

LIDERANÇAS E PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

LEADERSHIP AND THE EXTERNAL SCHOOL EVALUATION PROGRAM IN THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE SCHOOL

LIDERAZGOS Y PROGRAMA DE EVALUACIÓN EXTERNA DE ESCUELAS EN EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Jennifer Silva¹ 0000-0002-6527-1923

Diana Oliveira² 0000-0002-5434-1818

Alexandre Ventura³ 0000-0002-2336-9228

¹Universidade de Aveiro – Aveiro, Portugal; jennifersilva@ua.pt

²Universidade de Aveiro – Aveiro, Portugal; diana.oliveira@ua.pt

³Universidade de Aveiro – Aveiro, Portugal; alexandre.ventura@ua.pt

Resumo:

Este artigo analisa como as lideranças de um Agrupamento de Escolas em Portugal operacionalizam as políticas da educação inclusiva, no contexto do terceiro ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE), conduzido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Adota-se uma abordagem qualitativa de estudo de caso, assente na análise de documentos estruturantes da instituição escolar, do relatório da IGEC e de 12 entrevistas semiestruturadas a lideranças escolares. A pesquisa é orientada pela lente da Avaliação Realista, permitindo compreender como os contextos organizacionais, os mecanismos de liderança ativados e os resultados obtidos se inter-relacionam na promoção de práticas inclusivas. Os resultados evidenciam que lideranças estrategicamente orientadas e alicerçadas na corresponsabilização investem no aperfeiçoamento das áreas de melhoria identificadas pelo PAEE e implementam práticas diferenciadas promotoras da inclusão. Apesar dos progressos, persistem desafios na rede pública do sistema educativo português, como o número elevado de alunos por turma, a escassez e a rotatividade de recursos humanos, e limitações infraestruturais, comprometendo a sustentabilidade e a equidade das respostas educativas. Este estudo aprofunda o conhecimento sobre o impacto do PAEE na transformação das práticas pedagógicas, reforça a importância de políticas de liderança escolar comprometidas com a inclusão e evidencia a relevância da Avaliação Realista como lente poderosa para ampliar a acuidade da análise de políticas educativas em contextos dinâmicos e complexos.

Palavras-chave: avaliação das instituições de ensino; inspeção; liderança; educação inclusiva; avaliação realista.

Abstract:

This article analyzes how the leadership of a School Cluster in Portugal operationalizes inclusive education policies within the context of the third cycle of the External School Evaluation Program (PAEE), conducted by the Inspectorate-General of Education and Science (IGEC). The study adopts a qualitative case study approach, grounded in the analysis of the school's foundational documents, the IGEC evaluation report, and 12 semi-structured interviews conducted with school leaders. Guided by the lens of Realist Evaluation, the research aims to understand how organizational contexts, activated leadership mechanisms, and

achieved outcomes interrelate in promoting inclusive practices. Findings indicate that strategically oriented leadership grounded in shared accountability invests in strengthening the areas for improvement identified through the PAEE and implements differentiated practices that foster inclusion. Despite documented progress, challenges persist within Portugal's public education system, including large class sizes, shortages and turnover of human resources, and infrastructural limitations, which undermine the sustainability and equity of educational responses. This study advances understanding of the PAEE's impact on pedagogical practices, underscores the importance of school leadership policies committed to inclusion, and highlights the value of realist evaluation as a powerful lens for sharpening policy analysis in dynamic and complex contexts.

Keywords: evaluation of educational institutions; inspection; leadership; inclusive education; realist evaluation.

Resumen:

Este artículo analiza cómo los liderazgos de un agrupamiento de escuelas en Portugal operacionalizan las políticas de educación inclusiva en el contexto del tercer ciclo del Programa de Evaluación Externa de las Escuelas (PAEE), llevado a cabo por la Inspección General de Educación y Ciencia (IGEC). Se adopta un enfoque cualitativo de estudio de caso, basado en el análisis de documentos estructurantes de la institución escolar, del informe de la IGEC y de 12 entrevistas semiestructuradas realizadas a liderazgos escolares. La investigación se orienta por la lente de la Evaluación Realista, lo que permite comprender cómo los contextos organizacionales, los mecanismos de liderazgo activados y los resultados obtenidos se interrelacionan en la promoción de prácticas inclusivas. Los resultados evidencian que liderazgos estratégicamente orientados y sustentados en la corresponsabilidad invierten en el fortalecimiento de las áreas de mejora identificadas por el PAEE e implementan prácticas diferenciadas que promueven la inclusión. A pesar de los avances, persisten desafíos en la red pública del sistema educativo portugués, como el elevado número de estudiantes por aula, la escasez y la rotación de recursos humanos y las limitaciones de infraestructura, comprometiendo la sostenibilidad y la equidad de las respuestas educativas. Este estudio profundiza el conocimiento sobre el impacto del PAEE en la transformación de las prácticas pedagógicas, refuerza la importancia de políticas de liderazgo escolar comprometidas con la inclusión y evidencia la relevancia de la Evaluación Realista como una lente poderosa para afinar el análisis de políticas educativas en contextos dinámicos y complejos.

Palabras clave: evaluación de instituciones educativas; inspección; liderazgo; educación inclusiva; evaluación realista.

Introdução

A promoção de escolas inclusivas representa, atualmente, um dos maiores desafios das políticas e práticas educativas em Portugal (Guerreiro; Barata; Duarte, 2023). Este processo exige estratégias sistémicas, coadunadas com contextos locais, que favoreçam a colaboração e superem barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos (Ainscow; Chapman, 2025). Princípios como a educabilidade universal, equidade, personalização e inclusão estão consagrados nos documentos orientadores do sistema educativo, designadamente no Decreto-

Lei n.º 54/2018 (Portugal, 2018), que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, e são reforçados pelas recomendações da UNESCO, no âmbito da Agenda da Educação 2030¹. A concretização destes princípios requer, contudo, mudanças profundas nas práticas organizacionais e pedagógicas, alicerçadas em lideranças escolares capazes de mobilizar a comunidade educativa e promover uma cultura de participação, corresponsabilização e inclusão (Alves; Pinto; Pinto, 2020; Tejeiro, 2024).

Neste contexto, a Avaliação Externa de Escolas, coordenada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e regulamentada pela Lei n.º 31/2002 (Portugal, 2002), assume um papel relevante na promoção da qualidade educativa e da inclusão (Leite; Monteiro; Sampaio, 2023). O Programa de Avaliação Externa das Escolas² (PAEE), atualmente no seu terceiro ciclo, adota uma abordagem orientada para a melhoria contínua e responsabilização partilhada, incitando práticas alinhadas com os princípios da educação inclusiva (Silva; Oliveira; Ventura, 2025). Como referem Campos e Costa (2023), as áreas de melhoria emitidas nos relatórios da IGEC constituem oportunidades de mudança, exigindo das lideranças um papel ativo na sua interpretação e implementação.

Apesar da relevância do PAEE, a literatura revela ainda escassez de estudos que analisem, à luz da Avaliação Realista, como as lideranças escolares interpretam e operacionalizam estas orientações no desenvolvimento de práticas inclusivas. Este estudo procura contribuir para colmatar esta lacuna, adotando a Avaliação Realista (Pawson; Tilley, 1997) como abordagem teórico-metodológica de referência, permitindo explorar a relação entre contextos (C), mecanismos acionados pelos recursos e oportunidades proporcionados no âmbito de uma determinada intervenção (M) e resultados observados (R), doravante: C – M – R.

