Liderança da Escola Inclusiva

**Um instrumento de autorreflexão sobre políticas e práticas**

**Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva**

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (a Agência) é uma organização independente e autónoma. A Agência é cofinanciada pelos Ministérios da Educação dos países membros e pela Comissão Europeia através de uma subvenção de funcionamento no âmbito do programa da União Europeia (UE) no domínio da educação.

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do seu conteúdo, que reflete unicamente o ponto de vista dos autores, e a Comissão não pode ser considerada responsável por eventuais utilizações que possam ser feitas com as informações nela contidas.

As opiniões expressas neste documento por qualquer indivíduo não representam necessariamente as opiniões oficiais da Agência, dos seus países membros ou da Comissão Europeia.

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021**

Editores: Marcella Turner-Cmuchal, Edda Óskarsdóttir e Margarita Bilgeri

Esta publicação é um recurso de fonte aberta. Tal significa que é possível aceder, utilizar, modificar e divulgar a publicação com a devida referência à Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. Consulte a Política de livre acesso da Agência para obter mais informações: [www.european-agency.org/open-access-policy](http://www.european-agency.org/open-access-policy).

Esta publicação pode ser citada da seguinte forma: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2021. *Liderança da Escola Inclusiva: um instrumento de autorreflexão sobre políticas e práticas.* (M. Turner-Cmuchal, E. Óskarsdóttir e M. Bilgeri, ed.). Odense, Dinamarca

A Agência agradece os contributos dos membros do grupo de países do projeto: László Kiss e Andrea Perlusz, Hungria; Brendan Doody e Anna Mai Rooney, Irlanda; Josanne Ghirxi e Alexandra Vella, Malta; Elisabeth Högberg e Niclas Rönnström, Suécia.

Este trabalho está licenciado sob uma [Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

É livre de partilhar e adaptar esta publicação.

Tendo em vista uma maior acessibilidade, este relatório está disponível em 26 línguas e em formato eletrónico acessível no Web site da Agência: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org/)

Esta é uma tradução de um texto original em inglês. Em caso de dúvida sobre a exatidão da informação no texto traduzido, consulte o texto inglês original.

ISBN: 978-87-7110-987-0 (ed. eletrónica)

**Secretariado**

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C Denmark

Tel.: +45 64 41 00 20

[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

**Delegação em Bruxelas**

Rue Montoyer, 21

BE-1000 Brussels Belgium

Tel.: +32 2 213 62 80

[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

**ÍNDICE**

[Introdução 5](#_Toc96083374)

[Objetivo e utilização do instrumento de autorreflexão 6](#_Toc96083375)

[Uma autorreflexão para os diretores de escolas 8](#_Toc96083376)

[Instruções para diretores das escolas e equipas de liderança 8](#_Toc96083377)

[Passo 1: Identificar qual a prática que tem, atualmente, mais sucesso e os respetivos pontos fortes e desafios principais 9](#_Toc96083378)

[Passo 2: Dar prioridade a questões que precisam de ser abordadas para alcançar a prática inclusiva 9](#_Toc96083379)

[Passo 3: Identificar que apoios de políticas estão implementados ou são necessários para apoiar a prática inclusiva 9](#_Toc96083380)

[1. O papel dos diretores das escolas inclusivos na definição de direção 11](#_Toc96083381)

[2. O papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento organizacional 15](#_Toc96083382)

[3. O papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento humano 20](#_Toc96083383)

[Uma autorreflexão para os decisores políticos 25](#_Toc96083384)

[Instruções para os decisores políticos 26](#_Toc96083385)

[Passo 1: Identificar que medidas políticas necessárias estão em vigor, precisam de ser melhoradas ou podem estar em falta 26](#_Toc96083386)

[Passo 2: Identificar quais são as medidas prioritárias possíveis e quais têm de ser abordadas no desenvolvimento de políticas futuras 26](#_Toc96083387)

[A. Medidas políticas necessárias para apoiar o papel dos diretores das escolas inclusivos na definição de direção 27](#_Toc96083388)

[B. Medidas políticas necessárias para apoiar o papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento organizacional 30](#_Toc96083389)

[C. Medidas políticas necessárias para apoiar o papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento humano 35](#_Toc96083390)

[Autorreflexão conjunta de diretores das escolas e decisores políticos 39](#_Toc96083391)

[Reflexões sobre o papel dos diretores das escolas e as medidas políticas na definição de direção 40](#_Toc96083392)

[1. Em que ponto nos encontramos? Um intercâmbio de pontos fortes, oportunidades e áreas a investigar mais a fundo 40](#_Toc96083393)

[2. Onde queremos chegar? Um intercâmbio em áreas a melhorar e objetivos partilhados 42](#_Toc96083394)

[3. Com que objetivo nos comprometemos? Um intercâmbio que conduza a ações que devem ser realizadas por ambas as partes 44](#_Toc96083395)

[Reflexões sobre o papel dos diretores das escolas e as medidas políticas no desenvolvimento organizacional 45](#_Toc96083396)

[1. Em que ponto nos encontramos? Um intercâmbio de pontos fortes, oportunidades e áreas a investigar mais a fundo 45](#_Toc96083397)

[2. Onde queremos chegar? Um intercâmbio em áreas a melhorar e objetivos partilhados 47](#_Toc96083398)

[3. Com que objetivo nos comprometemos? Um intercâmbio que conduza a ações que devem ser realizadas por ambas as partes 49](#_Toc96083399)

[Reflexões sobre o papel dos diretores das escolas e as medidas políticas no desenvolvimento humano 50](#_Toc96083400)

[1. Em que ponto nos encontramos? Um intercâmbio de pontos fortes, oportunidades e áreas a investigar mais a fundo 50](#_Toc96083401)

[2. Onde queremos chegar? Um intercâmbio em áreas a melhorar e objetivos partilhados 52](#_Toc96083402)

[3. Com que objetivo nos comprometemos? Um intercâmbio que conduza a ações que devem ser realizadas por ambas as partes 54](#_Toc96083403)

[Anexo 1: Orientações para a utilização do instrumento de autorreflexão 56](#_Toc96083404)

[Secção 1. Papéis e responsabilidades 56](#_Toc96083405)

[A equipa organizadora 56](#_Toc96083406)

[Os participantes da atividade de autorreflexão 57](#_Toc96083407)

[Secção 2: Organização prática 57](#_Toc96083408)

[Encontrar e convidar os participantes 57](#_Toc96083409)

[Organização de grupos de discussão e agenda proposta 58](#_Toc96083410)

[Secção 3: Elaboração de relatórios sobre a atividade de autorreflexão 59](#_Toc96083411)

[Anexo 2: Adaptar o instrumento de autorreflexão aos contextos dos países 60](#_Toc96083412)

[Anexo 3: Glossário de termos 62](#_Toc96083413)

[Referências 69](#_Toc96083414)

Introdução

Este instrumento de autorreflexão é um *output* do projeto [Apoio à Liderança da Escola Inclusiva](https://www.european-agency.org/projects/SISL) (SISL, do inglês *Supporting Inclusive School Leadership*) da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (a Agência). O instrumento baseia-se no quadro de políticas intitulado *Inclusive School Leadership:* [*A practical guide to developing and reviewing policy frameworks*](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework) *[Liderança da Escola Inclusiva: Um guia prático para o desenvolvimento e revisão de quadros de políticas]* (Agência Europeia, 2020a). O quadro de políticas estabelece uma visão, princípios orientadores, metas e objetivos, bem como um quadro de *standards* propostos e as respetivas medidas políticas para apoiar a liderança da escola inclusiva.

O instrumento de autorreflexão baseia-se nestes dois últimos pontos: *standards* ambiciosos para a liderança da escola inclusiva e o quadro de políticas complementares. Permite a reflexão e o intercâmbio entre as diferentes partes interessadas para identificar as lacunas que precisam de ser colmatadas. O quadro de políticas e o instrumento de autorreflexão foram desenvolvidos através de um processo iterativo de colaboração entre a equipa da Agência e uma equipa de um grupo de países.

Este instrumento de autorreflexão visa estimular o diálogo profissional e o desenvolvimento de políticas em colaboração no interior e entre as escolas e a diferentes níveis de políticas. Destina-se a:

* diretores das escolas e equipas de liderança que procuram orientação na adoção e no desenvolvimento de práticas inclusivas de liderança;
* decisores políticos responsáveis pelo desenvolvimento e pela implementação de políticas de educação inclusiva a nível nacional, regional e/ou local.

Com este instrumento, a **educação inclusiva** é compreendida no seu sentido mais amplo. Isto significa maximizar a participação dos alunos, aumentar o sucesso, apoiar o [bem-estar](#wellbeing) [[1]](#footnote-2) e criar um sentimento de pertença para **todos** os alunos, incluindo aqueles vulneráveis à exclusão.

O instrumento assenta em dois elementos principais identificados no [quadro de políticas do SISL](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework): [*standards*](#Standards) ambiciosos para os diretores das escolas e as medidas políticas necessárias para apoiar os diretores de escolas na consecução desses *standards*. Consulte o [Anexo 2](#ANNEX2) para obter informações sobre como adaptar o instrumento aos contextos nacionais.

Neste documento, **diretor da escola** refere-se a todos aqueles que desempenham funções de liderança nas escolas e comunidades educativas. O instrumento baseia-se na investigação sobre liderança. Nesta área, existe uma distinção entre diretores/líderes e liderança. Por norma, a liderança é considerada uma função organizacional que é partilhada ou [delegada](#distributed) por diversas pessoas. Uma visão legal da liderança pode assumir um único líder. No entanto, uma abordagem baseada na investigação pressupõe a liderança como um fenómeno coletivo. A premissa deste instrumento é que cada diretor da escola deve procurar ser um [**diretor da escola inclusiva**](#leader) e praticar uma [**liderança da escola**](#Schoolleadership) **que promova a inclusão**.

Os **diretores da escola inclusivos** têm a **visão** de que «todos os alunos, independentemente da idade» devem receber uma educação significativa e «de elevada qualidade dentro da sua comunidade local, ao lado dos seus amigos e dos seus pares» (Agência Europeia, 2015a, p. 1).

A liderança da escola inclusiva não é independente das políticas que lhe dizem respeito. As **medidas políticas de apoio** devem permitir aos diretores das escolas individualmente ou às equipas de liderança trabalhar no sentido da respetiva [visão](#Vision).

Objetivo e utilização do instrumento de autorreflexão

Este instrumento ajuda os diretores das escolas, as equipas de liderança e os decisores políticos a avaliar o ponto em que se encontram no percurso para a liderança da escola inclusiva. Oferece três opções para a autorreflexão:

1. [**Reflexão para os diretores das escolas**](#School_leaders) sobre como desenvolver a sua própria prática inclusiva para alcançar a educação inclusiva. O instrumento convida os **diretores das escolas** a refletir sobre as suas próprias práticas. As perguntas baseiam-se em *standards* ambiciosos que são considerados indicadores de uma liderança da escola inclusiva e um meio para alcançar o objetivo mais amplo da educação inclusiva para todos.
2. [**Reflexão para os decisores políticos**](#Policy_makers) sobre as medidas políticas necessárias para apoiar os diretores das escolas inclusivas na sua prática.
3. [**Reflexão conjunta**](#Joint) **e diálogo entre diretores das escolas e decisores políticos** sobre questões-chave em cada área que têm de ser abordadas. As perguntas orientadoras fomentam discussões sobre quais as medidas que devem ser tomadas após a identificação de prioridades.

O diálogo conjunto é o objetivo pelo que, idealmente, devem ser utilizadas as três opções de autorreflexão. Contudo, as duas primeiras opções podem ser utilizadas isoladamente ou em conjunto como base para uma reflexão conjunta a todos os níveis, através da concentração nas funções centrais individuais enumeradas abaixo ou do trabalho com partes interessadas específicas.

Antes de completar a autorreflexão conjunta, devem ser completadas tanto a autorreflexão par os diretores das escolas como a autorreflexão para os decisores políticos. Estas podem ser completadas na íntegra, limitadas às secções individuais de [definição de direção](#SettingDirection), [desenvolvimento organizacional](#Organisational) e [desenvolvimento humano](#Human), ou centradas em determinadas categorias dentro das secções individuais.

As perguntas, tanto a nível prático como político, fornecem orientações para responder ao seguinte:

* Em que ponto nos encontramos?
* Quais são os nossos principais pontos fortes, desafios e oportunidades para um maior desenvolvimento?
* Quais são as nossas áreas prioritárias a abordar?

Três [**funções centrais**](#Core) **de** [**liderança da escola inclusiva**](#leadership) enquadram a reflexão sobre estas perguntas:

* [**Definição de direção**](#SettingDirection): a liderança é importante para definir a direção, com destaque para os valores que sustentam a prática inclusiva e para o discurso que apoia a prática inclusiva.
* [**Desenvolvimento organizacional**](#Organisational): Os diretores e as equipas de liderança desempenham um papel fundamental na implementação de uma política inclusiva e no desenvolvimento de uma prática educativa que seja equitativa e inclusiva. São responsáveis pela criação de um ambiente organizacional que apoie a prática educativa e fomente a melhoria da escola no sentido de uma educação inclusiva. São também responsáveis por manter uma cultura de escola que é colegial, interativa e centrada no apoio aos professores e alunos ao longo de todo o processo educativo. O cumprimento destas funções permite aos diretores das escolas criar uma escola inclusiva com foco no ambiente de aprendizagem, onde cada aluno é um participante importante, que se espera que alcance o sucesso graças a uma educação de qualidade.
* [**Desenvolvimento humano**](#Human): a liderança é um dos principais motores da qualidade do ensino, a qual constitui a influência mais importante a nível escolar no sucesso dos alunos. O desenvolvimento humano engloba a construção e o desenvolvimento da capacidade dos próprios diretores das escolas, professores e funcionários nas escolas. O apoio, a [monitorização](#Monitoring) e a avaliação da prática docente são fundamentais para este papel estratégico.

