explorar detalhadamente a estrutura organizacional e as dinâmicas de articulação entre a EMAEI e os diferentes órgãos e serviços do agrupamento, analisando eventuais desafios institucionais identificados	3. Como se estrutura a EMAEI neste agrupamento e como se processa a articulação com a Direção e os restantes serviços da escola? 4. Que desafios identifica na articulação entre a EMAEI, a coordenação da Educação Especial e os docentes?
C. Planeamento e Implementação das Medidas de Suporte	- perceção dos procedimentos usados na identificação dos alunos e na definição das medidas seletivas e adicionais, bem como os critérios que	5. Como é realizado o processo de identificação dos alunos e a definição das medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão?

	norteiam a distribuição dos recursos disponíveis	6. Que critérios orientam a priorização e distribuição dos recursos humanos e materiais necessários?
D. Participação, Avaliação e Melhoria Contínua	<p>- Analisar as práticas colaborativas adotadas pela EMAEI, com destaque para o envolvimento dos diferentes atores educativos</p> <p>- Recolher indicadores e objetivos estratégicos relacionados à avaliação e ao reforço contínuo das práticas inclusivas.</p>	<p>7. De que forma são envolvidos os docentes, técnicos e encarregados de educação no trabalho da EMAEI?</p> <p>8. Que indicadores utiliza para avaliar o impacto das medidas implementadas e que metas gostaria de ver atingidas no reforço da cultura inclusiva?</p>