



Jorge Manuel da Silva Pereira Barros

Formação e Necessidades de Formação de Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve

Volume II

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração e Gestão Educativa e Escolar, orientada pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Doutoramento em Administração e Gestão Educativa e Escolar

***FORMAÇÃO E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE DIRETORES DE
AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO ALGARVE***

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Administração e Gestão Educativa e Escolar, orientada pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Volume II

Tese orientada por: Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira

Doutorando: Jorge Manuel da Silva Pereira Barros

Coimbra

Setembro de 2016

ÍNDICE

PARTE II - TRABALHO EMPÍRICO	17
CAPÍTULO I - METODOLOGIA	19
1. Natureza do estudo.....	22
2. Contexto do estudo.....	29
3. Problemática do estudo	34
3.1. Questão de partida.....	35
3.2. Objetivos	36
3.3. Questões orientadoras	38
4. Sujeitos do estudo.....	38
4.1. Caracterização dos sujeitos do estudo	41
4.1.1. Cargo desempenhado pelos sujeitos do estudo	41
4.1.2. Anos no desempenho do cargo.....	42
4.1.3. Sexo dos sujeitos do estudo.....	44
4.1.4. Idade dos sujeitos do estudo.....	44
4.1.5. Sujeitos do estudo por cargo, grupo de recrutamento, nível de ensino e disciplinas que podem lecionar	45
4.1.6. Situação profissional dos sujeitos do estudo	47
4.1.7. Habilitações académicas dos sujeitos do estudo	48
4.1.8. Habilitação profissional dos sujeitos do estudo	49
4.1.9. Tempo de serviço dos sujeitos do estudo.....	50
4.1.10. Síntese da caracterização dos sujeitos do estudo	52
5. Procedimentos metodológicos.....	52
5.1. Recolha de dados.....	53
5.1.1. Documentos.....	53
5.1.2. Entrevista	54
5.1.2.1. Realização das entrevistas.....	64
5.2. Tratamento dos dados.....	68
5.2.1. Procedimentos de análise documental.....	68
5.2.2. Entrevista	73
6. Interpretação dos dados.....	85
CAPÍTULO II - ANÁLISE DOCUMENTAL	87
1. Um olhar externo sobre a liderança e a gestão escolar.....	89
1.1. O olhar da IGEC sobre as escolas públicas portuguesas do ensino não superior	91
1.1.1. Primeiro ciclo do programa de avaliação externa das escolas	92

1.1.2. Segundo ciclo do programa de avaliação externa das escolas	100
1.2. O olhar da IGEC sobre as escolas públicas do ensino não superior do Algarve	102
1.2.1. A organização e gestão escolar e a avaliação externa	102
1.2.2. A liderança e a avaliação externa	103
1.2.3. A liderança e gestão no contexto da avaliação externa.....	104
1.3. O olhar da IGEC sobre as escolas públicas do ensino não superior do Algarve administradas, geridas e lideradas pelos Diretores objeto deste estudo	105
2. Formação inicial em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve	109
3. Formação contínua em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve	115
4. Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve	126
CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DAS ENTREVISTAS ...	135
1. Liderança.....	137
1.1. De um Agrupamento de Escolas.....	137
1.1.1. Conceito de liderança.....	138
1.1.2. Conceito de liderar.....	141
1.1.3. Aspetos caracterizadores.....	148
1.1.4. Estratégias usadas.....	152
1.1.5. Práticas adotadas em termos pessoais.....	156
1.1.6. Formas de realização dessas práticas.....	161
1.2. Exercício da liderança pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas.....	165
1.2.1. Facilidades sentidas	165
1.2.2. Constrangimentos sentidos	171
1.3. Influência da dimensão pedagógica na liderança escolar.....	182
1.3.1. Nas práticas de liderança escolar, em geral	182
1.3.2. No caso do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto	185
1.4. O líder.....	189
1.4.1. Conceito genérico de líder	189
1.4.2. Conceito de líder escolar	191
1.4.3. Aspetos caracterizadores	194
2. Gestão	196
2.1. De um Agrupamento de Escolas.....	196
2.1.1. Conceito de gestão.....	196
2.1.2. Conceito de gerir	200
2.1.3. Práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar	206

2.1.4. Formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar	219
2.2. Exercício da gestão pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas.....	227
2.2.1. Facilidades sentidas	227
2.2.2. Constrangimentos sentidos	233
2.3. Influência da dimensão pedagógica na gestão escolar.....	249
2.3.1. Nas práticas e formas de gestão escolar, em geral.....	249
2.3.2. No caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto.....	251
2.4. O gestor	253
2.4.1. Conceito genérico de gestor.....	253
2.4.2. Conceito de gestor escolar	256
3. Diretor de um Agrupamento de Escolas	259
3.1. Caraterização.....	259
3.1.1. Conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas.....	260
3.1.2. Funções desempenhadas em geral	265
3.1.3. Funções desempenhadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa.....	269
3.1.4. Aspetos facilitadores da ação que desenvolve	272
3.1.5. Aspetos condicionadores da ação que desenvolve	276
3.1.6. Outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar	285
3.1.7. Relação entre as ações de liderar e de gerir	288
3.1.8. Práticas que complementam as funções de liderar e de gerir	293
3.1.9. O Diretor gere ou lidera mais um Agrupamento de Escolas.....	298
3.1.10. Gere ou lidera mais o Diretor do Agrupamento de Escolas em causa.....	299
3.1.11. Outras considerações.....	302
3.2. Escolha da equipa de direção.....	304
3.2.1. Qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos	305
3.2.2. Qualidades privilegiadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos.....	308
4. Formação para ser Diretor escolar	312
4.1. Quanto ao conteúdo	313
4.1.1. Organizacional e pedagógica	313
4.1.2. Burocrática e administrativa.....	316
4.2. Quanto à natureza	318
4.2.1. Formação contínua	318
4.2.2. Formação específica	320
4.3. Detida pelos Diretores, Subdiretores e pelos Adjuntos.....	325
4.3.1. Formação contínua	326

4.3.2. Formação específica	327
4.4. Razões da escolha dessa formação	329
4.4.1. Para o enriquecimento e valorização profissional	329
4.4.2. Necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas	330
4.4.3. Outras razões	331
4.5. Aprendizagens proporcionadas.....	334
4.5.1. Aprendizagens proporcionadas pela formação do Diretor na ação prática	334
4.5.2. Concretização na ação prática da liderança escolar	339
4.5.3. Concretização na ação prática da gestão escolar	341
4.6. Contributos da formação.....	345
4.6.1. Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar.....	346
4.6.2. Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções dos Diretores escolares em causa	352
4.6.3. Para a implementação das diretivas do MEC	355
4.6.4. Para a construção de uma visão de escola.....	358
4.7. Oferta de formação direcionada ao cargo	362
4.7.1. Formação disponibilizada no Algarve.....	362
4.7.2. Formação contemplada no plano de formação do Agrupamento de Escolas.....	370
5. Necessidades de formação dos Diretores escolares.....	372
5.1. Quanto ao conteúdo.....	372
5.1.1. Organizacional e pedagógica	372
5.1.2. Burocrática e administrativa.....	374
5.2. Quanto à natureza	379
5.2.1. Formação contínua	379
5.2.2. Formação específica	381
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	385
CONCLUSÃO.....	505
BIBLIOGRAFIA E FONTES	557
DOCUMENTOS.....	557
LEGISLAÇÃO	568
LEGISLAÇÃO NACIONAL.....	568
LEIS.....	568
RESOLUÇÕES DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA.....	569
DECRETOS-LEI.....	570
DECRETO	576
DECRETOS REGUAMENTARES	576

DECRETOS LEGISLATIVOS REGIONAIS	577
RESOLUÇÕES DO CONSELHO DE MINISTROS	577
PORTARIAS	577
DESPACHOS NORMATIVOS.....	580
DECLARAÇÃO DE RETIFICAÇÃO	581
DESPACHOS CONJUNTOS	581
DESPACHOS	582
CONTRATO.....	586
LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL.....	586
LEGISLAÇÃO DO CHILE.....	586
LEIS.....	586
LEGISLAÇÃO DE ESPANHA.....	586
LEIS.....	586
DECRETO REAL	587
DECRETO	587
RESOLUÇÃO.....	587
LEGISLAÇÃO DA REPÚBLICA DOMINICANA.....	588
LEI.....	588
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	588

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados	31
Quadro 2 - Anos no desempenho do cargo até 31-8-2013	42
Quadro 3 - Idade	45
Quadro 4 - Sujeitos do estudo por cargo, grupo de recrutamento, nível de ensino e disciplinas que podem lecionar	46
Quadro 5 - Situação profissional dos sujeitos do estudo	47
Quadro 6 - Habilitações académicas dos sujeitos do estudo	48
Quadro 7 - Habilitação profissional dos sujeitos do estudo	49
Quadro 8 - Tempo total de serviço dos sujeitos do estudo até 31-8-2013	50
Quadro 9 - Tempo de serviço dos sujeitos do estudo nos Agrupamentos de Escolas onde exerceram a sua atividade profissional até 31-8-2013	51
Quadro 10 - Codificação das entrevistas e dos entrevistados	76
Quadro 11 - Dimensões, categorias e subcategorias na análise do conteúdo das entrevistas aos Diretores, Subdiretores e Adjuntos de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve (versão definitiva ou matriz final)	80
Quadro 12 - Escolas avaliadas de 2006-2007 a 2010-2011	92
Quadro 13 - Escolas avaliadas de 2011-2012 a 2014-2015	101
Quadro 14 - Resumo dos resultados referentes à avaliação do domínio da «Organização e gestão escolar» realizada pela IGE, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, entre os anos letivos de 2006-2007 e 2010-2011	102
Quadro 15 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGE, referentes ao domínio «Liderança», em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, entre os anos letivos de 2006-2007 e 2010-2011	103
Quadro 16 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGEC, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, entre os anos letivos de 2011-2012 e 2014-2015, referentes ao domínio da «Liderança e gestão»	105
Quadro 17 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGE, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, objeto deste estudo, entre os anos letivos de 2007-2008 e 2010-2011, referentes ao domínio da «Organização e gestão escolar»	106
Quadro 18 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGE, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, objeto deste estudo, entre os anos letivos de 2007-2008 e 2010-2011, referentes ao domínio da «Liderança»	107
Quadro 19 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGEC, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, objeto deste estudo, entre os anos letivos de 2012-2013 e 2014-2015, referentes ao domínio da «Liderança e gestão»	108
Quadro 20 - Unidades Curriculares das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional ministradas em cursos de formação inicial para a obtenção do grau de licenciado ou de mestre na Universidade do Algarve	110
Quadro 21 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação Dr. Rui Grácio (concelhos de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo)	116
Quadro 22 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves	119

Quadro 23 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra (concelhos de Loulé e de São Brás de Alportel)	120
Quadro 24 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas do Levante Algarvio (concelhos de Alcoutim, Castro Marim, Tavira e Vila Real de Santo António).....	122
Quadro 25 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)	123
Quadro 26 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade de outras instituições	124
Quadro 27 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no distrito de Faro pela Universidade do Algarve.....	127
Quadro 28 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no Algarve pelo INA	129
Quadro 29 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no Algarve por outras entidades.....	130
Quadro 30 - Conceito de liderança	138
Quadro 31 - Conceito de liderar	142
Quadro 32 - Aspetos caracterizadores	148
Quadro 33 - Estratégias usadas.....	153
Quadro 34 - Práticas adotadas em termos pessoais	156
Quadro 35 - Formas de realização dessas práticas	162
Quadro 36 - Facilidades sentidas	165
Quadro 37 - Constrangimentos sentidos	171
Quadro 38 - Nas práticas de liderança escolar em geral	182
Quadro 39 - No caso do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto	185
Quadro 40 - Conceito genérico de líder	189
Quadro 41 - Conceito de líder escolar.....	192
Quadro 42 - Aspetos caracterizadores	194
Quadro 43 - Conceito de gestão.....	197
Quadro 44 - Conceito de gerir	200
Quadro 45 - Práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar	206
Quadro 46 - Formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar	220
Quadro 47 - Facilidades sentidas	227
Quadro 48 - Constrangimentos sentidos	233
Quadro 49 - Nas formas e práticas de gestão escolar, em geral	249
Quadro 50 - No caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto	251
Quadro 51 - Conceito genérico de gestor.....	253
Quadro 52 - Conceito de gestor escolar	256
Quadro 53 - Conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas	260
Quadro 54 - Funções desempenhadas em geral.....	265
Quadro 55 - Funções desempenhadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa ..	269
Quadro 56 - Aspetos facilitadores da ação que desenvolve	272
Quadro 57 - Aspetos condicionadores da ação que desenvolve	277
Quadro 58 - Outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar	285
Quadro 59 - Relação entre as ações de liderar e de gerir	288
Quadro 60 - Práticas que complementam as funções de liderar e de gerir	294

Quadro 61 - O Diretor gere ou lidera mais um Agrupamento de Escolas	298
Quadro 62 - Gere ou lidera mais o Diretor do Agrupamento de Escolas em causa	299
Quadro 63 - Outras considerações	302
Quadro 64 - Qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos	305
Quadro 65 - Qualidades privilegiadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos.....	308
Quadro 66 - Organizacional e pedagógica	313
Quadro 67 - Burocrática e administrativa	316
Quadro 68 - Formação contínua	318
Quadro 69 - Formação específica	320
Quadro 70 - Formação contínua	326
Quadro 71 - Formação específica	327
Quadro 72 - Para o enriquecimento e valorização profissional.....	329
Quadro 73 - Necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas	330
Quadro 74 - Outras razões.....	331
Quadro 75 - Aprendizagens proporcionadas pela formação do Diretor na ação prática	334
Quadro 76 - Concretização na ação prática da liderança escolar	339
Quadro 77 - Concretização na ação prática da gestão escolar.....	341
Quadro 78 - Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar	346
Quadro 79 - Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções dos Diretores escolares em causa.....	353
Quadro 80 - Para a implementação das diretivas do MEC	355
Quadro 81 - Contributos da formação para a construção de uma visão de escola	358
Quadro 82 - Formação disponibilizada no Algarve.....	362
Quadro 83 - Formação contemplada no plano de formação do Agrupamento de Escolas	370
Quadro 84 - Organizacional e pedagógica	372
Quadro 85 - Burocrática e administrativa	374
Quadro 86 - Formação contínua	379
Quadro 87 - Formação específica	381
Quadro 88 - Formação específica para ser Diretor escolar	461

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cargo que desempenham os sujeitos do estudo.....	42
Gráfico 2 - Sexo da totalidade dos sujeitos do estudo	44
Gráfico 3 - Avaliação do domínio <i>Organização e gestão escolar</i> e respetivos fatores.....	94
Gráfico 4 - Avaliação do domínio <i>Liderança</i> e respetivos fatores.....	95
Gráfico 5 - Classificações dos domínios <i>Organização e gestão escolar</i> e <i>Liderança</i> entre 2006-2007 e 2010-2011	97
Gráfico 6 - Distribuições de pontos fortes e pontos fracos nos domínios <i>Organização e gestão escolar</i> e <i>Liderança</i> e respetivos fatores, entre 2006-2007 e 2010-2011	98

PARTE II - TRABALHO EMPÍRICO

CAPÍTULO I - METODOLOGIA

“A fase metodológica consiste em definir os meios de realizar a investigação. É no decurso da fase metodológica que o investigador determina a sua maneira de proceder para obter as respostas às questões de investigação (...)”.

Fortin, Côté e Filion (2009, p. 53)

A metodologia que se utiliza em qualquer investigação depende da natureza desta, do modo como é pensada e do que se pretende alcançar com a mesma.

Por outro lado, julgamos que é ainda necessário que o investigador tenha presente o que é a investigação, na certeza de que “é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 31). É também “um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre essa mesma realidade” (Vielle, 1981, p. 339, cit. por A. C. Cunha, 2007, p. 22). É ainda um “processo de inquérito sistemático que visa fornecer informação para a resolução de um problema ou resposta a questões complexas” (Oliveira e Ferreira, 2014, p. 21).

Mas, a investigação, antes de mais, requer um método de modo a que se possa estabelecer “a diferença entre o investigador e a recolha de curiosidades” (Rosário, 2013, p. 9), além de que se distingue também “de outros tipos de aquisição de conhecimentos pelo seu carácter sistemático e rigoroso” (Fortin, Côté e Fiion, 2009, p. 4). Ou seja, é necessária a adoção de uma determinada metodologia, que se constitui como um conjunto de processos, técnicas necessárias à realização da investigação, isto é, à obtenção das respostas à questão de partida e às questões orientadoras da investigação, de acordo com os objetivos definidos.

Noutros termos, podemos ainda dizer que a metodologia de uma investigação pode ser definida como “um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica” (Herman, 1983, p. 5, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2012, p. 15). Segundo Afonso, a metodologia refere-se à “discussão analítica crítica e/ou justificativa do modo como a investigação é realizada, nomeadamente no que respeita à adequação e coerência entre estrutura conceptual, as estratégias de investigação e as técnicas de recolha e análise de informação empírica” (2014, p. 134). Pode ainda corresponder “ao estudo sistemático dos métodos, concretizados em diferentes técnicas válidas e validadas permanentemente” (Santo, 2015, p. 13).

Portanto, a metodologia diz respeito aos diversos meios que se adotam e que ajudam e orientam o investigador na busca do conhecimento, sendo este o âmbito do presente Capítulo.

1. Natureza do estudo

Todos os estudos de natureza empírica têm determinados objetivos e podem proporcionar um entendimento mais profundo sobre a temática abordada, adotando, para tal, uma metodologia de natureza qualitativa, quantitativa ou combinando ambas.

Nos estudos qualitativos, os investigadores, de acordo com Silverman (2009), preferem dados qualitativos, ou seja, preferem realizar a análise e a interpretação tendo por base palavras ou imagens em vez de números, sendo estas recolhidas, preferencialmente, em meio natural, através da observação e/ou das entrevistas, desde as menos estruturadas até às mais estruturadas. Estes dados podem ainda ser recolhidos através de trabalho de campo e complementados com a recolha de outros provenientes de análise documental, ou por intermédio da utilização de outras técnicas. Neste âmbito, o investigador analisa as «palavras», de modo a conseguir contrastar, comparar, analisar e desvendar padrões «dentro» delas.

A investigação qualitativa procura descrever e interpretar situações e não proceder ao teste de hipótese, pelo que a sua descrição dos fenómenos está relacionada com a preocupação do investigador em compreender o sentido que os atores dão à experiência. Nesse contexto, para o investigador, a procura de compreensão dos processos torna-se mais importante que os resultados ou produtos obtidos. Neste sentido, Carmo e Ferreira, afirmam que

“a investigação qualitativa é «descritiva». A descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravação de vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo (...). O investigador é o «instrumento» de recolha de dados; a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (2008, p. 198).

Por seu lado, para Fortin, Côté e Filion, os estudos qualitativos “têm como objectivos principais descrever um problema ainda mal conhecido e defini-lo” (2009, p. 290).

Quanto a Amado, a investigação qualitativa consiste

“numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos teórica, metodológica e tecnicamente informados e treinados para o efeito. Esta pesquisa tem como objetivo obter junto dos sujeitos a investigar

(amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida); trata-se de uma compreensão que se deve alcançar tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenómenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos (perspetiva naturalista, ecológica)” (2015, pp. 57-58).

Segundo Esteban, a investigação qualitativa “é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenómenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (2010, p. 127).

Grbich sumaria o seu conceito afirmando que a investigação qualitativa se caracteriza por um conjunto de

“técnicas e métodos de observação, documentação, análise e interpretação de atributos, características e significados de fenómenos contextuais, específicos e gestálticos, que são estudados, através de abordagens que procuram descobrir os pensamentos, percepções e sentimentos experimentados pelos informantes, com vista a que os inquiridores não descubram a informação por detrás do espelho mas que, antes ela seja criada pela acção dos inquiridores com o objecto (construto) em inquirição” (1999, cit. por J. L. P. Ribeiro, 2010, p. 65).

Já Oliveira e Ferreira advogam que a abordagem qualitativa é aquela em que “os fenómenos são melhor compreendidos quando enquadrados no contexto em que ocorrem. Deste modo, o foco incide na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações” (2014, p. 90). Assim, também se trata, na ótica destes autores (2014), de uma abordagem interpretativa e subjetiva, que privilegia a indução, ou seja, em que se usa a explicação de fenómenos particulares como forma de perceber o geral.

Num estudo desta natureza, e recorrendo às palavras de Miles e Huberman, o investigador procura “captar os dados partindo das percepções dos próprios atores, «desde dentro», num processo de atenção profunda e compreensão empática, deixando de parte preconceitos e ideias feitas” (1994, p. 2, cit. por Coutinho, 2015, p. 329).

Segundo Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa tem como principais características: a valorização do ambiente natural como fonte direta de dados; o investigador, que recolhe diretamente a informação relativa a situações reais, sendo ele próprio o principal

instrumento de recolha, organização e análise de dados; é descritiva, isto é, os dados recolhidos são em forma de palavras; e sublinha a importância de se perceber o significado que os sujeitos da investigação dão aos processos investigados.

Merriam (1998) identifica outras características comuns a todos os tipos de investigação qualitativa: a primeira, baseia-se na visão de que a realidade é construída por indivíduos interagindo com os seus mundos sociais; a segunda, apoia-se na visão de que o investigador constitui o instrumento primário para a recolha e análise de dados.

Este tipo de investigação envolve, frequentemente, um trabalho de campo, emprega uma estratégia indutiva de investigação e resulta num produto intensamente descritivo, que deriva da descrição rigorosa que o investigador faz tendo por base os dados recolhidos, por intermédio de uma técnica que entenda como mais adequada ao fenómeno em estudo, podendo ser a entrevista, a observação ou outra. Ela permite uma análise mais profunda das relações e dos processos, já que se trabalha mais intensamente com o universo de significados, crenças, valores e atitudes.

A investigação qualitativa é humanista, indutiva e focaliza as pessoas, cenários e grupos de modo holístico, na medida em que os encara como um todo e não reduzidos a variáveis, além de procurar compreender as pessoas tendo em conta os seus quadros de referências. Deste modo, os procedimentos adotados centram-se na “investigação em profundidade, conduzida de acordo com procedimentos regulares, repetidos, e levados a cabo, sobretudo, em períodos mais centrados no médio e longo prazos” (Santo, 2015, p. 27).

Na perspetiva de Chamberlain *et al.*, a investigação qualitativa possui as seguintes três características que a diferenciam da investigação quantitativa:

- “✓ propõe-se salientar o significado, experiência ou percepção, a partir do ponto de vista dos participantes, em vez do ponto de vista do investigador;
- ✓ assume uma perspectiva holística integrativa, tentando examinar e incluir os valores subjacentes e o contexto como partes integrais do fenómeno em estudo, ao contrário da avaliação quantitativa que isola o contexto para tentar controlar as variáveis e evitar a contaminação pelo contexto;
- ✓ finalmente a abordagem qualitativa tende a utilizar processos de recolha de informação, de interpretação e de elaboração teórica, indutivos e interactivos em contraste com a abordagem dedutiva mais própria dos métodos quantitativos” (1997, cit. por J. L. P. Ribeiro, 2010, p. 75).

Na opinião de Bento, este tipo de investigação visa “compreender um fenómeno segundo a perspetiva dos sujeitos” (2011a, p. 58), enquanto que, para Pacheco, se baseia no

método indutivo “porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (1993, p. 28, cit. por Coutinho, 2015, p. 28).

Trata-se, portanto, de um tipo de investigação que aceita a riqueza da diversidade individual, pelo que o interesse recai no conteúdo e não no procedimento, razão pela qual a generalização é substituída pela particularização, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis e a relação causal e linear pela relação contextual e complexa (Pacheco, 1993, cit. por Coutinho, 2015).

Na investigação do tipo qualitativo nada é trivial, tudo tem potencialidades para fornecer pistas ao investigador que lhe permitam uma compreensão mais esclarecedora em relação ao fenómeno em estudo. Este não é um processo fechado e definitivo desde o primeiro momento em que o investigador inicia a investigação. Antes pelo contrário, trata-se de um processo aberto, uma vez que à medida que se avança na recolha e análise de dados novas interrogações vão surgindo ao investigador.

Segundo Vieira, a abordagem ou a “versão qualitativa garante a riqueza dos dados, permite ver um fenómeno na sua totalidade, bem como facilita a exploração de contradições e paradoxos” (2007, p. 15). Este tipo de metodologia permite a definição explícita das perguntas de pesquisa ou orientadoras da pesquisa, dos conceitos e das variáveis, bem como uma descrição detalhada dos procedimentos de campo o que garante uma certa «objetivação» do fenómeno estudado. Geralmente, esta metodologia “oferece descrições ricas e bem fundamentadas, além de explicações sobre processos em contextos locais identificáveis. Além disso, ela ajuda o pesquisador a avançar em relação às concepções iniciais ou a revisar sua estrutura teórica” (Vieira, 2007, p. 18).

A investigação qualitativa é mais «flexível» que a quantitativa, na medida em que se pode “modificar a forma e repetir várias vezes a amostragem, a colheita de dados, a análise e a interpretação” (Fortin, Côté e Fillion, 2009, p. 33).

Já os estudos quantitativos caracterizam-se por se expressarem através de números, ou seja,

“por entidades abstractas que representam uma contagem, uma medição, um cálculo. (...). Aquelas entidades abstractas (os números) referem-se a variáveis que têm significado para a investigação que está a ser realizada; são recolhidas através de instrumentos muito variados que têm como característica comum serem reduzidos a um número que representa uma entidade abstracta” (J. L. P. Ribeiro, 2010, p. 79).

Uma vez que os números não falam por si, nem os instrumentos que são utilizados para a recolha dos dados produzem números sozinhos, então o investigador deve ter o cuidado de escolher com parcimónia e precisão esses instrumentos, de modo a garantir que constituem a forma mais adequada à «produção» desses números. O seu tratamento pode ser realizado unicamente pelo próprio investigador ou recorrendo a programas informáticos que tratam estatisticamente esses dados. Atualmente, a estatística já não se faz à mão, na medida em que existe uma grande quantidade de programas disponíveis em computador, cada vez mais sofisticados e, simultaneamente, mais fáceis de utilizar. Um dos programas mais conhecidos e utilizados neste âmbito é o *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), ou Pacote Estatístico para as Ciências Sociais. Assim, a tradução desses números em constructos, teorias ou resultados da investigação, condição essencial de que depende a interpretação dos dados e a elaboração do relatório de investigação, constitui o elemento central e mais importante do relatório.

Portanto, a investigação quantitativa assenta no paradigma positivista. Este paradigma tem origem nas ciências físicas e “implica que a verdade é absoluta e que os factos e os princípios existem independentemente dos contextos histórico e social” (Fortin, Côté e Filion, 2009, p. 29). Neste sentido, os investigadores que realizam investigações quantitativas entendem que se uma coisa existe, então, ela pode ser medida e/ou quantificada, pelo que este paradigma está orientado para os resultados e para a sua generalização.

Segundo Fortin, Côté e Filion, “o objectivo da investigação quantitativa é estabelecer factos, pôr em evidência relações entre variáveis por meio da verificação de hipóteses, predizer resultados de causa e efeito ou verificar teorias ou proposições teóricas” (2009, p. 30).

De forma muito resumida e ainda tendo por base J. L. P. Ribeiro (2010), pode dizer-se que a investigação qualitativa ajuda a explicar, a compreender o quê e o porquê, enquanto a investigação quantitativa ajuda, com a «força dos números», a identificar. Todavia, muitas vezes na investigação quantitativa através dos números, não se conseguem compreender pequenos detalhes que podem explicar os resultados.

Deste modo, podemos verificar que existem determinadas diferenças entre estes dois tipos de estudos ou paradigmas de investigação.

No que ao presente estudo diz respeito, considerando a natureza dos seus sujeitos e os seus objetivos, entendemos optar por uma metodologia de natureza estritamente qualitativa, pelo que também é descritiva e interpretativa, como a mais adequada para o entendimento do

que pretendemos investigar. Assim sendo, podemos dizer que uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa é aquela, que do nosso ponto de vista, mais se adequa ao estudo da formação e das necessidades de formação de Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve, ou seja, à compreensão do fenómeno no seu todo, de acordo com os objetivos que foram definidos.

Em congruência, na realização do nosso trabalho, procurámos privilegiar “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan e Biklen, 2013, p. 11), em detrimento das análises estatísticas, da mensuração, da testagem de hipóteses e das definições operacionais.

Contudo, nesta escolha (abordagem qualitativa) tivemos em atenção determinadas questões que se levantam em relação ao pesquisador, nomeadamente, no que diz respeito aos juízos de valor, que não devem afetar nem a recolha, nem a análise de dados. Assim, a fim de procurarmos que neste processo prevalecesse a objetividade, adotámos uma postura mais equilibrada, traduzida em alguns cuidados especiais, no sentido de controlar o efeito da subjetividade. Ou seja, esta investigação foi planeada, tal como afirma Flick, “de tal maneira que a influência do pesquisador (entrevistador, observador, etc.) possa ser excluída ao máximo” (2004, p. 18).

Sendo uma abordagem qualitativa, privilegiamos, no respeito pelos quadros conceituais que atrás expusemos, a interpretação e a descrição, na medida em que “os dados recolhidos são em forma de palavras (...) e não de números” (Bogdan e Biklen, 2013, p. 48). Assim como, e na condição de investigador, procurámos, na busca do conhecimento, não reduzir as muitas páginas das entrevistas e dos outros documentos a símbolos numéricos, mas através dos processos de análise de conteúdo de Bardin (2015) e de análise documental, extrair toda a riqueza desses dados, respeitando tanto quanto possível a forma em que esses foram registados e transcritos. Trata-se, pois, de uma abordagem que se centra na descrição e análise de elementos específicos de informação, que no caso concreto, foram obtidos através da utilização de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, e da análise de diversos documentos, tendentes à compreensão da temática em investigação (Bogdan e Biklen, 2013).

Prosseguindo a caracterização do nosso trabalho, é o mesmo também, como já deixámos expresso, interpretativo, na medida em que os dados ou informações que recolhemos foram construídos a partir dos discursos dos atores locais e da análise documental, sendo, no caso concreto, os primeiros obtidos pela aplicação de entrevistas semiestruturadas aplicadas a quinze atores escolares que integraram a amostra deste estudo: cinco Diretores, cinco Subdiretores e cinco

Adjuntos dos Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, e os segundos pelos planos de formação dos centros de formação de associação de escolas algarvios e de diversas entidades que foram responsáveis pela disponibilização de formação aos Diretores escolares, no distrito de Faro, além da legislação referente à educação escolar e à formação destes atores educativos, assim como dos relatórios realizados pela IGEC alusivos à avaliação externa das escolas entre 2006-2007 e 2014-2015. De acordo com esta abordagem, a fonte direta dos dados é o ambiente natural onde os sujeitos e a sua ação objeto de estudo se desenvolve, constituindo o investigador o instrumento principal para aceder à informação pretendida (Bogdan e Biklen, 2013). Adotámos, portanto, um posicionamento epistemológico interpretativo, construído a partir dos discursos dos atores locais e de análise documental, dando corpo a um estudo descritivo e interpretativo, pois, de acordo com Zabalza, o “próprio discurso doutrinal em que assenta a visão do ensino, na qual nos movemos, leva-nos claramente a trabalhar a partir de abordagens extensivas e dinâmicas que só são possíveis na esfera das metodologias qualitativas” (1994, p. 18).

Ainda neste plano, tenhamos presente que a expressão «metodologias qualitativas» abarca um conjunto de abordagens, as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações. Frederick Erickson, no seu texto *Qualitative methods in research on teaching*, “engloba, na expressão investigação *interpretativa*, um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa” (1986, p. 119, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2012, p. 31), sendo precisamente nesta última que se integra o nosso estudo. Estas abordagens, situam-se, no todo ou em parte, no campo das estratégias de investigação qualitativa, que, de acordo com Coutinho (2015), são: o estudo de caso, em que se examina em profundidade um único caso para compreender o fenómeno; a teoria fundamentada, que se utiliza para desenvolver teoria a partir dos dados sistematicamente recolhidos e analisados; a etnografia que tem como propósito compreender as relações entre comportamento e cultura; e a fenomenologia que é utilizada para descrever a experiência sob o ponto de vista dos participantes.

O presente estudo é ainda, caraterialmente, descritivo, porque descreve fenómenos e inventaria factos, caraterizando-se pelo recurso às palavras para reproduzir representações, experiências, emoções e situações, respeitando, na íntegra, o ponto de vista dos seus autores, tendo nós, para isso, procurado “recolher e registar informação sobre o problema a estudar”, seguindo a opinião de Oliveira (2014, p. 2). Isto é, a formação detida e aquela que é necessária para o desempenho das funções dos Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas

do Algarve, mas também as suas necessidades de formação, na perspetiva dos próprios sujeitos.

A investigação qualitativa reveste, em suma, características particulares e funciona sobre populações e amostras reduzidas, significando, pois, compreender e interpretar a realidade de forma holística, dinâmica e interativa, mas com grandes limitações nas generalizações, não devendo ultrapassar elementos do grupo que são objeto do estudo, uma vez que estas se alteram por efeitos do contexto e do tempo.

A concluir, podemos ainda referir que nos parece que o tratamento da informação qualitativa é mais exigente, moroso e reflexivo, mas que, segundo Afonso, “se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (2014, p. 126). Foi precisamente o que se passou nesta investigação, dado que o tratamento demorado da informação recolhida nos fez refletir de forma profunda sobre o fenómeno em estudo, numa perspetiva de desenvolvimento, aprimoramento e ampliação de conhecimento.

2. Contexto do estudo

Os sujeitos deste estudo exercem a sua atividade profissional em cinco Agrupamentos de Escolas que se situam na região mais a sul de Portugal continental - o Algarve, coincidente com o distrito de Faro, que é constituído por dezasseis concelhos (Vila do Bispo, Aljezur, Lagos, Monchique, Portimão, Lagoa, Silves, Albufeira, Loulé, São Brás de Alportel, Faro, Olhão, Tavira, Alcoutim, Castro Marim e Vila Real de Santo António). Tem uma área de 4997 km² e uma população, de acordo com os Censos de 2011, de 451006 habitantes (o que equivale a 4,27% da população de Portugal), sendo o concelho de Loulé o mais habitado, com 70622 pessoas e o de Alcoutim aquele que tem menos população, apenas 2917 habitantes. Do total de habitantes, 66974 pessoas, correspondendo a 14,85% do total, estavam, em 2011, em idade escolar (Censos, 2012).

Trata-se de uma região que se subdivide em duas zonas, o barlavento a ocidente e o sotavento a oriente. Por sua vez, divide-se ainda em três faixas de grande beleza paisagística: o litoral, onde se concentra a maior atividade económica regional, que integra, entre outras, as pescas, as salinas, a hotelaria e o turismo; o barrocal, que forma a zona de transição entre o litoral e a serra, sendo o principal fornecedor de produtos agrícolas do Algarve; e a serra, que ocupa metade do território algarvio, onde se localizam os principais conjuntos montanhosos compostos pelas serras de Espinhaço de Cão, de Monchique, de Monte Figo e do Caldeirão.

É uma região com uma rica e diversificada história, que ainda hoje se espelha em alguns monumentos, ruínas, castelos e igrejas, tendo sido a última região a ser conquistada definitivamente aos mouros em 1249, por D. Afonso III, muito devendo a sua cultura a este povo, incluindo a origem do seu nome - *Al-Garb* (que significa «a ocidente»). Ainda hoje muitos brasões municipais do Algarve têm como elementos principais a cabeça do rei mouro e do rei cristão que ornamentavam o antigo brasão de armas do Reino do Algarve.

O Algarve é uma das regiões turísticas mais importantes da Europa, sendo nesse setor a mais importante do nosso país, assumindo o mesmo destacada importância neste território, sendo já responsável por cerca de 60% do emprego e 66% do PIB¹ regional.

Segundo o Turismo de Portugal (2016), em 2014, o Algarve tinha 436 estabelecimentos turísticos (o que representava 21,29% do total nacional). Destes, 126 eram hotéis (o que equivalia a 8,92% do total nacional). Tinha ainda 43960 quartos (o que correspondia a 19,54% do total nacional), sendo 16937 em hotéis, o que se traduziu num valor percentual de 19,25% do total regional. Também tinha 113592 camas (o que correspondia a 36,74% do total nacional), em que 37671 estavam em hotéis (o que representava 20,38% do total da região algarvia).

Atualmente o Algarve é a terceira região mais rica de Portugal, a seguir a Lisboa e Vale do Tejo e à Madeira, com um PIB *per capita* de 86% da média da União Europeia.

Tem uma costa com cerca de 150 Km banhada pelo oceano atlântico, onde existem as praias de areia fina e dourada mais belas do nosso país.

É uma das regiões portuguesas mais conhecidas internacionalmente. Esta notoriedade deve-se, em larga medida, ao seu clima temperado de características mediterrânicas, com mais de 3000 horas de sol por ano e uma fraca precipitação anual, à beleza das suas praias e aos seus campos de golf. Estas circunstâncias permitem atrair anualmente um grande número de turistas nacionais e estrangeiros à região algarvia, cifrando-se atualmente este número em cerca cinco milhões, entrando a sua maioria pelo Aeroporto Internacional de Faro.

Nos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados, que foram codificados em AGREAL, AGREAM, AGREFI, AGREOL e AGREVI, como se mostra mais à frente neste Capítulo, trabalham os cinco Diretores, os cinco Subdiretores e os cinco Adjuntos desses Diretores escolares que foram entrevistados.

¹ A sigla PIB significa produto interno bruto.

Na verdade, o estudo, ao centrar-se nestes sujeitos, decorreu no contexto daqueles Agrupamentos, pelo que passamos de imediato a fazer uma caracterização sumária dos mesmos, tendo, também, por base os dados do quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados

Agrupamentos Caraterísticas	AGREAL	AGREAM	AGREFI	AGREOL	AGREVI
Total de escolas	6	11	11	12	5
Tipologia	- Uma Escola Básica e Secundária - Uma E. B. 2, 3 ² - Duas E. B. 1 / JI ³ Uma E. B. 1 - Um JI	- Uma E. B. 2, 3 - Uma EBI - Duas E. B. 1 - Dois JI - Cinco E. B. 1 / JI	- Uma Escola Secundária - Uma E. B. 2, 3 - Cinco E. B. 1 - Uma E. B. 1 / JI - Três JI	- Uma Escola Secundária - Duas E. B. 2, 3 - Cinco E. B. 1 - Três JI - Uma E. B. 1 / JI	- Uma Escola Secundária com 3º ciclo - Uma E. B. 2, 3 - Uma Escola Básica - Uma E. B. 1 - Uma E. B. 1 / JI
Localização ⁴	Barlavento e litoral	Sotavento e barrocal	Sotavento e barrocal	Barlavento e barrocal	Sotavento e litoral
Habitantes do concelho onde se localiza o Agrupamento	22975	70622	10662	37126	26167
Habitantes do concelho em idade escolar onde se localiza o Agrupamento / % do total	3958 / 17,23%	10292 / 14,57%	1535 / 14,40%	5129 / 13,82%	3513 / 13,43%
Docentes do QA ⁵ / %	122 / 64,21%	122 / 68,93%	117 / 84,78%	180 / 74,69%	115 / 71,43%
Docentes do QZP ⁶ / %	24 / 12,63%	18 / 10,17%	10 / 7,25%	15 / 6,22%	18 / 11,18%
Docentes contratados / %	44 / 23,16%	37 / 20,90%	11 / 7,97%	46 / 19,09%	28 / 17,39%
Total de docentes / %	190 / 100,00%	177 / 100,00%	138 / 100,00%	241 / 100,00%	161 / 100,00%
Pessoal não docente em CTFP ⁷ - Tempo indeterminado / %	69 / 98,57%	123 / 96,85%	106 / 89,08%	121 / 92,37%	72 / 80,90%
Pessoal não docente em CTFP - Termo / %	1 / 1,43%	-----	7 / 5,88%	10 / 7,63%	-----
Pessoal não docente com CEI ⁸ / %	-----	4 / 3,15%	6 / 5,04%	-----	17 / 19,10%
Total de pessoal não docente / %	70 / 100,00%	127 / 100,00%	119 / 100,00%	131 / 100,00%	89 / 100,00%
Alunos do Pré-escolar / %	160 / 9,30%	282 / 13,98%	193 / 12,96%	161 / 6,65%	63 / 3,50%
Alunos do 1º ciclo / %	498 / 28,94%	720 / 35,70%	444 / 29,82%	650 / 26,86%	382 / 21,25%
Alunos do 2º ciclo / %	291 / 16,91%	394 / 19,53%	242 / 16,25%	420 / 17,35%	226 / 12,57%
Alunos do 3º ciclo / %	387 / 22,50%	621 / 30,79%	371 / 24,92%	580 / 23,97%	299 / 16,63%
Alunos do Ensino Secundário / %	384 / 22,35%	-----	239 / 16,05%	609 / 25,17%	828 / 46,05%
Total de alunos / %	1720 / 100,00%	2017 / 100,00%	1489 / 100,00%	2420 / 100,00%	1798 / 100,00%

² A sigla E. B. 2, 3 significa Escola Básica dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

³ A sigla E. B. 1 refere-se a Escola Básica do 1º ciclo do ensino básico, enquanto a sigla JI diz respeito a jardim de infância.

⁴ Neste campo da localização são indicadas a zona e faixa do Algarve onde se situa a sede do Agrupamento de Escolas em causa.

⁵ A sigla QA quer dizer Quadro de Agrupamento de Escolas.

⁶ A sigla QZP refere-se a Quadro de Zona Pedagógica.

⁷ A sigla CTFP diz respeito a contrato de trabalho em funções públicas.

⁸ A sigla CEI reporta-se a contrato de emprego e inserção.

Os cinco Agrupamentos de Escolas selecionados, onde estes sujeitos foram entrevistados, distribuem-se desde o barlavento ao sotavento e desde o litoral ao interior da região do Algarve, envolvendo zonas habitacionais mais e menos densamente povoadas, integrando cidades, vilas e freguesias, situando-se as sedes dos Agrupamentos nos dois primeiros tipos de aglomerados populacionais citados.

O AGREAL situa-se num concelho que se localiza na faixa litoral do barlavento algarvio. É um concelho com uma estrutura económica assente na agricultura, na pesca, na pequena indústria e no turismo.

Atualmente o desenvolvimento deste concelho assenta numa estratégia de grande preocupação ambiental, numa correta ocupação dos solos, em termos de ordenamento do território, e no turismo o que tem contribuído para que tenha um dos maiores índices de desenvolvimento económico do Algarve.

É habitado por 22975 pessoas (o que equivale a 5,09% do total de habitantes algarvios), em que 3958 estão em idade escolar, o que corresponde a 17,23% do total concelhio.

O Agrupamento de Escolas que integra este território, caracteriza-se, essencialmente, pela diversidade de oferta formativa que disponibiliza à comunidade, nas seis escolas que o compõem.

Trata-se de um Agrupamento frequentado por 1720 alunos, encontrando-se um grande número no 1º ciclo (498 discentes, correspondendo a 28,94% do total) e um menor número no Pré-escolar (160, o que se traduz em 9,30% do total).

Nele trabalham 190 docentes, pertencendo a maioria ao QA (122, o que equivale a 64,21%), e a minoria ao QZP (24, o que corresponde a 12,63% do total), e 70 elementos afetos ao pessoal não docente, tendo a quase totalidade dos mesmos contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado (69 ou 98,57% do total) e 1,43% do total com contrato de emprego e inserção (CEI).

O AGREAM possui onze escolas onde estudam 2017 alunos, desde o Pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico. A maioria destes encontra-se a frequentar o 1º ciclo (720, o que corresponde a 35,70% do total), enquanto 282 estão no Pré-escolar, o que equivale a 13,98% do total. Já o pessoal não docente totaliza 127 elementos, sendo a sua maioria pessoas com contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado (123, o que equivale a 96,85% do total). Os restantes quatro têm um CEI, o que se traduz por um valor percentual de 3,15% do total.

Dos cinco Agrupamentos, este é o único que não disponibiliza o ensino secundário à comunidade educativa.

Os profissionais que ali trabalham integram o pessoal docente e o pessoal não docente. O primeiro grupo é constituído por 177 professores, sendo a sua maioria do QA (122, o que

corresponde a 68,93% do total) e a minoria afeta ao QZP (18, o que se traduz por um valor percentual de 10,17% do total).

Este Agrupamento integra-se num concelho que se estende da serra ao litoral algarvio. Trata-se de um concelho com uma história muito rica e diversificada, que se encontra preservada no seu museu municipal e no património histórico que ainda hoje atestam a presença de inúmeros povos que por ali passaram, como fenícios, cartagineses, romanos e árabes.

É um concelho que do total de habitantes (70622, o que corresponde a 15,66% do total de habitantes do Algarve) possui 10292 em idade escolar, o que se traduz num valor percentual de 14,57% do total do concelho.

O AGREFI, por seu lado, é um Agrupamento onde trabalham 119 elementos do pessoal não docente, dos quais 106 com contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, o que é traduzido por um valor percentual de 89,08% do total, e, em menor número, 6 com CEI, o que corresponde a 5,04% do total, e 138 docentes. Destes últimos, 117 pertencem ao QA, o que equivale a 84,78% do respetivo total, e o seu menor número são docentes do QZP (10, o que se traduz por um valor percentual de 7,25% do total).

Neste Agrupamento, composto por onze escolas, estudam 1489 alunos, frequentando em maior número o 1º ciclo (444, o que representa 29,82% do total) e em menor número o Pré-escolar (193, correspondendo a 12,96% do total).

Trata-se de um Agrupamento que se integra num concelho que se localiza na faixa barrocal do sotavento, com uma população de 10662 habitantes (2,36% do total de habitantes algarvios), em que 1535 dos seus elementos estão em idade escolar (o que corresponde a 14,40% do total concelhio).

Tem uma economia que assenta essencialmente na agricultura, em particular na cortiça, na amêndoa, no figo, na alfarroba, na azeitona, no medronho, nos pomares verdejante e nas hortas. O maior empregador é a Câmara Municipal, no entanto, as pequenas lojas também criam alguns postos de trabalho, mas a falta de indústrias, de empresas e o facto de este concelho não ter praias faz com que muitos dos seus habitantes tenham que sair e procurar trabalho noutros concelhos vizinhos.

O AGREOL é constituído por doze estabelecimentos de ensino, frequentado por 2420 alunos, maioritariamente no 1º ciclo (650, o que representa 26,86% do total) e em menor número do Pré-escolar (161, o que se traduz por um valor percentual de 6,65% do total).

Neste Agrupamento trabalham 241 docentes, sendo em maior número os do QA (180, o que corresponde a 74,69% do total) e minoritariamente aqueles que pertencem ao QZP (15, o que equivale a 6,22% do total).

Já o pessoal não docente totaliza 131 pessoas, em que a sua maioria tem um contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado (121, correspondendo a 92,37% do total), e o menor número tem um contrato de trabalho em funções públicas a termo (10, o que equivale a 7,63% do total).

Este Agrupamento faz parte de um concelho que se localiza do litoral à serra algarvia, apresentando, por esse facto, deslumbrantes paisagens.

Tem 37126 habitantes (o que representa 8,23% do total de habitantes do Algarve), dos quais 5129 estão em idade escolar (o que se traduz por um valor percentual de 13,82% do total deste concelho).

Atualmente é dos concelhos com menor dinamismo e atividade económica do Algarve, apesar de terem alguma expressão as atividades ligadas à agricultura, à pesca e ao turismo.

O AGREVI integra cinco estabelecimentos escolares que são frequentados por 1798 alunos, estudando a sua maioria no ensino secundário (828, o que corresponde a 46,05% do total) e a sua minoria no Pré-escolar (63, o que equivale a 3,50% do total).

Neste Agrupamento trabalham 161 docentes, sendo a sua maioria do QA (115, o que se traduz por um valor percentual de 71,43% do total) e em menor número os do QZP (18, o que corresponde a 11,18% do total). Nele exercem ainda a sua atividade profissional 89 elementos do pessoal não docente, tendo a sua maioria um contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado (72, correspondendo a 80,90% do total) e os restantes 17 um CEI, o que representa 19,10% do total.

Este Agrupamento insere-se num concelho que se localiza na faixa litoral do sotavento algarvio, com uma população de 26167 habitantes, o que se traduz por um valor percentual de 5,80% do total de habitantes da região algarvia. Destes, 3513 estão em idade escolar, representando 13,43% do total concelhio.

Atualmente, além da atividade turística, a sua atividade económica assenta em pequenas indústrias ligadas à agricultura, à pesca, à aquacultura e à extração de sal.

3. Problemática do estudo

A problemática do estudo envolve tudo aquilo que nos despertou o interesse em realizar esta investigação e que está subjacente e presente nos três pontos seguintes: questão de partida; objetivos; e questões orientadoras.

3.1. Questão de partida

Atualmente, é inquestionável a importância da escola para a formação do público a que se dirige, bem como para aqueles que lá trabalham, ensinam, gerem e lideram, em particular professores e Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas. A ação destes nas escolas tem impacto na melhoria dos resultados escolares, nas aprendizagens dos alunos, na avaliação interna e externa destes estabelecimentos de ensino e na prestação de contas à comunidade e à administração educativa, como se referiu no enquadramento concetual.

Deste modo, importa ter presente que a formação que estes atores educativos possuem ajuda-os no exercício das suas funções e que o seu desempenho faz emergir e acentuar necessidades de formação. Julgamos ainda que quanto mais alargada e centrada for a formação nas funções desempenhadas pelos Diretores escolares, mais dinâmica se tornará a sua ação quotidiana nas escolas das quais são os responsáveis máximos.

A nossa experiência pessoal, a literatura consultada e as novas políticas educativas, a nível nacional e internacional, fazem-nos crer que a formação de Diretores e as suas necessidades de formação têm implicações nos seus conhecimentos, nas suas competências e na sua ação prática, o que se repercute na forma de administrar, gerir e liderar uma escola ou um conjunto de escolas, na atualidade.