Dentro de cada função, as perguntas foram agrupadas em categorias específicas ou aspetos de liderança que promovem a inclusão. Os diretores das escolas não necessitam de responder a todas as perguntas de uma vez. Em vez disso, podem utilizar o instrumento para refletir sobre categorias e aspetos específicos.

Os grupos de discussão para a reflexão conjunta são compostos pelas partes interessadas envolvidas nas reflexões preliminares para os diretores das escolas e decisores políticos.

Se já existirem estruturas formalizadas que permitam o intercâmbio entre os diretores das escolas e as equipas de liderança, e os decisores políticos, estas poderão facilitar a criação de grupos de discussão para a reflexão conjunta. No entanto, não constituem um pré-requisito para a reflexão conjunta. Os grupos de discussão podem ser organizados como reuniões individuais para o intercâmbio entre as partes interessadas.

Este documento contém três anexos para apoiar a utilização do instrumento de autorreflexão:

[Anexo 1](#ANNEX1): Orientações para a utilização do instrumento de autorreflexão. Exemplificam como preparar e orientar a utilização do instrumento de autorreflexão SISL.

[Anexo 2](#ANNEX2): Adaptar o instrumento de autorreflexão aos contextos dos países. Explica os passos a seguir para adaptar o instrumento aos diferentes contextos nacionais.

[Anexo 3](#ANNEX3): Um glossário de termos.

Uma autorreflexão para os diretores de escolas

Esta secção do instrumento de autorreflexão destina-se aos diretores das escolas e às equipas de liderança. Permite-lhes refletir sobre a sua prática de liderança da escola inclusiva, independentemente dos contextos em que trabalham.

**Os diretores das escolas e as equipas de liderança** incluem (mas não se limitam a) diretores, coordenadores pedagógicos, pessoal de apoio, serviços especializados de apoio e comunitários, membros dos conselhos educativos e partes interessadas do sistema envolvidas no apoio à liderança.

As perguntas nas tabelas baseiam-se em [***standards***](#Standards) **ambiciosos para a prática de liderança da escola inclusiva**.

Instruções para diretores das escolas e equipas de liderança

O instrumento de autorreflexão convida os **diretores das escolas** a refletir sobre as suas próprias práticas. A reflexão pode ajudar a:

Passo 1: Identificar qual a prática que tem, atualmente, mais sucesso e os respetivos pontos fortes e desafios principais.

Passo 2: Dar prioridade a questões que precisam de ser abordadas para alcançar a prática inclusiva.

Passo 3: Identificar que apoios de políticas estão implementados ou são necessários para apoiar a prática inclusiva.

Ao utilizar o instrumento de autorreflexão, os diretores das escolas podem decidir completar apenas o Passo 1 ou prosseguir para o Passo 2 e/ou o Passo 3.

As tabelas nesta secção estão organizadas em três funções centrais da [liderança da escola inclusiva](#leadership). Cada tabela contém grupos de perguntas que se focam num aspeto da liderança que promove a prática da escola inclusiva. Ao utilizar o instrumento de autorreflexão, os diretores das escolas podem optar por se concentrar num grupo de perguntas dentro de cada função central:

1. A [definição de direção](#SettingDirection) abrange a Criação e comunicação da visão da escola, o Foco nos alunos e a Influência das políticas.
2. O [desenvolvimento organizacional](#Organisational) abrange a Gestão da escola, a Colaboração e a [Monitorização](#Monitoring) e recolha de dados.
3. O [desenvolvimento humano](#Human) abrange o Desenvolvimento de capacidades do diretor da escola, a [Formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment) dos funcionários, e o Apoio, monitorização e avaliação da prática.

A premissa deste instrumento é que os *standards* enumerados são necessários para construir uma prática de liderança da escola inclusiva.

Passo 1: Identificar qual a prática que tem, atualmente, mais sucesso e os respetivos pontos fortes e desafios principais

Cada tabela tem sete colunas.

* A coluna 1 enumera perguntas destinadas aos [diretores das escolas inclusivos](#leader) que se baseiam em *standards* para a liderança da escola inclusiva. As perguntas utilizam «nós», uma vez que, idealmente, um diretor da escola inclusiva não trabalha sozinho, mas sim com uma equipa de funcionários e com outras partes interessadas dentro e fora da escola.
* As quatro colunas seguintes disponibilizam espaço para indicar até que ponto a pergunta da coluna 1 é:
  + Algo a considerar (coluna 2): esta é uma prática que ainda não foi considerada, mas que deve sê-lo.
  + Emergente (coluna 3): a prática está a ser considerada e está em curso o planeamento para a sua implementação.
  + Em curso (coluna 4): a prática está parcialmente implementada, com medidas a serem tomadas para a sua implementação de uma forma mais alargada.
  + Prática sustentável (coluna 5): esta prática é sustentável como parte integrante de toda a organização e cultura da escola.
* A coluna 6 é relevante para o passo 3.
* A coluna 7 disponibiliza espaço para comentários ou notas sobre cada pergunta.

A seguir às tabelas, há espaço para informações adicionais relevantes que as tabelas não tenham abordado.

Passo 2: Dar prioridade a questões que precisam de ser abordadas para alcançar a prática inclusiva

Responder às perguntas, seja dentro de uma determinada categoria ou em todas as tabelas, criará um perfil geral de pontos fortes e desafios no processo para a liderança da escola inclusiva.

A seguir às tabelas, existem algumas perguntas para ajudar na reflexão sobre as conclusões. Estas perguntas convidam os inquiridos a procurar áreas fortes e áreas a melhorar, e a dar prioridade a ações para a liderança da escola inclusiva.

Passo 3: Identificar que apoios de políticas estão implementados ou são necessários para apoiar a prática inclusiva

É disponibilizado espaço para enumerar as medidas políticas necessárias para apoiar a liderança da escola inclusiva que estão em falta na política nacional/regional. Esta informação pode ser utilizada no diálogo com os decisores políticos que procuram melhorar as políticas que apoiam a liderança da escola inclusiva.

A coluna 6 questiona até que ponto a política apoia os diretores das escolas a trabalharem com eficácia em cada aspeto. Enumera a medida política correspondente. A coluna 7 disponibiliza espaço para comentários ou notas. Esta coluna permite que os utilizadores disponibilizem informações relativas às fontes das suas avaliações, bem como esclarecimentos ou comentários avaliativos relacionados com assuntos específicos. O registo destas informações pode ser utilizado como ponto de partida para a discussão sobre as evidências relativas às áreas que podem servir de base de trabalho e às áreas a desenvolver.

1. O papel dos diretores das escolas inclusivos na definição de direção

[A definição de direção](#SettingDirection) é uma [função central](#Core) da liderança da escola inclusiva. É importante para orientar de forma estratégica, com destaque para os valores que sustentam a prática inclusiva e para o discurso que apoia a prática inclusiva.

As perguntas sobre esta função encontram-se em três categorias: Criação e comunicação da visão da escola, Foco nos alunos e Influência das políticas.

Tabela 1. Criação e comunicação da visão da escola

| **Perguntas** | **Algo a considerar** | **Emergente** | **Em curso** | **Prática sustentável** | **A política apoia efetivamente este aspeto?** | **Comentários/notas** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1.1 Identificámos e declarámos com clareza uma [visão de educação inclusiva](#Vision) construída com base nos direitos e na [equidade](#Equity) das crianças, em colaboração com a [comunidade escolar](#community)? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [A.1](#A1_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |
| 1.2. Comunicamos a visão orientadora da escola sobre a inclusão e encorajamos o compromisso dos professores e dos funcionários para com a mesma? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [A.5](#A5_policy_measure), [A.8](#A8_policy_measure), [A.12](#A12_policy_measure) |  |
| 1.3 Orientamos e influenciamos a organização e os recursos educativos de acordo com os princípios da [equidade](#Equity)? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [A.6](#A6_policy_measure), [A.9](#A9_policy_measure) |  |
| 1.4 Promovemos uma cultura de melhoria, inovação e colaboração contínuas para desenvolver o ensino, a aprendizagem e o processo de [avaliação](#Formative)? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [A.2](#A2_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |
| 1.5 Alinhamos a autoavaliação da escola com a [visão de inclusão](#Vision)? |  |  |  |  | Ver medida política [A.7](#A7_policy_measure) |  |

Tabela 2. Foco nos alunos

| **Perguntas** | **Algo a considerar** | **Emergente** | **Em curso** | **Prática sustentável** | **A política apoia efetivamente este aspeto?** | **Comentários/notas** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1.6 Estabelecemos expectativas altas para o [bem-estar](#wellbeing) e a realização de todos os alunos? |  |  |  |  | Ver medida política [A.1](#A1_policy_measure) |  |
| 1.7 Promovemos e capacitamos a [prática centrada no aluno](#Learnercentred)? |  |  |  |  | Ver medida política [A.3](#A3_policy_measure) |  |
| 1.8 Estabelecemos um espírito a nível escolar que permite aos alunos exporem os seus pontos de vista para fundamentar todas as fases da educação? |  |  |  |  | Ver medida política [A.3](#A3_policy_measure) |  |
| 1.9 Levamos a sério os pontos de vista dos alunos, consideramo-los e agimos de acordo com os mesmos? |  |  |  |  | Ver medida política [A.3](#A3_policy_measure) |  |

Tabela 3. Influência das políticas

| **Perguntas** | **Algo a considerar** | **Emergente** | **Em curso** | **Prática sustentável** | **A política apoia efetivamente este aspeto?** | **Comentários/notas** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1.10 Podemos traduzir e implementar as políticas de forma adequada ao nosso contexto e valores educativos? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [A.1](#A1_policy_measure), [A.10](#A10_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |
| 1.11 Podemos influenciar o desenvolvimento de uma política nacional de [equidade](#Equity) e [educação inclusiva](#Vision) através da consulta e da comunicação, adotando uma [abordagem baseada nos direitos](#Rightsbased)? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [A.1](#A1_policy_measure), [A.4](#A4_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |

**Existem informações adicionais a considerar que não tenham sido abordadas pelas perguntas acima?**

**Reflexão sobre as nossas respostas no que se refere à definição de direção:**

1. Quão inclusiva é a prática de liderança da nossa escola na definição de direção para a nossa escola?
2. Quais são os nossos pontos fortes nesse ponto?
3. Que áreas necessitamos de melhorar/desenvolver mais?
4. Quais são as nossas três questões prioritárias?
5. Em que áreas são necessárias políticas para apoiar a nossa prática?
6. Quais as questões a que daríamos prioridade para discutir com os decisores políticos?
7. O papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento organizacional

O [desenvolvimento organizacional](#Organisational) é uma [função central](#Core) da liderança da escola inclusiva. Os diretores e as equipas de liderança desempenham um papel fundamental na implementação de uma política inclusiva e no desenvolvimento de uma prática educativa que seja equitativa e inclusiva. São responsáveis pela criação de um ambiente organizacional que apoie a prática e fomente a melhoria da escola no sentido de uma educação inclusiva. São também responsáveis por manter uma cultura de escola que é colegial, interativa e centrada no apoio aos professores e alunos ao longo de todo o processo educativo. O cumprimento destas funções permite aos diretores das escolas criar uma escola inclusiva com foco no ambiente de aprendizagem, onde cada aluno é um participante importante, que se espera que alcance o sucesso graças a uma educação de qualidade.

As perguntas sobre esta função encontram-se em três categorias: Gestão da escola, Colaboração e [Monitorização](#Monitoring) e recolha de dados.

Tabela 4. Gestão da escola

| **Perguntas** | **Algo a considerar** | **Emergente** | **Em curso** | **Prática sustentável** | **A política apoia efetivamente este aspeto?** | **Comentários/notas** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2.1 Gerimos a mudança a nível escolar?  Por exemplo, em relação a:   * currículo e referenciais de avaliação; * [formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment); * financiamento e alocação de recursos; * garantia de qualidade e responsabilização? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [B.5](#B5_policy_measure), [B.15](#B15_policy_measure) |  |
| 2.2 Gerimos os recursos financeiros para satisfazer as necessidades de toda a [comunidade escolar](#community) (alunos, famílias e todos os funcionários da escola)? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [B.8](#B8_policy_measure), [B.10](#B10_policy_measure), [B.14](#B14_policy_measure), [B.19](#B19_policy_measure) |  |
| 2.3 Asseguramos que o currículo e o processo de avaliação estão adaptados e respondem às necessidades de todos os alunos? |  |  |  |  | Ver medida política [B.4](#B4_policy_measure) |  |
| 2.4 Incentivamos e apoiamos uma pedagogia e uma prática inovadoras e flexíveis que sirvam um grupo diversificado de alunos e que se baseiem em decisões bem-fundamentadas? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [B.11](#B11_policy_measure), [B.17](#B17_policy_measure) |  |
| 2.5 Oferecemos uma ampla gama de oportunidades e apoio para assegurar que os alunos possam assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, sucessos e realizações? |  |  |  |  | Ver medida política [B.6](#B6_policy_measure) |  |

Tabela 5. Colaboração

| **Perguntas** | **Algo a considerar** | **Emergente** | **Em curso** | **Prática sustentável** | **A política apoia efetivamente este aspeto?** | **Comentários/notas** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2.6 Desenvolvemos uma cultura de colaboração – relações positivas e de confiança? |  |  |  |  | Ver medida política [B.1](#B1_policy_measure) |  |
| 2.7 Asseguramos um [*continuum* de apoio](#Continuum) na [comunidade escolar](#community) para todos os alunos, famílias e funcionários? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [B.7](#B7_policy_measure), [B.9](#B9_policy_measure), [B.20](#B20_policy_measure) |  |
| 2.8 Capacitamos e construímos parcerias com:   * agências de apoio; * outras escolas/instituições a outros níveis do sistema; * empresas da comunidade   para beneficiar os alunos? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [B.2](#B2_policy_measure), [B.3](#B3_policy_measure) |  |
| 2.9 Desenvolvemos a capacidade da escola para acomodar diversos alunos através de atividades de investigação e de [formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment), em colaboração, por exemplo, com universidades? |  |  |  |  | Ver medida política [B.7](#B7_policy_measure) |  |
| 2.10 Organizamos um [*continuum* de apoio](#Continuum) equitativo para assegurar o sucesso e [bem‑estar](#wellbeing) dos alunos? |  |  |  |  | Ver medida política [B.12](#B12_policy_measure) |  |
| 2.11 Desenvolvemos estruturas/processos que apoiam a colaboração com as famílias e envolvemo-las ativamente para promover os resultados e o [bem-estar](#wellbeing) dos alunos? |  |  |  |  | Ver medida política [B.13](#B13_policy_measure) |  |

