

## Liderança, ensino online e inclusão: que relação? Percepções de professores de primeiro ciclo do ensino básico

*Leadership, online teaching and inclusion: what relationship?  
Perceptions of teachers of the first cycle of basic education*

*Liderazgo, enseñanza en línea e inclusión: ¿qué relación?  
Percepciones de los profesores del 1er ciclo de educación básica*

Helena Inês<sup>I</sup>

João Carlos Machado de Sousa<sup>II</sup>

### RESUMO

Este artigo questiona a relação entre liderança, ensino *online* e inclusão, partindo das hipóteses de que uma relação existe e de que a ela subjazem influências recíprocas entre esses três domínios. Para dar resposta aos objetivos — i. indagar concepções de professores de 1º ciclo do ensino básico acerca dos conceitos de liderança, ensino *online* e inclusão; ii. conhecer opiniões dos inquiridos nestas dimensões; iii. caracterizar a relação emergente entre os três pilares: liderança, ensino online e inclusão — optamos por uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, sendo os dados recolhidos por inquérito por questionário (n=13) e sujeitos a análise estatística. Os resultados revelam a existência de uma relação que sublinha interdependências significativas entre os três alicerces, particularmente assinaladas na influência da liderança e do ensino *online* sobre a inclusão.

**Palavras-chave:** Ensino *Online*. Inclusão. Liderança Escolar.

### ABSTRACT

This article questions the relationship between leadership, online teaching and inclusion, based on the hypotheses that a relationship exists and that reciprocal influences between these three domains underlie it. In order to respond to the objectives — i. to investigate the conceptions of teachers of the 1<sup>st</sup> cycle of basic education about the concepts of leadership, online teaching, and inclusion; ii. to know the respondents' opinions regarding these dimensions; iii. to characterize the emerging relationship between the three pillars: leadership, online teaching, and inclusion — a quantitative methodological approach was used, with data collected by a questionnaire survey (n=13), and subjected to statistical analysis. The results reveal the existence of a relationship underlining significant interdependencies between the three pillars, which are particularly expressed in the influence of leadership and online teaching on inclusion.

**Keywords:** Online teaching. Inclusion. Leadership.

<sup>I</sup>Agrupamento de Escolas 4 de Outubro, Lisboa, Portugal. E-mail: [helena.ines@uab.pt](mailto:helena.ines@uab.pt)  <https://orcid.org/0000-0001-7012-0735>

<sup>II</sup>Instituto Europeu de Estudos Superiores, Braga, Portugal. E-mail: [joao.sousa@iees.pt](mailto:joao.sousa@iees.pt)  <https://orcid.org/0000-0002-9968-3264>

## RESUMEN

Este artículo cuestiona la relación entre liderazgo, enseñanza en línea e inclusión, a partir de las hipótesis de que existe una relación e influencias recíprocas entre estos tres dominios. Para responder a los objetivos — i. Indagar las concepciones de los docentes del 1er Ciclo de Educación Básica sobre los conceptos de liderazgo, enseñanza en línea e inclusión; ii. Conocer las opiniones de los encuestados en estas dimensiones; iii. Caracterizar la relación emergente entre los tres pilares: liderazgo, enseñanza en línea e inclusión — se optó por un enfoque metodológico de carácter cuantitativo, con datos recolectados a través de una encuesta de cuestionario (n=13), y sujetos a análisis estadístico. Los resultados revelan la existencia de una relación, subrayando importantes interdependencias entre los tres pilares, particularmente expresadas en la influencia del liderazgo y la enseñanza en línea sobre la inclusión.

**Palabras clave:** Enseñanza en Línea. Inclusión. Liderazgo.

## INTRODUÇÃO

As questões da liderança educacional, do debate em torno do ensino *online* e da gestão da heterogeneidade do público escolar representam desafios colocados à escola pública atual. Corporizando alicerces centrais, interessa-nos verificar que relação esses eixos estabelecem entre si, na medida em que as suas interdependências parecem, por um lado, modelar um rosto único em cada instituição, assim como, por outro, contribuir para o sucesso individual e coletivo.

Neste artigo, refletiremos inicialmente sobre estes três conceitos: *liderança*, *ensino online* e *inclusão*. Em seguida, justificaremos as nossas opções metodológicas, bem como apresentaremos os resultados obtidos com a aplicação de um inquérito por questionário, em torno desses pilares, a professores de 1º ciclo do ensino básico (CEB).

Por fim, discutiremos os dados à luz de aportes teóricos, procurando tirar conclusões possíveis dos contextos e participantes envolvidos.

## LIDERANÇA ESCOLAR, ENSINO ONLINE E INCLUSÃO: CAMINHOS QUE SE INTERSECTAM

A escola possui características de uma organização especializada (Chiavenato, 1999) e dinâmica que requer uma administração e gestão simultaneamente personalizadas e eficazes, capazes de, por um lado, maximizar as potencialidades de cada um dos seus elementos e, por outro, fomentar e aumentar a qualidade do trabalho conjunto, conducente à melhoria da própria organização. Contudo, este entendimento nem sempre foi enfatizado no contexto educativo português, porque o sistema educativo português tem mantido um modelo centralizado, com autonomia limitada, apesar das sucessivas propostas legais no sentido da partilha de poder, administração e gestão, iniciadas com a publicação do decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro (Portugal, 1989), e reiteradas em sucessivos diplomas, nomeadamente nos decretos-leis nº 54 e nº 55, de 2018 (Portugal, 2018). Hoje, vigora ainda uma herança marcada por princípios ancorados a modelos de gestão *racional e burocrática*, sendo a cooperação entre membros pouco expressiva, e estando o poder concentrado no topo da pirâmide, que se identifica com autoridade. Mais tarde, nas teorias *humanistas*, a visão

sistêmica ganharia relevo. A cooperação atenuaria a hierarquização, construindo sistemas abertos, que procuraram refletir uma liderança democrática e *distribuída*, bem como uma organização flexível e uma valorização da participação intimamente ancorada em questões da autonomia e liderança. Com efeito, o grau de abertura, bem como a (des)valorização da participação dos seus múltiplos atores, segundo a UNESCO (2018) uma mais-valia, condicionarão a motivação para refletir, questionar, mudar e inovar. Aliás, Torres e Palhares referiram a questão da liderança, segundo a agenda política e governativa portuguesa, como “uma variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos de ensino” (Torres e Palhares, 2009, p. 78). A liderança foi amplamente estudada, nomeadamente por Kurt Lewis, classificando-se em vários tipos: *autocrático*, *democrático* e *liberal*. Corporiza, portanto, um processo social (Pereira, 2020) que se constrói na dialética entre líder(es) e elementos do grupo.

Uma liderança partilhada e humanizada concorre para a mudança e a inovação (Nascimento, 2018). Este entendimento, que subscrevemos, ganhou rapidamente visibilidade por defender um sentimento de pertença à organização, resultante da verificação da relação de trabalhadores como membros de um grupo, e não como indivíduos isolados. No fundo, revalorizou a pessoa, apelando a uma participação ativa. Por outro lado, também firmaria vocábulos — *motivação*, *liderança comunicação*, *colaboração*, *dinâmica de grupo* — que enformariam o pensamento atual. E estabeleceu relações evidentes entre a liderança escolar e os resultados acadêmicos dos alunos (Oliveira e Carvalho, 2018; Maureira-Cabrera *et al.*, 2023), pelo que consideramos o tipo de liderança desenvolvida uma variável fundamental para o sucesso.

Naturalmente, uma liderança que permite e estimula a mudança, a transformação e a inovação apenas encontra condições favoráveis à sua emergência em ambientes motivadores que valorizam as relações interpessoais e a participação — um estilo de *liderança democrática* e uma *participação colaborativa* (Arengheri, 2014, *apud* Abdalla, Botelho e Patrícia, 2016). Não obstante a reflexão e legislação que defendem a colaboração, as escolas ainda não têm uma liderança democrática (Lima, Sá e Torres, 2020), pelo que a participação dos agentes educativos é ainda uma “falácia” (Silva, n.d., p. 166). O mesmo se observa relativamente à participação da comunidade educativa e escolar, em geral. Consideramos que o hiato entre o discurso teórico e a sua implementação prática mantém a sua atualidade. No nosso entender, as lideranças escolares de topo e intermédias mantêm outras vozes diplomaticamente silenciadas, ignoradas ou menosprezadas.

No sentido da mudança e da inovação, o ensino *online* e a gestão da heterogeneidade escolar, em tempo de pandemia decorrente da COVID-19, desenhando cenários educativos inabituais na maioria das escolas, desafiaram as lideranças, apelando a uma resposta imediata, no quadro da gestão e reinvenção do processo de ensino e aprendizagem. O pânico resultante da substituição abrupta do ensino presencial pelo ensino *online* revelou impreparação discente, parental e docente (Martins *et al.*, 2021; Ramos e Lopes, 2021), que a implementação do Programa de Capacitação Digital Docente procurou mitigar. Ora, a competência digital é essencial à competitividade europeia, numa economia global, segundo a Comissão Europeia (2020). Por outro lado, o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas, capazes de diferenciar para incluir (Mantoan, 2019), que potenciam a equidade e a resposta eficaz a singularidades, associa-se a uma liderança “saudável” (Baptista, 2019, p. 319), renovada e aberta à participação dos seus elementos, implicando mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas profundas. Contudo, a efetiva presença e a participação valorizada de elementos não docentes carecem ainda de afirmação, de acordo com a UNESCO (2018) e a OECD (2021).

A relevância, (des)vantagens e desafios das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e do ensino *online*, no quadro da educação, têm vindo a ser monitorizados em nível transnacional e supranacional por organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OECD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Europeia, cujos estudos apontam fragilidades e necessidades, fornecem direções de melhoria e definem orientações políticas a seguir. Perfilhamos a visão que rejeita a substituição do ensino presencial, do professor ou de recursos impressos pelo ensino *online*, TIC e recursos educativos digitais (RED) (Observatório dos Recursos Educativos, 2014). Trata-se antes do florescimento de uma relação de complementaridade, que põe a tônica no papel ativo do aluno na coconstrução do seu percurso formativo e avaliativo e no desenvolvimento consolidado de aprendizagens. Urge, portanto, (re)situar o professor no papel de mediador curricular e pedagógico (Moreira *et al.*, 2021), numa aliança de parceria e colaboração com todos os implicados no processo. A forma de ensinar e aprender renova-se, multiplicando-se exponencialmente os recursos digitais, por lhes serem reconhecidas potencialidades educativas. Todavia, inserir RED não é sinônimo de inovação pedagógica ou de inclusão escolar. A inovação não está na tecnologia em si, mas antes no uso intencional e apropriado que rompe com práticas docentes pouco eficazes.