Assim, a questão da formação e das necessidades de formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas é pertinente, justificando-se o seu estudo. Na verdade, apesar de, a este nível, existir alguma literatura e de se conhecerem alguns estudos a nível internacional, o mesmo não acontece em Portugal.

A nossa reflexão sobre esta temática, e tendo presente a linha de pensamento de Quivy e Campenhoudt (2008), fez-nos levar a colocar a seguinte interrogação, que acabou por se tornar a questão central e de partida desta investigação:

Como tem sido a formação e quais as necessidades de formação sentidas pelos Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve?

Com a formulação da questão de partida, “o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 44)

ou de primeiro elemento fundamental do início de uma investigação (J. L. P. Ribeiro, 2010). Ela representa as primeiras perceções a respeito de uma dada situação e revela o problema essencial e fulcral da investigação, podendo tornar-se no seu foco central. Consegue produzir não só uma compreensão dos fenómenos e dos acontecimentos que se pretendem estudar, como também permite enunciar um projeto, revelando o que se pretende saber.

Nesta perspetiva, a formação de Diretores escolares surge como a temática em torno da qual se iniciou e desenvolveu a presente investigação. O nosso objeto de investigação configurou-se, assim, nesta linha de pensamento, no quadro da formação detida pelos Diretores escolares bem como das suas necessidades de formação, perspetivando uma e outras em diacronia e com a forma como elas se interligam entre si e se relacionam com a liderança e com a gestão de qualquer estabelecimento de ensino.

3.2. Objetivos

Tendo em conta a problemática desta investigação e a sua questão de partida, definimos como grande objetivo geral do processo investigativo:

- inventariar e analisar a formação e as necessidades de formação de Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, em particular nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, estabelecendo a sua ligação à liderança e à gestão dos estabelecimentos de ensino, ao cargo de Diretor e às funções desempenhadas, à formação específica que este gestor escolar deve possuir para exercer a sua atividade profissional e às dimensões da formação que são necessárias para exercer este cargo.

Dada a amplitude deste objetivo geral, procedemos à sua «decomposição» em objetivos mais precisos, cuja consecução nos foi aproximando de forma pormenorizada e progressiva à descoberta de parcelas da realidade, que, uma vez unidas, nos levaram ao conhecimento de todo o objeto de estudo.

Podemos ainda acrescentar que a definição dos objetivos vem clarificar a problemática do estudo, dando corpo a uma linha de orientação, pelo que durante a “condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos operacionais” (Almeida e Freire, 2008, p. 21).

Deste modo, e tendo em atenção que, segundo J. L. P. Ribeiro, “à questão de investigação segue-se a formulação dos objetivos da investigação [e que] estes representam aquilo que o investigador se propõe fazer para responder à questão de investigação” (2010, p. 34), definimos esses

tais objetivos mais precisos ou específicos, que derivam da operacionalização do objetivo principal ou geral e que nortearam a nossa investigação, a saber:

- Identificar aspetos que caracterizam e/ou definem a função de liderar um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada.
- Identificar formas e práticas dessa liderança.
- Analisar em que medida a dimensão pedagógica concorre para a função de liderar em causa.
- Estabelecer a diferença entre liderar e gerir um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada.
- Identificar formas e práticas dessa gestão.
- Analisar em que medida a dimensão pedagógica concorre para a função de gerir em causa.
- Analisar o processo de complementaridade entre essas funções de liderar e gerir.
- Analisar as funções do Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada.
- Inventariar e explicitar outras funções que deveriam ser desempenhadas pelo mesmo.
- Identificar os tipos/formas de formação detidos pelos Diretores.
- Explicitar as aprendizagens mais significativas e as formas como se concretizaram.
- Inventariar tipos/formas de formação necessários ao exercício do cargo e suas razões justificativas.
- Analisar a importância de ser professor e da sua formação pedagógica para o exercício deste cargo.
- Identificar modalidades e formas de formação específica para o desempenho do cargo de Diretor existentes no Algarve.
- Identificar como a formação concorre para a construção de uma visão de escola.
- Explicitar os modos como a formação contribui para levar à prática as diretivas da tutela.
- Analisar como a formação possibilita uma liderança perspectivada pedagogicamente.
- Identificar como a formação proporciona conhecimentos indispensáveis à gestão escolar.
- Inventariar as necessidades de formação sentidas pelos Diretores de Agrupamentos de Escolas no exercício das suas funções e suas razões justificativas.

3.3. Questões orientadoras

De acordo com os pressupostos metodológicos desta investigação, o seu enquadramento teórico e a revisão da literatura, enunciámos um conjunto de questões que orientaram este nosso trabalho de investigação, a partir da questão de partida do trabalho e dos objetivos, anteriormente apresentados. Essas questões são as seguintes:

- O que é liderar um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada?
- Como se exprime e expressa essa liderança?
- Que distingue liderar de gerir um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada?
- Qual a relação entre as funções de liderar e de gerir um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada?
- Têm os Diretores consciência do que, por um lado, distingue e, por outro, complementa as funções de liderar e de gerir?
- O que é ser Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada?
- Que formação específica possui/deve possuir o Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada para o exercício do cargo?
- Que dimensões de formação são necessárias ao exercício do cargo de Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada?
- Que necessidades de formação sentem os Diretores de Agrupamentos de Escolas no exercício das suas funções?

Em síntese, com o presente estudo, propomo-nos conhecer as opiniões, as expectativas, e as representações de cinco Diretores, cinco Subdiretores e de outros tantos Adjuntos de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, no que respeita à formação e às necessidades de formação dos Diretores, nos campos da formação da inicial, contínua e especializada, nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, tendo como referente as funções que desempenham estes profissionais da educação, nos planos da gestão e da liderança das escolas.

4. Sujeitos do estudo

Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados, os quais podem ser obtidos junto de um conjunto de entidades, as quais são designados por «casos» da investigação, constituindo

o conjunto total dos casos a população ou universo sobre o qual se pretende realizar o estudo e obter conclusões. No entanto, muitas vezes, em vez de se observarem, de se inquirirem ou de se entrevistarem todos os indivíduos, seleciona-se uma parte deles a fim dos mesmos se constituírem como sujeitos do estudo. Tudo isto tendo a ver, também, com a natureza dos estudos a desenvolver e com o paradigma de investigação por que se opta.

No nosso caso e até por se tratar de um estudo qualitativo, não foi nosso propósito realizar uma investigação que envolvesse todos os Diretores, todos os Subdiretores e todos os Adjuntos de todos os Agrupamentos de Escolas e de todas as Escolas não Agrupadas públicas de Portugal continental, pelo que foi necessário encontrar uma forma de proceder à «seleção» daqueles que pretendíamos que fossem objeto deste estudo e que, portanto, constituíssem os sujeitos do estudo.

Assim, entendemos ser conveniente circunscrever aqueles que tencionávamos entrevistar a uma região do país, nomeadamente o Algarve, por ser a região sobre a qual temos um maior conhecimento e pela qual nutrimos uma maior afinidade, por lá termos nascido, residirmos e nos encontrarmos a trabalhar no ramo da educação.

Tendo esta base como ponto de partida, procedermos à escolha dos cinco Agrupamentos de Escolas, cujos Diretores, Subdiretores e Adjuntos iríamos entrevistar - e que se constituiriam como sujeitos do nosso estudo -, em função dos cinco critérios de seleção:

1. Serem Agrupamentos de Escolas do distrito de Faro;
2. Estarem em funcionamento, no momento da realização das entrevistas, há pelo menos dois anos letivos;
3. Terem uma oferta formativa que contemplasse, pelo menos, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico;
4. Possuírem na equipa diretiva pelo menos quatro elementos;
5. Que a sua distribuição geográfica abarcasse todo o território do distrito de Faro, ou seja, que se situassem no litoral, no barrocal (interior), no sotavento e no barlavento algarvio.

Tal procedimento, de acordo com diversos autores, configura o que se designa por amostra por conveniência, aliás na linha do que afirmam Carmo e Ferreira, ao dizerem que na amostra por conveniência “utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários” (2008, p. 215), embora, para Gil, a amostra por conveniência constitua o menos rigoroso de todos os tipos de amostra, em que “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (2008, p. 94). Assim sendo, recorrendo a este procedimento, são obtidos resultados que não se devem

generalizar à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas obtêm-se informações preciosas que devem ser utilizadas com as devidas «cauteladas».

Optámos, assim, por uma amostra pequena que contempla poucos sujeitos dos que integram a população de elementos de direção dos Agrupamentos de Escolas do Algarve, o que está de acordo com o que defende Patton, quando afirma que a investigação qualitativa se focaliza em amostras relativamente pequenas, nomeadamente, que “*qualitative methods typically produce a wealth of detailed information about a much smaller number of people and cases*” (1990, p. 14).

Este tipo amostragem para Bento diz respeito à “selecção de pessoas (ou unidades) mais disponíveis, como sujeitos de um estudo; também conhecida como *amostragem accidental*” (2011a, p. 51). Para Barañano, neste tipo de amostragem “a selecção de unidade da amostra é feita de forma arbitrária em função da conveniência da pesquisa. Um exemplo simples deste caso é a selecção dos casos que geograficamente ficam mais perto da morada do investigador” (2004, p. 91). Também, na nossa perspetiva, pelo motivo do investigador mais se identificar com eles e não com outros. Neste caso, o investigador seleciona indivíduos e locais para o estudo porque eles podem intencionalmente informar uma compreensão do problema de pesquisa e o fenómeno central do estudo.

Trata-se, ainda, de um tipo de amostragem que permite ao investigador “economizar tempo, dinheiro e esforço” (Miles e Huberman, 1994, cit. por Creswell, 2014, p. 131).

Esta amostra, também chamada *accidental*, é “aquela que se obtém sem nenhum plano preconcebido, resultando as unidades escolhidas do produto das circunstâncias fortuitas. (...). Os dados obtidos poderão ou não representar a população em estudo, porque corresponderão a circunstâncias peculiares do lugar e do momento em que foram abordados os vários elementos da amostra” (Vilelas, 2009, p. 247).

Neste âmbito, é ainda necessário levar em linha de conta, tal como afirma Smith, que geralmente a amostragem permite “ao investigador reduzir custos, reduzir a necessidade de mão de obra, recolher informação mais rapidamente, e obter dados mais compreensivos” (1975, cit. por J. L. P. Ribeiro, 2010, p. 41).

Tendo presente todas estas ideias e concepções, optámos, como deixámos expresso, pela amostra por conveniência, sabendo de antemão que tal situação não «aconselha» a que se façam generalizações, o que nunca foi nosso propósito, pois apenas pretendemos conhecer um pouco melhor como tem sido a formação destes Diretores de Agrupamentos de Escolas do distrito de Faro e quais as suas necessidades de formação sentidas, o que julgamos poderá contribuir para alargar o conhecimento nesta área.

Deste modo, seleccionámos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve que respeitavam os critérios definidos, com o intuito de entrevistarmos os seus Diretores, Subdiretores e um dos Adjuntos de cada um dos Agrupamentos, num total de quinze sujeitos, que passaram a constituir os sujeitos deste estudo, com o enfoque no conjunto dos Diretores escolares.

Tendo presente que os resultados que iremos obter não se devem generalizar à população à qual pertencem os sujeitos, temos a convicção de que poderemos obter informações preciosas que poderão ser utilizadas com as devidas «cauteladas», visando dar a conhecer um pouco melhor como tem sido a formação destes Diretores de Agrupamentos de Escolas do distrito de Faro e quais as necessidades de formação que sentem, o que, julgamos, poderá contribuir para alargar o conhecimento nesta área.

4.1. Caraterização dos sujeitos do estudo

Identificados e apresentados os sujeitos deste estudo, que correspondem àqueles que foram entrevistados, importa agora que se proceda à sua caraterização, o que faremos de imediato.

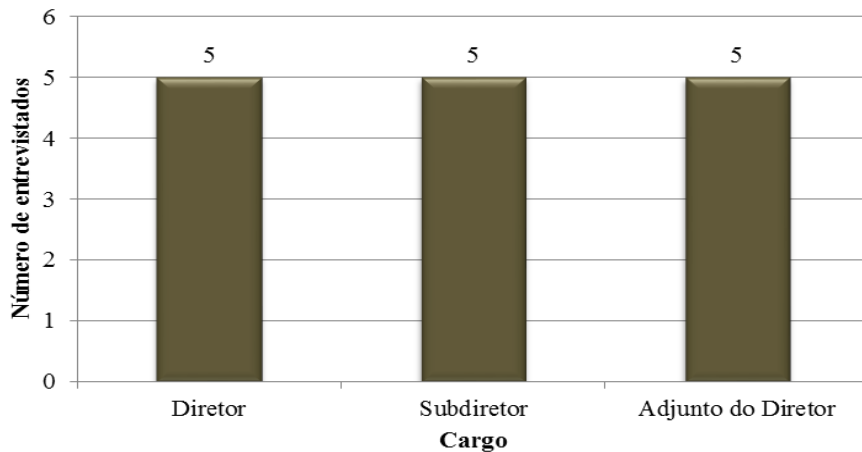
Esta caraterização integra aspetos de âmbito pessoal e profissional. Os primeiros dizem respeito ao número de sujeitos, ao sexo, à idade e às habilitações académicas e profissionais dos mesmos. Já os aspetos de ordem profissional relacionam-se com a situação profissional, com o cargo que os entrevistados desempenham, com o grupo de recrutamento, com o nível de ensino e disciplinas que podem lecionar, bem como com o seu tempo de serviço.

Por fim, finalizamos este ponto com uma síntese da caraterização dos sujeitos do estudo.

4.1.1. Cargo desempenhado pelos sujeitos do estudo

Os cargos desempenhados pelos sujeitos deste estudo estão representados no gráfico 1.

Gráfico 1 - Cargo que desempenham os sujeitos do estudo



O gráfico 1 mostra a distribuição, por cargo, dos sujeitos do estudo entrevistados, a saber: cinco Diretores, cinco Subdiretores e cinco Adjuntos dos Diretores, pertencentes a cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve (AGREAL, AGREAM, AGREFI, AGREOL e AGREVI)⁹.

4.1.2. Anos no desempenho do cargo

O número de anos em que os sujeitos do estudo desempenham os respetivos cargos encontra-se sistematizado no quadro 2, que passamos a analisar.

Quadro 2 - Anos no desempenho do cargo até 31-8-2013

Classes	Número de entrevistados por cargo e %						Total		Valor mínimo	Valor máximo	Média
	Diretor	%	Subdi.	%	Adjun.	%	Nº	%			
< 1 ano	0	0,00%	1	6,66%	1	6,66%	2	13,33%	4 meses	4 anos	2,39 anos
1 ano	0	0,00%	2	13,33%	2	13,33%	4	26,66%			
2 anos	1	6,66%	1	6,66%	0	0,00%	2	13,33%			
3 anos	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%	1	6,66%			
4 anos	4	26,66%	1	6,66%	1	6,66%	6	40,00%			
Total	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	15	≅ 100,00%			

Os dados deste quadro mostram que os inquiridos que estão há mais tempo no respetivo cargo são 4 Diretores, cada um deles já desempenhando essas funções há 4 anos. Apesar da média global no desempenho dos três cargos considerados, no seu conjunto, ser de

⁹ Siglas correspondentes aos Agrupamentos de Escolas onde trabalham os sujeitos deste estudo, cuja codificação é explicada noutro ponto deste Capítulo.

2,39 anos, também são os Diretores os detentores de maior experiência nestas funções, dado que as desempenham em média há 3,60 anos até 31-8-2013, visto um deles estar no desempenho do cargo há apenas 1 ano.

Por seu lado, são os Subdiretores que, em média, têm menos experiência no cargo, uma vez que exercem estas funções há 1,66 anos, contrastando com os 1,90 anos de média de experiência detida pelos Adjuntos.

Na totalidade predominam os entrevistados há quatro anos no cargo (6, o que corresponde a 40,00%). Saliente-se ainda que igual percentagem de respondentes exerce as suas funções até há um ano (6, em que 2 o fazem há menos de um ano e 4 há um ano), ou seja, detendo menor experiência que os seus colegas no desempenho da atividade profissional.

Ainda de acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, um Diretor, um Subdiretor e uma Adjunta afirmaram desempenhar estas funções nestes cargos há mais de quatro anos até 31-8-2013, o que é contrariado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, uma vez que este diploma estabeleceu a forma como se faria a transição do modelo de administração e gestão das escolas públicas portuguesas de modo a que os seus gestores de topo tomassem posse nas respetivas escolas no verão de 2009, o que veio a acontecer, perfazendo, no seu limite máximo, um total de 4 anos até à data citada. Deste modo, entendemos colocar o tempo de desempenho daquelas funções em 4 anos como se pode observar no quadro em análise.

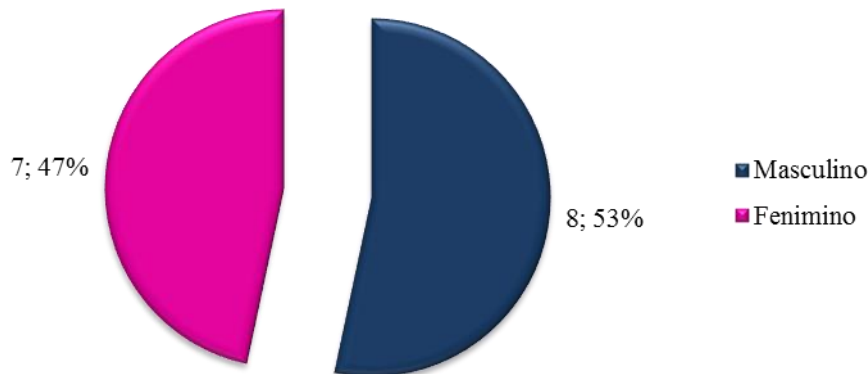
No caso dos Diretores, além do desempenho destas funções, salienta-se o facto de nas entrevistas três deles (um há três anos no cargo e dois há quatro) terem já sido os máximos responsáveis por estabelecimentos de ensino, no passado. Assim, um deles já foi 8 anos Presidente do Conselho Executivo e o outro 11. O terceiro foi, nos últimos 20 anos, o gestor de topo de escola, tendo sido Presidente do Conselho Diretivo, Presidente do Conselho Executivo, Presidente da Comissão Instaladora e Presidente da Comissão Administrativa Provisória.

A Subdiretora que exerce este cargo há dois anos tem, ainda, mais anos de experiência em cargos de gestão de topo das escolas, na medida em que foi dois anos Vice-Presidente do Conselho Executivo, um ano Adjunta da Diretora e outro Adjunta da Presidente da Comissão Administrativa Provisória. A entrevistada que é Subdiretora há menos tempo exerce estas funções há 4 meses até 31-8-2013. A Adjunta que desempenha este cargo há menos tempo, tem somente 6 meses no exercício destas funções até 31-8-2013.

4.1.3. Sexo dos sujeitos do estudo

Centremo-nos, agora, na caraterização dos sujeitos do estudo quanto ao sexo (gráfico 2).

Gráfico 2 - Sexo da totalidade dos sujeitos do estudo



Os dados deste gráfico mostram que 8 inquiridos por entrevista, o que corresponde aproximadamente a 53%, são do sexo masculino e 7, correspondendo a quase 47%, são do sexo feminino.

No entanto, se nos detivermos apenas nos Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve considerados, então a caraterização destes sujeitos traduz-se em 80%, do sexo masculino, o que corresponde a 4, e 20% do sexo feminino, o que equivale a 1, enquanto a percentagem de Adjuntos no que a esta variável diz respeito é precisamente a inversa dos Diretores.

Já no que toca aos Subdiretores, temos 3 do sexo masculino, o que corresponde a 60% do respetivo total, e 2 do sexo feminino, o que é traduzido em 40%.

4.1.4. Idade dos sujeitos do estudo

No que há idade dos sujeitos do estudo diz respeito, atentemos no quadro 3.

Quadro 3 - Idade

Classes	Número de entrevistados por cargo e %						Total		Valor mínimo	Valor máximo	Média
	Diretor	%	Subdi.	%	Adjun.	%	Nº	%			
41 a 45 anos	1	6,66%	1	6,66%	0	0,00%	2	13,33%	42 anos	61 anos	53,53 anos
46 a 50 anos	0	0,00%	2	13,33%	1	6,66%	3	20,00%			
51 a 55 anos	0	0,00%	0	0,00%	2	13,33%	2	13,33%			
56 a 60 anos	2	13,33%	2	13,33%	2	13,33%	6	40,00%			
61 a 65 anos	2	13,33%	0	0,00%	0	0,00%	2	13,33%			
Total	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	15	≅ 100,00%			

O quadro 3 mostra um maior número de respondentes, neste caso 6, o que corresponde a 40,00% do total, que têm entre 56 e 60 anos de idade, encontrando-se igual número deles no desempenho de cada cargo (2, o que corresponde a 13,33% por cargo). Em seguida situam-se aqueles que têm entre 46 e 50 anos (3, o que equivale a 20,00% do total), sendo 2 Diretores, o que se traduz em 13,33% para este cargo, e 1 é Adjunto, o que é traduzido por 6,66% também para este cargo.

Estes dados indicam ainda que 73,33% dos gestores dos cinco Agrupamentos de Escolas selecionados têm entre 46 e 60 anos de idade, o que corresponde a 11 sujeitos do estudo.

Podemos igualmente constatar que 13,33% destes gestores têm entre 61 a 65 anos, o que nos indica que dois deles estão à beira da aposentação, que no caso concreto, se trata de Diretores e, também, que 13,33% é o valor percentual de entrevistados mais novos, neste caso 2, sendo um Diretor e um Subdiretor.

Quanto ainda aos dados deste quadro, verifica-se que a idade dos sujeitos entrevistados varia entre 42 e 61 anos, o que se traduz numa média de 53,53 anos. No que toca a esta última variável, são os Diretores que têm uma média de idades mais alta com 55,6 anos, superando os 55,2 da idade média dos Adjuntos. Por seu lado, os mais novos são os Subdiretores, tendo em média 50 anos de idade.

4.1.5. Sujeitos do estudo por cargo, grupo de recrutamento, nível de ensino e disciplinas que podem lecionar

Passemos, de imediato, à análise do quadro 4, relativo aos níveis de recrutamento a que pertencem os sujeitos do estudo e às disciplinas que podem lecionar.

Quadro 4 - Sujeitos do estudo por cargo, grupo de recrutamento, nível de ensino e disciplinas que podem lecionar

Grupo de recrutamento e nome do grupo de recrutamento ¹⁰	Ciclo ou nível de ensino	Disciplinas que podem lecionar	Número de entrevistados por cargo e %						Total	
			Diretor	%	Subdi.	%	Adjun.	%	Nº	%
100 - Educação Pré-escolar	Educação Pré-escolar	Todas da Educação Pré-escolar	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%	1	6,66%
110 - 1º ciclo do ensino básico	1º ciclo	Todas do 1º ciclo	0	0,00%	2	13,33%	2	13,33%	4	26,66%
210 - Português e Francês	2º ciclo	Português e Francês	1	6,66%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%
290 - Educação Moral e Religiosa Católica	2º ciclo	Educação Moral e Religiosa Católica	0	0,00%	1	6,66%	0	0,00%	1	6,66%
300 - Português	3º ciclo e ensino sec.	Português	1	6,66%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%
330 - Inglês	3º ciclo e ensino sec.	Inglês	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%	1	6,66%
420 - Geografia	3º ciclo e ensino sec.	Geografia	1	6,66%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%
500 - Matemática	3º ciclo e ensino sec.	Matemática	1	6,66%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%
510 - Física e Química	3º ciclo e ensino sec.	Física e Química	0	0,00%	1	6,66%	0	0,00%	1	6,66%
530 - Educação Tecnológica	3º ciclo e ensino sec.	Secretariado	1	6,66%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%
550 - Informática	3º ciclo e ensino sec.	Informática	0	0,00%	1	6,66%	0	0,00%	1	6,66%
620 - Educação Física	3º ciclo e ensino sec.	Educação Física	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%	1	6,66%
Total	Todos	12 e todas da Educação Pré-escolar e do 1º ciclo	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	15	≅ 100,00%

O quadro mostra que os sujeitos do estudo pertencem a 12 grupos de recrutamento, desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. São, portanto, oriundos de diversas Áreas Curriculares Disciplinares, o que para quem tem responsabilidades na administração, na gestão e na liderança de Agrupamentos de Escolas se torna, de certa forma, enriquecedor.

A maioria dos inquiridos, neste caso 8, o que representa 53,33% do seu total, pertence a grupos de recrutamento do 3º ciclo e ensino secundário, contrastando com apenas 1 (o que equivale a 6,66%) que foi recrutado para o estabelecimento de ensino através do grupo 100, da Educação Pré-escolar.

Também se regista que 11 dos sujeitos em causa pertencem a grupos de recrutamento diferentes e que o grupo 110, respeitante ao 1º ciclo do ensino básico, é aquele a que pertencem dois Subdiretores e dois Adjuntos, correspondendo a 13,33% para cada cargo.

¹⁰ O grupo de recrutamento e o nome do grupo de recrutamento são referidos de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 27/2006, de 27 de fevereiro.

Quanto às disciplinas que lecionam os sujeitos do estudo, verifica-se que 4 deles, o que corresponde a 26,66% do total, podem lecionar todas as disciplinas do 1º ciclo do ensino básico, sendo 2 Subdiretores e 2 Adjuntos.

As restantes disciplinas (todas da Educação Pré-escolar; Português e Francês; Educação Moral e Religiosa Católica; Português; Inglês; Geografia; Matemática; Física e Química; Secretariado; Informática; e Educação Física), são lecionadas cada uma delas por um sujeito entrevistado.

4.1.6. Situação profissional dos sujeitos do estudo

O quadro 5, que passamos a analisar, refere-se à situação profissional dos 15 sujeitos do estudo.

Quadro 5 - Situação profissional dos sujeitos do estudo

Cargo	Quadro de Nomeação Definitiva		Quadro de Agrupamento	
	Número	%	Número	%
Diretor	2	13,33%	3	20,00%
Subdiretor	0	0,00%	5	33,33%
Adjunto	2	13,33%	3	20,00%
Total	4	≅ 26,66%	11	≅ 73,33%

Apesar dos dados deste quadro mostrarem que dois Diretores e dois Adjuntos (correspondendo cada a 13,33% do total de sujeitos) responderam, nas suas entrevistas, quanto à sua situação profissional, que pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva, na realidade estes docentes de carreira são do Quadro de Agrupamento em função do que se encontra estatuído normativamente.

Esta situação verifica-se, uma vez que de acordo com a estrutura prevista pelo ECD, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, conforme se prevê no seu artigo 25.º, os quadros de pessoal docente dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos estruturam-se em: “a) Quadros de agrupamento de escolas; b) Quadros de escola não agrupada; c) Quadros de zona pedagógica”.

Por outro lado, presentemente, os docentes encontram-se vinculados a lugares dos Quadros de Agrupamento de Escolas, dos Quadros de Escolas não Agrupadas e dos Quadros de Zona Pedagógica e o preenchimento das necessidades permanentes destes é assegurado

pelos concursos internos e externos, de acordo com o regime de colocação de professores nas escolas públicas, tal como refere o n.º 2, do artigo 5.º, do Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio.

Assim, conjugando o ECD e o regime de colocações dos professores, concluímos que a designação dos docentes de carreira engloba as duas categorias: Quadros de Agrupamento de Escolas/Quadros de Escolas não Agrupadas ou Quadros de Zona Pedagógica. Assim sendo e como a totalidade dos entrevistados exerce a sua atividade profissional, quer seja a de Diretor, a de Subdiretor ou a de Adjunto, numa unidade de gestão (Agrupamento de Escolas) à qual estão vinculados, podemos afirmar que todos eles pertencem ao Quadro de Agrupamento.

4.1.7. Habilitações académicas dos sujeitos do estudo

As habilitações académicas dos sujeitos do estudo estão representadas no quadro 6, que passamos a analisar.

Quadro 6 - Habilitações académicas dos sujeitos do estudo

Classes	Número de entrevistados por cargo e %						Total	
	Diretor	%	Subdi.	%	Adjun.	%	Nº	%
Bacharelato	1	6,66%	2	13,33%	3	20,00%	6	40,00%
Licenciatura	4	26,66%	2	13,33%	2	13,33%	8	53,33%
Mestrado	0	0,00%	1	6,66%	0	0,00%	1	6,66%
Total	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	15	≅ 100,00%

De acordo com os dados do quadro 6, 53,33% dos entrevistados possuem o grau académico de Licenciado (correspondendo a 8), o que é demonstrativo da qualificação profissional dos mesmos. É no cargo de Diretor que existem mais Licenciados, neste caso 4, o que equivale a 26,66%.

Apenas um inquirido, neste caso um Subdiretor está habilitado com o grau de Mestre (o que é traduzido por 6,66% do total de sujeitos), designadamente em Supervisão Pedagógica.

Um número significativo destes profissionais da educação, metade dos quais são Adjuntos, tem Bacharelato (6, o que corresponde a 40,00%), como grau de início de carreira profissional, tendo todos eles acabado, mais tarde, por realizar complementos de formação de

forma a obter o grau de licenciado, nomeadamente, nas áreas de Ciências da Natureza, Administração Escolar e Administração Educacional.

4.1.8. Habilitação profissional dos sujeitos do estudo

No que às habilitações profissionais dos sujeitos do estudo respeita, centremo-nos na análise dos dados que compõem o quadro 7.

Quadro 7 - Habilitação profissional dos sujeitos do estudo

Classes	Número de entrevistados por cargo e %						Total	
	Diretor	%	Subdi.	%	Adjun.	%	Nº	%
Estágio clássico	2	13,33%	0	0,00%	0	0,00%	2	13,33%
Profissionalização em exercício	1	6,66%	1	6,66%	1	6,66%	3	20,00%
Profissionalização em serviço	1	6,66%	1	6,66%	1	6,66%	3	20,00%
Estágio integrado	1	6,66%	3	20,00%	3	20,00%	7	46,66%
Total	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	15	≅ 100,00%

Atendendo aos dados deste quadro, verifica-se que 7 dos inquiridos, o que corresponde a 46,66% do respetivo total, obteve a sua habilitação profissional através da realização de estágio integrado no curso de formação inicial, sendo que 3 deles são Subdiretores e igual número são Adjuntos, o que equivale a 20,00% dos sujeitos do estudo em cada cargo e, portanto, somente um deles é Diretor.

Outros 3 realizaram a profissionalização em serviço, o que representa 20,00% do total, integrando um elemento de cada cargo, correspondendo cada um a 6,66%. Igual número de sujeitos inquiridos por entrevista realizou a profissionalização em exercício.

Apenas 2, o que se traduz em 13,33%, são detentores de estágio clássico e correspondem àqueles Diretores que são mais velhos e que possuem mais tempo de serviço docente, tendo por isso finalizado os seus cursos de formação inicial há mais tempo que os restantes entrevistados, dado que nessa época era desta forma que se profissionalizavam, de modo a obterem qualificação profissional para a docência.

4.1.9. Tempo de serviço dos sujeitos do estudo

Quanto ao tempo de serviço dos sujeitos do estudo, iremos focar, em primeiro lugar, a totalidade do mesmo, de acordo com os entrevistados, até 31-8-2013, como se apresenta no quadro 8.

Quadro 8 - Tempo total de serviço dos sujeitos do estudo até 31-8-2013

Classes	Número de entrevistados por cargo e %						Total		Valor mínimo	Valor máximo	Média
	Diretor	%	Subdi.	%	Adjun.	%	Nº	%			
16 a 20 anos	1	6,66%	1	6,66%	0	0,00%	2	13,33%	19 anos	40 anos	28,6 anos
21 a 25 anos	0	0,00%	1	6,66%	1	6,66%	2	13,33%			
26 a 30 anos	1	6,66%	3	20,00%	4	26,66%	8	53,33%			
31 a 35 anos	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%			
36 a 40 anos	3	20,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	20,00%			
Total	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	15	≅ 100,00%			

Este quadro mostra-nos que 53,33% dos entrevistados, ou seja 8, têm 26 a 30 anos de serviço docente, o que é sintomático da experiência adquirida e acumulada pelos mesmos.

Na sua totalidade, estes dirigentes têm de 19 a 40 anos de serviço docente, representando uma média de 28,6 anos nestas funções, que é, contudo, inferior à média de 32,8 anos se considerarmos apenas o tempo de serviço dos Diretores. Ainda tomando em linha de conta esta variável, os Subdiretores são aqueles que, em média têm menos tempo de serviço, com uma média de 25,4 anos.

Destes três cargos, o de Diretor é, pois, aquele que tem um maior número de elementos com mais tempo de serviço docente, dado que têm entre 36 a 40 anos, o que representa 20,00%, e indica que estes dirigentes estão próximos da aposentação, por esta via (a do tempo de serviço).

O quadro mostra, ainda, que não existe qualquer dirigente dos cinco Agrupamentos de Escolas algarvios selecionados em início de carreira, nem com menos de 15 anos de serviço docente. Com menos tempo de serviço docente, existe um Diretor e um Subdiretor, que têm 16 a 20 anos no exercício de funções docentes, o que corresponde, para cada um deles, a percentagem de 6,66%.

Seguidamente passaremos a caracterizar o tempo de serviço dos entrevistados até 31-8-2013, apenas no Agrupamento de Escolas onde se encontravam a exercer a sua atividade profissional, conforme se apresenta no quadro 9.

Na contabilização deste tempo de serviço, considerámos a totalidade daquele que os entrevistados prestaram nos Agrupamentos de Escolas antes destes se agregarem, somente nos casos em que estes dirigentes se mantiveram em cargos de direção e cujo estabelecimento de ensino em que se encontravam a exercer a sua atividade profissional passou a ser sede do Agrupamento.

Quadro 9 - Tempo de serviço dos sujeitos do estudo nos Agrupamentos de Escolas onde exerceram a sua atividade profissional até 31-8-2013

Classes	Número de entrevistados por cargo e %						Total		Valor mínimo	Valor máximo	Média
	Diretor	%	Subdi.	%	Adjun.	%	Nº	%			
1 a 5 anos	2 ¹¹	13,33%	1	6,66%	1	6,66%	4	26,66%	3 anos	29 anos	12,73 anos
6 a 10 anos	0	0,00%	3	20,00%	2	13,33%	5	33,33%			
11 a 15 anos	1	6,66%	1	6,66%	0	0,00%	2	13,33%			
16 a 20 anos	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%			
21 a 25 anos	0	0,00%	0	0,00%	1	6,66%	1	6,66%			
26 a 30 anos	2	13,33%	0	0,00%	1	6,66%	3	20,00%			
Total	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	5	≅ 33,33%	15	≅ 100,00%			

Como podemos verificar, pelos dados deste quadro, estes dirigentes tinham entre 3 e 29 anos de serviço no Agrupamento de Escolas onde exerciam a sua atividade profissional, até 31-8-2013, o que se traduz num valor médio de 12,73 anos de serviço docente.

Os Diretores são aqueles dirigentes que possuem mais anos de serviço no mesmo Agrupamento de Escolas, com 15,80 anos de média, enquanto que, para os Subdiretores, o valor da média é de 8,40 anos, o que contrasta com os 14,00 anos que, em média, cada Adjunto tem de tempo de serviço no Agrupamento onde desempenhava as suas funções até 31-8-2013.

A maioria dos entrevistados tem até 10 anos de tempo de serviço docente no Agrupamento de Escolas (9, o que corresponde a 60,00%), e uma minoria, ou seja 3, o que equivale a 20,00%, tem entre 26 a 30 anos de serviço docente também prestado no Agrupamento de Escolas em que exercia a sua atividade profissional até 31-8-2013.

¹¹ Um destes Diretores exerce a sua atividade profissional de há 1 a 5 anos num estabelecimento de ensino desde que este agregou. Todavia, este gestor de topo desempenhou funções de dirigente máximo nas escolas de um mesmo concelho há pelo menos 20 anos até 31-8-2013.

4.1.10. Síntese da caracterização dos sujeitos do estudo

Procedendo a uma síntese da caracterização dos quinze entrevistados, chegamos às seguintes conclusões, que nos ajudarão a efetuar a interpretação analítica dos restantes dados, assim como a discussão dos resultados:

- Foram entrevistados cinco Diretores, cinco Subdiretores e cinco Adjuntos dos Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, sendo 8 do sexo masculino, o que corresponde a sensivelmente 53% do seu total, e os restantes do sexo feminino, sendo que 40% desempenha estes cargos há 4 anos;

- Na sua maioria têm entre 56 e 65 anos de idade (8, o que equivale aproximadamente a 53%);

- Deles, 4 (cerca de 26%) provêm do 1º ciclo do ensino básico e os restantes têm origem em 11 grupos de recrutamento distintos;

- A maioria, em termos de situação profissional e de acordo com os seus discursos, pertence ao Quadro de Agrupamento (11, o que equivale a sensivelmente 73%), mas, na realidade, e normativamente, todos pertencem ao Quadro de Agrupamento;

- A totalidade é detentora de licenciatura (8 obtiveram-na na formação inicial, o que corresponde aproximadamente a 53%, e os restantes em cursos posteriores). Além disso, 1 possui um Mestrado;

- 7 dos 15 entrevistados possuem estágio integrado, o que representa sensivelmente 46% do seu total;

- A maioria tem entre 26 a 30 de tempo de serviço (8, que corresponde aproximadamente a 53%), enquanto que, para 9, o tempo de serviço que possuem no Agrupamento de Escolas em que desempenham os cargos já citados situa-se entre 1 e 10 anos (cerca de 60% do total).

5. Procedimentos metodológicos

Neste ponto do trabalho iremos focar como se processou a recolha e o tratamento dos dados obtidos através da pesquisa, consulta e análise de documentos e da utilização das entrevistas semiestruturadas, que passaremos de imediato a abordar.

5.1. Recolha de dados

Na recolha de dados deve, de acordo com Estrela, seguir-se “o princípio da acumulação e não o da selectividade, [sendo] o trabalho de organização da informação (...) feito *a posteriori*, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos” (1990, pp. 18-19).

A recolha dos dados foi, neste estudo, efetuada com o recurso à análise de diversos documentos e à entrevista semiestruturada, tendo o primeiro procedimento decorrido entre 2012 e 2016 e o segundo em junho de 2014.

5.1.1. Documentos

Atendendo ao objeto do estudo e aos objetivos que definimos para o mesmo, além do recurso às entrevistas também utilizámos a consulta de documentos para procedermos à recolha de dados.

Os documentos são registos de informações que podem ser apresentados sob diversos formatos, tais como: vídeo, áudio, escrita, fotografia, entre outros.

O conjunto de documentos que pesquisámos e consultámos integrou: a legislação alusiva à escola, à sua gestão e liderança e à formação e às necessidades de formação de docentes, de Diretores, Subdiretores e Adjuntos dos Diretores; os programas das disciplinas ou UC dos cursos de formação inicial de professores ministrados pela Universidade do Algarve; os planos de formação dos centros de formação de associações de escolas algarvias e de outras entidades que foram responsáveis pela disponibilização de formação direcionada aos Diretores escolares; os relatórios de avaliação externa da IGEC dos períodos entre 2006-2007 e 2014-2015; e a constituição das agregações de escolas.

A leitura da legislação foi essencial, dado que contém todos os aspetos normativos que regem a escola, a sua administração, gestão e liderança, além de enquadrarem legalmente a formação dos Diretores das escolas, quer ela seja inicial, contínua ou especializada, além de definirem tudo o que diz respeito ao cargo de Diretor de escola.

A consulta dos programas das UC, que integraram áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional dos cursos de formação inicial de professores ministrados pela Universidade do Algarve entre 1986 e a atualidade, foi útil, na medida em que nos permitiu conhecer esta realidade a este nível, assim como até que ponto, porventura, hoje um Diretor pode ter tido esse primeiro contacto com unidades curriculares no âmbito daquelas áreas.

Já um olhar mais detalhado sobre os planos de formação de todas as organizações que disponibilizaram formação no Algarve, dirigida aos Diretores escolares, permitiu ter um conhecimento mais exato e pormenorizado do que a este respeito se passou nesta região nos últimos trinta e três anos.

O contacto com os relatórios da avaliação externa dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas, relativos ao período compreendido entre 2006-2007, e 2014-2015, com maior detalhe daqueles que se respeitavam às escolas do distrito de Faro, ajudou-nos a perceber como esta organização percebe especificamente a liderança e a gestão destes estabelecimentos escolares, bem como as deficiências ou pontos fracos e as «virtudes» ou pontos fortes que apresentam nestes domínios avaliados.

Por último, a consulta de documentos que traduziram a constituição dos agrupamentos (das agregações) deu-nos a conhecer um pouco da política educativa que envolve a escola nesta segunda década deste século, em particular no que toca à (re)organização da rede escolar e à iniciação da consolidação de projetos educativos que coincidem com os doze anos de escolaridade que a administração educativa passou a considerar normativamente, entre outros aspetos. Todas estas mudanças tiveram implicações na ação dos Diretores escolares, em particular ao nível da sua formação e de um aumento ao nível das necessidades de formação, que entretanto passaram a sentir.

Todos estes documentos foram essenciais e imprescindíveis para se atingirem os objetivos do estudo, uma vez que nos permitiram complementar a informação obtida através da aplicação das entrevistas aos sujeitos do estudo e ajudaram a clarificar em que medida a formação disponibilizada no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional e direcionada para os Diretores de escola foi ou não suficiente, assim como o contributo que a mesma poderá dar para colmatar as necessidades de formação que eles sentem no âmbito das funções que desempenham.

5.1.2. Entrevista

A entrevista é uma técnica muito utilizada para a recolha de dados em trabalhos no âmbito das Ciências Sociais. É um dos meios mais poderosos para se obter informações nos mais diversos campos e, à semelhança de Woods (1987), Goetz e LeCompte, (1988), Walker (1989), Cohen e Manion (1990), Patton (1990), Gómez, Flores e Jiménez, (1999), Flick (2004) e Tanggaard (2008), também nós consideramos a entrevista como um dos meios mais adequados para a obtenção de dados, de entre as diversas técnicas que podem ser usadas na metodologia qualitativa, na medida em que requerem diálogo, explicações e permitem aprofundar a informação pretendida.

Socorrendo-nos de V. Silva podemos referir que, etimologicamente, a palavra entrevista “significa um diálogo face-a-face com o objectivo de obter e transmitir depoimentos ou informações relevantes” (2009, p. 47) e, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, significa “encontro combinado ou conferência aprazada; conversa em que um (ou mais) dos interlocutores (jornalista, psicólogo, possível empregador) faz perguntas a outro” (2014, p. 616).

A entrevista, na perspetiva de Ramos e Naranjo, “é uma técnica de compilação de informação mediante uma conversa profissional com que, além disso, se adquire informação acerca do que se investiga” (2014, p. 141).

Na aceção de Amado e Ferreira, é “um meio potencial de transferência de informação de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois um método por excelência, de recolha de informação; (...) é uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (2014, p. 207).

Trata-se, na verdade, de um método de recolha de informações que “consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação” (De Ketele e Roegiers, 1999, p. 22).

A entrevista é, afinal, “uma conversa conduzida com um objetivo. Como tal, é um exercício que obedece a uma certa disciplina, deve manter um determinado ritmo e atingir os fins a que se propõe” (Câmara, Guerra e Rodrigues, 2013, p. 357). Ou seja, o investigador “faz perguntas às pessoas capazes de fornecer dados de interesse, estabelecendo um diálogo peculiar, assimétrico, onde uma das partes procura recolher informações, sendo a outra a fonte dessas informações” (Vilelas, 2009, p. 279). Desta forma, na conversa que se estabelece os entrevistados são encorajados a expressarem aquilo que sentem, sendo a entrevista “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 2013, p. 134).

Na mesma linha de pensamento, Vergara afirma que a entrevista é um procedimento no qual se fazem “perguntas a alguém que, oralmente, (...) responde” (1998, p. 53), sendo que o investigador, em função das respostas dadas, “tenta entender assuntos do mundo quotidiano vivido desde a própria perspetiva dos sujeitos” (Kvale, 2011, p. 34).

Para Garrido, numa aceção mais abrangente, a entrevista é “uma forma especializada de interacção verbal, que se realiza com um propósito definido e que se refere a um determinado tema,

com a conseqüente exclusão de outros assuntos estranhos à mesma” (2015, p. 375). Assim sendo, defende que ela deve ser antecedida de um objetivo «claro» e bem definido e de um plano estruturado, de possuir uma finalidade, de colocar duas pessoas em contacto ligadas por normas especiais e estatutos diferenciados, significando isso, em particular, a observação da neutralidade, da confidencialidade, do anonimato, da privacidade e da ética por parte do entrevistador, assim como, por parte do entrevistado, a obrigação de responder com verdade e exaustivamente. Estas características e condições conferem à entrevista uma diferenciação em relação a um diálogo ou a uma simples conversa.

O seu objetivo é procurar “uma interpretação informativa que visa quebrar isolamentos sociais, de grupo e individuais, e que pode ainda ser útil à pluralidade de vozes e à distribuição democrática da informação” (Fávero e Andrade, 2006, p. 155). A este propósito, podemos ainda acrescentar outros objetivos pretendidos com a realização da entrevista que se prendem com o facto de se proporcionarem condições para que o entrevistado se vá exprimindo livremente, informando sobre as suas perceções e interpretações que faz dos acontecimentos, sobre as suas experiências e memórias, sobre o sentido que dá às suas práticas, revelando as suas representações e referências normativas, fornecendo indícios sobre o seu sistema de valores, emoções e atitudes, reconstruindo processos de ação ou mudança e denunciando os elementos em «jogo» e as suas relações, ajudando, desta forma, à compreensão dos fenómenos. Por outras palavras, e em suma, a entrevista é realizada com o propósito específico do investigador obter informação relevante para a investigação.

Desta forma, a entrevista requer uma preparação cuidada e a utilização de um «discurso» focado, isto é, de frases que comuniquem ao entrevistado o caminho que pretende seguir o investigador (Goetz e LeCompte, 1988).

Mediante a realização das entrevistas, o investigador pode conhecer as singularidades dos entrevistados, na medida em que “pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, [podendo] emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação” (Tuckman, 2000, p. 517). Além disso, deve o mesmo ter determinadas características tais como: possuir natureza «inquisitiva»; ter habilidade para formular perguntas inteligentes e interpretar as respostas; ser bom ouvinte, sem tirar conclusões apressadas; manter a objetividade, «ausentando-se mesmo da situação»; deter conhecimento do assunto relacionado com o estudo; ser flexível e adaptável; estar atento aos detalhes; ser astuto e criterioso; ter personalidade sociável e refletiva e boas habilidades analíticas ao lidar com grandes

volumes de informações e boa comunicação; e “deve ser *imparcial sobre as noções preconcebidas*, incluindo as derivadas da teoria” (Yin, 2010, p. 95).

Há, de acordo com diferentes autores, uma diversificada de tipologia de entrevistas, embora, muitas vezes, se trate mais de diferenças terminológicas que propriamente substantivas.

Assim, para Quivy e Campenhoudt (2008), as entrevistas podem ser de dois tipos: a semidiretiva ou semidirigida e a centrada. A primeira caracteriza-se por não ser

“inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy e Campenhoudt, 2008, pp. 192-193).

A entrevista centrada, por seu lado, tem por objetivo analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a ele/a assistiram ou que nele/a participaram. Neste tipo de entrevista, o entrevistador não dispõe de perguntas preestabelecidas, antes utiliza um conjunto de tópicos que serve de referência para o tema em questão, que abordará de forma livre, em cada momento, de acordo com o desenrolar da conversa.

De igual modo, para Pardal e Lopes, existem basicamente dois tipos de entrevista: “a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada. Entre estes dois tipos extremos, aparece-nos uma variante - compromisso entre a diretividade e a não diretividade -, conhecida por entrevista semiestruturada, certamente de grande utilização em investigação social” (2011, p. 86).

Na entrevista estruturada é exigido a utilização de questões bem estruturadas e formalizadas, pois trata-se de um levantamento formal. As perguntas para este tipo de entrevista devem ser previamente elaboradas e bem direcionadas para o assunto a ser investigado, não perdendo o foco no mesmo. A este propósito, Marconi e Lakatos (2007) referem que estas entrevistas garantem uma padronização de respostas.

Por outro lado, na entrevista não estruturada as questões ou tópicos que se utilizam para a conduzir não se encontram estruturados e formalizados. Segundo Silverman, “a entrevista «não estruturada» ou «aberta» é mais comum na pesquisa qualitativa” (2009, p. 107).

Em relação à entrevista semiestruturada, de acordo com Flick, é possível distinguir diversos tipos de entrevista, nomeadamente: “entrevista focal, entrevista semipadronizada, entrevista centralizada no problema, entrevista com especialistas e entrevista etnográfica” (2004, p. 139).

A entrevista focal, por vezes, é de curta duração e assume um carácter informal, seguindo um protocolo de perguntas. Neste tipo de entrevista, o entrevistador deve ter a habilidade de não deixar o assunto desviar-se do foco da entrevista.

A entrevista semipadronizada é conduzida por um entrevistador, tendo por base um guião de entrevista integrando diversas áreas, sendo cada uma delas “introduzida por uma questão aberta e concluída por uma questão confrontativa” (Flick, 2004, p. 95).

Já na entrevista centralizada no problema, que também é realizada com o auxílio de um guião, as questões a colocar pelo entrevistador centram-se no problema, isto é, são questões direcionadas à temática em estudo a fim de ser possível o diferenciar e conhecer melhor a sua especificidade.

Segundo Flick, a entrevista com especialistas “em contraste com as entrevistas biográficas, há aqui um menor interesse no entrevistado enquanto pessoa (como um todo) do que em sua capacidade de ser um especialista para um certo campo ou atividade” (2004, p. 104). Por este facto, o guião da entrevista integra questões diretivas de forma a garantir que a entrevista não se perca em tópicos sem relevância, nem a permitir que o especialista improvise ou se desvie do assunto que é pretendido ser abordado.

Por fim, a entrevista etnográfica possibilita a obtenção de mais informações acerca do tema em estudo em virtude da colocação de questões etnográficas ou descritivas aos entrevistados.