Tabela 6. Monitorização e recolha de dados

| **Perguntas** | **Algo a considerar** | **Emergente** | **Em curso** | **Prática sustentável** | **A política apoia efetivamente este aspeto?** | **Comentários/notas** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2.12 Envolvemos a comunidade educativa na [autorrevisão](#SelfReview) e refletimos sobre os dados para fundamentar a melhoria contínua da escola? |  |  |  |  | Ver medida política [B.16](#B16_policy_measure) |  |
| 2.13 [Monitorizamos](#Monitoring) as práticas de sala de aula, assegurando uma educação e um [bem-estar](#wellbeing) de elevada qualidade para todos? |  |  |  |  | Ver medida política [B.18](#B18_policy_measure) |  |

**Existem informações adicionais a considerar que não tenham sido abordadas pelas perguntas acima?**

**Reflexão sobre as nossas respostas no que se refere ao desenvolvimento organizacional:**

1. Quão inclusiva é a prática de liderança da nossa escola na garantia do desenvolvimento organizacional da nossa escola?
2. Quais são os nossos pontos fortes nesse ponto?
3. Que áreas necessitamos de melhorar/desenvolver mais?
4. Quais são as nossas três questões prioritárias?
5. Em que áreas são necessárias políticas para apoiar a nossa prática?
6. Quais as questões a que daríamos prioridade para discutir com os decisores políticos?
7. O papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento humano

O [desenvolvimento humano](#Human) é uma [função central](#Core) da liderança da escola inclusiva. A liderança é um dos principais motores da qualidade do ensino, a qual constitui a influência mais importante a nível escolar no sucesso, [bem-estar](#wellbeing) e sentido de pertença dos alunos. O apoio, a [monitorização](#Monitoring) e a avaliação da prática docente são fundamentais para este papel estratégico.

As perguntas sobre esta função encontram-se em três categorias: Desenvolvimento de capacidades do diretor da escola, [Formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment) dos funcionários, e Apoio, monitorização e avaliação da prática.

Tabela 7. Desenvolvimento de capacidades do diretor da escola

| **Perguntas** | **Algo a considerar** | **Emergente** | **Em curso** | **Prática sustentável** | **A política apoia efetivamente este aspeto?** | **Comentários/notas** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.1 Empenhamo-nos em oportunidades de [formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment) para melhorar as nossas próprias capacidades de apoio às práticas de educação inclusiva e fomentar o sucesso e [bem-estar](#wellbeing) de todos os alunos? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [C.2](#C2_policy_measure), [C.3](#C3_policy_measure), [C.5](#C5_policy_measure) |  |
| 3.2 Procuramos parcerias profissionais, [amigos críticos](#friend) e trabalho em rede com outros diretores de escolas para apoio? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [C.4](#C4_policy_measure), [C.7](#C7_policy_measure), [C.11](#C11_policy_measure) |  |

Tabela 8. Formação e desenvolvimento profissionais dos funcionários

| **Perguntas** | **Algo a considerar** | **Emergente** | **Em curso** | **Prática sustentável** | **A política apoia efetivamente este aspeto?** | **Comentários/notas** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.3 Promovemos e facilitamos oportunidades de colaboração para todos os funcionários:   * em aspetos de rotina da organização educativa; * através de [abordagens inovadoras](#innovative), incluindo a adoção de novas tecnologias? |  |  |  |  | Ver medida política [C.6](#C6_policy_measure) |  |
| 3.4 Concentramo-nos em melhorar a motivação dos professores e dos funcionários, as capacidades e os ambientes de trabalho para fomentar o sucesso e o [bem-estar](#wellbeing) dos alunos? |  |  |  |  | Ver medida política [C.8](#C8_policy_measure) |  |
| 3.5 Garantimos que os conhecimentos e a experiência são continuamente desenvolvidos e partilhados, dentro e fora da escola? |  |  |  |  | Ver medida política [C.12](#C12_policy_measure) |  |
| 3.6 Proporcionamos e promovemos oportunidades de [formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment) para professores e funcionários que lhes permitam desenvolver as suas competências na melhoria do sucesso e [bem‑estar](#wellbeing) dos alunos? |  |  |  |  | Ver medida política [C.9](#C9_policy_measure) |  |

Tabela 9. Apoio, monitorização e avaliação da prática

| **Perguntas** | **Algo a considerar** | **Emergente** | **Em curso** | **Prática sustentável** | **A política apoia efetivamente este aspeto?** | **Comentários/notas** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.7 Facilitamos a [prática reflexiva](#TeacherReflection) com o objetivo de transformar o ensino, a aprendizagem e o processo de avaliação? |  |  |  |  | Ver medida política [C.9](#B9_policy_measure) |  |
| 3.8 Utilizamos os dados como base para a [reflexão dos professores](#TeacherReflection) e para a melhoria contínua? |  |  |  |  | Ver medida política [C.10](#C10_policy_measure) |  |
| 3.9 Promovemos a [responsabilidade e a responsabilização profissional](#professionalresponsibility) e asseguramos que os professores assumem a responsabilidade por todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis à exclusão? |  |  |  |  | Ver medidas políticas [C.1](#C1_policy_measure), [C.13](#C13_policy_measure) |  |

**Existem informações adicionais a considerar que não tenham sido abordadas pelas perguntas acima?**

**Reflexão sobre as nossas respostas no que se refere ao desenvolvimento humano:**

1. Quão inclusiva é a prática de liderança da nossa escola no desenvolvimento de todos os funcionários da nossa escola?
2. Quais são os nossos pontos fortes nesse ponto?
3. Que áreas necessitamos de melhorar/desenvolver mais?
4. Quais são as nossas três questões prioritárias?
5. Em que áreas são necessárias políticas para apoiar a nossa prática?
6. Quais as questões a que daríamos prioridade para discutir com os decisores políticos?

Uma autorreflexão para os decisores políticos

Os [diretores das escolas inclusivos](#leader) são responsáveis por liderar escolas que se baseiam nos princípios da [equidade](#Equity) para fomentar a realização e o [bem-estar](#wellbeing) de todos os alunos da sua [comunidade escolar](#community), incluindo os mais vulneráveis à exclusão. Para que toda a equipa escolar abrace a inclusão de forma plena, os diretores das escolas têm de definir uma **visão estratégica** e atender tanto ao **desenvolvimento humano** como **organizacional**. Para o conseguir eficazmente, os diretores das escolas necessitam do apoio de medidas políticas que proporcionem:

* **acesso** a estatuto, remuneração apropriada, recursos necessários, e [formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment) para a [liderança da escola inclusiva](#leadership);
* **autonomia** para tomar decisões informadas sobre a direção estratégica, desenvolvimento e organização da escola, incluindo o cumprimento da [visão de educação inclusiva](#Vision) para todos os alunos;
* **responsabilização** em conformidade com o nível de acesso aos recursos, apoio e formação e desenvolvimento profissionais, e o grau de autonomia que os diretores das escolas têm a diferentes níveis políticos.

Os **decisores políticos** incluem (mas não se limitam a) decisores políticos a nível comunitário, municipal, regional e nacional com funções na educação ou em outros setores com impacto na educação, tais como inspetores, serviços de saúde e sociais, ou os responsáveis pela garantia de qualidade.

O instrumento de autorreflexão convida os decisores políticos a refletir sobre questões baseadas em medidas políticas necessárias para apoiar os diretores das escolas na construção e no desenvolvimento de escolas inclusivas. Os decisores políticos podem utilizar o instrumento para refletir sobre aspetos específicos tais como a [definição de direção](#SettingDirection), o [desenvolvimento organizacional](#Organisational) ou o [desenvolvimento humano](#Human). As medidas políticas que já estão em vigor podem ser vistas como um **ponto forte**. As medidas políticas que estão a ser desenvolvidas podem ser vistas como uma **oportunidade**. Se as medidas políticas não estão em vigor ou não estão a ser consideradas, podem ser vistas como um **desafio**.

A reflexão pode ajudar a:

Passo 1: Identificar que medidas políticas necessárias estão em vigor, precisam de ser melhoradas ou podem estar em falta.

Passo 2: Identificar quais são as medidas prioritárias possíveis e quais têm de ser abordadas no desenvolvimento de políticas futuras.

Ao utilizar o instrumento de autorreflexão, os decisores políticos podem decidir completar apenas o Passo 1 ou prosseguir para o Passo 2.

Instruções para os decisores políticos

As três tabelas nesta secção estão organizadas pelas [funções centrais](#Core) da liderança da escola inclusiva:

1. Definição de direção
2. Desenvolvimento organizacional
3. Desenvolvimento humano.

Passo 1: Identificar que medidas políticas necessárias estão em vigor, precisam de ser melhoradas ou podem estar em falta

Cada tabela tem duas colunas:

* A coluna 1 questiona se as medidas políticas necessárias para apoiar a liderança da escola inclusiva para cada uma das funções centrais estão em vigor.
* A coluna 2 disponibiliza espaço para evidências de políticas nacionais/regionais/locais e comentários adicionais. Esta coluna permite que os utilizadores forneçam informações relativas às fontes das suas avaliações, bem como esclarecimentos ou comentários avaliativos relacionados com assuntos específicos. O registo destas informações pode ser utilizado como ponto de partida para a discussão sobre as evidências relativas às áreas que podem servir de base de trabalho e às áreas a desenvolver.

A seguir a cada tabela, há espaço para informações adicionais relevantes que as tabelas não tenham abordado. Responder a todas as perguntas nas tabelas criará um perfil geral de pontos fortes e oportunidades para um maior desenvolvimento do atual ponto de situação das políticas.

Passo 2: Identificar quais são as medidas prioritárias possíveis e quais têm de ser abordadas no desenvolvimento de políticas futuras

A seguir a cada tabela, existem algumas perguntas para ajudar na reflexão sobre as conclusões. Estas perguntas convidam os inquiridos a procurar áreas fortes e áreas a melhorar, e a dar prioridade a ações políticas de apoio à liderança da escola inclusiva. Esta reflexão pode encorajar o diálogo entre os diretores das escolas e os decisores políticos.

1. Medidas políticas necessárias para apoiar o papel dos diretores das escolas inclusivos na definição de direção

[A definição de direção](#SettingDirection) é uma [função central](#Core) da liderança da escola inclusiva. A política pode apoiar os diretores de escolas inclusivos e as equipas de liderança nesta função, ao fornecer um quadro que se centre nos valores subjacentes à prática inclusiva e num discurso que a apoie.

Tabela 10. Definição de direção

| **As medidas políticas apoiam as equipas de liderança inclusiva ao…** | **Evidências e comentários adicionais** |
| --- | --- |
| A.1 Declarar que a política nacional de educação é assente em [princípios de inclusão](#Vision), nos direitos da criança e na [equidade](#Equity)? |  |
| A.2 Assegurar que a formação inicial de professores e a [formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment) contínuos se centrem na [equidade](#Equity) e diversidade? |  |
| A.3 Assegurar apoio à educação [centrada no aluno](#Learnercentred), a uma cultura que valoriza a voz dos alunos e o envolvimento dos mesmos e das famílias nas decisões sobre a sua aprendizagem e progresso (particularmente em momentos de transição)? |  |
| A.4 Fornecer acesso à comunicação entre os decisores políticos e a [liderança da escola](#Schoolleadership) em matéria de política de educação e responsabilização? |  |
| A.5 Assegurar o acesso à [formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment) e o apoio para permitir que os diretores possam cumprir as responsabilidades relacionadas com a inclusão e [equidade](#Equity)? |  |
| A.6 Assegurar o acesso ao apoio ao desenvolvimento da liderança da escola no cultivo de uma identidade organizacional da escola na melhoria da cultura de escola inclusiva? |  |
| A.7 Alinhar a [autoavaliação](#SelfReview) da escola com a visão de inclusão? |  |
| A.8 Estabelecer medidas de responsabilização que [monitorizem](#Monitoring) a aplicação de princípios de [equidade](#Equity)? |  |
| A.9 Conferir às equipas de liderança da escola autonomia para serem flexíveis na adaptação da política nacional (currículo, processo de avaliação, organização da escola) aos contextos locais? |  |
| A.10 Conferir autonomia às equipas de liderança da escola para nomear professores e funcionários que assumam a responsabilidade e fomentem a realização e o [bem-estar](#wellbeing) de todos os alunos através de uma pedagogia inovadora [centrada no aluno](#Learnercentred)? |  |
| A.11 Conferir autonomia às equipas de liderança da escola para desenvolver a visão da escola? |  |
| A.12 Conferir autonomia às equipas de liderança da escola para definir a visão, os valores e os resultados pelos quais estas (e outras partes interessadas) desejam assumir a responsabilidade (por exemplo, [equidade](#Equity), não discriminação, cumprimento dos requisitos de todos os alunos da comunidade local, em termos de resultados pessoais, sociais e académicos)? |  |

**Existem informações adicionais a considerar que não tenham sido abordadas pelas perguntas acima?**

**Reflexão sobre as conclusões no que se refere à definição de direção**

1. As medidas políticas que já estão em vigor podem ser vistas como um **ponto forte**. Em que áreas é que as conclusões mostram que estão em vigor medidas políticas de apoio?
   1. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com o acesso dos diretores das escolas à comunicação, apoio e recursos? (Ver medidas A.1-A.6)
   2. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a responsabilização dos diretores das escolas em termos de autoavaliação ou [monitorização](#Monitoring) da escola? (Ver medidas A.7-A.8)
   3. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões? (Ver medidas A.9-A.12)
2. As medidas políticas que estão a ser desenvolvidas podem ser vistas como uma **oportunidade**. Onde há espaço para melhorias ou desenvolvimento adicional?
   1. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para o acesso à comunicação, apoio e recursos:
   2. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a responsabilização, autoavaliação ou monitorização da escola:
   3. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões:
3. Que área é prioritária para o desenvolvimento de políticas que apoiem o papel dos diretores das escolas inclusivos na definição de direção?
4. Medidas políticas necessárias para apoiar o papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento organizacional

O [desenvolvimento organizacional](#Organisational) é uma [função central](#Core) da liderança da escola inclusiva. A política pode apoiar os diretores das escolas inclusivos e as equipas de liderança nesta função, centrando-se nos elementos que afetam o ambiente de aprendizagem, onde cada aluno é um participante importante, que se espera que alcance o sucesso graças a uma educação de qualidade.