Curiosamente, há professores que substituem o lápis e caderno pelo computador e julgam que promovem práticas inovadoras no contexto de sala de aula, ao invés de se aperceberem que continuam a reproduzir a forma mais antiga de ensinar, a instrução mecânica, apenas com a diferença de ser a partir de um suporte mais apelativo sonora e graficamente. (Fernandes, 2014, p. 29)

Às vantagens se opõem fragilidades, que as desigualdades sociais e a disponibilização de informação, em larga escala, favorecem. São exemplos o plágio, o roubo ou a destruição intencional de dados e a divulgação de informação ou imagens. Num público jovem, esses constrangimentos são preocupantes por atingirem uma faixa da população especialmente vulnerável e manipulável. É tendo em conta esses perigos que surgiram as leis nacionais de cibercrime nº 109/2009 e lei nº 58/2019 (Portugal, 2009; 2019), sob tutela da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD).

Apesar da mudança se reconhecer como urgente, o processo é moroso. As tecnologias corporizam ainda um contributo valioso ao desenvolvimento profissional e à construção de uma escola mais inclusiva, à qual subjaz o princípio de equidade (Silva, 2019) e onde todos têm lugar e oportunidade para se desenvolverem plenamente (Portugal, 2018; Inês, Seabra e Pacheco, 2021). Uma escola de mente aberta, sem ideias (mal)feitas, e na qual as singularidades são valorizadas. Uma escola assente numa liderança inclusiva (*Ibidem*). Com efeito, ao considerar o respeito pelos estilos e ritmos de aprendizagem, ela potencia o sucesso individual e coletivo, o trabalho cooperativo e o desenvolvimento de autonomia, procurando que ninguém fique para trás.

Naturalmente, a deslocação do foco no professor (ensino tradicional) para a participação ativa do aluno e para a criação de redes de ensino e aprendizagem (ensino *online*) tem implicações curriculares e pedagógicas. Com efeito, a escola, a sala de aula e as práticas docentes, pedagógicas e avaliativas, não podem (devem) continuar as mesmas, sob pena de tornarem o ensino obsoleto e inviabilizarem o desenvolvimento de competências essenciais às gerações futuras, nomeadamente no quadro da colaboração, comunicação, criatividade, espírito crítico e inovação.

A modalidade de ensino *online* pode definir um apoio fundamental nas práticas docentes contemporâneas, que se almejam versáteis e ricas. Deste modo, contribuir-se-á para a construção de adultos mais aptos a florescerem numa sociedade digital em rápida mudança. Urge, pois, promover a colaboração e a singularização como mais-valias, de forma a vingar num mundo altamente competitivo, no qual enfraquecem fronteiras laborais. Também as relações humanas, nomeadamente entre profissionais, sofrem mudanças possibilitadas pela anulação da distância física e pela partilha e colaboração imediatas. Essas vantagens definiram, ainda, o ensino *online* e as ferramentas digitais como *kits* de sobrevivência à pandemia no período de *ensino remoto de*

*emergência* (ERE), vivido a partir de março de 2020 nas escolas um pouco por todo o mundo, e que se consolidaram, posteriormente, na modalidade de *b-learning* ou *e-learning*.

As ferramentas de informação e comunicação metastizaram, criando um mundo novo, com linguagens e recursos próprios. Este mundo novo não parece compadecer-se daqueles que teimam em se manterem à margem. Em consequência, será prudente cada um de nós acolher e integrar, sob a égide de uma liderança efetivamente (com)partilhada e humanizada, estes mundos digitais nas suas práticas docentes inclusivas.

## OPÇÕES METODOLÓGICAS

As influências e impactos resultantes da interseção de caminhos entre liderança, ensino *online* e inclusão parecem-nos particularmente pertinentes por moldarem o rosto de cada organização e interagirem na qualidade e no sucesso do processo educativo. Esta assunção conduz à definição de um problema de pesquisa: as percepções de docentes de 1º CEB acerca dos impactos e interdependências entre liderança, ensino *online* e inclusão. Com efeito, as concepções, opções e práticas desses atores, decorrentes dessas percepções, parecem-nos essenciais para potenciar um ensino de qualidade.

Pretendemos, portanto, *indagar concepções de professores de 1º CEB acerca dos conceitos de liderança, ensino online e inclusão; conhecer opiniões e práticas dos inquiridos nestas dimensões; e caracterizar a relação emergente entre os três pilares: liderança, ensino online e inclusão.*

Escolhemos, para dar resposta a esses objetivos, uma metodologia de natureza quantitativa. Os dados reportam-se a duas escolas públicas de zonas semiurbanas da periferia de Lisboa, que participaram de forma voluntária, e foram obtidos por inquérito por meio de questionário fechado digital a professores de 1º CEB, criado por nós com o Google Forms e disponível em <https://forms.gle/nUCTvEG1fbQcP2Ye8>, com parecer favorável de três docentes universitários do Instituto Europeu de Estudos Superiores de Fafe e aplicado em pré-teste a cinco voluntários. Obtivemos, entre janeiro e março de 2022, 13 respostas válidas, que foram sujeitas a análise estatística por meio do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 28.0.

Na nossa análise, criamos três categorias: liderança escolar, ensino *online* e inclusão. Tivemos preocupações éticas, acautelando o anonimato da organização e do respondente, cumprindo recomendações da AERA (2011).

A nossa amostra foi constituída por 13 professores voluntários de 1º CEB. Os participantes foram maioritariamente do gênero feminino (76,9%). A faixa etária mais representada situou-se nos 48–50 anos (38,5%). Todos frequentaram o ensino superior (100%). Alguns inquiridos detinham uma formação complementar (61,5%). O tempo total de serviço mais citado era superior a 30 anos (30,8%); o tempo de serviço na escola obteve resultados iguais para os intervalos de 0–5 anos e 11–15 anos (23,1%); metade dos inquiridos não tinha experiência em funções de administração e gestão escolares (50%); a experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências destacou o período de mais de 20 anos de serviço (30,8%); e perto de metade dos professores informou que o número de alunos com dificuldades de aprendizagem na turma era de até cinco (46,2%).

O questionário é composto de duas partes:

Parte 1: dados pessoais e profissionais (nove variáveis):

V1- gênero;

V2- idade;

V3- formação inicial;

V4- outra formação;

V5- tempo total de serviço;

- V6- tempo de serviço na escola do inquirido;
- V7- número de anos em funções de administração e gestão escolares;
- V8- número de anos de experiência no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades;
- V9- número total de alunos com dificuldades de aprendizagem/ incapacidades na turma.

Parte 2: Declarações a apreciar (46 itens) — escala de Likert com cinco posições:

- 1) *Discordo totalmente*, 2) *Discordo parcialmente*, 3) *Sem opinião*, 4) *Concordo parcialmente*, 5) *Concordo totalmente*.

Os itens 1 a 21 enfocam a categoria da *liderança escolar*. Os itens 22 a 38 incidem no domínio do *ensino online*, e os itens 39 a 46 reportam-se à categoria da *inclusão*.

## RESULTADOS: ANÁLISE DESCRITIVA E INFERENCIAL

### ANÁLISE DESCRITIVA

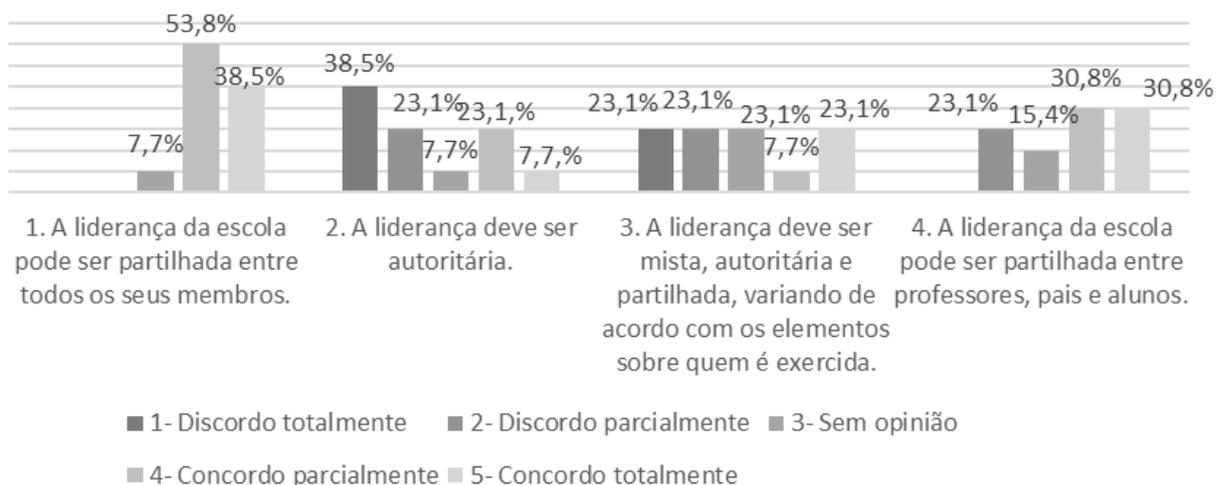
Começamos a nossa análise dos resultados verificando a consistência interna —  $\alpha$  de Cronbach de todos os itens, de modo a avaliar ou estimar o seu grau de confiabilidade. O valor de consistência interna obtido foi de 0,8, revelando-se *muito forte* (Marôco e Garcia-Marques, 2006).

### LIDERANÇA ESCOLAR

Procedemos à análise estatística descritiva das respostas do questionário referente à dimensão da liderança escolar (Gráficos 1 a 5).

No Gráfico 1, percebemos que:

**Gráfico 1 – Conceito de liderança escolar — itens 1 a 4.**



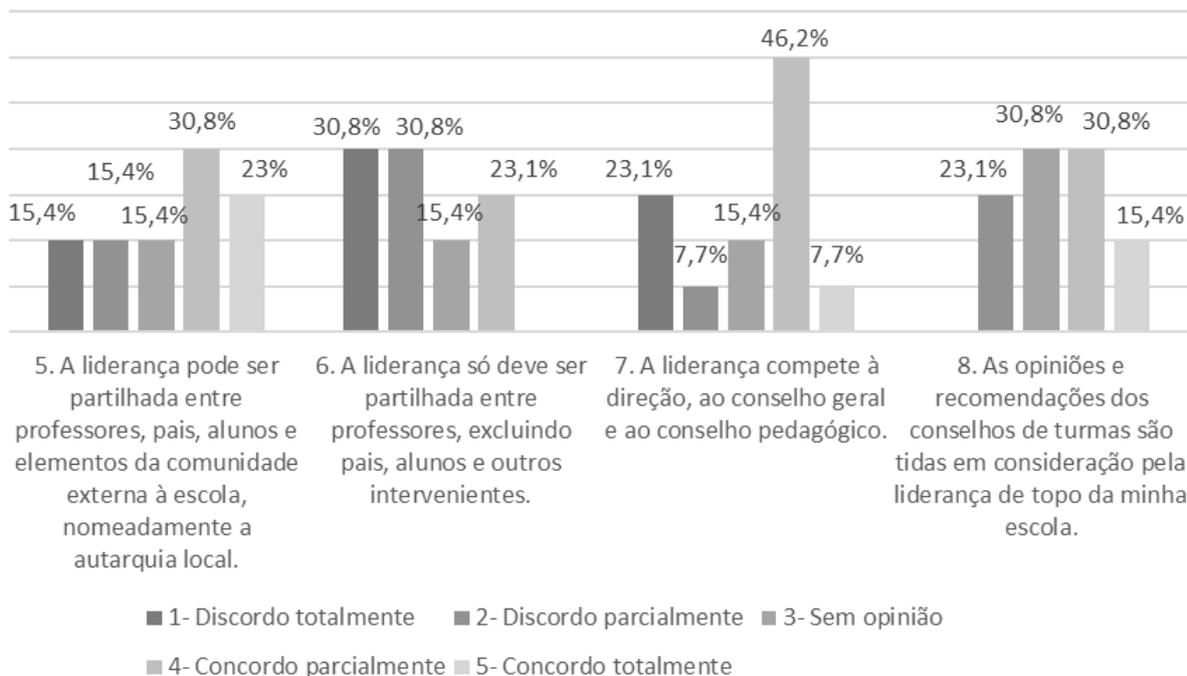
Fonte: elaboração própria (2022).