A entrevista serve igualmente para alargar os dados recolhidos, possibilitando ao investigador obter também informação que seria difícil de conseguir através do recurso a outras técnicas, “uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora” (Silverman, 2000, cit. por Coutinho, 2015, p. 141), ou sempre que se revele necessário e importante tal procedimento.

Deste modo, a entrevista é um instrumento precioso no âmbito de uma investigação de cariz qualitativo, dado que com ela o investigador pretende aceder à compreensão de como os sujeitos percebem e representam um determinado fenómeno e que significado lhe atribuem. Este processo permite a emergência do íntimo, do pensado e até do então desconhecido. Possibilita ainda a desocultação das crenças, dos significados, das ideias, das interpretações e sentimentos de cada sujeito.

Para além destes aspetos, outra vantagem da entrevista reside igualmente no seu elevado grau de flexibilidade¹² e adaptabilidade (Bell, 2010), podendo ser usada com diferentes tipos de atores.

Todavia, apresenta algumas desvantagens, o que a torna em certas situações menos recomendável que outras técnicas. Deste modo, as suas principais limitações são: a falta de motivação, por vezes, do entrevistado para responder às perguntas que lhe são colocadas; a não compreensão cabal das questões formuladas; o fornecimento de respostas que não correspondem à realidade, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; as influências que o entrevistador pode exercer sobre o entrevistado; e a insuficiência vocabular que pode conduzir à inabilidade ou mesmo à incapacidade para responder às questões formuladas (Gil, 2008). Ainda se podem enunciar outras desvantagens como, por exemplo: exige mais tempo; é necessária a preparação do entrevistador; muitas vezes as entrevistas abrangem um menor número de sujeitos do que a aplicação de questionários; e podem apresentar uma carga maior de subjetividade.

Depois de ponderadas as vantagens e as limitações que o uso da entrevista acarreta, optámos por utilizar esta técnica para procedermos à recolha dos dados, por nos parecer a mais adequada ao nosso objeto de estudo, às características da população-alvo e por ser aquela que nos dá mais garantias de se alcançarem os objetivos propostos na nossa investigação.

Deste modo, entre os vários tipos de entrevista optámos pela entrevista semiestruturada como principal instrumento de recolha de dados. Também o fizemos pela riqueza que ela encerra, porque permite obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas e por considerarmos ainda que permite obter respostas com grande profundidade. Além disso, permite “obter dados comparáveis de diferentes participantes” (Coutinho, 2015, p. 332). E ainda porque possibilita aos entrevistados alguma margem de liberdade para opinar sobre a temática e de termos a possibilidade de aprofundar algumas informações, assim como a perceção destes atores educativos em relação ao que se pretendia saber.

Situando-nos numa perspetiva qualitativa da investigação, optámos por este tipo de entrevista por nos interessarmos “mais por dimensões «vivas» pelos seres humanos do que por impactos de quaisquer fenómenos físicos” (Foddy, 1996, p. 15). Também porque precisávamos de uma compreensão detalhada em relação ao objeto de estudo e “esse detalhe só pode ser estabelecido falando diretamente com as pessoas, indo até suas casas ou locais de trabalho” (Creswell, 2014, p. 52).

¹² Bogdan e Biklen definem a flexibilidade como a possibilidade de resposta imediata do “entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados” (2013, p. 137).

A entrevista semiestruturada, sendo de natureza mais flexível, permite respeitar melhor o modo como cada entrevistado sente a necessidade de estruturar o seu pensamento e as suas ideias e de organizar o seu discurso, dando maior liberdade de resposta dentro de alguns parâmetros temáticos. Este tipo de entrevista, orientado que está por uma listagem inicial de questões estruturantes, mas que permitem, simultaneamente, a flexibilização da sua sequência e do léxico utilizado, garantiu-nos articulação da problemática e da informação inicial com a mundividência de cada entrevistado e as novas ideias e informações entretanto surgidas.

Na verdade, nas entrevistas semiestruturadas, apesar de existirem algumas perguntas previamente estabelecidas, o entrevistador não está limitado por elas, tendo a liberdade de incluir outras, de acordo com as respostas dadas pelo entrevistado às primeiras e tendo em conta os objetivos da investigação.

Este tipo de entrevista nem é inteiramente livre e aberta nem é orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Para Pardal e Lopes, trata-se de um tipo de entrevista em que

“o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem tão pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas” (2011, p. 87).

Na opinião de Amado e Ferreira, na entrevista semiestruturada, também designada de semidiretiva, as “questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (2014, p. 208).

Na perspetiva de Moreira, a entrevista semiestruturada é caracterizada pelo “emprego de uma lista de perguntas ordenadas (para conseguir um contexto equivalente) e redigidas (para terem o mesmo significado) por igual para todos os entrevistados, mas de resposta livre ou aberta” (2007, p. 206). Assim, pretende-se que todas as perguntas sejam comparáveis de modo a que quando surjam diferenças entre os entrevistados, estas se possam atribuir a variações reais de repostas por parte destes e não ao instrumento de pesquisa que se utilizou (Denzin, 1970, cit. por Moreira, 2007). No entanto, existe uma certa «liberdade» para se poder deixar o respondente ir falando, cabendo ao investigador a arte de o levar a abordar os temas de interesse para a investigação, sem o

pressionar ou condicionar, introduzindo sempre que necessário questões de reforço ou reintroduzindo questões, evitando deste modo que a entrevista se deixe de centrar e focar nos aspetos que previamente o investigador preparou para que fossem abordados pelo entrevistado. Esta tónica de flexibilidade que a entrevista semiestruturada apresenta, de acordo com Laille e Dionne, “permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenómenos ou acontecimentos, imagem cuja generalização será todavia delicada e exigirá cuidado e prudência por parte do pesquisador” (2008, p. 190), ou seja, permite obter dados de grande profundidade.

De acordo com o que temos vindo a expor, considerámos necessário preparar as entrevistas de forma criteriosa e cuidada, designadamente no que diz respeito à elaboração do respetivo guião, o qual, se bem concebido, se constitui como um auxiliar precioso do entrevistador, possibilitando-lhe: prever uma gestão cuidadosa do tempo disponível para cada entrevista; ter sempre presente os objetivos da investigação, sabendo exatamente que tipo de informação precisa obter; e entrevistar, de forma mais sistemática e compreensiva, um número considerável de pessoas, pelo estabelecimento antecipado das questões a explorar (Patton, 1990).

Ainda em relação ao guião da entrevista, é preciso construí-lo com a maleabilidade estrutural que possibilite não apenas o aprofundamento das questões levantadas e a colocação, se necessário, de novas questões no decurso da entrevista, como questões de reforço, mas também a expressão livre das ideias, sentimentos e representações dos entrevistados, sem colocar, todavia, em causa, a consecução dos objetivos pretendidos (Estrela, 1990). Além disso, os guiões devem também conter tópicos que possam «guiar» o investigador na condução da entrevista (Lüdke e André, 2005) e devem estar estruturados por blocos temáticos.

A construção dos guiões não foi, para nós, tarefa fácil, tendo-se revelado um processo que além de dinâmico foi minucioso e moroso, dado que foi alvo de várias tentativas de (re)construção e de sucessivos aperfeiçoamentos até se conseguir obter versões finais e definitivas que se enquadrassem na temática que se pretendia investigar e dessem resposta aos objetivos propostos. Ainda a este propósito, devemos ter presente que não basta construir bons dispositivos de recolha e análise para se obter “informação fiável, completa e adequada” (Ruquoy, 2011, p. 116), uma vez que, como menciona este autor, “a situação da entrevista põe em jogo numerosos variáveis que influem no conteúdo do que é dito: o quadro da investigação que delimita o espaço do discurso, a palavra e as atitudes do entrevistador, a relação social entre os dois interlocutores (...)” (2011, p. 115).

Para a conceção do guião de entrevista, baseámo-nos na perspetiva de Afonso, na medida em que, como refere, ele “deve ser construído a partir das questões de pesquisa e

eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos” (2014, p. 106). O guião contém os temas a abordar de acordo com os objetivos da investigação. Trata-se de um instrumento que é utilizado para se proceder à recolha de informação “na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista. O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semi-abertas (parte da resposta fechada e outra livre) ou fechadas” (Sousa e Baptista, 2011, p. 83). Para Kvale, o guião “pode simplesmente conter alguns temas que devem ser tratados ou pode incluir uma sequência detalhada de perguntas cuidadosamente formuladas” (2011, p. 85).

Tendo todos estes pressupostos em linha de conta e seguindo, em termos estruturais e organizativos, os princípios estabelecidos por Estrela (1990), procedemos à elaboração dos três guiões das entrevistas deste estudo (Anexos I, II e III), com a mesma estrutura, mas cada um deles dirigido a atores distintos dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados: um dirigido aos cinco Diretores, outro aos cinco Subdiretores e um terceiro direcionado aos cinco Adjuntos dos Diretores. Estes três guiões, muito semelhantes entre si, apenas sofreram pequenas alterações na formulação de algumas questões de modo a se adaptarem ao cargo desempenhado pelos entrevistados.

A estrutura básica do guião da entrevista compreendia oito blocos, cada um deles incluindo uma dimensão/um tema, os objetivos específicos, as questões a colocar aos entrevistados, os indicadores e as observações. Tendo como objetivo geral «conhecer a formação e as necessidades de formação de Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve», os guiões foram compostos, tal como dissemos, cada um deles, por oito blocos, com os seguintes objetivos e âmbitos:

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Neste primeiro bloco, pretendemos legitimar a entrevista e motivar os entrevistados para aderirem ao processo investigativo e informá-los, genericamente, acerca da natureza e objetivos do trabalho de investigação, a finalidade das entrevistas e da importância das suas colaborações. Foi ainda nossa intenção assegurar-lhes o sigilo, a confidencialidade das informações que viessem a prestar e garantir-lhes o seu anonimato, solicitando-lhes, ao mesmo tempo, autorização para gravar as entrevistas. Por outro lado, assumir também, perante eles, o compromisso de sermos o mais possível fiéis na transcrição das suas palavras, pedindo a sua colaboração na sua correção e aprovação do conteúdo das mesmas antes de qualquer análise. Finalmente, garantir-lhes também o *feedback* do processo de investigação e dos respetivos resultados.

Bloco B - Caracterização do entrevistado

O nosso propósito, com o segundo bloco, era conhecer a situação profissional dos entrevistados, a fim de os poder caracterizar.

Bloco C - Conceito e práticas de liderança

Com este terceiro bloco, pretendíamos identificar conceitos de liderança, aspetos caracterizadores da função de liderar, formas de liderar e práticas de liderança.

Bloco D - Distinção entre liderança e gestão

Visámos, com este quarto bloco, que os protagonistas, a partir dos tópicos e questões colocadas, identificassem, do seu ponto de vista profissional, o conceito de gestão, as formas de gerir e as práticas de gestão que uns implementam, enquanto responsáveis pelos Agrupamentos de Escolas, e os outros percecionam, enquanto atores educativos e colaboradores no processo de administração e gestão daqueles estabelecimentos escolares. Pretendíamos também que se pudesse estabelecer a distinção entre o que foi tratado no bloco anterior e neste, ou seja, entre a liderança e a gestão.

Bloco E - Relação entre liderar e gerir

Neste bloco era pretendido obter informação que permitisse analisar a complementaridade entre a função de liderar e a de gerir e entre a função de liderança e a de gestão, assim como as práticas que complementam tais funções.

Bloco F - Caracterização da função de Diretor de Agrupamento de Escolas ou de Escola não Agrupada

Os objetivos deste bloco foram definidos, essencialmente, para se conhecerem as perceções dos entrevistados em relação ao exercício do cargo de Diretor de uma organização qualquer e aquele que é exercido num Agrupamento de Escolas. Era ainda pretendido identificar as funções desempenhadas por ambos, bem como outras funções que os Diretores dos estabelecimentos de ensino poderiam ou deveriam desempenhar, além de uma caracterização profissional e/ou de outros aspetos caracterizadores de tais sujeitos.

Bloco G - Formação específica para ser Diretor

Com o conjunto de questões a colocar neste bloco procurámos identificar a formação que os entrevistados consideraram necessária, sendo específica ou não, ao exercício do cargo de Diretor de um Agrupamento de Escolas e a formação detida por estes atores educativos, assim como analisar em que medida a formação pedagógica do Diretor escolar ou de um docente contribui para o exercício da função de Diretor de um estabelecimento escolar. Também se pretendia identificar a formação disponibilizada no Algarve para os Diretores escolares, que foi do conhecimento dos entrevistados.

Bloco H - Dimensões de formação necessárias ao exercício do cargo de Diretor

O último bloco teve como finalidade identificar conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de Diretor escolar e perceber em que medida a formação proporcionava aprendizagens e contribuía para o exercício de tais funções, bem como de que forma ela contribui para a construção de uma visão de escola. Por fim, também foi nosso propósito, através deste bloco, identificar as necessidades de formação dos Diretores escolares.

5.1.2.1. Realização das entrevistas

Ainda antes de construídos os guiões das entrevistas, contactámos telefonicamente e por *e-mail* os Diretores de cada um dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados para neles centrarmos o nosso estudo. Este primeiro contacto ocorreu, em agosto de 2012, quando procedemos à seleção dos referidos cinco Agrupamentos de Escolas, tendo-se os mesmos prontificado a colaborar nesta investigação, após lhes termos explicado o que pretendíamos com o estudo e com a sua participação, enquanto Diretores, e também a de um Subdiretor e a de um dos Adjuntos.

Posteriormente, no segundo trimestre de 2014, já após a conclusão da construção dos guiões das entrevistas, voltámos a contactar telefonicamente os cinco Diretores escolares, lembrando o estudo que estava em curso e que para se garantir a sua continuidade seria necessária, como já combinado, a sua colaboração, nomeadamente, através da realização das entrevistas, aproveitando novamente para os indagar da sua disponibilidade em participar no mesmo.

Depois de obtida, de novo, a sua concordância, e de ser garantido o interesse e a disponibilidade em participar nesta investigação aproveitámos para marcar com os cinco Diretores, os cinco Subdiretores e os cinco Adjuntos dos Diretores, a data, a hora e o local de realização de cada uma das entrevistas, de acordo com as suas disponibilidades pessoais, de tempo e horário. Ainda por

esta altura, devemos sublinhar que a receptividade e o espírito de colaboração demonstrados foi grande, o que nos apraz registar, e que viria a facilitar-nos a tarefa da recolha de dados.

Em seguida, procedemos à realização das entrevistas, de acordo com a calendarização previamente estabelecida e os próprios contextos onde as mesmas iriam decorrer.

Desta forma, inicialmente informamos os entrevistados quanto às questões éticas, sabendo que estas consistem “nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan e Biklen, 2013, p. 75), ou no “conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos e em que estes se inspiram para guiar a sua conduta” (Fortin, 2009, p. 114). Depois explicámos o que se pretendia com a realização destas entrevistas e tivemos o cuidado de solicitar aos entrevistados autorização para se proceder à sua gravação áudio, tendo a mesma sido concedida, o que nos permitiu captar muito mais fielmente os seus discursos do que se confiássemos exclusivamente em notas tomadas e na nossa memória. Este procedimento permitiu ainda registar com fidelidade todas as interações verbais que se produziram entre qualquer um dos quinze entrevistados e o entrevistador, o que nos possibilitou prestar mais atenção ao que diziam os entrevistados, assim como à sua «linguagem não verbal». Para registo, utilizámos um gravador digital, que nos permitiu armazenar os dados, facilitando a organização e a análise das informações a recolher. As entrevistas foram realizadas cara a cara, nos respetivos locais de trabalho dos entrevistados.

No decurso da sua realização, procurámos seguir as formas de estar e proceder preconizadas por Rogers (1945, cit. por Cohen e Manion, 1990), Merton e Kendall (1946, cit. por Cohen e Manion, 1990) e Estrela (1990), mantendo o clima de confiança, empatia, segurança, transparência, compreensão e abertura, indispensável ao centrar da relação dialógica nas pessoas dos entrevistados, mas também, de acordo com Mucchielli (1994), uma atitude de «observação vigilante e informada», que nos

“possibilitasse compreender o próprio processo de relação, na medida em que «saber escutar é inseparável de saber observar», na certeza de que as reacções não-verbais, os sentidos colocados na forma de dizer - dos risos às entoações, das meias palavras aos subentendidos, das metáforas às analogias - e os silêncios se constituem como «ferramentas» auxiliares na desocultação do sentido dos discursos, assumindo, não poucas vezes, o «não dito» tanto ou maior significado que o «dito», ou explicitamente verbalizado” (Gonçalves, 2000, p. 164).

Procurámos ainda proporcionar e manter um clima favorável com os entrevistados (Quivy e Campenhoudt, 2008; Bell, 2010; Bogdan e Biklen, 2013); contribuir para a existência de condições

gerais, de forma a evitar afetar o desenvolvimento da entrevista, como o tempo disponível, o espaço, o ruído, entre outros; e ser imparcial e utilizar um estilo de linguagem acessível (Bell, 2010). Foi igualmente nosso propósito realizar o questionamento de modo tão natural quanto possível, com precisão e sentido de oportunidade. Neste âmbito, tivemos como finalidade encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista apoiando-nos nos guiões previamente construídos.

Esta etapa também exigiu que o entrevistador soubesse “manter as distâncias relativamente às suas próprias percepções, a fim de poder captar universos de pensamento muito afastados do seu” (Ruquoy, 2011, p. 101) e que conseguíssemos ser simultaneamente sensíveis e lúcidos, de modo a permitir dar ao interlocutor um nível de flexibilidade equilibrado. Neste aspeto, foi útil a utilização de algumas táticas da entrevista que são referidas por alguns autores. Por exemplo, tendo por base Moreira (2007), optámos por utilizar as seguintes táticas: a tática de «estímulo e animação», em que através da utilização de pequenos gestos e de breves expressões indicávamos aos entrevistados que estávamos a compreender a sua linha de pensamento; a tática de «repetição ou reafirmação», com a qual, mediante a repetição de expressões utilizadas pelos entrevistados pretendíamos obter informação adicional; a tática de «recapitulação», em que após a interrupção das entrevistas por motivos que nos eram alheios, resumíamos o que tinha sido dito antes de se ter verificado a interrupção com o propósito de (re)colocar os entrevistados «diante» do pensamento que exprimiam através do discurso; e a tática de «aprofundamento», com que, mediante a insistência na mesma questão junto dos entrevistados visávamos que estes se detivessem mais tempo num assunto ou numa questão para melhor o esclarecerem ou para o aprofundarem.

Neste contexto, «demos» total liberdade e abertura para que os entrevistados pudessem expressar livremente o seu pensamento, as suas opiniões e os seus pontos de vista, sem, contudo, perdermos de vista a orientação dos tópicos e questões do guião de cada uma das entrevistas. Tivemos também em atenção que, por vezes, o deixar fluir o pensamento de cada sujeito sobre as suas vivências, as suas experiências pessoais e profissionais, os seus sonhos, as suas ansiedades, as suas realidades, os seus problemas, o modo como vivem e sentem o exercício do cargo que ocupam no Agrupamento de Escolas e as suas práticas levam a que os seus discursos se desviem das questões e dos objetivos que nos propúnhamos alcançar. Assim, quando este afastamento era significativo relativamente ao que pretendíamos, intervínhamos, de forma cuidada e delicada, colocando uma ou outra questão que os (re)colocasse no «trilho» do respetivo guião de entrevista. Por vezes, também foi necessário estimular os entrevistados a serem específicos nas suas respostas.

Pretendíamos ainda que os entrevistados refletissem sobre o exercício profissional de cada um e que partilhassem as suas singularidades enquanto Diretores, Subdiretores, Adjuntos, administradores, gestores e líderes formais das suas organizações. Era igualmente pretendido que os entrevistados rememorassem os percursos formativos que detêm e aqueles que pretendem ainda vir a realizar, assim como nos fornecessem as suas perceções sobre as áreas da liderança e da gestão enquadradas no âmbito da temática desta investigação.

De um modo geral, as entrevistas decorreram sem incidentes, num clima positivo de trabalho e de empenhamento pessoal dos entrevistados. A este respeito devemos referir que da parte dos entrevistados existiu sempre uma preocupação em corresponder às nossas expectativas e da nossa parte houve sempre a preocupação em mostrar interesse e estimular o discurso de cada um deles. Houve também a preocupação em não emitir o nosso ponto de vista em relação ao assunto em discussão (Merriam, 1988; Berg, 2001). A atmosfera criada foi de total cordialidade, o que se refletiu na obtenção de dados pertinentes (Berg, 2001) e fundamentais para se atingirem os objetivos da investigação. Mesmo as interrupções que se verificaram no decurso de algumas entrevistas não tiveram qualquer interferência na informação recolhida.

Deste modo, podemos afirmar que a forma como decorreram as entrevistas foi única e irrepetível e que, apesar da existência de guiões, tivemos necessariamente que ser flexíveis e deixar fluir os discursos daqueles que estávamos a entrevistar e com quem, naquele momento, estávamos a interagir. Tínhamos de ouvir, prestar atenção ao que diziam e aos gestos que faziam, ou seja, estávamos numa posição de escuta, envolvidos

“numa relação de conhecimento e de investigação que não é uma relação de um sujeito conhecedor perante um objecto conhecido, mas o encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objecto do conhecimento” (Berger, 2009, pp. 189-190).

Contrariamente a alguns receios iniciais, nestes «encontros» sentimo-nos confiantes e estimulados com estes desafios e com o à vontade necessário para se concretizar a «condução» das quinze entrevistas, tendo sido desta forma que as mesmas terminaram.

5.2. Tratamento dos dados

Após a recolha de dados procedemos à sua organização e tratamento, tendo estes procedimentos sido determinados pelos objetivos do estudo, tendo sempre presente a preocupação de que o tratamento dos dados, de acordo com De Ketele e Roegiers, “deverá também ser pertinente, válido e fiável” (1999, p. 247).

Assim, os dados tratados dizem respeito àqueles que foram recolhidos através da pesquisa e consulta de documentos e da utilização das entrevistas, tendo nós, nas diferentes fases do seu tratamento, procurado salvaguardar a fiabilidade e a validade de todo o processo, como se poderá verificar ao longo do exposto neste ponto do estudo.

5.2.1. Procedimentos de análise documental

A informação contida nos diversos documentos consultados foi tratada com o recurso à análise documental. Este é um dos procedimentos de recolha e tratamento de dados que é muito utilizado em trabalhos de investigação.

Trata-se de um processo que envolve a seleção, o tratamento e a interpretação da informação patente em documentos (Carmo e Ferreira, 2008), com o objetivo de aí recolher dados preexistentes (Quivy e Campenhoudt, 2008), que se adequam a uma investigação.

Segundo Chaumier, a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (1989, cit. por Bardin, 2015, p. 47).

Para Rato, Baptista e Ferraz, a análise documental é um “processo sistemático de recolha, tratamento, organização e síntese de informação contida em documentos produzidos, dentro ou fora do organismo” (2007, p. 8), de forma a melhorar o conhecimento sobre o mesmo.

Este método de recolha de dados, de acordo com Sousa e Baptista, “constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa - seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema” (2011, p. 89).

Carmo e Ferreira, entendem que o mesmo “visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (*scripto, audio, video e informo*) com vista a dela extrair algum sentido. Por outro lado tem por objectivo executar essas mesmas operações relativamente a fontes indirectas” (2008, p. 73).

Já Bardin entende que “o objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (2015, p. 48).

Ao se abordar a análise documental, entendemos que devem ser clarificados alguns conceitos, nomeadamente, o de dado, o de documento e o de análise.

Na ótica de Flores, dado “suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação” (1994, p. 16). Já de acordo com Bento, os dados são “os elementos das informações obtidas no desenrolar de um estudo” (2011a, p. 53). Ainda para este autor, os dados qualitativos referem-se às “informações recolhidas no decorrer de um estudo, sob a forma de narração (não numérica), tais como a transcrição de uma entrevista” (2011a, p. 52). Dados são ainda “componentes do processo investigativo, relacionados com a metodologia seguida para atingir os objetivos” (Alarcão, 2015, p. 112).

O documento que, de acordo com Bell, pode ser considerado como uma “impressão deixada num objecto físico por um ser humano” (2010, p. 103) e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de vídeos, de diapositivos e de outras fontes não escritas. Segundo Lüdke e André (2005), os documentos constituem uma fonte estável e rica, uma vez que ao persistirem ao longo do tempo podem ser consultados várias vezes e podem também servir de base a diferentes estudos, o que confere mais estabilidade aos resultados obtidos.

A análise consiste na deteção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e delas em relação ao todo.

Devemos ainda ter atenção ao que nos dizem De Ketele e Roegiers, nomeadamente, que o estudo dos documentos pode assumir formas muito diversas e “dependerá sobretudo:

- da natureza dos documentos;
- da quantidade de documentos a analisar;
- do objecto e da finalidade da investigação” (1999, p. 37).

De acordo com F. L. Reis, a análise de documentos pode ser usada segundo duas perspetivas:

- “- para complementar a informação obtida por outros métodos de recolha de dados, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto de estudo;
- ser o método de pesquisa central e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios” (2010, p. 80).

No nosso estudo, foi usada a primeira perspetiva quanto à análise documental, ou seja, os documentos tiveram a função de poder “complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta” (Lüdke e André, 2005, p. 39) e a sua seleção procurou ser também “equilibrada quanto possível, sem perder de vista os constrangimentos impostos pelo tempo” (Duffy, 2010, p. 107). Por outras palavras, podemos referir que, depois de recolhidos e analisados, os documentos foram aproveitados, não só para complementar informação recolhida por intermédio da utilização de outras técnicas, mas também para fortificar evidências de outras fontes, assim como para corrigir e adicionar informações. Foram também úteis para corroborar dados de outras proveniências e para se cruzarem com os dados obtidos através do tratamento das entrevistas.

Em termos de procedimentos, usámos a análise documental em duas «fases». Numa primeira fase, em termos práticos, procedemos à recolha dos documentos, isto é à sua pesquisa e escolha, o que incluiu pesquisas na *internet*, em bibliotecas, mediatecas, arquivos, livrarias, alfarrabistas e outras fontes de obtenção dos mesmos. Na segunda fase, efetuámos a leitura de todos os documentos e realizámos a sua análise e interpretação. Neste processo, tivemos ainda em atenção a natureza dos documentos, procurando obter a maioria como fontes primárias. Também nos socorremos de fontes secundárias, sempre que os documentos pretendidos para análise não se encontravam disponíveis nas fontes primárias, como alguns livros, jornais, revistas, enciclopédias, dicionários, relatórios, projetos, artigos científicos, atas, colóquios, comunicações, seminários, planos de formação, dissertações de mestrado e teses de doutoramento (em suporte de papel e digital) de autores de referência, relacionados com a temática em estudo. Em todo este processo, tivemos sempre presente a preocupação de seleccionar os documentos mais adequados à finalidade do presente estudo.

Ainda em relação à análise dos documentos, tivemos em atenção as vantagens e as limitações que este método de recolha de dados apresenta.

As vantagens, de acordo com alguns autores, são as seguintes:

- “• A economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita.
- Em muitos casos, este método permite evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário, que sendo cada vez mais frequentes, acabam por aborrecer as pessoas, demasiadas vezes solicitadas (...).
- A valorização de um importante e precioso material documental que não pára de se enriquecer devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão dos dados” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 203).

Por seu lado, para Carmo e Ferreira, permite a “consulta e cruzamento da informação (...) com alguma rapidez” (2008, p. 77), enquanto para Bardin

“permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou *abstracts* (sínteses do documento segundo certas regras); ou a *indexação*, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, *classificar* os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita” (2015, pp. 47-48).

Outra das vantagens é apontada por Gil, nomeadamente, quando afirma que as “fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (2008, p. 147).

As limitações, por seu lado, traduzem-se no facto de nem sempre ser possível o acesso aos documentos pretendidos e em algumas vezes a credibilidade e a adequação dos dados às exigências da investigação obrigarem ao seu abandono. Também se prendem com o facto “das fontes que existem e da sua melhor ou pior qualidade e representatividade” (F. L. Reis, 2010, p. 81). Além disso, “algumas fontes podem ser consideradas confidenciais e não ser abertas ao público” (Bell, 2010, p. 103).

Julgamos que uma outra limitação pode passar pelo facto dos documentos poderem ter sido alterados.

Um outro aspeto a considerar, em termos de constrangimentos, tem a ver com o que nos diz M. Sarmiento quando afirma que, em relação à informação primária dos documentos, a sua consulta:

- “▶ É dispendiosa.
- ▶ Ocupa muito tempo.
- ▶ É de natureza muito específica.
- ▶ Pode ter natureza subjectiva” (2013, p. 14).

No que à nossa ação respeita, depois de termos feito a recolha dos documentos, procedemos ao tratamento da informação que recolhemos, isto é, à sua análise, para que esta se tornasse utilizável e significativa para a nossa investigação, iniciando-a com a leitura dos

documentos de forma a ser possível extrair dos mesmos toda a sua substância, segundo regras que permitiram fixar o seu valor “tal como o seu grau de veracidade” (F. L. Reis, 2010, p. 80).

Deste modo, a análise documental, para além de uma leitura sistemática da legislação alusiva à organização, administração e gestão escolar, formação e necessidades de formação de professores, Diretores, Subdiretores e Adjuntos, centrou-se num conjunto de procedimentos para analisar metodicamente a formação inicial, contínua e especializada no domínio das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional disponibilizada no Algarve aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas desta região; aos programas das disciplinas ou UC ainda no domínio das áreas citadas que integraram cursos de formação inicial de professores ministrados no distrito de Faro pela Universidade do Algarve; aos planos de formação dos centros de formação de associação de escolas dos concelhos do Algarve; e aos relatórios de avaliação externa dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas de 2006-2007 a 2014-2015, em particular no que concerne ao domínio da gestão e da liderança escolar.

Assim, em relação à legislação portuguesa, efetuámos uma leitura e análise do quadro legislativo com significado para a problemática em estudo, em que foi possível recolher informação diversa e útil para a investigação, salientando-se aquela que diz respeito ao enquadramento legal da formação inicial, contínua e especializada dos Diretores escolares, assim como à que procede ao enquadramento legal dos diversos modelos de gestão e administração escolar existentes no nosso país no período que se seguiu ao 25 de abril de 1974. Foi ainda lida e analisada a legislação de outros países, tanto da Europa como de outros continentes, com particular relevância para o americano, relativamente a questões que se prendem com a temática investigada.

Quanto à leitura crítica da restante documentação citada sobre o objeto de estudo, a mesma constituiu uma importante fonte de informação para o presente trabalho, uma vez que nos tornou possível conhecer e inventariar a formação disponibilizada no Algarve para Diretores escolares; as UC no âmbito das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional que estiverem presentes nos currículos dos cursos de formação inicial de professores que a Universidade do Algarve ministrou; e a avaliação da liderança e da gestão escolar efetuada pela IGEC ao universo das escolas públicas portuguesas do ensino não superior durante os últimos nove anos letivos.

Desta forma, este procedimento permitiu-nos aceder a toda a informação que consideramos imprescindível, importante e necessária a esta investigação.

5.2.2. Entrevista

O tratamento dos dados provenientes das entrevistas foi realizado com o recurso à análise de conteúdo. Esta é uma técnica que está presente na investigação qualitativa, dizendo-nos, a propósito Fortin, Côté e Filion que, “uma vez colhidos os dados, é preciso organizá-los tendo em vista a sua análise. (...). No caso de dados qualitativos, a análise consiste em resumir os dados sob a forma de uma narrativa” (2009, p. 57), tendo por objetivo extrair os significados explícitos e implícitos no discurso dos sujeitos. Ou seja, é necessário organizar e reduzir esta grande quantidade de dados de forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo.

Assim, tendo nós optado por uma metodologia de índole qualitativa, o modo de tratamento da informação recolhida com recurso à aplicação de entrevistas semiestruturadas foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (2015), enquanto procedimento de análise, “por ser flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados” (Amado, 2015, p. 54).

Esta técnica de tratamento da informação, neste caso concreto como são, de acordo com Esteves (2006), os dados suscitados pelo investigador obtidos através de entrevistas, permite-nos edificar uma compreensão mais «nítida» e «fina» sobre a temática que é trata numa investigação.

Trata-se de uma técnica particular de tratamento e análise dos dados, que permite colocar em confronto

“um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (Guerra, 2014, p. 62).

O objetivo desta técnica de tratamento da informação é a “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2015, p. 48).

Pode também dizer-se que a análise de conteúdo serve ainda para serem definidos denominadores comuns de suporte à interpretação do conteúdo das entrevistas, assim como para «desocultar» informação que, por vezes, parece estar oculta nas respostas dadas pelos sujeitos ao longo das entrevistas.

Segundo Vala, a análise de conteúdo é “hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (2009, p. 101). Trata-se de uma

técnica a que se recorre para se proceder ao tratamento da informação, justificando-se a sua utilização quando se pretende interpretar o conteúdo das entrevistas, de modo a se poder inferir sobre os elementos mais significativos, que possam orientar o investigador no estudo que leva a cabo. Contudo, ao recorrer-se a esta técnica, não é suficiente a simples descrição da realidade, pelo que é necessário tornar «visível» determinada informação oculta de forma a se conseguir compreender o que realmente se passa e como se passa, de acordo com o que se encontra expresso nos discursos dos sujeitos entrevistados, sobre a temática em estudo.

Por seu lado, Esteves considera que a análise de conteúdo “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (2006, p. 107).

Como diz Kaufman, “a análise de conteúdo é uma redução e uma interpretação de conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da sua verdade” (1996, p. 18). Também pode ser entendido como o conjunto de “todos os procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem ou num documento” (Stone, 1964, cit. por Ghiglione e Matalon, 2001, p. 177). Trata-se ainda, na opinião de Amado, Costa e Crusoé,

“de uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em «categorias», tendo em conta as «condições de produção» (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (2014, p. 348).

Deste modo, como podemos verificar, várias são as definições de análise de conteúdo que encontramos na literatura, contudo, atualmente, de acordo com Bardin, a análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2015, p. 44).

Em termos práticos, começamos por ouvir as entrevistas gravadas para procedermos à sua transcrição.

Assim, num primeiro momento, efetuamos a audição e a transcrição, na íntegra, das quinze entrevistas. Nesta transcrição, a pontuação procurou respeitar a marca oral dos discursos e substituímos por quadrados pretos com reticências a branco as referências relativamente às quais entendemos preservar o anonimato, designadamente o nome de pessoas, localidades, escolas e datas,

entre outros. As outras reticências que se utilizaram no texto, ou seja, a negrito, pretendem apenas indicar hesitações, pequenas pausas reflexivas ou interrupções no discurso. Já as pausas ou interrupções prolongadas foram devidamente assinaladas nos protocolos das entrevistas mediante a inclusão da expressão «a entrevista foi interrompida por um período de 1 ou de 2 minutos», conforme o tempo de interrupção ou de pausa verificado.

Obtidas todas as transcrições, procedemos à sua leitura em simultâneo com a audição dos respetivos registos digitais, efetuando-se assim os derradeiros acertos e fixando-se então as versões provisórias das mesmas. Ainda a este respeito devemos referir que tivemos o cuidado de que a transcrição de cada entrevista fosse realizada de modo a que pudéssemos “captar fielmente a visão (...) do entrevistado” (Gibbs, 2009, p. 122).

Outra preocupação traduziu-se na verificação da precisão das transcrições, isto é, não só “garantir que qualquer transcrição não contenha erros óbvios (Gibbs, 2009, p. 125), mas também, para o conseguir e constituindo já outra etapa no processo de análise de conteúdo da informação recolhida, devolvermos as entrevistas transcritas aos entrevistados, de modo a recebermos um *feedback* quanto às suas transcrições, em particular se estas correspondiam ao que tinham dito, servindo este procedimento também para validar o processo.

Seguidamente, procedemos às alterações sugeridas pelos entrevistados de modo a que estas transcrições se convertessem nas transcrições finais, definitivas e validadas das quinze entrevistas realizadas.

Dando continuidade ao processo, procedemos à análise do corpus informativo de forma a que nos fosse possível identificar as dimensões, as categorias e as subcategorias de análise decorrentes da nossa investigação. Por outras palavras, desenvolvemos todo um conjunto de procedimentos analíticos, isto é, à análise de conteúdo propriamente dita, tendo procedido à codificação das entrevistas e dos entrevistados, conforme se apresenta no quadro 10.

Quadro 10 - Codificação das entrevistas e dos entrevistados

Agrupamento de Escolas	Entrevistado	Código	Data, hora; duração da entrevista	Local	Observações
Agrupamento de Escolas das Alfarrobeiras (AGREAL)	Diretor	D1	4-06-2014; 15h40; 128 minutos.	Sala anexa à da Direção	A entrevista foi interrompida aos 70 minutos durante 2 minutos.
	Subdiretor	S1	23-06-2014; 10h15; 54 minutos.	Sala da Direção	A entrevista foi interrompida aos 48 minutos durante 1 minuto.
	Adjunta	A1	6-06-2014; 10h05; 57 minutos.	Sala da Direção	A entrevista foi interrompida aos 29 minutos durante 2 minutos.
Agrupamento de Escolas das Amendoeiras (AGREAM)	Diretor	D2	19-06-2014; 14h30; 53 minutos.	Sala do Diretor	A entrevista foi interrompida aos 40 minutos durante 2 minutos.
	Subdiretora	S2	19-06-2014; 15h40; 51 minutos.	Sala anexa à do Diretor	A entrevista foi interrompida aos 9 minutos durante 1 minuto.
	Adjunto	A2	19-06-2014; 16h50; 45 minutos.	Sala anexa à do Diretor	
Agrupamento de Escolas das Figueiras (AGREFI)	Diretora	D3	11-06-2014; 15h05; 104 minutos.	Sala anexa à da Direção	
	Subdiretora	S3	11-06-2014; 17h20; 80 minutos.	Sala anexa à da Direção	A entrevista foi interrompida aos 54 minutos durante 2 minutos.
	Adjunta	A3	16-06-2014; 9h50; 40 minutos.	Sala anexa à da Direção	
Agrupamento de Escolas das Oliveiras (AGREOL)	Diretor	D4	13-06-2014; 10h00; 63 minutos.	Sala anexa à da Direção	
	Subdiretor	S4	24-06-2014; 15h30; 27 minutos.	Sala anexa à da Direção	A entrevista foi interrompida aos 10 minutos durante 1 minuto.
	Adjunta	A4	13-06-2014; 11h50; 52 minutos.	Sala anexa à da Direção	A entrevista foi interrompida aos 2 minutos durante 1 minuto.
Agrupamento de Escolas das Videiras (AGREVI)	Diretor	D5	20-06-2014; 14h40; 115 minutos.	Sala do Diretor	
	Subdiretor	S5	20-06-2014; 12h05; 62 minutos.	Sala do Diretor	
	Adjunta	A5	20-06-2014; 10h35; 67 minutos.	Sala do Diretor	

Os entrevistados foram codificados da seguinte forma: D1 a D5 os Diretores, S1 a S5 os Subdiretores e os Adjuntos de A1 a A5.

Todos eles pertencem a cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados, a que demos, respetivamente, as designações fictícias de Agrupamento de Escolas das Alfarrobeiras (AGREAL); Agrupamento de Escolas das Amendoeiras (AGREAM); Agrupamento de Escolas das Figueiras (AGREFI); Agrupamento de Escolas das Oliveiras (AGREOL); e Agrupamento de Escolas das Videiras (AGREVI).

Procedemos ainda ao registo da data, da hora, da duração e do local da realização de cada entrevista, assim como de alguma observação pertinente e relevante que entendêssemos dar a conhecer.

Ainda de acordo com os dados deste quadro, verifica-se que as entrevistas no AGREAL foram realizadas aos entrevistados D1, S1 e A1, tendo decorrido em três dias distintos (4, 6 e 23 de junho de 2014), duas na sala da direção (S1 e A1) e uma na sala anexa a esta (D1), tendo tido

também diferentes durações (respetivamente 128, 54 e 57 minutos) e sido todas elas interrompidas, em alturas diferentes, por um período de 1 minuto (S1) e de 2 minutos (D1 e A1).

No AGREAM, os três elementos da direção (D2, S2 e A2) foram entrevistados no dia 19 de junho de 2014, o Diretor (D2) na sua sala e os restantes (S2 e A2) na sala anexa à deste. Estas entrevistas tiveram durações distintas mas próximas dos 50 minutos, ou seja, respetivamente 53, 51 e 45 minutos, tendo sido interrompidas por 2 minutos a do entrevistado D2 e por 1 minuto a do S2.

As entrevistas realizadas no AGREFI aos entrevistados D3, S3 e A3 decorreram a 11 e 16 de junho de 2014, na sala anexa à da direção, com durações, respetivamente, de 104, 80 e 40 minutos, tendo a segunda sido interrompida por 2 minutos (S3).

Os sujeitos do estudo D4, S4 e A4 do AGREOL foram entrevistados nos dias 13 e 24 de junho de 2014, na sala anexa à da direção, tendo as entrevistas durado, respetivamente, 63, 27 e 52 minutos, tendo as duas últimas sido interrompidas por 1 minuto (S4 e A4).

Por último, no AGREVI foram entrevistados, na sala do Diretor, os sujeitos D5, S5 e A5, todos na mesma data, 20 de junho de 2014. As três entrevistas tiveram uma duração respetivamente de 115, 62 e 67 minutos, sem que tenha havido qualquer interrupção no decurso das mesmas.

Na análise posterior utilizaremos a sigla de cada Agrupamento de Escolas e o código dos entrevistados.

Além da codificação das entrevistas e dos entrevistados também procedemos do mesmo modo em relação ao entrevistador (ou investigador) pelo que o mesmo nas transcrições das entrevistas e sempre que a ele se fizer referência será utilizada a sigla I.

As entrevistas foram todas realizadas no mês de junho de 2014 e tiveram no total uma duração de 988 minutos, tendo deste modo, em média cada uma durado aproximadamente 66 minutos. Aquelas em que os entrevistados mais falaram e por isso mais tempo duraram corresponderam às dos Diretores, com a exceção do Diretor do AGREAM, que teve uma duração menor, apenas de 53 minutos e para o Subdiretor do AGREFI que deu uma entrevista longa, com cerca de 80 minutos e para a Adjunta do Diretor do AGREVI que concedeu uma entrevista com cerca de 67 minutos.

Oito das quinze entrevistas registaram interrupções de um ou de dois minutos, o que de certa forma está em linha com as funções que estes gestores desempenham sendo sujeitos a uma enormidade diversificada de solicitações, a que já fizemos referência no corpo teórico do nosso trabalho, o que por vezes não deixou outra alternativa aos mesmos se não procederem a uma interrupção da entrevista.

Assim, como descrevemos, realizada a transcrição das entrevistas (Anexo IV), com a passagem a escrito, na íntegra das respetivas gravações e alcançado o patamar da versão definitiva destas, procedemos a várias leituras de cada um delas (fase da impregnação), “de maneira a fazer emergir certas interpretações por meio do estabelecimento de relações entre elementos de diversos tipos” (Digneffe e Beckers, 2011, p. 223). Em seguida, ampliámos ainda esta fase mediante a “leitura flutuante” (Bardin, 2015, p. 122) destas mesmas entrevistas. Posteriormente, procurámos rastrear os aspetos mais facilmente identificáveis e as ideias-chave que se repetiam a fim se poder descobrir e/ou construir com maior segurança, através de um processo indutivo, as categorias, as suas propriedades específicas, assim como um conjunto de relações existentes entre essas categorias e as ideias que elas fariam destacar, de forma a melhor se poder efetuar a análise de conteúdo de cada entrevista. Neste âmbito, especificamente, fomos listando um conjunto de palavras e de expressões resultantes dessas leituras.

A seguinte fase centrou-se num processo de categorização semântica, com base no que a este respeito é proposto por Bardin (2015), em que para tal, a partir dessas palavras, ideias, tópicos, assuntos e temas fomos criando grelhas em que fomos registando os discursos dos Diretores, dos Subdiretores e dos Adjuntos em função da interpretação que fazíamos. Nesta fase, a categorização serviu essencialmente como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2015, p. 145).

As categorias foram criadas segundo um tipo de procedimento, conhecido habitualmente como procedimento aberto, em que o conteúdo contido nas entrevistas validadas e julgado pertinente foi sendo agrupado. Para a sua constituição «caminhámos» dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequasse (Esteves, 2006), ou seja, as categorias não foram dadas *a priori*. Desta forma, não partimos de um sistema de categorias previamente definidas, antes pelo contrário, estas foram emergindo da classificação analógica e progressiva dos elementos, pelo que se tratou de um processo dinâmico, em que os nomes das categorias apenas foram atribuídos de forma definitiva no final do mesmo, num método que Bardin (2015) designou por «milha». Por outras palavras, podemos referir que neste processo de constituição das dimensões, das categorias e das subcategorias do material recolhido, para se proceder ao seu posterior tratamento e análise, foi patente a constante combinação de estabelecimento e eliminação das mesmas até se determinarem as definitivas, dado que inicialmente todas elas quando são pré-definidas não são fixas nem definitivas, uma vez que podem ser eliminadas ou substituídas por outras, tornando, assim, este processo dinâmico, complexo, muito trabalhoso e moroso.

Deste modo, podemos dizer que a categorização que íamos efetuando, até se tornar definitiva, foi alvo de várias remodelações sempre que novas informações eram consideradas pertinentes e outras não, num processo de procura constante de aperfeiçoamento dessas dimensões, categorias e subcategorias. Foi, portanto, a partir de “muitas idas e voltas entre a classificação, a comparação e a interpretação” (Maroy, 2011, p. 128) que fomos arrumando os discursos de cada um dos entrevistados. Ainda nesta fase, tivemos presente, tal como menciona Maroy, que “cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes” (2011, p. 117). Esta é, de acordo com Bardin (2015), uma fase longa e fastidiosa, no entanto, necessária para se realizar a análise do conteúdo das entrevistas, a fim de se poderem atingir os objetivos propostos na investigação.

Na construção das dimensões, das categorias e das subcategorias, tivemos, portanto, o cuidado não só de atender ao objeto de estudo, à questão de partida, às questões orientadoras, às dimensões dos guiões de entrevista, aos objetivos da investigação, mas sobretudo ao conteúdo que resultou das entrevistas realizadas.

Este processo de categorização é muitas vezes descrito por comparação a um processo de engavetamento de documentos, em que cada um deles é colocado numa gaveta específica junto a outros da mesma espécie. Por exemplo, relatórios com relatórios, projetos com projetos, planificações com planificações, planos de melhoria com planos de melhoria, correspondência recebida com correspondência recebida e assim sucessivamente. O investigador procura agrupar as unidades temáticas identificadas por grupos com características comuns, em que as gavetas são as categorias, os documentos as subcategorias e o seu conteúdo as unidades de registo. Já os conjuntos de gavetas referentes a temáticas próximas cujo conteúdo esteja interligado, constituem as dimensões. Ou seja, tratou-se de organizar o conteúdo das entrevistas num sistema de dimensões, categorias e subcategorias de forma a traduzirem as ideias-chave veiculadas pelos entrevistados e contidas nas entrevistas. Portanto, de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2014), o que fizemos foi «espartilhar» os textos nas unidades de sentido que considerámos pertinentes em função das características do material a estudar e dos objetivos do estudo.

Assim, as respostas dadas pelos entrevistados determinaram a construção de uma grelha de categorização de dados de natureza indutiva (Anexo V), a qual, tendo por referência os guiões das entrevistas (Anexos I, II e III), deles se afastam quando a natureza dos dados o determina. Esta opção foi determinada pela opinião expressa pelos inter-codificadores, designadamente, quanto às categorias «em geral», «exercício da liderança em geral» e «exercício da gestão em geral» das

dimensões liderança e gestão e ainda quanto à categoria «caraterização», da dimensão Diretor, tendo sido integradas numa grelha definitiva de categorização das entrevistas, por nós denominada «dimensões, categorias e subcategorias na análise de conteúdo das entrevistas aos Diretores, Subdiretores e Adjuntos de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve (versão definitiva ou matriz final)» (Quadro 11). Esta grelha pode ser confrontada com a matriz inicial (ver Anexo V).