Tabela 11. Desenvolvimento organizacional

| **As medidas políticas apoiam as equipas de liderança inclusiva ao…** | **Evidências e comentários adicionais** |
| --- | --- |
| B.1 Reconhecer os benefícios da prática colaborativa na formação, desenvolvimento e apoio profissionais? |  |
| B.2 Especificar medidas que facilitem o trabalho [interdisciplinar](#interdisciplinary) a todos os níveis para assegurar que os diretores das escolas inclusivos possam utilizar os recursos, a experiência e os conhecimentos dos colegas/outros profissionais de forma eficaz? |  |
| B.3 Realçar uma maior colaboração entre ministérios/departamentos a nível nacional/regional/comunitário que desempenhem um papel crucial na educação e no apoio aos alunos e às suas famílias? |  |
| B.4 Assegurar a clareza sobre as funções de avaliação [formativa](#Formative) e sumativa ou processo de [avaliação para a aprendizagem](#AfL) e trabalhar em prol de um sistema de avaliação integrada adaptável e que inclua todos os alunos? |  |
| B.5 Permitir o acesso a apoio (incluindo apoio de pares) e formação contínua para:   * a gestão da mudança; * a supervisão do desenvolvimento profissional dos funcionários para reforçar a prática inclusiva; * a alocação de recursos para apoiar todos os alunos de forma equitativa? |  |
| B.6 Promover o acesso à formação profissional ao longo da carreira, para desenvolver abordagens inquisitivas e coerentes que construam e sustentem a prática? |  |
| B.7 Proporcionar acesso a recursos e apoio, e a autonomia para desenvolver parcerias, incluindo com universidades e instituições de ensino superior, para aumentar o empenho na investigação e uma prática bem-informada? |  |
| B.8 Proporcionar acesso a recursos e financiamento adequado para satisfazer as necessidades de toda a [comunidade escolar](#community)? |  |
| B.9 Proporcionar acesso a apoio contínuo que seja adequado para os níveis de autonomia? |  |
| B.10 Proporcionar acesso ao apoio com gestão financeira e orientação sobre a alocação equitativa de recursos? |  |
| B.11 Proporcionar acesso a recursos para desenvolver a capacidade da força de trabalho para a diversidade e implementar iniciativas ao nível das políticas nacionais? |  |
| B.12 Assegurar o acesso à [formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment) que abranjam conhecimentos sobre incapacidade e diversidade? |  |
| B.13 Permitir que as equipas de liderança da escola sejam responsabilizadas (perante alunos, famílias, comunidade local) através de mecanismos que estejam alinhados com outras áreas políticas, assegurando apoio à política e prática da educação inclusiva? |  |
| B.14 Alinhar a responsabilização pela gestão e utilização de recursos financeiros com outras áreas políticas? |  |
| B.15 Assegurar o alinhamento entre as medidas de responsabilização nacional/regional e a política de educação inclusiva, permitindo aos diretores das escolas alinhar a [monitorização](#Monitoring), a [autorrevisão](#SelfReview) e a avaliação a nível escolar? |  |
| B.16 Assegurar que os mecanismos de responsabilização e garantia de qualidade são coerentes e apoiam o desenvolvimento inclusivo? |  |
| B.17 Conferir autonomia aos diretores das escolas para nomear professores e funcionários que assumam a responsabilidade e fomentem o sucesso e o [bem-estar](#wellbeing) de todos os alunos através de uma pedagogia inovadora [centrada no aluno](#Learnercentred)? |  |
| B.18 Conferir às equipas de liderança da escola autonomia para desempenharem um papel de liderança na [monitorização](#Monitoring), [autorrevisão](#SelfReview) e avaliação, juntamente com as principais partes interessadas, para disponibilizar informação sobre os resultados dos alunos e refletir sobre os dados para fundamentar melhorias contínuas? |  |
| B.19 Assegurar que as equipas de liderança da escola têm autonomia para tomar decisões bem-informadas sobre o financiamento e a alocação equitativa de recursos? |  |
| B.20 Proporcionar autonomia para apoiar todos os alunos sem utilizar rótulos ou processos burocráticos? |  |

**Existem informações adicionais a considerar que não tenham sido abordadas pelas perguntas acima?**

**Reflexão sobre as conclusões no que se refere ao desenvolvimento organizacional**

1. As medidas políticas que já estão em vigor podem ser vistas como um **ponto forte**. Em que áreas é que as conclusões mostram que estão em vigor medidas políticas de apoio?
   1. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com o acesso dos diretores das escolas à comunicação, apoio e recursos? (Ver medidas B.1-B.12)
   2. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a responsabilização dos diretores das escolas em termos de autoavaliação ou [monitorização](#Monitoring) da escola? (Ver medidas B.13-B.16)
   3. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões? (Ver medidas B.17-B.20)
2. As medidas políticas que estão a ser desenvolvidas podem ser vistas como uma **oportunidade**. Onde há espaço para melhorias ou desenvolvimento adicional?
   1. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para o acesso à comunicação, apoio e recursos:
   2. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a responsabilização, autoavaliação ou monitorização da escola:
   3. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões:
3. Que área é prioritária para o desenvolvimento de políticas que apoiem o papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento organizacional?
4. Medidas políticas necessárias para apoiar o papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento humano

O [desenvolvimento humano](#Human) é uma [função central](#Core) da liderança da escola inclusiva. A política pode apoiar os diretores das escolas inclusivos e as equipas de liderança nesta função, ao fornecer acesso a recursos e apoio, conferir um enquadramento para a responsabilização, [monitorizar](#Monitoring) e avaliar as práticas de ensino, e conferir autonomia aos diretores das escolas para o desenvolvimento de recursos humanos de acordo com as necessidades da escola.

Tabela 12. Desenvolvimento humano

| **As medidas políticas apoiam as equipas de liderança inclusiva ao…** | **Evidências e comentários adicionais** |
| --- | --- |
| C.1 Declarar que a política nacional de educação é estabelecida com base em princípios de inclusão, direitos da criança e [equidade](#Equity)? |  |
| C.2 Facilitar e apoiar a colaboração entre os prestadores de formação profissional a nível ministerial, regional e local e as escolas para desenvolver:   * um *continuum* de oportunidades de formação profissional; * um quadro acordado de competências para candidatos a diretores de escolas inclusivos e em funções? |  |
| C.3 Assegurar a formação profissional específica para os diretores das escolas sobre a educação em diversos contextos e sobre o desenvolvimento de práticas de educação inclusiva? |  |
| C.4 Introduzir estratégias para desenvolver competências de liderança (por exemplo, liderança da escola ou papéis de liderança de apoio à aprendizagem) para uma educação inclusiva em todas as oportunidades de formação profissional relevantes? |  |
| C.5 Estabelecer critérios/competências para professores e diretores das escolas que trabalham na educação inclusiva e proporcionar oportunidades para desenvolver as capacidades relevantes? |  |
| C.6 Concentrarmo-nos no reforço das profissões de ensino e de liderança da escola e reconhecer os benefícios da prática colaborativa na formação, desenvolvimento e apoio profissionais? |  |
| C.7 Fornecer acesso a redes, oportunidades de *coaching* e orientação, apoio à avaliação e consultas sobre a melhoria das escolas? |  |
| C.8 Assegurar o acesso a recursos para desenvolver professores e funcionários e os respetivos ambientes de trabalho? |  |
| C.9 Promover o acesso à formação profissional ao longo da carreira, para desenvolver abordagens inquisitivas e coerentes que construam e sustentem a prática? |  |
| C.10 Conferir acesso a dados a diferentes níveis políticos que possam ser utilizados como base de evidências? |  |
| C.11 Assegurar a autonomia da liderança na tomada de decisões sobre os diversos deveres dos diretores das escolas, para que possam equilibrar as questões administrativas e de liderança da escola inclusiva? |  |
| C.12 Promover a autonomia no desenvolvimento/capacitação de professores e funcionários através de tarefas de liderança partilhada e [formação e desenvolvimento profissionais](#ProfessionalLearningDevelopment) colaborativos? |  |
| C.13 Conferir autonomia aos diretores das escolas para nomear professores e funcionários que assumam a responsabilidade e fomentem a realização e o [bem-estar](#wellbeing) de todos os alunos através de uma pedagogia inovadora [centrada no aluno](#Learnercentred)? |  |

**Existem informações adicionais a considerar que não tenham sido abordadas pelas perguntas acima?**

**Reflexão sobre as conclusões no que se refere ao desenvolvimento humano**

1. As medidas políticas que já estão em vigor podem ser vistas como um **ponto forte**. Em que áreas é que as conclusões mostram que estão em vigor medidas políticas de apoio?
   1. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com o acesso dos diretores das escolas à comunicação, apoio e recursos? (Ver medidas C.1-C4, C6-C.10)
   2. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a responsabilização dos diretores das escolas em termos de autoavaliação ou [monitorização](#Monitoring) da escola? (Ver medida C.5)
   3. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões? (Ver medidas C.11-C.13)
2. As medidas políticas que estão a ser desenvolvidas podem ser vistas como uma **oportunidade**. Onde há espaço para melhorias ou desenvolvimento adicional?
3. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para o acesso à comunicação, apoio e recursos:
4. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a responsabilização, autoavaliação ou monitorização da escola:
5. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões:
6. Que área é prioritária para o desenvolvimento de políticas que apoiem o papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento humano?

Autorreflexão conjunta de diretores das escolas e decisores políticos

Esta secção do instrumento de autorreflexão reconhece a sinergia entre os diretores das escolas e os decisores políticos para alcançar uma mudança positiva no sentido de uma educação mais inclusiva. Funciona como um estímulo para o diálogo profissional e o desenvolvimento de políticas colaborativas.

As convenções e os acordos internacionais, bem como a legislação e política a nível nacional, regional e comunitário, afetam a [liderança da escola inclusiva](#leadership). A política determina os recursos disponíveis (**acesso**), a flexibilidade na tomada de decisões (**autonomia**) e qual a liderança da escola (em todas as formas), de acordo com o contexto e a cultura, é considerada responsável nos processos de [monitorização](#Monitoring) e avaliação (**responsabilização**).

A prática, os papéis e as responsabilidades da liderança inclusiva constituem o ponto de interação entre as políticas educativas e a sua implementação nas escolas. Esta prática realça o potencial dos diretores das escolas para desempenharem um papel fundamental no apoio à transformação mais ampla do sistema nos diferentes níveis políticos e dentro das suas escolas.

A liderança da escola inclusiva é influenciada pela política. É igualmente responsável por transformar a política e a legislação em melhores práticas de educação inclusiva. Os [diretores das escolas inclusivos](#leader) podem influenciar a política local, regional e nacional se existirem mecanismos adequados de comunicação e *feedback* com os decisores políticos a nível nacional.

**Em conjunto, os diretores das escolas e os decisores políticos** podem utilizar as perguntas orientadoras para trocarem pontos de vista e discutirem que ações devem ser tomadas após a identificação das prioridades na [Autorreflexão para os diretores das escolas](#School_leaders) e na [Autorreflexão para os decisores políticos](#Policy_makers).

Este instrumento permite aos diretores das escolas e aos decisores políticos apresentar, observar, discutir e negociar pontos fortes-chave, oportunidades para um maior desenvolvimento, desafios e prioridades. A intenção é realçar diferenças de perspetivas e lacunas entre a prática de liderança da escola inclusiva ([***standards***](#Standards) **para a prática de liderança da escola inclusiva**) e as medidas políticas existentes (**medidas políticas de apoio**), bem como refletir sobre possíveis ações futuras.

Antes de completar esta autorreflexão conjunta, têm de ser completadas tanto a autorreflexão para os diretores das escolas como a autorreflexão para os decisores políticos. Estas podem ser completadas na íntegra, limitadas às secções individuais de [definição de direção](#SettingDirection), [desenvolvimento organizacional](#Organisational) e [desenvolvimento humano](#Human), ou centradas em determinadas categorias dentro das secções individuais.

O processo de autorreflexão conjunta consiste em:

* + [Reflexões sobre o papel dos diretores das escolas e as medidas políticas na definição de direção](#role_policy_measures_setting_direction)
  + [Reflexões sobre o papel dos diretores das escolas e as medidas políticas no desenvolvimento organizacional](#role_policy_measures_organisational_dev)
  + [Reflexões sobre o papel dos diretores das escolas e as medidas políticas no desenvolvimento humano](#role_policy_measures_human_dev).

São fornecidas tabelas para cada uma das três áreas de reflexão conjunta. Os inquiridos podem utilizar estas tabelas para registar:

* prioridades discutidas;
* ações prioritárias a abordar;
* prioridades acordadas em conjunto;
* compromissos acordados em conjunto.

Reflexões sobre o papel dos diretores das escolas e as medidas políticas na definição de direção

1. Em que ponto nos encontramos? Um intercâmbio de pontos fortes, oportunidades e áreas a investigar mais a fundo

Esta secção destina-se a avaliar até que ponto a liderança da escola atual pode ser considerada inclusiva. Dependendo dos participantes do grupo de discussão, esta secção pode fornecer informação sobre o ponto em que o seu país, região, concelho ou escola local se encontra no percurso para a educação inclusiva para todos.

O intercâmbio entre grupos de discussão baseia-se nas reflexões sobre as respostas das secções de definição de direção. Para apoiar o intercâmbio, a Tabela 13 abaixo indica as perguntas relevantes.