A investigação procura responder à seguinte questão de pesquisa: “De que modo as lideranças escolares de um Agrupamento de Escolas em Portugal operacionalizam as políticas de educação inclusiva, na sequência das áreas de melhoria identificadas pela IGEC, e que mecanismos (M), ativados em contextos específicos (C), contribuem para resultados (R) inclusivos?”. Os objetivos são: i) Analisar como as lideranças interpretam e integram as áreas de melhoria identificadas no relatório da IGEC nas suas práticas; ii) Identificar os contextos e

¹ Agenda 2030 – Plano adotado em 2015 pelos Estados-Membros das Nações Unidas que inclui os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como o ODS 4 referente à educação inclusiva e equitativa para todos. Mais informações em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

² O Programa de Avaliação Externa das Escolas orienta a avaliação externa de escolas em Portugal. Mais informações, nomeadamente procedimentos, quadros de referência e relatórios das escolas avaliadas estão disponíveis em: https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03

os mecanismos mobilizados na promoção de práticas educativas inclusivas; e iii) Compreender os resultados à luz da interação C – M – R.

Metodologicamente, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, assente num estudo de caso realizado num Agrupamento de Escolas³ de ensino público em Portugal continental.

Na secção seguinte, expõe-se o enquadramento da abordagem da Avaliação Realista, assumida como referencial teórico-metodológico deste estudo.

Avaliação realista

A adoção da Avaliação Realista como lente interpretativa neste estudo decorre da necessidade de compreender como as lideranças escolares, em função do que experienciam no âmbito do PAEE, adotam melhorias e práticas inclusivas. Do ponto de vista epistemológico, a Avaliação Realista não procura verdades absolutas, mas valoriza um conhecimento assumidamente provisório e cumulativo, assente na identificação de mecanismos causais ativados em contextos específicos (Westhorp *et al.*, 2011).

Neste estudo, a utilização desta abordagem concretizou-se através de entrevistas semiestruturadas, concebidas para recolher narrativas individuais e testar hipóteses (Manzano, 2016). Não foram realizadas rondas de retorno nem implementada a fase de refinamento das hipóteses junto dos entrevistados. Para mitigar esta debilidade, recorreu-se a uma triangulação sistemática entre entrevistas e documentos institucionais, o que assegurou consistência interpretativa.

No presente estudo, a Avaliação Realista permite compreender, de forma mais precisa e contextualizada, de que modo as áreas de melhoria identificadas no relatório da IGEC produzem efeitos concretos, para quem, em que condições organizacionais e porquê. Inspirados no posicionamento de Pawson e Tilley (1997), ao caracterizarem o tripé de elementos essenciais da abordagem da avaliação realista, podemos referir o seguinte:

- O contexto (C) diz respeito às condições e características específicas onde a intervenção ocorre, tais como a cultura organizacional do Agrupamento de Escolas, o perfil das lideranças escolares, os recursos disponíveis e as condições infraestruturais, que podem facilitar ou dificultar as mudanças.

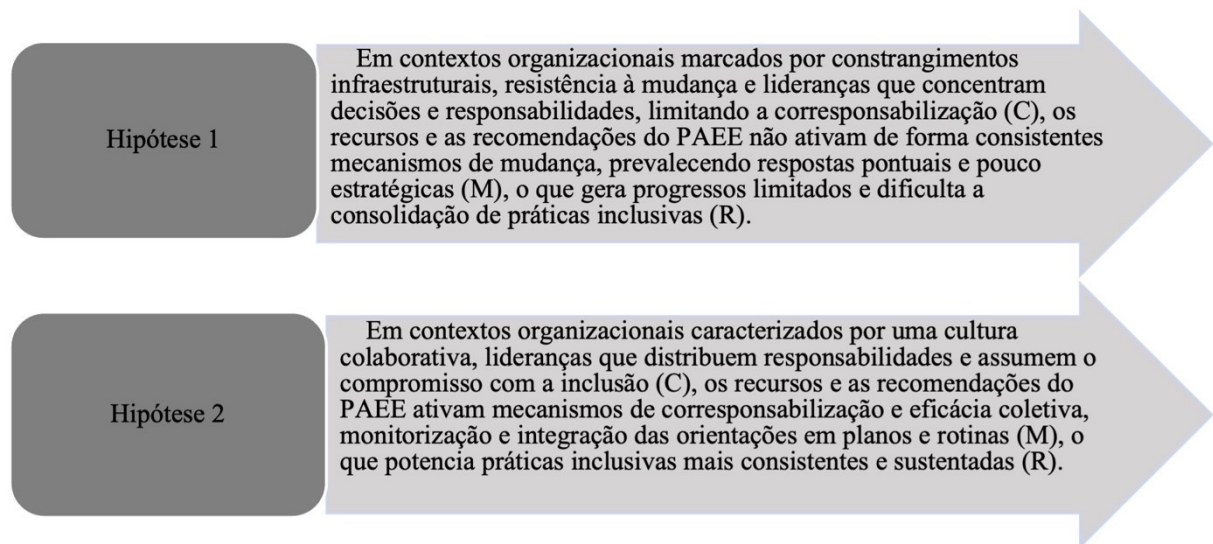
³ Agrupamento de Escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, que integra estabelecimentos de educação de pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino.

- Os mecanismos (M) compreendem os raciocínios e disposições ativados, essencialmente pelas lideranças, em resposta aos recursos e oportunidades proporcionados pelas intervenções no âmbito do PAEE, como o compromisso e a promoção da inclusão.

- Os resultados (R) correspondem aos efeitos observados, intencionais ou imprevistos, tais como mudanças nas práticas pedagógicas, na organização dos apoios educativos ou na cultura escolar.

Com base nestes pressupostos, foram formuladas duas hipóteses orientadoras deste estudo, designadas de Hipótese 1 e Hipótese 2, apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Hipóteses sob a ótica da Avaliação Realista (C – M – R)



Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

A secção seguinte, Metodologia, apresenta a caracterização dos participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos de análise e as considerações éticas que sustentam o estudo.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa (Tracy, 2024; Vilelas, 2022), baseada num estudo de caso único (Simons, 2009; Thomas, 2021), desenvolvido num Agrupamento de Escolas avaliado pela IGEC no ano letivo 2019/2020, no âmbito do terceiro ciclo avaliativo do PAEE.

A opção pelo estudo de caso justifica-se pela sua pertinência na análise de fenómenos educativos complexos em contexto real, permitindo uma compreensão dos processos e dinâmicas internas das organizações escolares, bem como uma análise contextualizada e detalhada das experiências dos participantes (Simons, 2009; Thomas, 2021).

Participantes

O estudo integrou 12 docentes que exercem funções de liderança no Agrupamento de Escolas selecionado, com diferentes áreas de intervenção e níveis de responsabilidade. A seleção dos participantes seguiu um critério intencional, privilegiando docentes envolvidos na implementação das áreas de melhoria identificadas pela IGEC. A identificação dos participantes resultou da articulação entre os investigadores e o Diretor do Agrupamento, que, para além de autorizar formalmente o desenvolvimento do estudo no contexto institucional sob a sua responsabilidade, facilitou o contacto com docentes que assumem funções de liderança e participaram no processo de avaliação externa que ocorreu no Agrupamento.

Todos os docentes convidados aceitaram participar. As entrevistas incluíram o Diretor do Agrupamento (liderança de topo) e 11 Coordenadores com responsabilidades em domínios pedagógicos e organizacionais (lideranças intermédias), identificados na secção de Resultados, no ponto “Caracterização dos Participantes”. A diversidade de funções representadas permitiu aprofundar a compreensão das dinâmicas de liderança associadas à implementação de práticas inclusivas no contexto analisado.

Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados decorreu entre dezembro de 2024 e março de 2025, ancorando-se na triangulação de diferentes fontes de informação (Vilelas, 2022): análise documental e entrevistas semiestruturadas.