- A maioria dos inquiridos considera que a liderança pode ser partilhada entre os seus membros (53,8% — item 1);
- A definição de uma liderança autoritária recolheu um desacordo total mais expressivo (38,5%) e dividiu equitativa e polarizadamente as opiniões entre o acordo e desacordo parcial (23,1% — item 2);

- Verifica-se uma amplitude de quatro posições, igualmente distribuídas, acerca do tipo de liderança a aplicar, tendo em conta o destinatário (23,1% — item 3);
- Resultante da combinação do acordo parcial ou total, a maioria dos professores se declara favorável à partilha da liderança entre docentes, pais e alunos (61,6% — item 4).

No Gráfico 2, verificamos que:

**Gráfico 2 – Conceito de liderança escolar — itens 5 a 8.**



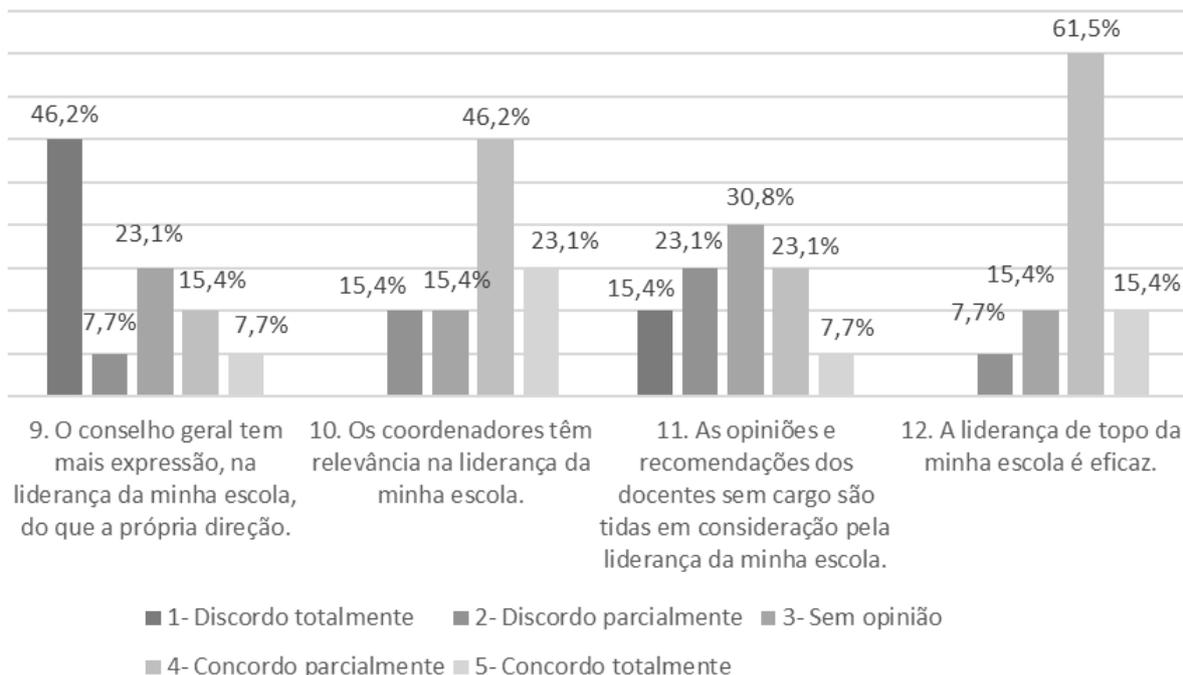
Fonte: elaboração própria (2022).

- Uma maioria de inquiridos concorda com uma liderança partilhada com diversos elementos, nomeadamente a autarquia local (53,9% — item 5);
- Resultante da combinação do acordo parcial ou total, a maioria dos professores se posiciona contra uma liderança exercida exclusivamente por professores (61,6% — item 6);
- A maioria dos professores, combinando a concordância parcial e total, considera que a liderança compete à direção, ao conselho geral e conselho pedagógico (53,8% — item 7);
- Menos de metade dos docentes concorda parcialmente com a afirmação que sustenta que a liderança de topo tem em conta as opiniões e recomendações dos conselhos de turma (30,8% — item 8).

No Gráfico 3, observamos que:

- A discordância é maioritária, combinando o desacordo parcial e total, quanto à maior expressão do conselho geral perante a da direção (53,8% — item 9);
- Os coordenadores são considerados elementos com relevância na liderança (69,3% — item 10);
- Prevalcem posições de professores sem opinião (30,8%) que, porém, ficam rodeadas por opiniões polarizadas em igual proporção, no que se refere à valorização pela liderança das opiniões dos professores sem cargos (23,1% — item 11);
- A maioria dos professores entende que a liderança da sua escola é eficaz (61,5% — item 12).

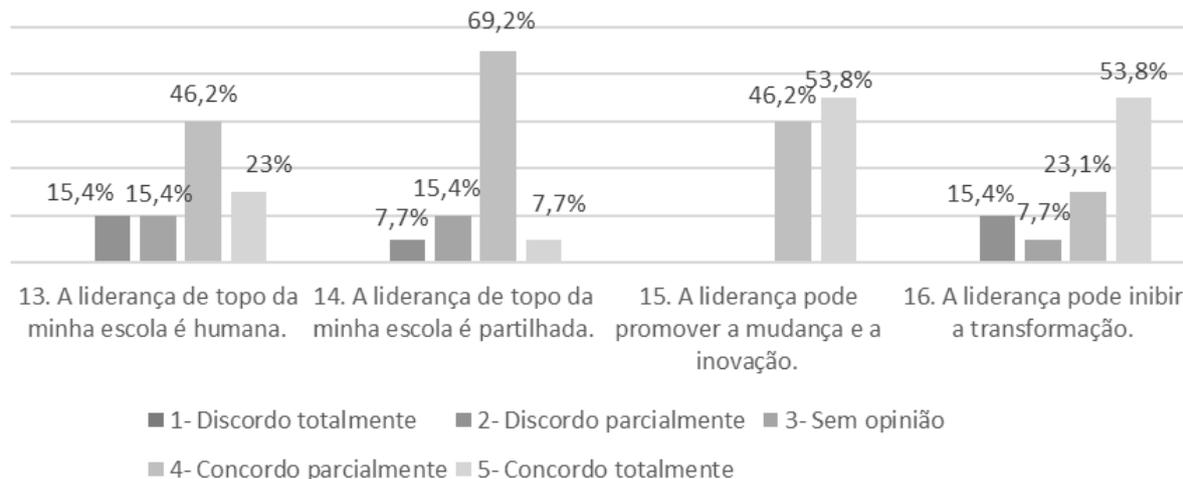
**Gráfico 3 – Conceito de liderança escolar — itens 9 a 12.**



Fonte: elaboração própria (2022).

No Gráfico 4, vemos que:

**Gráfico 4 – Conceito de liderança escolar — itens 13 a 16.**



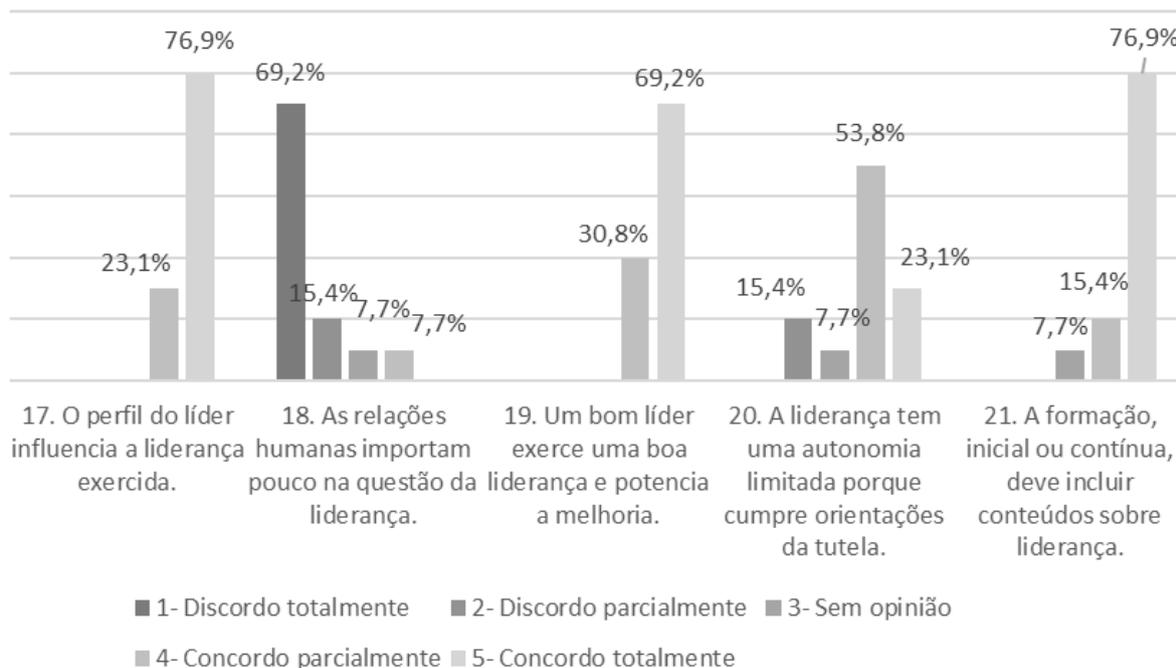
Fonte: elaboração própria (2022).

- Há concordância dos professores relativamente à caracterização da liderança da sua escola como humana (69,3% — posições 4 e 5 — item 13);
- A maioria expressiva de inquiridos entende que a liderança é partilhada na sua escola (69,2% — item 14);

- Todos os auscultados consideram que a liderança potencia a mudança e a inovação, e a maioria concorda totalmente com essa afirmação (53,8% — item 15);
- A maioria considera que a liderança pode inibir a transformação (53,8% — item 16).

No Gráfico 5, verificamos que:

**Gráfico 5 – Conceito de liderança escolar — itens 17 a 21.**



Fonte: elaboração própria (2022).

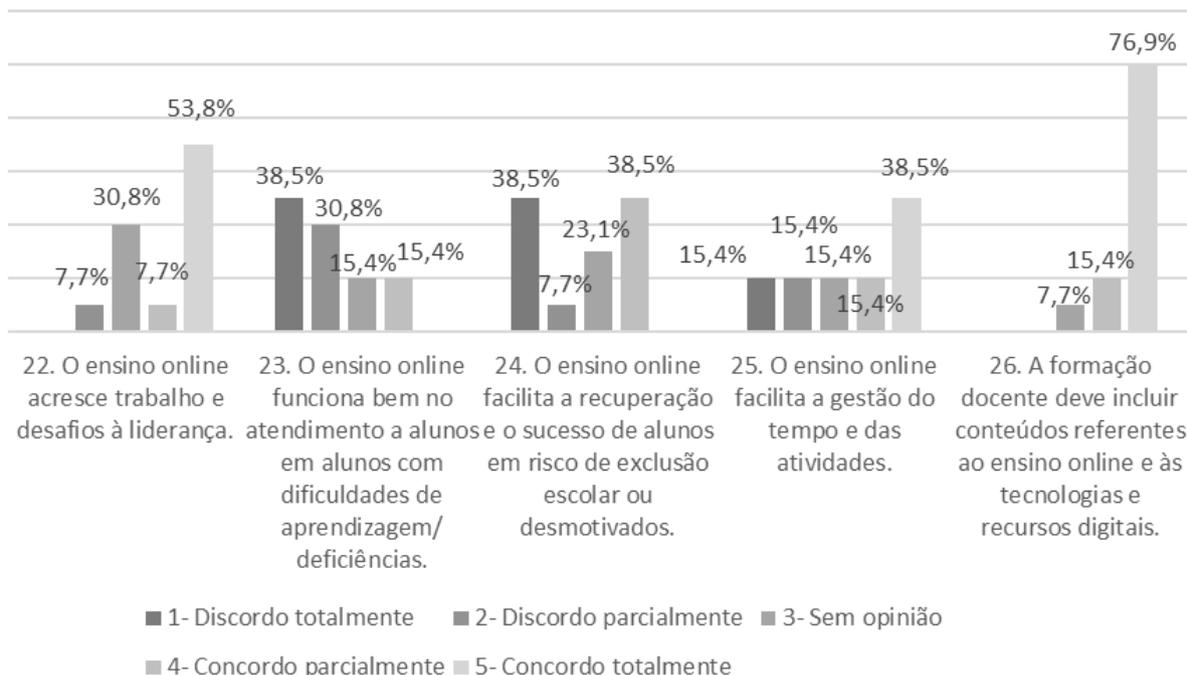
- Todos os inquiridos concordam em afirmar que o perfil do líder influencia a liderança exercida, sendo expressiva a concordância total (76,9% — item 17);
- Um número representativo de docentes discorda totalmente da afirmação que sustenta que as relações humanas importam pouco na questão da liderança (69,2% — item 18);
- Todos os professores defendem que um bom líder exerce uma boa liderança e potencia a melhoria, sendo visível a concordância total (69,2% — item 19);
- A maioria dos inquiridos entende que a liderança tem autonomia limitada, pois cumpre orientações da tutela (53,8% — item 20);
- Um número expressivo de participantes entende que a formação inicial ou contínua deve incluir conteúdos sobre liderança (76,9% — item 21).

## Ensino online

A análise estatística descritiva dos itens 22 a 38 (Gráficos 6 a 9) mostrou que:

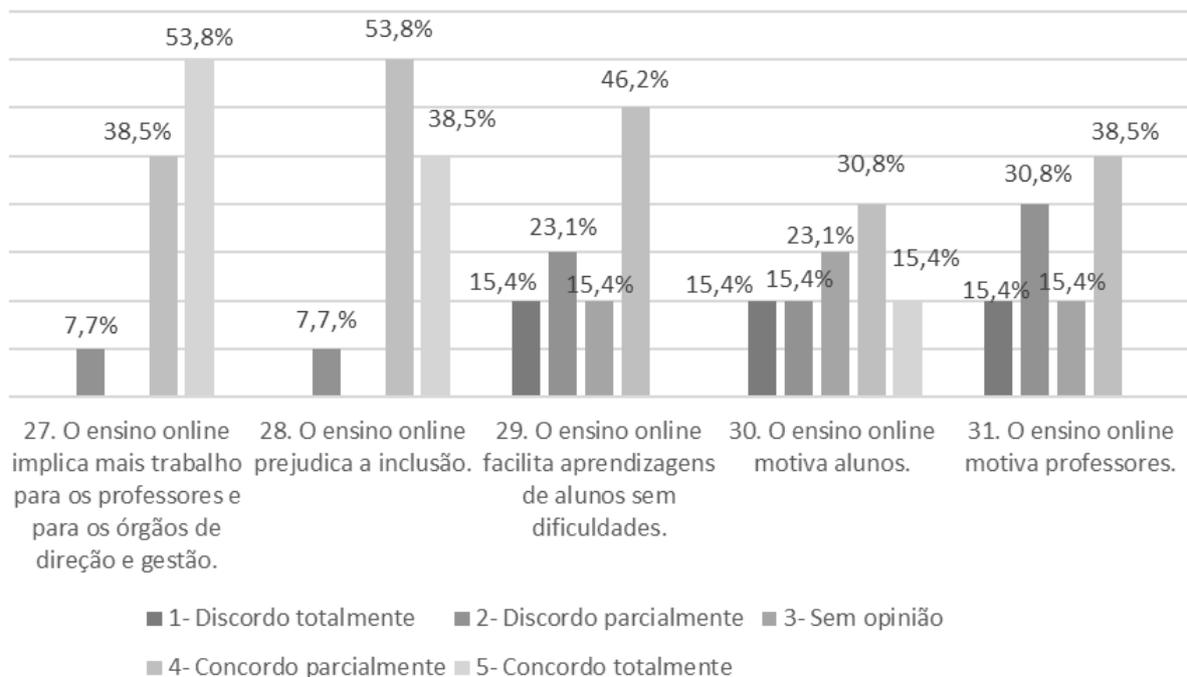
- A maioria dos professores entende que o ensino online acresce trabalho e desafios à liderança (53,8% — item 22);
- Combinando o desacordo total e parcial, a maioria dos docentes não considera que o ensino online funcione bem no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem/deficiências (69,3% — item 23);

**Gráfico 6 – Conceito de ensino online — itens 22 a 26.**



Fonte: elaboração própria (2022).

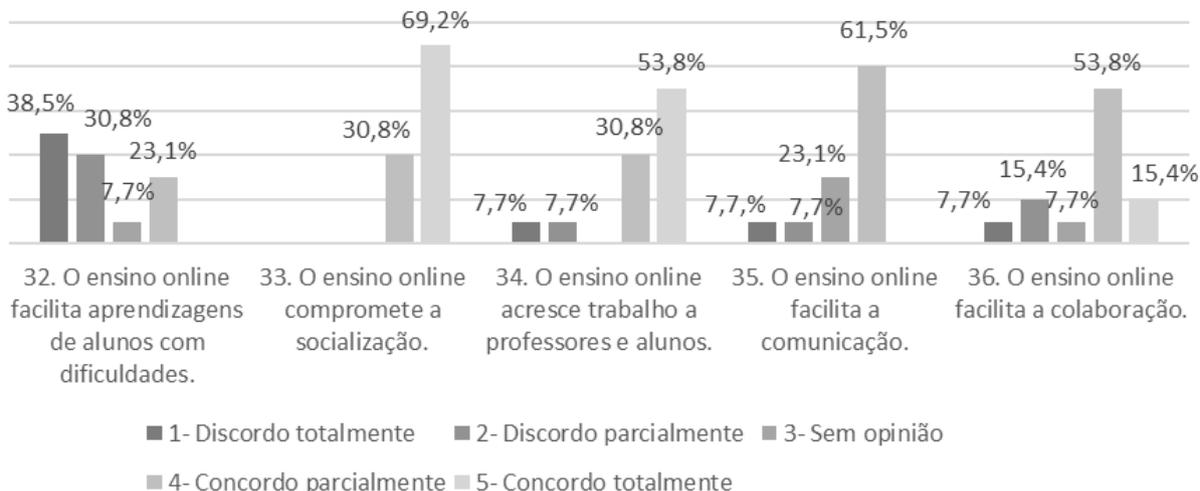
**Gráfico 7 – Conceito de ensino online — itens 27 a 31.**



Fonte: elaboração própria (2022).

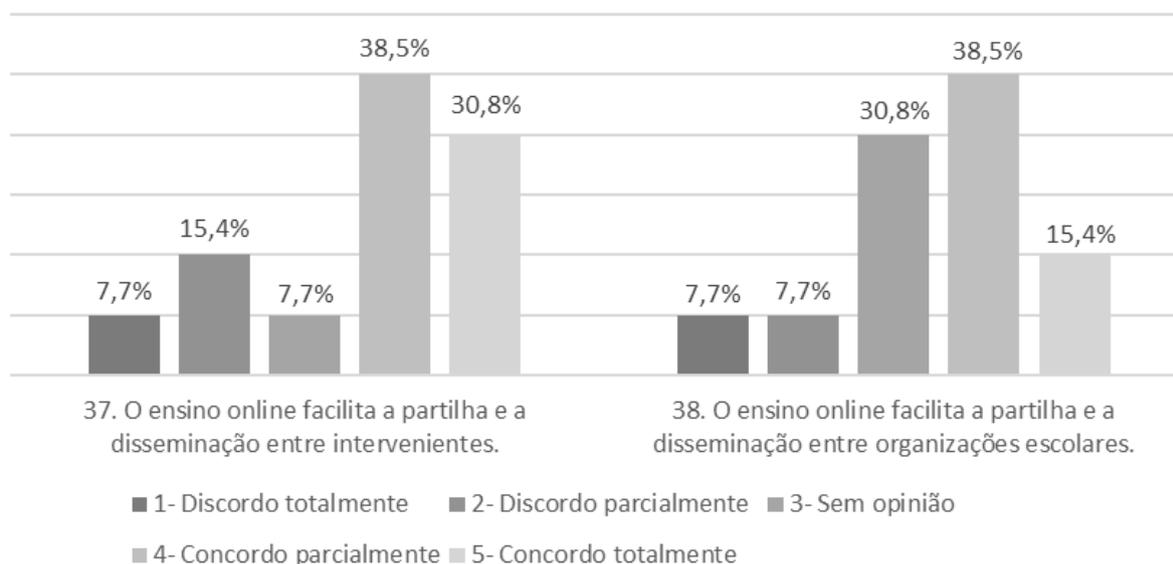
- A opinião fica diametralmente dividida entre a concordância parcial e o desacordo total no que se refere à afirmação referente à recuperação e ao sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados pelo ensino online (38,5% — item 24);

**Gráfico 8 – Conceito de ensino online — itens 32 a 36.**



Fonte: elaboração própria (2022).

**Gráfico 9 – Conceito de ensino online — itens 37 e 38.**



Fonte: elaboração própria (2022).

- A maioria dos professores, somando a concordância total e parcial, entende que o ensino online facilita a gestão do tempo e das atividades (53,9% — item 25);
- Quase todos os inquiridos, em valores combinados de concordância total e parcial, aceitam a necessidade de a formação incluir conteúdos relativos ao ensino online, às tecnologias e aos recursos digitais (92,3% — item 26).

No Gráfico 7, percebemos que:

- Quase todos os professores, em valores combinados de concordância total e parcial, consideram que o ensino online implica mais trabalho para os professores e para os órgãos de direção e gestão e prejudica a inclusão (92,3% — itens 27 e 28);

- A quase maioria dos inquiridos é da opinião que o ensino online facilita as aprendizagens de alunos sem dificuldades (46,2% — item 29);
- Em valores combinados de concordância total e parcial, e por menos de metade dos inquiridos, o ensino online é considerado motivador (46,2% — item 30);
- Menos de metade dos docentes considera que o ensino online os motiva (38,5% — item 31).

No Gráfico 8, observamos que:

- A maioria dos professores, em valores combinados de discordância total e parcial, não considera que o ensino online facilite aprendizagens de alunos com dificuldades (69,2% — item 32);
- Todos os inquiridos entendem que a socialização fica comprometida, e uma expressão significativa de professores concorda totalmente com essa afirmação (69,2% — item 33);
- O ensino online é visto como elemento que acresce trabalho a alunos e a professores (53,8% — item 34);
- O ensino virtual facilita a comunicação (61,5% — item 35) e a colaboração (53,8% — item 36).

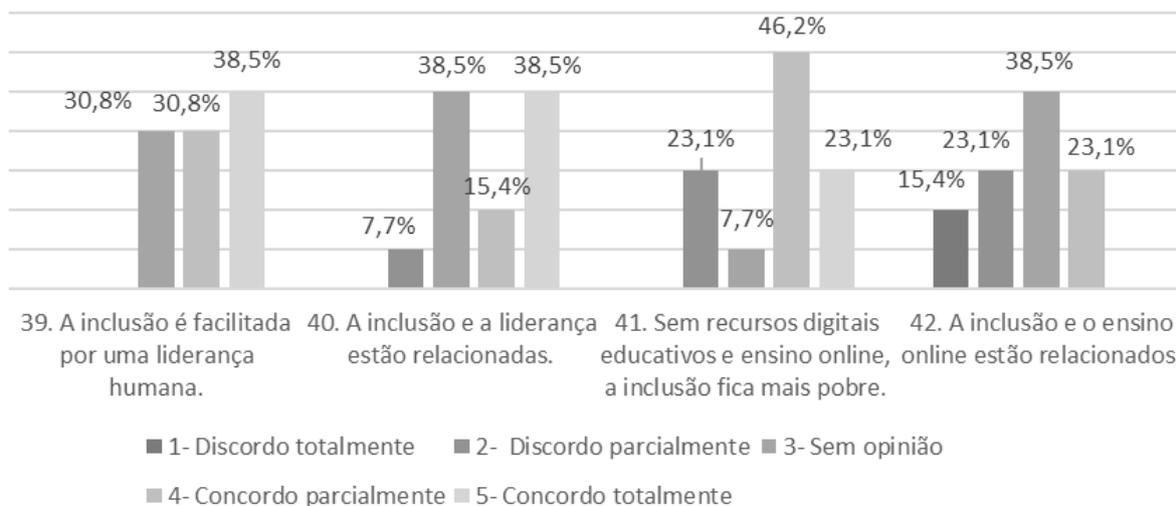
No Gráfico 9, vemos que:

- A maioria dos professores, em valores combinados de concordância total e parcial, considera que o ensino online facilita a partilha e a disseminação entre intervenientes (69,2% — item 37);
- Existe concordância (total ou parcial) quanto ao fator facilitador, no quadro da disseminação entre organizações escolares (53,8% — item 38).

## Inclusão

Terminamos a nossa análise descritiva com a observação do domínio referente à *inclusão* (itens 39 a 46 — Gráficos 10 e 11).

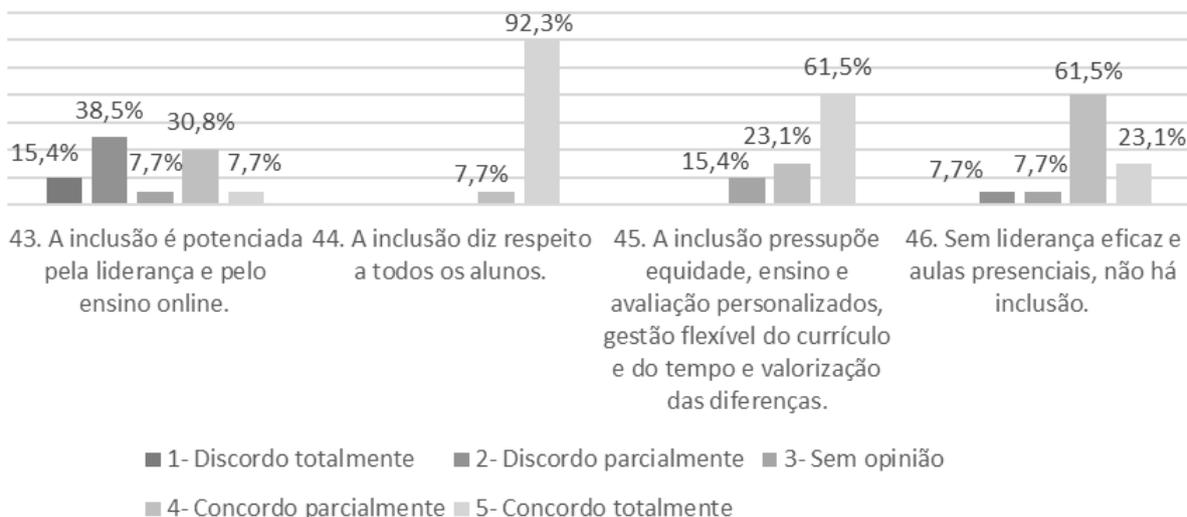
**Gráfico 10 – Conceito de inclusão — itens 39 a 42.**



Fonte: elaboração própria (2022).

No Gráfico 10, percebemos que:

- Existe uma percepção favorável, em valores combinados de concordância total e parcial, à ideia de que a inclusão é facilitada por uma liderança humana (69,2% — item 39);

**Gráfico 11 – Conceito de inclusão — itens 43 a 46.**

Fonte: elaboração própria (2022).

- A maioria dos inquiridos, em valores combinados de concordância total e parcial, considera que a inclusão e a liderança estão relacionadas (53,8% — item 40), bem como reconhece o estímulo da inclusão por intermédio de recursos digitais e do ensino online (69,2% — item 41);
- Os professores ainda não têm uma opinião sustentada quanto à relação entre inclusão e ensino online (38,5% — item 42).

No Gráfico 11, notamos que:

- Prevalece o desacordo, em valores combinados de discordância total e parcial, quanto à importância da liderança e do ensino online na inclusão (53,8% — item 43);
- A quase totalidade dos professores confirma que a inclusão diz respeito a todos os alunos (92,3% — item 44);
- Quase todos os inquiridos concordaram total ou parcialmente com o pressuposto de que a inclusão requer equidade, ensino e avaliação personalizados, gestão flexível do currículo e do tempo e valorização das diferenças (84,6% — item 45);
- A maioria dos docentes concorda parcialmente com a afirmação de que a inclusão só existe com uma liderança eficaz e aulas presenciais (61,5% — item 46).

## ANÁLISE INFERENCIAL

Numa segunda etapa, recorreremos à análise estatística inferencial das respostas do questionário, de modo a obtermos uma visão complementar dos dados conseguidos.

Assim, começamos por aplicar o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, sem grupos, que nos permitiu verificar que, para os 46 itens, a distribuição dos dados não era normal. Observou-se um valor de *significância* (sig.), individual, igual ou inferior a 0,05 em 76% dos itens, devendo-se, como tal, rejeitar H<sub>0</sub> (hipótese nula), que corresponde a uma *distribuição normal* dos dados, segundo Marôco (2007).

O uso de correlações não paramétricas (*teste de coeficiente de correlação de Kendall*) resultou, portanto, da verificação de que o pressuposto da distribuição normal de dados não era válido, bem como de um número reduzido de participantes. Destacamos, usando os limiares propostos por

esse autor, das *correlações significativas*, aquelas que tinham uma *associação positiva* ou *negativa* identificando a sua *intensidade*.

Verificamos, no domínio da *liderança escolar*, a existência de 17 correlações positivas, com duas intensidades *moderadas* (nove correlações positivas e uma negativa) ou *forte* (sete correlações).

Existe uma **correlação positiva moderada** entre:

- A possibilidade de partilhar a liderança entre membros (item 1), particularmente entre professores, pais e alunos (item 4), ou elementos da comunidade externa/ autarquia (item 5);
- O tipo de liderança, mista, autoritária, partilhada e adequada ao destinatário (item 3) e a possibilidade de a partilhar com professores, pais e alunos (item 4), ou o impacto da figura do bom líder numa boa liderança e na melhoria (item 19), ou ainda a autonomia limitada da liderança por causa do cumprimento de orientações da tutela (item 20);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos (item 4) e a possibilidade de a liderança inibir a transformação (item 16);
- A competência do conselho geral e do conselho pedagógico na liderança (item 7) e a eficácia da liderança de topo da escola do inquirido (item 12) ou o seu traço humano (item 13);
- A consideração, pela liderança de topo da escola, de opiniões e recomendações dos conselhos de turmas (item 8) e a relevância dos coordenadores nela (item 10);
- O papel da liderança na inibição da transformação (item 16) e a necessidade de a formação, inicial ou contínua, incluir conteúdos sobre liderança (item 21).

Percebemos ainda uma **correlação positiva forte** entre:

- A necessidade de a liderança ser autoritária (item 2) e o reconhecimento de que a liderança da escola do inquirido é partilhada (item 14);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos (item 4) e elementos da comunidade externa/autarquia (item 5);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos (item 4) e a probabilidade de a liderança potenciar a mudança e a inovação (item 15);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais, alunos e elementos da comunidade externa/ autarquia (item 5) e a probabilidade de a liderança potenciar a mudança e a inovação (item 15);
- A eficácia da liderança de topo da escola do inquirido (item 12) e o seu traço humano (item 13), ou a sua partilha (item 14);
- O traço humano da liderança (item 13) e a sua partilha (item 14).

Há uma **correlação negativa moderada** entre:

- O tipo de liderança, mista, autoritária, partilhada e adequada ao destinatário (item 3) e o impacto da figura do bom líder numa boa liderança e na melhoria (item 19).

Percebemos, no âmbito do *ensino online*, o total de 29 correlações, com duas intensidades: *moderada* (17 correlações) ou *forte* (12 correlações: dez correlações positivas e duas correlações negativas).

Existe uma **correlação positiva moderada** entre:

- A opinião de que o ensino online origina maior volume de trabalho e desafios à liderança (item 22), mas também facilita a colaboração (item 36);
- A promoção da recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados (item 24) e a necessidade de a formação docente incluir conteúdos referentes ao ensino online e às tecnologias e recursos digitais (item 26), ou a melhoria na partilha e disseminação entre implicados (item 37);

- A necessidade de a formação docente incluir conteúdos referentes ao ensino online e às tecnologias e recursos digitais (item 26) e a facilitação da comunicação (item 35) ou da colaboração (item 36), ou ainda da melhoria na partilha e disseminação entre implicados (item 37);
- A opinião de que o ensino online implica mais trabalho para os professores e para os órgãos de direção e gestão (item 27) e facilita a partilha e a disseminação entre organizações escolares (item 38);
- A posição de que o ensino online motiva alunos (item 30) e professores (item 31), facilita a colaboração (item 36) e a partilha e a disseminação entre organizações escolares (item 38);
- A melhoria da motivação dos professores (item 31), das aprendizagens de alunos com dificuldades (item 32) e da comunicação (item 35);
- O ensino online entendido como facilitador de aprendizagens de alunos com dificuldades (item 32) e de colaboração (item 36);
- Promotor da comunicação (item 35), da colaboração (item 36) e da partilha e disseminação entre implicados (item 37);
- A melhoria da partilha e disseminação entre implicados (item 37) e organizações escolares (item 38).

Verificamos uma **correlação positiva forte** entre:

- A promoção da recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados (item 24) e a melhoria da motivação de professores (item 31);
- A promoção da recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados (item 24) e a facilitação da comunicação (item 35);
- A melhoria da gestão do tempo e das atividades (item 25) e a melhoria da motivação dos professores (item 31);
- A opinião de que o ensino online implica mais trabalho para os professores e para os órgãos de direção e gestão (item 27), acresce trabalho a professores e alunos (item 34), facilita a colaboração (item 36), a melhoria na partilha e a disseminação entre implicados (item 37);
- A posição de que o ensino online motiva alunos (item 30) e facilita aprendizagens de alunos com dificuldades (item 32);
- O ensino online ser considerado motivador para professores (item 31), facilitar a recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados (item 24) e a gestão do tempo e das atividades (item 25);
- O ensino online visto como facilitador da colaboração (item 36) e a melhoria na partilha e disseminação entre intervenientes (item 37).

Percebemos uma **correlação negativa forte** entre:

- A afirmação de que o ensino online prejudica a inclusão (item 28), motiva alunos (item 30) e facilita aprendizagens de alunos com dificuldades (item 32).

Observamos, no quadro da *inclusão*, o total de sete correlações, com duas intensidades: *moderada* (seis correlações) ou *forte* (uma correlação).

Existe uma **correlação positiva moderada** entre:

- A influência da liderança humana sobre a inclusão (item 39) e a existência de uma relação entre os dois conceitos (item 40);
- A influência da liderança sobre a inclusão humana (item 39) e a relação entre inclusão e ensino online (item 42);

- A influência da liderança humana sobre a inclusão (item 39) e os seus pressupostos (item 45);
- A existência de uma relação entre inclusão e liderança (item 40) e a relação entre inclusão e ensino online (item 42);
- A existência de uma relação entre inclusão e liderança (item 40) e a melhoria da inclusão pela liderança e ensino online (item 43);
- A relação entre inclusão e ensino online (item 42) e a melhoria da inclusão pela liderança e ensino online (item 43).

Há uma **correlação positiva forte** entre:

- A influência da liderança sobre a inclusão humana (item 39) e a melhoria da inclusão pela liderança e ensino online (item 43).

Entendemos ainda que seria pertinente, atendendo aos nossos objetivos, analisarmos **simultaneamente as três categorias** — *liderança escolar*, *ensino online* e *inclusão*, de modo a detetarmos correlações entre elas. Assim, percebemos, com base na análise do Quadro 1, o total de 46 correlações, com duas intensidades: *moderada* (35 correlações — 30 positivas e cinco negativas) ou *forte* (11 correlações).

Existe uma **correlação positiva moderada** entre:

- A necessidade de a liderança ser autoritária (item 2) e a opinião de que o ensino online implica mais trabalho para os professores e para os órgãos de direção e gestão (item 27);
- A necessidade de a liderança ser autoritária (item 2) e a posição de que o ensino online motiva alunos (item 30);
- A necessidade de a liderança ser autoritária (item 2) e a posição de que a inclusão é potenciada pela liderança e pelo ensino online (item 43);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos (item 4) e a opinião de que o ensino online origina maior volume de trabalho e desafios à liderança (item 22);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos ou elementos da comunidade externa/ autarquia (item 5) e a opinião de que o ensino online funciona bem no atendimento a alunos com dificuldades ou deficiências (item 23);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos ou elementos da comunidade externa/ autarquia (item 5) e a opinião de que o ensino online facilita a comunicação (item 35);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos ou elementos da comunidade externa/ autarquia (item 5) e a opinião de que a liderança e a inclusão estão relacionadas (item 40);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos ou elementos da comunidade externa/ autarquia (item 5) e a posição de que a inclusão é potenciada pela liderança e pelo ensino online (item 43);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos ou elementos da comunidade externa/ autarquia (item 5) e a convicção de que a inclusão pressupõe ensino e avaliação personalizados, gestão flexível do currículo e do tempo e valorização das diferenças (item 45);
- A competência do conselho geral e ao conselho pedagógico na liderança (item 7) e a posição de que a inclusão é potenciada pela liderança e pelo ensino online (item 43);
- A afirmação de que as opiniões e recomendações dos docentes sem cargos são valorizadas pela liderança da escola (item 11) e a opinião de que, sem liderança eficaz e aulas presenciais, não há inclusão (item 46);

**Quadro 1 – Diferenças significativas entre grupos (Testes de *U de Mann-Whitney* ou *Kruskal-Wallis*).**

Variável	Categoria	Diferenças significativas entre grupos — <i>Itens</i>	Posto médio ( <i>U de Mann-Whitney</i> ou <i>Kruskal-Wallis</i> )
<b>Gênero</b>	<i>Liderança escolar</i>	5. A liderança pode ser partilhada entre professores, pais, alunos e elementos da comunidade externa à escola, nomeadamente a autarquia local.  6. A liderança só deve ser partilhada entre professores, excluindo pais, alunos e outros intervenientes.	---
	<i>Ensino online</i>	36. O ensino <i>online</i> facilita a colaboração.	
	<i>Inclusão</i>	39. A inclusão é facilitada por uma liderança humana. 40. A inclusão e a liderança estão relacionadas. 43. A inclusão é potenciada pela liderança e pelo ensino <i>online</i> .	
<b>Grupo etário</b>	<i>Liderança escolar</i>	10. Os coordenadores têm relevância na liderança da minha escola.	41–45 7,50 46–50 9,75 51–55 5,50 +61 1,50
<b>Tempo de serviço na escola do inquirido</b>	<i>Liderança escolar</i>	9. O conselho geral tem mais expressão, na liderança da minha escola, do que a própria direção.	0–5 10,67 11–15 3,50 16–20 11,00 +21 6,50
<b>Número de anos de experiência no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem/incapacidades</b>	<i>Liderança escolar</i>	8. As opiniões e recomendações dos conselhos de turmas são tidas em consideração pela liderança de topo da minha escola.	0–5 3,75 11–15 9,30 16–20 11,00 +21 3,75
	<i>Ensino Online</i>	24. O ensino <i>online</i> facilita a recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados.	0–5 5,25 11–15 11,00 16–20 4,50 +21 4,13
		31. O ensino <i>online</i> motiva professores.	0–5 4,50 11–15 11,00 16–20 4,50 +21 4,50
	<i>Inclusão</i>	42. A inclusão e o ensino <i>online</i> estão relacionados.	0–5 8,00 11–15 10,40 16–20 2,75 +21 4,38
<b>Número total de alunos com dificuldades de aprendizagem/incapacidades na turma</b>	<i>Ensino Online</i>	38. O ensino <i>online</i> facilita a partilha e a disseminação entre organizações.	0–5 9 6–10 3 +11 1

Fonte: elaboração própria (2022).

- O reconhecimento de que a liderança da escola do inquirido é partilhada (item 14) e a opinião de que o ensino online implica mais trabalho para os professores e para os órgãos de direção e gestão (item 27);
- O reconhecimento de que a liderança da escola do inquirido é partilhada (item 14) e a opinião de que o ensino online contribui para a melhoria na partilha e disseminação entre intervenientes (item 37);
- A possibilidade de a liderança inibir a transformação (item 16) e a opinião de que o ensino online origina maior volume de trabalho e desafios à liderança (item 22);
- A possibilidade de a liderança inibir a transformação (item 16) e a opinião de que o ensino online funciona bem no atendimento a alunos com dificuldades ou deficiências (item 23);
- A possibilidade de a liderança inibir a transformação (item 16) e a promoção pelo ensino online da recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados (item 24);
- A possibilidade de a liderança inibir a transformação (item 16) e a necessidade da formação docente incluir conteúdos referentes ao ensino online e às tecnologias e recursos digitais (item 26);
- A possibilidade de a liderança inibir a transformação (item 16) e a opinião de que o ensino online facilita a comunicação (item 35);
- A possibilidade de a liderança inibir a transformação (item 16) e a defesa de que a inclusão e o ensino online estão relacionados (item 42);
- A opinião de que um bom líder exerce boa liderança e potencia a melhoria (item 19) e a posição de que o ensino online prejudica a inclusão (item 28);
- A necessidade de a formação, inicial ou contínua, incluir conteúdos sobre liderança (item 21) e a promoção pelo ensino online da recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados (item 24);
- A necessidade de a formação, inicial ou contínua, incluir conteúdos sobre liderança (item 21) e a necessidade da formação docente incluir conteúdos referentes ao ensino online e às tecnologias e recursos digitais (item 26);
- A necessidade de a formação, inicial ou contínua, incluir conteúdos sobre liderança (item 21) e a opinião de que o ensino online motiva os professores (item 31);
- A necessidade de a formação, inicial ou contínua, incluir conteúdos sobre liderança (item 21) e a opinião de que o ensino online facilita a comunicação (item 35);
- A promoção pelo ensino online da recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados (item 24) e a afirmação de que a inclusão é facilitada por uma liderança humana (item 39);
- A necessidade da formação docente incluir conteúdos referentes ao ensino online e às tecnologias e recursos digitais (item 26) e a defesa de que a inclusão e o ensino online estão relacionados (item 42);
- A afirmação de que o ensino online motiva os alunos (item 30) e a opinião de que a inclusão é potenciada pela liderança e pelo ensino online (item 43);
- A afirmação de que o ensino online motiva os professores (item 31) e a defesa de que a inclusão e o ensino online estão relacionados (item 42);
- A opinião de que o ensino online facilita a comunicação (item 35) e a afirmação de que a inclusão é facilitada por uma liderança humana (item 39);
- A opinião de que o ensino online facilita a colaboração (item 36) e a afirmação de que a inclusão é facilitada por uma liderança humana (item 39);
- A opinião de que o ensino online contribui para a melhoria na partilha e disseminação entre intervenientes (item 37) e a afirmação de que a inclusão é facilitada por uma liderança humana (item 39);

- A opinião de que o ensino online contribui para a melhoria na partilha e disseminação entre intervenientes (item 37) e a defesa de que a inclusão e o ensino online estão relacionados (item 42);
- A opinião de que o ensino online contribui para a melhoria na partilha e disseminação entre intervenientes (item 37) e a opinião de que a inclusão é potenciada pela liderança e pelo ensino online (item 43).

Verifica-se uma **correlação positiva forte** entre:

- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos (item 4) e a opinião de que o ensino online funciona bem no atendimento a alunos com dificuldades ou deficiências (item 23);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos ou elementos da comunidade externa/ autarquia (item 5) e a opinião de que o ensino online origina maior volume de trabalho e desafios à liderança (item 22);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos ou elementos da comunidade externa/ autarquia (item 5) e a opinião de que a inclusão é facilitada por uma liderança humana (item 39);
- O reconhecimento de que a liderança da escola do inquirido é partilhada (item 14) e a opinião de que o ensino online acresce trabalho a professores e a alunos (item 34);
- A probabilidade de a liderança potenciar a mudança e a inovação (item 15) a opinião de que o ensino online funciona bem no atendimento a alunos com dificuldades ou deficiências (item 23);
- A opinião de que o ensino online origina maior volume de trabalho e desafios à liderança (item 22) e a afirmação de que a inclusão é facilitada por uma liderança humana (item 39);
- A opinião de que o ensino online origina maior volume de trabalho e desafios à liderança (item 22) e a convicção de que a inclusão pressupõe ensino e avaliação personalizados, gestão flexível do currículo e do tempo e valorização das diferenças (item 45);
- A promoção pelo ensino online da recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados (item 24) e a defesa de que a inclusão e o ensino online estão relacionados (item 42);
- A opinião de que o ensino online facilita a comunicação (item 35) e a defesa de que a inclusão e o ensino online estão relacionados (item 42);
- A opinião de que o ensino online facilita a colaboração (item 36) e a defesa de que a inclusão e o ensino online estão relacionados (item 42);
- A opinião de que o ensino online facilita a colaboração (item 36) e a posição de que a inclusão é potenciada pela liderança e pelo ensino online (item 43).

Existe uma **correlação negativa moderada** entre:

- A necessidade de uma liderança mista, autoritária e partilhada, ajustada ao destinatário (item 3) e a opinião de que, sem liderança eficaz e aulas presenciais, não há inclusão (item 46);
- A possibilidade de partilhar a liderança entre professores, pais e alunos (item 4) e a opinião de que, sem liderança eficaz e aulas presenciais, não há inclusão (item 46);
- A afirmação de que as relações humanas importam pouco na questão da liderança (item 18) e a opinião de que o ensino online facilita a gestão do tempo e das atividades (item 25);
- A opinião de que um bom líder exerce uma boa liderança e potencia a melhoria (item 19) e a convicção de que o ensino online motiva os alunos (item 30);

- A opinião de que um bom líder exerce uma boa liderança e potencia a melhoria (item 19) e a afirmação de que o ensino online facilita as aprendizagens de alunos com dificuldades (item 32).

Consideramos, por fim, que seria relevante realizar um conjunto de análises inferenciais, aplicando *testes de diferenças* que nos permitissem averiguar se existiam (ou não) respostas estatisticamente diferentes entre grupos. Assim, procuramos esclarecer se as variáveis implicavam diferenças significativas nos resultados.

Como tal, usamos os *testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk*, por grupos, para verificar pressupostos para o uso de testes paramétricos. Uma vez que os pressupostos da normalidade também não se verificaram por grupo, aplicamos os *testes de diferenças não paramétricos* para as medianas: *Kruskal-Wallis* e *teste U de Mann-Whitney*. De frisar que foram observados alguns valores enquadráveis numa distribuição normal dos dados, porém, a sua ocorrência pontual não sustenta a aplicação de testes paramétricos.

Aplicamos o *teste U de Mann-Whitney* (Quadro 1) para testar diferenças entre os dois conjuntos auscultados: masculino ou feminino. Registam-se seis diferenças significativas entre inquiridos do gênero masculino (M) e inquiridas do gênero feminino (F), nos três domínios.

Assim, na categoria da *liderança escolar*, o *gênero* reporta duas diferenças significativas nos itens:

- 5. A liderança pode ser partilhada entre professores, pais, alunos e elementos da comunidade externa à escola, nomeadamente a autarquia local.
- 6. A liderança só deve ser partilhada entre professores, excluindo pais, alunos e outros intervenientes.

Na categoria do *ensino online*, destaca-se uma única diferença estatisticamente significativa: 36. O ensino *online* facilita a colaboração.

No domínio da *inclusão escolar*, sobressaem três diferenças estatisticamente significativas:

- 39. A inclusão é facilitada por uma liderança humana.
- 40. A inclusão e a liderança estão relacionadas.
- 43. A inclusão é potenciada pela liderança e pelo ensino online.

Quanto às demais variáveis, usamos o *teste de Kruskal-Wallis* (Quadro 1), uma vez que estávamos perante mais do que dois grupos a testar.

Com relação às variáveis do *tempo total de serviço* e do *número de anos em funções de administração e gestão escolares*, não se observam diferenças assinaláveis.

Já no *grupo etário*, verificamos uma diferença estatisticamente significativa na categoria da *liderança escolar*, no item 10: “Os coordenadores têm relevância na liderança da minha escola, na faixa entre os 46 e os 50 anos.”

O *tempo de serviço na escola do inquirido* destaca, no domínio da *liderança escolar*, o item 9: “O conselho geral tem mais expressão, na liderança da minha escola, do que a própria direção, no tempo de serviço compreendido entre 0 e 5 anos e 16 e 20 anos.”

A variável do *número de anos de experiência no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem/incapacidades* revela quatro diferenças estatisticamente significativas, abrangendo os três domínios em estudo:

- 8. As opiniões e recomendações dos conselhos de turmas são tidas em consideração pela liderança de topo da minha escola, no intervalo entre os 16 e 20 anos de serviço.
- 24. O ensino online facilita a recuperação e o sucesso de alunos em risco de exclusão escolar ou desmotivados, no intervalo entre os 11 e 15 anos de serviço.
- 31. O ensino online motiva professores, no mesmo intervalo.

- 42. A inclusão e o ensino online estão relacionados, no mesmo intervalo.

Por fim, a variável referente ao *número total de alunos com dificuldades de aprendizagem/incapacidades na turma* regista uma única diferença significativa no item 38: “O ensino *online* facilita a partilha e a disseminação entre organizações escolares, no intervalo entre zero e cinco alunos por turma.”

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados revelam a existência de uma relação entre os três alicerces — *liderança escolar*, *ensino online* e *inclusão*. Percebemos que os três domínios se intersectam, tendo encontrado 41 correlações positivas que sustentam esta afirmação (Quadro 1), nomeadamente no que se refere às interações e interdependências que estabelecem entre si. Destas se destacam a valorização da partilha, a humanização e as potencialidades da liderança e dos contributos do ensino *online* sobre a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiências ou em risco de exclusão.

Com relação à análise isolada de cada categoria, no quadro da *liderança escolar*, as opiniões defenderam, contrastando com a realidade das escolas portuguesas em que a liderança está muito centralizada (Lima, Sá e Torres, 2020), uma concepção de liderança democrática e partilhada entre professores, alunos, pais e autarquia local, ecoando vozes de recomendações reiteradas (Nascimento, 2018; UNESCO, 2018; OECD, 2021). A liderança de traço autoritário foi rejeitada a favor de uma opção *distribuída*, o que também se alinha com as recomendações referidas.

De acordo com os inquiridos, a liderança continua centralizada em três órgãos: direção, conselho geral e conselho pedagógico; o que nos leva a sustentar que a sua democratização está refém dessa tríade.

Ao conselho geral é reconhecido menos poder de gestão e decisão do que à direção; percepção que colide com as competências atribuídas a esse órgão (Portugal, 2008).

As opiniões dos professores sem cargos ou dos conselhos de turma não parecem ser profundamente consideradas pela liderança. Em oposição, as dos coordenadores de departamentos parecem ter relevância. Em consequência, percebemos que são as lideranças de topo e intermédias que continuam a gerir e a administrar a escola pública.

Alinhando-se com uma visão humanizada, advogadas em teorias da administração e gestão escolares de pendor humanista (teoria das relações humanas), a liderança da escola dos professores respondentes é entendida como eficaz e humana. Valorizam-se as relações humanas na questão da liderança, o que também vai ao encontro de recomendações internacionais.

O perfil do líder foi associado ao tipo de liderança, com repercussões na qualidade e na eficácia da liderança exercida, podendo potenciar ou inibir a mudança e a inovação. Os inquiridos reconhecem limitações, decorrentes do controlo praticado pela tutela, ao desenvolvimento de uma liderança autónoma; situação que denuncia um cenário complexo no qual se revela uma autonomia (Portugal, 2008; 2018) ainda (fortemente) controlada.

Quanto à categoria do *ensino online*, a percepção ruma no sentido de representar uma modalidade que acresce trabalho e desafios à liderança, aos professores e aos alunos, mas agiliza a gestão do tempo e das atividades.

Segundo os inquiridos, o ensino *online* não parece facilitar o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências. Como tal, entendemos que o ensino *online*, as TIC/RED carecem também de reflexão e melhoria, por forma a abraçarem todos os alunos. Sem a devida ponderação e adequação, poderão não ficar acautelados o acesso ao currículo e a equidade; condições essenciais à evolução dos alunos mais vulneráveis ou em risco de exclusão, comprometendo, assim, o seu sucesso pessoal e a sua inclusão escolar e social.

Esta modalidade de ensino virtual compromete, de acordo com os inquiridos, a socialização e não promove fortemente a inclusão, mas tende a ser considerada um facilitador e motivador de aprendizagens de alunos sem dificuldades, entendimento que se alinha com as percepções de organizações externas, nomeadamente da UNESCO (2017), Comissão Europeia (2018) e OECD (2019).

O ensino *online* e os recursos digitais foram ainda entendidos como facilitadores da comunicação, colaboração, partilha e disseminação entre intervenientes e organizações escolares, o que também coincide com verificações de organizações externas aqui referidas.

Menos de metade dos docentes considera que o ensino *online* os motiva. Esta falta de interesse poderá, no nosso entender, dificultar o desenvolvimento de competências digitais necessárias ao desempenho da função docente na escola atual; uma visão alinhada com resultados da OECD (2019). As novas tecnologias, os recursos digitais e o ensino *online* impactam a escola atual, consolidando-se o seu acesso e uso. Entretanto, “(...) em se tratando da escola, a mudança esperada não aconteceu” (Toschi, 2019, p. 94). Educar a pluralidade de públicos escolares impõe mudanças particularmente urgentes na formação de professores — no fundo, para promovermos novas mentalidades em professores envelhecidos.

Relativamente à categoria da *inclusão*, os respondentes consideram que ela diz respeito a todos os alunos, denotando a incorporação, no discurso, dos princípios de Salamanca (1994) e demais documentos (inter)nacionais e nacionais.

A liderança humana e eficaz, assim como as aulas presenciais, colhem uma posição favorável na promoção da inclusão. *Liderança* e *inclusão* foram, aliás, consideradas, pela maioria dos inquiridos, elementos que se relacionam. Já a relação entre *inclusão* e *ensino online* não define uma opinião sustentada, denotando uma relação recente e emergente, ainda em fase de compreensão.

Por sua vez, os recursos digitais e o ensino *online* são considerados estímulos à inclusão, enriquecendo-a, numa fusão saudável com um ensino mais tradicional (Morais *et al.*, 2022). Verifica-se ainda uma concordância quanto ao facto de a inclusão requerer equidade, ensino e avaliação personalizados, gestão flexível do currículo e do tempo e valorização das diferenças; premissas em acordo com normativas nacionais (Portugal, 2018a; 2018b).

Os professores auscultados entendem ainda que a formação docente, inicial ou contínua, deve incluir conteúdos curriculares sobre liderança, ensino *online*, tecnologias e recursos digitais, indo ao encontro das necessidades sentidas, assim como das conclusões da OECD (2014). A inserção, nos planos de estudos de formação de professores, de conteúdos relacionados com a temática da inclusão também se afigura pertinente para responder aos desafios colocados pela heterogeneidade de públicos escolares (Inês, Seabra e Pacheco, 2021).

Retomando, para concluir, a questão da liderança, podemos afirmar que as percepções acerca das decisões da escola se mantêm centralizadas nas lideranças de topo e intermédias, e a participação de alunos, encarregados de educação e comunidade carece de clara consolidação. A relação que se estabelece continua marcada por um sentido unilateral de decisão — cumprimento, em detrimento de uma lógica colaborativa e recíproca, na qual a autonomia se identifica com responsabilidade individual e coletiva. O estilo de liderança, de acordo com as percepções e experiências dos inquiridos, parece ainda denotar aspetos de um estilo *autoritário* (Arroteia, 2014) que, contudo, ilustra passos em direção a um estilo (mais) aberto e *democrático* (Arroteia, 2014).

A liderança impacta a motivação dos seus agentes. Ora, em educação, a motivação reveste-se de importância particular, na medida em que contribui para que os alunos entendam as aprendizagens como relevantes, potenciando o sucesso escolar (Ferreira, 2021). Reconhecemos que os imperativos da tutela, trans e supranacionais condicionam fortemente a emergência de uma liderança plenamente partilhada e de uma escola verdadeiramente inclusiva e participada, na qual as decisões são (re)tomadas por muitos.

Urge dotar a comunidade educativa de autonomia para emanciparmos uma escola que continua, afinal, controlada, controladora e de portas semifechadas, pois os seus elementos, mantendo-se na periferia da tomada de (muitas) decisões, são figurantes, por vezes silenciados, ficando os papéis principais demasiadas vezes atribuídos à tutela e a organismos supra e transnacionais.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA). Code of ethics. **Educational Researcher**, v. 40, n. 3, p. 145-156, fev. 2011. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>

ABDALLA, Marcelo; BOTELHO, Carine, Brito, PATRÍCIA; Silva, Yuri. Representação Social da Liderança: análise em uma organização da administração pública federal. **Revista de Administração, Sociedade e Inovação**, v. 2, n. 1, 2016. <https://doi.org/10.20401/rasi.2.1.90>

ARROTEIA, Jorge Carvalho. **Educação e desenvolvimento** — fundamentos e conceitos. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014.

BAPTISTA, Marisa. O cidadão do mundo e a organização ética escolar. In: FRAGA, Nuno (org.). **O professor do século xxi em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis**. Madeira: Universidade da Madeira, 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

COMISSÃO EUROPEIA. **Teaching careers in Europe: access, progression and support**. Brussels: Publications Office of the European Union, 2018. (Eurydice Report, 2018).

COMISSÃO EUROPEIA. Tecnologias da Informação e da Comunicação. Bruxelas: Publications Office of the European Union, 2020. Disponível em: [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/pt/policy/themes/ict/](https://ec.europa.eu/regional_policy/pt/policy/themes/ict/). Acesso em: 18 abr. 2021.

FERNANDES, Adérita. **A integração das TIC nas atividades curriculares sob o olhar inovação pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Inovação Pedagógica) – Universidade da Madeira, Madeira, 2014. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/entities/publication/50c80079-744d-44a9-a45b-cb629dcb2f0f>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FERREIRA, Joana Alves. **A influência da motivação nas aprendizagens em crianças na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, 2021.

INÊS, Helena; SEABRA, Filipa; PACHECO, José Augusto. Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, v. 53, n. 53, p. 11-30, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8071>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio; TORRES, Leonor Lima. **Diretores escolares em ação**. Lisboa: Fundação Manuel Leão, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Por uma escola para todos. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (orgs). **Diversidade e tecnologias digitais**. Cáceres: Ministério da Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

MARTINS, Rosa; COSTA, Eusébio; PAULO, Estrela; PASCOINHO, João. From the classroom to digital platforms-a study with teachers and families. In: MESQUITA, Anabela; ABREU, António; CARVALHO,

João Vidal (orgs). *Perspectives and Trends in Education and Technology*. UK: Springer, 2022. p. 813-823. [http://doi.org/10.1007/978-981-16-5063-5\\_66](http://doi.org/10.1007/978-981-16-5063-5_66)

MARÔCO, João. **Análise estatística com utilização do SPSS**. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.

MARÔCO, João; GARCIA-MARQUES, Teresa. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90, mar. 2006.

MAUREIRA-CABRERA, Óscar; AHUMADA-FIGUEROA, Luis; ASCENCIO-GARRIDO, Carlos; BANDEIRA-ANDRIOLA, Wagner. Liderança Compartilhada nas escolas: mudanças na percepção das práticas educacionais. **Ensaio e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 121, p. e0233839, 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103839>

MORAIS, José; LOURENÇO, Justino; SANTOS, José; MONTEIRO, João; NEVES, Nelson; SÁ, Susana. Conceptions on higher education professors about use of technologies in the learning process: a comparative study. **INTED2022 Proceedings**, p. 3775-3784, 2022. <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1048>

MOREIRA, Jussany Maria de Barros; GIANOTTO, Dulcinéia E. P.; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos A. O. TIC: uma investigação na formação de professores e na transposição didática. **Revista Valore**, v. 6, p. 1070-1084, 2021. <https://doi.org/10.22408/rev6020219611070-1084>

NASCIMENTO, Marinalva Lisboa. A liderança como essência: Delegar para liderar com qualidade na inclusão escola. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Lisboa, 2018.

OBSERVATÓRIO DOS RECURSOS EDUCATIVOS (ORE). Por uma utilização criteriosa dos recursos digitais em contextos educativos um balanço de investigações recentes. Porto: ORE, 2014. Disponível em: [https://oreorgpt.files.wordpress.com/2018/08/estudoore\\_recurrosdigitaisemcontextoseducativos.pdf](https://oreorgpt.files.wordpress.com/2018/08/estudoore_recurrosdigitaisemcontextoseducativos.pdf). Acesso em: 12 out. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education policy outlook – Portugal**. [S.l.]: OCDE Publishing, 2014. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK\\_PORTUGAL\\_PRT.pdf](https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf). Acesso em: 18 set. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **TALIS 2018 results**. Teachers and schools leaders as lifelong learners. [S.l.]: OECD Publishing, 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a glance 2021**. OECD indicators. [S.l.]: OECD Publishing, 2021.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación**. [S.l.]: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>. Acesso em: 23 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230015, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>

PEREIRA, Ismael Antonello. Tipos de liderança dentro do ambiente educativo: uma discussão sobre sua identidade organizacional. **Educationis**, v. 8, n. 1, p. 8-22, 2020. <http://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2020.001.0002>

PORTUGAL. **Decreto-lei nº43/1989, de 3 de fevereiro de 1989**. Diário da República, 1ª série, nº 29. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PORTUGAL. **Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril de 2008**. Diário da República, 1ª série, nº 79. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/233009/decreto-lei-75-2008-de-22-de-abril>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PORTUGAL. **Lei nº 109/2009, de 15 de setembro de 2009**. Diário da República. 1ª série, nº 179. Disponível em: <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/489693/details/maximized>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PORTUGAL. **Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho de 2018a**. Diário da República, 1ª série, nº 129. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PORTUGAL. **Decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho de 2018b**. Diário da República, 1ª série, nº 129. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PORTUGAL. **Lei nº58/2019, de 08 de agosto de 2019**. Diário da República. 1ª série, nº 151. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/123815982/details/maximized>. Acesso em: 14 mar. 2022.

RAMOS, Natália; LOPES, Ana Cristina Duarte. Desafios da educação a distância em tempos de pandemia. In: LIMA DE OLIVEIRA, Albertina; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FRANCO DO AMARAL, Marco Antônio (orgs.). **Voices da educação**. Pesquisas e escritas contemporâneas. Lisboa: Universidade Aberta, 2021.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Tecnologias e Educação: O discurso da UNESCO. **Educação**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37288/html>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SILVA, Daniela. **A assembleia de escola/agrupamento e a participação da comunidade educativa** – subsídios para a sua reflexão a partir de um caso(comunicação). (n.d.). Disponível em: <https://portaberta.uminho.pt/display/cv-t-9dda099edfc210eb30880ee0d2ced228>. Acesso em: 08 ago. 2021.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, n. 14, p. 77-99, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10008>. Acesso em: 18 set. 2021.

TOSCHI, Mirza Seabra. Quando as tecnologias digitais adentram a escola pública: por outras práticas e modos do ensinar e aprender. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (orgs.). **Diversidade e tecnologias digitais**. Cáceres: Ministério da Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, 2019. p. 79-102.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Handbook on measuring equity in education**. Montreal: UNESCO, 2018.

**Como citar este artigo:** INÊS, Helena; SOUSA, João Carlos Machado de. Liderança, ensino online e inclusão: que relação? Percepções de professores de primeiro ciclo do ensino básico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300014, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300014>

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições dos autores:** Escrita – Revisão e Edição, Análise Formal, Investigação, Metodologia: Inês, H.; Sousa, J.

## SOBRE OS AUTORES

HELENA INÊS é doutora em ciências da educação, especialidade em desenvolvimento curricular pela Universidade do Minho (Portugal). Membro integrado do LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-Learning, da Universidade Aberta (Portugal). Colaboradora do CIEd, Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho (Portugal). Docente de Educação Especial no Agrupamento de Escolas 4 de Outubro (Portugal). Coordenadora de Projetos Erasmus+ no CENFORES, Centro de Formação de Agrupamentos de Escolas (Portugal).

JOÃO CARLOS MACHADO DE SOUSA é doutor em desenvolvimento curricular pela Universidade do Minho (Portugal). Docente e investigador do IEESF, Instituto Europeu de Estudos Superiores de Fafe (Portugal).

Recebido em 30 de julho de 2023

Revisado em 9 de fevereiro de 2024

Aprovado em 29 de fevereiro de 2024