Quadro 11 - Dimensões, categorias e subcategorias na análise do conteúdo das entrevistas aos Diretores, Subdiretores e Adjuntos de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve (versão definitiva ou matriz final)

Dimensões	Categorias	Subcategorias
1. Liderança	1.1. De um Agrupamento de Escolas	1.1.1. Conceito de liderança 1.1.2. Conceito de liderar 1.1.3. Aspetos caraterizadores 1.1.4. Estratégias usadas 1.1.5. Práticas adotadas em termos pessoais 1.1.6. Formas de realização dessas práticas
	1.2. Exercício da liderança pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas	1.2.1. Facilidades sentidas 1.2.2. Constrangimentos sentidos
	1.3. Influência da dimensão pedagógica na liderança escolar	1.3.1. Nas práticas de liderança escolar, em geral 1.3.2. No caso do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto
	1.4. O líder	1.4.1. Conceito genérico 1.4.2. Conceito de líder escolar 1.4.3. Aspetos caraterizadores
2. Gestão	2.1. De um Agrupamento de Escolas	2.1.1. Conceito de gestão 2.1.2. Conceito de gerir 2.1.3. Práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar 2.1.4. Formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar
	2.2. Exercício da gestão pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas	2.2.1. Facilidades sentidas 2.2.2. Constrangimentos sentidos
	2.3. Influência da dimensão pedagógica na gestão escolar	2.3.1. Nas práticas e formas de gestão escolar, em geral 2.3.2. No caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto
	2.4. O gestor	2.4.1. Conceito genérico 2.4.2. Conceito de gestor escolar

Continua na página seguinte

Quadro 11 - Dimensões, categorias e subcategorias na análise do conteúdo das entrevistas aos Diretores, Subdiretores e Adjuntos de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve (versão definitiva ou matriz final)

Dimensões	Categorias	Subcategorias
3. Diretor de um Agrupamento de Escolas	3.1. Caracterização	3.1.1. Conceito 3.1.2. Funções desempenhadas em geral 3.1.3. Funções desempenhadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa 3.1.4. Aspetos facilitadores da ação que desenvolve 3.1.5. Aspetos condicionadores da ação que desenvolve 3.1.6. Outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar 3.1.7. Relação entre as ações de liderar e de gerir 3.1.8. Práticas que complementam as funções de liderar e de gerir 3.1.9. Gere ou lidera mais um Diretor de um Agrupamento de Escolas 3.1.10. Gere ou lidera mais o Diretor do Agrupamento de Escolas em causa 3.1.11. Outras considerações
	3.2. Escolha da equipa de direção	3.2.1. Qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos 3.2.2. Qualidades privilegiadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos
4. Formação para ser Diretor escolar	4.1. Quanto ao conteúdo	4.1.1. Organizacional e pedagógica 4.1.2. Burocrática e administrativa
	4.2. Quanto à natureza	4.2.1. Formação contínua 4.2.2. Formação específica
	4.3. Detida pelos Diretores, Subdiretores e Adjuntos	4.3.1. Formação contínua 4.3.2. Formação específica
	4.4. Razões da escolha dessa formação	4.4.1. Para o enriquecimento e valorização profissional 4.4.2. Necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas 4.4.3. Outras razões
	4.5. Aprendizagens proporcionadas	4.5.1. Aprendizagens proporcionadas pela formação do Diretor na ação prática 4.5.2. Concretização na ação prática da liderança escolar 4.5.3. Concretização na ação prática da gestão escolar
	4.6. Contributos da formação	4.6.1. Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar 4.6.2. Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções dos Diretores escolares em causa 4.6.3. Para a implementação das diretivas do MEC 4.6.4. Para a construção de uma visão de escola
	4.7. Oferta de formação direcionada ao cargo	4.7.1. Formação disponibilizada no Algarve 4.7.2. Formação contemplada no plano de formação do Agrupamento de Escolas
5. Necessidades de formação dos Diretores escolares	5.1. Quanto ao conteúdo	5.1.1. Organizacional e pedagógica 5.1.2. Burocrática e administrativa
	5.2. Quanto à natureza	5.2.1. Formação contínua 5.2.2. Formação específica

Este quadro mostra que a grelha de categorização, na sua versão definitiva, é composta por 5 dimensões, 19 categorias e 58 subcategorias. Cada dimensão integra diversas categorias de base temática¹³ (Bardin, 2015).

De forma muito sintética, podemos referir que a primeira dimensão, «liderança», comporta a sua concetualização genérica, aquela que diz respeito ao Agrupamento de Escolas, assim como o exercício da mesma, em particular no contexto escolar, a influência da dimensão pedagógica na liderança escolar, o líder e os aspetos que o caracterizam.

A gestão, como segunda dimensão, reporta-se aos mesmos assuntos que a dimensão anterior, mas agora no âmbito dos processos de gestão.

A terceira dimensão, «Diretor de um Agrupamento de Escolas», integra a caracterização deste ator educativo e as qualidades que privilegia para escolher os elementos da equipa de direção.

A formação do Diretor escolar constitui-se como a quarta dimensão, correspondendo a formação que este tipo de ator educativo tem e deve ter para desempenhar tal cargo, as razões da escolha dessa formação detida, os contributos e as aprendizagens proporcionadas por tal formação, assim como a oferta de formação disponibilizada no Algarve para este tipo de dirigente.

Por último, a quinta dimensão, «necessidades de formação dos Diretores escolares», engloba as necessidades de formação destes agentes educativos, constantes dos seus discursos, quanto ao conteúdo e quanto à natureza.

No estabelecimento de todas as categorias foram tidos em conta critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, exclusividade, exaustividade e fidelidade (Estrela, 1990; Freixo, 2012; Bardin, 2015; Coutinho, 2015; Klein *et al.*, 2015). Já as unidades de registos integradas em cada subcategoria foram definidas como segmentos correspondentes, cada um deles, a uma afirmação acerca de um assunto (Bardin, 2015), ou seja, as mesmas foram fixadas a partir do recorte dos conteúdos das entrevistas como segmentos textuais dotados de unicidade de conteúdo correspondente aos temas categoriais. Estes segmentos, embora correspondam geralmente a frases,

“ultrapassam frequentemente essa configuração, uma vez que o discurso oral, sempre vertido num estilo mais livre e menos formal, por vezes resulta de difícil interpretação quando se tenta compreendê-lo exclusivamente dentro desses limites. Nestes casos, as pausas (mesmo as pequenas, como as assinaladas por vírgulas) foram tomadas em conta para proceder à delimitação considerada pertinente.

¹³ No que se refere às subcategorias, no nosso trabalho, a formação inicial não foi integrada como subcategoria por dois motivos: em primeiro lugar porque em Portugal não existe um sistema nacional da formação de Diretores escolares que seja responsável pela sua formação inicial e, em segundo lugar, porque no conteúdo das entrevistas, os Diretores, os Subdiretores e os Adjuntos dos Diretores não fizeram qualquer referência a esse facto.

Nestas circunstâncias, nem todo o material recolhido serviu, como é óbvio, de matéria-prima à análise: ao converter determinados segmentos do discurso das entrevistas em unidades de registo, rejeitaram-se como não pertinentes outros segmentos desse mesmo discurso, e tal comportamento traduziu-se, objectivamente, numa redução dos dados” (Matos, 2005, pp. 122-123).

Todavia, sublinhamos que esta redução dos dados teve início no começo desta investigação e prosseguiu ao longo da mesma “através da definição de uma problemática, de um campo de estudos, de um guia de entrevista” (Maroy, 2011, p. 123). Assim, por exemplo, ao se definir uma problemática “rejeitam-se automaticamente outras e, com elas, um conjunto de dados que só em função das mesmas se revestia de pertinência; ao se estabelecer um guia de entrevista, aponta-se especificamente a um determinado tipo de dados, deixando deliberadamente fora do ponto de focagem muitíssimos outros; etc.” (Matos, 2005, p. 123).

Ainda em relação à redução dos dados, sublinha-se o cuidado que tivemos ao passar os dados em bruto para os dados organizados, de forma a não introduzir desvios (por excesso ou recusa/defeito) no material, visando dar a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto (Bardin, 2015).

No decurso da análise de conteúdo, além de termos colocado unidades de registo dos discursos dos Diretores, dos Subdiretores e dos Adjuntos nas subcategorias (ver Anexo VI), salienta-se o facto de termos construído novos quadros em que para cada subcategoria se transferiram as unidades de registos mais significativas dos entrevistados e se colocaram as ideias destacadas, como se apresenta no Capítulo relativo à análise e interpretação de dados das entrevistas.

Igualmente, no âmbito da análise de conteúdo, em particular no que à investigação qualitativa diz respeito, é também necessário atender à fidelidade e à validade dos procedimentos desenvolvidos. Estes revestem-se de extrema importância numa investigação desta natureza, tendo em vista que “apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 226).

Esta é uma etapa fundamental numa investigação (Coutinho, 2015). Assim, deve todo o investigador em Ciências Sociais e Humanas preocupar-se com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre, porque, tal como referem Morse *et al.*, sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (2002, p. 2).

Deste modo, no decurso deste processo, tivemos ainda em linha de conta os aspetos relacionados com o investigador, isto é, “com a consistência do estilo interactivo do investigador, do

tipo de registo e análise dos dados e da interpretação que este faz dos significados individuais, captados durante o trabalho de campo com os participantes” (McMillan e Schumacher, 1989, p. 188, cit. por Vieira, 1999, p. 93).

Atendendo a todos estes pressupostos, a fidelidade da análise foi realizada, tal como sugere Bardin (2015), por intermédio dos procedimentos inter-codificador¹⁴ e intra-codificador¹⁵. De qualquer forma, se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas, as distorções devidas à subjetividade dos codificadores e à variação dos juízes não se verificam.

Contudo, a fim de garantir a fidelidade inter-codificadores, recorremos a dois Professores Investigadores conhecedores da realidade que envolve a temática abordada nesta investigação, solicitando-lhes que usassem o nosso sistema de codificação para posteriormente confrontarmos os resultados obtidos. Após a sua análise crítica, verificámos que, de uma forma geral, não houve grande discrepância na análise efetuada, ou seja, que os significados propostos pelos diversos intervenientes (investigador e dois Professores Investigadores) foram suficientemente congruentes, apesar de, como já mencionámos, terem alterado a grelha de codificação, pelo que, desta forma, procedemos às alterações propostas de acordo com os seus contributos.

Já no que diz respeito à fidelidade intra-codificador, os instrumentos utilizados na análise de conteúdo foram várias vezes testados por nós em diferentes momentos, tendo, de qualquer forma, obtido resultados muito semelhantes, o que não obstou, neste âmbito, a que também procedêssemos às alterações julgadas pertinentes e necessárias.

Ainda em relação à fidelidade, esta pode ser aumentada se o pesquisador empregar material de boa qualidade para a gravação, audição e transcrição da gravação (Creswell, 2014). Foi o que fizemos, ao utilizarmos um gravador digital de última geração para gravarmos as entrevistas, após o consentimento dos entrevistados, e *software* próprio e adequado para se poder ouvir as gravações em computador, auxiliados por auscultadores de alta-fidelidade, a fim de serem transcritas em *Word* 2013 e posteriormente verificadas por programas informáticos de língua portuguesa, em particular no que toca à pontuação, ao acordo ortográfico e construção frásica.

Quanto à validade, sabendo-se que esta, tal como referem Ghiglione e Matalon, se define “como a adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos” (2001, p. 196), então “a análise de conteúdo será válida sempre que reproduzir a realidade dos factos, aportando mais-valias para o estudo em curso” (Cavaco, 2004, p. 95).

¹⁴ O procedimento referente ao inter-codificador regista-se quando vários analistas, também denominados juízes, se debruçam sobre o mesmo texto e chegam aos mesmos resultados.

¹⁵ O procedimento alusivo ao intra-codificador verifica-se sempre que o mesmo codificador se debruça sobre o mesmo texto em diferentes momentos e chega aos mesmos resultados.

Para Maxwell, a validade tem a ver com a exatidão das conclusões obtidas, isto é, até que ponto são credíveis as “descrições, explicações, interpretações ou qualquer outro tipo de relatos” (1996, p. 87, cit. por Vieira, 1999, p. 101) efetuadas pelo investigador. Todos estes relatos devem representar efetivamente a realidade empírica para que uma investigação tenha validade.

Assim sendo, o significado atribuído pelo investigador aos fenómenos que resultaram da informação recolhida, por intermédio da aplicação das entrevistas semiestruturadas, deve coincidir com as perceções dos sujeitos inquiridos que os vivenciam habitualmente.

Neste sentido, julgamos que o cuidado que colocámos na execução correta de todas as etapas em todo este processo, e já descrito, demonstra a validade da análise e do próprio processo de análise de conteúdo.

De uma forma muito resumida, podemos dizer que a análise de conteúdo se processou ao longo de três momentos ou fases. Numa primeira fase, denominada de pré-análise, procedemos a uma leitura oscilante ou flutuante da informação recolhida, como designa Bardin (2015), para estabelecer contacto com a informação a analisar. A segunda fase foi preenchida com a exploração desta informação, reflexão sobre a mesma, a fim de serem definidas, num processo dinâmico, as dimensões, as categorias e as subcategorias de análise, inicialmente numa versão provisória (Anexo V) e depois numa versão final ou definitiva (Quadro 11). Por último, na terceira fase, realizámos o tratamento da informação e procedemos à sua análise e interpretação, que se apresentam noutros Capítulos desta segunda parte do nosso trabalho.

6. Interpretação dos dados

Após termos recolhido, organizado e tratado os dados, houve que interpretá-los, embora a sua análise e interpretação tenha estado presente ao longo da investigação.

Assim, sabendo-se que a “a interpretação de dados é o cerne da pesquisa qualitativa” (Flick, 2004, p. 188) e que a informação em bruto deve ser tratada de maneira a ser significativa, «falante» e válida (Bardin, 2015), tivemos o cuidado em procurar «desocultar» a informação contida nos discursos dos entrevistados e nos documentos recolhidos, de forma a conseguirmos alcançar os objetivos do estudo.

No que às entrevistas se refere, e através da análise de conteúdo, foi-nos possível ter uma visão global da informação que compunha os discursos dos entrevistados. Deste modo, a fim de facilitar a interpretação dos dados e partindo da revisão da literatura, tendo em conta os objetivos da investigação, e por referentes as dimensões e as categorias de análise delineadas, procedemos à

colocação das unidades de registos e das ideias destacadas em cada uma das subcategorias definidas, tendo, para o efeito, construído quadros próprios. Nestes quadros, as subcategorias reúnem um tipo de informação específica que vêm ao encontro das respostas necessárias para o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a nossa investigação, o que acabou para facilitar a interpretação e análise destes dados.

Quanto aos documentos pesquisados e consultados, entendemos que o melhor procedimento seria a redução dos dados e a sua inserção também em quadros que construímos para esse efeito, visando facilitar a análise e interpretação dessa informação.

Portanto, tal como referem Bogdan e Biklen, este foi um processo por parte do investigador de “busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (2013, p. 205). A análise e a interpretação dos dados envolveram ainda a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos mais importantes e do que deve ser aprendido e transmitido aos outros (Bardin, 2015).

Este procedimento da análise e interpretação dos dados será apresentado nos dois Capítulos seguintes, tanto no que respeita aos provenientes da pesquisa e análise de documentos, como quanto aos que foram obtidos através das entrevistas.

CAPÍTULO II - ANÁLISE DOCUMENTAL

“Técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

Pardal e Lopes (2011, p. 103)

Esta parte do trabalho é constituída pela análise dos documentos que foram pesquisados e consultados em relação a um olhar externo sobre a liderança e a gestão escolar em Portugal continental e, especificamente, dos Agrupamentos de Escolas do Algarve onde trabalham os sujeitos deste estudo. Tais documentos são os relatórios da IGEC¹⁶ sobre a avaliação externa das escolas, desde o ano letivo de 2006-2007 até 2014-2015. É ainda constituída pela análise dos documentos respeitantes à formação inicial, contínua e especializada nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, e afins, que foi disponibilizada aos Diretores escolares no Algarve. Com base em todo este suporte documental, elaborámos diversos quadros que sintetizam os dados obtidos, que seguidamente se apresentam e que suportam a análise interpretativa a que procedemos.

1. Um olhar externo sobre a liderança e a gestão escolar

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos da educação e do ensino não superior, definindo as bases da autoavaliação, de carácter obrigatório, a realizar em cada Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada, e da avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a realizar no plano nacional ou por área educativa.

Após a realização de uma fase piloto, da responsabilidade de um grupo de trabalho criado para o efeito, de acordo com o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, o ME incumbiu a IGE de organizar e concretizar um programa de avaliação de todas as escolas públicas. Neste sentido, apoiando-se no modelo construído e na experiência adquirida durante a fase piloto, a IGE desenvolveu esta atividade, visando os seguintes objetivos:

- “- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;

¹⁶ A IGEC surge em 2011 na sequência da fusão do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Fundem-se também as duas estruturas inspetivas, criando-se, com o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, a atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Esta designação figura, ainda, no artigo 11.º, do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. Até esta data era denominada Inspeção-Geral da Educação.

- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (IGE, 2011a, p. 8).

Cada unidade orgânica foi avaliada em cinco domínios diferentes, designadamente:

- Resultados;
- Prestação de Serviço Educativo;
- Organização e Gestão Escolar;
- Liderança;
- Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola.

As equipas da IGE classificavam cada um dos diferentes domínios segundo a seguinte escala:

“Muito Bom (MB) - Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

Bom (B) - A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

Suficiente (S) - Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

Insuficiente (I) - Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos” (IGE, 2011a, p. 10).

Este período, que abrangeu os anos compreendidos entre 2006 e 2011, designado por primeiro ciclo de avaliação das escolas da rede pública, concluiu-se no início de junho de 2011, tendo-se iniciado o segundo ciclo avaliativo após aquele ano.

Assim, no âmbito da temática deste Capítulo é importante mostrar o que um «olhar» de uma organização externa aos Agrupamentos de Escolas e às Escolas não Agrupadas, em concreto o da IGEC, revela quanto aos domínios da gestão e da liderança escolar no que respeita às escolas públicas do ensino não superior de Portugal Continental.

Atendendo, porém, ao campo de estudo e aos sujeitos da nossa investigação, apresentamos dados relativos não apenas à totalidade das escolas do continente, mas também dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas da região algarvia e, por último, apenas, daqueles cinco Agrupamentos que foram selecionados para este estudo.

Os dados apresentados reportam-se ao período compreendido entre os anos letivos de 2006-2007 e de 2014-2015.

1.1. O olhar da IGEC sobre as escolas públicas portuguesas do ensino não superior

A IGEC, de acordo com o Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, e com o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, tem por missão assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MEC ou sujeitos à sua tutela, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização e regulação do funcionamento do sistema educativo, em particular da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e do ensino superior. Está ainda incumbida de prestar o apoio técnico necessário, nomeadamente, propor e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo; apoiar, pedagógica e administrativamente os órgãos dos estabelecimentos de educação e ensino e representar o MEC nas estruturas de inspeção das escolas europeias.

Visa ainda fomentar, nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas não Agrupadas, uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação dos estabelecimentos escolares; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; e contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a vida social das escolas.

Esta organização tem vindo a cumprir, desde 2006, um programa nacional de avaliação das escolas públicas portuguesas do ensino não superior ao abrigo da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Nesta parte do nosso trabalho iremos apenas considerar o «olhar» da IGEC em relação às escolas públicas portuguesas do ensino não superior, de acordo com dois ciclos avaliativos. O primeiro decorreu entre os anos letivos de 2005-2006 e de 2010-2011 e o segundo teve lugar nos anos letivos seguintes, do qual nos referiremos apenas àqueles compreendidos entre 2011-2012 e 2014-2015, dado o tempo que dispomos para finalizarmos este processo investigativo não permitir que nos debruçemos sobre a totalidade dos anos letivos que integram este segundo ciclo avaliativo.

1.1.1. Primeiro ciclo do programa de avaliação externa das escolas

Entre os anos letivos de 2006-2007 e de 2010-2011 o Programa de Avaliação Externa das Escolas¹⁷ abrangeu 1107 escolas do continente, sendo 772 Agrupamentos de Escolas e 335 Escolas não Agrupadas com a distribuição regional apresentada no quadro 12.

Refira-se que no ano letivo de 2005-2006 o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas avaliou 24, todavia, entendemos não incluir aqui esse tratamento de informação, uma vez que foram feitas diversas alterações no modelo entre a fase de experimentação, levada a cabo pelo Grupo de Trabalho, e a generalização que decorreu entre 2006-2007 e 2010-2011.

Quadro 12 - Escolas avaliadas de 2006-2007 a 2010-2011

Ano letivo	2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011		Total
	AE ¹⁸	ENA ¹⁹	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	Nº
Norte	16	17	66	38	87	15	76	26	32	8	381
Centro	9	10	32	15	38	19	47	16	27	8	221
Lisboa e Vale do Tejo	10	19	44	36	61	28	76	17	40	18	349
Alentejo	7	4	18	8	12	9	19	5	8	2	92
Algarve	1	7	12	4	15	3	15	3	4	0	64
Total	43	57	172	101	213	74	233	67	111	36	1107

Fonte: IGE (2011a, p. 15)

¹⁷ Segundo o ME, a “avaliação externas das escolas promove cultura de rigor, de exigência e de melhoria” (2009, p. 7).

¹⁸ A sigla AE significa Agrupamento de Escolas.

¹⁹ A sigla ENA significa Escolas Não Agrupadas.

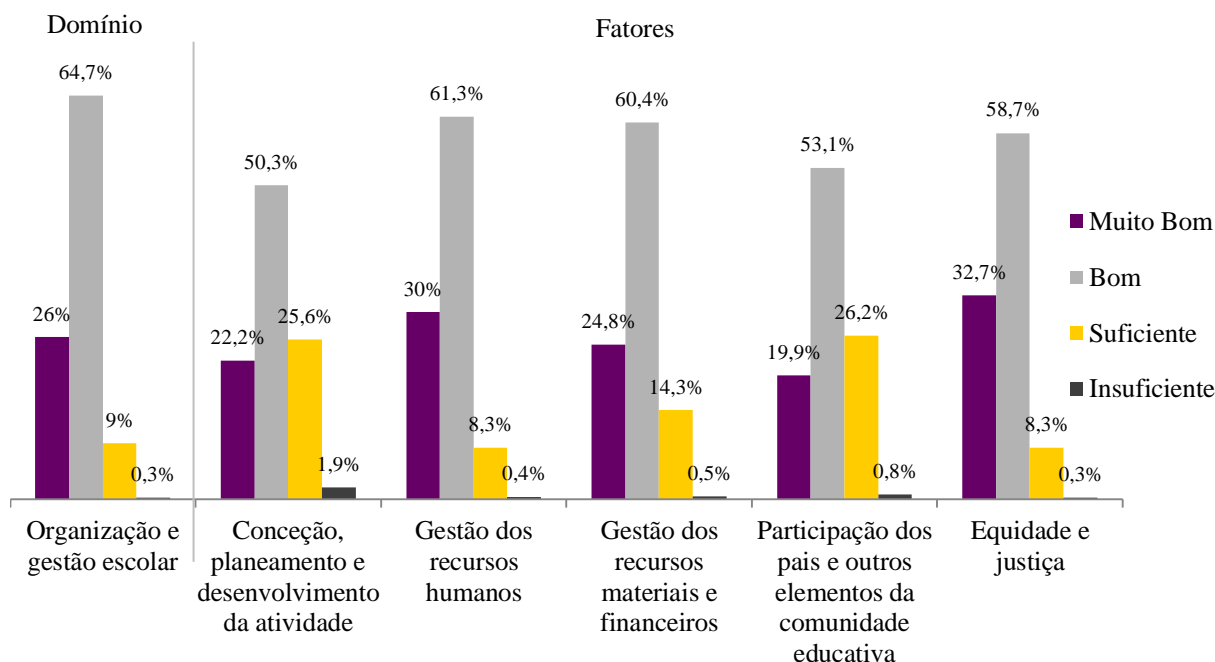
Como já referimos, os cinco domínios que estruturavam a avaliação externa, neste período considerado, foram classificados, nos relatórios elaborados pelas equipas da IGEC segundo uma escala com quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, com o objetivo de dar uma indicação clara sobre a apreciação feita acerca do desempenho de cada uma das escolas, em cada domínio. Os referidos relatórios compreendiam também um conjunto de apreciações qualitativas dos diferentes domínios, fatores, pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades.

A totalidade das escolas avaliadas (1107) ao longo deste primeiro ciclo avaliativo registou uma predominância de níveis positivos, Muito Bom, Bom e Suficiente nos cinco domínios em análise, designadamente «Resultados», «Prestação do serviço educativo», «Organização e gestão escolar», «Liderança» e «Capacidade de autorregulação e melhoria da escola».

Atendendo ao objeto do nosso estudo, apenas iremos focar os domínios da «Liderança» e da «Organização e gestão escolar», assim como os respetivos fatores apreciados.

Deste modo, no que ao domínio da «Organização e gestão escolar» diz respeito, a avaliação do mesmo pressupôs a formulação de apreciações em cinco fatores específicos (Gráfico 3):

- Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade;
- Gestão de recursos humanos;
- Gestão dos recursos materiais e financeiros;
- Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa;
- Equidade e justiça.

Gráfico 3 - Avaliação do domínio *Organização e gestão escolar* e respetivos fatores

Fonte: IGE (2011a, p. 20)

O domínio «Organização e gestão escolar» evidencia uma preponderância das classificações de Bom, com 64,7%, a que se seguem, com um peso bastante significativo, as de Muito Bom (26%). Os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas com Suficiente representam somente 9% do total. A classificação de Insuficiente corresponde a 0,3% das escolas avaliadas.

Em relação ao confronto da distribuição das avaliações deste domínio com os respetivos fatores disseram os avaliadores externos que:

“- os fatores *Equidade e justiça* e *Gestão dos recursos humanos* obtêm resultados relativamente semelhantes na repartição das classificações, apenas se verificando um reforço da classificação de *Muito Bom*, com respetivamente 32,7% e 30%, fundamentalmente com reflexos na ligeira diminuição das classificações de *Bom*. As classificações de *Suficiente* são quase idênticas e, tal como no domínio, a classificação de *Insuficiente* corresponde a um peso relativo inferior a 1%;

- o fator *Gestão dos recursos materiais e financeiros*, com uma percentagem de escolas classificadas com *Muito Bom* semelhante ao domínio (24,8%), evidencia um acréscimo de cerca de 5% das classificações de *Suficiente*, repercutindo-se em igual percentagem na

diminuição das escolas classificadas com *Bom*. Neste fator as escolas com classificação de *Insuficiente* representam 0,5% do total de escolas avaliadas;

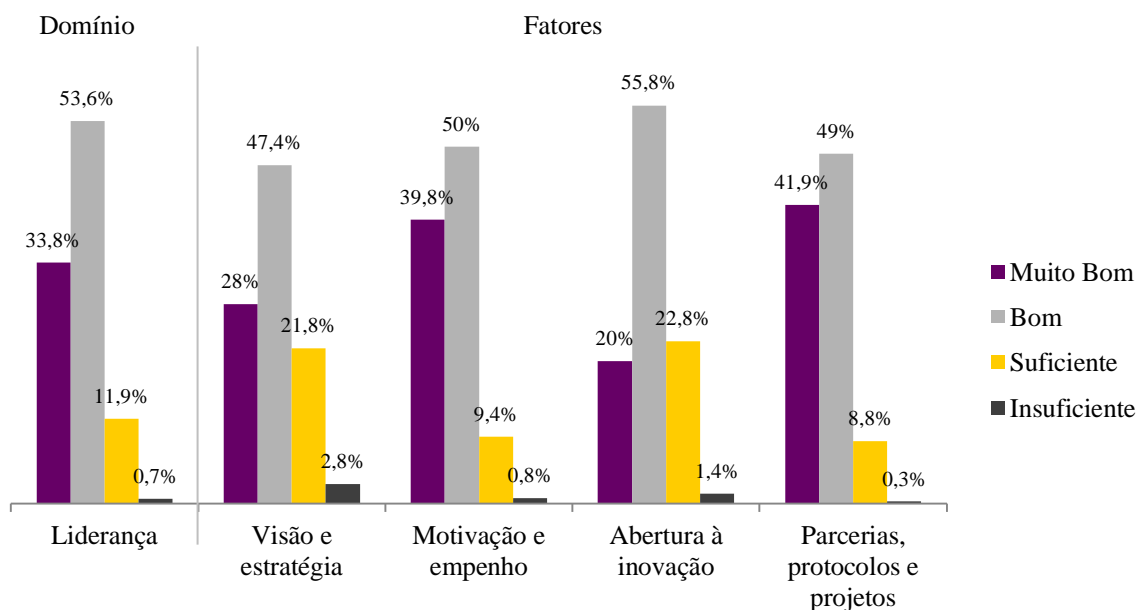
- no fator *Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa* quase que triplica o número de escolas com classificação de *Suficiente* (26,2%). A expressão relativa das classificações de *Bom* e de *Muito Bom* é inferior à do domínio. Também neste fator há a registar 0,8% de escolas com a classificação de *Insuficiente*;

- o fator *Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade*, embora também apresente a classificação de *Bom* como a mais frequente, recolhe o seu valor mais baixo face aos restantes fatores e domínio (50,3%). É também neste fator, conjuntamente com o fator anteriormente citado, que se regista o peso mais significativo das classificações de *Suficiente* (25,6%), sendo que a classificação de *Insuficiente* tem aqui a sua maior expressão com 1,9% das escolas avaliadas” (IGE, 2011a, pp. 20-21).

Quanto ao domínio da «Liderança», a sua avaliação integra a apreciação de quatro fatores específicos (Gráfico 4):

- Visão e estratégia;
- Motivação e empenho;
- Abertura à inovação;
- Parcerias, protocolos e projetos.

Gráfico 4 - Avaliação do domínio *Liderança* e respetivos fatores



Fonte: IGE (2011a, p. 21)

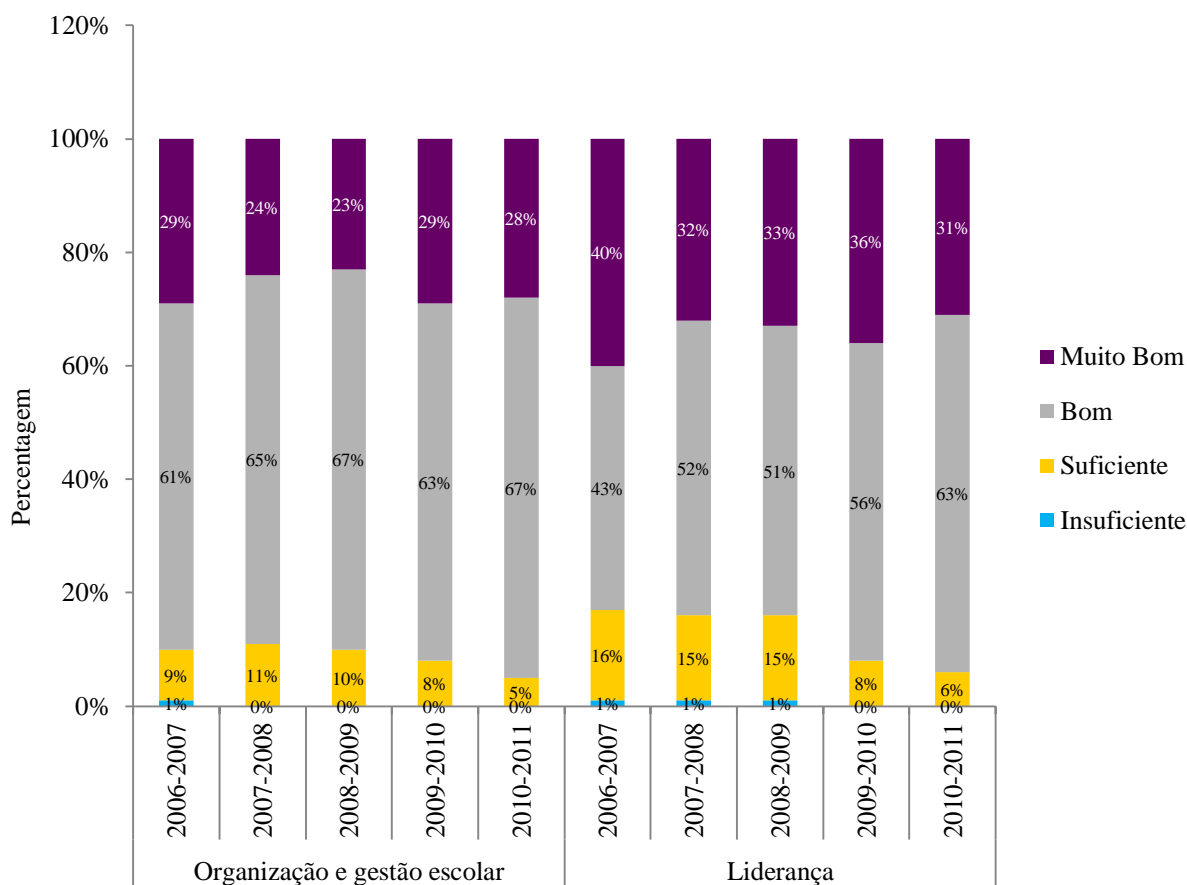
O gráfico 4, mostra que em relação ao domínio da «Liderança», a menção de Bom assume maior relevância, com 53,6%, logo seguida da classificação de Muito Bom (33,8%), correspondendo ao domínio com maior percentagem de escolas classificadas com este nível. A classificação de Suficiente foi atribuída a 11,9% das escolas avaliadas e a de Insuficiente a 0,7%.

Comparando a distribuição deste domínio com as apreciações formuladas nos respetivos fatores, constata-se, recorrendo ao texto da IGEC, que:

- “- todos os fatores têm na classificação de *Bom* a avaliação mais frequente, registando-se valores entre 47,4% no fator *Visão e estratégia* e 55,8% no fator *Abertura à inovação*;
- os fatores *Motivação e empenho* e *Parcerias, protocolos e projetos* apresentam uma distribuição de classificações similares, com a particularidade de serem os únicos fatores, incluindo os dos outros domínios, em que a percentagem de escolas com a classificação de *Muito Bom* se aproximou ou ultrapassou os 40%, respetivamente 39,8% e 41,9%;
- os fatores *Abertura à inovação* e *Visão e estratégia* apresentam percentagens de nível *Bom* idênticas às registadas pelo domínio, com acréscimo significativo das classificações de *Suficiente* e um menor peso das classificações de *Muito Bom*. É também nestes fatores que são atribuídas mais classificações de *Insuficiente*, verificando-se no fator *Visão e estratégia* o seu valor mais significativo (2,8%)” (IGE, 2011a, p. 22).

Uma visão global das classificações atribuídas, pelas equipas de avaliação externa entre os anos letivos de 2006-2007 e 2010-2011, permite retirar algumas conclusões sobre o quinquénio (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Classificações dos domínios *Organização e gestão escolar* e *Liderança* entre 2006-2007 e 2010-2011



Fonte: Adaptado de IGE (2011a, p. 25)

Atendendo aos dados deste gráfico, verifica-se que, no domínio da «Organização e gestão escolar», existe ao longo do quinquénio, uma distribuição relativamente constante dos níveis classificativos, com a particularidade de evidenciar uma diminuição gradual da classificação Suficiente a partir do ano letivo de 2007-2008, que passa de 11% para 5%.

A classificação de Bom manifestou uma tendência mais ou menos constante ao longo do primeiro ciclo avaliativo, mantendo-se sensivelmente num valor próximo dos dois terços das classificações atribuídas neste domínio.

A classificação de Muito Bom registou valores muito próximos, variando entre os 23% e os 29%.

A classificação de insuficiente apenas no primeiro ano obteve uma expressão de 1% da totalidade das escolas avaliadas.

No que diz respeito ao domínio da «Liderança», a classificação Bom apresentou um crescimento do primeiro ao último ano, partindo de 43% e chegando aos 63% das escolas avaliadas.

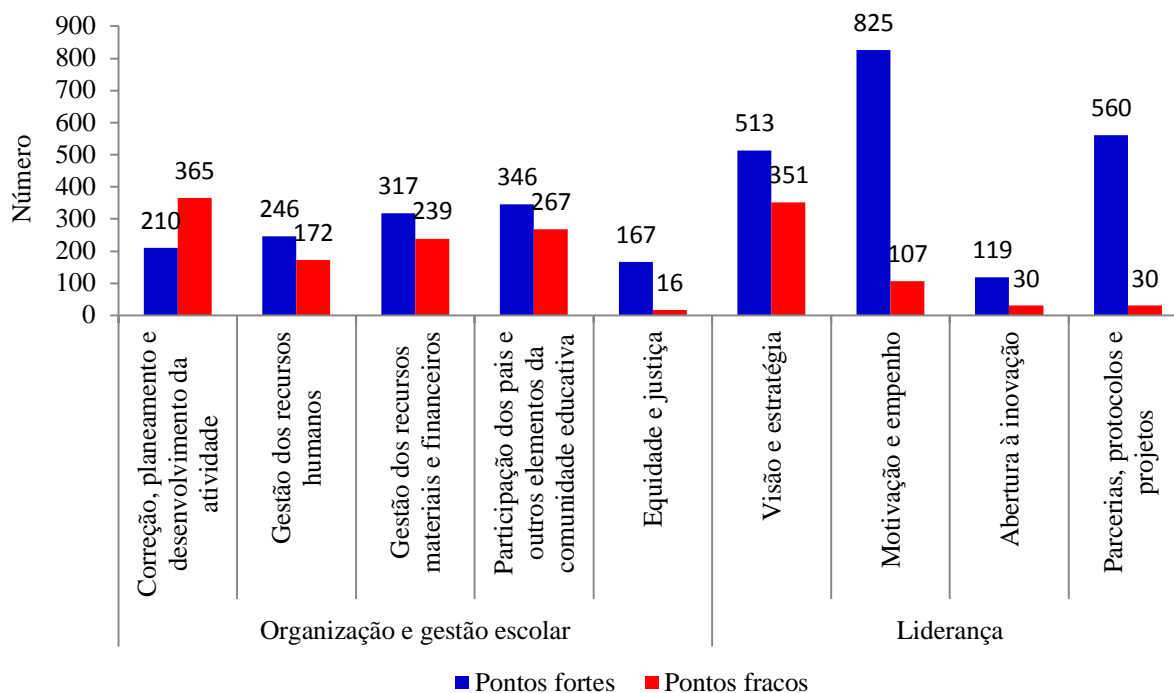
O nível Muito Bom, pelo contrário, com a exceção do ano letivo de 2009-2010, em que atingiu os 36%, registou uma descida gradual dos seus valores desde o primeiro ano, onde alcançou 40% até ao último em que registou 31%.

A classificação de Suficiente registou uma descida entre o primeiro e o último ano, de 16% para 6%.

Por último, o nível de Insuficiente foi atribuído nos três primeiros anos e correspondeu sempre a apenas 1% das escolas avaliadas.

Quanto aos pontos fortes e pontos fracos, nos domínios da «Liderança» e «Organização e gestão escolar», elaborámos o gráfico 6, que às mesmas diz respeito.

Gráfico 6 - Distribuições de pontos fortes e pontos fracos nos domínios *Organização e gestão escolar e Liderança* e respetivos fatores, entre 2006-2007 e 2010-2011



Fonte: Adaptado de IGE (2011a, p. 28)

Tomando como referência o domínio da «Organização e gestão escolar», verifica-se que o número global de pontos fortes supera o de pontos fracos, excetuando-se o fator «Correção, planeamento e desenvolvimento da atividade», em que o número de pontos fracos

é superior ao de pontos fortes. Regista-se ainda um valor pouco expressivo de pontos fracos relativos ao fator «Equidade e justiça».

O fator «Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade» exhibe de forma constante, ao longo de todo o ciclo, mais pontos fracos do que fortes (IGE, 2011a).

Por sua vez, o fator «Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa» obteve o número mais elevado dos pontos fortes, mas também o segundo mais elevado nos pontos fracos.

Quanto ao domínio da «Liderança», é de sublinhar que foi aquele em que o valor mais elevado se concentrou, quando comparado com o da «Organização e gestão escolar». Ainda no domínio da «Liderança», o seu número de pontos fortes superou em larga medida o de pontos fracos, em todos os fatores. Os valores mais elevados situam-se nos fatores «Motivação e empenho» e «Parcerias, protocolos e projetos». O fator «Visão e estratégia» acolheu o número mais significativo de pontos fracos, seguido do fator «Motivação e empenho», sendo pouco expressivos os valores relativos aos fatores «Abertura à inovação» e «Parcerias, protocolos e projetos».

No que se refere às «Oportunidades» e aos «constrangimentos», o relatório da IGE (2011a) menciona que foi também efetuada a análise de conteúdo das *considerações finais* dos relatórios de escola, mas que, devido à sua heterogeneidade, a equipa da IGE optou por definir categorias de análise, as quais se mantiveram relativamente estáveis a partir do ano letivo de 2007-2008.

Neste âmbito, definiu a IGE (2011a) como categorias de «Oportunidades»: «Projetos, programas e parcerias», «Rede escolar e acessibilidade», «Contextos», «Oferta educativa», «Recursos físicos», «Tecido empresarial e mercado de trabalho», «Imagem na comunidade educativa», «Autarquia» e «Recursos humanos».

Destas categorias, aquelas que mais se relacionam com o domínio da «Organização e gestão escolar» são os «Recursos físicos» que foram indicados para 5,46% das escolas avaliadas e os «Recursos humanos», que se situaram na última posição desta frequência com 1,38% (IGE, 2011a).

Relativamente aos «Constrangimentos», apontou a IGE (2011a) como categorias a «Rede escolar e acessibilidade», os «Recursos físicos», os «Recursos humanos», os «Contextos», a «Imagem na comunidade educativa» e a «Autarquia». Supomos que destas categorias aquelas que têm uma maior proximidade com o domínio da «Organização e gestão escolar» são os «Recursos físicos», que obtiveram 29,59% e os «Recursos humanos»,

indicados para 17,18% das escolas avaliadas. No que toca ao domínio da «Liderança», não identificamos nenhuma categoria que se relacione e aproxime deste domínio.

1.1.2. Segundo ciclo do programa de avaliação externa das escolas

O segundo ciclo avaliativo compreende alguns anos letivos, no entanto, iremos considerar somente os de 2011-2012 a 2014-2015, uma vez que os dados foram recolhidos até ao início do ano letivo de 2015-2016, não nos sendo, desta forma, possível ter acesso aos relatórios da avaliação externa das escolas públicas portuguesas do ensino não superior dos outros anos letivos, dado o prazo de conclusão deste nosso trabalho.

Na transição entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo foi constituído um grupo de trabalho ao abrigo do Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, com a missão de preparar uma proposta para o modelo de avaliação externa das escolas a vigorar no seguinte ciclo de avaliação das mesmas. Como etapa desta preparação, foi desenvolvida a experimentação em doze Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, em maio de 2011, que entendemos não considerar neste ponto, na medida em que foram feitas diversas alterações a esta proposta, a fim de a IGEC elaborar um modelo final que se pudesse aplicar na totalidade do segundo ciclo avaliativo.

Deste modo, para além de alguns reajustamentos processuais, do melhoramento de alguns aspetos metodológicos e da reformulação de objetivos, o quadro de referência deste segundo ciclo avaliativo, tomando como referência o anterior, caracteriza-se pela redução dos domínios de avaliação passando dos anteriores cinco para três (resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão), pela utilização do valor esperado na análise dos resultados e pela introdução de um novo nível na escala de classificação, o excelente, passando, assim, dos anteriores quatro para cinco níveis que são utilizados para classificar cada um dos três domínios. Os fatores que antes eram dezanove no conjunto dos cinco domínios foram agora reduzidos para nove (três em cada domínio).

Concretamente, no domínio em que o nosso trabalho se centra (liderança e gestão), no que à liderança respeita, a IGEC tem em linha de conta o seguinte conjunto de referentes: visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; valorização das lideranças intermédias; desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; motivação das pessoas e gestão de conflitos; e mobilização dos recursos da comunidade educativa. Já em relação à gestão, a IGEC analisa os seguintes referentes:

critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; avaliação do desempenho de gestão das competências dos trabalhadores; promoção do desenvolvimento profissional; e eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.

No segundo período avaliativo, que considerámos, a IGEC procedeu à avaliação externa de 635 escolas em Portugal Continental, das quais 503 eram Agrupamentos de Escolas e 132 eram Escolas não Agrupadas como se mostra no quadro 13.

Quadro 13 - Escolas avaliadas de 2011-2012 a 2014-2015

Ano letivo	2011-2012		2012-2013		Total	Ano letivo	2013-2014		2014-2015		Total	
Delegação Regional	AE	ENA	AE	ENA	Nº	Delegação Regional	AE	ENA	AE	ENA	Nº	
Norte	55	29	49	10	143	Norte	44	11	49	2	106	
Centro	25	17	25	3	70	Centro	23	7	19	1	50	
Lisboa e Vale do Tejo	50	22	27	8	107	Sul ²⁰	42	10	51	1	104	
Alentejo e Algarve	23	10	21	1	55	Total	109	28	119	4	260	
Total	153	78	122	22	375							
Total global	AE		ENA		AE + ENA		AE		ENA		AE + ENA	
	503		132		635							

Fonte: Adaptado de IGE (2011a, p. 15)

Os domínios, agora três (resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão), foram classificados, como atrás já dissemos, tendo por base uma escala com cinco níveis: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

Nas regiões do Alentejo e do Algarve nos anos letivos de 2011-2012 e de 2012-2013, conjuntamente com o sul onde se integraram nos dois anos letivos seguintes, foram avaliadas pela IGEC 159 unidades de gestão (137 Agrupamentos de Escolas e 22 Escolas não Agrupadas).

²⁰ A partir do ano letivo de 2013-2014 a IGEC procedeu para efeitos de avaliação externa das escolas, à junção das Delegações Regionais de Lisboa e Vale do Tejo e do Alentejo e Algarve na Delegação Regional do Sul.

1.2. O olhar da IGEC sobre as escolas públicas do ensino não superior do Algarve

Nesta parte do nosso trabalho e no que toca ao primeiro ciclo de avaliação externa das escolas da rede pública, tendo em conta a temática em estudo, a nossa análise voltará a debruçar-se apenas, sobre os domínios «Liderança» e «Organização e gestão escolar» relativos à totalidade das escolas do distrito de Faro.

Quanto ao segundo ciclo de avaliação, a nossa análise, apenas irá recair, de acordo com o novo quadro de referência, sobre o domínio «Liderança e gestão escolar», também respeitante à totalidade dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas do Algarve.

1.2.1. A organização e gestão escolar e a avaliação externa

No que toca ao domínio da «Organização e gestão escolar», de acordo com a avaliação realizada pela IGE no período compreendido entre 2006 e 2011, o mesmo variou entre o «Suficiente» e o «Muito Bom», conforme se pode ver no quadro 14. A totalidade dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas do Algarve perfaziam nesta região, naquele período, 64 unidades orgânicas de gestão, conforme se apresenta no quadros 14 e 15.

Quadro 14 - Resumo dos resultados referentes à avaliação do domínio da «Organização e gestão escolar» realizada pela IGE, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, entre os anos letivos de 2006-2007 e 2010-2011

Ano letivo	Tipologia																							
	Agrupamento de Escolas						Escolas não Agrupadas																	
	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom		Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom									
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%									
2006-2007	0	0,00%	0	0,00%	1	1,56%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	7,81%	2	3,13%								
2007-2008	0	0,00%	3	4,69%	9	14,06%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,56%	3	4,69%	0	0,00%								
2008-2009	0	0,00%	3	4,69%	10	15,64%	2	3,13%	0	0,00%	1	1,56%	2	3,13%	0	0,00%								
2009-2010	0	0,00%	1	1,56%	12	18,75%	2	3,13%	0	0,00%	1	1,56%	2	3,13%	0	0,00%								
2010-2011	0	0,00%	0	0,00%	4	6,25%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%								
Total	0	0,00%	7	≅10,94%	36	≅56,25%	4	≅6,25%	0	0,00%	3	4,68%	12	≅18,75%	2	3,13%								
	Nº						%						Nº						%					
	47						≅ 73,43%						17						≅ 26,57%					
	Nº						%						Nº						%					
64						≅ 100,00%																		

n = 64

Este quadro mostra que, no Algarve, não existe qualquer estabelecimento de ensino avaliado com Insuficiente no domínio da «Organização e gestão escolar». É ainda notório que 36 Agrupamentos de Escolas, o que se traduz em 56,25% e 12 Escolas não Agrupadas, o que corresponde a 18,75%, foram avaliados com Bom pela IGE. Também se pode referir que foram poucos os Agrupamentos de Escolas (4, o que equivale a 6,25%) e as Escolas não Agrupadas (2, o que é traduzido por um valor percentual de 3,13%) que obtiveram Muito Bom no domínio citado.

Estes dados resultam da apreciação e avaliação por parte da IGE dos fatores: conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; gestão dos recursos humanos; gestão dos recursos materiais e financeiros; participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; equidade e justiça. Neste âmbito, parece-nos que, na generalidade, esta avaliação revela a forma como os Diretores organizam e gerem os estabelecimentos de ensino algarvios.

1.2.2. A liderança e a avaliação externa

No que se refere ao domínio «Liderança», os resultados da avaliação atribuída pela IGE às escolas do distrito de Faro, entre 2006-2007 e 2010-2011 (primeiro ciclo de avaliação das escolas da rede pública), variam entre «Insuficiente» e o «Muito Bom» (Quadro 15).

Quadro 15 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGE, referentes ao domínio «Liderança», em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, entre os anos letivos de 2006-2007 e 2010-2011

Ano letivo	Tipologia																
	Agrupamento de Escolas						Escolas não Agrupadas										
	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom		Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2006-2007	0	0,00%	1	1,56%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,56%	4	6,25%	2	3,13%	
2007-2008	0	0,00%	7	10,93%	4	6,25%	1	1,56%	0	0,00%	1	1,56%	2	3,13%	1	1,56%	
2008-2009	1	1,56%	2	3,13%	8	12,50%	4	6,25%	0	0,00%	1	1,56%	2	3,13%	0	0,00%	
2009-2010	0	0,00%	2	3,13%	9	14,06%	4	6,25%	0	0,00%	1	1,56%	2	3,13%	0	0,00%	
2010-2011	0	0,00%	0	0,00%	4	6,25%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
Total	1	1,56%	12	18,75%	25	39,06%	9	14,06%	0	0,00%	4	≅ 6,25%	10	15,64%	3	4,69%	
	Nº						Nº										
	%						%										
	47						73,43%						17		≅ 26,57%		
Nº						%											
64						≅ 100,00%											

n = 64

Os dados sistematizados neste quadro revelam que a maioria dos Agrupamentos de Escolas (25, o que corresponde a 39,06%) e das Escolas não Agrupadas (10, o que equivale a 15,64%) foram avaliadas com Bom pela IGE.

Salienta-se um Agrupamento de Escolas do distrito de Faro por ter sido avaliado pela IGE com Insuficiente. Já em relação às Escolas não Agrupadas, nenhuma destas obteve tal avaliação.

Também é de referir um conjunto de nove Agrupamentos de Escolas, o que se traduz em 14,06%, que foram avaliadas pela IGE com Muito Bom.

Deste modo, podemos afirmar que, genericamente, o domínio da «Liderança» se constituiu como aquele em que as escolas do Algarve obtiveram melhores resultados, isto é, maior número de avaliações elevadas atribuídas pela IGE, o que é revelador da capacidade de liderar dos Diretores destes estabelecimentos de ensino, traduzida na visão estratégica que emprestam à aplicação do projeto de intervenção e das parcerias que estabelecem com as entidades/organizações da comunidade, de acordo com a apreciação dos fatores específicos: visão e estratégia; motivação e empenho; abertura à inovação; e parcerias, protocolos e projetos (IGE, 2011a).

1.2.3. A liderança e gestão no contexto da avaliação externa

Tendo em vista a continuidade da avaliação externa das escolas, o XVIII Governo Constitucional criou, sob a coordenação da IGE, um grupo de trabalho, de acordo com o Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas. Com base nesse modelo foram avaliados os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas a nível nacional entre 2011 e 2015. Nesse âmbito, apresentamos os resultados referentes aos primeiros quatro anos letivos (Quadro 16), uma vez que os dados recolhidos dizem respeito até ao final do ano letivo de 2014-2015.