Passo 1: Apresentação das conclusões e reflexões

Cada grupo apresenta as suas conclusões e reflexões principais.

Mapeamento das respostas dos diretores das escolas e dos decisores políticos a partir das reflexões:

Perguntas preliminares de reflexão para os **diretores das escolas**:

1. Quão inclusiva é a prática de liderança da nossa escola na definição de direção para a nossa escola?
2. Quais são os nossos pontos fortes nesse ponto?
3. Que áreas necessitamos de melhorar/desenvolver mais?

Perguntas preliminares de reflexão para os **decisores políticos**:

1. Em que áreas é que as conclusões mostram que estão em vigor medidas políticas de apoio?
   1. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com o acesso dos diretores das escolas à comunicação, apoio e recursos? (Ver medidas A.1-A.6)
   2. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a responsabilização dos diretores das escolas em termos de autoavaliação ou [monitorização](#Monitoring) da escola? (Ver medidas A.7-A.8)
   3. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões? (Ver medidas A.9-A.12)
2. Onde há espaço para melhorias ou desenvolvimento adicional?
   1. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para o acesso à comunicação, apoio e recursos
   2. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a responsabilização, autoavaliação ou monitorização da escola
   3. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões

Passo 2: Perguntas e discussão

Após cada apresentação, há espaço para perguntas e respostas. Esta discussão é moderada e são tomadas notas.

Tabela 13. Prioridades discutidas

| **Que grupo de partes interessadas? (diretores das escolas, decisores políticos ou ambos)** | **Quais são os pontos fortes?** | **Quais são as oportunidades?** | **Quais são as áreas a abordar?** |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

1. Onde queremos chegar? Um intercâmbio em áreas a melhorar e objetivos partilhados

Esta secção destina-se a encontrar uma base de entendimento sobre as áreas que precisam de ser melhoradas para alcançar o objetivo comum da educação inclusiva que permita a participação, fomente o sucesso, apoie o [bem-estar](#wellbeing) e crie um sentimento de pertença para **todos** os alunos, incluindo os mais vulneráveis à exclusão. Dentro deste objetivo comum, cada grupo de partes interessadas pode formular objetivos específicos para o alcançar.

O intercâmbio entre grupos de discussão baseia-se nas reflexões sobre as respostas das secções de definição de direção. Para apoiar o intercâmbio, a Tabela 14 abaixo indica as perguntas relevantes.

Passo 1: Apresentação das conclusões e reflexões

Cada grupo apresenta as suas conclusões e reflexões principais.

Mapeamento das respostas dos diretores das escolas e dos decisores políticos a partir das reflexões:

Perguntas preliminares de reflexão para os **diretores das escolas**:

1. Quais são as nossas três questões prioritárias?
2. Em que áreas são necessárias políticas para apoiar a nossa prática?
3. Quais as questões a que daríamos prioridade para discutir com os decisores políticos?

Pergunta preliminar de reflexão para os **decisores políticos**:

Que área é prioritária para o desenvolvimento de políticas que apoiem o papel dos diretores das escolas inclusivos na definição de direção?

Passo 2: Perguntas e discussão

Após cada apresentação, há espaço para perguntas e respostas. Esta discussão é moderada e são tomadas notas.

Tabela 14. Ações prioritárias a abordar (máximo de 3)

| **Ações para diretores das escolas** | **Ações para decisores políticos** | **Ações conjuntas** |
| --- | --- | --- |
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |

Passo 3: Definir prioridades para as ações

São acordadas três ações prioritárias para cada grupo de partes interessadas, bem como três ações prioritárias conjuntas. As ações prioritárias individuais podem sobrepor-se às conjuntas, mas não é necessário que assim seja. Estas podem ser acordadas enumerando as prioridades e aplicando um sistema de pontuação (onde cada participante tem um número de pontos para distribuir pelas ações e as mais votadas são selecionadas) ou votando para determinar quais devem avançar.

Tabela 15. Prioridades acordadas em conjunto (máximo de 3)

| **Ações prioritárias para diretores das escolas** | **Ações prioritárias para decisores políticos** | **Ações prioritárias conjuntas** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

1. Com que objetivo nos comprometemos? Um intercâmbio que conduza a ações que devem ser realizadas por ambas as partes

Esta secção requer que cada grupo de partes interessadas se comprometa com ações que possa realizar individualmente ou em conjunto.

Com base nas ações prioritárias acordadas, o grupo deve chegar a acordo sobre que ações devem avançar e se estas são ações a curto prazo (imediatas) ou se necessitam de planeamento a longo prazo. Estas podem ser acordadas aplicando um sistema de pontuação (onde cada participante tem um número de pontos para distribuir pelas ações e as mais votadas são selecionadas) ou votando para determinar quais devem avançar a curto ou longo prazo. Além disso, o grupo deve especificar como realizar cada ação.

As tabelas 16-18 servem para registar os compromissos acordados (máximo de 3 por tabela).

Tabela 16. Compromissos dos diretores das escolas

| **Ações prioritárias para diretores das escolas** | **Curto prazo/longo prazo** | **Como avançar** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabela 17. Compromissos dos decisores políticos

| **Ações prioritárias para decisores políticos** | **Curto prazo/longo prazo** | **Como avançar** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabela 18. Compromissos conjuntos

| **Ações prioritárias conjuntas** | **Curto prazo/longo prazo** | **Como avançar** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Reflexões sobre o papel dos diretores das escolas e as medidas políticas no desenvolvimento organizacional

1. Em que ponto nos encontramos? Um intercâmbio de pontos fortes, oportunidades e áreas a investigar mais a fundo

Esta secção destina-se a avaliar até que ponto a liderança da escola atual pode ser considerada inclusiva. Onde se encontra atualmente o país, a região, o concelho ou a escola local no percurso para a educação inclusiva para todos?

O intercâmbio entre grupos de discussão baseia-se nas reflexões sobre as respostas das secções de desenvolvimento organizacional. Para apoiar o intercâmbio, a Tabela 19 abaixo indica as perguntas relevantes.

Passo 1: Apresentação das conclusões e reflexões

Cada grupo apresenta as suas conclusões e reflexões principais.

Mapeamento das respostas dos diretores das escolas e dos decisores políticos a partir das reflexões:

Perguntas preliminares de reflexão para os **diretores das escolas**:

1. Quão inclusiva é a prática de liderança da nossa escola na garantia do desenvolvimento organizacional da nossa escola?
2. Quais são os nossos pontos fortes nesse ponto?
3. Que áreas necessitamos de melhorar/desenvolver mais?

Perguntas preliminares de reflexão para os **decisores políticos**:

1. Em que áreas é que as conclusões mostram que estão em vigor medidas políticas de apoio?
   1. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com o acesso dos diretores das escolas à comunicação, apoio e recursos? (Ver medidas B.1-B.12)
   2. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a responsabilização dos diretores das escolas em termos de autoavaliação ou [monitorização](#Monitoring) da escola? (Ver medidas B.13-B.16)
   3. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões? (Ver medidas B.17-B.20)
2. Onde há espaço para melhorias ou desenvolvimento adicional?
   1. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para o acesso à comunicação, apoio e recursos
   2. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a responsabilização, autoavaliação ou monitorização da escola
   3. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões

Passo 2: Perguntas e discussão

Após cada apresentação, há espaço para perguntas e respostas. Esta discussão é moderada e são tomadas notas.

Tabela 19. Prioridades discutidas

| **Que grupo de partes interessadas? (diretores das escolas, decisores políticos ou ambos)** | **Quais são os pontos fortes?** | **Quais são as oportunidades?** | **Quais são as áreas a abordar?** |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

1. Onde queremos chegar? Um intercâmbio em áreas a melhorar e objetivos partilhados

Esta secção destina-se a encontrar uma base de entendimento sobre as áreas que precisam de ser melhoradas para alcançar o objetivo comum da educação inclusiva que permita a participação, fomente o sucesso, apoie o [bem-estar](#wellbeing) e crie um sentimento de pertença para **todos** os alunos, incluindo os mais vulneráveis à exclusão. Dentro deste objetivo comum, cada grupo de partes interessadas pode formular objetivos específicos para o alcançar.

O intercâmbio entre grupos de discussão baseia-se nas reflexões sobre as respostas das secções de desenvolvimento organizacional. Para apoiar o intercâmbio, a Tabela 20 abaixo indica as perguntas relevantes.

Passo 1: Apresentação das conclusões e reflexões

Cada grupo apresenta as suas conclusões e reflexões principais.

Mapeamento das respostas dos diretores das escolas e dos decisores políticos a partir das reflexões:

Perguntas preliminares de reflexão para os **diretores das escolas**:

1. Quais são as nossas três questões prioritárias?
2. Em que áreas são necessárias políticas para apoiar a nossa prática?
3. Quais as questões a que daríamos prioridade para discutir com os decisores políticos?

Pergunta preliminar de reflexão para os **decisores políticos**:

Que área é prioritária para o desenvolvimento de políticas que apoiem o papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento organizacional?

Passo 2: Perguntas e discussão

Após cada apresentação, há espaço para perguntas e respostas. Esta discussão é moderada e são tomadas notas.

Tabela 20. Ações prioritárias a abordar (máximo de 3)

| **Ações para diretores das escolas** | **Ações para decisores políticos** | **Ações conjuntas** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Passo 3: Definir prioridades para as ações

São acordadas três ações prioritárias para cada grupo de partes interessadas, bem como três ações prioritárias conjuntas. As ações prioritárias individuais podem sobrepor-se às conjuntas, mas não é necessário que assim seja. Estas podem ser acordadas enumerando as prioridades e aplicando um sistema de pontuação (onde cada participante tem um número de pontos para distribuir pelas ações e as mais votadas são selecionadas) ou votando para determinar quais devem avançar.

Tabela 21. Prioridades acordadas em conjunto (máximo de 3)

| **Ações prioritárias para diretores das escolas** | **Ações prioritárias para decisores políticos** | **Ações prioritárias conjuntas** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

1. Com que objetivo nos comprometemos? Um intercâmbio que conduza a ações que devem ser realizadas por ambas as partes

Esta secção requer que cada grupo de partes interessadas se comprometa com ações que possa realizar individualmente ou em conjunto.

Com base nas ações prioritárias acordadas, o grupo deve chegar a acordo sobre que ações devem avançar e se estas são ações a curto prazo (imediatas) ou se necessitam de planeamento a longo prazo. Estas podem ser acordadas aplicando um sistema de pontuação (onde cada participante tem um número de pontos para distribuir pelas ações e as mais votadas são selecionadas) ou votando para determinar quais devem avançar a curto ou longo prazo. Além disso, o grupo deve especificar como realizar cada ação.

As tabelas 22-24 servem para registar os compromissos acordados (máximo de 3 por tabela).

Tabela 22. Compromissos dos diretores das escolas

| **Ações prioritárias para diretores das escolas** | **Curto prazo/longo prazo** | **Como avançar** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabela 23. Compromissos dos decisores políticos

| **Ações prioritárias para decisores políticos** | **Curto prazo/longo prazo** | **Como avançar** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabela 24. Compromissos conjuntos

| **Ações prioritárias conjuntas** | **Curto prazo/longo prazo** | **Como avançar** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Reflexões sobre o papel dos diretores das escolas e as medidas políticas no desenvolvimento humano

1. Em que ponto nos encontramos? Um intercâmbio de pontos fortes, oportunidades e áreas a investigar mais a fundo

Esta secção destina-se a avaliar até que ponto a liderança da escola atual pode ser considerada inclusiva. Onde se encontra atualmente o país, a região, o concelho ou a escola local no percurso para a educação inclusiva para todos?

O intercâmbio entre grupos de discussão baseia-se nas reflexões sobre as respostas das secções de desenvolvimento humano. Para apoiar o intercâmbio, a Tabela 25 abaixo indica as perguntas relevantes.

Passo 1: Apresentação das conclusões e reflexões

Cada grupo apresenta as suas conclusões e reflexões principais.

Mapeamento das respostas dos diretores das escolas e dos decisores políticos a partir das reflexões:

Perguntas preliminares de reflexão para os **diretores das escolas**:

1. Quão inclusiva é a prática de liderança da nossa escola no desenvolvimento de todos os funcionários da nossa escola?
2. Quais são os nossos pontos fortes nesse ponto?
3. Que áreas necessitamos de melhorar/desenvolver mais?

Perguntas preliminares de reflexão para os **decisores políticos**:

1. Em que áreas é que as conclusões mostram que estão em vigor medidas políticas de apoio?
   1. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com o acesso dos diretores das escolas à comunicação, apoio e recursos? (Ver medidas C1-4, C.6-C.10)
   2. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a responsabilização dos diretores das escolas em termos de autoavaliação ou [monitorização](#Monitoring) da escola? (Ver medida C.5)
   3. As medidas políticas de apoio estão relacionadas com a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões? (Ver medidas C.11-C.13)
2. Onde há espaço para melhorias ou desenvolvimento adicional?
   1. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para o acesso à comunicação, apoio e recursos
   2. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a responsabilização, autoavaliação ou monitorização da escola
   3. Melhorias ou desenvolvimentos adicionais necessários para a autonomia dos diretores das escolas na tomada de decisões

Passo 2: Perguntas e discussão

Após cada apresentação, há espaço para perguntas e respostas. Esta discussão é moderada e são tomadas notas.

Tabela 25. Prioridades discutidas

| **Que grupo de partes interessadas? (diretores das escolas, decisores políticos ou ambos)** | **Quais são os pontos fortes?** | **Quais são as oportunidades?** | **Quais são as áreas a abordar?** |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

1. Onde queremos chegar? Um intercâmbio em áreas a melhorar e objetivos partilhados

Esta secção destina-se a encontrar uma base de entendimento sobre as áreas que precisam de ser melhoradas para alcançar o objetivo comum da educação inclusiva que permita a participação, fomente o sucesso, apoie o [bem-estar](#wellbeing) e crie um sentimento de pertença para **todos** os alunos, incluindo os mais vulneráveis à exclusão. Dentro deste objetivo comum, cada grupo de partes interessadas pode formular objetivos específicos para o alcançar.