A análise documental incidiu sobre os documentos estruturantes do Agrupamento (Projeto Educativo, Projeto de Intervenção do Diretor (PID), Plano de Recuperação das Aprendizagens, Plano de Ação Estratégico, Regulamento Interno e Relatório da Avaliação Externa da IGEC). Excluíram-se a Carta de Missão do Diretor (por conter conteúdo redundante em relação ao PID), o Plano Anual de Atividades e o Relatório de Atividades (de natureza predominantemente inventarial, com pouca relevância analítica para o estudo), a Estratégia de

Educação para a Cidadania (por apresentar um foco setorial e não transversal às práticas inclusivas em análise) e o Relatório de Autoavaliação do Agrupamento (por se encontrar a equipa de autoavaliação em processo de reconfiguração). Os documentos selecionados sustentaram a contextualização e a interpretação dos dados empíricos, proporcionando consistência na triangulação com os dados das entrevistas.

O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada (Pardal; Lopes, 2011; Seidman, 2019), aplicada a 12 elementos da liderança escolar. As entrevistas constituíram espaços privilegiados de escuta e análise, permitindo compreender como as lideranças concretizam os princípios da educação inclusiva prescritos nas políticas educativas vigentes e identificar possíveis efeitos do PAEE ao nível do planeamento, da gestão e da ação educativa. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e validadas pelos respetivos participantes.

Com base nos contributos metodológicos de Manzano (2016), as entrevistas foram estruturadas de acordo com o modelo C – M – R da Avaliação Realista. O guião foi construído para explorar o contexto específico da organização escolar, os mecanismos internos ativados pelas lideranças e os efeitos decorrentes das suas ações. Este documento foi submetido a validação, através da apreciação de um professor universitário catedrático especialista em liderança escolar. Posteriormente, o guião foi testado com dois elementos com perfis profissionais e funcionais semelhantes aos dos participantes – um Diretor e um Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) de outros agrupamentos – sendo ajustado em função dos contributos recebidos.

Procedimentos de análise de dados

A pesquisa sobre os dados provenientes das entrevistas foi conduzida através da técnica de análise temática, segundo o modelo proposto por Braun e Clarke (2022). O processo decorreu de forma iterativa, com o apoio do *software* MAXQDA, e seguiu as seis fases sugeridas pelas referidas autoras. Na fase 1, iniciou-se a familiarização com os dados, mediante a leitura atenta e reiterada das transcrições das entrevistas e dos documentos institucionais, com registo de ideias preliminares e padrões emergentes. A fase 2 consistiu na codificação inicial, centrada na identificação de unidades de significado relacionadas com os contextos organizacionais, os mecanismos ativados pelas lideranças e os efeitos produzidos. Na fase 3, essas codificações deram origem a temas provisórios, agrupando os dados em categorias que

refletiam regularidades e aspetos alinhados com os objetivos do estudo. A fase 4 correspondeu à revisão crítica dos temas quanto à sua coerência interna e representatividade, com triangulação entre fontes (entrevistas e documentos), reforçando a robustez interpretativa. Após o refinamento, na fase 5, os temas foram definidos e nomeados, clarificando o seu significado e a sua articulação com os pressupostos da Avaliação Realista, nomeadamente as relações C – M – R. Por fim, na fase 6, elaborou-se a síntese analítica, apresentada na secção “Discussão”, integrando excertos ilustrativos e promovendo uma leitura interpretativa dos resultados.

Considerações éticas

Este estudo foi conduzido em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica (Miles; Huberman; Saldaña, 2020). Foram salvaguardados os direitos, a dignidade e o bem-estar dos participantes, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados. Todos os participantes forneceram o seu consentimento informado por escrito, após terem sido devidamente esclarecidos quanto aos objetivos do estudo, ao carácter voluntário da participação e ao direito de desistir a qualquer momento.

Em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), foram adotadas medidas de segurança no armazenamento, codificação e tratamento da informação, garantindo-se a proteção dos dados pessoais e institucionais.

O estudo obteve parecer favorável da Comissão Interna do RGPD e do Conselho de Ética da instituição de afiliação dos investigadores (Parecer n.º 64-CED/2024). A pesquisa foi também autorizada pela equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), sob a tutela do Ministério da Educação, cumprindo todos os requisitos legais e administrativos para a realização de estudos em contexto escolar. O cumprimento escrupuloso destas diligências reforça a integridade científica e ética do estudo, legitimando o conhecimento produzido.

Resultados

Esta secção inicia-se com a caracterização dos participantes, prossegue com a descrição dos contextos organizacionais (C) e das dinâmicas de liderança (M), e culmina com a apresentação dos resultados observados (R), no que respeita à implementação das políticas inclusivas e às orientações decorrentes do PAEE.

Caracterização dos participantes

Participaram 12 docentes: um Diretor (liderança de topo) e 11 Coordenadores (liderança intermédia), todos com vínculo ao Ministério da Educação. Para garantir o anonimato, a cada entrevistado foi atribuído um código alfanumérico (E01 – E12), conforme especificado no Quadro 1, que sintetiza a caracterização dos participantes.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Código	Cargo(s) de liderança	Grupo disciplinar/ nível de ensino	Tempo de serviço	Faixa etária
E01	Coordenadora dos Diretores de Turma do ensino secundário	Biologia e Geologia (3.º ciclo/secundário)	33 anos	> 61
E02	Coordenadora dos Diretores de Turma do 3.º ciclo do ensino básico e Adjunta do Diretor	Física e Química (3.º ciclo/secundário)	21 anos	41 – 50
E03	Coordenadora de Educação Especial	Educação Especial	38 anos	> 61
E04	Coordenadora dos Diretores de Turma do 2.º ciclo do ensino básico	Matemática e Ciências (2.º ciclo)	28 anos	41 – 50
E05	Coordenador dos Projetos	Biologia e Geologia (3.º ciclo/secundário)	39 anos	> 61
E06	Coordenadora da EMAEI e Assessora da Direção	Educação Especial	29 anos	51 – 60
E07	Coordenador do Desporto Escolar e Presidente do Conselho Geral	Educação Física (2.º ciclo)	28 anos	51 – 60
E08	Coordenadora do Departamento do 1.º ciclo do ensino básico	1.º ciclo do ensino básico	33 anos	51 – 60
E09	Coordenadora das Bibliotecas Escolares	Português e Francês (3.º ciclo/secundário)	41 anos	> 61
E10	Diretor do Agrupamento de Escolas	Educação Física (3.º ciclo/secundário)	24 anos	41 – 50
E11	Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento	Geografia (3.º ciclo/secundário)	25 anos	41 – 50
E12	Coordenador da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento	1.º ciclo do ensino básico	37 anos	> 61

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A amostra inclui oito mulheres e quatro homens, com idades entre 41 e mais de 61 anos, e tempo de serviço entre 21 e 41 anos. Todos possuem licenciatura, dois (E05; E07) possuem mestrado, e um deles (E05) doutoramento. Quanto à formação específica para o exercício dos cargos, apenas o Diretor (E10) concluiu uma pós-graduação em Organização e Administração Escolar e as Coordenadoras (E03; E06) possuem especialização em Educação Especial. Os restantes participantes têm investido em ações de formação contínua. Alguns lamentaram a inexistência de formação adequada para o exercício de cargos de liderança, tendo aprendido pela prática (E01; E02), muitas vezes por “tentativa e erro” (E12).

A diversidade de perfis profissionais, formativos e experienciais demonstra a heterogeneidade da amostra, permitindo compreender como diferentes lideranças implementam as orientações do PAEE.

Contextos organizacionais (C)

Nesta secção, descrevem-se os contextos organizacionais (C1 – C4) que influenciam a implementação de práticas inclusivas no Agrupamento de Escolas, identificados a partir da análise das entrevistas. Cada contexto é acompanhado de uma breve descrição, de evidências representativas e respetivas fontes, seguido de um breve comentário interpretativo.