A avaliação relativa ao domínio da «Liderança e Gestão» incidiu sobre os fatores: liderança; gestão; autoavaliação e melhoria.

Quadro 16 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGEC, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, entre os anos letivos de 2011-2012 e 2014-2015, referentes ao domínio da «Liderança e gestão»

Ano letivo	Tipologia																			
	Agrupamento de Escolas					Escolas não Agrupadas														
	Insuficiente		Suficiente		Bom	Muito Bom	Excelente	Insuficiente		Suficiente		Bom	Muito Bom	Excelente						
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%					
2011-2012	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%				
2012-2013	0	0,00%	1	5,88%	5	29,42%	1	5,88%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%				
2013-2014	0	0,00%	1	5,88%	3	17,64%	1	5,88%	0	0,00%	0	0,00%	1	5,88%	0	0,00%				
2014-2015	0	0,00%	1	5,88%	2	11,76%	1	5,88%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%				
Total	0	0,00%	3	17,64%	10	58,82%	3	17,64%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	5,88%				
	Nº					%					Nº					%				
	16					≅ 94,11%					1					5,88%				
	Nº					%					Nº					%				
17															≅ 100,00%					

n = 17

Os dados do quadro 16 mostram que, do total de Agrupamentos e Escolas não Agrupadas algarvias, apenas 17 foram objeto de avaliação externa por parte da IGEC entre o ano letivo de 2011-2012 e o de 2014-2015, no que toca ao segundo ciclo de avaliação. Destas, 7 foram avaliadas em 2012-2013, 6 foram avaliadas em 2013-2014 e 4 em 2014-2015. Da sua totalidade, 16 são Agrupamentos de Escolas e somente uma diz respeito ao modelo de Escola não Agrupada.

A maioria destas escolas (10 o que corresponde a 58,82% do total), obteve Bom na avaliação no domínio da «Liderança e gestão», seguida da avaliação de Muito Bom, em 4 escolas, o que equivale a 23,52%. Por último, 3 escolas foram avaliadas com Suficiente, o que se traduz em 17,64%. Ainda neste domínio, não se verifica a existência de qualquer escola avaliada com insuficiente e com excelente.

1.3. O olhar da IGEC sobre as escolas públicas do ensino não superior do Algarve administradas, geridas e lideradas pelos Diretores objeto deste estudo

Apesar do nosso estudo incidir sobre cinco Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas públicas de ensino não superior do Algarve, nos quadros 17 e 18 surgem sete instituições educativas, uma vez que a partir do ano letivo de 2012-2013 duas destas unidades

de gestão foram agregadas com outros dois Agrupamentos distintos, originando dois novos Agrupamentos de Escolas. Desta situação, como resultado final, aparecem os cinco Agrupamentos de Escolas que se constituem como aqueles que são administrados, geridos e liderados pelos Diretores que são objeto principal do nosso estudo.

Nos dois primeiros quadros são sistematizados os dados referentes ao primeiro ciclo de avaliação, correspondente aos anos letivos compreendidos entre 2006-2007 e 2010-2011, no que toca aos domínios da «Organização e gestão escolar» (Quadro 17) e da «Liderança» (Quadro 18).

Quadro 17 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGE, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, objeto deste estudo, entre os anos letivos de 2007-2008 e 2010-2011, referentes ao domínio da «Organização e gestão escolar»

Ano letivo	Agrupamento de Escolas							
	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007-2008	0	0,00%	0	0,00%	1	14,29%	0	0,00%
2008-2009	0	0,00%	0	0,00%	2	28,58%	2	28,58%
2009-2010	0	0,00%	0	0,00%	1	14,29%	0	0,00%
2010-2011	0	0,00%	0	0,00%	1	14,29%	0	0,00%
Total	0	0,00%	0	0,00%	5	71,45%	2	28,58%
	Nº				%			
	7				≅100,0%			

n = 7

Os dados deste quadro são elucidativos quanto à avaliação da IGE no domínio da «Organização e gestão escolar», uma vez que mais de metade dos Agrupamentos de Escolas foi avaliada, entre 2007 e 2011, com Bom (5, o que corresponde a 71,45%). Nenhum obteve Insuficiente nem Suficiente e, a dois deles, a IGE atribuiu Muito Bom, o que equivale a 28,58%.

Genericamente, esta avaliação revela a forma como os Diretores dos Agrupamentos de Escolas do Algarve as organizam e gerem, nos planos da gestão dos recursos humanos, sendo tidas em conta as competências pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente, da continuidade pedagógica como critério essencial para a distribuição do serviço letivo e da missão e práticas de gestão que interpretam e executam e que se encontram plasmadas no projeto educativo (IGE, 2011a).

Quadro 18 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGE, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, objeto deste estudo, entre os anos letivos de 2007-2008 e 2010-2011, referentes ao domínio da «Liderança»

Ano letivo	Agrupamento de Escolas							
	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007-2008	0	0,00%	0	0,00%	1	14,29%	0	0,00%
2008-2009	0	0,00%	0	0,00%	2	28,58%	2	28,58%
2009-2010	0	0,00%	0	0,00%	1	14,29%	0	0,00%
2010-2011	0	0,00%	0	0,00%	1	14,29%	0	0,00%
Total	0	0,00%	0	0,00%	5	71,45%	2	28,58%
	Nº				%			
	7				≅100,0%			

n = 7

Os dados que constituem o quadro 18 são coincidentes com os do quadro anterior (Quadro 17), pelo que podemos afirmar que são reveladores da forma como os gestores de topo destes estabelecimentos de ensino promovem a escola junto da comunidade, encontram estratégias para motivar os alunos, implementam a diversificação da oferta formativa, acolhem propostas inovadoras e realizam uma liderança positiva e partilhada (IGE, 2011a).

No quadro 19, apresentam-se os dados referentes ao segundo ciclo de avaliação externa das escolas, denominado «Novo Ciclo», de que, de acordo com a temática do presente estudo e em função dos constrangimentos temporais já referidos, apenas iremos analisar os dados respeitantes aos anos letivos de 2012-2013 a 2014-2015.

Assim sendo, devido à alteração do modelo utilizado pela equipa da IGEC, apenas iremos analisar os dados referentes ao domínio «Liderança e gestão» (Quadro 19) dos dois Agrupamentos de Escolas do Algarve objeto de estudo, sujeitos a avaliação neste período avaliativo.

Quadro 19 - Resumo dos resultados da avaliação realizada pela IGEC, em estabelecimentos públicos de ensino não superior do distrito de Faro, objeto deste estudo, entre os anos letivos de 2012-2013 e 2014-2015, referentes ao domínio da «Liderança e gestão»

Ano letivo	Agrupamento de Escolas									
	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom		Excelente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2012-2013	0	0,00%	0	0,00%	1	50,00%	0	0,00%	0	0,00%
2013-2014	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
2014-2015	0	0,00%	1	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	0	0,00%
	Nº				%					
	2				100,00%					

n = 2

Os dados constitutivos deste quadro mostram que, em três anos letivos do segundo ciclo avaliativo, no que toca aos dois Agrupamentos avaliados, um obteve, no domínio da «Liderança e gestão» Suficiente e o outro foi avaliado com Bom. Esta avaliação incidiu sobre os seguintes fatores: liderança; gestão; autoavaliação e melhoria.

Pelos dados que temos vindo a analisar, parece-nos poder concluir que a IGEC considerou o desempenho dos Diretores nesta área da liderança muito adequado enquanto no que à gestão diz respeito, o resultado da avaliação atinge parâmetros inferiores. Desta forma, julgamos que o domínio da gestão deverá ser utilizado de uma outra maneira por parte dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas, de modo a que externamente possa ser percecionado, interpretado e avaliado como uma mais-valia para a condução dos destinos dos estabelecimentos de ensino.

Apresentados, analisados e interpretados os dados provenientes dos relatórios da IGEC, importa agora que nos debruçarmos sobre aqueles que recolhemos em relação à formação direcionada para os Diretores escolares, no distrito de Faro, o que faremos de imediato.

2. Formação inicial em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve

Tal como já dissemos anteriormente, não existe em Portugal um sistema nacional de formação de Diretores escolares, nem tão pouco a modalidade de formação inicial em Administração Escolar ou em Administração Educacional dirigida a estes atores educativos.

Assim, o que podemos salientar a este respeito e no que toca ao distrito de Faro é o que ao nível dos cursos de formação inicial de professores foi realizado na Universidade do Algarve, nomeadamente, em relação às disciplinas ou UC das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional que integraram os currículos de tais cursos.

Mas antes, importa salientar que o reconhecimento no nosso país da importância da formação de professores nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional é relativamente recente, quando comparada com outras realidades europeias e mundiais. Apenas depois do 25 de abril de 1974 é que tal situação entra numa outra fase, em que a orientação anterior quanto ao estudo nas áreas citadas começa a alterar-se, nomeadamente, com a criação “dos cursos de formação de professores segundo o modelo integrado nas Universidades Novas (Aveiro, Évora e Minho)” (Estêvão, 2002, p. 91). Já no caso concreto do Algarve, através da sua Universidade, tal situação somente se inicia na segunda metade da década de 80 do século passado.

Deste modo, na Universidade do Algarve (*Campus* da Penha e *Campus* de Gambelas), entre o ano letivo de 1986-1987 e a atualidade, vários foram os cursos de formação inicial que se realizaram e que no currículo integraram disciplinas, agora UC, das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional como se apresenta no quadro 20.

Quadro 20 - Unidades Curriculares das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional ministradas em cursos de formação inicial para a obtenção do grau de licenciado ou de mestre na Universidade do Algarve

Disciplina da área de Administração Escolar/Administração Educacional	Curso	Ano do curso	Duração: anual ou semestral	Ano(s) letivo(s)	Instituição
Organização do Processo Escolar e Educativo	- Curso de Professores do Ensino Básico na variante de Português e Inglês; - Curso de Professores do Ensino Básico na variante de Matemática e Ciências da Natureza; - Curso de Professores do Ensino Básico na variante de Português e Francês; - Curso de Professores do Ensino Básico na variante de Português, História e Ciências Sociais.	3º ano	Semestral	1986-1987 a 1989-1990 (4 anos letivos)	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro ²¹ (Campus da Penha - Faro)
Gestão e Organização Escolar	- Curso de Ensino de Informática.	3º ano	Semestral	1993-1994 a 2008-2009 (16 anos letivos)	Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve Campus de Gambelas - Faro)
Gestão e Organização Escolar	- Curso de Estudos Portugueses - Ramo Educacional; - Curso de Ensino de Estudos Ingleses e Franceses-Ramo Educacional.	4º ano	Semestral	1995-1996 (1 ano letivo)	Unidade de Ciências Exatas e Humanas ²² da Universidade do Algarve (Campus de Gambelas - Faro)
	- Curso de Estudos Portugueses - Ramo Educacional; - Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português-Ingês - Ramo Educacional; - Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português-Francês - Ramo Educacional.	4º ano	Semestral	1996-1997, 1998-1999 e 1999-2000 (3 anos letivos)	
	- Curso de Estudos Portugueses - Ramo Educacional.	4º ano	Semestral	1997-1998 (1 ano letivo)	
	- Curso de Matemática - Formação Educacional; - Curso de Física e Química - Ramo de Formação Educacional.	4º ano	Semestral	1995-1996 a 2006-2007 (12 anos letivos)	
Administração Educacional	- Curso do Ensino Básico - 1º ciclo.	4º ano	Semestral	2001-2002 a 2008-2009 (8 anos letivos)	Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (Campus da Penha - Faro) ²³

Continua na página seguinte

²¹ Os cursos aqui referidos funcionaram entre 1986-1987 e 1989-1990 na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro. Mais tarde a designação deste estabelecimento público de ensino superior viria a ser alterado, assim como o da respetiva escola, como se menciona na nota de rodapé n.º 28.

²² Até ao final do ano 2000 denominou-se Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve. Na reestruturação da Universidade do Algarve subdividiu-se em duas Faculdades: Faculdade de Ciências e Tecnologias e Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. A partir do ano letivo de 1999-2000 todos os cursos passaram a ser realizados na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

²³ O Curso do Ensino Básico - 1º ciclo que integrou no currículo a disciplina de Administração Educacional funcionou sempre na mesma instituição, contudo, esta, de 2001-2002 a 2007-2008 denominou-se Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, passando no ano letivo de 2008-2009 a chamar-se Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Quadro 20 - Unidades Curriculares das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional ministradas em cursos de formação inicial para a obtenção do grau de licenciado ou de mestre na Universidade do Algarve

Disciplina da área de Administração Escolar/Administração Educacional	Curso	Ano do curso	Duração: anual ou semestral	Ano(s) letivo(s)	Instituição	
Gestão e Organização Escolar	- Curso de Biologia e Geologia.	4º ano	Semestral	2004-2005 a 2008-2009 (5 anos letivos)	Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente da Universidade do Algarve (Campus de Gambelas - Faro)	
Organização e Gestão de Projetos	- Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar ²⁴ .	1º ano	Semestral	2010-2011 e 2011-2012 (2 anos letivos)	Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (Campus da Penha - Faro)	
Total	4 disciplinas diferentes	14 cursos diferentes	1 do 1º ano 5 do 3º ano 10 do 4º ano	Todas semestrais	22 anos letivos diferentes	4 instituições da Universidade do Algarve

Tendo por base os dados deste quadro²⁵, é possível saber-se o que aconteceu no Algarve nos últimos trinta anos, ao nível dos cursos de formação inicial de professores, no que toca às UC de Administração Escolar ou de Administração Educacional que fizeram parte dos respetivos planos de estudo.

Assim, ao longo de 22 anos letivos diferentes no período compreendido entre 1986-1987 e 2011-2012, na Universidade do Algarve, existiram 14 cursos distintos que integraram 4 UC de Administração Escolar ou de Administração Educacional, nomeadamente: Organização do Processo Escolar e Educativo; Gestão e Organização Escolar; Administração Educacional; e Organização e Gestão de Projetos.

Os Cursos foram os seguintes: Curso de Professores do Ensino Básico na variante de Português e Inglês (de 1986-1987 a 1989-1990); Curso de Professores do Ensino Básico na variante de Matemática e Ciências da Natureza (de 1986-1987 a 1989-1990); Curso de

²⁴ O Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar reporta-se à formação inicial de Educadores de Infância de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

²⁵ Dados fornecidos em 2015 pelas Secretarias da Escola Superior de Educação e Comunicação e da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e pelo Gabinete de Apoio ao Estudante da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve. Ainda em relação a estes dados, sabíamos que, de acordo com G. R. Silva (2006), até outubro de 2000 existiram cursos de formação inicial de professores integrando nos seus currículos UC no âmbito das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional.

Professores do Ensino Básico na variante de Português e Francês (de 1986-1987 a 1989-1990); Curso de Professores do Ensino Básico na variante de Português, História e Ciências Sociais (de 1986-1987 a 1989-1990); Curso de Ensino de Informática (de 1993-1994 a 2008-2009); Curso de Estudos Portugueses - Ramo Educacional (de 1995-1996 a 1999-2000); Curso de Ensino de Estudos Ingleses e Franceses - Ramo Educacional (em 1995-1996); Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português-Inglês - Ramo Educacional (em 1996-1997, 1998-1999 e 1999-2000); Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português-Francês - Ramo Educacional (em 1996-1997, 1998-1999 e 1999-2000); Curso de Matemática - Formação Educacional (de 1995-1996 a 2006-2007); Curso de Física e Química - Ramo de Formação Educacional (de 1995-1996 a 2006-2007); Curso do Ensino Básico - 1º ciclo (de 2001-2002 a 2008-2009); Curso de Biologia e Geologia (de 2004-2005 a 2008-2009); e Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (em 2010-2011 e 2011-2012).

Todas estas UC tiveram uma duração semestral, tendo a sua maioria (10, o que corresponde a cerca de 62,5%) estado incluídas no 4º ano dos respetivos cursos. Somente uma UC integrou o plano de estudos no 1º ano no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A unidade curricular de Organização do Processo Escolar e Educativo fez parte dos Cursos de Professores do Ensino Básico nas seguintes variantes; Português e Inglês; Matemática e Ciências da Natureza; Português e Francês; e Português, História e Ciências Sociais. A sua inclusão nestes cursos visava que os formandos desenvolvessem competências e adquirissem conhecimentos nas seguintes temáticas: estrutura e funcionamento do Ministério da Educação, nomeadamente, a nível central, regional e local; Lei de Bases do Sistema Educativo; gestão escolar, em particular no que toca à composição, âmbito, competências e funcionamento do Conselho Diretivo, do Conselho Pedagógico e do Conselho Escolar; escolaridade obrigatória; direitos e deveres dos professores; faltas e licenças do pessoal docente e não docente; concursos de educadores e professores e de pessoal não docente; vencimentos e outros subsídios; estatuto da carreira docente; e outros assuntos relevantes para a gestão e administração escolar.

Através da UC de Gestão e Organização Escolar era pretendido que os formandos dos Cursos de Estudos Portugueses, de Ensino de Estudos Ingleses e Franceses, de Línguas e Literaturas Modernas, nas variantes de Português-Inglês e de Português-Francês, todos do ramo educacional, construíssem conhecimentos e competências ao nível das seguintes temáticas: processos de desconcentração e descentralização no quadro da reforma educativa;

explosão da procura da educação e o papel da gestão regional e local; formação de professores como resposta ao aumento da procura da educação; estatuto da carreira docente; a escola como montagem compósita; a escola entre o local e o nacional; o Estado e o sistema educativo; o Estado e as coletividades territoriais; territórios escolares e espaços de formação; a avaliação das políticas educativas locais; a escola, o sistema educativo e o Estado; as organizações escolares; a avaliação das organizações escolares; conceito e modalidades de autonomia; e a comunidade escolar, no que toca aos atores, papéis e relações de poder.

O programa desta UC visava que os formandos atingissem os seguintes objetivos: conhecer o sistema educativo português e o funcionamento das estruturas a partir da leitura da legislação conveniente; adquirir e utilizar capacidades de análise crítica do contexto sistémico da escola; dominar algumas técnicas de gestão escolar; fornecer instrumentos operacionais para a análise da organização da administração educacional nos seus vários domínios; conceber e apropriar-se de algumas estratégias de animação da escola; compreender a escola no quadro dos novos pressupostos socioeducativos e princípios orientadores; conhecer e manipular analítica e criticamente a legislação utilizada; entender as organizações escolares ao nível do formal e do informal, da liderança e da comunicação; conhecer o conceito e as modalidades de autonomia; saber realizar a autoavaliação do estabelecimento escolar; conhecer os modelos de avaliação escolar; identificar e saber diferenciar e estabelecer «pontes» entre os TEIP e os Agrupamentos de Escolas; conhecer a territorialização das escolas e as políticas educativas locais; conhecer a escola, também enquanto território escolar e espaço de formação; a situação pedagógica; e o papel do professor e o «ofício» de aluno.

Esta mesma UC nos Cursos de Ensino de Informática, de Matemática - Ramo Educacional e de Física e Química - Ramo de Formação Educacional pretendia dotar os formandos de conhecimentos nas seguintes temáticas: conceitos e características das organizações, em particular os conceitos relativos aos elementos de uma organização, as origens e evolução das teorias organizacionais, a abordagem à perspetiva da organização escolar com características empresariais (tayloristas), a natureza burocrática da organização escolar e a perspetiva sistémica de uma organização; a escola como organização específica, designadamente, na construção do sistema educativo e a emergência da escola estatal, na evolução do sistema educativo e dos modelos organizacionais, no centralismo e descentralização da escola portuguesa, nas dimensões da organização escolar e no formal e no informal nas organizações escolares; a escola democrática, conceitos e modalidades de autonomia, especificamente no que diz respeito às características da escola democrática, aos

princípios orientadores e pressupostos de autonomia da escola, à construção do projeto educativo de escola e de outros instrumentos de gestão e autonomia como, por exemplo, o plano anual de atividades e o regulamento interno, à estrutura organizacional de Agrupamentos de Escolas em contextos locais e à territorialização das políticas educativas e parcerias locais; dinâmicas organizacionais, participação e liderança na escola, nomeadamente, na abordagem do clima e cultura de escola, da liderança organizacional, do poder e da gestão de conflitos na organização, do saber, da experiência, da reflexão e da partilha e da mudança, da inovação e das organizações qualificantes; e na avaliação dos docentes e das organizações escolares, concretamente no que concerne à formação de professores, à carreira docente, à avaliação e à progressão na carreira, aos modelos de avaliação organizacional de escolas, à autoavaliação dos estabelecimentos escolares e às funções e finalidades da avaliação interna e externa das escolas.

Esta UC integrou ainda o Curso de Biologia e Geologia, com o propósito de preparar os formandos nas seguintes áreas: a escola como montagem compósita; a escola entre o local e o nacional; as organizações escolares; a escola, o sistema educativo e o Estado; conceito e modalidades de autonomia; territórios escolares e espaços de formação; e avaliação das organizações escolares.

Por seu lado, a UC de Administração Educacional fez parte do currículo do Curso do 1º ciclo do Ensino Básico e com ela era pretendido que os formandos alcançassem os seguintes objetivos: conhecer o objeto de estudo da administração educacional; identificar as perspetivas teóricas dominantes na sua abordagem; tomar conhecimento da organização e administração do sistema educativo português; conhecer os modelos fundamentais de administração organizacional educativa; compreender o papel dos órgãos de administração educativa, com particular incidência no 1º ciclo do ensino básico, no que diz respeito às suas competências e respetivos contextos funcionais e normativos; consciencializar os formandos da necessidade do Projeto Educativo de Agrupamento; capacitá-los em relação às necessidades atuais das tarefas de planeamento, desenvolvimento e avaliação de projetos; compreender a razão de ser da emergência de políticas educativas locais; conhecer as competências das autarquias locais em matéria de educação e formação da população; e problematizar as relações entre as autarquias, as escolas e outras instituições educativas.

Neste sentido, a UC de Administração Educacional integrava os seguintes conteúdos programáticos: as abordagens e perspetivas de análise das teorias organizacionais em administração escolar, nomeadamente, quanto à especificidade político-organizacional do

contexto escolar, a introdução às teorias da administração educacional e aos modelos organizacionais; a administração do sistema educativo português, designadamente, no que toca ao modelo de administração escolar em Portugal vigente na altura e aos níveis de administração: central, regional e local; a gestão participativa e os seus atores, em particular o conceito de gestão participativa, a liderança e processos de tomada de decisão, o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino; os atores na gestão participativa, ou seja, o pessoal não docente, docente e discente, os pais e encarregados de educação e os representantes da autarquia e da comunidade local; a localização das políticas educativas, expressas na escola como objeto de estudo, no território educativo e na política educativa local e nas relações e modos de atuação nas autarquias, nas escolas e nas instituições educativas locais não escolares; e a organização estratégica dos estabelecimentos de ensino, especificamente no que concerne ao Projeto Curricular de Escola, ao Projeto Curricular de Turma e ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas. Este último «explorado» quanto ao seu enquadramento teórico da temática, isto é, quanto ao ponto de vista político-normativo, administrativo-organizacional e pedagógico. Também no âmbito do Plano Anual de Atividades e do Regulamento Interno.

Com a unidade curricular de Organização e Gestão de Projetos era pretendido, essencialmente, que os formandos do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar construíssem um quadro de referências que os ajudasse a compreender o significado e a vantagem dos diferentes tipos de projetos educativos em contexto pré-escolar. Neste sentido, seriam proporcionados conhecimentos no âmbito da elaboração, execução e avaliação de projetos de intervenção educativa que favorecessem o desenvolvimento de competências de articulação entre a teoria da construção de um projeto educativo e a sua aplicação prática, atendendo à realidade em que se inseria o Jardim de Infância.

3. Formação contínua em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve

Em relação ao Algarve, no que toca à formação contínua nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, temos de analisar interpretativamente a informação que foi disponibilizada pelo Centro de Formação Dr. Rui Grácio, que engloba as Escolas dos concelhos de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo (Quadro 21), pelo Centro Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves (Quadro 22), pelo Centro

de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, que integra as Escolas dos concelhos de Loulé e de São Brás de Alportel (Quadro 23), pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Levante Algarvio, do qual fazem parte as escolas dos concelhos de Alcoutim, Castro Marim, Tavira e Vila Real de Santo António (Quadro 24), pelo Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) (Quadro 25) e por outras instituições, como se apresenta no quadro 26.

Quadro 21 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação Dr. Rui Grácio (concelhos de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo)

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Modalidade	Temática	Duração	Instituição responsável pela formação
Lagos	2008-2009	Módulo de Formação	Enquadramento do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente. Competência, Desempenho e Avaliação Profissionais	15 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio (Associação de Escolas dos concelhos de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo)
Lagos	2008-2009	Módulo de Formação	A articulação entre os instrumentos de Gestão e o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente	15 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2008-2009	Módulo de Formação	As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente	15 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2008-2009	Seminário de Formação	Avaliação do Desempenho Docente - A Classificação na Avaliação do Desempenho	4 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2009-2010	Seminário Europeu de Formação	Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas	5 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio <i>Universidade Ca Foscari de Venezia</i>
Lagos	2009-2010	Círculo de Estudos	Organização do Plano de Formação das Escolas	25 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2010-2011	Seminário Europeu	Gestão Sustentável das Escolas	8 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio <i>Universidade Ca Foscari de Venezia</i>
Lagos	2010-2011	Seminário	Gestão da Qualidade e Melhoria das Escolas	2,5 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2011-2012	Seminário	Uma Nova Visão do Mundo na Base do Equilíbrio Dinâmico	4 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2011-2012	Seminário Europeu	Por um novo Paradigma de Gestão Escolar	4 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Faro	2011-2012	Seminário	Gestão Sustentável das Escolas	15 horas	DREAlg (Direção Regional de Educação do Algarve) Centro de Formação Dr. Rui Grácio <i>Universidade Ca Foscari de Venezia</i>

Continua na página seguinte

Quadro 21 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação Dr. Rui Grácio (concelhos de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo)

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Modalidade	Temática	Duração	Instituição responsável pela formação
Lagos	2011/2012	Seminário	Gestão Sustentável das Escolas - uma nova estratégia de desenvolvimento intercultural e ambiental	4 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2012-2013	Seminário	A Agenda 21 Escolar como Instrumento de Gestão Sustentável ²⁶	15 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio <i>Universidade Ca Foscari de Venezia</i>
Faro	2012-2013	Curso (regional)	Gestão Sustentável das Escolas	15 horas	DSRAL / Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2012-2013	Curso (<i>b-learning</i>)	Criação e Gestão do <i>E-mail</i> Institucional	25 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos-Londres	2012-2013	<i>Job Shadowing</i> ²⁷ Londres-Lagos, entre 4 Diretores escolares	<i>Intercultural Education at School</i>	35 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio; Agrupamento de Escolas Gil Eanes e Agrupamento de Escolas Júlio Dantas (Lagos, PT) Goldsmith University of London; Dog kennel School ; Lyndhurst School (London, UK)

Continua na página seguinte

²⁶ O Seminário intitulado - «A Agenda 21 Escolar como Instrumento de Gestão Sustentável» integra-se no Projeto de Cooperação Internacional OMD (Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento) - «*Plan d'actions éducatives pour l'éducation au développement à travers les jumelages scolaires Nord-Sud*». Este Projeto foi financiado pelo Programa *Europe Aid* e assenta num processo de geminações escolares com vista ao lançamento de Agendas 21 Escolares de 2ª geração, como instrumentos de gestão sustentável das escolas. É sustentado por uma plataforma de gestão *online* e formação *e-learning*, destinada a Diretores de escolas, equipas diretivas e coordenadores de projetos de gestão. Este Seminário, o de Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas e as duas edições (2010-2011 e 2011-2012) do Seminário intitulado - «Gestão Sustentável das Escola» realizaram-se no âmbito de uma parceria europeia estabelecida entre o Centro de Formação Dr. Rui Grácio e a *Universidade Ca Foscari de Venezia*.

²⁷ *Job Shadowing* é uma modalidade de formação em contexto, que corresponde à modalidade de «Estágio» do regime jurídico da formação contínua de professores (RJFCP), em que dois profissionais seguem o quotidiano de trabalho de um do outro *in loco*. No caso concreto desta formação, quatro Diretores escolares estiveram durante uma semana em «estágio» nas escolas de Londres e de Lagos.

Quadro 21 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação Dr. Rui Grácio (concelhos de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo)

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Modalidade	Temática	Duração	Instituição responsável pela formação
Douala (República dos Camarões)	2012-2013	<i>Job Shadowing</i> ²⁸ e Geminação Escolar Lagos-Douala, entre 2 Diretores escolares	<i>Sustainable Management of schools /</i> Gestão Sustentável das Escolas Projeto OMD (Projeto de Cooperação Internacional, financiado pela Comissão Europeia)	35 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio; Agrupamento de Escolas Gil Eanes e Agrupamento de Escolas Júlio Dantas (Lagos, PT) <i>Communauté urbaine de Douala; Lycée Bilingue Logpom; Lycée Makepe (Douala, Cameroun)</i>
Lagos	2012-2013	Curso (<i>b-learning</i>)	Alojamento de páginas <i>Web</i>	25 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2013-2014	Seminário	Erasmus +	4 horas	PROALV em parceria com o Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2014-2015	Oficina de Formação	A autoavaliação da escola/agrupamento: processo, produto e plano de melhoria da organização escolar	25 horas + 25 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2015-2016	Curso de Formação	Lideranças intermédias na escola	15 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2015-2016	Seminário	<i>Coaching</i>	4 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2015-2016	Curso de Formação	<i>Coaching</i>	15 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio
Lagos	2015-2016	Oficina de Formação	Mediação escolar	25 horas	Centro de Formação Dr. Rui Grácio

Atendendo aos dados deste quadro, verifica-se que, ao nível da formação contínua nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, este Centro de Formação disponibilizou, ao longo dos últimos sete anos, um total de vinte e quatro situações de formações, distribuídas por 279,5 horas no concelho de Lagos, 35 horas em Douala, 35 horas repartidas por Lagos e Londres e 30 horas no concelho de Faro. Regista-se que não se realizou qualquer formação nestas áreas nos concelhos de Aljezur e de Vila do Bispo. A formação disponibilizada ocorreu na sua maioria na modalidade de Seminário (com 11 ações de formação, totalizando 69,5 horas), seguida da modalidade de Curso de Formação (com 5

²⁸ Esta modalidade de *Job Shadowing*, à semelhança da anterior, é comum como modalidade de formação nos projetos europeus *Comenius* e em outros projetos internacionais. Normalmente este tipo de formação é certificada por uma universidade, instituição, entidade ou empresa, que organiza o *Job Shadowing* entre dois ou quatro profissionais ou entre as próprias escolas, que normalmente são alvo de «geminação educativa ou organizacional», o que permite este intercâmbio profissional dirigido a professores, Diretores escolares ou outros profissionais.

No caso concreto desta formação, apenas os dois Diretores escolares de Lagos estiveram uma semana a realizar este tipo de formação denominada *Job Shadowing* nas escolas de Douala, nos Camarões. Já os dois Diretores das escolas dos Camarões não conseguiram obter visto para vir a Portugal realizar esta formação nas escolas da cidade de Lagos, pelo que efetivamente esta formação somente teve lugar na cidade africana de Douala, envolvendo os dois Diretores escolares de Lagos.

situações, somando 105 horas) e da de Módulo de Formação (com 3 ações, perfazendo 45 horas).

Em seguida passaremos a apresentar a formação contínua nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional realizada pelo Centro Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves²⁹ (Quadro 22).

Quadro 22 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Modalidade	Temática	Duração	Instituição responsável pela formação
Lagoa	2005-2006	Oficina de Formação	Fatores de Liderança na Integração das TIC nas Escolas	25 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do concelho de Lagoa
Albufeira	2007-2008	Módulo de Formação	Enquadramento do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente. Competência, Desempenho e Avaliação Profissionais	15 horas	Centro de Formação de Albufeira
Albufeira	2007-2008	Módulo de Formação	A Articulação entre os Instrumentos de Gestão e o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente	15 horas	Centro de Formação de Albufeira
Albufeira	2008-2009	Módulo de Formação	As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente	15 horas	Centro de Formação de Albufeira
Albufeira	2010-2011	Seminário	Gestão da Qualidade	2 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves
Albufeira	2010-2011	Seminário	A Motivação na Escola do Século XXI	3 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves
Albufeira	2010-2011	Projeto	A utilização das TIC e a gestão de informação e do conhecimento: o novo paradigma das escolas	75 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves
Albufeira	2012-2013	Oficina de Formação	Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão	30 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves
Albufeira, Lagoa e Silves	2013/2014	Círculo de Estudos	Refletir para melhorar a eficácia da gestão estratégica da escola enquanto organização	25 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves
Albufeira, Lagoa e Silves	2015-2016	Círculo de Estudos	Refletir para melhorar a eficácia da gestão estratégica da escola enquanto organização	25 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves

²⁹ O Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves foi criado em 2008 e resulta da junção de três Centros de Formação de Professores anteriormente existentes, designadamente: o Centro de Formação de Albufeira, o Centro de Formação de Associação de Escolas do concelho de Lagoa e o Centro de Formação de Silves.

Os dados apresentados revelam que este Centro de Formação disponibilizou formação, nos últimos dez anos, maioritariamente no concelho de Albufeira, ao longo de dez situações de formação contínua, com uma duração total de 205 horas, nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional. A modalidade mais utilizada foi o Módulo de Formação (em 45 horas), no entanto, o Projeto foi a modalidade onde se despenderam mais horas de formação (75), seguida da Oficina de Formação, com 55 horas, e do Círculo de Estudos, com 50 horas. Somente se realizaram duas ações de formação no concelho de Silves, na modalidade de Círculo de Estudos, com uma duração de 50 horas.

Seguidamente abordaremos a formação contínua que o Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra (que integra as escolas dos concelhos de Loulé e de São Brás de Alportel) disponibilizou nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional no Algarve (Quadro 23).

Quadro 23 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra (concelhos de Loulé e de São Brás de Alportel)

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Modalidade	Temática	Duração	Instituição responsável pela formação
Loulé	2008-2009	Módulo de Formação	Enquadramento do Modelo de Avaliação de Desempenho Docente. Competência, Desenvolvimento e Avaliação	15 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra
Loulé	2008-2009	Módulo de Formação	As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente	15 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra
Loulé	2008-2009	Módulo de Formação	A Articulação entre os Instrumentos de Gestão e o Modelo de Avaliação do Desempenho Docente	15 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra
Loulé	2008-2009	Módulo de Formação	A Classificação da Avaliação do Desempenho Docente	15 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra
Loulé	2008-2009	Oficina de Formação ³⁰	Ao Encontro da Gestão Intercultural	25 horas + 25 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra DREALg
Loulé	2011-2012	Círculo de Estudos	Avaliação Interna das Escolas - Modelos e Práticas usando a <i>Common Assessment Framework</i> (CAF) ³¹	50 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra Escola Secundária de Loulé

Continua na página seguinte

³⁰ A Oficina de Formação intitulada - «Ao Encontro da Gestão Intercultural» foi realizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra (concelhos de Loulé e de São Brás de Alportel) em parceria com a DREALg, e compreendeu uma componente de 25 horas presenciais e outra de 25 horas não presenciais.

³¹ A CAF é um modelo europeu que serve para avaliar e melhorar o desempenho organizacional, tendo como referência os princípios da excelência.

Quadro 23 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra (concelhos de Loulé e de São Brás de Alportel)

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Modalidade	Temática	Duração	Instituição responsável pela formação
Loulé	2012-2013	Círculo de Estudos	Avaliação Interna das Escolas - Modelos e Práticas usando a CAF	50 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra Agrupamento de Escolas de Almancil
Loulé	2012-2013	Círculo de Estudos	Avaliação Interna das Escolas - Modelos e Práticas usando a CAF	50 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita - Loulé
Loulé	2013-2014	Círculo de Estudos	Avaliação Interna das Escolas - Conceção, Implementação e Avaliação do Plano de Melhoria. O Plano Plurianual de Melhoria TEIP	25 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra
Loulé	2013-2014	Círculo de Estudos	O Plano Plurianual de Melhoria TEIP	25 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra
Loulé	2014-2015	Seminário	Descentralização das políticas educativas: as escolas e os municípios	8 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra
Loulé	2015-2016	Círculo de Estudos	Avaliação Interna das Escolas - O Modelo CAF Educação	50 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra
Loulé	2015-2016	Projeto	Dispositivos de informação e monitorização como instrumentos de governação escolar	45 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra

No que aos dados do quadro 23 diz respeito, verificamos que o Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra disponibilizou, ao longo de oito anos, 413 horas de formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, em 13 ações, tendo a sua maioria sido executada na modalidade Círculo de Estudos (6, correspondentes a um total de 250 horas), seguida da modalidade de Módulo de Formação (4, correspondendo a 60 horas de formação).

A partir destes dados também se constata que não foi realizado qualquer momento de formação, nestas áreas, no concelho de São Brás de Alportel.

Igualmente se pode verificar que a gestão de topo dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, que fazem parte deste Centro de Formação, teve à sua disposição, em maior número, formação no âmbito da Avaliação Interna das Escolas, ao longo de 225 horas, a que se seguiu a Avaliação de Desempenho Docente, num total de 60 horas.

Seguidamente apresentamos a formação contínua que, nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, foi realizada pelo Centro de Formação de

Associação de Escolas do Levante Algarvio, que é constituído pelas escolas dos concelhos de Alcoutim, Castro Marim, Tavira e Vila Real de Santo António (Quadro 24).

Quadro 24 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas do Levante Algarvio (concelhos de Alcoutim, Castro Marim, Tavira e Vila Real de Santo António)

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Modalidade	Temática	Duração	Instituição responsável pela formação
Vila Real de Santo António e Tavira	2015-2016	Curso de Formação	Direitos e procedimentos administrativos aplicados às escolas	25 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Levante Algarvio
Alcoutim	2015-2016	Curso de Formação	Autonomia para quê? Contributos das lideranças da escola para a melhoria	25 horas	Centro de Formação de Associação de Escolas do Levante Algarvio

Neste Centro de Formação foram disponibilizadas apenas duas ações no âmbito das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, no ano letivo de 2015-2016, uma relativa aos procedimentos administrativos, que teve lugar nos concelhos de Vila Real de Santo António e de Tavira, e outra alusiva à autonomia *versus* liderança, que decorreu em Alcoutim.

Ainda tendo por base os dados deste quadro podemos dizer que não se realizou qualquer formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional nos concelhos de Alcoutim e de Castro Marim.

Passamos agora a reportar-nos à formação contínua que, nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, foi realizada pelo Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)³² (Quadro 25).

³²O Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) foi criado em 2008 e resulta da junção de dois Centros de Formação de Professores anteriormente existentes, designadamente: o Centro de Formação de Faro e o Centro de Formação de Olhão. Apesar de algumas ações de formação não serem exclusivas das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, à semelhança do que fizemos em relação aos outros centros de formação algarvios, entendemos incluí-las neste âmbito, dado que as mesmas se relacionam com a ação diária dos Diretores escolares ou dos Presidentes dos Conselhos Executivos no que toca à administração, gestão e liderança dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas e também porque foram frequentadas, para além de professores e educadores e membros da direção das escolas, por aqueles sujeitos.

Quadro 25 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Modalidade	Temática	Duração	Instituição responsável pela formação
Faro	2003-2004	Círculo de Estudos	Auto-Avaliação da(s) Escola(s) II	30 horas	Centro de Formação de Faro
Faro	2004-2005	Círculo de Estudos	Auto-Avaliação da(s) Escola(s) - Conhecer e Avaliar para Melhorar	30 horas	Centro de Formação de Faro
Faro	2004-2005	Oficina de Formação	A Construção do Regulamento Interno	15 horas	Centro de Formação de Faro
Faro	2008-2009	Círculo de Estudos	A Construção do Plano de Formação na Escola	15 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2009-2010	Círculo de Estudos	A Construção do Plano de Formação na Escola	15 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2009-2010	Projeto	Elaboração do Projecto Educativo da Escola Secundária Pinheiro e Rosa através da Resolução Criativa de Problemas	25 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2010-2011	Oficina de Formação	A Construção do Regulamento Interno	15 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2011-2012	Curso de Formação	Emergência em Meio Escolar do Planeamento à Ação	25 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2011-2012	Oficina de Formação	Avaliação Interna de Escola: A Qualidade Emergente de Escola (QEE)	25 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2014-2015	Curso de Formação	Avaliação Externa da Dimensão Científica e Pedagógica	15 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2014-2015	Curso de Formação	Avaliação Externa da Dimensão Científica e Pedagógica	15 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2014-2015	Oficina de Formação	A Construção do Regulamento Interno	15 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2014/2015	Círculo de Estudos	A Construção do Plano de Formação do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa	15 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)
Faro	2015-2016	Oficina de Formação	A Construção do Regulamento Interno	15 horas	Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)

Estes dados mostram que o Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) promoveu 14 ações de formações, num total de 270 horas, nos últimos treze anos nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional ou similares a estas. A maioria revestiu a modalidade de Círculo de Estudos (5 situações de formações, perfazendo um total de 105 horas) e de Oficina de Formação (também com 5 ações, mas ao longo de 85 horas).

Todas estas situações de formação nas áreas citadas ou afins realizaram-se no concelho de Faro.

Na região algarvia foi ainda disponibilizada formação em Administração Escolar e Administração Educacional por outras entidades, como se mostra no quadro 26.

Quadro 26 - Formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional da responsabilidade de outras instituições

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Modalidade	Temática	Duração	Instituição responsável pela formação
Faro	2009-2010	Seminário	Auto-avaliação e qualidade: um desafio para as escolas de hoje	15 horas	DREAlg ³³
Loulé	2011-2012	Seminário	PORDATA-Base de dados de Portugal Contemporâneo	4 horas	INA ³⁴
Loulé	2011-2012	Curso de Formação	Organização do Sistema Educativo	25 horas	Sindicato Democrático dos Professores do Sul (SDPSul) ³⁵
Faro	2012-2013	Seminário	Gestão sustentável da escola, plano de ecogestão intercultural e Agenda 21	15 horas	DREAlg/DSRAL <i>Universidade Ca Foscari de Veneza</i>
Faro	2013-2014	Seminário	Ação Disciplinar-Procedimento disciplinar	7 horas	IGEC e DGEstE ³⁶
Lagos	2013-2014	Seminário	Ação Disciplinar-Procedimento disciplinar	7 horas	IGEC e DGEstE
Faro	2014-2015	Ação de Curta Duração ³⁷	A avaliação no centro da organização escolar	12 horas	DSRAL

No que toca aos dados do quadro 26, podemos verificar que existiram outras instituições que foram responsáveis, durante seis anos, por 85 horas de formação contínua no Algarve nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, correspondentes a 7 momentos de formações (5 na modalidade de Seminário, uma na modalidade de Curso de Formação e outra na modalidade de Ação de Curta Duração). Entre estas instituições, destaca-se a DREAlg/DSRAL que foi responsável por três ações, que totalizaram 42 horas.

A maioria das situações de formações teve lugar em Faro (4), perfazendo 49 horas, a que se seguiu o concelho de Loulé, que acolheu a realização de duas ações, ao longo de 29 horas.

³³ Dados consultados presencialmente, assim como o seminário de 2012-2013 e a ação de curta duração de 2014-2015.

³⁴ Dados fornecidos pelo INA. O INA é a sigla que antes designava o Instituto Nacional de Administração e que agora se refere à Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas.

³⁵ Dados fornecidos pelo SDPSul.

³⁶ Dados fornecidos pela IGEC e pela DGEstE, assim como o mesmo seminário realizado no mesmo ano letivo, mas em Lagos.

³⁷ Esta ação de curta duração enquadra-se nas alterações ao regime jurídico da formação contínua de professores, de acordo com a alínea d), do n.º 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro e mediante o que se encontra instituído pelo Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio.

Outro dado a reter deste quadro é o facto destas outras instituições terem concentrado a realização da formação contínua nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, com a exceção de Lagos, na zona central do Algarve (concelhos de Faro e Loulé).

Se fizermos uma interpretação conjunta dos dados que compõem os seis quadros (Quadro 21, 22, 23, 24, 25 e 26), podemos referir que no Algarve, entre o ano de 2003 e a atualidade, foram disponibilizadas 70 ações de formações nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, num total de 1417,5 horas, com predominância de realização nos concelhos de Lagos (22 ações, totalizando 211,5 horas), Faro (20, perfazendo 349 horas) e Loulé (15, somando 442 horas).

Ainda, a partir dos dados destes quadros, podemos salientar que este tipo de formação se realizou em nove concelhos do Algarve, ficando os restantes sete sem qualquer oferta deste tipo de formação nas áreas em causa, designadamente, Monchique, Aljezur, Vila do Bispo, Castro Marim, Portimão, São Brás de Alportel e Olhão. Estes dados revelam ainda que a maioria da formação teve lugar na zona central do Algarve, ou seja, nos concelhos de Albufeira, Loulé e Faro, ao longo de 44 situações de formação, o que totalizou 996 horas. Julgamos que tal situação se fique a dever à situação geográfica destes concelhos na região algarvia e à maior concentração de profissionais da educação nestes territórios.

Os dados permitem ainda concluir que Lagos constituiu-se como o concelho do Algarve onde foi disponibilizado um maior número de ações de formação nestas áreas, tendo, contudo, Loulé sido o concelho algarvio onde se realizou um maior número de horas de formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

Como ficou patente nos quadros 21, 22, 23, 24 e 25, dos seis Centros de Formação de Associação de Escolas do Algarve apenas um deles não organizou formação contínua nestas áreas, designadamente o Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Portimão e de Monchique.

Ainda de acordo com a leitura global da informação contida nos quadros 21, 22, 23, 24, 25 e 26, verificamos que no distrito de Faro, as ações no âmbito da formação contínua nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional decorreram nas modalidades de Seminário, Módulo de Formação, Curso de Formação, Oficina de Formação, Círculo de Estudos, Projeto, Ação de Curta Duração e *Job Shadowing*. Maioritariamente ocorreram nas modalidades de Seminário (19 situações de formação, num total de 130,5 horas), Círculos de Estudos (14, ao longo de 380 horas), Cursos de Formação (11, que perfizeram 225 horas),

Módulos de Formação (10, num total de 150 horas) e Oficinas de Formação (também 10, que totalizaram 265 horas). Sublinha-se igualmente que apenas se realizou uma ação de duração no âmbito da formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional no Algarve, tendo a mesma decorrido no concelho de Faro no ano letivo de 2014-2015.

Em nossa opinião, estes valores relativos aos últimos treze anos parecem-nos manifestamente insuficientes para a dimensão do distrito de Faro, nomeadamente no que toca ao número de Agrupamentos de Escolas e de Escolas não Agrupadas que a região possui³⁸ e que atualmente possui³⁹. Todavia, verifica-se com alguma regularidade e consistência, a existência no Algarve de formação contínua nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, em particular durante esta segunda década do século XXI, da responsabilidade do Centro de Formação Dr. Rui Grácio, do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, do Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves e de outras instituições.

4. Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve

Apesar da formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional se encontrar enquadrada legalmente, há alguns anos em Portugal, e de a mesma existir um pouco por todo o território nacional, com especial relevância para as zonas de Lisboa, Braga, Aveiro e Porto, só muito recentemente e com pouca expressão se regista a sua existência no Algarve.

A totalidade da formação, em Administração Escolar e Administração Educacional, que foi realizada no Algarve teve como objetivo dar resposta às constantes solicitações dos elementos, que no passado, fizeram parte dos Conselhos Diretivos, dos Conselhos Executivos, das Comissões Executivas Instaladoras e das Comissões Administrativas Provisórias das escolas algarvias e, mais recentemente, dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas da região. Com a sua realização pretendeu-se, assim, dar resposta às

³⁸ O Algarve possuiu 47 Agrupamentos de Escolas e 17 Escolas não Agrupadas entre os anos letivos de 2005-2006 e 2009-2010.

³⁹ Atualmente o Algarve possui 38 Agrupamentos de Escolas e uma Escola não Agrupada (dados referentes ao ano letivo de 2015-2016), em virtude da agregação de escolas realizada pela administração educativa entre os anos letivos de 2009-2010 e 2013-2014.

novas funções, competências e «papéis» atribuídos a estes gestores de topo dos estabelecimentos escolares.

Este tipo de formação na área de Administração Escolar e de Administração Educacional tem sido disponibilizado, na região algarvia, em nove concelhos, por intermédio de instituições do ensino superior público e privado, e por outras, através de cursos de especialização, de pós-graduação e mestrado, como se pode observar nos quadros 27, 28 e 29.

Quadro 27 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no distrito de Faro pela Universidade do Algarve

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Curso	Temática	Instituição que ministrou a formação/responsável pela formação
Faro	2003-2004	Pós-graduação	Gestão e Administração Escolar	Universidade do Algarve ⁴⁰ Faculdade de Economia
Faro	2004-2005	Pós-graduação	Gestão e Administração Escolar	Universidade do Algarve Faculdade de Economia
Faro	2005-2006	Pós-graduação	Gestão e Administração Escolar	Universidade do Algarve Faculdade de Economia
Faro	2006-2007	Curso de Formação Especializada	Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	Universidade do Algarve Escola Superior de Educação
Faro	2008-2009	Curso de Formação Especializada	Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação
Faro	2008-2010	Mestrado em Ciências da Educação e da Formação ⁴¹	Gestão e Administração Educacional	Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Faro	2009-2011	Mestrado em Ciências da Educação e da Formação ⁴²	Gestão e Administração Educacional	Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Faro	2010-2012	Mestrado em Ciências da Educação e da Formação ⁴³	Gestão e Administração Educacional	Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Continua na página seguinte

⁴⁰ Os dados referentes a todas as formações patentes neste quadro foram consultados presencialmente na Universidade do Algarve, tanto na Faculdade de Economia, como na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, assim como na Escola Superior de Educação e Comunicação.

⁴¹ Na edição do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação de 2008-2010 encontravam-se inscritos 6 mestrandos, segundo dados fornecidos pela Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve.

⁴² Na edição do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação de 2009-2011 encontravam-se inscritos 11 mestrandos, segundo dados fornecidos pela Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve.

⁴³ Na edição do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação de 2010-2012 encontravam-se inscritos 9 mestrandos, segundo dados fornecidos pela Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve.

Quadro 27 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no distrito de Faro pela Universidade do Algarve

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Curso	Temática	Instituição que ministrou a formação/responsável pela formação
Faro	2011-2012	Curso de Formação Especializada	Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação
Faro	2011-2013	Mestrado em Ciências da Educação e da Formação ⁴⁴	Gestão e Administração Educacional	Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Faro	2012-2014	Mestrado em Ciências da Educação e da Formação ⁴⁵	Gestão e Administração Educacional	Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Faro	2014-2016	Mestrado em Ciências da Educação e da Formação ⁴⁶	Gestão e Administração Educacional	Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Faro	2014-2016	Mestrado em Gestão e Administração Escolar ⁴⁷	Gestão e Administração Escolar	Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação
Faro	2015-2017	Mestrado em Ciências da Educação e da Formação ⁴⁸	Gestão e Administração Escolar	Universidade do Algarve ⁴⁹ Escola Superior de Educação e Comunicação

Os dados do quadro indicam-nos que a Universidade do Algarve disponibilizou formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional ao longo dos últimos 13 anos por intermédio de 14 cursos. Entre eles salienta-se o curso de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação que se vem realizando desde o ano de 2008 até ao presente momento. Nos dois anos letivos que se reportam a 2013-2015, este curso de Mestrado, cuja realização se encontrava prevista, não teve lugar devido a decisão da sua direção.

⁴⁴ Na edição do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação de 2011-2013 encontravam-se inscritos 6 mestrandos, segundo dados fornecidos pela Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve.

⁴⁵ Na edição do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação de 2012-2014 encontravam-se inscritos 11 mestrandos, segundo dados fornecidos pela Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve.

⁴⁶ Na edição do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação de 2014-2016 encontram-se inscritos 13 mestrandos, segundo dados fornecidos pela Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve.

⁴⁷ Na edição do Mestrado em Gestão e Administração Escolar de 2014-2016 encontram-se inscritos 12 mestrandos, segundo dados fornecidos pela Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve.

⁴⁸ Na edição do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação de 2015-2017 encontram-se inscritos 6 mestrandos, segundo dados fornecidos pela Divisão de Formação Avançada dos Serviços Académicos da Universidade do Algarve.

⁴⁹ Este mestrado em Ciências da Educação e da Formação promovido pela Universidade do Algarve realiza-se na Escola Superior de Educação e Comunicação, apesar de resultar de uma parceria com a Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo e com a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da mesma Universidade.

Tendo ainda por base os dados do quadro 27 verifica-se que a «Gestão e Administração Educacional» foi a temática mais privilegiada pelos cursos de Mestrado.

Se nos focarmos apenas neste curso de Mestrado, e atendendo ao facto de que, ao longo das 8 edições organizadas pela Universidade do Algarve, o frequentaram 74 mestrandos, que poderiam optar no 2º ano do curso por várias especializações, sendo que uma delas dizia respeito a «Gestão e Administração Educacional», e entre 2014 e 2017 se reporta a «Gestão e Administração Escolar», verificamos que, até ao início de 2016, concluíram o mesmo os seguintes inscritos: L. C. C. Martins (2010); Favinha (2011); Guimarães (2011); R. E. C. Marques (2011); C. P. C. Fernandes (2012); M. F. M. Ferreira (2012); Galego (2012); Jerónimo (2012); A. R. A. H. L. Rodrigues (2012); Mariano (2013), Mendes (2013) e Santos (2013)⁵⁰.

Quanto a outras organizações que foram responsáveis pela disponibilização de formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve, salienta-se o INA, que, tal como se apresenta no quadro 28, proporcionou aos dirigentes escolares algarvios formação nas áreas citadas na primeira década deste século.

Quadro 28 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no Algarve pelo INA

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Curso	Temática	Instituição que ministrou a formação/responsável pela formação
Faro	2004 ⁵¹	Curso de Formação Especializada	Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	INA
Olhão	2004	Curso de Formação Especializada	Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	INA
Lagos	2004	Curso de Formação Especializada	Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	INA
Albufeira	2005	Curso de Formação Especializada	Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	INA
Albufeira	2006	Curso de Formação Especializada	Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	INA
São Brás de Alportel	2006	Curso de Formação Especializada	Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	INA

⁵⁰ Estes dados foram fornecidos pelos Serviços Académicos da Universidade do Algarve.

⁵¹ O INA realizou o curso, em Faro, num plano anual (ano civil) e não usou a figura de «ano letivo». O mesmo se aplica à formação disponibilizada em Olhão e em Lagos, por este Instituto em 2004, em Albufeira nos anos de 2005 e de 2006 e em São Brás de Alportel no ano de 2006. Todos os dados que se apresentam neste quadro foram fornecidos pelo INA.

Os dados do quadro 28 revelam que o INA disponibilizou, no distrito de Faro, nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, seis cursos de formação especializada entre 2004 e 2006, privilegiando o concelho de Albufeira para a sua realização (com dois cursos, um em 2005 e outro em 2006). Todavia, além dos concelhos de Faro e de Olhão, o INA também realizou estes cursos no barlavento (no concelho de Lagos) e no interior algarvio (no concelho de São Brás de Alportel).

Outras entidades também disponibilizaram este tipo de formação na região algarvia nas áreas mencionadas, como se apresenta no quadro 29.

Quadro 29 - Formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no Algarve por outras entidades

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Curso	Temática	Instituição que ministrou a formação/responsável pela formação
Portimão	1993-1994 a 1998-1999 ⁵²	Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar	Administração e Gestão Escolar	Instituto Superior de Educação e Trabalho ⁵³
Loulé	1993-1994 a 1998-1999 ⁵⁴	Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar	Administração e Gestão Escolar	Instituto Superior de Educação e Trabalho
Loulé	2002-2003	Curso de Formação Especializada / Pós-graduação	Administração Escolar e Educacional	Instituto Superior Dom Afonso III ⁵⁵
Loulé	2003-2004	Curso de Formação Especializada / Pós-graduação	Administração Escolar e Educacional	Instituto Superior Dom Afonso III
Lagoa	2007-2008	Pós-graduação	Administração Escolar e Administração Educacional - Variante de Administração e Gestão Pedagógica	Universidade Moderna ⁵⁶
Lagoa	2008-2009	Pós-graduação	Administração Escolar e Administração Educacional - Variante de Administração e Gestão Pedagógica	Universidade Moderna
Loulé	2009-2010	Complemento de Formação em Gestão e Administração Escolar	Administração e Gestão Escolar	Instituto Superior de Ciências Educativas ⁵⁷

Continua na página seguinte

⁵² Curso realizado em Portimão, que se iniciou no ano letivo de 1993-1994 e terminou no ano letivo de 1998-1999.

⁵³ Dados fornecidos pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho, assim como aqueles que dizem respeito ao mesmo curso, que se realizou nos mesmos anos letivos, mas em Loulé.

⁵⁴ Curso realizado em Loulé, que se iniciou no ano letivo de 1993-1994 e terminou no ano letivo de 1998-1999.

⁵⁵ Dados fornecidos pelo Instituto Dom Afonso III, como os de 2003-2004.

⁵⁶ Dados fornecidos por um dos docentes que lecionou algumas UC nesta Pós-graduação, uma vez que esta instituição já há muito que não existe.

⁵⁷ Dados fornecidos pelo Instituto Superior de Ciências Educativas.

Quadro 29 - formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional disponibilizada no Algarve por outras entidades

Concelho onde foi ministrada a formação	Ano letivo	Curso	Temática	Instituição que ministrou a formação/responsável pela formação
Lagos	2009-2010	<i>Master</i>	Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas	<i>Universidade Ca Foscari de Venezia</i> Centro de Formação Dr. Rui Grácio ⁵⁸
Lagoa	2009-2010	Curso de Formação Especializada / Pós-graduação	Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar	Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas ⁵⁹
Silves	2009-2010	Pós-graduação	Administração e Gestão Escolar	Instituto Piaget - <i>Campus Académico de Silves</i> ⁶⁰
Lagos	2010-2012	<i>Master</i>	Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas	<i>Universidade Ca Foscari de Venezia</i> Centro de Formação Dr. Rui Grácio

Além da Universidade do Algarve também outras entidades disponibilizaram formação especializada no distrito de Faro nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, salientando-se entre elas o Instituto Superior de Educação e Trabalho, o Instituto Superior Dom Afonso III, a Universidade Moderna e a *Universidade Ca Foscari de Venezia*/Centro de Formação Dr. Rui Grácio com a realização de duas edições de cursos especializados nas áreas citadas, por cada uma delas.

O *Master* em Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas, que se realizou em duas edições no concelho de Lagos (2009-2010 e 2010-2012), resultou de uma parceria estabelecida entre o Centro de Formação Dr. Rui Grácio (que engloba as Escolas dos concelhos de Lagos, Aljezur e Vila do Bispo) e a *Universidade Ca Foscari de Venezia*. Esta Universidade responsabilizou-se pela certificação desta especialização e aos formandos foi disponibilizada uma componente presencial e outra *online*, sendo que o corpo docente que ministrou este *Master*, na sua componente presencial, foi constituído por professores italianos e portugueses que se deslocaram a Lagos para esse efeito. Este processo de formação integrou-se num Projeto de Investigação e Inovação no âmbito da Cooperação Europeia, da qual resultou a parceria já citada. Esta parceria denominada *Comenius Multilateral Partnership* foi estabelecida por dois anos. Este Projeto Europeu intitula-se - «3 EMI - *Expérience du Management Interculturel et Environnemental dans les Établissements Scolaires*» e é

⁵⁸ Dados fornecidos pelo Centro de Formação Dr. Rui Grácio, assim como aqueles que dizem respeito ao ano letivo de 2010-2012.

⁵⁹ Dados fornecidos pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas.

⁶⁰ Dados fornecidos pela secretaria do *Campus Académico de Silves* do Instituto Piaget.

coordenado pelo Centro Interuniversitário para a Investigação Didática e Formação Avançada da *Universidad Ca Foscari de Venezia (Interuniversity Centre for Didactic Research and Advanced Education)*, em parceria com o Centro de Formação Dr. Rui Grácio e outras instituições europeias de formação, e tem como participantes os membros da direção executiva das escolas de Lagos e das outras instituições parceiras na Europa.

Ainda de acordo com os dados do quadro 29, podemos referir que o concelho de Loulé foi aquele em que se realizou um maior número de cursos de formação especializada.

Conjugando os dados dos quadros 27, 28 e 29, podemos afirmar que a formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional foi disponibilizada no Algarve, nos últimos 23 anos, em 31 cursos especializados. A sua realização decorreu, na sua maioria no concelho de Faro (15), seguido de Loulé (4) e de Lagoa e Lagos com três cursos em cada concelho. Sublinha-se também o facto da Universidade do Algarve ter sido responsável pela disponibilização de 45,16% da totalidade de formação especializada nas áreas mencionadas, no mesmo período de tempo. Regista-se ainda o facto de não se ter realizado qualquer formação deste tipo em sete dos dezasseis concelhos que existem na região, nomeadamente, em Monchique, Aljezur, Vila do Bispo, Tavira, Castro Marim, Vila Real de Santo António e Alcoutim. Além disso, nos anos letivos de 1999-2000, 2000-2001 e de 2001-2002 não se realizou qualquer formação nesta área, no distrito de Faro.

Outro facto que se deve assinalar prende-se com a concentração que este tipo de formação teve na primeira década deste século, prosseguindo de forma “tímida” durante a primeira metade da segunda década, especialmente se excetuarmos a Universidade do Algarve, que, de facto, tem sido a grande impulsionadora e promotora de grande parte da formação especializada que tem existido na região algarvia no século XXI. Já no final do século XX registou-se alguma formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional no Algarve. Entre 2002-2003 e 2015-2017 volta a verificar-se uma tendência no aumento de formação especializada nestes domínios, registando-se uma oferta anual sem qualquer interrupção.

Contudo, as referidas 31 situações de formação especializada que se realizaram no Algarve nos últimos 23 anos parecem-nos insuficientes para a dimensão da região, atendendo ao seu número de escolas e de docentes que no passado fizeram parte dos órgãos de direção colegiais dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas (Conselho Diretivo, Conselho Executivo, Comissão Executiva Instaladora e Comissão Administrativa Provisória)

e para aqueles que são os gestores de topo das mesmas, a partir do ano letivo de 2009-2010 - os Diretores.

Julgamos que esta baixa oferta formativa de cursos de qualificação para as áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional se deve ao facto de na região apenas existir uma universidade pública (Universidade do Algarve), que tem disponibilizado e dinamizado pouca formação nestas áreas, apenas sobressaindo a mesma com algum relevo nos últimos 13 anos. Parece-nos ainda que a este fenómeno não é alheio a existência de poucas instituições de ensino superior privado que, todavia, existem e disponibilizam a sua oferta educativa e formativa no distrito de Faro, nomeadamente, o Instituto Piaget, em Silves, o Instituto Superior Dom Afonso III, em Loulé, e o Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, em Portimão.

Para terminar este ponto relativo à formação em Administração Escolar e Administração Educacional, atendendo aos três tipos de formação já abordados (inicial, contínua e especializada), parece-nos, que no Algarve, a formação nestas áreas se vem institucionalizando e consolidando, principalmente a partir da década de 90 do século XX, tal como aconteceu um pouco por todo país, como referem Lima (1997) e Estêvão (2002). É, no entanto, necessário relembrar que toda esta formação, apesar de a considerarmos insuficiente para a região do Algarve, só terá o impacto desejado se realmente se verificar a sua transferência para o contexto de trabalho por parte de quem a frequenta.

CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DAS ENTREVISTAS

“Analisar os dados (...) significa «trabalhar» todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, (...), as transcrições de entrevistas, análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”.

Lüdke e André (2005, p. 45)

O presente Capítulo é constituído pela apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos através da aplicação das quinze entrevistas semiestruturadas que realizámos, após a necessária análise de conteúdo do respetivo *corpus* informativo.

Para facilitar o processo de análise interpretativa, iremos seguir, em linhas gerais, a categorização dos dados das entrevistas, isto é, realizá-la em função das dimensões, das categorias e das subcategorias que emergiram na análise de conteúdo das mesmas.

Deste modo, o Capítulo será organizado nos seguintes domínios: liderança; gestão; Diretor de um Agrupamento de Escolas; formação para ser Diretor escolar; e necessidades de formação dos Diretores escolares.

Os dados referentes a cada um dos domínios enunciados serão não apenas analisados interpretativamente mas também confrontados com os quadros conceituais que suportaram todo o processo investigativo que realizámos e de que é expressão o enquadramento teórico deste nosso trabalho.

1. Liderança

A liderança é uma das áreas que tem suscitado muito interesse nos últimos anos ao ponto de existirem cada vez mais estudos sobre este assunto. A sua conceitualização é muito diversa, pelo que era importante saber a respeito desta temática o que pensam e quais as conceções dos sujeitos deste estudo.

Desta forma, com esse intuito, questionados acerca do conceito de liderança, os entrevistados deram as respostas que categorizamos nas seguintes quatro categorias: de um Agrupamento de Escolas; exercício da liderança pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas; influência da dimensão pedagógica na liderança escolar; e o líder.

1.1. De um Agrupamento de Escolas

As respostas a esta categoria foram organizadas nas seguintes subcategorias: conceito de liderança; conceito de liderar; aspetos caracterizadores; estratégias usadas; práticas adotadas em termos pessoais; e formas de realização dessas práticas.

1.1.1. Conceito de liderança

O conceito de liderança de um Agrupamento de Escolas encontra-se expressa no conteúdo do quadro 30.

Quadro 30 - Conceito de liderança

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Liderança (...) é ter projetos, ter visão, saber aquilo que se quer de (...) um espaço de aprendizagem e de ensino. (...) adequar esse projeto à realidade local que é uma questão que também leva tempo (...) tentar adequar uma oferta formativa às características da população local e aos seus anseios (...) e (...) conseguir um melhor conjunto de resultados para esse mesmo conjunto de alunos. (...) liderança é tentar (...) também amenizar todas as pequenas rivalidades que se criaram ao longo dos anos e que não contribuíram de modo algum (...) para a união desses vários ramos de ensino que é o secundário, o terceiro ciclo, o segundo ciclo, o primeiro e ainda os jardins de infância. Habituar as pessoas a conviver dentro do mesmo espaço de ensino básico e secundário. (...) Tentar (...) colocar (...) o <i>staff</i> nos lugares exatos, portanto, adequando as suas potencialidades às necessidades do próprio Agrupamento. (...). Portanto, conhecer basicamente toda a gente e tentar colocá-los nas áreas onde eles são mais necessários e onde eles podem potencialmente ser melhores e que lhes agrade também tanto quanto possível o trabalho que desenvolvem” (D1).</p> <p>“A liderança (...) é andar por aí, falar com os alunos, tentar auscultar, ir a uma sala de professores, (...) comunicar decisões de viva voz e na presença (...) [das pessoas]. Portanto, é transmitir a crença às massas” (D1).</p> <p>“A liderança é muito mais comunicativa. (...) a liderança é comunicação” (D1).</p> <p>“Condutor de homens (o que significa homens e mulheres)” (D2).</p> <p>“(...) a liderança tem que ser (...) sobretudo alguém que consiga levar as outras pessoas a terem determinadas práticas sem que elas deem por isso, não é? Como um processo natural” (D3).</p> <p>“A liderança deve ser a vontade do Diretor para que se melhore a vários níveis o desempenho da escola. É fazer com que as pessoas cumpram o que têm a cumprir e para além disso, fazer com que aconteça aquilo que tem que acontecer, nomeadamente, a melhoria dos resultados, a avaliação dos resultados, o plano de melhoria” (D4).</p> <p>“A liderança é saber conduzir os nossos colaboradores da melhor maneira” (D5).</p> <p>“A liderança de um Agrupamento de Escolas envolve vários fatores. Isto tem a parte pedagógica e tem a parte, vamos chamar financeira e a parte dos recursos materiais (...). É um pouco ambíguo, mas passará sempre pela motivação (...) das pessoas e neste caso tem que se lidar muito com o dia a dia com o que vai aparecendo, porque isto de dia para dia vão saindo novas ordens, novas diretrizes, mas sempre sem descuidar a parte pedagógica e organizacional do Agrupamento” (S1).</p> <p>“a liderança penso que é saber levar os outros a fazer aquilo que é necessário nas escolas sem impor. (...). Saber lidar com os colegas e saber fazer com que eles trabalhem para a escola sem estarmos todos os dias a chamar à atenção. Saber levá-los, pronto” (S2).</p> <p>“(...) a liderança (...) é conhecer uma determinada realidade e ouvir os seus atores, neste caso, os professores, o pessoal docente, o pessoal não docente, os encarregados de educação e até os próprios alunos e, com base nisso, formular uma ideia chave para o desenvolvimento da organização, a que chamamos missão da escola, que depois é concretizada no projeto educativo. (...) O que pretendemos é transformar a própria matéria-prima, que são os nossos alunos, recorrendo a tudo o que temos à nossa volta que são os professores, o pessoal não docente, os pais, os encarregados de educação (...)” (S3).</p> <p>“(...) a liderança para mim tem a ver (...) com uma pessoa que tenha perfil para líder, mas que ao mesmo tempo consiga descentralizar o «poder» que detém. Não é uma pessoa que queira fazer tudo sozinha, mas que (...) tem que ter perfil de líder, saber liderar, mas que ao mesmo tempo consiga descentralizar para as pessoas da sua confiança e que o rodeiam, determinadas tarefas para que as coisas consigam correr da melhor forma” (A1).</p> <p>“É orientar a vida num Agrupamento, ao fim e ao cabo” (A2).</p> <p>“Portanto, liderança são as pessoas que têm uma visão da escola, para onde querem levar os seus alunos e tentam de alguma forma, neste caso a direção, implementar estratégias de forma a que elas se possam concretizar. A liderança é o quê? A liderança é conseguir passar aos docentes da escola a ideia de que estas ideias serão o melhor. É conseguir «convencê-los»” (A3).</p> <p>“A liderança será um processo de fazer valer as suas ideias, de levar os outros a concretizarem as suas ideias” (A3).</p> <p>“(...) deve ser auxiliar ao funcionamento de neste caso do Agrupamento, portanto, a toda a comunidade escolar, alunos, colegas e funcionários a melhorar todos os serviços para as pessoas que os usam que são os alunos. No fundo é trabalhar para os alunos” (A4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança como visão global de escola em que a atuação do líder visa a sua concretização. • A liderança como comunicação. • Liderança personalizada no Diretor escolar. • A personalização da liderança no líder. • Liderança centrada na melhoria, em particular dos resultados escolares. • Liderança como motivação. • Liderança democrática. • Liderança como processo e como processo de influência.

Na literatura alusiva a esta área o conceito de liderança de um Agrupamento de Escolas não é unívoco e consensual. Não existe apenas um. Existem muitos. Quase tantos como os autores que sobre este assunto se pronunciam, tal como referem Cuban (1988), Yukl (1989 e 1994) e Bass (1990a). O mesmo acontece com as respostas dadas pelos entrevistados sobre esta temática, em que

se destacam as seguintes ideias: liderança como visão global de escola em que a atuação do líder visa a sua concretização; liderança como comunicação; liderança personalizada no Diretor escolar; a personalização da liderança no líder; liderança centrada na melhoria, em particular dos resultados escolares; liderança como motivação; liderança democrática; e liderança como processo e como processo de influência.

Por exemplo, o D1 percebe a liderança como uma visão global da escola que necessariamente o líder deve ter ou formular para que através da sua atuação a consiga concretizá-la. Ou seja, que a consiga plasmar em projetos, em particular no projeto educativo do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada para que possa atingir os objetivos nele contidos, tais como: adequar a oferta formativa às características da população-alvo e assim poder melhorar os resultados da escola e dos alunos.

Para D1, o Diretor deve amenizar todas as rivalidades que porventura existam entre o pessoal docente e não docente dos diversos ciclos do Agrupamento de Escolas, no sentido de “habituar as pessoas a conviver dentro do mesmo espaço de ensino básico e secundário, até porque “liderança é comunicação”; deve “conhecer basicamente toda a gente [de modo a] tentar colocá-los nas áreas onde eles são mais necessários e onde eles podem potencialmente ser melhores e que lhes agrade também tanto quanto possível o trabalho que desenvolvem”, noutros termos deve o Diretor colocar “o *staff* nos lugares exatos, portanto, adequando as suas potencialidades às necessidades do próprio Agrupamento”.

Em síntese, trata-se de uma liderança em que, na perspectiva de D1, a ação dos liderados deve, por um lado, satisfazer o que o Diretor pretende para o Agrupamento e, por outro, os mesmos, ao cumprirem o que lhes é solicitado também fiquem agradados com os resultados atingidos.

Já D4 personaliza a liderança no Diretor ao afirmar que a “liderança deve ser a vontade do Diretor para que se melhore a vários níveis o desempenho da escola”, enquanto para A1 a liderança é personalizada no líder, dado que esta tem a ver “com uma pessoa que tenha perfil para líder” e que desta forma, de acordo com S5, está «apta» a “exercer liderança”.

D4 centra ainda a liderança na melhoria em particular nos resultados escolares, quando refere que, no seu exercício, o líder deve “fazer com que as pessoas cumpram o que têm a cumprir e para além disso, fazer com que aconteça aquilo que tem que acontecer, nomeadamente, a melhoria dos resultados, a avaliação dos resultados, o plano de melhoria”. Para se alcançar este objetivo salienta que é fundamental existir a avaliação da escola e com base na mesma se construir um plano de melhoria que, ao ser aplicado, tenha como último fim a melhoria dos resultados escolares.

O entrevistado A4 também perspetiva a liderança centrada nos resultados escolares quando diz que esta função “no fundo é trabalhar para os alunos”.

Esta perspetiva da liderança, centrada nos resultados escolares, defendida por estes entrevistados vai ao encontro dos resultados de diferentes estudos levados a cabo a este respeito por diversos autores, entre os quais se salientam Hallinger e Heck (1996; 2014); Waters, Marzano e McNulty (2003); Robinson (2007); Leithwood e Jantzi (2008); Carmona *et al.* (2012); Schleicher (2012); Bellei *et al.*, 2014; Pena e Soares (2014); e Sun e Leithwood (2014).

A liderança de um Agrupamento de Escolas, na aceção de S1, envolve vários fatores como a parte pedagógica, a parte financeira e os recursos, em que não se deve descurar o que surge no quotidiano, nem a parte organizacional do Agrupamento, contudo o seu conceito é perspetivado como motivação. Neste âmbito, o Diretor deve motivar os recursos humanos para cumprirem as tarefas que pretende, estando atentos ao que aparece no dia a dia na escola. Ainda para A5 a liderança é motivação, na medida em que entende que o líder depois de conhecer a organização deve “motivar os envolvidos ou aqueles que nela trabalham para [atingirem] um objetivo comum”. O entrevistado D1 também perceciona a liderança desta forma, afirmando que é necessário “transmitir a crença às massas”. Para isso o Diretor deve «circular» pelo Agrupamento, deve ouvir e falar com os recursos humanos, incluindo os alunos, assim como deve ir às salas de aulas «observar» o que lá se passa e transmitir pessoalmente as “decisões de viva voz e na presença (...) [das pessoas]”, sem nunca se esquecer de os motivar para o que é necessário fazer.

Numa perspetiva de liderança democrática, o líder deve “(...) saber levar os outros a fazer aquilo que é necessário nas escolas sem impor. (...). Saber lidar com os colegas e saber fazer com que eles trabalhem para a escola sem estarmos todos os dias a chamar à atenção” (S2). Já o S3 é de opinião de que, neste processo de liderança, o líder deve

“conhecer uma determinada realidade e ouvir os seus atores, neste caso, os professores, o pessoal docente, o pessoal não docente, os encarregados de educação e até os próprios alunos e, com base nisso, formular uma ideia chave para o desenvolvimento da organização, a que chamamos missão da escola, que depois é concretizada no projeto educativo. Depois definir, também, em parceria com esses envolvidos, as linhas orientadores e estratégicas para levar a cabo essa missão, tendo sempre em conta os recursos disponíveis, a realidade socioeconómica do meio em que estamos a operar, neste caso a dirigir e nunca esquecendo aquilo para que a escola existe: que é a formação global dos alunos, não só a formação académica, que é muito importante e atualmente as novas diretrizes governamentais até se esquecem das restantes formações da pessoa como ser humano, mas também a (...) formação global dos alunos como

cidadãos, como pessoas, como seres intervenientes e interventivos. (...) é isso, ouvir, definir e depois monitorizar e avaliar. (...) nós operamos na própria matéria-prima. O que pretendemos é transformar a própria matéria-prima, que são os nossos alunos, recorrendo a tudo o que temos à nossa volta que são os professores, o pessoal não docente, os pais, os encarregados de educação e acho que, num Agrupamento de Escolas, acima de tudo é importante ter espírito de liderança e de gestão como se isto fosse uma empresa, mas ter acima de tudo muito espírito social e conhecimento do que é o desenvolvimento do ser humano e ter uma grande capacidade de relações humanas”.

Estas posições corroboram a opinião que a respeito da liderança democrática defendem Junior e Lipp (2011) e Reis e Silva (2014).

A liderança como processo de influência é percecionada por alguns dos entrevistados, à semelhança do que fizeram Sánchez e Amo (2011), Nosthouse (2013), Teixeira (2013) e Teixeira (2014). Para S2, o Diretor, em relação aos restantes atores educativos do «seu» Agrupamento de Escolas, tem de “saber levá-los”, enquanto A3 entende que este líder deve “conseguir convencê-los”. Para este último sujeito é muito importante que o Diretor saiba convencer e consiga assim influenciar os que com ele trabalham no Agrupamento de Escolas, independentemente da visão de escola que tenha e das estratégias que se socorre para a concretizar.

No fundo, a liderança também pode ser, como menciona o A2, “orientar a vida num Agrupamento” ou “auxiliar ao funcionamento (...) do Agrupamento” (A4), o que está em linha com o que a este respeito defendem Leithwood *et al.* (2006) e Robinson, Hohepa e Lloyd (2009).

Para A3 trata-se de um processo em que o líder, através das suas ideias, consegue levar os outros a terem determinadas práticas que de outra forma não teriam. Também é interpretado como um processo “condutor de homens (o que significa homens e mulheres)” (D2), ou seja, em que é possível “conduzir (...) os colaboradores da melhor maneira” (D5).

Abordado o que os entrevistados entendem por liderança, passamos de imediato à análise e interpretação do que entendem pelo respetivo exercício, isto é, por liderar.

1.1.2. Conceito de liderar

O conceito de liderar num Agrupamento de Escolas, na perspetiva dos nossos entrevistados, é apresentado no quadro 31.

Quadro 31 - Conceito de liderar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) liderar será sempre conduzir (...) neste caso um conjunto de escolhas da melhor forma possível, por forma a retirar os melhores resultados. Portanto, tentar «convencer as pessoas» de que o caminho que nós pensamos que é o melhor que as pessoas que nós conduzimos casem com esse projeto, que acreditem nele; (...) colher igualmente as opiniões o melhor possível por forma a conseguir deste conjunto de peças que constituem um Agrupamento, que elas trabalhem com o menor atrito possível. (...) do meu ponto de vista, é arranjar uma equipa que trabalhe comigo acreditando no meu projeto, delegando competências com responsabilidade, porque não é um trabalho que possa ser muito centralizado, porque aí acredito eu que ou das duas uma: ou nós temos dias de quarenta e oito horas e como eles não existem, as lideranças centrais não funcionam, portanto, temos que arranjar uma equipa que se identifique conosco e que nós identificamos com ela, e ao fim ao cabo acreditar que essa equipa é capaz através das partes que conduzem, traduzir uma liderança num projeto fluido (...)” (D1).</p> <p>“(…) Para mim conduzir” (D2).</p> <p>“Eu quando lidero tenho uma ideia para onde quero ir (...)” (D2).</p> <p>“Num Agrupamento de Escolas, (...) liderar é encontrar então esse objetivo estratégico, conseguir conciliar as vontades, conhecer muito bem o contexto social, económico e cultural para poder encontrar um caminho, definir o caminho, ouvir uns intervenientes e outros e encontrar as ideias comuns e ser firme. (...) Portanto é, por um lado ser firme, ter segurança, ouvir muitas opiniões, mas ter sempre a segurança naquilo que é o nosso papel e na maneira como a gente vê, ser coerente nas nossas apreciações e na nossa conduta e sobretudo dar exemplo, porque a maneira de motivar é pelo exemplo. Valorizar as coisas boas, ser otimista e ser positivo, porque as escolas todas têm dificuldades, nós vivemos uma situação difícil em termos de hierarquia ministerial, (...). Portanto ser firme, ser seguro, dar exemplo, ser positivo (...). Nessa linha do ser positivo é conseguir ignorar um bocadinho aquilo que no contexto é desagradável, é inconveniente e que não nos facilita a vida, para encontrarmos prazer naquilo que fazemos centrados nos nossos alunos, no seu desenvolvimento, até no desenvolvimento das famílias, que eu levei algum tempo até perceber que teríamos que fazer também escola de pais, mas agora já me deixei convencer e mantermo-nos sobretudo com muito ânimo. Do ponto de vista pessoal ser uma pessoa muito resiliente, porque o líder (...) embora trabalhe em equipa quer na direção, quer nos outros órgãos (...) há momentos em que a decisão é sua, solitário e há decisões muito profundas, muito importantes para tomar e é preciso ter realmente estabilidade para não desistir, para não viver atormentado com a profissão e para continuar a tirar prazer da profissão que é o que tem acontecido comigo” (D3).</p> <p>“(…) liderar é conseguir levar para a frente, é conseguir motivar, entusiasmar, ter vontade de melhorar. Portanto, querer sempre alcançar mais e fazer com que a liderança seja vista como modelo, vá nem tanto como modelo, mas como pessoa reconhecida” (D3).</p> <p>“Liderar para mim é estabelecer um caminho e tentar levar as pessoas comigo para esse caminho e para chegar a uma meta. (...) é traçar metas, traçar um caminho por onde eu quero chegar e levar as pessoas comigo” (D2).</p> <p>“(…) Liderar é orientar, dar exemplo, coordenar, monitorizar. É assim que eu vejo. (...) para mim liderar é chefiar. O que eu entendo que é chefiar é ser sobretudo capaz de motivar, de coordenar, de levar um grupo de pessoas a concretizar um objetivo comum” (D3).</p> <p>“Liderar é levar um coletivo a atingir um objetivo” (D3).</p> <p>“É fazer com que as coisas aconteçam” (D4).</p> <p>“(…) aqui é conduzir. O conduzir é no sentido de conduzir as coisas, isto é, os recursos humanos e materiais” (D5).</p> <p>“Liderar é dirigir” (D5; S5).</p> <p>“Motivar” (S1).</p> <p>“(…) liderar é ter da parte dos coordenadores das escolas um <i>feedback</i> e conseguir que organizem as suas escolas sem estarmos diretamente a falarmos com professores. Pronto, é conseguir gerir todo o Agrupamento, todas as escolas sem estar todos os dias a ter que chamar os professores, a ter que chamar os funcionários, portanto, conseguir que as lideranças intermédias consigam fazer o trabalho delas” (S2).</p> <p>“[Num Agrupamento de Escolas] liderar já implica aquele contacto mais pessoal e implica (...) que (...) haja um elo de ligação, haja afinidades entre as pessoas” (S2).</p> <p>“É conseguir cativar os outros para eles nos ajudarem no nosso processo de gestão” (S2).</p> <p>“Para mim liderar é conhecer o objeto da liderança, digamos assim, neste caso o Agrupamento, (...) todos os envolvidos no objeto da liderança, tentar conhecê-los o máximo possível, conhecer os recursos disponíveis e com base nisso definir os objetivos a atingir e lutar para a sua concretização. (...) é conseguir estabelecer as melhores relações de empatia com todos estes intervenientes, não esquecendo o que está escrito nos compêndios sobre Administração e Gestão das Organizações, como hoje em dia muito se fala, porque esses são os princípios base que devemos, conhecer, mas depois adaptá-los à realidade estabelecendo as maiores parcerias e laços com os elementos da nossa comunidade educativa, desde os encarregados de educação, os alunos, os professores e os auxiliares, porque só assim é que se consegue cumprir os objetivos e as linhas orientadoras que definimos no nosso projeto educativo, levando ao cumprimento da missão da escola” (S3).</p> <p>“(…) liderar vai muito mais para além do que gerir. Liderar, exige do líder ou da pessoa que está a gerir muito mais do que puramente gerir, (...) para liderar é preciso motivar, escolher as pessoas certas para os locais certos, ter uma iniciativa e uma perseverança grandes” (S3).</p> <p>“Liderar é saber «movimentar as forças» de forma a atingirmos os nossos objetivos de acordo com o projeto educativo da escola ou do Agrupamento” (S4).</p> <p>“Liderar é saber para onde vai e qual é o caminho que quer traçar, atendendo no caso da escola aos resultados atuais para poder delinear o futuro” (S4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderar como processo de condução e de comando. • Liderar pelo exemplo. • Liderar como chefiar. • Liderar mediante delegação de competências com responsabilidade. • Liderar através da motivação, da orientação e da cativação dos outros. • Liderar como definição e implementação de um caminho ou rumo que se percorre a fim de se atingirem os objetivos definidos/metapas traçadas, ou seja, como um processo em que se traça e se segue um caminho. • Liderar como um processo de conhecimento. • Liderar como ajuda no processo de gestão. • Liderar como procurar que as pessoas acompanhem o líder e o sigam.

Continua na página seguinte

Quadro 31 - Conceito de liderar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) capacidade de decisão e às vezes essa capacidade de decisão implica partir (….) romper com algumas situações que estão criadas (….) dados adquiridos e é assim que se costuma dizer: (….) sempre funcionou assim, é assim que funciona bem e às vezes essas roturas implicam algum descontentamento da parte das pessoas, não é?” (A1).</p> <p>“(…) liderar para mim será aquela pessoa que tem um perfil de decidir, (….) num momento, a curto e a longo prazo (….) e que de alguma forma seja uma pessoa ativa e que (….) decida (….) sem grandes delongas (….). É isto que se tem que fazer, é para aqui que caminhamos e vamos em frente sem se perder em pequenos caminhos” (A1).</p> <p>“É orientar” (A2).</p> <p>“Liderar é procurar que as pessoas nos acompanhem e nos sigam” (A2).</p> <p>“[Num Agrupamento de Escolas para] liderar, tem que se procurar que as ideias dele (Diretor) passem para os restantes elementos da escola, professores, funcionários, alunos e que esse grupo aceite as ideias dele para que as possa seguir [e colocar em prática]” (A2).</p> <p>“(…) é (….) conseguir que as outras pessoas sigam as suas estratégias” (A3).</p> <p>“(…) liderar é levar a que as pessoas nos ajudem a concretizar as nossas ideias e de forma bem-disposta sempre e sem grandes constrangimentos” (A3).</p> <p>“É ajudar a melhorar o funcionamento de todos os vários departamentos e não me refiro ao departamento de professores, de disciplinas, mas aos departamentos na generalidade, em abstrato. Portanto, departamento de refeitórios, departamento de alunos, departamento de exames, portanto, toda a estrutura que tem a ver com o Agrupamento” (A4).</p> <p>“Liderar (….) para já é tanta coisa (….). É ser capaz de levar os outros por um caminho de uma forma, que eu penso, que não pode ser autoritária. (….). No fundo é traçar o rumo e levar os outros a seguir aquele rumo, aceitando as sugestões que eventualmente venham de outros que estão a fazer o caminho” (A5).</p>	

Como se torna patente no quadro acabado de apresentar, através das entrevistas os entrevistados revelam possuir vários conceitos sobre liderar que agrupámos nos seguintes seis eixos ou grupos: liderar como processo de condução e de comando; liderar pelo exemplo; liderar como chefiar; liderar mediante delegação de competências com responsabilidade; liderar através da motivação, da orientação e da cativação dos outros; liderar como definição e implementação de um caminho ou rumo (que se percorre a fim de se atingirem os objetivos definidos/metras traçadas, ou seja, como um processo em que se traça e se segue um caminho; liderar como um processo de conhecimento; liderar é como ajuda no processo de gestão; e liderar como procurar que as pessoas acompanhem o líder e o sigam.

A este respeito, podemos acrescentar que a concetualização de liderar por parte da maioria dos entrevistados enquadra-se em mais do que um eixo, na certeza de que cada um destes aspetos não é exclusivo de qualquer sujeito.

Assim, de acordo com o primeiro eixo, relativo a liderar como processo de condução e de comando, para D1 “(…) liderar será sempre conduzir” e acrescenta que este conduzir se refere à condução de “(…) um conjunto de escolhas da melhor forma possível, por forma a retirar os melhores resultados” (D1). Também para D2 é “conduzir”, no que respeita a conduzir homens e mulheres, enquanto para D5 é “(…) conduzir (….) no sentido de conduzir as coisas, isto é, os recursos humanos e materiais”.

Já percecionando liderar como comando, destaca-se S1, ao afirmar que, “quando se fala em liderar, fala-se em comandar pessoas. Portanto, fala-se nos recursos humanos, quer eles sejam

docentes, não docentes, alunos, portanto, tem a ver com o aproximar e com a liderança de pessoas”.

Para D2, o facto de o Diretor ter ideias e saber para onde quer ir, ou seja, conduzir o Agrupamento de Escolas é essencial. No entanto, é muito importante que liderar seja executado pelo exemplo. Assim o entende a Diretora do AGREFI, que a este respeito menciona que o líder deve liderar pelo exemplo. Quando pretende ser firme, motivar e mostrar-se seguro das decisões tomadas deve fazer tudo isto pelo exemplo que dá aos outros, à semelhança do que preconizam E. Rodriguez (2005), Templar (2008) e Osborne (2009). A esta característica, D3 acrescenta que liderar é também “orientar, (...), coordenar, monitorizar”. Além deste aspeto, saliente-se que a noção de D3 em relação a liderar é mais ampla, integrando-a num processo em que se traça e segue um caminho e como processo de conhecimento. Ou seja, este sujeito entende que liderar

“é encontrar então esse objetivo estratégico, conseguir conciliar as vontades, conhecer muito bem o contexto social, económico e cultural para poder encontrar um caminho, definir o caminho, ouvir uns intervenientes e outros e encontrar as ideias comuns e ser firme. Ser firme no caminho e não haver desvios, mas sobretudo, quanto ao papel do Diretor, quanto ao papel do líder, ter muita capacidade de resiliência, ser muito otimista, ter muita força interior. Ser capaz de motivar os outros e de levar os outros para aquilo que se considera que é o adequado. Portanto, é, por um lado, ser firme, ter segurança, ouvir muitas opiniões, mas ter sempre a segurança naquilo que é o nosso papel e na maneira como a gente vê, ser coerente nas nossas apreciações e na nossa conduta e sobretudo dar exemplo, porque a maneira de motivar é pelo exemplo. Valorizar as coisas boas, ser otimista e ser positivo, porque as escolas todas têm dificuldades, nós vivemos uma situação difícil em termos de hierarquia ministerial, (...) e até alguma instabilidade e incerteza quanto às linhas de conduta (...). Portanto, ser firme, ser seguro, dar exemplo, ser positivo (...). Nessa linha do ser positivo é conseguir ignorar um bocadinho aquilo que no contexto é desagradável, é inconveniente e que não nos facilita a vida, para encontrarmos prazer naquilo que fazemos centrados nos nossos alunos, no seu desenvolvimento, até no desenvolvimento das famílias, que eu levei algum tempo até perceber que teríamos que fazer também escola de pais, mas agora já me deixei convencer e mantermo-nos sobretudo com muito ânimo. Do ponto de vista pessoal ser uma pessoa muito resiliente, porque o líder (...) embora trabalhe em equipa quer na direção, quer nos outros órgãos (...) há momentos em que a decisão é sua, solitário e há decisões muito profundas, muito importantes para tomar e é preciso ter realmente estabilidade para não desistir, para não viver atormentado

com a profissão e para continuar a tirar prazer da profissão que é o que tem acontecido comigo” (D3).

Portanto, de forma resumida podemos dizer que a Diretora do AGREFI é de opinião que para liderar se deve conhecer muito bem o contexto social para se conseguir encontrar e traçar um caminho, de modo a que os outros o possam seguir. Para isso, o líder além de dar o exemplo, como atrás se mencionou, deve ter ânimo, estabilidade e muita força interior; deve saber valorizar; deve ser capaz de ouvir e de motivar os outros; e deve ser coerente nas apreciações, ser seguro, positivo, otimista, resiliente e firme, tal como é referido por Sharma (2014). Para que este desiderato seja alcançado, é ainda importante que tenha prazer no que faz e que goste da profissão, como acontece com D3.

Este entrevistado, além do que se mencionou, também concetualiza liderar como chefiar, ou seja, que o líder é alguém que é capaz de motivar e de levar um grupo de pessoas ou um coletivo a concretizar um objetivo comum. Tratar-se-á também de “dirigir” (D5; S5), de “motivar” (S1) e de “fazer com que as coisas aconteçam” (D4), tendo ainda a ver com o decidir e com a forma e a capacidade para tomar decisões (A1).

Liderar também implica delegar competências com responsabilidade, numa perspetiva de liderança distribuída, que é partilhada por D1, S2 e A2.

Especificamente, D1 entende que liderar é

“é arranjar uma equipa que trabalhe comigo acreditando no meu projeto, delegando competências com responsabilidade, porque não é um trabalho que possa ser muito centralizado, porque aí acredito eu que ou das duas uma: ou nós temos dias de quarenta e oito horas e como eles não existem, as lideranças centrais não funcionam, portanto, temos que arranjar uma equipa que se identifique connosco e que nós nos identificamos com ela, e ao fim ao cabo acreditar que essa equipa é capaz através das partes que conduzem, traduzir uma liderança num projeto fluido, digamos assim”.

Por seu lado, S2 defende que liderar “é ter da parte dos coordenadores das escolas um *feedback* e conseguir que organizem as suas escolas sem estarmos diretamente a falarmos com professores”. Isto é, o Agrupamento deve funcionar sem haver necessidade de “estar todos os dias a ter que chamar os professores, a ter que chamar os funcionários, portanto, conseguir que as lideranças intermédias consigam fazer o trabalho delas” (S2) e para isso devem ser delegadas competências com responsabilidade.

Este conjunto de entrevistados (D1, S2 e A2) expressa uma perspetiva coincidente com o que Carvalho (2012b) e Bolívar (2013a) defendem a este respeito. Contudo, deve sublinhar-se que estes autores, ainda em relação à liderança distribuída, entendem que a distribuição de competências com responsabilidade representa muito mais do que a mera delegação.

Já A2 é de opinião que essa delegação pode ser exercida ao nível das ideias, isto é, o Diretor deve conseguir «passar» as suas ideias aos restantes elementos do Agrupamento de Escolas, de modo que, ao serem aceites, ele as consiga colocar em prática. A este propósito, A3 salienta que a colocação em prática dessas ideias aceites deve ser sempre concretizada pelo Diretor escolar “de forma bem-disposta (...) e sem grandes constrangimentos”.

Liderar é igualmente conseguir cativar os outros para que possam ajudar o Diretor, o Subdiretor e os Adjuntos também no processo de gestão (S2), assim como ajudar a melhorar o funcionamento dos vários Departamentos Curriculares e de toda a estrutura do Agrupamento (A4).

Noutras perspetivas, liderar é “orientar” (A2), “(...) dirigir” (S5) e “(...) conseguir que as (...) pessoas sigam as suas estratégias [as estratégias do Diretor de escola]” (A3). É também “saber «movimentar as forças» de forma a atingirmos os nossos objetivos de acordo com o projeto educativo da escola ou do Agrupamento” (S4). Tudo isto implica tomar decisões, o que na aceção de A1, por vezes, envolve “romper com algumas situações que estão criadas (...) dados adquiridos”. Estas roturas muitas vezes geram descontentamentos, que o entrevistado entende que fazem parte do processo de liderar.

Alguns destes sujeitos percecionam liderar como um processo de implementação de um caminho que se percorre a fim de se atingirem os objetivos definidos, como são os casos de D1, de S3 e de S4. Na mesma linha de pensamento, D2 e A5 concetualizam liderar como a fixação de metas e o estabelecimento de um caminho por parte do líder, de modo a tentar levar as pessoas por esse caminho, a fim de se conseguirem alcançar as metas previamente traçadas. Ainda em relação a esta visão de liderar, A5 defende que este processo não pode ser realizado pelo líder de forma autoritária e acrescenta que, quando o rumo é traçado de forma a levar os outros a seguirem-no, o líder deve aceitar as sugestões que eventualmente venham daqueles que estão a fazer ou a percorrer esse caminho.

Os sujeitos D1 e S3 perspetivam ainda liderar como um processo de conhecimento.

Para D1, o Diretor deve tentar convencer as pessoas do Agrupamento de Escolas que o caminho por ele pensado e delineado é o melhor para a organização e para a concretização do

projeto educativo. Deste modo, é necessário que todas essas pessoas acreditem não só no Diretor como no caminho por ele definido. É também importante conhecer todas as partes do Agrupamento de Escolas, bem como as opiniões das pessoas, o trabalho que realizam e a forma como o fazem.

Numa perspetiva mais alargada, S3 entende que “liderar vai muito mais para além do que gerir. Liderar, exige do líder (...) muito mais do que puramente gerir”. E acrescenta que

“para liderar é preciso motivar, escolher as pessoas certas para os locais certos, ter uma iniciativa e uma perseverança grandes e também para liderar é preciso saber olhar para trás, avaliar e tomar as decisões tendo em conta o percurso já feito e as aprendizagens que este (...) proporcionou” (S3).

Igualmente, S3 é de opinião que “liderar exige algumas competências pessoais e sociais que o gerir só por si não [exige]”. Portanto, para liderar é necessário que o Diretor escolar conheça o “objeto da liderança, digamos assim, neste caso o Agrupamento, (...) todos os envolvidos no objeto da liderança, tentar conhecê-los o máximo possível, conhecer os recursos disponíveis e com base nisso definir os objetivos a atingir e lutar para a sua concretização” (S3). É ainda necessário que conheça

“o que está escrito nos compêndios sobre Administração e Gestão das Organizações, como hoje em dia muito se fala, porque esses são os princípios base que devemos, conhecer, mas depois adaptá-los à realidade estabelecendo as maiores parcerias e laços com os elementos da nossa comunidade educativa, desde os encarregados de educação, os alunos, os professores e os auxiliares, porque só assim é que se conseguem cumprir os objetivos e as linhas orientadoras que definimos no nosso projeto educativo, levando ao cumprimento da missão da escola” (S3).

Por último, a perspetiva do S4 integra-se neste «eixo», na medida em que este sujeito é de opinião que “liderar é saber para onde vai e qual é o caminho que quer traçar, atendendo no caso da escola aos resultados atuais para poder delinear o futuro”.

Segundo A5, para “liderar é (...) preciso ser imaginativo” de modo a se conseguir, como refere A2, que os outros acompanhem e sigam o líder.

Ainda nesta subcategoria sublinha-se o facto de, apesar dos termos serem distintos e terem significados diferentes, é possível estabelecer pontos de contacto e salientar a sua

complementaridade, como fez S2 ao mencionar que liderar “é conseguir gerir seja o que for de forma correta e sem conflitos”.

Estas diferentes perspetivas apontadas pelos sujeitos para o conceito de liderar estão em linha com o que pesquisámos a este nível na literatura.

Além destes itens, também a partir dos discursos dos entrevistados se identificaram alguns aspetos que permitem caracterizar os domínios que temos vindo a abordar e que serão apresentados de imediato.

1.1.3. Aspetos caracterizadores

Os aspetos que caracterizam liderar num Agrupamento de Escolas, de acordo com os entrevistados, estão sistematizados no quadro 32.

Quadro 32 - Aspetos caracterizadores

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) estar suficientemente motivado para ouvir todas as partes sem perder a calma, o que nem sempre é conseguido (...) saber ouvir e tentar, digamos, rodear as questões por forma as conseguir ultrapassar” (D1).</p> <p>“(…) deslocar com a mesma facilidade que eu me desloco aqui (...) chego à distância de dez minutos a qualquer um dos meus estabelecimentos. Eu digo meus porque são... Portanto, neste caso, o meu Agrupamento não é muito difícil. Ah... também não é muito grande. Conheço Agrupamentos substancialmente maiores do que este. Nós somos um Agrupamento com mil, oitocentos e picos alunos, estando grande parte deles concentrados em três estabelecimentos (...). Isso faz com que a minha tarefa seja bem mais facilitada. Depois eu acredito profundamente nas coordenações, que me simplificam a vida e de que maneira. Portanto, são lhes dadas (...) são construídas instruções não é? Um regulamento interno tão sintético quanto possível, porque eu não acredito em muita regulamentação, (...) portanto, o mais sintético e generalista possível, permitindo, digamos uma certa liberdade na tomada de decisões, nós ao tomarmos decisões, nós somos um bocado presos a muita regulamentação, a muita legislação. Há catadupas de legislação (...) que caem aqui e pronto se nós vamos depois construir um regulamento interno como eu já tenho visto que são bíblias, (...) estamos aqui metidos numa camisa de sete varas ou de onze não é? (...) não é isso que se pretende, portanto, pretende-se simplificar as coisas o mais rapidamente (...) tanto quanto possível, ajustando às decisões aquilo que é, digamos o senso comum. Eu acredito nas lideranças tipo britânico que são (...) portanto (...) com base na magna carta e depois as decisões tomam-se de acordo com aquilo que nos parece melhor, criando os melhores consensos possíveis, se forem possíveis” (D1).</p> <p>“Bom senso” (D2).</p> <p>“É sobretudo basicamente a motivação dos colegas. O facto de podermos entusiasamá-los com as nossas ideias e digamos pô-los ao nosso lado, o que não é fácil nos tempos que correm” (D4).</p> <p>“(…) conduzir, ajudar, a capacidade de entreajuda, a capacidade de levar os outros a fazer. Fazer com que se atinjam os objetivos através de uma interligação das partes (...). Portanto, na minha conceção de liderança passa por não dizer é assim, (...) mas dizer como é que vamos fazer, como é que acham melhor. Há um diálogo (...)” (D5).</p> <p>“Organizar, dinamizar e aproveitar” (S1).</p> <p>“(…) num Agrupamento de Escolas é importante, acima de tudo, dialogar muito com todos os intervenientes antes de tomar a decisão. Porque (...) para a liderança com recursos humanos e com pessoas é extremamente importante saber ouvir e mesmo saber dialogar, porque muitas vezes a decisão que precisamos de tomar poderá ferir uma suscetibilidade, agravar outra e a melhor forma possível de minorar isso é saber ouvir, dialogar, saber apresentar justificações claras tendo por base o respeito pelas diferenças, porque o resto é praticamente igual. Nós não visamos o lucro, visamos o desenvolvimento dos nossos alunos. Tudo isso será feito para levar a esse objetivo que é a missão do nosso projeto educativo” (S3).</p> <p>“Uma das coisas é a capacidade de diálogo. Saber ouvir. (...) saber ouvir os vários intervenientes e depois decidir, não esquecendo o objetivo da organização, portanto, uma das características é saber ouvir. A outra é saber adaptar aquilo que são os princípios gerais da administração e da gestão à organização que estamos a liderar” (S3).</p> <p>“A liderança parte-se do princípio que primeiro temos que conhecer a realidade do Agrupamento, depois a formas de agir partindo de cada escola” (S4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber ouvir e dialogar como fatores preponderantes para se exercer liderança. • Existência de uma relação de proximidade o que possibilita um maior conhecimento dos recursos humanos e materiais. • Acreditar nos outros o que facilita a delegação de competências com responsabilidade (uma forma de liderança distribuída) e a tomada de decisões tendo por base os melhores consensos possíveis. • Capacidade para motivar os outros. • Ser conhecedor, ter orientação, organização e método. • O líder deve ser um indivíduo decidido e ter capacidade para tomar decisões. • A liderança a ser exercida deve ser democrática. • Utilizar o bom senso. • Noção do cargo que se ocupa e responsabilização pelo exercício dessas funções.

Continua na página seguinte

Quadro 32 - Aspetos caracterizadores

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…)O sentido de orientação, ter objetivos e uma coisa que é muito importante, o sentido humano. Temos que ser líderes, mas também temos que ser humanos” (S4).</p> <p>“(…) um líder deve ser uma pessoa organizada, metódica, (…) decidida, com capacidade (…) de diálogo e com a capacidade (…) de dar a volta às situações por mais complicadas que pareçam (…)” (A1).</p> <p>“Bom senso” (A2).</p> <p>“Concretamente no toca a um Agrupamento de Escolas, liderar é preparar o caminho a traçar com objetivos definidos sobre aquilo que se pretende. Tendo como base os alunos o que é que nós pretendemos? Pretendemos a aprendizagem dos alunos. Como lá chegar? Que caminhos tomar para lá chegar e que estratégias utilizar (…) portanto, que dizem respeito aqui à direção” (A2).</p> <p>“A função de liderar é (…) orientar as pessoas. É dar-lhe um rumo. É mostrar que caminho devem seguir e dentro desse caminho que devem seguir, dar indicações e criar exigências” (A2).</p> <p>“Um líder tem de ser uma pessoa conhecedora, (…) pragmática. Tem de ser uma pessoa confiável” (A3).</p> <p>“O que caracteriza são as pessoas terem noção dos vários cargos, ou seja, na minha perspetiva, da perspetiva de ser aluno, da perspetiva de ser assistente operacional, (…) portanto, de forma que consiga levar as pessoas a cumprir cada função que é imprescindível no Agrupamento em que todos têm a sua função mas que se não colaborarem que é impossível isto funcionar bem. Portanto, e mais a mais neste Agrupamento com esta dimensão (…) em que é muito difícil se as pessoas não colaborarem, porque não há possibilidade desta liderança fiscalizar. É completamente impossível. Portanto, somos cinco pessoas no grupo de líderes. Portanto, um Diretor, um Subdiretor e mais três Adjuntos e é completamente impossível se as pessoas não se responsabilizarem pelas funções que têm. Nós fazemos cumprir as coisas se as pessoas não forem responsáveis. Portanto, a dificuldade são o número de pessoas que fazem parte do Agrupamento, as funções que têm e a distância das escolas (...). De trinta quilómetros. Estamos a falar de uma distância muito grande em quilómetros e de dimensão de pessoas. São muitas pessoas para se conseguirem levar a fazer as funções que são precisas fazer. Se as pessoas não se responsabilizarem por aquilo que lhes é dito para fazer, é impossível que isto funcione bem (...)” (A4).</p> <p>“(…) acho que é fundamental de vez em quando sim senhor ouvir os outros, tudo bem, mas aqui (no/num Agrupamento de Escolas) tem que haver uma ideia muito concreta de qual é o caminho e também não pecar por excesso de democracia. Quer dizer, a certa altura a pessoa tem que fazer opções que são suas” (A5).</p> <p>“Primeiro é preciso ter uma atitude positiva (...). Isso é fundamental. (...). Não ficar tolhido à primeira dificuldade (...). Ser capaz de perceber como é que aquela dificuldade se pode ultrapassar. (...) ser capaz de partilhar as preocupações e de as transformar, não é atirá-las para cima dos outros, é motivar as pessoas (...), ser capaz de levar as pessoas a trazerem o seu <i>aport</i> para a resolução de problemas que, eventualmente, surjam. Às vezes não são só problemas. No fundo, penso que um líder tem que estar aberto aos outros, tem que saber ouvir. Isso é muito importante. Um líder que só se houve a si próprio (...)” (A5).</p>	

Em relação aos aspetos que caracterizam a liderança e o seu exercício num Agrupamento de Escolas, são estas algumas das ideias que estão presentes nos discursos dos entrevistados, nomeadamente: saber ouvir e dialogar como fatores preponderantes para se exercer liderança; existência de uma relação de proximidade o que possibilita um maior conhecimento dos recursos humanos e materiais; acreditar nos outros o que facilita a delegação de competências com responsabilidade (uma forma de liderança distribuída) e a tomada de decisões tendo por base os melhores consensos possíveis; capacidade para motivar os outros; ser conhecedor, ter orientação, organização e método; o líder deve ser um indivíduo decidido e ter capacidade para tomar decisões; a liderança deve ser democrática; utilizar o bom senso; e noção do cargo que se ocupa e responsabilização pelo exercício dessas funções.

Em primeiro lugar, para se ser líder e se exercer com sucesso liderança, de acordo com os sujeitos do estudo, é necessário saber ouvir os outros e dialogar com eles antes de tomar qualquer decisão (S3). Em relação ao ouvir os outros, sublinhe-se que A5 afirma que de vez em quando é importante ouvir os outros, mas “tem que haver uma ideia muito concreta de qual é o caminho e também não pecar por excesso de democracia. Quer dizer, a certa altura a pessoa tem que fazer opções que são suas”. Este trabalho, na opinião de dois entrevistados, é mais facilitado

quando se conhecem bem as pessoas, a organização (S3) e “as formas de agir partindo de cada escola” (S4). Ainda a este propósito, D1 entende que para este processo também contribui a proximidade entre as pessoas e as escolas que fazem parte do Agrupamento. Este sujeito acrescenta que para este desiderato é ainda muito importante se acreditar nos outros, por exemplo, nos coordenadores de departamento, nos coordenadores de escola e de outros cargos, delegar-lhes competências com responsabilidade e tomar decisões baseados nos maiores consensos que seja possível alcançar.

Os líderes devem também ter a capacidade para dialogar e para motivar os outros. Além disso, os líderes devem ser orientadores, isto é, conseguir “orientar as pessoas (...) dar-lhes um rumo” (A2), organizados e metódicos, bem como conhecedores dos outros, das organizações e dos locais de trabalho ou onde se desenrola a ação e se exerce a liderança. Devem ainda ser indivíduos decididos, portanto, capazes para tomarem decisões por mais complicadas que as situações lhes pareçam (A1) e igualmente, segundo o A3, pragmáticos e confiáveis. Por outros termos, primeiro é preciso que qualquer líder tenha “uma atitude positiva (...). Não ficar tolhido à primeira dificuldade” (A5). Depois é necessário que consiga partilhar as preocupações e os problemas de forma a poder receber a contribuição dos outros para ajudar à sua resolução. Portanto, para o A5, um líder deve estar «aberto» aos outros, àquilo que pensa que eles podem acrescentar à sua liderança e à forma de liderar e também como forma de os envolver na resolução dos problemas que porventura surjam, o que nos indica a existência de uma liderança democrática. A este propósito este sujeito conclui que esta situação é muito importante, pelo que é determinante que um líder saiba ouvir, dado que julga que um líder que só se ouve a si próprio acaba por ser autocrático.

Prosseguindo a análise dos discursos dos entrevistados, os líderes devem também ter a capacidade para dialogar e para motivar os outros. Além disso, devem ser orientadores, isto é, conseguir “orientar as pessoas (...) dar-lhes um rumo” (A2), organizados e metódicos, bem como conhecedores dos outros, das organizações e dos locais de trabalho ou onde se desenrola a ação e se exerce a liderança. Devem ainda ser indivíduos decididos, portanto capazes de tomarem decisões por mais complicadas que as situações lhes pareçam (A1) e, igualmente, segundo A3, pragmáticos e confiáveis. Noutros termos, primeiro é preciso que qualquer líder tenha “uma atitude positiva (...). Não ficar tolhido à primeira dificuldade” (A5). Depois é necessário que consiga partilhar as preocupações e os problemas, de forma a poder receber a contribuição dos outros para ajudarem na sua resolução. Portanto, para A5, um líder deve estar «aberto» aos outros, àquilo que pensa que eles podem acrescentar à sua liderança e à forma de liderar e também como forma de os envolver na resolução dos problemas que porventura surjam, o que nos indica a concetualização de uma liderança

democrática. A este propósito, este sujeito conclui que esta situação é muito importante, pelo que é determinante que um líder saiba ouvir, dado que pensa que um líder que só se ouve a si próprio acaba por ser autocrático.

Além dos aspetos já referidos, S5 faz questão de «sublinhar» que, na liderança dos recursos humanos, o líder deve ter presente “uma coisa que é muito importante, o sentido humano”, pelo que deve pôr em prática esta característica enquanto lidera os outros (liderados, colaboradores ou outros).

No exercício da liderança, de acordo com D4, os líderes podem entusiasmar os outros com as suas ideias e conseguir, desta forma, que se coloquem do seu lado para a realização do que é pretendido, a fim de ser possível alcançar os objetivos previamente traçados. Durante a sua «atuação», não devem “perder a calma, o que nem sempre é conseguido” (D1). Este sujeito ao reconhecer este aspeto, transmite a ideia de que os líderes devem igualmente ser calmos ou pelo menos manter a calma enquanto lideram, todavia, reconhece, que, na sua ação diária no AGREAL, nem sempre tal objetivo é conseguido.

Segundo D5, a liderança caracteriza-se não por dizer que é assim, mas por “dizer como é que vamos fazer, como é que acham melhor”, implicando a existência de diálogo entre líder e liderados, o que configura além de uma liderança democrática, como acabamos de referir há pouco, a existência de um líder também democrático.

Na perspetiva de S3, para a liderança ter sucesso é necessário que o líder, sem esquecer os objetivos da organização, saiba ouvir os vários intervenientes, tenha a capacidade de diálogo e, por fim, que consiga decidir. Além destes aspetos, deve também “saber adaptar aquilo que são os princípios gerais da administração e da gestão à organização que (...) [está] a liderar”. Além disso, não deve “perder de vista a missão da organização. Tomar as decisões tendo em conta a afetação de meios e recursos disponíveis e, acima de tudo, fazer opções” (S3). Por outras palavras pode dizer-se que

“perante um leque de possibilidades que lhe são postas, numa determinada situação, tem que, com tudo isto que para trás disse, conhecendo as pessoas, conhecendo os recursos, tendo em vista a missão da organização, fazer as opções que considere mais corretas para atingir os principais objetivos” (S3).

Outros aspetos que caracterizam a liderança e o seu exercício, de acordo com o A2, prendem-se com o «bom senso» que o Diretor do Agrupamento deve ter em todas as situações de liderança no exercício das suas funções. Por exemplo, bom senso na relação que estabelece com os outros, no

respeito pelas suas opiniões, na tomada de decisões, assim como no caminho que deve traçar para que os outros o sigam de modo a aplicar o projeto educativo e a concretizar a missão do Agrupamento (A2; S3).

Ainda um outro aspeto caracterizador da liderança e do seu exercício prende-se com a noção do cargo que qualquer indivíduo ocupa num Agrupamento de Escolas, em particular os da direção, e a responsabilização pelo exercício dessas funções. Segundo A4, torna-se mais fácil, mais simples e com melhores resultados, se no Agrupamento de Escolas cada um tiver a noção do cargo que ocupa e se for responsável e responsabilizado pelo desempenho das funções inerentes ao mesmo, advertindo que apesar de todos terem a sua função a desempenhar, “mas que se não colaborarem que é impossível isto funcionar bem [o Agrupamento de Escolas]”. Na sua opinião também interfere neste processo é a dimensão do Agrupamento (número de escolas e de pessoas) e a distância a que estão as diversas escolas que o compõem da escola sede. Portanto, nos Agrupamentos com muitas escolas e muitas pessoas e em que as distâncias entre estas e a escola sede são enormes, como é o caso do Agrupamento de Escolas onde trabalha o A4,

“se as pessoas não responsabilizarem por aquilo que lhes é dito para fazer, é impossível que isto [Agrupamento de Escolas] funcione bem. (...) normalmente as pessoas estão habituadas aos olhos nos olhos a funcionar e aqui não há hipótese de fazermos olhos nos olhos. Não é possível, porque as atividades de exigência das funções de líder no Agrupamento são de tal ordem vastas, desde a parte administrativa até à parte de refeitórios, até à parte de alunos, tudo, que nós não conseguimos fazer bem nada se as pessoas não tiverem a responsabilidade” (A4).

Tratados todos estes aspetos que caracterizam de uma forma geral a liderança de um Agrupamento de Escolas, centremo-nos em seguida nos seguintes aspetos: nas estratégias usadas pelos entrevistados para colocarem em prática a liderança; nas próprias práticas de liderança adotadas em termos pessoais pelo Diretor escolar; e nas suas formas de realização.

1.1.4. Estratégias usadas

As estratégias usadas pelos sujeitos do estudo para colocar em prática a liderança que exercem nos Agrupamentos de Escolas constituem o conteúdo do quadro 33.

Quadro 33 - Estratégias usadas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Eu evito «ser o touro sentado» (...) gosto de visitar a sala de professores, gosto de conviver com os meus colegas, promovo convívios nas escolas, (...) ainda agora vai haver o arraial por exemplo, (...) são questões que eu (...) para além do espaço de trabalho, propriamente de trabalho eu acredito profundamente para que as pessoas se sintam bem, as pessoas têm que se conhecer e para se conhecer não pode ser aqui dentro, não pode ser intramuros, as pessoas têm que ir juntas para outros lados, eu acredito nisso. (...) depois acredito também numa política de relações públicas eficaz, ou seja, eu não nego a nenhum pai uma audiência comigo. Se querem falar comigo falam, falam logo, falarão (...) quando houver necessidade, quando houver possibilidade. Portanto, tenho as minhas portas abertas para professores, alunos, funcionários, com alguma disciplina obviamente, (...) pais, enfim isso é aquilo que eu considero uma estratégia aberta mas disciplinada, (...) não é um balcão de uma mercearia, digamos assim. (...) depois acredito também numa ligação forte com os pais. Portanto, a questão da associação de pais eu acho que é um parceiro muito importante, que nos pode ajudar muito. No nosso caso em concreto, por exemplo, são eles a unidade promotora das Áreas de Enriquecimento Curricular, e fi-lo porque (...) convidei-os a serem eles porque, por várias questões: não é só uma questão de parecer bem, é uma questão de responsabilizá-los de certa forma por algo que é deles e para eles. (...) Relativamente aos alunos, tanto quanto possível eu tento diversificar a minha oferta formativa, (...) que é boa, é das melhores (...) das mais alargadas no Algarve, sobretudo ao nível dos cursos profissionais. Nós estamos muito para além daquilo que era a estratégia e do objetivo do governo Sócrates que era, portanto, criar pelo menos 50% de oferta formativa de cursos profissionais. Nós atingimos isso há muito tempo com cursos diversificados que vão desde, (...) Técnico de Apoio à Infância à Instrumentista de Cordas e Teclas. Este ano vamos tentar abrir Viticultura e Etnologia, portanto, adequando a oferta às diferentes sensibilidades de cada um. (...) Tenho toda a oferta formativa no Secundário nos Cursos Científico-Humanísticos (...) quatro áreas, não tendo turmas grandes, jogando em muito (...) com grupos, formando os grupos e otimizando assim a utilização da, passe a expressão, mão de obra que cá tenho (...) portanto, passa por aí” (D1).</p> <p>“Diálogo. Muito diálogo” (D2).</p> <p>“Muito diálogo (...) com as pessoas individualmente, atualmente é mais difícil fazer isso, mas a minha linha de conduta foi sempre promover a divulgação da informação, dialogar com as pessoas, porque eu acho que todas as pessoas têm mais possibilidade de tomar opções fundamentadas quando estão mais informadas. Portanto, sou uma forte apologista da circulação da informação. Atualmente, nesta modalidade de funcionamento em que as escolas estão espalhadas pelo concelho todo, eu não tenho condições para fazer da mesma maneira o que já fiz durante muitos anos em que tinha uma relação muito próxima com os colegas da escola onde estava, porque isso era muito importante do meu ponto de vista esse contacto direto e até ocasional, que para mim nunca era ocasional, era sempre premeditado mas parecia que era ocasional. (...) a proximidade, ser próxima das pessoas, dialogar muito com elas e discutir com os órgãos próprios, com o Conselho Pedagógico, dar oportunidades a todos os seus participantes de terem opinião e a partir do diálogo chegar a consensos. (...) eu falava desses encontros ocasionais, portanto, aparentemente durante muitos anos esses encontros pareciam ocasionais, mas agora eles ganharam outra estrutura porque como o Agrupamento é muito grande e as pessoas estão mais longe umas das outras é preciso estruturar melhor. Eu por exemplo com os coordenadores de departamento encontro-me todas as semanas. Todas as terças-feiras à tarde encontramos-nos para trabalhar ou para orientar ou para ouvir ou para estruturar trabalho e isso é uma prática que eu penso que tem dado muito bons resultados para a organização. (...) Há uma estratégia de proximidade, de sentimento positivo, de dar a conhecer, de dialogar” (D3).</p> <p>“(…) falar com as pessoas, mostrar-lhes que o que se faz não é propriamente só para que eles trabalhem, é no sentido de melhorar o desempenho do Agrupamento. E quando digo melhorar o desempenho é nas várias vertentes” (D4).</p> <p>“As estratégias é levar as pessoas a fazerem aquilo que eu acho que é o melhor para a organização, neste caso para o Agrupamento e pronto, tendo também a capacidade de ouvir conselhos daqueles que têm menos experiência (...) não defendo que a experiência seja tudo e é do conjunto de ouvir os vários intervenientes que a gente vai aprendendo e também passa por facilmente admitir que afinal o caminho não era aquele, mas era aquele (...). Pronto, passa por aí e as pessoas sabem que é assim e admiram isso. Não tenho a pretensão de dizer que nunca me engano e que não tenho dúvidas” (D5).</p> <p>“(…) semanalmente reunimos, fazemos a estratégia para a semana, o que é que temos para esta semana ou que é que não temos, fora aquelas coisas que vão aparecendo e, portanto, a base será sempre essa, organizar (o trabalho semanal) nós direção e depois chegar aos destinatários” (S1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor presente. • Desenvolver a proximidade entre as pessoas para que elas se conheçam melhor. • Política de relações públicas. • Agrupamento «aberto» à comunidade educativa. • Diversificação da oferta formativa. • Existência de muito diálogo. • Divulgação e circulação da informação. • Realização de reuniões formais e informais.

Como ideias destacadas quanto às estratégias que o Diretor de um Agrupamento de Escolas utiliza na sua liderança e no exercício da mesma, salientam-se: Diretor presente; desenvolver a proximidade entre as pessoas para que elas se conheçam melhor; política de relações públicas; Agrupamento «aberto» à comunidade educativa; diversificação da oferta formativa; a existência de muito diálogo; divulgação e circulação da informação; e a realização de reuniões formais e informais.

Neste âmbito, salienta-se o Diretor do AGREAL que incorpora, no seu discurso, as cinco primeiras ideias destacadas. Assim, este sujeito entende que, para que um Agrupamento funcione razoavelmente bem, o seu Diretor deve estar presente, isto é, não deve administrar, gerir e liderar o Agrupamento somente a partir do gabinete, mas antes deve procurar deslocar-se com alguma

periodicidade a todas as escolas que dele fazem parte, para as conhecer melhor, se inteirar dos seus problemas e relacionar-se com quem lá trabalha, procurando ouvir todos os que lá trabalham. Além disso, a fim de ser possível todo o pessoal se conhecer melhor, deve o Diretor promover a realização de atividades que envolvam todos nesse sentido, como convívios, festas, entre outras. Deve ainda ser relações públicas, pois além de «dar a cara» pelo Agrupamento e representá-lo em todos os atos oficiais e não oficiais, deve implementar uma política de Agrupamento «aberto» à comunidade educativa, disponibilizando-se para ouvir todos os atores educativos, os pais e encarregados de educação, assim como outros elementos da comunidade educativa. Deve igualmente tentar diversificar a oferta formativa do Agrupamento e conseguir promovê-la. Por último, deve otimizar a utilização dos recursos humanos.

Outras estratégias para colocar em prática a liderança no Agrupamento de Escolas passam por estabelecer diálogo, muito diálogo com todos os elementos do Agrupamento e externos a este, de forma individual ou em grupo (D2; D3), por promover a divulgação e circulação da informação (D3) e por realizar reuniões (S1).

O diálogo serve para concertar posições, «chegar a acordos» consensuais, para conhecer os outros, para os aproximar, os ouvir e incorporar posições e/ou opiniões destes na tomada de decisões. O diálogo permite também dar oportunidades a todos os atores educativos de participarem, de terem opinião e, por esta via, de serem envolvidos na definição de um rumo para o Agrupamento, na fixação de metas e de resultados a atingir e na «construção de um verdadeiro Agrupamento» e não de um somatório de escolas dispersas. O diálogo possibilita ainda a realização de encontros ocasionais, portanto, informais e sem necessidade de serem marcados em função da disponibilidade de «agenda» do Diretor. Por fim, de acordo com D4, o falar com as pessoas serve também para lhes mostrar “que o que se faz não é propriamente só para que eles trabalhem, é no sentido de melhorar o desempenho do Agrupamento. E quando digo melhorar o desempenho é nas várias vertentes”, acrescenta o entrevistado em causa. No diálogo é, pois, igualmente importante

“ouvir conselhos daqueles que têm menos experiência (...) não defendo que a experiência seja tudo e é do conjunto de ouvir os vários intervenientes que a gente vai aprendendo e também passa por facilmente admitir que afinal o caminho não era aquele, mas era aquele [isto é, outro] (...). Pronto, passa por aí e as pessoas sabem que é assim e admiram isso. Não tenho a pretensão de dizer que nunca me engano e que não tenho dúvidas” (D5).

Ou seja, nesta perspetiva, o Diretor deve ouvir também os conselhos dos menos experientes, o que lhe acrescenta opiniões e conhecimentos importantes que, em conjunto

com o que ouve de outros intervenientes mais experientes, o ajudam na definição do caminho a percorrer e que entende ser o melhor para o sucesso do Agrupamento.

A promoção da divulgação e circulação da informação serve para manter os atores educativos informados e atualizados, também das decisões que o Diretor toma. Trata-se assim de uma estratégia que visa encurtar as distâncias físicas que existem no «terreno» entre as diversas escolas que fazem parte do Agrupamento, bem como para mostrar aos que trabalham nessas escolas que não estão esquecidos por parte do Diretor.

As reuniões formais são fomentadas para que o Diretor possa informar a comunidade educativa dos aspetos do Agrupamento que lhe interessam e lhe dizem respeito e para que possa receber os contributos desta para poder melhorar e modificar o que for necessário e exequível, para organizar a forma como deve ser administrado, gerido e liderado o Agrupamento e para resolver todos os assuntos que dizem respeito ao seu Agrupamento de Escolas, entre outras situações. Por exemplo, sobre esta estratégia, a Diretora do AGREFI menciona que se reúne todas as semanas com os coordenadores de departamento, mais precisamente todas as terças-feiras à tarde “para trabalhar ou para orientar ou para ouvir ou para estruturar trabalho e isso é uma prática que eu penso que tem dado muito bons resultados para a organização. (...). Há uma estratégia de proximidade, de sentimento positivo, de dar a conhecer, de dialogar”. A este respeito, S1 afirma que

“(...) semanalmente reunimos, fazemos [ou elaboramos] a estratégia para a semana, o que é que temos para esta semana ou que é que não temos, fora aquelas coisas que vão aparecendo e, portanto, a base será sempre essa, organizar (o trabalho semanal) nós direção e depois [fazemos] chegar aos destinatários”.

As reuniões informais são aquelas que, por necessidade da resolução de situações inesperadas se realizam sem formalidades e sem estarem previamente marcadas. Na sua maioria servem para acudir a urgências ou como se diz na linguagem escolar corrente, para «apagar fogos».

De um modo geral, podemos dizer que estas estratégias configuram um conjunto de competências comportamentais e funcionais apontadas por Briceño (2010) e por Stuardo e Sánchez (2011), como aquelas que qualquer Diretor deve possuir ou desenvolver para que o Agrupamento de Escolas do qual é responsável tenha sucesso.

1.1.5. Práticas adotadas em termos pessoais

As práticas adotadas em termos pessoais pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas encontram-se sistematizadas no quadro 34.

Quadro 34 - Práticas adotadas em termos pessoais

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) eu (…) faço uma liderança de proximidade. Portanto, não me escudo dentro (…) do «meu trono» não é? Pretendo andar, ver o que se passa, visitando a sala de aula quando é necessário. Tento muito não ir lá. Tento tanto quanto possível ser pouco chamado à sala de aula por questão de disciplina. É uma coisa que me irrita solenemente (…) não me irrita, desgosta-me (…) faço ver isso ao meu pessoal de uma forma mais ou menos direta. (…) também não lhe vou dizer que as decisões aqui são democráticas, eu aliás não acredito (…) numa estrutura organizacional democrática porque a escola não... A escola é uma hierarquia, não é mas devia ser (...) entendo porque é que não seja, porque é que não é de facto (...) porque as estruturas intermédias não assumem a liderança que deviam de assumir. (...) é um grande problema das escolas. Eu percebo porque é que não assumem. Porque lhes estamos a «dar» cargos sem os remuneramos e isso é mau. (...) tento valorizar tanto quanto possível as pessoas, daquilo que eu posso, que exercem bem a sua profissão, enaltecendo as suas qualidades, valorizando, reconhecendo as competências. Ainda este ano [ano letivo de 2013-2014] (...) demos um louvor a uma colega que está cá, portanto está viva, não se reformou. É uma professora contratada. Porque é que eu lhe dei o louvor? Dei o louvor porque não a posso (...) valorizar profissionalmente, porque as pessoas quando trabalham bem são valorizadas, é-lhes dado cargos, etc... Não o posso fazer porque o nosso sistema (...) é pouco ortodoxo (...) portanto, (...) valorizo quando tenho que valorizar, não tenho qualquer pudor em fazê-lo, gosto de o fazer até, promovo tanto quanto sei e posso o trabalho de equipa, tento responsabilizar as pessoas por decisões, embora isso lhes custe muito, sabe que o professor em Portugal assume pouco a tomada de decisão, o professor gosta muito de discutir as coisas, (...) é muito opinativo, mas quando é preciso tomar uma decisão vem cá acima. (...) portanto, (...) não gosta, não está habituado a tomar decisões, tem a mania do arquétipo da responsabilidade que é muito místico, não é nada prático como devia ser, portanto, falta-nos aí na nossa estrutura (...) na nossa estrutura administrativa, falta-nos a cultura da tomada de decisão e as chefias intermédias funcionam pouco” (D1).</p> <p>“As reuniões com as estruturas da escola. Muitas reuniões. Muitas conversas particulares com pessoas com responsabilidades no Agrupamento, como coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma. Mas sempre conversas muitas vezes individuais. [Privilegia muito as relações humanas] muito. Sobretudo” (D2).</p> <p>“Em termos de práticas é exercitar isso na realidade [proximidade, sentimentos positivo, dar a conhecer, dialogar], quer seja dentro do grupo de direção, quer seja no Conselho Pedagógico, quer seja na promoção daquilo que vem a acontecer nos Conselhos de Departamento ou nos Conselhos de Grupo ou na relação com os coordenadores de diretores de turma. (...) depois há muito incentivo, portanto, e eu preocupo-me sempre que para além da aprendizagem que os alunos desenvolvem em sala de aula, que a formação global e cultural dos alunos seja muito valorizada. Portanto, a educação para a cidadania, a educação artística e a educação desportiva. (...). Portanto, nunca esquecendo essa parte dos alunos” (D3).</p> <p>“Basicamente dar responsabilidade [ao pessoal que trabalha no Agrupamento de Escolas] e exigir que as coisas aconteçam ao nível dos departamentos, ao nível dos coordenadores de departamento. Portanto, as estruturas intermédias, as lideranças intermédias são importantíssimas. O Diretor não consegue fazer tudo, é impossível. Sobretudo num Agrupamento destes que em termos geográficos, em que da escola sede até à última escola são trinta e qualquer coisa quilómetros e são doze escolas. O Diretor não pode estar em todas, portanto, tem que delegar, tem que fazer com que as coisas aconteçam. Tem que pôr as pessoas a fazer (...). Nós desde há alguns anos, dez ou talvez mais de dez anos, tentámos fazer com que a escola fosse certificada com a norma ISO 9002:2000 e isso fez com que houvesse aqui uma série de alterações nos nossos hábitos e costumes, nomeadamente a nível da liderança. Então começou-se por fazer a avaliação da escola e a partir da avaliação da escola tomaram-se as decisões e dessa avaliação resultam planos de melhoria, planos de ação e sucessivamente vamos analisando sem parar e voltamos a fazer a análise outra vez à avaliação da escola, depois são os planos de melhoria e pronto” (D4).</p> <p>“(…) É falar com as pessoas, pronto, começando pelo Subdiretor, pelos Adjuntos, passando depois pelos coordenadores de departamento, já mais a nível pedagógico, os coordenadores de diretores de turma, portanto, a própria coordenação dos serviços administrativos que é extremamente importante, temos uma relação muito boa de troca de impressões, de dizer o que é que está bem, o que é que está mal, que devia de ser assim, portanto, neste caso é uma coordenadora técnica, que dá sugestões, ouve as minhas sugestões, vê-se o que é que está mal e vê-se o que é que se pode melhorar. Periodicamente, pelo menos uma vez por mês eu reúno com o pessoal administrativo todo e numa segunda-feira à tarde quando os serviços administrativos estão fechados ao público aproveitamos para pôr, como se diz, a escrita em dia. As pessoas lançam opiniões, não só a coordenadora, mas todos os funcionários. Nós trabalhamos em gestão de processos. Foi uma coisa que eu implementei aqui já há uns anos. Provavelmente fomos a primeira escola do Algarve que implementou a gestão de processos. (...) cada funcionário só fazia vencimentos, outro só fazia contabilidade, outro só isto, outro fazia aquilo, fizemos um <i>open space</i> e, portanto, acabaram os balcões e cada funcionário tem um conjunto de alunos para tratar, um conjunto de funcionários para tratar, um conjunto de professores para tratar. Portanto, há areia na engrenagem a gente vai tirando e para isso, é o tal tipo de liderança que eu adotei e que funciona” (D5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança de proximidade promovendo o diálogo e o bom relacionamento com as pessoas. • Decisões unipessoais <i>versus</i> decisões coletivas e consensuais. • Responsabilização dos docentes pelas decisões que tomam. • Valorização dos profissionais que trabalham no Agrupamento de Escolas. • Promoção do trabalho em equipa. • Reuniões com as estruturas da escola. • Implementação da gestão de processos a nível administrativo. • Preocupação com a aprendizagem dos alunos e valorização da sua formação global e cultural. • Delegação de competências com responsabilidade e a sua tradução em resultados. • Instituição da avaliação interna da escola.

Continua na página seguinte

Quadro 34 - Práticas adotadas em termos pessoais

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“A primeira prática será o bom relacionamento com todas as pessoas e está sempre receptivo a que toda a gente venha falar com ele. Isto, por um lado, torna muito cansativo o trabalho dele, mas consegue que as pessoas se abram e falem com ele e ele consegue gerir as coisas dessa forma. [E assim tem melhores resultados?] Sim. Com certeza, porque as pessoas estão disponíveis para falar com ele assim como ele está disponível para falar as pessoas e assim a gestão é muito mais fácil. Ele faz a liderança muito através dos outros, das outras estruturas (estruturas intermédias). Fala com os coordenadores de departamento, com os coordenadores de estabelecimento e depois isso é gerido a partir daí” (S2).</p> <p>“A atual Diretora adota essencialmente o diálogo, o respeito pelos outros, o respeito pela diferença e, muito, uma postura de conciliação, de assertividade e de encontro de pontos de vista, por forma a que as decisões, tanto ao nível do Conselho Pedagógico, como ao nível do Conselho Administrativo, sejam o mais consensuais possível. Mas, portanto, acima de tudo adota o diálogo” (S3).</p> <p>“(…) ele o que faz é fazer com que as pessoas que são responsáveis por cada setor que lhe digam o que é que andam a fazer. Portanto, ele não vai lá perguntar nada. Se as pessoas não lhe vierem dizer, ele não vai lá perguntar nada. Ele faz com que as pessoas vivam numa harmonia grande e que às vezes isso não se concretiza, porque os resultados não são aqueles que estávamos à espera, porque nem toda a gente é responsável da mesma forma” (A4).</p>	

Os entrevistados, ao serem questionados sobre as práticas de liderança adotadas em termos pessoais, emitem opiniões distintas, tendo nós organizado as mesmas em dez grupos correspondentes às ideias que se destacam, designadamente: liderança de proximidade, promovendo o diálogo e o bom relacionamento com as pessoas; decisões unipessoais *versus* decisões coletivas e consensuais; responsabilização dos docentes pelas decisões que tomam; valorização dos profissionais que trabalham no Agrupamento de Escolas; promoção do trabalho em equipa; reuniões com as estruturas da escola; implementação da gestão de processos a nível administrativo; preocupação com a aprendizagem dos alunos e valorização da sua formação global e cultural; delegação de competências com responsabilidade e a sua tradução em resultados; e instituição da avaliação interna da escola.

A primeira dimensão enunciada é a da liderança de proximidade, em que o Diretor promove o diálogo e o bom relacionamento com as pessoas como forma de as conhecer, de as ouvir, de lhes dar indicações ou transmitir decisões que devem ser cumpridas e ainda para as incentivar a desempenharem corretamente as suas funções, de modo a poderem ser alcançados os objetivos entretanto definidos. A este respeito, D1 refere que “(…) faço uma liderança de proximidade. Portanto, não me escudo dentro (...) do «meu trono» não é? Pretendo andar, ver o que se passa, visitando a sala de aula quando é necessário”. Contudo, acrescenta que o desgosta quando é chamado à sala de aula pelos docentes para resolver ou para ajudar a solucionar questões de indisciplina e que faz ver isso a estes atores educativos de forma direta, objetiva e cara a cara. Por seu lado, D3 menciona que

“em termos de práticas é exercitar isso na realidade [proximidade, sentimentos positivos, dar a conhecer, dialogar], quer seja dentro do grupo de direção, quer seja no Conselho Pedagógico,

quer seja na promoção daquilo que vem a acontecer nos Conselhos de Departamento ou nos Conselhos de Grupo ou na relação com os coordenadores de diretores de turma”.

Ainda a este respeito, podemos referir que D5 e S2 acrescentam o bom relacionamento que têm com os atores educativos do Agrupamento como uma prática de liderança muito importante e que além deste aspeto, S3 adita o respeito no mesmo sentido. A este propósito, D5 afirma que

“(…). É falar com as pessoas, pronto, começando pelo Subdiretor, pelos Adjuntos, passando depois pelos coordenadores de departamento, já mais a nível pedagógico, os coordenadores de diretores de turma, portanto, a própria coordenação dos serviços administrativos que é extremamente importante, temos uma relação muito boa de troca de impressões, de dizer o que é que está bem, o que é que está mal, que devia de ser assim, portanto, neste caso é uma coordenadora técnica, que dá sugestões, ouve as minhas sugestões, vê-se o que é que está mal e vê-se o que é que se pode melhorar”.

O entrevistado S2, Além do bom relacionamento que mantém com os outros, aproveita o diálogo para delegar competências com responsabilidade nas estruturas intermédias visando a melhoria dos resultados escolares, enquanto o S3 menciona que a Diretora do Agrupamento de Escolas, além de adotar essencialmente o diálogo para os mesmos fins, ainda adota o respeito pelos outros e pela diferença.

Outra das práticas de liderança tem a ver com as decisões. Uma são tomadas apenas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas (decisões unipessoais), enquanto outras são adotadas em consenso entre este ator educativo e outros elementos do Agrupamento (decisões coletivas e consensuais). Muitas das decisões tomadas pelo Diretor do AGREAL são unipessoais e não democráticas, sendo tal atitude assumida pelo mesmo quando refere

“(…) não lhe vou dizer que as decisões aqui são democráticas, eu aliás não acredito (...) numa estrutura organizacional democrática porque a escola não... A escola é uma hierarquia, não é mas devia ser (...) entendo porque é que não seja, porque é que não é de facto (...) porque as estruturas intermédias não assumem a liderança que deviam de assumir. (...) é um grande problema das escolas. Eu percebo porque é que não assumem. Porque lhes estamos a «dar» cargos sem os remuneramos e isso é mau”.

Já outros entrevistados como S3 e S4 procuram ouvir os outros, dialogar com eles, a fim de tomarem decisões em conjunto e de forma consensual.

A responsabilização dos docentes pelas decisões que tomam é outra das práticas de liderança adotadas em termos pessoais pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas entrevistados (D1; A4). Neste âmbito, o Diretor do AGREAL tenta

“responsabilizar as pessoas por decisões, embora isso lhes custe muito, sabe que o professor em Portugal assume pouco a tomada de decisão, o professor gosta muito de discutir as coisas, (...) é muito opinativo, mas quando é preciso tomar uma decisão vem cá acima. (...) portanto, (...) não gosta, não está habituado a tomar decisões, tem a mania do arquétipo da responsabilidade que é muito místico, não é nada prático como devia ser, portanto, falta-nos aí (...) a cultura da tomada de decisão e as chefias intermédias funcionam pouco”.

Já A4 entende que, num Agrupamento de Escolas, cada um tem que ser responsável pelas suas funções, pelo setor que tem a seu cargo e pelas decisões que toma.

A valorização dos profissionais que trabalham no Agrupamento é outra das práticas de liderança do Diretor. A este respeito, o Diretor do AGREAL refere que valoriza tanto quanto possível as pessoas que trabalham no Agrupamento, nomeadamente, as que exercem bem a sua profissão, enaltecendo as suas qualidades e reconhecendo as suas competências, acrescentando que

“ainda este ano [ano letivo de 2013-2014] (...) demos um louvor a uma colega que está cá, portanto está viva, não se reformou. É uma professora contratada. Porque é que eu lhe dei o louvor? Dei o louvor porque não a posso (...) valorizar profissionalmente, porque as pessoas quando trabalham bem são valorizadas, é-lhes dado cargos, etc... Não o posso fazer porque o nosso sistema (...) é pouco ortodoxo (...) portanto, (...) valorizo quando tenho que valorizar, não tenho qualquer pudor em fazê-lo”.

Este Diretor também promove o trabalho em equipa como mais uma prática de liderança, que entende ser importante para que no AGREAL sejam atingidos os objetivos definidos.

As reuniões realizadas pelos Diretores com as estruturas da escola também se constituem como outra prática de liderança por parte destes dirigentes. Sobre este aspeto, S2 menciona que realiza muitas reuniões, onde estabelece muito diálogo com as estruturas do Agrupamento e com as pessoas com responsabilidades no mesmo, como, por exemplo, com os coordenadores de departamento e os coordenadores de diretores de turma. Ainda com estes sujeitos, o Diretor do

AGREAM tem por hábito conversar muito, por vezes de forma particular e individual, o que denota também uma preocupação em manter boas relações com estas pessoas e em potenciar as relações humanas no seio do Agrupamento.

Por outro lado, o Diretor do AGREVI promove reuniões mensais com o pessoal administrativo, aproveitando quando os serviços administrativos estão fechados ao público, designadamente a uma segunda-feira à tarde por mês. Estas reuniões servem para fazer o ponto da situação em relação à parte administrativa do Agrupamento e para se tomarem as medidas que venham a ser necessárias. Este Diretor implementa ainda outras práticas, como, por exemplo, a promoção da gestão de processos nos serviços administrativos. Este foi, provavelmente, o primeiro Diretor de um Agrupamento de Escolas a implementar tal prática numa escola algarvia, especificamente ao nível dos serviços administrativos. Sobre a gestão de processos, acrescentou ele no seu discurso que dantes

“(…) cada funcionário só fazia vencimentos, outro só fazia contabilidade, outro só isto, outro fazia aquilo, fizemos um *open space* e, portanto, acabaram os balcões e cada funcionário tem um conjunto de alunos para tratar, um conjunto de funcionários para tratar, um conjunto de professores para tratar. Portanto, há areia na engrenagem a gente vai tirando e para isso, é o tal tipo de liderança que eu adotei e que funciona” (D5).

Para a Diretora do AGREFI a preocupação com a aprendizagem dos alunos e a valorização da sua formação global e cultural é outras das práticas de liderança que realiza no seu Agrupamento de Escolas. Trata-se, em primeiro lugar, de incentivar os alunos para que consigam obter bons resultados escolares e depois de valorizá-los. Esta Diretora preocupa-se

“sempre que para além da aprendizagem que os alunos desenvolvem em sala de aula, que a formação global e cultural dos alunos seja muito valorizada. Portanto, a educação para a cidadania, a educação artística e a educação desportiva. Apesar de nós termos cada vez mais dificuldade dentro dos currículos de desenvolver esses aspetos do desenvolvimento das crianças, nós temos sempre encontrado forma, ou através da oferta complementar de escola do currículo ou em atividades que parecem de animação, visitas de estudo, organização de animação, exposições, de apresentações no cineteatro, sempre fora da área normal da escola, para que os alunos (...) desenvolvam capacidades como autonomia, participação, espírito de grupo, para que eles sejam postos a funcionar no mundo real e que esse mundo real seja um

desafio para eles e que eles passem por essas experiências. Que não saiam, digamos, da «gaiola» que é a escola para o mundo real e aí terem dificuldades” (D3).

A delegação de competências com responsabilidade e a sua tradução em resultados é também uma prática de liderança que é exercida pelo Diretor do AGREOL. Basicamente consiste, nas suas palavras, em

“dar responsabilidade [ao pessoal que trabalha no Agrupamento de Escolas] e exigir que as coisas aconteçam ao nível dos departamentos, ao nível dos coordenadores de departamento. Portanto, as estruturas intermédias, as lideranças intermédias são importantíssimas. O Diretor não consegue fazer tudo, é impossível. Sobretudo num Agrupamento destes que em termos geográficos, em que da escola sede até à última escola são trinta e qualquer coisa quilómetros e são doze escolas. O Diretor não pode estar em todas, portanto, tem que delegar, tem que fazer com que as coisas aconteçam. Tem que pôr as pessoas a fazer (...)” (D4).

Este Diretor ainda exerce outras práticas de liderança como a implementação de um processo conducente à certificação da escola com a norma ISO: 9002:2000, o que provocou uma série de mudanças no modo de trabalhar no Agrupamento, na sua organização, nos hábitos e costumes, bem como ao nível da liderança. Esta situação fez com se instituisse a prática da avaliação interna de escola e isso acarretou um conjunto de alterações trazidas para o seio do estabelecimento escolar, para o trabalho dos docentes, do pessoal não docente e dos elementos da direção, em particular do Diretor, enquanto líder e máximo responsável pelo AGREOL.

As práticas referidas pelos entrevistados estão em consonância com o que a este respeito mencionam Almeida e Seabra (2011) relativamente às competências reconhecidas como necessárias ao Diretor para que o Agrupamento que lidera consiga alcançar os objetivos definidos.

1.1.6. Formas de realização dessas práticas

As formas de realização das práticas de liderança analisadas no ponto anterior e exercidas nos Agrupamentos de Escolas pelos Diretores são apresentadas no quadro 35.

Quadro 35 - Formas de realização dessas práticas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Aproximação, portanto, às bases ao fim ao cabo e com uma atualização constante” (S1).</p> <p>“A Diretora não é de forma nenhuma uma líder que imponha o seu ponto de vista. Ela é muito mais uma líder que utiliza uma liderança participada, que orienta muitas vezes os administrados ou liderados neste caso, para que eles consigam perceber e atingir o objetivo que ela pretende para a organização. É muito pela assertividade e pelo diálogo. (...). Nunca será uma liderança imposta. Nunca será uma liderança autoritária, não. É uma liderança democrática e participada” (S3).</p> <p>“(…) para já rodeia-se de uma equipa na qual tem confiança e depois tenta fazer com que as pessoas que trabalham à volta dele tenham capacidade para decidir os problemas e que normalmente só chegam de facto a ele coisas que os outros colaboradores não consigam (...) ou que têm algumas dificuldades ou que já tentaram resolver e que não conseguiram resolver (...). De outra forma tudo é partilhado, tudo é falado entre nós nas nossas reuniões e decidimos qual é a melhor forma (...) de resolver as questões. Claro que ele terá sempre a última palavra nalguma questão que se mostre mais complicada. (...). O aspeto que eu realço nomeadamente em relação aqui à liderança do meu Diretor é precisamente que acho que ele é uma pessoa que consegue, e faz isso com alguma facilidade, (...) delegar nas pessoas que ele escolheu e que à partida terá confiança em delegar os problemas. Não é uma pessoa centralizadora. Não é uma pessoa (...) que tenha sede de poder e de mostrar a toda a gente que quem manda é ele, não. Ele fala naturalmente. É uma pessoa que tem uma grande capacidade, no meu ponto de vista, de decisão. Tem (...) bastante facilidade de expor aquilo que pensa e pronto é por aí” (A1).</p> <p>“(…) Interagindo junto das pessoas, falando com elas, participando em reuniões, visitando as escolas, orientando os colegas, visitando as turmas e orientando as turmas, chamando à responsabilidade aqueles que não estão a cumprir os deveres deles, quer professores, quer alunos, quer pessoal não docente. (...) reunindo com as pessoas, estando presente, dando orientações, ouvindo, utilizando os órgãos que o apoiam e que estão junto dele, ouvindo os colegas que aqui estão com ele (Subdiretor, Adjuntos), Conselho Pedagógico, Conselho Geral, com os coordenadores dos departamentos” (A2).</p> <p>“(…) é uma líder que tem umas características de líder paternalista. Ela acolhe todos à sua volta, ela chama todos à sua volta. É uma pessoa muito afetiva, com ideias muito precisas sobre educação e muito claras e muito apropriadas ao contexto que nós temos aqui e isso faz com que a sigam facilmente, porque ela normalmente tem razão. (...) Portanto, ela (...) não é uma Diretora distante. É uma Diretora próxima de todo o pessoal docente e não docente. Ela gosta de conversar, gosta que venham conversar com ela e de trocar ideias. Gosta de pedir opiniões. (...) gosta do pedagógico, por exemplo. Ela discute bastante antes de tomar qualquer decisão. Portanto, não é uma pessoa que chegue aqui e diga pronto eu decidi assim, não. As decisões são sempre partilhadas, são sempre discutidas em grupo e basicamente é isto em termos de liderança (...)” (A3).</p> <p>“(…) na minha perspetiva como ser humano é a pessoa mais espetacular que existe (...). Depois em termos de líder profissional às vezes peca por não ser tão exigente, por não ser tão autoritário, por não ser tão líder. Deixar um bocado às pessoas a capacidade de se responsabilizarem, que infelizmente nós sabemos que isso não é verdade. As pessoas não são responsáveis por si. É necessário pedir-lhes. É necessário exigir-lhes para elas cumprirem. Portanto, nesse sentido eu digo todos os dias aos meus colegas que aproveitem este líder, porque não há muitos assim. Portanto, é importante que as pessoas se responsabilizem, que façam por elas e que não estejam à espera que alguém lhes vá impor o que seja feito. Portanto, nesse aspeto como ser humano não há melhor. Como líder, se calhar faltava-lhe um bocadinho de chefia, um bocadinho de liderança” (A4).</p> <p>“Para já conhece muito bem toda a gente, porque estamos cá todos há muitos anos (...) e isso facilita muito a vida, como pode imaginar. Sabe como é que há de falar a cada um (...). É uma pessoa com um espírito muito aberto. É muito tolerante e de vez em quando também se zanga. Portanto, é capaz de dizer... agora chega. Agora aqui é como eu quero. (...) Em linhas gerais é de facto uma pessoa que tem a capacidade de levar os outros (...). Tem uma grande vantagem também, não é um burocrata. (...). Quer dizer (...) penso que se percebe que é um líder democrático (...) tem esta coisa, delega. Aceita que os outros venham cá (ao órgão de gestão) e até lhe digam... olha, eu não acho nada bem (...) então vamos lá ver (...) acho que tem esta [característica importante que é] (...) ouvir, saber ouvir” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por aproximação às pessoas e partilha nas decisões. • Interagindo com os outros. • Através da participação do Diretor e dos outros (liderança democrática e participada). • Por delegação. • Por afetos e emoções. • Pela exigência ou falta dela. • Pela capacidade de «levar os outros».

Mediante as respostas dadas pelos entrevistados neste domínio, foram identificadas as formas de realização das práticas de liderança exercidas pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, que incluímos em sete grupos, de acordo com as seguintes ideias, que se destacam: por aproximação às pessoas e partilha nas decisões; interagindo com os outros; através da participação do Diretor e dos outros (liderança democrática e participada); por delegação; por afetos e emoções; pela exigência ou falta dela; e pela capacidade de «levar os outros».

O entrevistado S1 afirma que o Diretor do seu Agrupamento de Escolas exerce a liderança aproximando-se das pessoas, falando com elas, ouvindo-as, de modo a incorporar algumas das suas opiniões nas decisões que toma. Também A3 refere que a Diretora do seu Agrupamento é

“(…) próxima de todo o pessoal docente e não docente. Ela gosta de conversar, gosta que venham conversar com ela e de trocar ideias. Gosta de pedir opiniões. (...) gosta do pedagógico, por exemplo. Ela discute bastante antes de tomar qualquer decisão. Portanto, não é uma pessoa que chegue aqui e diga pronto eu decidi assim, não. As decisões são sempre partilhadas, são sempre discutidas em grupo (...)”.

A interação com os outros é outra das formas de exercer a liderança, salientando-se neste âmbito a «atuação» do Diretor do Agrupamento de Escolas onde é Adjunto o sujeito A2. Trata-se de um indivíduo cuja forma de exercer a liderança se manifesta quando interage junto das pessoas, fala com elas, participa em reuniões e reúne com elas, visita escolas, orienta o pessoal docente e não docente, visita e orienta as turmas, nas salas de aulas, chama à responsabilidade aqueles que, porventura, não estão a cumprir os seus deveres, está presente nas escolas do Agrupamento, dá orientações, utiliza os órgãos que o apoiam e estão junto dele, como o órgão de direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral para ouvir os seus membros, falar com eles e tomar assim as decisões.

Através da participação de todos (do Diretor e dos outros atores educativos), vários foram os entrevistados que aludiram a este facto como uma das formas de exercício da liderança por parte do Diretor escolar, perfilando-se estas como lideranças democráticas e participadas, tal como é defendido por Castro (1993). Por exemplo, a este respeito o S3 menciona que no Agrupamento onde trabalha

“a Diretora não é de forma nenhuma uma líder que imponha o seu ponto de vista. Ela é muito mais uma líder que utiliza uma liderança participada, que orienta muitas vezes os administrados ou liderados neste caso, para que eles consigam perceber e atingir o objetivo que ela pretende para a organização. É muito pela assertividade e pelo diálogo. (...). Nunca será uma liderança imposta. Nunca será uma liderança autoritária, não. É uma liderança democrática e participada”.

Ainda no mesmo âmbito, A1 menciona que na ação de liderança do Diretor do seu Agrupamento de Escolas tudo é partilhado e que muito do que surge e acontece é decidido pelas pessoas da sua confiança e que pertencem à sua equipa de direção, só chegando a ele, de facto, os assuntos que estes colaboradores não conseguem ou não têm competência normativa para resolver. Portanto, neste caso, a liderança é exercida por delegação. Não se trata, portanto, de uma liderança centralizada e centralizadora. Também por delegação de competências é exercida a liderança pelo

Diretor do AGREVI. Além disto, segundo A5, este Diretor “é uma pessoa com um espírito muito aberto (...) e (...) penso que se percebe que é um líder democrático (...)”. É ainda muito tolerante, todavia, “de vez em quando também se zanga” (A5). Uma outra característica da forma como exerce a liderança traduz-se no facto de ser “uma pessoa que tem a capacidade de levar os outros” (A5).

Identificamos, como já atrás enumeramos, outras duas formas de exercer a liderança por parte dos Diretores escolares: por afetos e emoções e por exigência ou falta dela. No primeiro caso, salienta-se a Diretora do AGREFI que, além de exercer uma liderança democrática e participada,

“(...) é uma líder que tem umas características de líder paternalista. Ela acolhe todos à sua volta, ela chama todos à sua volta. É uma pessoa muito afetiva, com ideias muito precisas sobre educação e muito claras e muito apropriadas ao contexto que nós temos aqui e isso faz com que a sigam facilmente, porque ela normalmente tem razão” (A3).

Pelo exposto, podemos concluir que estes atores educativos, que entrevistámos, acreditam que esta forma de liderança é aquela que poderá potenciar os melhores processos educativos e, porventura, contribuir para que se atinjam melhores resultados, tanto ao nível de escola em geral como dos alunos, tal como defendem Greenfield (1995) e Alves (1999a).

Já pela exigência ou falta dela se caracteriza a forma como exerce a liderança o Diretor do AGREOL. Trata-se na ótica do A4, da pessoa mais espetacular que existe como ser humano, enquanto “(...) em termos de líder profissional às vezes peca por não ser tão exigente, por não ser tão autoritário, por não ser tão líder”. Desta forma, parece-nos que o A4 perceciona um líder como sinónimo de grau de exigência e de grau de autoritarismo e como o Diretor do Agrupamento de Escolas em que trabalha é menos exigente e menos autoritário, então conclui que, nestas circunstâncias é menos líder.

A este respeito e independentemente das perspetivas que cada um tem deste Diretor escolar, em nossa opinião o facto é que esta situação configura uma forma de exercer liderança diferente das restantes. Todavia, é necessário levar em linha de conta que o estilo de liderança exercido tendo por base a posição, o poder e a autoridade, tal como acontecia nos anos sessenta do século passado e era defendido por alguns autores, salientando-se entre eles Fiedler (1967), hoje já caiu em desuso. Além disso, trata-se de um estilo de liderança que atualmente não é aceite pelos subordinados, colaboradores e liderados.

Em relação ao que temos vindo a abordar, é necessário ter presente que o exercício da liderança num Agrupamento de Escolas pelos Diretores tanto conta com aspetos facilitadores como

enfrenta constrangimentos, situações que iremos de seguida abordar, em função do conteúdo dos discursos dos nossos entrevistados.

1.2. Exercício da liderança pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas

As respostas dadas pelos entrevistados nesta categoria foram organizadas também em duas subcategorias: facilidades sentidas; e constrangimentos sentidos.

1.2.1. Facilidades sentidas

As facilidades sentidas pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas no exercício da liderança são apresentadas no quadro 36.

Quadro 36 - Facilidades sentidas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) facilidades não há muitas. (….) tirar partido (….) das mais-valias que existem ao nosso redor. (….) eu faço uma série de protocolos para estágios, (….) comungo com eles das minhas preocupações, (….) tento ajudá-los quando necessitam (….) mas nem sempre foi assim. (….) Também com as autoridades, porque não dizê-lo, embora aqui não há assim muito essa preocupação, não temos muito a necessidade das autoridades, (….) são questões pontuais, mas quando necessito eles estão cá. E estão cá porque nós os conhecemos e eles nos conhecem a nós. (….) uma coisa que eu encontrei aqui que é uma grande mais-valia é a proximidade da autarquia. (….) Eles são bastante próximos, coisa que não acontecia, devo dizer-lhe, quando estava [noutro órgão de gestão de outro Agrupamento de Escolas de outro concelho do Algarve] nunca senti isso da parte da autarquia. Aqui não, providenciam (….) o que não podem dar não dão, (….) e não estou a falar apenas e só de transportes. Estou a falar de imensos apoios, ainda agora precisamos de um sistema de som, precisamos de cadeiras, precisamos disto, precisamos daquilo, (….) precisamos que pontualmente haja uma pequena reparação, eles facilitam, eles estão lá, isso aqui (….) é uma mais-valia” (D1).</p> <p>“Eu não sei quais são as facilidades, nenhuma. [Por isso] (….) pessoalmente eu acho que é a facilidade que eu tenho em me relacionar com as pessoas que leva a que as pessoas façam as coisas até pelo meu convencimento pessoal, pelo meu acreditar, pela solidariedade que têm comigo ou por eu lhes saber explicar que aquilo (….) por vezes não concordo com aquilo que estamos a fazer mas tem que ser e consigo (….) Eu acho que nesse aspeto sou bom a conduzir homens e a levá-los a percorrer um caminho que muitas vezes nem é o meu próprio caminho, mas convênço-os que de facto tem que ser aquele caminho” (D2).</p> <p>“As facilidades somos nós que as criamos. As facilidades vêm do nosso entusiasmo, do entusiasmo de concretizar, do entusiasmo dos bons resultados, (….) da satisfação pessoal dos miúdos e das famílias e da nossa que vem a retorno” (D3).</p> <p>“Facilidades nenhuma” (D4).</p> <p>“As facilidades são o facto de conhecer muito bem o Agrupamento. Conheço muito bem as pessoas. Alguns foram meus alunos, portanto, conheço-os desde que foram meus alunos. (….) essa é uma facilidade. É conhecer aquilo com que a gente lida todos os dias” (D5).</p> <p>“Temos os coordenadores de departamento que por norma, também, são da confiança do Diretor e, portanto, essa é uma facilidade” (D5).</p> <p>“Acho que as facilidades são residuais. São aquelas que nos deparamos de acordo com aquilo que vai aparecendo muitas vezes e posso falar neste caso no nosso concelho a nível da autarquia. Esta é uma autarquia que nos cria algumas facilidades que os outros Agrupamentos não têm” (S1).</p> <p>“Pois as facilidades são relativas. Depende daquilo que temos em mãos, portanto, a nível de professores como de encarregados de educação. Se tivermos um corpo docente e uns encarregados de educação que nos ajudem, que facilitem, se tivermos alunos pouco problemáticos, pois é muito mais fácil de gerir o Agrupamento. Nós neste Agrupamento até temos alguma facilidade, porque conseguimos reunir consensos. (….) é a ligação que nós temos com as famílias, com a sociedade, temos um conhecimento do meio, das pessoas e isso é bom tanto para o nosso ego como para muitas vezes ajudar a sociedade em si” (S2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poucas ou nenhuma. • Facilidades internas: <ul style="list-style-type: none"> • As mais-valias que existem em redor do Diretor (e do Agrupamento de Escolas). • O relacionamento com as pessoas. • O conhecer muito bem o Agrupamento e todas as pessoas que lá trabalham. • A confiança nos outros. • A iniciativa, a capacidade de diálogo e a experiência. • O acreditar que o Agrupamento é um grupo de trabalho e que todas as suas profissionais são iguais, são colegas e têm a mesma profissão. • As ajudas dos outros, a cooperação e o apoio. • Obtém-se através de uma análise tipo <i>SWOT</i> e dependem muito da capacidade e da forma de estar de cada um perante a liderança. • Relacionam-se com o perfil do líder. • Facilidades externas: <ul style="list-style-type: none"> • A disponibilidade da autarquia em apoiar. • Um corpo docente estável na escola sede do Agrupamento de Escolas.

Continua na página seguinte

Quadro 36 - Facilidades sentidas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…). As facilidades para um líder poderão ser dificuldades para outro. Depende muito da capacidade e da forma de estar de cada um perante a liderança. (…). Para mim, as facilidades de um líder são: conhecer a organização na sua globalidade, portanto, isso pode ser uma facilidade para liderar, porque se um bom líder não conhecer a organização, pode ser um constrangimento, portanto, eu acho que esta questão do conhecimento, se conhecer bem a organização é uma facilidade, se houver algum défice ao nível do conhecimento da organização, das pessoas, dos departamentos que as envolvem, pode ser um constrangimento; ser uma pessoa que tenha muita facilidade em estabelecer relações humanas; dominar e ter os conhecimentos adequados, em termos gerais, de administração e gestão, porque se for gerir e não tiver um mínimo de conhecimento de gestão das organizações, de relações humanas, também não chega lá; o facto das características pessoais do líder, se for uma pessoa afável, competente, reconhecida, dado que o reconhecimento pode ser uma mais-valia para um líder enquanto que a falta de reconhecimento, a falta de competência, a falta de dedicação podem ser um constrangimento. Portanto, estas questões têm que ser sempre muito analisadas (...) tipo análise SWOT, o que é que é ponto fraco e o que é que é forte embora positivamente possa ser visto como ponto forte e sob o ponto vista negativo pode ser visto como ponto fraco. Outras questões facilitadoras para um líder, pronto, digamos a tradição da gestão da organização também pode ser ou não facilitadora para um novo líder. Portanto, a organização em termos administrativa e financeira da própria organização pode ser uma mais-valia ou a desorganização pode ser um constrangimento (...) estou a falar, por exemplo, num líder que chegue de novo a uma organização. É muito mais exigente para um líder que chega a uma organização, ainda que este tenha todas as características de um bom líder, se encontrar uma organização desorganizada, passo a repetição, do que quando chegar a uma organização com um bom nível de organização e de liderança (...). Para além das questões que atrás referi, considero que, acima de tudo, a capacidade de iniciativa é uma mais-valia para um líder. A falta de iniciativa é um constrangimento grande. Também a capacidade de resiliência é extramente importante, porque nem todos os dias as coisas correm bem e o líder tem que ser o primeiro a não levantar a voz, tem que ser o primeiro a levar a água ao moinho (...). A resiliência e a assertividade são essenciais enquanto que a impulsividade, a falta de tranquilidade e de calma podem ser um constrangimento” (S3).</p> <p>“Relativamente a esta Diretora, as facilidades são: (...) é uma pessoa com grande iniciativa, com grande capacidade de diálogo, com grande experiência, é uma coisa que (...) que também pode ser uma mais-valia, uma experiência positiva e enriquecedora que o gestor possa ter, neste caso a experiência que a Diretora tem. Também as relações humanas que consegue estabelecer e a forma como consegue motivar as pessoas para o desenvolvimento das atividades, portanto, a motivação, o respeito pelos outros é uma das grandes facilidades que temos, o saber escolher as pessoas certas para a equipa também acho que é uma forma de (...) para as várias equipas: pedagógico, de gestão, dos delegados, as várias estruturas intermédias, pois, como sabe o Decreto-Lei da gestão (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) determina que sejam votadas, mas depois da direção ter sugerido três nomes dentro daqueles que respeitam os requisitos para o desempenho desse cargo, portanto, a esse nível também” (S3).</p> <p>“Ao partilhar trabalho, ele [Diretor] dá a facilidade das pessoas trabalharem de acordo com o seu tempo e o seu espaço. (...)O conhecer a realidade do Agrupamento e o meio em que ele está inserido, sim, é uma facilidade” S4).</p> <p>“Não creio que hajam facilidades” (S5).</p> <p>“Para já, acho que uma pessoa para ser líder de qualquer coisa tem que ter perfil. Se não tiver perfil é muito complicado pôr em prática essa liderança. (...) depois disso depende muito da forma como a pessoa conduz a própria liderança. Se for uma pessoa que cria empatias, (...) facilmente os constrangimentos que surgirem se vão ultrapassando. Se for uma pessoa que crie ali grandes inimizades tudo é muito mais complicado” (A1).</p> <p>“As facilidades são (...) as ajudas que as pessoas possam dar e ajudar a trilhar o caminho” (A2).</p> <p>“As facilidades é o apoio que as pessoas possam dar e a ajuda que possam dar para que se consigam atingir os objetivos, porque isto mais faz quem quer do quem pode e se as pessoas não forem cooperantes e não ajudarem torna-se um constrangimento, se ajudarem e forem cooperantes torna-se uma facilidade” (A2).</p> <p>“As facilidades são acreditar que isto é um grupo de trabalho. O Agrupamento é um grupo de trabalho, não é a liderança nem um grupo de Adjuntos e de Subdiretor. O Agrupamento é um grupo de trabalho e isso facilita porque a pessoa acredita que os colegas são nossos colegas, portanto, têm a mesma profissão que nós e por isso é fácil, porque não estamos em níveis diferentes como numa empresa, por exemplo. Há o chefe que tem determinadas características ou em termos económicos ou termos de formação e há outros (...) aqui não, as pessoas são todas iguais desde que não sejam assistentes operacionais e alunos. O resto do grupo é todo igual. Portanto, isto é uma facilidade porque falamos «a mesma língua», sabemos o que uns querem e o que os outros pretendem” (A4).</p> <p>“As facilidades no nosso caso concreto está de facto nisto, quer dizer, nós temos um quadro relativamente estável nesta escola sede do Agrupamento, porque nós só estamos agrupados há um ano (...)” (A5).</p>	

Apesar da maioria dos entrevistados salientar que as facilidades sentidas pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas no exercício da liderança são poucas ou quase nenhuma, vários não deixam de apontar algumas facilidades, agrupadas por nós em doze aspetos significativos.

Salientamos, porém, que alguns entrevistados sublinharam de forma bem explícita que não existem quaisquer facilidades, como foram os casos de D4 e de S5.

Na sistematização que procedemos, podemos considerar dois grupos, consoante as facilidades sentidas pelo Diretor escolar provêm do interior ou do exterior do Agrupamento de

Escolas, e que denominamos de facilidades internas e de facilidades externas. As primeiras integram as mais-valias que existem em redor do Diretor (e do Agrupamento de Escolas); o relacionamento com as pessoas; o conhecer muito bem o Agrupamento e todas as pessoas que lá trabalham; a confiança nos outros; a iniciativa, a capacidade de diálogo e a experiência; o acreditar que o Agrupamento é um grupo de trabalho e que todas os seus profissionais são iguais, são colegas e têm a mesma profissão; as ajudas dos outros, a cooperação e o apoio; obtêm-se através de uma análise tipo *SWOT*⁶¹ e dependem muito da capacidade e da forma de estar de cada um perante a liderança; e relacionam-se com o perfil do líder. Já as facilidades externas apenas contemplam a disponibilidade da autarquia para apoiar o Agrupamento de Escolas e um corpo docente estável na escola sede do Agrupamento de Escolas.

Assim, no que toca às facilidades internas destacam-se, como referimos, as mais-valias que existem em torno do Diretor e do seu Agrupamento de Escolas e que se constituem como facilitadores do exercício da liderança por parte deste responsável educativo, como evidencia o testemunho do Diretor do AGREAL quando refere que se deve

“tirar partido (...) das mais-valias que existem ao nosso redor. (...) eu faço uma série de protocolos para estágios, (...) comungo com eles das minhas preocupações, (...) tento ajudá-los quando necessitam (...) mas nem sempre foi assim. Quando me pedem estagiários com determinadas características, não é só arranja-me lá algum bom, (...) eu tento responder e corresponder àquilo que me é pedido e de contrário peço-lhes as coisas de que preciso e que muitas vezes não consigo pagar. Portanto, pago com aquilo que posso e tenho”.

O relacionamento com a autarquia e a disponibilidades desta para apoiar o Agrupamento de Escolas é outra facilidade mencionada pelos entrevistados. A este respeito, ainda o Diretor do AGREAL afirma que se deve “ter o melhor relacionamento possível com a autarquia. Isso é muito importante, independentemente de quem lá se senta”. O facto de existirem autarquias mais acessíveis e disponíveis para colaborar e ajudar o Agrupamento de Escolas também é

⁶¹ Segundo Medeiros *et al.*, “o termo *SWOT* é uma sigla oriunda do inglês e as suas iniciais significam *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças)” (2013, p. 51). Por esse facto, a análise *SWOT* consiste na realização de um diagnóstico interno e externo que permite identificar e avaliar as forças e fraquezas da organização, assim como as oportunidades e as ameaças da sua envolvente. Este procedimento, que pode ser realizado e utilizado, tanto por um indivíduo como por um grupo e tem por objetivo fornecer informação que seja útil para «guiar» os decisores nas organizações, ou seja, para que as decisões sejam tomadas tendo por referência informações reais, válidas e confiáveis. Trata-se de um modelo que, normalmente, acaba por trazer vantagens competitivas às organizações onde é aplicado.

visto como uma facilidade pelos entrevistados, que identificamos como facilidades externas. A este propósito, o Diretor do AGREAL menciona o seguinte:

“(…) uma coisa que eu encontrei aqui que é uma grande mais-valia é a proximidade da autarquia. (...). Eles são bastante próximos, coisa que não acontecia, devo dizer-lhe, quando estava [noutro órgão de gestão de outro Agrupamento de Escolas de outro concelho do Algarve] nunca senti isso da parte da autarquia. Aqui não, providenciam (...), o que não podem dar não dão (...) e não estou a falar apenas e só de transportes. Estou a falar de imensos apoios, ainda agora precisamos de um sistema de som, precisamos de cadeiras, precisamos disto, precisamos daquilo, (...) precisamos que pontualmente haja uma pequena reparação, eles facilitam, eles estão lá, isso aqui (...) é uma mais-valia”.

Este discurso é corroborado pelo seu Subdiretor quando diz que “esta é uma autarquia que nos cria algumas facilidades que os outros Agrupamentos não têm” (S1). Outra facilidade externa prende-se com o facto de existir já uma estabilidade do corpo docente na escola sede de um Agrupamento de Escolas (A5).

Retomando os testemunhos dos entrevistados no que concerne às facilidades internas, salienta-se o relacionamento com as pessoas que foi referido por D2 e S3. Neste âmbito, o D2 refere que

“(…) pessoalmente eu acho que é a facilidade que eu tenho em me relacionar com as pessoas que leva a que as pessoas façam as coisas até pelo meu convencimento pessoal, pelo meu acreditar, pela solidariedade que têm comigo ou por eu lhes saber explicar que aquilo (...) por vezes não concordo com aquilo que estamos a fazer mas tem que ser e consigo (...). Eu acho que nesse aspeto sou bom a conduzir homens e a levá-los a percorrer um caminho que muitas vezes nem é o meu próprio caminho, mas convenço-os que de facto tem que ser aquele caminho”.

Por seu lado, S3 salienta, no seu discurso, que a Diretora do seu Agrupamento de Escolas, além das relações humanas que consegue estabelecer, tem outras facilidades, especificamente na “forma como consegue motivar as pessoas para o desenvolvimento das atividades, portanto, a motivação, o respeito pelos outros é uma das grandes facilidades que temos, o saber escolher as pessoas certas para a equipa também acho que (...)” acaba por ser outra facilidade. Acrescenta ainda que as facilidades sentidas dependem muito da capacidade e da

forma de estar de cada um perante a liderança, podendo obter-se a partir de uma análise tipo *SWOT*, tal como a este respeito entendem Câmara, Guerra e Rodrigues (2013), Medeiros *et al.* (2013) e Teixeira (2013). Continuando a enumerar os aspetos facilitadores da liderança, S3 indica também os seguintes:

“conhecer a organização na sua globalidade, portanto, isso pode ser uma facilidade para liderar, porque se um bom líder não conhecer a organização, pode ser um constrangimento, portanto, eu acho que esta questão do conhecimento, se conhecer bem a organização é uma facilidade, se houver algum défice ao nível do conhecimento da organização, das pessoas, dos departamentos que as envolvem, pode ser um constrangimento; ser uma pessoa que tenha muita facilidade em estabelecer relações humanas; dominar e ter os conhecimentos adequados, em termos gerais, de administração e gestão, porque se for gerir e não tiver um mínimo de conhecimento de gestão das organizações, de relações humanas, também não chega lá; o facto das características pessoais do líder, se for uma pessoa afável, competente, reconhecida, dado que o reconhecimento pode ser uma mais-valia para um líder enquanto que a falta de reconhecimento, a falta de competência, a falta de dedicação podem ser um constrangimento. (...)”.

E prosseguindo, acrescenta

“Outras questões facilitadoras para um líder, pronto, digamos a tradição da gestão da organização também pode ser ou não facilitadora para um novo líder. Portanto, a organização em termos administrativa e financeira da própria organização pode ser uma mais-valia ou a desorganização pode ser um constrangimento (...) estou a falar, por exemplo, num líder que chegue de novo a uma organização. É muito mais exigente para um líder que chega a uma organização, ainda que este tenha todas as características de um bom líder, se encontrar uma organização desorganizada, passo a repetição, do que quando chegar a uma organização com um bom nível de organização e de liderança (...)” (S3).

E ainda

“Para além das questões que atrás referi, considero que, acima de tudo, a capacidade de iniciativa é uma mais-valia para um líder. A falta de iniciativa é um constrangimento grande. Também a capacidade de resiliência é extramente importante, porque nem todos os dias as coisas correm bem e o líder tem que ser o primeiro a não levantar a voz, tem que ser o

primeiro a levar a água ao moinho (...). A resiliência e a assertividade são essenciais enquanto que a impulsividade, a falta de tranquilidade e de calma podem ser um constrangimento” (S3).

Também o facto de se acreditar que o Agrupamento é um grupo de trabalho e que todos os seus profissionais são iguais, são colegas e têm a mesma profissão, é, na aceção do Diretor do AGREOL, uma facilidade.

Segundo A2, “as ajudas que as pessoas possam dar e ajudar a trilhar o caminho” são outras facilidades sentidas pelo Diretor no exercício da liderança num Agrupamento de Escolas. Neste aspeto, é importante o apoio e a cooperação que todos os agentes educativos possam dar, porque “se as pessoas não forem cooperantes e não ajudarem torna-se um constrangimento, se ajudarem e forem cooperantes torna-se uma facilidade” (A2).

Ainda no âmbito do que vimos abordando, entende a Diretora do AGREFI que as facilidades são os Diretores dos Agrupamentos de Escolas que criam e que resultam do entusiasmo que colocam na liderança do Agrupamento, na concretização dos objetivos definidos, das metas alcançadas, dos bons resultados atingidos pelas escolas que compõem o Agrupamento e da satisfação pessoal dos alunos e das suas famílias com a sua formação, a sua aprendizagem e com os resultados escolares obtidos.

Por último, sublinha-se o conteúdo do discurso de S2 a respeito desta temática, nomeadamente referindo que as facilidades são relativas, perspetivando-as assim:

“depende daquilo que temos em mãos, portanto, a nível de professores como de encarregados de educação. Se tivermos um corpo docente e uns encarregados de educação que nos ajudem, que facilitem, se tivermos alunos pouco problemáticos, pois é muito mais fácil de gerir [e liderar] o Agrupamento. Nós neste Agrupamento até temos alguma facilidade, porque conseguimos reunir consensos. (...) é a ligação que nós temos com as famílias, com a sociedade, temos um conhecimento do meio, das pessoas e isso é bom tanto para o nosso ego como para muitas vezes ajudar a sociedade em si”.

Na parte final deste testemunho, é salientado o conhecimento do contexto, que é precisamente uma facilidade na opinião do Diretor do AGREVI, em particular o conhecer muito bem o Agrupamento e todas as pessoas que lá trabalham, designadamente quando afirma que as facilidades “são o facto de conhecer muito bem o Agrupamento. Conheço muito bem as pessoas. Alguns foram meus alunos, portanto, conheço-os desde que foram meus alunos. (...) essa é uma facilidade. É conhecer aquilo com que a gente lida todos os dias” (D5). A esta

facilidade este sujeito acrescenta uma outra que é a confiança que tem, de uma forma geral, nos outros, no entanto sublinha aquela que tem em particular nos coordenadores de departamento. Igualmente neste domínio, o discurso de S4 sumaria como uma facilidade “o conhecer a realidade do Agrupamento e o meio em que ele está inserido”.

A iniciativa, a capacidade de diálogo e a experiência são também facilidades indicadas pelo entrevistado S3. Relativamente a este aspeto, menciona o mesmo que à Diretora do Agrupamento de Escolas onde trabalha podem ser apontadas as seguintes características facilitadoras: “é uma pessoa com grande iniciativa, com grande capacidade de diálogo, com grande experiência, é uma coisa (...) que também pode ser uma mais-valia”.

Outra facilidade diz respeito ao perfil e é mencionada por A1. Ou seja, uma pessoa para ser líder de qualquer organização tem de ter perfil, caso contrário torna-se difícil exercer liderança. Ainda uma outra facilidade prende-se com a “forma como a pessoa conduz a própria liderança. Se for uma pessoa que cria empatias, (...) facilmente os constrangimentos que surgirem se vão ultrapassando. Se for uma pessoa que crie ali grandes inimizades tudo é muito mais complicado” (A1).

O discurso dos entrevistados revela que a quase totalidade das facilidades sentidas pelo Diretor no exercício da liderança se situam ao nível interno do Agrupamento de Escolas (facilidades internas).

A maioria destas facilidades advém de distintas competências que os Diretores entrevistados possuem e que Toledo e Orús (2014) defendem no que perspetivam a este respeito.

1.2.2. Constrangimentos sentidos

Os constrangimentos sentidos pelo Diretor no exercício da liderança num Agrupamento de Escolas apresentam-se no quadro 37.

Quadro 37 - Constrangimentos sentidos

Unidades de registo	Ideias destacadas
“(…) Tenho muitos constrangimentos. Olhe, tenho por exemplo um mobiliário decrepito (...) tenho um pessoal (...) auxiliar, operacionais particularmente no segundo e terceiro ciclo não entendem bem a função que deviam de ter. Não têm o <i>approach</i> que deviam ter com os alunos, funcionam por gritos e depois admiram-se de serem pouco respeitados, exatamente porque o relacionamento que têm com a massa crítica, com os alunos não é o adequado. Portanto, aí há de facto um constrangimento grande. As pessoas são pouco formadas ou não são formadas de facto, não foram, embora eu deva dizer que o pessoal operacional é do pessoal que tem mais formação. Agora dá-me a ideia que a formação serve para pouco (...) da forma como é dada, não sei, mas eles não assimilam (...) ou são pouco cuidados na forma como exercem a sua profissão. E são importantes, e não são poucos” (D1).	• São muitos e de muita ordem.

Continua na página seguinte

Quadro 37 - Constrangimentos sentidos

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Toda a gente se queixa da falta de pessoal. Eu não me queixo da falta de pessoal. Tenho viajado muito (...) por essa Europa fora e mesmo fora da Europa e tenho conhecido as formas de gestão, como é que funcionam as escolas nos outros países. (...) eu às vezes digo lá (...) <i>caretakers</i> ou <i>janitors</i> quantos tens e eu digo o número e eles dizem eh (...) pá estás cheio de sorte, porque eles não têm, não há, nas escolas lá fora eu digo isto, não há funcionários como nós temos aqui e não são precisos. Basta a escola funcionar de uma determinada maneira. Portanto, isso é uma falácia e das maiores do ensino em Portugal, faltam funcionários? Não faltam nada. Falta uma escola a funcionar como deve ser. (...) e eu pô-la-ia a funcionar como deve ser se me deixassem trabalhar dessa maneira, mas o espaço também não podia ser assim” (D1).</p> <p>“Constrangimentos é a falta de autonomia, a legislação constante e alterada constantemente. A nível de escola a falta de autonomia e uma legislação sempre a sair e que não nos permite levar um rumo que a gente define para vários anos, não. Hoje é assim, mas amanhã já não é assim. A instabilidade da legislação” (D2).</p> <p>“(…) os constrangimentos são enormes. Realmente, atualmente, ser gestor de uma escola é um desafio muito grande. (...) Nas escolas, nós vivemos algumas dificuldades (...). Umhas próprias da atualidade, outras que são praticamente eternas (...). Primeiro nós temos que ter muita capacidade de adaptação à mudança, quer à mudança organizativa, quer à mudança de estrutura mental e de vida social dos miúdos. Portanto, nós temos sempre que estar atualizados e abertos à mudança porque os nossos jovens hoje não são iguais aos de há dez anos atrás, nem iguais aos de há vinte, nem as famílias são iguais, muito menos o contexto social que se vive, portanto, espera-se que um líder de uma escola dê respostas a situações diferentes que estão sempre a atualizar-se, sempre a mudar e nós temos que ter sempre os «olhos muito abertos» à nossa volta para perceber o que é que a sociedade espera de nós. (...) Embora o discurso do Ministério seja o de utilizar cada vez mais a palavra autonomia, essa é uma palavra que em termos escolares nunca entrou no meu léxico. Nunca entrou, porque (...) ficaríamos aqui uma longa tarde a conversar sobre a autonomia, porque a autonomia também tem que ser vista em vários aspetos, a financeira, a pedagógica, etc., mas a verdade na prática, do meu ponto de vista, nós cada vez temos menos autonomia” (D3).</p> <p>“(…) os desafios e dificuldades que se podem colocar é não conseguir realizar aquilo que se pretende. É não conseguir encontrar o caminho certo para concretizar aquilo que é o seu desejo, porque envolve um grande número de pessoas (...). Qualquer líder precisa de ter determinadas qualidades e determinados atributos que faz com que seja visto como um líder. Querer ser líder não basta. É preciso que os outros o vejam como líder para conseguir levar os objetivos à sua concretização” (D3).</p> <p>“Constrangimentos todos. (...) nos últimos anos ser Diretor não é fácil. Nos últimos anos, digamos que a dificuldade duplicou, triplicou, é de maior monta, porque as pessoas estão completamente desmotivadas por várias razões... pelas condições económicas, pelas condições físicas, pela maneira como somos tratados pela tutela, somos tratados «abaixo de cão» e como uns miseráveis que aqui andamos. Uma escola não é fácil e superiormente quando a tutela nos cria sérios entraves, porque são eles que nos criam os entraves, é muito complicado (...)” (D4).</p> <p>“As grandes dificuldades que nós temos como líderes no Agrupamento é a falta de autonomia. Nós estamos tão limitados, tão limitados na autonomia que, quer dizer não podemos comparar a liderança de uma empresa público-privada, privada, etc., com uma escola, com um Agrupamento de Escolas que tem que pedir autorização para tudo e mais alguma coisa à tutela e cada vez pior, porque dantes ainda tínhamos a Direção Regional de Educação do Algarve, agora nem isso. Agora é uma Direção de Serviços da Região Algarve que faz apenas de correio. Portanto, essa é mesmo a grande dificuldade e cada vez está pior. Agora, ao que parece, até vamos deixar de processar vencimentos, vão ser processados em Lisboa. Portanto, [isto] «está bonito». (...) Os constrangimentos acabam por ser aquilo que eu disse há pouco. Eu não consigo fazer aquilo que desejava fazer porque nós temos cada vez menos pessoal, a crise não deixa contratar ninguém, não deixa que recorramos a coisa nenhuma (...). Depois ainda tenho outro problema e esse é um problema mais recente mas não deixa de ser um problema. É recente desde que agrupámos, é que tenho pessoal não docente que é do Ministério e pessoal não docente que é da Câmara. No caso dos assistentes operacionais não se nota muito, porque uns estão numa escola e os outros estão nas outras escolas. Os do Ministério só estão aqui na Escola Secundária. Os que estão nas escolas básicas e nas escolas dos 2º e 3º ciclos são todos da Câmara, mas no que diz respeito aos funcionários administrativos isso já não acontece, porque eu tenho na mesma sala na secretária ao lado, tenho duas secretárias contíguas, tenho uma da Câmara e outra do Ministério da Educação. Inclusive, agora não mas durante uns meses fizeram horários diferentes. Umhas faziam 40 horas e outras faziam 35. Portanto, estes são exemplos de constrangimentos, para além daqueles que eu já disse e que nós não podemos fazer nada” (D5).</p> <p>“(…) o facto da legislação mudar dia sim, dia não, são fortes constrangimentos, porque o pessoal nunca sabe o que é válido agora e já não é válido amanhã” (D5).</p> <p>“(…) digamos (...) os constrangimentos, quer económicos, quer mesmo pedagógicos que são impostos pela tutela que nem sempre vão de encontro àquilo que se pretende, mas que têm que ser remediados, enfim (...) de acordo com o que nos é exigido” (S1).</p> <p>“(…) em termos de constrangimentos temos a lei que temos que cumprir e que muitas vezes é muito (...) a leitura da lei, a interpretação tem várias facetas, nós nas escolas lidamos com alguma dificuldade com isso porque a leitura que nós fazemos pode ser interpretada de uma maneira e vem um pai ou vem a Inspeção e interpreta de outra maneira. Temos que fazer esse consenso e conseguir chegar a um acordo ou, pronto, a um meio-termo entre ambos. (...) a função de Diretor é uma função muito difícil e cada vez mais. Portanto, tem muitos constrangimentos” (S2).</p> <p>“Constrangimentos mais do que facilidades” (S2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constrangimentos internos: <ul style="list-style-type: none"> • As não ajudas e a não cooperação e colaboração das pessoas. • O não reconhecimento do Diretor como líder, nem do seu mérito. • Não se conseguir realizar o que se pretende. • A personalidade. • A falta de conhecimentos. • Discordância das ideias do líder. • Constrangimentos externos: <ul style="list-style-type: none"> • A falta de autonomia. • A intensidade e a velocidade da publicação de legislação escolar. • O controlo exercido pela tutela sobre as escolas. • A falta de pessoal não docente. • O pessoal não docente pertencente a dois empregadores distintos: um ao nível local, a Câmara Municipal e outro ao nível central, o MEC, com todas as implicações que isso acarreta. • O Pessoal não docente com pouca formação. • A desmotivação das pessoas. • A carga substancial de trabalho. • Por questões de ordem económica e pedagógica impostas pelo MEC. • A dimensão do Agrupamento e as sucessivas alterações organizativas. • Os cortes orçamentais. • A falta de recursos (humanos e físicos).

Continua na página seguinte

Quadro 37 - Constrangimentos sentidos

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) constrangimentos: a dimensão do Agrupamento, que não é dos maiores mas que essa dimensão associada às sucessivas alterações organizativas por que temos passado, portanto, em (...) 2007-2008 constituímos o Agrupamento com as escolas do primeiro ciclo. Em 2010-2011 viemos para qui constituídos, em «mega-agrupamento», com a Secundária. Portanto, isso foi, seguramente um constrangimento, que exigiu uma grande capacidade de adaptação à mudança, que neste momento já ultrapassámos, mas que foi difícil e exigente, portanto, as sucessivas alterações em termo das estruturas do Agrupamento. Outra dificuldade são as sucessivas alterações legislativas a que somos sujeitos e, dentro dessa dificuldade, as próprias contradições que as leis consagram umas relativamente às outras, que nos fazem trabalhar, para além do que deveria ser normal, para conseguirmos, concluir qual o procedimento mais correto a tomar (...) e os cortes orçamentais também têm sido um constrangimento” (S3).</p> <p>“(…) Constrangimentos, portanto, uma pessoa impulsiva é um constrangimento. A falta de conhecimentos ao nível teórico de gestão e administração é um constrangimento. A falta de conhecimento da organização é um constrangimento. A falta de recursos também pode ser um constrangimento, porque é extremamente difícil gerir uma organização sem recursos e ultimamente temos assistido muito a isso com estas questões destes cortes sucessivos não só nos nossos vencimentos, mas acima de tudo também nos orçamentos das organizações e neste caso da escola. (...) a falta de recursos é, seguramente, um constrangimento” (S3).</p> <p>“Neste momento é a carga substancial de trabalho que os docentes têm e esse é um grande constrangimento. Neste momento há em simultâneo reuniões, exames... uma série de atividades e que é difícil alguém que gere um Agrupamento conseguir unir esforços para que tudo atinja o objetivo a que se propõe. (...). O constrangimento é a carga de trabalho que todos os docentes neste momento têm, que é extremamente difícil como atrás referi, incluindo o trabalho do Diretor, claro” (S4).</p> <p>“Pesando na balança são mais os constrangimentos do que as facilidades. Os constrangimentos são de toda a ordem desde os materiais, os administrativos, fundamentalmente por aí” (S5).</p> <p>“(…) o maior constrangimento é a falsa autonomia que os Agrupamentos têm. (...) temos muito pouca autonomia. Debatem-nos (...) com problemas financeiros, também muito chatos. Não temos o dinheiro que gostaríamos de ter, nomeadamente, para tornar a escola mais apelativa, (...) mais acolhedora, (...) portanto, os constrangimentos maiores que eu penso será mesmo ao nível da autonomia, quer pedagógica, quer financeira” (A1).</p> <p>“(…) Os constrangimentos (...) são as não ajudas, são as situações em que tentam atrapalhar o desenvolvimento das coisas ou por não concordarem ou apenas para criar confusão, como alguém disse há alguns anos que no meio da confusão há sempre alguém que se safa e há sempre quem tente arranjar alguma confusão para se tentar safar às situações e a não cooperação das pessoas eu acho que é dos maiores constrangimentos, embora existam também a nível de espaços, a nível de meios, a nível de legislação ou a nível de exigências burocráticas há alguns constrangimentos também e que, por vezes, não são fáceis de ultrapassar, principalmente a nível humano, a nível das pessoas, quer colegas, quer auxiliares, quer alunos” (A2).</p> <p>“(…) Constrangimentos é assim: primeiro, discordância das ideias que o líder tem, podem acontecer e as pessoas têm direito a manifestá-las; segundo, por situações de natureza física, ou seja, de necessidades prementes dos espaços, de pessoal, portanto, humanos, são constrangimentos que aparecem” (A2).</p> <p>“(…) o Ministério e a tutela não nos deixa (...) a Diretora até pode querer exercer uma liderança mais (...) ela até pode ter ideias e querer levar as pessoas nesse sentido, mas acontece que não podemos. Estamos «de mãos e pernas atadas». Quer dizer, acabamos por ter que tomar opções que ao fim e ao cabo não têm nada a ver com aquilo que a gente pensa nem com aquilo que a gente acha que é o melhor para fazer no contexto da escola, onde nós estamos (...) e depois (...) às vezes as coisas complicam-se muito. (...) Os constrangimentos são quase sempre externos” (A3).</p> <p>“(…) Pois, nem toda a gente, apesar de a liderança até pode ser a melhor, aceita facilmente a personalidade das outras pessoas, desse tipo de liderança. Há pessoas que pura e simplesmente contestam” (A3).</p> <p>“(…) As dificuldades são as pessoas não entenderem que isto é um espaço e um tempo de passagem e, portanto, devem colaborar com quem está neste momento, porque provavelmente daqui a uns anos vêm outros e não poderemos fazer o mesmo nesse sentido” (A4).</p> <p>“(…) o constrangimento é sempre o mesmo. (...) Há sempre pessoas que não são capazes de reconhecer que os outros são melhores (...) e em Portugal é muito típico. (...) portanto, talvez a maior dificuldade no Agrupamento esteja no facto das pessoas não conhecerem o Diretor que têm neste momento (...). Isso são sempre situações difíceis e, portanto, em qualquer organização quando os membros da organização não estão disponíveis para reconhecer o líder, é muito difícil. É um grande constrangimento” (A5).</p> <p>“Eu acho que a maior dificuldade e sobretudo em Portugal é que ninguém reconhece (...). As pessoas têm muita dificuldade em reconhecer o líder, porque toda a gente quer ser líder e, portanto, como não reconhecem, a tarefa está extremamente dificultada. Porque como nós não reconhecemos o mérito, como não reconhecemos (...) as qualidades dos outros temos muita dificuldade em reconhecer que A, B, C, ou D é um líder (...)” (A5).</p>	

Os discursos dos entrevistados em relação aos constrangimentos que o Diretor sente no exercício da liderança num Agrupamento de Escolas são convergentes quando mencionam que eles são muitos e de variada ordem.

Os constrangimentos indicados são, pois, mais do que as facilidades (S2) e “são de toda a ordem desde os materiais, os administrativos, fundamentalmente por aí” (S5).

Todos os testemunhos fizeram emergir um conjunto de constrangimentos que agrupamos em internos e externos ao Agrupamento de Escolas.

Os internos integram as não ajudas e a não cooperação e colaboração das pessoas; o não reconhecimento do Diretor como líder, nem do seu mérito; não se conseguir realizar o que se pretende; a personalidade; a falta de conhecimentos; e a discordância das ideias do líder. Enquanto os constrangimentos externos são constituídos pela falta de autonomia; pela intensidade e a velocidade da publicação de legislação escolar; pelo controlo exercido pela tutela sobre as escolas; pela falta de pessoal não docente; pelo pessoal não docente que pertence a dois empregadores distintos: um local, a Câmara Municipal e outro central, o MEC, com todas as implicações que isso acarreta; pelo pessoal não docente com pouca formação; pela desmotivação das pessoas; pela carga substancial de trabalho; por questões de ordem económica e pedagógica impostas pelo MEC; pela dimensão do Agrupamento e as sucessivas alterações organizativas; pelos cortes orçamentais; e a falta de recursos (humanos e materiais).

Deste modo, e no que toca aos constrangimentos internos, salientam-se, por um lado, as não ajudas e a não cooperação e colaboração das pessoas apontadas por A2 e A4. Além disso, essas pessoas, em determinadas situações,

“tentam atrapalhar o desenvolvimento das coisas ou por não concordarem ou apenas para criar confusão, como alguém disse há alguns anos que no meio da confusão há sempre alguém que se safa e há sempre quem tente arranjar alguma confusão para se tentar safar às situações” (A2).

Por outro lado, o não reconhecimento do Diretor como líder é indicado por A5, comentando este facto desta forma:

“há sempre pessoas que não são capazes de reconhecer que os outros são melhores (...) e em Portugal é muito típico. (...) portanto, talvez a maior dificuldade no Agrupamento esteja no facto das pessoas não conhecerem o Diretor que têm neste momento (...). Isso são sempre situações difíceis e, portanto, em qualquer organização quando os membros da organização não estão disponíveis para reconhecer o líder, é muito difícil. É um grande constrangimento”.

Ainda em relação a esta ideia, A5, no seu discurso, acrescenta o seguinte:

“eu acho que a maior dificuldade e sobretudo em Portugal é que ninguém reconhece (...). As pessoas têm muita dificuldade em reconhecer o líder, porque toda a gente quer ser líder e, portanto, como não reconhecem, a tarefa está extremamente dificultada. Porque como nós não reconhecemos o mérito, como não reconhecemos (...) as qualidades dos outros temos muita dificuldade em reconhecer que A, B, C, ou D é um líder”.

Outros constrangimentos surgem quando o líder não consegue realizar o que pretende e ainda quando não consegue definir um caminho «certo» para que os outros o sigam, a fim de concretizar aquilo que é o seu desejo (D3).

A impulsividade e a personalidade podem constituir-se como enormes constrangimentos. A este propósito, S3 refere que a impulsividade de uma pessoa é um constrangimento para o líder, enquanto A3 afirma que a personalidade dos liderados pode levá-los a contestar o líder e a sua liderança e que, por vezes, a própria personalidade do líder pode levar a que este não seja aceite como líder e que a sua liderança também seja contestada.

A falta de conhecimentos corresponde a outro constrangimento, dizendo, a propósito, S3 que “a falta de conhecimentos ao nível teórico de gestão e administração é um constrangimento. A falta de conhecimento da organização é um constrangimento”.

A discordância relativamente às ideias do líder é apontada por A2 como outro grande constrangimento que se pode colocar ao Diretor de qualquer Agrupamento de Escolas.

Os constrangimentos externos, em muito maior número, envolvem, por exemplo, a falta de autonomia, que é referida pelos entrevistados D2, D5 e A1. Neste âmbito, reportemo-nos ao discurso de D5, quando afirma que

“as grandes dificuldades que nós temos como líderes no Agrupamento é a falta de autonomia. Nós estamos (...) tão limitados na autonomia que, quer dizer não podemos comparar a liderança de uma empresa público-privada, privada, etc., com uma escola, com um Agrupamento de Escolas que tem que pedir autorização para tudo e mais alguma coisa à tutela e cada vez pior, porque dantes ainda tínhamos a Direção Regional de Educação do Algarve, agora nem isso. Agora é uma Direção de Serviços da Região Algarve que faz apenas de correio. Portanto, essa é mesmo a grande dificuldade e cada vez está pior. Agora, ao que parece, até vamos deixar de processar vencimentos, vão ser processados em Lisboa. Portanto, [isto] «está bonito»”.

Atenhamo-nos igualmente ao testemunho de A1, que a este respeito afirma que

“(…) o maior constrangimento é a falsa autonomia que os Agrupamentos têm. (…) temos muito pouca autonomia. Debatemo-nos (…) com problemas financeiros, também muito chatos. Não temos o dinheiro que gostaríamos de ter, nomeadamente, para tornar a escola mais apelativa, (…) mais acolhedora, (…) portanto, os constrangimentos maiores que eu penso será mesmo ao nível da autonomia, quer pedagógica, quer financeira”.

Esta falta de autonomia há muito que é referida na literatura como um dos «males» do nosso sistema educativo, das nossas escolas e, por conseguinte, como um dos constrangimentos para a liderança de qualquer Diretor escolar (Lima, 1996, 2007a; Estêvão, 1999b; Teixeira *et al.*, 2002; