

AS PERSPETIVAS DOS DIRETORES SOBRE O MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS PORTUGUESAS

PRINCIPALS' PERSPECTIVES ON THE MANAGEMENT MODEL OF PORTUGUESE SCHOOLS

João M. S. Carvalho¹ | Paulo Delgado² | Vera Diogo³ | Pedro Martins⁴ | Paula Romão⁵

Resumo

Mais de uma década desde a entrada em vigor do modelo de gestão e administração escolar português, urge conhecer e interpretar as perspetivas dos Diretores das escolas do Ensino Básico e Secundário sobre a aplicação dos normativos em vigor. Após 30 entrevistas exploratórias, que permitiram criar o desenho do estudo quantitativo subsequente, foi realizado um inquérito a nível nacional a uma amostra representativa de 83 Diretores de Escola ou Agrupamentos de Escola, visando conhecer as suas opiniões sobre o modelo de gestão das mesmas. Conclui-se que o papel dos *stakeholders* externos, nomeadamente as famílias e a comunidade, é olhado com desconfiança e desvalorizado ao nível do Conselho Geral; que o poder acrescido dos Diretores

1 Autor de correspondência. Universidade Portucalense, Departamento de Economia e Gestão, REMIT – Research on Economics, Management and Information Technologies, Porto, Portugal.

 <http://orcid.org/0000-0003-0683-296X> ; joao.carvalho@upt.pt

2 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, InED-Centro de Investigação e Inovação em Educação, Porto Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0001-6977-8214> ; pdelgado@ese.ipp.pt

3 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, InED-Centro de Investigação e Inovação em Educação, Porto, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-3954-932X> ; veradiogo@ese.ipp.pt

4 Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses, InED-Centro de Investigação e Inovação em Educação, Porto, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-4938-1751> ; martinspn@gmail.com

5 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, InED-Centro de Investigação e Inovação em Educação, Porto, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-3919-7563> ; promao@ese.ipp.pt

é por eles assumido, mas privilegiando a tradicional participação dos outros elementos da comunidade escolar; e que a autonomia das escolas é mais teórica do que prática, por via da inexistência dos instrumentos necessários para a sua afirmação. São retiradas ilações para o futuro da gestão escolar em Portugal.

Palavras-chave Gestão da escola, Diretor, Conselho Geral, Autonomia.

Abstract More than a decade since the entry into force of the Portuguese school management and administration model, it is urgent to know and interpret the perspectives of the Principals of Basic and Secondary Schools on the application of the regulations in force. After 30 exploratory interviews, which made it possible to create the design of the subsequent quantitative study, a national survey was carried out with a representative sample of 83 Directors of Schools or School Groups to know their opinions on the management model. It is concluded that the role of external stakeholders, namely families and the community, is viewed with suspicion and undervalued at the General Council level; that they assume the increased power of the Principals, but favouring the traditional participation of other elements of the school community; and that the autonomy of schools is more theoretical than practical, due to the inexistence of the necessary instruments for its affirmation. Lessons are drawn for the future of school management in Portugal.

Keywords School management, Principal, School council, Autonomy.

1. Introdução

A estrutura organizacional da Escola Pública Portuguesa é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Decorrida mais de uma década desde a entrada em vigor do modelo de gestão e administração escolar, a perspetiva do Diretor sobre as regras a que deve obediência na gestão da sua escola ou agrupamento de escolas tem sido objeto de vários estudos (Delgado *et al.*, 2021; Diogo *et al.*, 2020; Lima *et al.*, 2020b). Para o modelo de gestão e administração das escolas e agrupamentos de escolas públicas, o legislador define, no seu preâmbulo, três objetivos: (1) intensificar o envolvimento das famílias e da comunidade na direção das escolas; (2) fortalecer a liderança escolar; e (3) fortalecer a autonomia escolar.

O primeiro objetivo visa alcançar uma maior participação das famílias e das comunidades na gestão das escolas, abrindo estas à comunidade. O legislador pretende que o corpo diretivo da escola inclua pessoas que representem pessoal docente, pessoal não docente, pais e/ou tutores de educação, alunos, autoridades locais e representantes de organizações científicas, culturais, sociais e económicas (Bexiga, 2009).

O segundo objetivo passa pela constituição dos conselhos de direção, administração e gestão, nomeadamente o Conselho Geral (Conselho de escola), o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho de Administração. No caso do Diretor, emerge a liderança unipessoal com vários poderes e competências, face a um renovado Conselho Geral que, todavia, desempenha um papel diminuto, não exercendo efetivamente as suas competências de definição do plano estratégico para a escola (Lima *et al.*, 2020b; Martins & Macedo, 2017).

O terceiro objetivo surge no artigo 8.º da lei, onde a autonomia das escolas é considerada em termos da tomada de decisões relacionadas com assuntos como a organização pedagógica, a organização curricular, a gestão de recursos humanos, a ação social escolar e a gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. O Diretor não viu, todavia, os seus poderes reforçados através de uma transferência do poder central. A sua margem de decisão alarga-se pela “partilha leonina, no interior de cada escola/agrupamento, das magras franjas de autonomia” ainda existentes no modo centralizado de gerir o sistema educativo português (Lima *et al.*, 2020a, p. 36). A implementação do tipo de autonomia defendida pelo Ministério da Educação visa, ao nível do discurso jurídico formal, libertar os serviços centrais e dar à escola uma gestão mais forte e personalizada, fazendo prevalecer uma autonomia técnica, que surge associada à transferência de competências para os municípios, sobre uma autonomia de base comunitária, desejada pela comunidade académica (Silva & Sá, 2017). À semelhança do que ocorreu em vários países europeus, esta reforma do modelo de gestão escolar aproximou as escolas dos municípios (Varjo & Kalalahti (2019). Com efeito, em Portugal, os municípios atraíram as escolas para a órbita “dos seus jogos político-partidários, ao mesmo tempo que, no que respeita ao essencial, continuam dependentes dos órgãos centrais do Ministério da Educação” (Silva & Sá, 2017, p. 77). Os municípios assumem-se deste modo como uma espécie de “delegações” do poder central, resolvendo problemas estruturais que caracterizam o contexto local (Baixinho, 2017). Na prática, corre-se o

risco de a gestão das escolas ser subordinada aos interesses políticos, determinando decisões e procedimentos que se afastam da equidade e dos objetivos democráticos da escola pública. Na perspetiva de Parente (2017), a gestão escolar, ao assumir uma conotação mercantilista de pendor técnico-burocrático, sujeita-se ao controlo do poder político, assente “nos interesses políticos locais e na manutenção do poder como forma de enfraquecimento e desvalorização da escola” (p. 262).

O Diretor da escola passa a ser o líder formal da organização, uma vez reforçado o seu papel, para o desempenho do qual é exigida formação especializada (Silva & Sá, 2017). É um líder eventualmente solitário e inevitavelmente poderoso (Delgado *et al.*, 2018), que atua num contexto de maior verticalização da gestão interna, um poder mais concentrado e, possivelmente, uma cultura escolar menos participada (Bexiga, 2010; Lima, 2011, 2018). Compete-lhe liderar a organização, que se desdobra em múltiplas dimensões e atribuições, que abrangem nomeadamente o processo de ensino e aprendizagem, os resultados do desempenho escolar, a interação com famílias e comunidade, a contabilidade e as finanças públicas, a gestão de pessoas e, nos últimos tempos, a gestão da crise pandémica e dos seus impactos no quotidiano, entre outras (Barroso, 2011a; Vieira & Vidal, 2015), configurando um perfil que Lima (2011) intitulou como *COO (Chief Operating Officer)*, ou executivo-chefe de operações.

O processo de eleição do Diretor, instituído pelo modelo atual de gestão, combina um concurso com uma eleição, a qual compete agora aos membros do Conselho Geral. Podem candidatar-se professores em exercício de funções na escola a que se candidatam, ou professores em função noutra escola; há ainda “a particularidade de, para além dos professores do ensino público, também se poderem candidatar os professores profissionalizados do ensino particular e cooperativo com experiência de gestão nesses estabelecimentos de ensino” (Silva & Sá, 2017, p. 70).

A importância atribuída ao Diretor da escola como líder máximo da organização altera os termos e modelos de liderança e gestão colegiada que existiam há décadas. A colegialidade implica uma melhor comunicação horizontal, envolvendo todos no processo de tomada de decisão, sendo a liderança baseada na experiência profissional e sabedoria, e não na autoridade formal (Hargreaves, 1998; Bush & Middlewood, 2005). Neste contexto, a tomada de decisão, orientada por uma liderança consciente da sua função estratégica para o alcance dos objetivos da organização, resultaria de

um processo de negociação, em que os valores e objetivos compartilhados pelos professores levariam ao consenso, contribuindo para o sucesso da gestão escolar (Bush, 2006; Carvalho *et al.*, 2021). No entanto, embora a abordagem colegial tenha a vantagem de envolver os professores na tomada de decisões e, consequentemente, na implementação mais eficaz das medidas, a necessidade de um processo de negociação pode apresentar desvantagens, nomeadamente a falta de tempo para a tomada de decisões e a dificuldade de se chegar a um consenso (Barreto, 2002). Acresce que o nível de responsabilidade do Diretor exigido pelo atual modelo de gestão escolar, se articulado com processos administrativos que privilegiem o mercado e a produtividade, conduz a menor colegialidade na tomada de decisão (Carvalho, 2017; Martins & Macedo, 2017).

Apesar da longevidade do exercício do cargo, que caracteriza um grupo significativo dos Diretores em exercício de funções (Silva & Sá, 2017), é pouco expressiva a voz daqueles que reivindicam a constituição de uma carreira própria, para o desempenho da função. Pelo contrário, são muitos os que defendem a alteração do processo de eleição do Diretor, o qual deveria passar a contar com a participação de toda a comunidade escolar, o que constituiria uma singularidade no continente europeu (Barroso, 2011b) e não só. Por exemplo, no Brasil acentuou-se, a partir de 2007, o recurso à indicação ou nomeação para se aceder ao cargo. Segundo Marinho *et al.* (2020), 46,2% dos Diretores que integraram a sua pesquisa foram indicados no período analisado, o que coloca inevitavelmente a questão sobre qual o papel da intervenção do poder político na educação e da colegialidade na tomada de decisão.

Por outro lado, a pressão para a prestação de contas – no âmbito interno, ao Conselho Geral, bem como aos diversos atores internos da comunidade escolar (Delgado *et al.*, 2022, no prelo); no âmbito externo, ao Ministério da Educação, enquanto superior hierárquico do Diretor, e às famílias e comunidades – coloca o Diretor “perante formas diferenciadas (e, não raras vezes, contraditórias) de *accountability* (isto é, processos ambivalentes e heterogéneos de avaliação, prestação de contas e responsabilização)” (Afonso, 2018, p. 328). Esta prestação de contas é potenciada pelo recuso às plataformas digitais (Lima & Torres, 2020). Torres e Rocha (2020) colocam bem a questão central neste debate: “avaliados, controlados e prestadores de contas” ou “atores co-construtores da realidade educativa” (p. 121).

Assim, este estudo corrobora a importância destacada por Foucault (1976) quanto à consciencialização da centralidade da gestão na construção e institucionalização dos saberes-poderes sobre a vida humana. Procuramos abarcar todos os Diretores de escola e agrupamentos de escola a nível nacional, visando saber qual a sua perspetiva acerca do modelo de gestão das escolas que está em vigor há mais de 10 anos, interpelando-os sobre os resultados da institucionalização de um líder único, como principal responsável pela tomada de decisão, sobre o grau de autonomia que dispõe para uma efetiva tomada de decisão, bem como sobre a participação de *stakeholders* externos na gestão da escola. Pretende-se deste modo aferir até que ponto a evolução recente da gestão das escolas e dos agrupamentos em Portugal se tem caracterizado pela democraticidade e pela autonomia na tomada de decisão.

2. Método

O estudo foi desenhado para a utilização de um método misto: foram realizadas entrevistas a uma amostra de Diretores, as quais permitiram a obtenção de informação crucial para o desenho de um questionário de investigação. Os resultados dessas entrevistas já foram publicados (e.g., Delgado *et al.*, 2021), o que não aconteceu ainda com os resultados do inquérito nacional, que decorreu posteriormente, e são o objetivo deste artigo.

2.1. Questionário e procedimentos

O questionário foi enviado a todos os Diretores de agrupamentos/escolas em Portugal Continental (811), tendo-se obtido uma taxa de resposta de 10,2%, correspondendo a 83 participantes. Esta taxa de resposta pode ser considerada aceitável, olhando a que o nosso estudo se cruzou com a investigação de Lima *et al.* (2020b), com os mesmos respondentes-alvo, sendo esta a única publicação que apresenta uma amostra maior nos estudos feitos em contexto português.

Garantiu-se o anonimato total, tanto do Diretor como da escola. De modo a reforçar a não possibilidade de identificação dos Diretores, não lhes foi pedida informação sobre a sua idade, género ou habilitações literárias. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a sua colaboração foi totalmente voluntária, conforme previsto na Proteção de Dados Pessoais e Garantia dos Direitos Digitais em

Portugal de acordo com a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, sobre Proteção de Dados Pessoais.

O questionário encontrava-se dividido em cinco secções: (1) caracterização do(a) Diretor(a) e da escola/agrupamento (4 perguntas); (2) características do modelo de gestão das escolas (19 perguntas); (3) perfil do Diretor (duas perguntas); (4) fatores de sucesso na gestão (uma pergunta); e (5) contributos para a evolução do modelo de gestão (uma pergunta). Muitas perguntas tinham respostas fechadas, com base nas obtidas aquando das entrevistas na primeira fase do projeto. Obviamente, existia a possibilidade de acrescentar novas respostas em cada pergunta. Outras eram abertas, como se verá na apresentação dos resultados.

A aplicação do questionário foi realizada através da utilização do *Google Forms*, tendo sido enviado para os endereços eletrónicos de todos os Diretores de escolas. Quinze dias e um mês após o primeiro email, foram feitos dois lembretes para o preenchimento do inquérito.

2.2. Caracterização da amostra

Nos inquéritos, só se perguntou o número de anos de experiência: 23 com menos de 4 anos; 13 entre 4 e 8 anos; e 47 com mais de 8 anos. Na Tabela 1 apresentamos a distribuição das respostas obtidas por regiões e por tamanho dos agrupamentos.

Tabela 1. Distribuição da amostra por região e dimensão do agrupamento

Região	Dimensão do agrupamento					Total
	Até 200 alunos	Entre 201 e 500	Entre 501 e 1000	Entre 1001 e 2000	Entre 2001 e 3000	
Norte	1	3	7	13	5	29
Centro	1	3	7	7	5	23
Lisboa	0	1	4	10	5	20
Alentejo	0	2	1	4	0	7
Algarve	0	0	1	0	2	3
Omisso	0	0	0	0	1	1
Total	2	9	20	34	18	83

O número de escolas por agrupamento teve a seguinte distribuição: 14 com uma escola (16,9%); 16 entre duas e quatro escolas (19,3%); 25 entre cinco e oito escolas (30,1%); 16 entre nove e doze escolas (19,3%); 6 entre treze e dezasseis escolas (7,2%); e 6 com mais de dezasseis escolas (7,2%).

3. Resultados e discussão

Na Tabela 2 podemos ver a distribuição das respostas à questão sobre se os Diretores concordam com o atual modelo de gestão das escolas, em função do nível de anos em que estão na direção. Podemos concluir para a população que a opinião dos Diretores é dependente do seu nível de experiência (teste *Kruskal-Wallis*: $H = 9,737$, $p < 0,05$). Parece que os Diretores mais experientes são aqueles que ou concordam com o modelo ou consideram-no irrelevante, porventura porque continuam a utilizar um modelo de liderança mais colegial, como sempre fizeram, não dando importância maior à sua acrescida responsabilidade individual. Estes dados estão de acordo com as perspetivas recolhidas na fase das entrevistas, em que foi possível identificar num grupo de Diretores uma perceção de irrelevância ou indiferença da implementação do modelo de gestão formal, valorizando-se em contrapartida a experiência e vivência do quotidiano escolar (Delgado *et al.*, 2018). Tudo parece indiciar que estes Diretores continuam a “governar” segundo o paradigma da legislação anterior, o que encontra respaldo em Delgado *et al.* (2021).

Tabela 2. Concorda com o atual modelo de gestão *versus* anos de direção

	Anos de direção			Total
	<i>Menos de 4 anos</i>	<i>Entre 4 e 8 anos</i>	<i>Mais de 8 anos</i>	
	N (%)			
Sim	3 (13,0)	2 (8,7)	18 (78,3)	23 (100)
Não	3 (25,0)	5 (41,7)	4 33,3)	12 (100)
Em parte	17 (40,5)	5 (11,9)	20 (47,6)	42 (100)
O modelo é irrelevante	0 (0,0)	1 (16,7)	5 (81,3)	6 (100)
Total	23 (27,7)	13 (15,7)	47 (56,6)	83 (100)

Na Tabela 3, apresentamos as respostas obtidas quando pedimos aos Diretores para mencionarem três vantagens do atual modelo de gestão das escolas. A questão era aberta, tendo-se realizado uma análise de conteúdo das respostas, de modo a padronizá-las e obter regularidades estatísticas.

Tabela 3. Vantagens do atual modelo de gestão das escolas

Vantagens	N	%
Responsabilização / Prestação de contas	34	43,6
Estrutura organizativa	12	15,4
Não apresenta vantagens	11	14,1
Mais autonomia	11	14,1
Gestão participada	10	12,8
Papel da comunidade	8	10,3
Ser o rosto da escola	8	10,3
Escolha do Diretor	4	5,1
Papel do Conselho Geral	4	5,1
Menor burocracia	3	3,8
Mais estabilidade	2	2,6
O Diretor ser um professor	2	2,6
Visão global da escola	2	2,6
Maior transparência	1	1,3

A responsabilização/prestação de contas é, sem dúvida, a vantagem mais referida pelos respondentes (43,6%) e, se somada à afirmação “ser o rosto da escola” (10,3%), perfaz mais de metade dos respondentes, o que denota uma grande assunção deste princípio, preceituado no modelo. O mesmo se poderá dizer, também, de outras vantagens referidas por mais de 10% dos respondentes, tais como estrutura organizativa, mais autonomia, gestão participada, e papel da comunidade.

Não deixa de ser curioso que 11 inquiridos tenham afirmado que o modelo não apresenta vantagens, o que está em alinhamento com o número de Diretores que não concorda com o modelo. O reforço dos poderes de gestão traduz-se deste modo na maior responsabilidade face à comunidade, ao poder político municipal e, verticalmente, face ao Ministério, a quem efetivamente devem apresentar resultados e metas cumpridas (Lima, 2011, 2018; Silva & Sá, 2017). Os dados recolhidos parecem confirmar o estudo de Lima *et al.* (2020a), que concluíram que o Diretor é, na prática, o rosto do poder central junto de cada escola.

Na Tabela 4, apresentamos as respostas obtidas quando pedimos aos Diretores para mencionar três problemas do atual modelo de gestão das escolas. A questão era aberta, tendo-se realizado uma análise de conteúdo das respostas, de modo a padronizá-las e obter regularidades estatísticas.

Tabela 4. Problemas do atual modelo de gestão das escolas

Problemas	N	%
Muita responsabilidade	22	26,8
Estrutura de gestão	21	25,6
Falta de autonomia	18	22,0
Papel do Conselho Geral	14	17,1
Processo de escolha do Diretor	10	12,2
Não poder escolher os RH	10	12,2
Demasiada burocracia	9	11,0
Possibilidade de autoritarismo	7	8,5
Ausência de apoio jurídico-contabilístico	6	7,3
Dependência das autarquias	6	7,3
Nenhum problema apresentado	6	7,3
Falta de recursos	6	7,3
Adaptação aos contextos	4	4,9
Vencimento/carreira do Diretor	4	4,9
Fraco apoio hierárquico	3	3,7

Há, por exemplo, um evidente paradoxo entre os que acham que há mais ou menos autonomia. Porventura, os primeiros referem-se à letra da lei, enquanto os outros à realidade concreta da sua aplicação. Outras respostas contraditórias são as relacionadas com a estrutura organizativa e de gestão, bem como com o Conselho Geral, o processo de escolha do Diretor ou o nível de burocracia. Uma leitura comparada e mais detalhada das Tabelas 3 e 4 evidencia aquela contradição, uma vez que o primeiro fator apontado como uma vantagem (43,6%) é simultaneamente um problema para 26,8% dos respondentes.

Uma possível interpretação poderá ser a de que, no primeiro caso, a responsabilização significa mais poder, logo, mais capacidade de intervenção; no entanto, por outro lado, não é disponibilizada aos Diretores a capacidade e flexibilidade de intervenção, assim como as ferramentas que lhes permitam ter mais autonomia. Por exemplo, não podem intervir em situações como o redimensionamento das turmas, no âmbito do contexto das características específicas das necessidades dos alunos de cada ano de escolaridade, em cada escola. Estas “contradições” podem, por um lado, ser surpreendentes por terem origem nos próprios Diretores das escolas, que parecem interpretar o Decreto-Lei n.º 75/2008 de formas diferentes ou, pelo menos, a sua implementação. Por outro lado, sendo a escola uma organização complexa, constituída por relacionamentos formais e informais entre instituições/membros da comunidade escolar e educativa, é possível que resulte uma simbiose de aspetos de gestão e de perfis de liderança que, na prática, desemboque num olhar diferente sobre a organização e a gestão da escola à luz de racionalidades baseadas na tão almejada estabilidade, mas truncada pela imprevisibilidade de ocorrências decorrentes de uma organização onde passam centenas de alunos, o dobro dos encarregados de educação e dezenas de professores e assistentes técnicos e operacionais. A liderança, ao ser unipessoal, acaba por ficar muito focada nas expectativas do próprio Diretor e naquilo que ele almeja para a “sua” escola, o que nos permite interpretar a leitura triangulada das Tabelas 3 e 4, dado serem eles os respondentes.

A Tabela 5 apresenta as perspetivas dos inquiridos relativamente ao processo eleitoral do Diretor; ao funcionamento do Conselho Geral, considerando os seus propósitos; e à autonomia da escola.

Tabela 5. Questões de resposta Sim/Não

Perguntas	Sim
	N (%)
A gestão da escola deveria ter mais autonomia?	74 (89,2)
O processo de eleição do(a) Diretor(a) deveria ser alterado?	54 (65,1)
O Conselho Geral cumpre, no seu funcionamento, os propósitos para que foi criado?	49 (59,0)

Uma expressiva maioria de Diretores reivindica mais autonomia, uma mudança há muito estudada e defendida pela comunidade académica (Barroso, 2004; Formosinho *et al.*, 2010; Lima & Afonso, 1995), que não parece passar de uma quimera, só consubstanciada no papel do Diário da República e tão mais distante quanto mais repetida no discurso jurídico e político. Os Diretores que referiram que a escola deveria ter mais autonomia apontaram a gestão de recursos humanos como a mais importante, seguida da gestão financeira e da gestão pedagógica. Nenhum Diretor defende que o reforço da autonomia possa passar pelo reforço dos poderes do Conselho Geral, não obstante ser este o órgão de direção estratégica.

O Conselho Geral, que foi mantido como sendo um órgão colegial, cujo presidente é eleito de entre os seus pares, fiscaliza e pode destituir o Diretor; contudo, fica aquém de uma gestão democrática e colegial, na medida em que a sua constituição, sujeita nalguns casos a interferências autárquicas, e sob a alçada das competências adstritas ao Diretor, dificilmente consegue cumprir os desígnios de um órgão de direção estratégica. Outros estudos referem a dificuldade de operacionalizar as competências deste órgão (Afonso, 2018; Delgado *et al.*, 2022, no prelo; Lopes & Ferreira, 2013; Silva & Machado, 2013), “amarrado” numa lógica contraditória, que combina poderes fundamentais e estratégias com fragilidades diversas, que de seguida comentaremos, e que comprometem o seu exercício. Na perspetiva de Lima (2021), a direção estratégica continua, de facto, a localizar-se nos serviços centrais do Ministério da Educação, cumprindo uma tradição que já vem do anterior regime.

Uma maioria significativa de inquiridos (65,1%) defende alterações ao processo de eleição do Diretor. A Tabela 6 apresenta as propostas alternativas para este processo, destacando-se que 33, dos 54 Diretores/as, que manifestaram defender uma alteração

do processo eleitoral afirmam que este deve envolver diretamente toda a comunidade escolar, como ocorria no quadro legal anterior. Parece confirmar-se a tendência revelada em estudos anteriores, nomeadamente os de Carvalho (2017) e Ramalho (2019), que associam o processo atual de eleição aos riscos de desvalorização da democracia representativa.

Tabela 6. Propostas para o processo de eleição do Diretor

Perguntas	N
Eleição por toda a comunidade escolar	33
Criação da carreira de Diretor	4
Conselho Geral com mais atores internos	1
Regresso ao modelo anterior	1
Eleição da Direção pelos seus pares	1
Retirar o processo do Conselho Geral	2
Eleição pela comunidade escolar ou nomeação pela tutela	1
Eleição pela comunidade escolar ou concurso público de eleição do Conselho Geral	1
Concurso regulado por um Conselho de Diretores local, exigindo-se especialização em administração escolar e educacional	1
O Conselho Geral devia propor o nome do Diretor e o colégio dos professores ratificar a proposta por escrutínio secreto.	1
A recondução devia ter uma avaliação formal do desempenho sob o ponto de vista técnico e da boa gestão pública.	1
A equipa administrativa devia ser eleita por toda a comunidade	1
Concurso nacional	1
Menor peso da Autarquia	1
Alterar a composição do Conselho Geral	1

Não deixa de ser digna de nota a indicação por parte de quatro inquiridos de que deveria existir uma carreira de Diretor, distinta da carreira docente, o que poderá remeter para uma visão ou crença tecnicista da gestão escolar. Num contexto em que se reflete sobre as lideranças das escolas e o novo “gerencialismo”, Alves (2015) questiona se uma profissionalização da direção das escolas poderia constituir uma opção sustentável e benéfica para a organização do ensino e a promoção das aprendizagens.

Quanto ao número de mandatos que os Diretores poderiam exercer, duas respostas apontam um só mandato (2,4%); 20 sugerem dois mandatos (24,1%); 19 propõem três mandatos (22,9%); 13 apontam quatro mandatos (15,7%); e 29 (34,9%) consideram que não deveria haver limitação no número de mandatos. Estes dados poderão explicar-se pelo facto de o Decreto-Lei n.º 75 ser de 2008, e de muitos dos atuais Diretores ainda permanecerem no cargo; recorde-se que os mandatos são de quatro anos e que os Diretores podem ser eleitos quatro vezes e reconduzidos pelo Conselho Geral duas vezes (pontos 3 e 4 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Na Tabela 7, apresentam-se as razões (resposta aberta para três razões) para os Diretores considerarem que o Conselho Geral não cumpre, no seu funcionamento, os pressupostos para que foi criado.

Tabela 7. Razões para o Conselho geral não cumprir a sua missão

Razões	N	%
Desconhecimento da lei/sistema	14	16,9
Condiciona o Diretor	9	10,8
Falta de isenção	8	9,6
Falta de iniciativa	7	8,4
Municipalização/Politização	7	8,4
Dependência do Diretor	6	7,2
Falta de competência	6	7,2
Falta de tempo / reuniões	6	7,2
Alheamento	6	7,2

Razões	N	%
Composição do órgão	5	6,0
Falta de responsabilização	4	4,8
Órgão desnecessário	4	4,8
Falta de representatividade	2	2,4
Falta de poder	1	1,2

Destaca-se aqui o desconhecimento da lei e do sistema educativo por parte dos elementos do Conselho Geral, seguido do condicionamento que este órgão exerce sobre o Diretor, a falta de isenção e, com o mesmo peso, a falta de iniciativa e a politização/municipalização. A perspetiva de que o Conselho Geral condiciona o Diretor é complementada pela visão de que o primeiro revela dependência face ao segundo, o que poderia parecer contraditório, não estivessem efetivamente identificados conflitos de interesse entre estes dois órgãos. Daí que a falta de isenção do Conselho Geral tanto se prenda com fatores internos como com jogos de poder externos, associados ao exercício do poder político local, o que remete para os trabalhos de Afonso (2018) e de Silva e Sá (2017). Note-se que as referências à falta de competência, falta de tempo para as reuniões e alheamento dos elementos do Conselho Geral, tal como a sua dependência face ao Diretor, verificam-se em seis respondentes. Estas afirmações permitem uma associação lógica com a perceção de que este órgão, que deveria exercer direção estratégica, tem falta de iniciativa e carece ainda de responsabilização, utilidade, representatividade e poder, como foi oportunamente observado por Martins e Macedo (2017).

Os respondentes classificaram por ordem de importância – de 1, mais importante, até 4, menos importante – as formas de apoio à interpretação das normas jurídicas e contabilísticas (Tabela 8). Evidencia-se que a presença de um jurista e de um contabilista, avançados para o efeito, é a mais valorizada pelos Diretores auscultados, com 62% a atribuírem-lhe importância máxima. A existência de uma linha de resposta rápida por parte da tutela é a segunda solução mais valorizada, nas duas primeiras ordens de importância, respetivamente 14,5% e 44,6%.

Tabela 8. Como ter apoio para a interpretação das normas jurídico-contabilísticas

Ordem de importância	Soluções			
	Ter um jurista e um contabilista avançados para o efeito.	Ter uma linha de resposta rápida por parte da tutela.	Ter formação específica a propósito das normas.	Outra
	N (%)			
1	50 (60,2)	12 (14,5)	4 (4,8)	4 (4,8)
2	13 (15,7)	37 (44,6)	15 (18,1)	1 (1,2)
3	4 (4,8)	14 (16,9)	38 (45,8)	2 (2,4)
4	10 (12,0)	6 (7,2)	9 (10,8)	16 (19,3)
Omissos	6 (7,2)	14 (16,9)	17 (20,5)	60 (72,3)

Da análise da Tabela 8, ressalta a preocupação que os Diretores têm em serem escrupulosos na interpretação de todo o aporte legislativo emanado pela tutela, que, no caso das escolas, advém de vários organismos centrais e cruza vários ministérios (Ministério da Educação, Ministério das Finanças, Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e, mais recentemente, Ministério da Saúde). Daqui facilmente se depreende a enorme complexidade da administração e gestão escolar, agravada na última década com a agregação de escolas, que nalguns casos ficaram com uma mega dimensão, ao acolherem mais de cinco mil alunos e centenas de professores e abarcarem escolas que distam entre si vários quilómetros. Este conjunto de desafios desvendou a falta de recursos humanos especializados para dar resposta à legislação, que se caracteriza por uma complexidade inata, agravada pelo envolvimento de vários ministérios. Não será, pois, de estranhar que 60% dos Diretores apontem como solução prioritária a possibilidade de disporem de um jurista e de um contabilista avançados para o efeito, até porque o Decreto-Lei n.º 137/2012, ao conferir maior legitimidade ao Diretor, através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função, acaba por consagrar novos mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia. Neste contexto, os Diretores aumentaram a sua preocupação não só com a necessidade imperiosa do cumprimento da lei a que

estão obrigados, como com o receio de serem alvo de procedimentos disciplinares que decorram de uma interpretação imperfeita da legislação. Também a possibilidade de disporem de uma linha telefónica dedicada às escolas, capaz de dar resposta a este tipo de dúvidas, parece encontrar legitimidade no maior conforto e segurança que os Diretores desejam, sempre que é necessário, no quotidiano escolar, resolver em tempo útil uma grande diversidade de situações. O facto de os Diretores não se mostrarem muito entusiasmados com a possibilidade de terem formação específica a propósito dos normativos poderá ser explicado pelo excesso de disfuncionalidades burocráticas com que as escolas atualmente se vêm confrontadas (Afonso, 2018), o que acarreta indisponibilidade de tempo e, provavelmente, algum receio de fazerem formação em áreas de grande complexidade, como são os casos do direito e da contabilidade.

Os Diretores que responderam “Outra” apontam soluções que se centram, maioritariamente, na disponibilidade de acesso a profissionais específicos destas áreas, a tempo inteiro ou partilhados entre escolas ou concelhos, a partir de vários organismos, tal como o IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência) ou o Tribunal de Contas. Outras respostas apontam para as três soluções em parceria, partilhadas entre várias escolas, e ainda para uma melhor preparação e acesso a formação especializada por parte dos Diretores.

Sobre quais os fatores principais de gestão e liderança, os Diretores referiram os que estão apresentados na Tabela 9. Verifica-se que 86,7% dos Diretores consideram que o fator mais importante na gestão e liderança de uma escola é o seu exercício ser baseado numa liderança democrática e de proximidade, o que contraria a tendência burocratizante da governação executiva que reforça a centralidade e o empreendedorismo do Diretor, enquanto líder (Anderson & Chang, 2019). É importante realçar aquilo que parece ser uma contradição: o Diretor candidata-se no âmbito do novo “modelo de gestão”, como é geralmente designado o Decreto-Lei n.º 75/2008, o qual, segundo Lima (2020), nem por uma vez se refere à categoria constitucional “gestão democrática” – implicitamente associada a uma gestão ineficaz e incapaz de garantir “lideranças fortes”.

Tabela 9. Fatores principais de gestão e liderança

Fatores	N	%
Exercer uma liderança democrática e de proximidade	72	86,7
Decidir com rigor e imparcialidade	57	68,7
Saber delegar	57	68,7
Desenvolver projetos pedagógicos que promovam o sucesso dos alunos	53	63,9
Promover a participação da comunidade educativa	51	61,4
Procurar consensos	45	54,2
Conhecer bem o trabalho desempenhado pelos colaboradores	39	47,0
Estabelecer uma boa relação com as lideranças intermédias	37	44,6
Gostar da função e estar motivado para o seu desempenho	28	33,7
Estudar, preparar-se e estar informado para o desempenho da sua função	26	31,3
Ser fiel ao projeto com que se candidatou, que lhe dá autoridade para decidir	16	19,3

De referir que, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, é feita menção à importância de promover “lideranças fortes”, tomadas como sinónimo de “boas lideranças e lideranças eficazes”, sendo as eleições nas escolas limitadas ao mínimo, reduzidos e minorizados os órgãos colegiais e favorecida a “hierarquização no exercício de cargos de gestão” (como estabelece, em reforço, o Decreto-Lei n.º 137/2012) (Lima, 2021, p. 3). Neste enquadramento legislativo, não deixa de ser curioso que o novo modelo aponte no sentido de concentrar o poder na figura do Diretor, transformando-o no núcleo central de toda a organização escolar, enquanto os Diretores respondentes, que se candidatam na presunção de ter o cumprir, apontem como fator mais importante, na gestão do seu agrupamento, a implementação de uma liderança democrática e de proximidade, que rejeita na essência a despersonalização e a racionalização burocrática (Schluchter, 2014). No que concerne à promoção dos resultados dos alunos, atualmente, o desempenho do Diretor deve evidenciar comportamentos, atitudes e práticas que beneficiem o funcionamento da escola e a melhoria do ensino e da aprendizagem (OEI, 2020). Os Diretores enumeraram as seguintes condições para serem eleitos (Tabela 10).

Tabela 10. Características importantes do perfil do(a) Diretor(a)

Características importantes do perfil do(a) Diretor(a)	N (%)
Ter habilitações específicas para o exercício das funções de administração e gestão escolar	65 (78,3)
Lecionar na escola a que se candidata	37 (44,6)
Ter currículo relevante	36 (43,4)
Ter experiência prévia de gestão de uma escola	36 (43,4)
Ter habilitações específicas para a docência	33 (39,8)
Ter habilitações específicas para a gestão	19 (22,9)

A análise destas condições não pode ser dissociada da caracterização da amostra dos respondentes, onde se verifica que 60 Diretores (em 83) têm mais de um mandato de experiência de gestão, indiciando que ter um currículo relevante, ter experiência prévia e ser professor da escola constituem um enquadramento onde eles próprios se encaixam; ou seja, aparentemente, estamos perante um perfil considerado ideal que é muito semelhante ao dos inquiridos. Por outro lado, o facto de mencionarem como primeira característica “ter habilitações específicas para o exercício das funções de administração e gestão escolar” remete para uma premissa legal, sendo um requisito para a sua candidatura a Diretor [alínea a), ponto 4, do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 75/2008]. Acresce que, como se verifica na Tabela 9, apenas 31,3% dos Diretores identificam o estudo, a preparação e o estar informado para o desempenho da função como um dos fatores principais de gestão e liderança, o que poderá sugerir que muitos dos Diretores respondentes não investem nem valorizam muito a sua formação contínua. No entanto, perante um contexto em rápida transformação e a existência de novos desafios, como são, por exemplo, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030 das Nações Unidas, há a necessidade de investir no desenvolvimento profissional e na formação dos Diretores de escolas (Boyce & Bowers, 2018; OEI, 2020). Acresce o facto de que 39,8% dos Diretores assumem a importância de “ter habilitações específicas para a docência”, o que parece indicar que muitos consideram desejável ser professor antes de ser Diretor, independentemente de ser detentor de um curso de gestão e/ou de administração pública.

Quanto aos fatores que mais contribuem para o sucesso da gestão, podemos ver os seis principais na Tabela 11.

Tabela 11. Fatores de sucesso na gestão das escolas

Quais os seis fatores que mais contribuem para o sucesso da gestão das escolas	N (%)
Trabalho em equipa	70 (84,3)
Bom ambiente escolar	52 (62,7)
Capacidade e competências de liderança do(a) Diretor(a)	50 (60,2)
Cultura organizacional	45 (54,2)
Existência de um plano estratégico	42 (50,6)
Capacidade e competências dos líderes intermédios	40 (48,2)

Como se pode verificar na Tabela 11, 84,3% dos Diretores privilegiam o trabalho em equipa como fator muito importante de desenvolvimento de uma gestão de qualidade, considerando-o o mais importante. Efetivamente, a concretização dos objetivos da organização parece resultar de um processo de negociação, nomeadamente sobre estratégias de melhoria que contribuam para o sucesso da gestão escolar (Malone *et al.*, 2021). O segundo fator apontado pelos Diretores (62,7%) como premissa de sucesso na gestão da escola é o bom ambiente escolar. Um clima de escola em que os professores se sintam bem profissionalmente tem igualmente impacto na vida pessoal, o que poderá ser um fator indutor de um ambiente colaborativo.

Estes são fatores que poderão indiciar uma liderança que Alves (2015) caracteriza como promotora de sentidos, de possibilidades, de oportunidades, mobilizando o dizer e o fazer. A questão que se coloca num mundo em acelerada transformação é “como liderar na mudança?”. Considerando que liderança é ação e não posição, e que liderar é inspirar e não mandar, então facilmente se compreende que o envolvimento da comunidade educativa tem um impacto mais positivo na gestão das escolas do que quando a liderança é baseada na imposição (Alves, 2015). Porventura, o facto de os Diretores relevarem muito o trabalho de equipa e o bom ambiente escolar leva-os a considerar menos a sua própria capacidade de liderança (50%), assim com a dos líderes intermédios (48,2%).

Por outro lado, o facto de mais de metade dos Diretores (50,6%) identificar a existência de um plano estratégico como um fator de sucesso na gestão escolar é revelador de que existe a consciência da complexidade do que é, atualmente, dirigir um agrupamento de escolas e/ou uma escola não agrupada. Para além de um conjunto de rotinas que se sucedem ano após ano – como sejam distribuição do serviço docente, elaboração dos horários de turmas e professores, agendamento de reuniões diversas entre a comunidade escolar ao longo de todo o ano letivo, reuniões com a autarquia, com o centro de formação, com agentes que envolvem todos os projetos (nacionais e internacionais), etc. –, ainda se junta uma panóplia de obrigações de índole administrativa, pedagógica e financeira, designadas por diversos autores como formas de *accountability* múltipla (e.g., Afonso, 2018; Pollock & Winton, 2016). Sem planeamento, esta prestação de contas poderá conduzir a falhas de prazos e de responsabilidades perante a tutela, algumas de cariz disciplinar. Planear é antecipar problemas e evitar perdas de eficácia e eficiência, demonstrando os Diretores terem consciência desse facto. Relativamente às capacidades e competências dos líderes intermédios, fator identificado por 48,2% dos Diretores, as recomendações dos organismos internacionais sugerem que a distribuição de papéis e funções entre várias pessoas, em vez de as concentrar apenas numa ou num grupo restrito de pessoas, pode contribuir para uma maior eficácia da escola (Egido, 2014).

Os contributos mais importantes para a evolução do modelo de gestão das escolas estão apresentados na Tabela 12, onde se pode verificar que os Diretores continuam a reclamar mais autonomia. Já Lima (2008) referia não ser de estranhar que a autonomia das escolas representasse, há duas décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, mas sem grande impacto na prática. A questão que se continua a colocar é o significado que cada um dos Diretores atribui a autonomia, nomeadamente se será de ordem política, jurídico-normativa e/ou meramente administrativa. Recordamos que Lima (2006, p. 21) identificou o risco de o conceito de autonomia ser desprovido de sentido político substantivo, e de não significar capacidade de se dirigir por regras próprias e em graus variados, mas antes designar uma autonomia baseada em algum grau de liberdade de execução e operacionalização das orientações produzidas por outrem.

Tabela 12. Contributos mais importantes para a evolução do modelo na gestão das escolas

Quais os seis contributos mais importantes para a evolução do modelo das escolas	N (%)
Promover a autonomia das escolas	70 (84,3)
Garantir maior apoio jurídico-contabilístico	67 (80,7)
Reforçar o crédito horário atribuído às escolas	54 (65,1)
Garantir melhores condições de trabalho para os professores	52 (62,7)
Assegurar a estabilidade das normas e regras	44 (53,0)
Assegurar a estabilidade dos profissionais	43 (51,8)

A autonomia na contratação dos professores, na gestão dos currículos e da rede escolar, na constituição das turmas, na gestão da componente não letiva dos professores, na gestão das verbas do orçamento privativo, etc., apresenta variáveis que poderão fazer parte de uma equação de resolução complexa, sob a égide de uma administração central que insiste num discurso de proclamação de mais autonomia, mas que na prática se insurge contra ela ao agregar escolas e espartilhar a participação democrática dos professores na eleição de órgãos colegiais e mesmo dos seus departamentos e coordenações de grupo disciplinar (ver, por exemplo, o art. 43.º, ponto 7, do Decreto-Lei n.º 75/2008). Por outro lado, também não será de descartar a hipótese de, por vezes, alguns dos Diretores que mais reclamam autonomia não saberem lidar com aquela que já está consignada nos decretos regulamentares.

O segundo fator apontado é a necessidade de apoio jurídico-contabilístico, o que se parece justificar pela habitual publicação de um elevado *corpus* de documentos produzidos, nomeadamente de normativos regulamentadores alvo de correções, aditamentos e esclarecimentos da administração, para além da legitimidade das suas próprias interpretações, o que introduz no sistema uma grande entropia e angústia no Diretor, que, sendo um órgão unipessoal, tem de assumir pessoalmente a responsabilidade de algum incumprimento, mesmo que inadvertido, o qual pode conduzir a sanções disciplinares ou mesmo de ordem criminal. Esta situação é ainda agravada pelo facto de aos Diretores não lhes ser facultado qualquer tipo de apoio jurídico se alguma destas situações ocorrer, tendo nesse caso de recorrer a meios próprios para a sua defesa.

É de referir que os fatores apontados neste estudo relativos à autonomia, ao apoio jurídico e à estabilidade legislativa e normativa coincidem com estudos recentes (e.g., Delgado *et al.*, 2021) que apontam como sugestões principais a introduzir num futuro modelo de gestão das escolas o reforço da autonomia, a estabilidade legislativa, o apoio jurídico e contabilístico e ainda a alteração da composição e das competências do Conselho Geral.

O reforço do crédito horário, solicitado pelos Diretores (65,1%), não surpreende, na medida em que parece haver um entendimento generalizado de que a atribuição de mais horas à escola para que o Diretor as possa gerir pode significar mais qualidade e mais sucesso dos alunos. Na realidade, é importante também colocar na equação que nem sempre quantidade significa qualidade e que, muitas vezes, essas horas que o Diretor acaba por distribuir aos professores implicam que os alunos permaneçam mais tempo na escola ao invés de se tentar recuperá-los sem exceder a sua carga letiva, ou seja, dentro do seu horário habitual. Ora, como é sabido, há muitas escolas que já têm em curso diversos projetos desta natureza, como são os casos da “Turma Mais”, do “Projeto Fénix” ou do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (Despacho n.º 3721/2017); assim, a sete Agrupamentos de Escolas foi dada total autonomia e flexibilidade curricular para que, em regime de experiência pedagógica, promovam projetos que permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os ciclos de ensino. Ou seja, atribuir crédito horário, esperando que essa seja a solução que vai resolver os problemas do insucesso, não nos parece ser a única via, pois é possível que cada agrupamento se repense internamente e elabore um projeto, que deve ser viabilizado pelo Ministério da Educação.

4. Conclusão

Neste estudo pretendeu-se, após uma década de implementação do modelo de gestão regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, auscultar os Diretores das escolas sobre três objetivos que a tutela pretendia alcançar com a sua implementação, a saber: (1) intensificar o envolvimento das famílias e da comunidade na direção das escolas; (2) fortalecer a liderança escolar; e (3) fortalecer a autonomia escolar.

Há que ter em conta o facto de que a amostra que foi possível recolher, embora tenha uma dispersão aceitável, tanto por regiões como pelo tamanho dos agrupamentos de

escolas, não deixa de ser a opinião dos Diretores mais disponíveis para responder a este tipo de questionários.

Assim, no que concerne à intensificação do envolvimento das famílias e da comunidade na direção das escolas, principalmente materializado pela criação do Conselho Geral, concluímos que este órgão colegial tem sido esquecido, não só enquanto órgão com funções de gestão estratégica, mas particularmente enquanto peça central na gestão democrático-representativa das escolas, havendo até algumas perspetivas que parecem defender que o Diretor deve governar sozinho, o que não é muito compatível com a defesa da eleição por toda a comunidade, já que a democracia não acaba no voto.

Quanto ao objetivo relativo ao fortalecimento da liderança escolar, as revisões da investigação realizada na última década demonstram que as equipas diretivas podem marcar a diferença na qualidade das escolas e na educação dos alunos (Romão, 2012). Também o relatório da Organização Económica para o Crescimento e Desenvolvimento (OECD, 2014) e o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA, 2009) enfatizam a importância das lideranças na escola. Bolívar (2012) vai mais longe, ao afirmar que não foi encontrado um só caso em que uma escola funcionasse bem na ausência de uma liderança eficaz. O nosso estudo permite concluir que os Diretores consideram que o fator mais importante na gestão e liderança de uma escola é o seu exercício ser baseado numa liderança democrática e de proximidade, embora se candidatem num modelo em que as eleições nas escolas são limitadas ao mínimo e minorizados os órgãos colegiais, dado que o novo modelo aponta no sentido de concentrar o poder na figura do Diretor. No Decreto-Lei n.º 75/2008, a direção é o Diretor!

No que diz respeito ao objetivo que aponta na direção do fortalecimento da autonomia escolar, neste estudo verifica-se que, na perspetiva dos Diretores, o reforço da autonomia, essa longínqua terra prometida, na expressão de Lima e Afonso (1995), concretiza-se por via do reforço dos poderes do Diretor e pela reformulação do papel e das competências do Conselho Geral, opções que justificam estudos mais alargados e melhor fundamentação. Nomeadamente, ponderar a possibilidade de se regressar à gestão com um órgão colegial, em moldes a determinar, e questionar se o efetivo reforço da autonomia passa pelo reforço dos poderes do Diretor ou da escola enquanto comunidade de interesses e de atores. Num estudo levado a cabo em 2018 (Delgado

et al., 2021), os parâmetros que os Diretores mais associaram a uma melhor gestão foram a formação especializada, as assessorias, a relação com a comunidade e o trabalho colegial.

Como podemos constatar nos resultados obtidos neste estudo de âmbito nacional, os Diretores apontam como muito importante a gestão colegial, com ênfase na importância do trabalho em equipa. A autonomia é isso mesmo e deve ser conquistada, implicando que a escola tenha práticas de autoavaliação e monitorização permanentes, para se conhecer e encontrar o caminho que a conduza à resolução dos seus problemas, gerindo inevitáveis tensões entre a centralidade e a periferia. A autonomia implica também que a escola seja capaz de assumir que o seu planeamento deve, essencialmente, assentar numa visão inovadora e numa capacidade mais transformadora, o que também passa por melhores processos de gestão da mesma. Tais possibilidades serão condicionadas pelo grau em que o Ministério da Educação esteja politicamente disponível para apoiar cada escola, de acordo com as suas necessidades e adaptadas ao seu contexto. Na nossa perspetiva, esse poderia ser um caminho de conquista de autonomia tendo por base uma comunidade educativa envolvida e reflexiva, preparada para prestar contas do seu desempenho e evoluir com esse processo avaliativo.

Referências

- Afonso, A. J. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, 43 (Edição Especial), 327-344. doi:[10.18593/r.v43iesp.17538](https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.17538)
- Alves, J. M. (2015). Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas. In J. Machado (coord.), C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções* (pp. 54-65). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18832/1/Lideran%C3%A7as%20mais%20profissionais%20e%20melhoria%20das%20escolas.PDF>
- Anderson, G. L., & Chang, E. (2019). Competing narratives of leadership in schools: the institutional and discursive turns in organizational theory. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, C. James & S. D. Kruse (Eds.), *The Sage Handbook of School Organization* (pp. 84-102). Londres: Sage.
- Baixinho, A. F. (2017). Políticas educativas em Portugal: Governação, contexto local e hibridismo. *EccoS*, 42, 105-124.

- Barreto, A. (2002). *Tempo de Incerteza*. Lisboa: Relógio dd'Água.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2011a). Direção de escolas e regulação das políticas: Em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, J. Costa & A. Ventura (Orgs.), *A Emergência do Diretor da Escola: Questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2011b). Conhecimento e ação pública: As políticas sobre gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bexiga, F. L. M. (2009). *Lideranças nas Organizações Escolares – Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Bexiga, F. L. M. (2010). (Des)empenho do director. In A. Neto-Mendes, J. Costa & A. Ventura (Orgs.). *A Emergência do Diretor da Escola: Questões políticas e organizacionais* (pp. 333-346). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Towards an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 161-182. doi: [10.1108/JEA-06-2016-0064](https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0064)
- Bush, T. (2006). Educational management: Theory and practice. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The Principles and Practices of Educational Management* (pp. 15-33). London: Sage Publications.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Carvalho, J. M. S., Diogo, F., & Delgado, P. (2021). The impact of the management model on the principal's leadership – The Portuguese case. *Revista Brasileira de Educação*, 26(3), 1-17. doi: [10.1590/S1413-24782021260070](https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260070)
- Carvalho, M. (2017). O perfil do gestor da escola pública portuguesa. *Revista Espaço do Currículo*, 10(1), 82-89. doi:[10.15687/rec.v10i1.32586](https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.32586)
- Delgado, P., Carvalho, J. M. S., Romão, P., & Martins, P. (2021). Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspetiva dos diretores. *Revista Portuguesa de Educação*, 34 (1), 73-94. doi: [10.21814/rpe.18920](https://doi.org/10.21814/rpe.18920)
- Delgado, P., Diogo, V., Carvalho, J. M. S., & Martins, P. (2022). Qual o papel do Conselho Geral na gestão das escolas públicas portuguesas? – Perceções dos Diretores. *Educação & Pesquisa* (no prelo).
- Delgado, P., Romão, P., & Diogo, V. (2018). O modelo de gestão das escolas – Uma década em análise. In S. Viseu, A. Almeida, J. Lopes, C. Neves, C. Cruz & C. Pires (Orgs.), *IX Congresso Luso-Brasileiro*

de Política e Administração da Educação / Fórum português de administração educacional – Política e gestão da educação ibero-americana: Tendências e desafios (pp. 156-164). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

- Diogo, V., Diogo, F., & Teixeira, I. (2020). Perspetivas de liderança no “sistema concreto de ação” de escolas públicas no distrito do Porto. *Sensos-e*, VII(2). doi: [10.34630/sensose.v7i2.3554](https://doi.org/10.34630/sensose.v7i2.3554)
- Egido, I. (2014). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 71-84. doi: [10.13042/Bordon.2015.67105](https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67105)
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Foucault, M. (2010[1976]). *História da Sexualidade: A vontade de saber* (Vol. 1). São Paulo: Edições Graal.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Amadora: McGraw Hill.
- Lima, L. C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Orgs.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 5-66). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf
- Lima, L. C. (2008). Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”. Assembleia da República, Comissão de Educação e Ciência, em 12 de fevereiro. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277136511_Audicao_parlamentar_sobre_o_projecto_governamental_de_Regime_Juridico_de_Autonomia_Administracao_e_Gestao_dos_Estabelecimentos_Publicos_da_Educacao_Pre-Escolar_e_dos_Ensinos_Basico_e_Secundario
- Lima, L. C. (2011). Diretor de escola: Subordinação e poder. In A. Neto-Mendes, J. Costa & A. Ventura, A. (Orgs.), *A Emergência do Diretor da Escola: Questões políticas e organizacionais* (pp. 47-66). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. C. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, 34(68), 15-28. doi: [10.1590/0104-4060.57479](https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479)
- Lima, L. C. (2021). Audição Pública sobre “O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”. Assembleia da República. Comissão de educação, ciência, juventude e desporto, em 23 de fevereiro. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/71692/1/Audi%C3%A7%C3%A3o%20Parlamentar%202021%20-%20Lic%C3%ADnio%20C.%20Lima.pdf>
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (1995). The promised land: School autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, 47(2), 165-172. doi: [10.1080/0013191950470204](https://doi.org/10.1080/0013191950470204)

- Lima, L. C., Sá, V., & Silva, G. (2020a). A centralidade do(a) diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas. In L.C. Lima, V. Sá & L. Torres (Orgs.). *Diretores Escolares em Ação* (pp. 20-70). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C., Sá, V., & Torres, L. L. (2020b). *Diretores Escolares em Ação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C., & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 237(4), 748-774. doi: [10.31447/as00032573.2020237.03](https://doi.org/10.31447/as00032573.2020237.03)
- Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). A figura do diretor – (Des)Continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-154.
- Malone, M. R., Groth, L. M., & Glazer, J. L. (2021). Leading in complex environments: The role of leadership in multi-school organization improvement. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 352-369. doi:10.1080/13632434.2021.1948397.
- Marinho, I., Vidal, E., & Vieira, S. (2020). Diretores escolares do Brasil: Mudanças no perfil e na gestão pedagógica no período 2007-2017. *Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau*, 15(3), 823-846. doi: [10.7867/1809-0354](https://doi.org/10.7867/1809-0354)
- Martins, F., & Macedo, A. (2017). O novo modelo de gestão e a democratização e participação na escola: Perspetivas de atores educativos. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación*, 6, 85-89. doi: [10.17979/reipe.2017.0.06.2288](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2288)
- OECD. (2014). *Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal*. Relatório da Organização Económica para o Crescimento e Desenvolvimento. https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf
- OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Miradas sobre la Educación em IberoAmerica – Competencias para el siglo XXI*. Madrid: Creapress. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/informe-miradas-2020-2>
- Parente, J. (2017). Gestão escolar no contexto gerencialista: O papel do diretor escolar. *Roteiro*, 42(2), 259-280.
- PISA. (2009). *Technical Report, PISA*. OECD Publishing. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264167872-en.pdf?expires=1632485004&id=id&accname=guest&checksum=A4064D7BCC22D665179928CB7C600CD3>
- Pollock, K., & Winton, S. (2016). Juggling multiple accountability systems: how three principals manage these tensions in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 323-345. doi: [10.1007/s11092-015-9224-7](https://doi.org/10.1007/s11092-015-9224-7)
- Ramalho, H. (2019). Escolas democráticas sem eleitos: A (pseudo)democracia escolar entre “recrutados”, “designados/indicados” e “cooptados”. In S. Viseu, A. P. Almeida, J. H. Lopes, C. Neves, C. Cruz & C. Pires (Orgs.), *25 anos do Fórum Português de Administração Educacional – Edição Comemorativa*

(pp. 83-86). Fórum Português de Administração Educacional 1994-2019. [E-Book]. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8877/1/E-BOOK_25anosFPAE-1.pdf

Romão, P. (2012). Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9.º e 12.º anos nos exames nacionais de português e matemática e o efeito escola. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/10119>

Schluchter, W. (2014). *O Desencantamento do Mundo: Seis estudos sobre Max Weber*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Silva, G., & Sá, V. (2017). O diretor escolar em Portugal: Formação e perfil profissional. *Revista Espaço do Currículo*, 10(1), 62-81. doi: [10.15687/rec.v10i1.33555](https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.33555)

Silva, M., & Machado, J. (2013). A escolha do director. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 107-136.

Torres, L., Rocha, M. (2020). Uma “direção” entre margens: Escola do vale. In L. Lima, V. Sá & L. Torres (Orgs.), *Diretores Escolares em Ação* (pp. 71-124). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Varjo, J., & Kalalahti, M. (2019). The art of governing local education markets – Municipalities and school choice in Finland. *Education Inquiry*, 10(2), 151-165. doi: [10.1080/20004508.2018.1514907](https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514907)

Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2015). Gestão escolar: Formar o diretor a partir do professor? *Dialogia*, 22, 115-130.

Article received on 24/01/2022 and accepted on 24/03/2022.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.