C1. Enquadramento legal da educação inclusiva e heterogeneidade de alunos – Promulgação do regime jurídico da educação inclusiva e aumento da diversidade de alunos.

Quadro 2 – Principais evidências e fontes do C1

Evidências	Fontes
- Decreto-Lei n.º 54/2018, que regulamenta a educação inclusiva em Portugal.	E01 – E12
- Relatório da IGEC referente à avaliação externa (pontos fortes e áreas de melhoria).	E10 – E12
- Turmas sobrelotadas e entrada de novos alunos ao longo do ano letivo.	E04; E08 – E12
- Aumento de alunos migrantes (diversidade cultural e linguística) e concentração de vários na mesma turma.	E01 – E02; E04 – E05; E07 – E11
- Disciplina Português Língua Não Materna (PLNM).	E02
- Crescimento de casos de alunos com diagnósticos de perturbação do espectro do autismo e perturbação por hiperatividade e défice de atenção.	E03; E10
- Em média, 2 a 3 alunos por sala requerem apoio da Educação Especial.	E03

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A crescente diversidade de alunos, aliada à sobrelotação de alunos em muitas turmas, evidencia a necessidade de mecanismos específicos de reforço do apoio linguístico, pedagógico e psicológico. A recorrente chegada tardia de alunos migrantes, após o início do ano letivo, intensifica os desafios organizacionais e pedagógicos.

C2. Infraestruturas e recursos pedagógicos – Espaços físicos, equipamentos e recursos.

Quadro 3 – Principais evidências e fontes do C2

Evidências	Fontes
- Instalações obsoletas de algumas escolas, falta de espaços.	E03; E05; E10
- Vários contentores adicionais na escola sede, mas ainda insuficientes para as necessidades existentes e limitações no espaço exterior disponível.	E05
- Algumas salas de aula estão reconfiguradas com recursos específicos.	E08; E11
- Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) com professores dedicados ao apoio individualizado a alunos com comprometimento acentuado ao nível cognitivo/motor.	E06; E10
- Biblioteca escolar como espaço pedagógico e de suporte socioemocional, acolhendo “alunos frágeis”, nomeadamente migrantes.	E09
- Departamento de Educação Especial apoia a operacionalização de práticas inclusivas.	E03

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A falta de espaços adequados em algumas escolas do Agrupamento evidencia a necessidade de investimento na requalificação. A criação do CAA e a reconfiguração da Biblioteca Escolar constituem fatores de inclusão.

C3. Recursos humanos – Disponibilidade, qualificação e continuidade das equipas de apoio.

Quadro 4 – Principais evidências e fontes do C3

Evidências	Fontes
- Rotatividade e falta de docentes, de psicólogos e assistentes operacionais.	E02 – E06; E09 – E12
- Ausência de docentes de Educação Especial em todas as escolas/disciplinas/anos.	E05; E11
- Resistência de alguns docentes na adoção de ferramentas digitais e de tradução.	E05; E08 – E09
- Rotatividade anual de membros da equipa de autoavaliação do Agrupamento.	E12

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A escassez e a elevada rotatividade de recursos humanos comprometem a implementação sustentada de práticas inclusivas. É imprescindível estabilizar as equipas e promover formação, assegurando coadjuvação permanente e transferência de conhecimento.

C4. Contexto territorial e socioeconómico – Características geográficas e socioeconómicas.

Quadro 5 – Principais evidências e fontes do C4

Evidências	Fontes
- Dispersão geográfica das escolas e rede de transportes deficitária.	E10
- Vulnerabilidade socioeconómica de muitos alunos e necessidade de apoios.	E02; E04; E11

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A dispersão geográfica das escolas e a vulnerabilidade socioeconómica da comunidade exigem intervenções de proximidade e parcerias locais robustas que garantam o acesso equitativo a apoios educativos, psicossociais e alimentares.

Mecanismos (M)

Partindo da definição apresentada na secção “Avaliação realista”, os mecanismos (M1 – M4) correspondem a processos latentes de raciocínio e disposição que se ativam quando os atores (lideranças escolares, estruturas técnico-pedagógicas, docentes, alunos, famílias e parceiros externos) interpretam os recursos e os constrangimentos gerados em contextos específicos. A sua ativação constitui condição necessária para a produção de resultados na operacionalização das políticas inclusivas. De seguida, apresentam-se os indícios empíricos de ativação, expressos na forma: raciocínio → comportamento.

M1. Sentido de corresponsabilização e confiança na capacidade coletiva – através de reuniões pedagógicas regulares, da atuação da EMAEI e de práticas de coadjuvação e partilha, ativam-se raciocínios de corresponsabilização.

Quadro 6 – Principais evidências e fontes do M1

Evidências/Indícios (raciocínio → comportamento)	Fontes
- “É da responsabilidade de todos” → planificações conjuntas, partilha de estratégias pedagógicas e planificação de atividades, em reuniões/encontros regulares e por níveis/turmas/anos e grupos disciplinares.	E01 – E04; E07 – E12
- “Em conjunto, conseguimos responder” → pareceres da EMAEI que orientam a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.	E02 – E03; E06
- “Ter margem para agir” → autonomia docente para intervir, de forma personalizada, nas dificuldades dos alunos, com desburocratização na aplicação do D.L. n.º 54/2018.	E03
- “Compensa colaborar” → coadjuvação e entreajuda entre coordenadores, diretores de turma e professores, decorrente da constatação que esse posicionamento é vantajoso.	E01 – E04; E06 – E07; E10 – E11
- “A voz do aluno conta” → sessões “Hora da Voz do Aluno (VAL)”, (do 5.º ao 12.º ano), com ajuste de estratégias para resolução de problemas.	E02; E04; E07; E09 – E11
- “Ser parte da solução” → mobilização de projetos para inclusão de alunos migrantes e outros em risco de exclusão.	E02 – E03; E04; E10
- “Ajustar para incluir” → diferenciação pedagógica, flexibilidade curricular, Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e avaliação formativa.	E01; E04 – E05; E08 – E09; E11
- “Pertença e corresponsabilização” → plenários com alunos do 1.º ciclo para gestão positiva de comportamentos.	E08

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O M1 ativa-se quando as lideranças criam e asseguram rotinas de trabalho colaborativo, que favorecem a construção de raciocínios de responsabilização. Nestas condições, emergem práticas como planificações conjuntas, encaminhamentos atempados, diferenciação pedagógica, coadjuvação entre pares e valorização da voz dos alunos, fortalecendo a capacidade coletiva de respostas inclusivas. Essas práticas fortalecem-se em virtude de um processo de retroalimentação que ocorre quando os envolvidos percebem que seu envolvimento é vantajoso. A ativação, contudo, fragiliza-se com a rotatividade de recursos humanos, a intermitência de apoios, a sobrecarga administrativa e a falta de tempo protegido para a colaboração.

M2. Parcerias externas e projetos como alavancas de legitimidade social – através de parcerias estáveis com entidades locais, serviços públicos, associações e empresas, ativa-se o raciocínio “vale a pena articular”, que se traduz na mobilização de apoios e na criação de oportunidades de integração e transição para a vida ativa, num cenário de solidariedade social.

Quadro 7 – Principais evidências e fontes do M2

Evidências/Indícios (raciocínio → comportamento)	Fontes
- “Vale a pena articular com parceiros” → parcerias com a Câmara Municipal, Juntas de Freguesia, Centro de Saúde, Bombeiros, Escola Segura e CPCJ para respostas educativas e sociais.	E01 – E05; E08; E10 – E11
- “Apoio solidário faz a diferença” → parceria com o <i>Lions Clube</i> para dar resposta a situações de vulnerabilidade social.	E02
- “É preciso garantir apoios terapêuticos” → protocolos com a Comissão de Apoio Social e Desenvolvimento (CASD) e com o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).	E03; E06; E10
- “Investir no futuro” → parceria com empresas locais para execução de Planos Individuais de Transição (PIT) e assegurar continuidade no percurso pós-escolar.	E03
- “Assegurar a integração dos migrantes” → programa de mentoria linguística do Ministério da Educação, com afetação de recursos humanos para alunos migrantes.	E10 – E11
- “O desporto inclui” → Boccia e natação adaptada para alunos com limitações físicas e cognitivas.	E03; E06 – E07; E10
- “Apoio psicossocial é indispensável” → projeto “Eu Sou, Eu Sei”, com foco na saúde emocional e inclusão (alunos do 2.º ciclo, psicólogos e Diretores de Turma).	E04
- “As famílias são parceiras” → mobilização das Associações de Pais para cofinanciar e sustentar iniciativas inclusivas.	E08
- “Acolher é integrar” → Acionar o CLAIM (Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes) e a Biblioteca Municipal (atividades de integração).	E09

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O M2 ativa-se quando as parcerias são estáveis e entram no quotidiano pedagógico, mobilizando apoios terapêuticos, linguísticos, psicossociais e comunitários, reforçando a legitimidade social da escola e respostas inclusivas. Porém, a sua eficácia é limitada pela

instabilidade da rede de parcerias, rotatividade dos interlocutores, dependência de financiamentos e burocratização excessiva.

M3. Monitorização e *feedback* como motor de melhoria contínua – através de estruturas como a EMAEI e o Observatório da Qualidade (OQ), ativa-se o raciocínio “vale a pena monitorizar, porque a evidência orienta a ação”, que se traduz em práticas de avaliação contínua, reajuste de medidas e melhoria das respostas inclusivas.

Quadro 8 – Principais evidências e fontes do M3

Evidências/Indícios (raciocínio → comportamento)	Fontes
- “É importante avaliar para melhorar” → relatórios semestrais da EMAEI e do OQ sobre o impacto das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão aplicadas aos alunos.	E01; E03 – E06; E08 – E09; E12
- “As decisões precisam de base técnica” → pareceres e orientações da EMAEI.	E02; E03; E06; E12
- “É preciso dar resposta” → memorandos e ação após reuniões de diversas estruturas.	E04
- “Os números ajudam a refletir” → estatísticas de (in)sucesso e metas de desempenho.	E01 – E02; E04
- “Ouvimos para decidir melhor” → questionários a pais, alunos e pessoal não docente sobre a qualidade do serviço educativo, analisados em Conselho Pedagógico.	E02; E06 – E07; E09 – E12
- “Simplificar liberta tempo” → desburocratização de procedimentos e valorização da ação pedagógica, nomeadamente reuniões <i>online</i> .	E01; E03; E05 – E07
- “Pedir apoio para seguir em frente” → reforço da equipa de autoavaliação e contratação de consultores para apoiar a autoavaliação do Agrupamento.	E10 – E12

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O M3 ativa-se quando a monitorização é entendida como geradora de evidências úteis, sustentando relatórios, pareceres técnicos, indicadores de desempenho e recolha de *feedback* da comunidade. Nestes casos, as lideranças ajustam as práticas, reforçando a melhoria contínua.

M4. Implementação das áreas de melhoria identificadas pela IGEC – a integração formal das orientações do PAEE em documentos estratégicos e práticas organizacionais, quando entendidas como úteis para a melhoria, ativa o raciocínio “vale a pena integrar porque reforça a legitimidade, orienta a mudança e pode gerar ganhos efetivos”, traduzindo-se na revisão de planos de melhoria, clarificação de procedimentos e ajustamento das práticas pedagógicas.

Quadro 9 – Principais evidências e fontes do M4

Evidências/Indícios (raciocínio → comportamento)	Fontes
- “Se está no PAEE, no relatório da IGEC, temos de incorporar” → integração das áreas de melhoria nos Planos de Melhoria, orientando mudanças.	E01 – E07; E10 – E12
- “Temos de uniformizar procedimentos” → encontros de coordenação de Diretores de Turma para clarificar regras e usar tutoriais de apoio aos docentes.	E01; E02; E06
- “É preciso integrar o que vem de cima” → ações das lideranças alinhadas com o Quadro de Referência do PAEE e documentos emanados do Ministério da Educação.	E01; E07; E10

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O M4 ativa-se quando as lideranças reconhecem que a integração das orientações externas reforça a legitimidade institucional e orienta a mudança. Porém, a falta de acompanhamento e monitorização pós-avaliação fragiliza a sustentabilidade das mudanças.

Resultados (R)

De seguida, apresentam-se os resultados observados (R1 – R4), organizados em quatro dimensões: i) Práticas pedagógicas inclusivas; ii) Organização dos apoios; iii) Cultura escolar e perceções da comunidade; e iv) Limitações e desafios pendentes. Cada resultado é interpretado em articulação com os contextos (C) e mecanismos (M) previamente identificados, em conformidade com a Avaliação Realista.

R1. Práticas pedagógicas inclusivas – Implementação de práticas diferenciadas, ajustadas à diversidade de perfis de aprendizagem, que promovem a participação de todos os alunos.

Quadro 10 – Principais evidências e fontes do R1

Evidências/Indícios (resultado → manifestação observável)	Fontes
- Diferenciação pedagógica e diversificação da avaliação → práticas ajustadas e instrumentos adaptados às necessidades dos alunos.	E01 – E06; E09 – E11
- Participação inclusiva → envolvimento de todos os alunos nas atividades escolares, incluindo os que apresentam necessidade de medidas de apoio.	E01; E07
- Desenvolvimento profissional e partilha entre pares → aumento da formação docente em temas emergentes.	E03 – E04
- Apoio socioemocional e impacto na aprendizagem → iniciativas de suporte motivacional e progresso registado após acompanhamento especializado.	E04; E06

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O R1 resulta da ativação da corresponsabilização (M1) e da monitorização e do *feedback* sistemático (M3), em contextos de elevada heterogeneidade (C1), favorecendo práticas

pedagógicas diferenciadas, participativas e colaborativas (R1). A sua consolidação depende, porém, da continuidade dos apoios e do tempo protegido para trabalho conjunto.

R2. Organização dos apoios – Modalidades de apoio (terapêuticas, pedagógicas, linguísticas e culturais) implementadas para atender às necessidades dos alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Quadro 11 – Principais evidências e fontes do R2

Evidências/Indícios (resultado → manifestação observável)	Fontes
- Apoios educativos → sessões semanais para alunos com Relatório Técnico Pedagógico (RTP), Programa Educativo Individual (PEI) e PLNM, consideradas insuficientes face às necessidades.	E02; E06
- Coadjuvações → participação pontual de professores de Educação Especial nas aulas regulares, mas insuficientes para dar resposta às necessidades identificadas.	E01; E04 – E05
- Apoio linguístico → mentorias e assessorias revelam-se insuficientes para apoiar alunos migrantes e com dificuldades de aprendizagem.	E02; E09 – E11
- Apoio ao estudo → criação da Sala de Estudo apenas no 2.º ciclo, 2 tempos semanais.	E04; E07
- Terapias especializadas → cinoterapia, fisioterapia, terapia da fala, psicologia, psicomotricidade, asseguradas por parcerias.	E03; E06
- Projetos de integração → para todos os alunos, promovendo a integração e sentimento de presença.	E03; E05; E09 – E11

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O R2 resulta da ativação de parcerias externas e projetos (M2), em contextos de diversidade cultural e linguística (C1), traduzindo-se em apoios diferenciados e maior capacidade de resposta às necessidades dos alunos (R2). Contudo, a eficácia destes apoios fragiliza-se perante a rotatividade de recursos humanos e descontinuidade das parcerias.

R3. Cultura escolar e perceções da comunidade – Fortalecimento de um clima de corresponsabilização e visibilidade de práticas inclusivas, envolvendo alunos, famílias e parceiros.

**LIDERANÇAS E PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS
NO DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Jennifer Silva • Diana Oliveira • Alexandre Ventura

Quadro 12 – Principais evidências e fontes do R3

Evidências/Indícios (resultado → manifestação observável)	Fontes
- Envolvimento parental e comunitário → maior participação das famílias em atividades de VAL e em eventos abertos à comunidade (promovidos pela Biblioteca).	E01 – E02; E07; E09 – E11
- Participação da comunidade educativa → adesão de alunos, pais e técnicos em iniciativas que potenciam a saúde mental, a inclusão e a literacia digital.	E02; E04 – E05
- Reconhecimento externo → convites ao Diretor para partilha de boas práticas.	E10 – E11
- Mediação sociocultural → reforço da intervenção com famílias de etnia cigana.	E02; E04
- Ações da Associação de Estudantes → para promover o bem-estar dos alunos.	E02
- Integração comunitária e empregabilidade → estágios e Planos Individuais de Trabalho com empresas locais, com impacto positivo na inserção dos alunos.	E03
- Clima relacional positivo → atitude das lideranças e dinamização de projetos promovem ambiente de empatia, corresponsabilização e sentimento de pertença.	E03; E05

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O R3 resulta da ativação da corresponsabilização (M1), das parcerias e projetos comunitários (M2) e da monitorização participada (M3), sobretudo em contextos socioeconómicos exigentes (C4). Observa-se maior envolvimento das famílias, reconhecimento externo e reforço do sentimento de pertença. A sustentabilidade deste resultado depende, sobretudo, da continuidade das parcerias e de rotinas estáveis de participação.

R4. Limitações e desafios pendentes – Persistência de constrangimentos estruturais e humanos que comprometem a sustentabilidade das práticas inclusivas.

Quadro 13 – Principais evidências e fontes do R4

Evidências/Indícios (resultado → manifestação observável)	Fontes
- Turmas sobrelotadas e dificuldade na gestão dos horários → dificuldades na gestão pedagógica e na participação dos alunos em projetos.	E01 – E06; E09 – E12
- Instabilidade de recursos humanos → mobilidade anual e insuficiência de recursos humanos dificultam a promoção sustentada de práticas inclusivas.	E01 – E08; E10 – E11
- Conflitos e comportamentos disruptivos → aumento de situações problemáticas entre os alunos, agravadas pela escassez de vigilância nos recreios.	E04
- Resistência e necessidade de formação docente → descompasso entre legislação e práticas, falta de preparação para trabalhar com alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.	E01; E03 – E04; E12
- Limitações à política de “inclusão total” → falta de recursos humanos e de espaços.	E01 – E03; E12
- Problemas de saúde e atenção → evidentes em alunos e falta de acompanhamento médico.	E05
- Infraestruturas deficitárias - salas insuficientes, recurso a contentores, atrasos nas obras de requalificação, dificuldades de acesso a equipamentos digitais.	E05 – E06; E10
- Sobrecarga administrativa → registos e diagnósticos sem redefinição de estratégias.	E07

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O R4 evidencia que, apesar dos avanços, persistem fragilidades estruturais (C2) e humanas (C3) que condicionam a sustentabilidade das práticas inclusivas. A sobrelotação de turmas, a instabilidade dos recursos humanos e os défices de infraestruturas comprometem a continuidade dos mecanismos ativados (M1 – M3). Sem políticas educativas robustas de financiamento, de estabilização das equipas e de requalificação dos espaços, os resultados tendem a ser pontuais e difíceis de consolidar a longo prazo.

Síntese das configurações explicativas (C – M – R) – Da análise emergem as seguintes configurações que explicam como as lideranças operacionalizam a inclusão, em função dos contextos e condições:

- C1 (enquadramento legal da educação inclusiva e heterogeneidade de alunos) → M1 (corresponsabilização e confiança na ação coletiva) → R1 (práticas pedagógicas inclusivas).
- C1 (enquadramento legal articulado com as orientações do PAEE) → M4 (integração das áreas de melhoria em planos e procedimentos estratégicos) → R1 e R3 (práticas pedagógicas inclusivas e maior participação da comunidade educativa, com reforço do sentimento de pertença dos alunos).
- C1 (heterogeneidade de alunos) + C4 (contexto territorial e socioeconómico) → M2 (mobilização de parcerias externas, projetos e apoios) → R1, R2 e R3 (práticas pedagógicas inclusivas, organização de apoios, fortalecimento da participação e sentimento de pertença na cultura escolar).
- C2 (infraestruturas e recursos pedagógicos) + C3 (recursos humanos) → fragilização de M1 – M3 (corresponsabilização; parcerias/apoios; monitorização e *feedback*) → R4 (limitações e desafios pendentes/sustentabilidade reduzida).

Estas configurações demonstram que a concretização das políticas inclusivas depende da articulação consistente entre contextos, mecanismos de liderança e resultados observados. A sustentabilidade desta articulação exige lideranças reflexivas, capazes de transformar desafios em oportunidades de aprendizagem organizacional alinhadas aos princípios da inclusão.

Na secção seguinte, far-se-á a análise interpretativa dos principais resultados.

Discussão

A análise realizada evidencia que as lideranças do Agrupamento em estudo, no período compreendido entre a Avaliação Externa da IGEC (2019/2020) e os dados recolhidos

(2024/2025), assumiram um papel determinante, traduzido no esforço contínuo de apropriação e concretização das políticas inclusivas. A lente da Avaliação Realista (Pawson; Tilley, 1997) permitiu compreender não apenas os efeitos observáveis das orientações externas, mas também os mecanismos subjacentes que explicam como determinados contextos podem condicionar ou potencializar a mudança. Esta perspetiva revelou a heterogeneidade dos resultados, dependentes de fatores estruturais e humanos, de dinâmicas organizacionais e, sobretudo, da capacidade das lideranças de reinterpretar criticamente e agir em conformidade com as orientações externas.

O relatório da IGEC funcionou como catalisador de mudanças organizacionais (Leite; Monteiro; Sampaio, 2023). Entre os pontos fortes, sobressai a capacidade das lideranças de mobilizar recursos e projetos, bem como de ativar parcerias externas. Além disso, a criação de dispositivos de articulação entre equipas e estruturas pedagógicas reforçou a coerência interna, refletindo-se na diversificação curricular e pedagógica e num maior envolvimento da comunidade. Entre as fragilidades, a IGEC assinalou a limitada participação das famílias, a insuficiente articulação entre os processos de autoavaliação do Agrupamento e o planeamento estratégico e a necessidade de reforçar as práticas de avaliação formativa e de garantir maior equidade entre as escolas do Agrupamento no acesso a apoios e projetos. Estas preocupações ecoam nas entrevistas: “Há um caminho a percorrer na mudança das práticas avaliativas” (E12). Cinco anos depois, verifica-se que essas orientações foram incorporadas em documentos, como o Projeto Educativo, o Projeto de Intervenção do Diretor (2021–2025), o Plano de Recuperação das Aprendizagens e o Plano de Ação Estratégico. Essa incorporação traduziu-se em práticas de monitorização reforçada, diversificação dos apoios educativos e valorização da avaliação formativa e da diferenciação pedagógica, aspetos igualmente salientados pelas lideranças entrevistadas. Ainda assim, tanto a IGEC como as lideranças reconhecem que o envolvimento das famílias permanece reduzido. Como observa o Diretor (E10), “[...] procuramos envolver toda a comunidade educativa, mas o envolvimento dos pais é um dos nossos maiores desafios”. Esta preocupação converge com a análise de Pacheco (2019, p. 81), que sublinha a necessidade de se “[...] promover a relação dos pais com a escola, envolvendo-os em atividades que possam aumentar a sua confiança na escola e nos seus educandos”.

Como referem Campos e Costa (2023), as orientações do PAEE apenas se convertem em oportunidades de mudança quando apropriadas pelas lideranças e articuladas às especificidades locais. E07 acrescenta que a inclusão exige “incluir aquele aluno que necessita de maior apoio e garantir que todos os restantes também se sintam incluídos”, visão que converge com a de Ainscow e Chapman (2025), para quem a inclusão é indissociável de uma dupla dimensão de personalização e pertença comunitária.

O Projeto de Intervenção do Diretor traduz a visão de uma escola inovadora, participativa e digital, alicerçada numa cultura de colaboração e corresponsabilização. Este princípio encontra expressão concreta no trabalho conjunto entre equipas pedagógicas e direção na implementação das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, reforçando a articulação interna e consolidando uma cultura de partilha. Como revela o Diretor, “Promovo uma cultura de colaboração e participação contínua, [...] o meu papel é dinamizar, desafiar a equipa e incentivar atitudes proativas” (E10). Este quadro ilustra o que a literatura conceptualiza como liderança distribuída (Tejeiro, 2024), que descentraliza responsabilidades e legitima práticas de corresponsabilização, e confirma-se em dispositivos como reuniões conjuntas de planificação, DAC, coadjuvações e VAL. Como sintetiza E04: “Todos se comprometem a garantir a diferenciação, o acompanhamento e a inclusão”, evidenciando a intencionalidade estratégica das lideranças no estímulo a práticas de diferenciação pedagógica.

As parcerias externas revelaram-se igualmente determinantes. Protocolos estabelecidos com a autarquia, centros de recursos, associações locais e empresas ampliaram as respostas educativas, terapêuticas e psicossociais, e reforçaram as oportunidades de transição para a vida ativa. Estes dados corroboram o estudo de Alves, Pinto e Pinto (2020), que destaca a relevância das redes comunitárias na sustentação de práticas inclusivas em contextos de vulnerabilidade socioeconómica. Paralelamente, a monitorização sistemática, assegurada pela EMAEI e pelo OQ, consolidou-se como motor de melhoria contínua, materializando-se em relatórios e pareceres que orientam a tomada de decisões e reforçam a legitimidade das lideranças: “As evidências orientam a ação” (E12). Todavia, como referem Campos e Costa (2023), a eficácia não depende apenas da formalização documental, mas sobretudo da apropriação crítica das orientações e do acompanhamento regular.

Os testemunhos recolhidos revelam um estilo de liderança dialogante, que combina diretrizes formais com negociação e empatia. Como sintetiza E11: “[...] a liderança deve dar diretrizes, mas nem sempre pode ser impositiva”. Esta estratégia mostra como as lideranças distribuem responsabilidades e valorizam a participação, em consonância com a perspetiva de Tejeiro (2024). A criação dos DAC, a ação da EMAEI e VAL surgem como dispositivos de mediação que consolidam pertença, corresponsabilização e cidadania ativa. Refere E07: “[A EMAEI] tem conseguido estruturar procedimentos e fornecer orientações claras sobre a educação inclusiva”; “[O VAL] incentiva a participação ativa dos alunos na vida escolar” (E02). Estes resultados aproximam-se da proposta de Pacheco (2019), que associa a inovação curricular e a participação a processos de transformação inclusiva.

De acordo com os dados, a Hipótese 1 confirma-se apenas parcialmente. Em contextos organizacionais marcados por constrangimentos, como a sobrelocação de turmas, a rotatividade de profissionais e problemas de infraestrutura, as orientações externas não se traduzem na ativação de mecanismos de mudança nem em transformações sustentadas das práticas. Nestes cenários, as respostas tendem a ser pontuais e reativas, com alcance limitado, sem reconfigurar de forma sustentada a organização dos apoios e a pedagogia inclusiva. Como menciona o Diretor (E10), “as infraestruturas estão velhas e necessitam de obras urgentes”. Também E02 refere: “Temos alunos com problemas graves [...] que não beneficiam de um espaço adequado, nem de apoios suficientes. Existe boa vontade, mas é uma falsa inclusão”. Estes dados corroboram o desfasamento entre a ambição das políticas e os recursos disponíveis, identificado por Alves, Pinto e Pinto (2020). Contudo, observa-se que a adversidade não paralisa a ação. Como refere E06, as lideranças racionalizam recursos e articulam parcerias locais, revelando resiliência organizacional e vontade de transformar constrangimentos em oportunidades.

A Hipótese 2 confirma-se de forma robusta: em contextos colaborativos, alicerçados numa liderança distribuída, as orientações do PAEE ativam mecanismos de corresponsabilização e de eficácia coletiva, potenciando práticas inclusivas consistentes e sustentadas. A classificação de Muito Bom, no domínio de Liderança e Gestão, atribuída pela IGEC a este Agrupamento, valida esta interpretação e o papel das lideranças como agentes críticos de mediação entre a orientação externa e a mudança de práticas.

Apesar dos avanços, persistem tensões que desafiam a sustentabilidade das práticas inclusivas. A primeira refere-se à dificuldade em conciliar a gestão de um número crescente e diversificado de alunos com a necessidade de assegurar respostas personalizadas e ajustadas às necessidades individuais, como assinala E02: “Temos recebido muitos alunos migrantes. É um número gigantesco!”. A segunda refere-se ao desfasamento entre a formalização e a prática: a integração das áreas de melhoria em documentos estratégicos nem sempre se traduz em mudança efetiva, carecendo de monitorização sistemática e participada. A terceira relaciona-se com desigualdades internas na distribuição de apoios entre as escolas do Agrupamento, como observa E08: “Há crianças que são completamente dependentes e duas ou três horas de apoio semanal são de todo insuficientes”. Estas fragilidades evidenciam que a inclusão, embora assumida como princípio organizacional, permanece condicionada por limitações estruturais e humanas, problema também constatado por Alves, Pinto e Pinto (2020). Como se verifica no estudo de Leite, Monteiro e Sampaio (2023), sem financiamento adequado, estabilização das equipas e requalificação das infraestruturas, os avanços inclusivos tendem a ser pontuais.

Importa, contudo, reconhecer que as limitações emergentes não se restringem ao contexto local, mas também revelam fragilidades do próprio PAEE. Em Portugal, estudos como o de Gonçalves, Leite e Fernandes (2015) demonstram que, embora o PAEE tenha contribuído para perceções de melhoria escolar, persiste a ausência de mecanismos de acompanhamento e de financiamento que assegurem a concretização de mudanças efetivas.

Em síntese, a análise das configurações C – M – R permite identificar áreas-chave de intervenção e constatar que, mesmo em contextos marcados por limitações, as lideranças do Agrupamento analisado demonstram capacidade para ativar mecanismos estratégicos e colaborativos, ajustados às realidades locais. Através da mobilização de recursos, da articulação com as equipas e da criação de redes de apoio, as lideranças tornam-se agentes críticos de mediação entre as políticas e práticas (Tejeiro, 2024). Assim, não apenas interpretam as áreas de melhoria identificadas pela IGEC, mas também as traduzem em ações concretas.

O estudo confirma, por fim, que os mecanismos de colaboração, corresponsabilização e monitorização participada ampliam as condições para uma escola mais equitativa e inclusiva, reforçando o papel das lideranças como agentes de transformação e protagonistas na criação de condições para que as políticas passem do papel para as comunidades, escolas e salas de aula.

Considerações finais

O presente estudo analisou de que modo as lideranças escolares de um Agrupamento de Escolas em Portugal operacionalizam as políticas de educação inclusiva na sequência das áreas de melhoria identificadas no relatório do PAEE, da responsabilidade da IGEC. Ancorada no modelo C – M – R da Avaliação Realista, a investigação evidenciou como contextos específicos ativam mecanismos que potenciam ou limitam resultados inclusivos.

Em resposta à questão de pesquisa, conclui-se que as lideranças interpretam e integram as áreas de melhoria através de três vias principais: práticas pedagógicas diferenciadas, reorganização dos apoios e mobilização de parcerias comunitárias. Identificaram-se contextos colaborativos, sustentados pela corresponsabilização e pela monitorização contínua, que ativam mecanismos de inovação pedagógica e de gestão partilhada, conduzindo a resultados como maior equidade nas aprendizagens e maior envolvimento da comunidade educativa. Em contrapartida, em contextos mais fragilizados, o impacto das áreas de melhoria revelou-se limitado, devido à instabilidade dos recursos humanos, à sobrelotação de turmas e às insuficiências infraestruturais, fatores que comprometem a sustentabilidade das mudanças.

A Avaliação Realista mostrou-se particularmente adequada para mapear estas configurações causais, oferecendo uma leitura contextualizada sobre como diferentes condições e mecanismos se articulam para produzir resultados inclusivos.

A natureza de estudo de caso único circunscreve a generalização dos resultados, e a amostra intencional pode induzir leituras favoráveis das práticas, ainda que mitigadas pela triangulação com documentos institucionais. Futuras investigações poderão adotar abordagens comparativas entre Agrupamentos de Escolas em diferentes contextos sociais e territoriais e incorporar as vozes de alunos e famílias, de modo a aprofundar a compreensão dos processos de liderança inclusiva e da trajetória de mudança subsequente aos relatórios da IGEC.

Em termos práticos, os resultados sugerem a necessidade de se reforçar a formação contínua das lideranças em matéria específica de inclusão, reavaliar as políticas de inclusão à luz dos recursos disponíveis, assegurar condições reais de equidade e qualidade e assegurar financiamento adequado para infraestruturas escolares e recursos humanos.

Num tempo em que a inclusão se afirma como imperativo ético, social e político, é crucial assegurar que as escolas dispõem dos meios necessários para concretizar com qualidade. Apesar dos avanços alcançados, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer políticas educativas ajustadas à realidade, recursos adequados e, sobretudo, lideranças capacitadas para sustentar o esforço transformador a longo prazo. São estas lideranças o elo indispensável para que as áreas de melhoria identificadas no PAEE contribuam para aperfeiçoamentos efetivos e sustentáveis no quotidiano das escolas.

Agradecimentos

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

Referências

AINSCOW, Mel; CHAPMAN, Christopher. Developing equitable education systems: propositions and barriers. **Journal of Educational Change**, Dordrecht, v. 26, n. 1, p. 1–24, 2025. DOI: 10.1007/s10833-025-09527-2. Acesso em: 2 jun. 2025.

ALVES, Inês; PINTO, Paula C.; PINTO, Teresa J. Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges. **Prospects**, [S.l.], v. 49, p. 281–296, 2020. DOI: 10.1007/s11125-020-09504-y. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis: a practical guide**. London: SAGE, 2022.

CAMPOS, Dulce; COSTA, Estela. O papel do conhecimento na construção e na promulgação de uma política pública: o caso da avaliação externa das escolas em Portugal. **Ensaio:**

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 1–27, 2023. DOI: 10.1590/S0104-40362023003103347. Acesso em: 16 dez. 2024.

GONÇALVES, Elisabete Fernanda Pereira Soares; LEITE, Carlinda Maria F. Alves Faustino Leite; FERNANDES, Preciosa Teixeira. Programa de avaliação externa das escolas em Portugal: uma análise focada na satisfação de líderes/gestores. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 3, p. 289-300, 2015. DOI: 10.4025/actascieduc.v37i3.26377. Acesso em: 19 dez. 2024.

GUERREIRO, Helder; BARATA, Isabel; DUARTE, Leonor. Una mirada sobre la evaluación externa de las escuelas en Portugal. **Avances en Supervisión Educativa**, Madrid, n. 40, p. 1–39, 2023. DOI: 10.23824/ase.v0i40.835. Acesso em: 15 nov. 2024.

LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica; SAMPAIO, Marta. Inclusão e justiça social nas escolas portuguesas: discursos políticos e de avaliação. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 12, n. 2, p. 95–114, 2023. DOI: 10.15366/riejs2023.12.2.006. Acesso em: 19 dez. 2024.

MANZANO, Ana. The craft of interviewing in realist evaluation. **Evaluation**, London, v. 22, n. 3, p. 342–360, 2016. DOI: 10.1177/1356389016638615. Acesso em: 9 nov. 2024.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael; SALDAÑA, Johnny. Ethical issues in analysis. In: MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael; SALDAÑA, Johnny (org.). **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. 4th ed., Los Angeles, CA: SAGE, 2020. p. 49–60.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto Editora, 2019.

PARDAL, Luís; LOPES, Eugénia Soares. **Métodos e técnicas de investigação social**. Porto: Areal Editores, 2011.

PAWSON, Ray; TILLEY, Nick. **Realistic Evaluation**. London: SAGE, 1997.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-lei n.º 54, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva. **Diário da República**, 2018. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 2 dez. 2024.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. **Diário da República**, 20 dez. 2002. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/31-2002-405486>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in Education and the social sciences**. 5th ed., New York: Teachers College Press, 2019.

SILVA, Jennifer; OLIVEIRA, Diana; VENTURA, Alexandre. Avaliação externa de escolas e sua relação com políticas e práticas inclusivas: uma revisão sistemática da literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 127, p. 1–27, 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003305115. Acesso em: 10 jul. 2025.

SIMONS, Helen. **Case study: research in practice**. London: SAGE, 2009.

THOMAS, Gary. **How to do your case study**. 3rd ed., London: SAGE, 2021.

TRACY, Sarah J. **Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact**. 3rd ed., Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2024.

TEJEIRO, Federico. Distributed leadership and inclusive schools. **International Journal of Educational Leadership and Management**, Barcelona, v. 12, n. 1, p. 36–56, 2024. DOI: 10.17583/ijelm.10997. Acesso em: 5 jan. 2025.

VILELAS, José. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. 3. ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2022.

WESTHORP, Gill; PRINS, Ester; KUSTERS, Cecile; HULTINK, Mirte; GUIJT, Irene; BROUWERS, Jan. **Realist Evaluation: an overview** [relatório técnico online]. Wageningen: Center for Development Innovation, 2011. Disponível em: <https://edepot.wur.nl/173918>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Jennifer Silva. Doutoranda do Programa Doutoral em Educação, na Universidade de Aveiro (Portugal). Investigadora no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Contribuição de autoria: conceptualização, pesquisa, curadoria dos dados, validação, escrita do manuscrito, revisões e correções.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6527-1923>

Diana Oliveira. Doutora em Educação. Professora Auxiliar na Universidade de Aveiro (Portugal). Investigadora no CIDTFF e membro do *International Center for the Comparative Study of Doctoral Education* (ICCSDE).

Contribuição de autoria: conceptualização, validação, revisões e correções, supervisão.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5434-1818>

Alexandre Ventura. Doutor em Educação. Professor Associado na Universidade de Aveiro (Portugal). Investigador no CIDTFF.

Contribuição de autoria: conceptualização, validação, revisões e correções, supervisão.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2336-9228>

Como referenciar

SILVA, Jennifer; OLIVEIRA, Diana; VENTURA, Alexandre. Lideranças e Programa de Avaliação Externa das Escolas no desenvolvimento de uma escola inclusiva. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e17603, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17603