O intercâmbio entre grupos de discussão baseia-se nas reflexões sobre as respostas das secções de desenvolvimento humano. Para apoiar o intercâmbio, a Tabela 26 abaixo indica as perguntas relevantes.

Passo 1: Apresentação das conclusões e reflexões

Cada grupo apresenta as suas conclusões e reflexões principais.

Mapeamento das respostas dos diretores das escolas e dos decisores políticos a partir das reflexões:

Perguntas preliminares de reflexão para os **diretores das escolas**:

1. Quais são as nossas três questões prioritárias?
2. Em que áreas são necessárias políticas para apoiar a nossa prática?
3. Quais as questões a que daríamos prioridade para discutir com os decisores políticos?

Pergunta preliminar de reflexão para os **decisores políticos**:

Que área é prioritária para o desenvolvimento de políticas que apoiem o papel dos diretores das escolas inclusivos no desenvolvimento humano?

Passo 2: Perguntas e discussão

Após cada apresentação, há espaço para perguntas e respostas. Esta discussão é moderada e são tomadas notas.

Tabela 26. Ações prioritárias a abordar (máximo de 3)

| **Ações para diretores das escolas** | **Ações para decisores políticos** | **Ações conjuntas** |
| --- | --- | --- |
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |

Passo 3: Definir prioridades para as ações

São acordadas três ações prioritárias para cada grupo de partes interessadas, bem como três ações prioritárias conjuntas. As ações prioritárias individuais podem sobrepor-se às conjuntas, mas não é necessário que assim seja. Estas podem ser acordadas enumerando as prioridades e aplicando um sistema de pontuação (onde cada participante tem um número de pontos para distribuir pelas ações e as mais votadas são selecionadas) ou votando para determinar quais devem avançar.

Tabela 27. Prioridades acordadas em conjunto (máximo de 3)

| **Ações prioritárias para diretores das escolas** | **Ações prioritárias para decisores políticos** | **Ações prioritárias conjuntas** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

3. Com que objetivo nos comprometemos? Um intercâmbio que conduza a ações que devem ser realizadas por ambas as partes

Esta secção requer que cada grupo de partes interessadas se comprometa com ações que possa realizar individualmente ou em conjunto.

Com base nas ações prioritárias acordadas, o grupo deve chegar a acordo sobre que ações devem avançar e se estas são ações a curto prazo (imediatas) ou se necessitam de planeamento a longo prazo. Estas podem ser acordadas aplicando um sistema de pontuação (onde cada participante tem um número de pontos para distribuir pelas ações e as mais votadas são selecionadas) ou votando para determinar quais devem avançar a curto ou longo prazo. Além disso, o grupo deve especificar como realizar cada ação.

As tabelas 28-30 servem para registar os compromissos acordados (máximo de 3 por tabela).

Tabela 28. Compromissos dos diretores das escolas

| **Ações prioritárias para diretores das escolas** | **Curto prazo/longo prazo** | **Como avançar** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabela 29. Compromissos dos decisores políticos

| **Ações prioritárias para decisores políticos** | **Curto prazo/longo prazo** | **Como avançar** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tabela 30. Compromissos conjuntos

| **Ações prioritárias conjuntas** | **Curto prazo/longo prazo** | **Como avançar** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Anexo 1: Orientações para a utilização do instrumento de autorreflexão

Estas orientações exemplificam como preparar e orientar a utilização do instrumento de autorreflexão SISL. É composta por três secções:

A [**secção 1**](#Section1) esclarece os papéis e as responsabilidades para organizadores e participantes.

A [**secção 2**](#Section2) fornece orientação para a implementação da atividade de autorreflexão no seio dos países. Isto inclui informação prática para utilizar o instrumento em grupos, bem como as estruturas propostas para organizar o trabalho do grupo de discussão.

A [**secção 3**](#Section3) fornece um resumo de como efetuar o relatório da atividade de autorreflexão.

Secção 1. Papéis e responsabilidades

Os papéis da atividade de autorreflexão são:

* a **equipa organizadora**, que é responsável por organizar a atividade de autorreflexão;
* os **participantes**, que são o grupo de decisores políticos e diretores das escolas convidados para participar na atividade.

A equipa organizadora

O papel da equipa organizadora consiste em planear e implementar a atividade de autorreflexão para que exista o máximo de possibilidades de recolher informação sobre reflexões relativas a questões-chave para apoiar a liderança da escola inclusiva no país.

Antes da atividade de autorreflexão

* Investigar e acordar quais os participantes a convidar e como incluir os diretores das escolas e os decisores políticos.
* Convidar os participantes para a reunião (consultar a próxima secção para mais informação)
* Levar a cabo a organização prática da reunião
* Disponibilizar um local de reunião com as instalações necessárias
* Preparar materiais antes da reunião, incluindo:
* Agenda
* Listas de participantes (em conformidade com os regulamentos de proteção de dados de cada país)
* O instrumento de autorreflexão no idioma dos participantes. Isto ajudará os participantes a prepararem-se para que possam contribuir da melhor maneira possível.

Durante a atividade de autorreflexão

* Organizar/presidir o evento ou escolher um dinamizador
* Envolver/atrair as partes interessadas relevantes
* Recolher informações da reunião para um relatório sobre os resultados da atividade.

Após a atividade de autorreflexão

* Elaborar um relatório sobre os principais pontos discutidos na reunião.

Os participantes da atividade de autorreflexão

O papel dos participantes é refletir sobre como os diretores das escolas estão a ser apoiados para serem inclusivos no seu trabalho.

Antes da atividade

* Preparar a participação nas discussões sobre a educação inclusiva e os papéis dos diretores das escolas.

Durante a atividade

* Contribuir ativamente em todas as discussões
* Dar *feedback* sobre o instrumento de autorreflexão.

Após a atividade

* (Dependendo da preferência do país) comentar o relatório preliminar de autorreflexão.

Secção 2: Organização prática

Embora o objetivo da atividade de autorreflexão seja claro, a sua organização é flexível, no sentido em que cada país pode escolher o respetivo foco. Os países podem optar por analisar uma comunidade escolar, região ou localidade específica, uma determinada função central dos diretores das escolas/equipas de liderança ou categorias específicas no âmbito das funções centrais. Isto tem implicações no momento de selecionar os participantes.

A duração da atividade pode ser de meio dia ou mais. Os preparativos práticos têm de ser realizados em conformidade.

Encontrar e convidar os participantes

Deve ser convidado a participar um grupo-chave de partes interessadas, de forma a obter uma reflexão alargada sobre a forma como os diretores das escolas são apoiados para serem inclusivos e obter uma variedade de opiniões sobre a utilização do instrumento de autorreflexão. As estruturas formalizadas existentes que permitem discussões e intercâmbios entre diretores das escolas, equipas de liderança e decisores políticos podem facilitar a criação de grupos de discussão. Além disso, as partes interessadas podem ser convidadas através de redes profissionais, associações ou contactos pessoais.

Dependendo do foco, os participantes podem representar diferentes níveis do sistema educativo. Devem representar ambos os grupos de partes interessadas indicados abaixo:

* **Os diretores das escolas e as equipas de liderança** incluem (mas não se limitam a) diretores, coordenadores pedagógicos, pessoal de apoio, serviços especializados de apoio e comunitários, membros dos conselhos educativos e partes interessadas do sistema envolvidas no apoio à liderança.
* Os **decisores políticos** incluem (mas não se limitam a) decisores políticos a nível comunitário, municipal, regional e nacional com funções na educação ou em outros setores com impacto na educação, tais como inspetores, serviços de saúde e sociais, ou os responsáveis pela garantia de qualidade.

Estas listas não são definitivas, uma vez que os grupos de partes interessadas podem diferir entre países. Também dependem da área de foco da atividade. Por exemplo, a equipa organizadora pode decidir concentrar-se numa região e/ou nível escolar específicos. Além disso, é importante juntar diretores das escolas e equipas de liderança com os decisores políticos cujas decisões têm impacto no seu trabalho.

A equipa organizadora deve enviar convites aos participantes pelo menos quatro semanas antes da reunião, incluindo informação sobre a hora e o local.

Organização de grupos de discussão e agenda proposta

Os participantes são organizados em grupos de discussão. O tamanho e número de grupos pode variar de acordo com o número de participantes. Para cada grupo de discussão, são definidos os papéis de **moderador**, **cronometrista** e **anotador**.

* O **moderador** modera as discussões e assegura-se de que todos falam.
* O **cronometrista** certifica-se de que o horário da atividade é cumprido.
* O **anotador** toma notas para o grupo.

Se possível, cada grupo de discussão deve receber um computador portátil (ou ser convidado a trazer o seu) para registar as suas respostas num modelo Word do instrumento de autorreflexão. Se tal não for possível, os grupos podem escrever numa versão impressa do instrumento de autorreflexão. Cada participante deve receber uma cópia impressa do instrumento.

A reflexão do grupo tem **duas etapas**:

1. Os participantes são agrupados em grupos de discussão de acordo com as suas funções como diretores das escolas/membros de equipas de liderança ou decisores políticos (o número de participantes em cada grupo pode variar, com um máximo de 8-10 pessoas por grupo). Esta parte pode demorar entre uma hora e meia e duas horas. O procedimento é o seguinte:
   1. Os grupos de discussão com os diretores das escolas/membros das equipas de liderança trabalham no tema [**Uma autorreflexão para diretores de escolas**](#School_leaders).
   2. Os grupos de discussão com decisores políticos trabalham no tema [**Uma autorreflexão para decisores políticos**](#Policy_makers).
2. Os participantes são reagrupados em novos grupos de discussão. Cada grupo é composto em partes iguais por decisores políticos e diretores das escolas/membros das equipas de liderança. Estes novos grupos de discussão trabalham no tema [**Autorreflexão conjunta de diretores das escolas e decisores políticos**](#Joint). Esta parte pode demorar até duas horas.

Agenda proposta

A tabela 31 estabelece o tempo aproximado para cada parte da agenda. Estes tempos são meras propostas e podem ser adaptados ao contexto e possibilidades de cada país. Deve assegurar-se que os participantes recebem a versão final da agenda antes da reunião.

Tabela 31. Agenda sugerida

| **Tempo** | **Sessão** | **Sala/aspetos técnicos** |
| --- | --- | --- |
| 15 minutos | Dar as boas-vindas aos participantes, apresentá-los e explicar o plano da reunião | Todos juntos |
| 1h30–2 horas | Grupos de discussão da etapa 1  Diretores das escolas/equipas de liderança e decisores políticos em grupos separados | Mesas de grupo/salas |
| 15–30 minutos | Intervalo | – |
| 1h30–2 horas | Grupos de discussão da etapa 2  Diretores das escolas/equipas de liderança e decisores políticos em grupos conjuntos | Mesas de grupo/salas |
| 15–30 minutos | Intervalo | – |
| 15–30 minutos | Reflexões conjuntas e comentários com todos os participantes | Todos juntos |

Secção 3: Elaboração de relatórios sobre a atividade de autorreflexão

Os *outputs* da atividade de autorreflexão podem ser compilados num relatório sobre a liderança da escola inclusiva para as escolas e organizações participantes envolvidas na política educativa do país.

O instrumento de autorreflexão oferece uma estrutura clara para resumir os resultados. As conclusões do trabalho do grupo de discussão em cada parte do instrumento de autorreflexão podem ser reunidas num relatório com a seguinte estrutura:

* Principais questões levantadas pela liderança da escola
* Principais questões levantadas pelos decisores políticos
* Áreas de ação acordadas.

Anexo 2: Adaptar o instrumento de autorreflexão aos contextos dos países

O instrumento de autorreflexão é um documento de fonte aberta. Como tal, os utilizadores podem traduzi-lo e adaptá-lo ao contexto político que rege cada sistema educativo e ao trabalho dos diretores das escolas e das equipas de liderança. As adaptações podem abordar os papéis dos diretores das escolas/equipas de liderança, a governação centralizada ou descentralizada, o idioma e a terminologia utilizados no país ou a associação dos *standards*/medidas existentes às estruturas relevantes dentro do país.

O **primeiro passo** sugerido para adaptar o instrumento é passar por um processo de teste. Testar o instrumento de autorreflexão implica identificar as partes interessadas relevantes de dois grupos:

* **Os diretores das escolas e as equipas de liderança** incluem (mas não se limitam a) diretores, coordenadores pedagógicos, pessoal de apoio, serviços especializados de apoio e comunitários, membros dos conselhos educativos e partes interessadas do sistema envolvidas no apoio à liderança.
* Os **decisores políticos** incluem (mas não se limitam a) decisores políticos a nível comunitário, municipal, regional e nacional com funções na educação ou em outros setores com impacto na educação, tais como inspetores, serviços de saúde e sociais, ou os responsáveis pela garantia de qualidade.

Estas listas não são definitivas, uma vez que os grupos de partes interessadas podem diferir entre países.

O **segundo passo** é convidar as partes interessadas relevantes para discutir o instrumento. Isto pode ser feito através de grupos de discussão (ver [Anexo 1](#ANNEX1) para um exemplo), através de entrevistas individuais às partes interessadas ou através de um inquérito com perguntas abertas. Se já existirem estruturas formalizadas para reunir as partes interessadas, estas poderão fomentar discussões entre os diretores das escolas, as equipas de liderança e os decisores políticos. Além disso, as partes interessadas podem ser convidadas através de redes profissionais, associações ou contactos pessoais.

A discussão procura determinar que adaptações são necessárias para tornar o instrumento de autorreflexão útil no contexto do país. Isto pode implicar:

* decidir que aspetos do instrumento podem ser utilizados;
* associar o instrumento ao contexto político e legislativo atual (*standards* específicos do país ou ferramentas de garantia de qualidade);
* verificar se existem perguntas que são redundantes no contexto do país;
* rever e adaptar a linguagem e os conceitos ao contexto do país, mantendo simultaneamente a visão principal do documento original e os princípios de inclusão;
* decidir sobre o processo de implementação do instrumento de autorreflexão no país Tal inclui refletir sobre se e de que forma é necessária formação ou preparação antes de utilizar o instrumento.

Note-se que as alterações ao documento podem afetar as ligações internas, especialmente nas tabelas que ligam os papéis dos diretores das escolas e as medidas políticas e que fazem a ligação ao glossário.

Anexo 3: Glossário de termos

Este glossário oferece uma linguagem partilhada para ser utilizada por todos os especialistas. Foram utilizadas fontes diferentes para as definições:

* Definições existentes em utilização a nível internacional, particularmente termos-chave definidos nas principais referências e citações da literatura (ver as [Referências](#REFERENCES))
* Definições operacionais desenvolvidas no âmbito do projeto SISL.

Abordagem baseada nos direitos

Uma abordagem da educação baseada nos direitos humanos tem como objetivo «assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade que respeite e promova o seu direito à dignidade e ao pleno desenvolvimento da sua pessoa» (UNICEF, 2007, p. 1).

Abordagens inovadoras na educação

As abordagens inovadoras na educação centram-se em dar a cada aluno «a oportunidade de alcançar resultados justos e comparáveis» (Kukulska-Hulme et al., 2021, p. 27). Tal pode incluir o desenvolvimento de formas criativas de adaptar a prática de ensino à diversidade dos alunos no que respeita às suas diferentes origens, capacidades, motivação, necessidades de *feedback* e as suas diferentes formas de mostrar progresso e aprendizagem. A inovação, neste sentido, está ligada às diferenças naturais dentro do grupo de alunos e à:

… necessidade de assegurar a igualdade nas oportunidades de acesso à educação, mas também à necessidade de se concentrar na forma como a pedagogia pode conduzir à justiça e imparcialidade («equidade») no ensino e nos resultados (ibid.).

Amigo crítico

Costa e Kallick definem um amigo crítico como:

… uma pessoa de confiança que faz perguntas provocadoras, fornece dados para serem examinados através de outra perspetiva e faz críticas ao trabalho de uma pessoa … Um amigo crítico demora o tempo necessário para compreender completamente o contexto do trabalho apresentado e os resultados para os quais a pessoa ou grupo está a trabalhar. O amigo é um defensor do sucesso desse trabalho (1993, p. 50).

Autorrevisão

A autorrevisão contínua da escola é um processo estratégico de investigação. Permite que os funcionários das escolas conheçam sistematicamente os seus sucessos e desafios no ensino, aprendizagem e operações da escola. Um processo de revisão regular e planeado consiste em promover uma cultura sustentável de reflexão profissional que se concentre no sucesso dos alunos e na melhoria da escola [(Agência Europeia, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Avaliação formativa

Avaliação formativa:

… coloca o aluno no centro do processo de avaliação. Fornece a base para a personalização de acordo com os interesses e aptidões do aluno.

Ao contrário da avaliação sumativa («avaliação da aprendizagem»), que tem sido tradicionalmente associada a testes padronizados e exigentes e à responsabilização, a avaliação formativa pode envolver os alunos, permitindo-lhes ter um papel mais ativo na sua aprendizagem. Normalmente, decorre em colaboração com outros e pode ter impactos positivos substanciais no sucesso dos alunos ([Agência Europeia, sem data](https://www.european-agency.org/resources/glossary)).

Avaliação para a aprendizagem

Muitos países utilizam este termo de uma forma geral para se referirem a:

… procedimentos de avaliação que fundamentam a tomada de decisões sobre os métodos de ensino e os passos seguintes na aprendizagem de um aluno. O processo de avaliação para a aprendizagem é geralmente realizado nas salas de aula por professores/outros profissionais. Envolve encontrar e interpretar evidências e trabalhar com os alunos para estabelecer em que ponto se encontram na sua aprendizagem, os passos seguintes a serem dados e as melhores formas de avançar ([Agência Europeia, sem data](https://www.european-agency.org/resources/glossary)).

Bem-estar dos alunos

A OCDE define o bem-estar dos alunos como:

… o funcionamento psicológico, cognitivo, social e físico e as capacidades de que os alunos precisam para viver uma vida feliz e gratificante. Esta definição de bem-estar combina uma «abordagem dos direitos da criança», que salienta o direito de todas as crianças a terem uma vida feliz «aqui e agora», com uma «abordagem de desenvolvimento», que sublinha a importância de os alunos desenvolverem as competências para melhorar o seu bem-estar no presente e no futuro (Ben-Arieh et al., 2013) (2017, pp. 61–62).

Comunidade escolar

Refere-se ao grupo de pessoas estreitamente ligadas a uma escola – os seus professores, administradores, alunos e as famílias dos alunos ([Agência Europeia, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Continuum de apoio

A existência de aprendizagem, apoios físicos e sociais e intervenção. Estes variam do menos intensivo ao mais intensivo, de acordo com as necessidades dos que solicitam/necessitam de apoio ([Agência Europeia, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Ebersold (2012) apoia uma abordagem ecológica à incapacidade, em que o foco está nos meios (humanos, económicos e materiais) necessários para criar contextos de aprendizagem acessíveis e na interdependência entre os diferentes profissionais locais para proporcionar um *continuum* de intervenções ao longo da vida de um aluno ([Agência Europeia, 2013](https://www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review), p. 30).

Definição de direção

A liderança é importante para definir a direção, com destaque para os valores que sustentam a prática inclusiva e para o discurso que apoia a prática inclusiva. Além disso, é essencial para explorar e partilhar significados sobre inclusão, com o objetivo de promover os melhores interesses dos alunos, tanto a nível académico como social, através da imparcialidade, justiça e [equidade](#Equity) (Stone-Johnson, 2014). A visão de uma escola inclusiva tem de ser fundamentada na reflexão entre as partes interessadas sobre o que constitui a prática inclusiva e em discussões sobre os valores que contribuem para essa prática (Ekins, 2013).

Um fator importante para alcançar a visão estratégica é atender ao desenvolvimento das competências profissionais dos professores e dos funcionários no trabalho com grupos diversos de alunos.

Desenvolvimento humano

Segundo Dorczak, o papel principal dos diretores das escolas é «libertar e desenvolver os talentos de todos os professores ou outros membros da equipa, [bem como] reconhecer e ativar o potencial de todos os alunos» (2013, p. 55). Assim, a liderança da escola centrada na melhoria da motivação, capacidades e ambiente de trabalho dos professores tem mais probabilidades de melhorar o sucesso dos alunos.

No centro deste papel estratégico está a [monitorização](#Monitoring) e avaliação do ensino, a fim de recolher informações para proporcionar um desenvolvimento profissional que «apoie e motive cada professor a trabalhar em prol de todos os alunos» (Black e Simon, 2014, p. 160). Isto baseia-se na habilidade da a liderança para fomentar a capacidade através do desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos professores, e de promover uma comunidade profissional a nível escolar que facilite o diálogo reflexivo e a colaboração sobre práticas de ensino inclusivas (Humada-Ludeke, 2013; Erbring, 2016).

O estudo de caso *Capacitar os Professores* reconhece ainda a necessidade de os diretores desenvolverem competências de liderança nos outros – por exemplo, «em professores e gestores intermediários para partilhar ou “distribuir” tarefas de liderança» e criar uma cultura de escola inclusiva (Agência Europeia, 2015b, p. 51).

Desenvolvimento organizacional

Os diretores das escolas desempenham um papel crucial na implementação de políticas e práticas inclusivas e, em particular, na criação de uma cultura de escola que abrace a diversidade e promova a inclusão (Cherkowski e Ragoonaden, 2016; Mac Ruairc, 2013). Por conseguinte, os diretores das escolas são responsáveis por manter uma cultura de escola que é colegial, interativa e centrada no apoio aos professores e alunos ao longo de todo o processo educativo. Abrir caminho para uma cultura inclusiva requer que os diretores das escolas se concentrem em fomentar o moral dos professores, as parcerias com os pais e a colegialidade profissional. Isto irá então afetar o ambiente de aprendizagem criado para os alunos (Fultz, 2017).

A utilização estratégica de recursos humanos e financeiros e o alinhamento dos mesmos com objetivos pedagógicos pode influenciar a forma como as atividades da escola melhoram o ensino e a aprendizagem. Assim, os diretores das escolas têm de estar envolvidos nas decisões sobre o recrutamento de professores. A capacidade para selecionar pessoal docente é fundamental para estabelecer uma cultura e capacidade da escola que tenha um efeito benéfico no sucesso dos alunos (Stoll e Temperley, 2010).

Diretores das escolas inclusivos

Os diretores das escolas inclusivos (ou equipas de liderança) têm a visão de que «todos os alunos, independentemente da idade, dispõem de oportunidades educativas significativas e de elevada qualidade dentro da sua comunidade local, ao lado dos seus amigos e dos seus pares» ([Agência Europeia, 2015a](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer), p. 1). Implementam esta visão de educação inclusiva definindo uma direção clara, desenvolvendo a organização da escola e fomentando as competências dos funcionários para satisfazer as necessidades de todos os alunos, incluindo os mais vulneráveis à exclusão. Estes diretores combinam elementos de modelos de [liderança educativa](#instructional), [transformativa](#Transformative) e [delegada](#distributed). Responsabilizam-se e valorizam todos os alunos.

Educação/prática/pedagogia centrada no aluno

Um *continuum* eficaz de apoio aos sistemas de educação inclusiva abrange abordagens personalizadas à aprendizagem que envolvam todos os alunos e apoiem a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Tal implica o desenvolvimento de currículos e de quadros de avaliação centrados no aluno, formação flexível e oportunidades de formação contínua para todos os educadores, diretores de escolas e decisores políticos e, por último, processos consistentes de governação a todos os níveis do sistema (Watkins, 2017).

Equidade

De acordo com o Instituto de Estatística da UNESCO, a equidade:

... «considera as ramificações da justiça social na educação em relação à igualdade, justiça e imparcialidade da sua distribuição em todos os níveis ou subsetores educativos». Consideramos que *equidade* significa que uma *distribuição* é justa ou justificada. A *equidade* envolve um julgamento normativo de uma distribuição, mas a forma como as pessoas fazem tal julgamento varia (2018, p. 17).

De acordo com o Conselho da União Europeia:

… a igualdade e a equidade não são a mesma coisa e os sistemas educativos devem abandonar a mentalidade tradicional de modelo único. A igualdade de oportunidades para todos é crucial, mas não é suficiente: é necessário prosseguir a «equidade» nos objetivos, conteúdos, métodos de ensino e formas de aprendizagem proporcionados pelos sistemas de educação e formação a fim de alcançar uma educação de elevada qualidade para todos (2017, p. 4).

Formação e desenvolvimento profissionais

A formação profissional refere-se a qualquer atividade em que os profissionais da educação se envolvam com o objetivo de estimular o seu pensamento e conhecimento profissional e de melhorar a sua prática, garantindo a sua fundamentação de forma crítica e atualizada [(Agência Europeia, sem data](https://www.european-agency.org/resources/glossary)).

Um *continuum* de formação profissional de professores refere-se a toda a gama de oportunidades de formação profissional de professores ao longo da sua carreira. Estas incluem a formação inicial de professores, a indução, o desenvolvimento profissional contínuo, a formação profissional dos diretores das escolas e dos formadores de professores, bem como a formação profissional do pessoal especializado e do pessoal de apoio envolvido nas turmas/escolas inclusivas [(Agência Europeia, 2020b](https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology)).

Funções centrais de liderança da escola

Estudos identificaram as principais funções organizacionais que têm de ser realizadas para que as escolas inclusivas funcionem de forma eficaz (Billingsley, McLeskey e Crockett, 2017; Leithwood, 2021; McLeskey e Waldron, 2015; Skoglund e Stäcker, 2016). Estas funções enquadram-se nas três grandes categorias de [definição de direção](#SettingDirection), [desenvolvimento humano](#Human) e [desenvolvimento organizacional](#Organisational). O cumprimento destas funções apoia os diretores a desafiar uma cultura de escola que identifica e reage aos alunos. Permite-lhes criar uma cultura de escola inclusiva com foco no ambiente de aprendizagem, onde cada aluno é um participante importante, que se espera que alcance o sucesso graças a uma educação de qualidade.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade… refere-se aos profissionais «de mais de uma disciplina académica» que trabalham em conjunto «para analisar um tema, questão, pergunta ou tópico» (Pedagogy in Action, sem data).

Liderança da escola

Refere-se a todos aqueles que desempenham funções-chave de liderança nas escolas e comunidades educativas. Estes líderes também podem ser referidos como diretores das escolas. Existem vários níveis de liderança da escola, entre os quais professores e coordenadores pedagógicos. Neste papel, concentram-se em recrutar e orientar os talentos e esforços de professores, alunos e pais para alcançar objetivos educativos comuns.

A direção de uma escola envolve tanto a liderança como a gestão. É importante reconhecer que os diretores das escolas necessitam de um equilíbrio entre estes dois processos. A liderança concentra-se nos valores, na visão e no futuro, enquanto a gestão se preocupa em fazer com que o presente funcione (West-Burnham e Harris, 2015).

Liderança da escola inclusiva

A liderança da escola inclusiva vai para além da organização. Tem como objetivo combater a injustiça para desenvolver o sentido de comunidade e a participação plena. Tem como foco o desenvolvimento de uma cultura inclusiva onde todas as partes interessadas são apoiadas para trabalhar em conjunto, valorizar a diversidade e assegurar que **todos** os alunos, incluindo os mais vulneráveis à exclusão, recebem uma educação de elevada qualidade.

A liderança da escola inclusiva apoia-se e reúne diferentes focos de três modelos de liderança (Agência Europeia, 2018):

* [Educativa](#instructional): estabelecer visão e direção relativamente à aprendizagem, sucesso e [bem-estar](#wellbeing) de todos os alunos.
* [Transformativa](#Transformative): melhorar a agência, facilitar a inovação e a mudança ou a aprendizagem organizacional
* [Delegada](#distributed): criar uma liderança da escola partilhada, coletiva ou organizacional com um âmbito dentro e fora da escola.

Liderança delegada

Envolve, em primeiro lugar, a devolução de responsabilidades a equipas de liderança intermédia capazes de apoiar e gerir a transferência de conhecimentos e competências quando necessário. Em segundo lugar, permite que todo os funcionários e partes interessadas da escola assumam a responsabilidade, promovendo a flexibilidade e a partilha de práticas. Por conseguinte, este modelo de liderança envolve muito mais as interações entre aqueles que desempenham papéis de liderança formais e informais do que as ações que executam. A principal preocupação é a forma como a liderança influencia a melhoria organizacional e educativa (Harris, 2013).

Liderança educativa

A liderança educativa salienta a importância de estabelecer objetivos educacionais claros, planear o currículo e avaliar os professores e o ensino. O foco principal é a responsabilidade dos diretores na promoção de melhores resultados mensuráveis para os alunos, destacando a importância de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula (Day, Gu e Sammons, 2016).

A liderança educativa também salienta a criação de um ambiente de trabalho de apoio e incentivo que possa apoiar o desenvolvimento de práticas de ensino mais adequadas para melhorar o desempenho académico (Hansen e Lárusdóttir, 2015). Este tipo de liderança também tem sido denominado «liderança centrada na aprendizagem, liderança para a aprendizagem ou liderança curricular», uma vez que uma dimensão-chave se concentra no desenvolvimento e coordenação de um currículo educativo eficaz (Gumus, Bellibas, Esen e Gumus, 2018).

Liderança transformativa

A liderança transformativa enfatiza o estabelecimento da visão e a inspiração. Concentra-se em estabelecer estruturas e culturas que melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem, [definir a direção](#SettingDirection), desenvolver as pessoas e (re)conceber a organização (Day, Gu e Sammons, 2016). A liderança transformativa da escola está tradicionalmente associada à capacidade de facilitar a mudança e a inovação através de um impacto nas pessoas e culturas dentro das escolas (Navickaitė, 2013).

Monitorização

De acordo com Black e Simon (2014), a monitorização e avaliação do ensino são fundamentais para a liderança da escola inclusiva. O seu papel é recolher informação para disponibilizar um desenvolvimento profissional que irá apoiar e motivar cada professor a trabalhar em prol de todos os alunos.

Reflexão dos professores

A prática reflexiva consiste em «aprender através e a partir da experiência para ganhar novos conhecimentos do próprio e da prática» (Finlay, 2008, p. 1).

A reflexão é um processo de revisão sistemática para todos os professores que permite estabelecer ligações de uma experiência para a seguinte, garantindo aos seus alunos o máximo progresso (Cambridge Assessment International Education, sem data).

Responsabilidade profissional e responsabilização

Fornecer educação de elevada qualidade é a principal responsabilidade dos professores.

A responsabilização profissional é concebida com o envolvimento dos professores e conta com os seus conhecimentos e profissionalismo. Os sistemas que incorporam a responsabilização profissional resultam, geralmente, da confiança pública na profissão docente para proporcionar uma educação de elevada qualidade (UNESCO, 2017).

Standards

Os *standards* são declarações de resultados desejados para o sistema educativo, que são acordados pelas principais partes interessadas ([Agência Europeia, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Visão de educação inclusiva

O derradeiro objetivo dos sistemas de educação inclusiva é garantir que todos os alunos, independentemente da idade, dispõem de oportunidades educativas significativas e de elevada qualidade dentro da sua comunidade local, ao lado dos seus amigos e dos seus pares ([Agência Europeia, 2015a](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer), p. 1).

Referências

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2015a. *Posição da Agência sobre os Sistemas de Educação Inclusiva.* Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer) (último acesso em novembro de 2020)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice [Capacitar os Professores para a Promoção da Educação Inclusiva. Um estudo de caso de abordagens à formação e apoio à prática do professor inclusivo]*. (V. Donnelly, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education](http://www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education) (último acesso em novembro de 2020)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2018. *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review [Apoio à Liderança da Escola Inclusiva: Revisão da Literatura]*. (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly e M. Turner-Cmuchal, ed.). Odense, Dinamarca.   
[www.european-agency.org/resources/publications/supporting-inclusive-school-leadership-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/supporting-inclusive-school-leadership-literature-review) (último acesso em novembro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2020a. *Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks [Liderança da Escola Inclusiva: Um guia prático para o desenvolvimento e revisão de quadros de políticas]*. (M. Turner-Cmuchal e E. Óskarsdóttir, ed.). Odense, Dinamarca.   
[www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework](http://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework) (último acesso em setembro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2020b. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Methodology Report [Formação de professores para a inclusão: Relatório de Metodologia].* (A. De Vroey e S. Symeonidou, ed.). Odense, Dinamarca. [www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology](https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology) (último acesso em novembro de 2021)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, sem data. *Glossary [Glossário].* [www.european-agency.org/resources/glossary](https://www.european-agency.org/resources/glossary) (último acesso em setembro de 2021)

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2013. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review [Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva – Revisão da Literatura].* Odense, Dinamarca.   
[www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review](https://www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review) (último acesso em novembro de 2021)

Billingsley, B., McLeskey, J. e Crockett, J. B., 2017. *Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities [Liderança da escola: Caminhar para escolas inclusivas e de alto rendimento para estudantes com incapacidade].* Universidade da Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center.   
[ceedar.education.ufl.edu/innovation-configurations](https://ceedar.education.ufl.edu/innovation-configurations/) (último acesso em dezembro de 2018)

Black, W. R. e Simon, M.D., 2014. ‘Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices’ [«Liderança para Todos os Alunos: Planeamento para Práticas Educativas Mais Inclusivas»] *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9 (2), 153–172

Cambridge Assessment International Education, sem data. *Getting started with Reflective Practice [Introdução à Prática Reflexiva].*   
[www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html](http://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html) (último acesso em setembro de 2021)

Cherkowski, S. e Ragoonaden, K., 2016. ‘Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development’ [«Liderança para a diversidade: Competência de comunicação intercultural como desenvolvimento profissional»] *Teacher Learning and Professional Development*, 1 (1), 33–43

Conselho da União Europeia, 2017. *Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre a inclusão na diversidade a fim de alcançar uma educação de elevada qualidade para todos.* (2017/C 62/02).   
[eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG0225%2802%29](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG0225%2802%29) (último acesso em novembro de 2021)

Costa, A. e Kallick, B., 1993. ‘Through the Lens of a Critical Friend’ [«Aos Olhos de um Amigo Crítico»] *Educational Leadership*, 51 (2), 49–51

Day, C., Gu, Q. e Sammons, P., 2016. ‘The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference’ [«O Impacto da Liderança nos Resultados dos Alunos: Como os Diretores das Escolas de Sucesso Utilizam Estratégias Transformativas e Educativas para Fazer a Diferença»] *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 221–258.   
[doi.org/10.1177/0013161X15616863](http://doi.org/10.1177/0013161X15616863) (último acesso em dezembro de 2018)

Dorczak, R., 2013. ‘Inclusion Through the Lens of School Culture’ [«Inclusão aos Olhos da Cultura de Escola»], em G. Mac Ruairc, E. Ottesen e R. Precey (ed.), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*. Roterdão: Sense Publishers

Ekins, A., 2013. ‘Special Education within the Context of an Inclusive School’ [«Educação Especial no Contexto de uma Escola Inclusiva»], em G. Mac Ruairc, E. Ottesen e R. Precey (ed.), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*. Roterdão: Sense Publishers

Erbring, S., 2016. *Einführung in die inklusive Schulentwicklung [Introdução ao desenvolvimento da escola inclusiva]*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag

Finlay, L., 2008. ‘Reflecting on “Reflective practice”’ [«Reflexão sobre a “Prática reflexiva”»] *Practice-based Professional Learning Paper 52*. The Open University. [oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](http://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf) (último acesso em setembro de 2021)

Fultz, D. M., 2017. *Ten Steps for Genuine Leadership in Schools [Dez Passos para uma Verdadeira Liderança nas Escolas]*. Nova Iorque: Routledge

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. e Gumus, E., 2018. ‘A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014’ [«Uma revisão sistemática dos estudos sobre modelos de liderança na investigação em educação de 1980 a 2014»] *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 25–48.   
[doi.org/10.1177/1741143216659296](http://doi.org/10.1177/1741143216659296) (último acesso em dezembro de 2018)

Hansen, B. e Lárusdóttir, S. H., 2015. ‘Instructional Leadership in Compulsory Schools in Iceland and the Role of School Principals’ [«Liderança Educativa no Ensino Obrigatório na Islândia e o Papel dos Diretores das Escolas»] *Scandinavian Journal of Educational Research,* 59 (5), 583–603

Harris, A., 2013. *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential [A Importância da Liderança Delegada: Perspetivas, Aspetos Práticos e Potencial]*. Thousand Oaks, Califórnia: Corwin

Humada-Ludeke, A., 2013. *The Creation of a Professional Learning Community for School Leaders: Insights on the Change Process from the Lens of the School Leader [A Criação de uma Comunidade Educativa Profissional para Diretores de Escolas: Informações do Processo de Mudança aos Olhos do Diretor da Escola*]. Roterdão: Sense Publishers

Instituto de Estatística da UNESCO, 2018. *Manual para a medição da equidade na educação.* Montreal: Instituto de Estatística da UNESCO. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368710?posInSet=1&queryId=4418d65d-0979-48a9-b848-f74a6ce2bbcb](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368710?posInSet=1&queryId=4418d65d-0979-48a9-b848-f74a6ce2bbcb) (último acesso em novembro de 2020)

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D. e Zhang, S., 2021. *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9 [Pedagogia Inovadora 2021: Relatório 9 sobre Inovação da Open University]*. Milton Keynes: The Open University. [oro.open.ac.uk/74691/1/innovating-pedagogy-2021.pdf](http://oro.open.ac.uk/74691/1/innovating-pedagogy-2021.pdf) (último acesso em novembro de 2021)

Leithwood, K. A., 2021. ‘Review of Evidence about Equitable School Leadership’ [«Revisão de evidências sobre Liderança da Escola Equitativa»] *Education Sciences*, 11 (377). [doi.org/10.3390/educsci11080377](https://doi.org/10.3390/educsci11080377) (último acesso em novembro de 2021)

Mac Ruairc, G., 2013. *Including Inclusion – Exploring inclusive education for school leadership [Incluir a Inclusão – Explorando a educação inclusiva na liderança da escola]*. Keynote article for discussion, 2013. [www.schoolleadership.eu/sites/default/files/exploring-inclusive-education-for-school-leadership-2013.pdf](http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/exploring-inclusive-education-for-school-leadership-2013.pdf) (último acesso em dezembro de 2018)

McLeskey, J. e Waldron, N. L., 2015. ‘Effective leadership makes schools truly inclusive’ [«A liderança eficaz torna as escolas verdadeiramente inclusivas»] *Phi Delta Kappan*, 96 (5), 68–73. [doi.org/10.1177/0031721715569474](https://doi.org/10.1177/0031721715569474) (último acesso em dezembro de 2018)

Navickaitė, J., 2013. ‘The expression of a principal’s transformational leadership during the organizational change process: A case study of Lithuanian general education schools’ [«A expressão da liderança transformativa de um diretor de escola durante o processo de mudança organizacional: Um estudo de caso de escolas de ensino geral lituanas»] *Problems of Education in the 21st Century*, 51, 70–82

OCDE, 2017. ‘Students’ well-being: What it is and how it can be measured’ [«O bem-estar dos alunos: O que é e como pode ser avaliado»], em *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*. Paris: Edições OCDE. [doi.org/10.1787/9789264273856-6-en](https://doi.org/10.1787/9789264273856-6-en) (último acesso em novembro de 2021)

Pedagogy in Action, sem data. *Interdisciplinary Approaches to Teaching [Abordagens Interdisciplinares ao Ensino]*. [serc.carleton.edu/sp/library/interdisciplinary/index.html](https://serc.carleton.edu/sp/library/interdisciplinary/index.html) (último acesso em setembro de 2021)

Skoglund, P. e Stäcker, H., 2016. ‘How Can Education Systems Support All Learners? Tipping-Point Leadership Focused on Cultural Change and Inclusive Capability’ [«Como Podem os Sistemas Educativos Apoiar Todos os Alunos? Liderança Organizacional Centrada na Mudança Cultural e Capacidade de Inclusão»], em A. Watkins e C. Meijer (ed.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education*, *Volume 8).* Bingley: Emerald Group Publishing Limited

Stoll, L. e Temperley, J., 2010. *Improving School Leadership: The Toolkit [Melhorar a Liderança da Escola: O Conjunto de Ferramentas]*. Paris: Edições OCDE. [doi.org/10.1787/9789264083509-en](https://doi.org/10.1787/9789264083509-en) (último acesso em dezembro de 2018)

Stone-Johnson, C., 2014. ‘Responsible Leadership’ [«Liderança Responsável»] *Educational Administration Quarterly*, 50 (4), 645–674. [doi.org/10.1177/0013161x13510004](https://doi.org/10.1177/0013161x13510004) (último acesso em dezembro de 2018)

UNESCO, 2017. ‘Accountable teachers’ [«Professores responsáveis»] *Global Education Monitoring Report 2017/8*. Paris: UNESCO. [gem-report-2017.unesco.org/en/chapter/2385](https://gem-report-2017.unesco.org/en/chapter/2385/) (último acesso em setembro de 2021)

UNICEF, 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children’s right to education and rights within education [Uma Abordagem à Educação para Todos Baseada nos Direitos Humanos: Um quadro para a realização do direito da criança à educação e dos direitos na educação]*. Nova Iorque: UNICEF. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861) (último acesso em novembro de 2020)

Watkins, A., 2017. ‘Inclusive Education and European Educational Policy’ [«Educação Inclusiva e Política Educativa Europeia»], *Oxford Research Encyclopedia of Education*. [oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153](https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153) (último acesso em novembro de 2020)

West-Burnham, J. e Harris, D., 2015. *Leadership Dialogues: Conversations and Activities for Leadership Teams [Diálogos sobre Liderança: Conversas e Atividades para Equipas de Liderança]*. Carmarthen: Crown House Publishing

1. Este documento contém ligações externas e internas. As ligações internas remetem para definições de termos no glossário ou para secções relacionadas do documento. [↑](#footnote-ref-2)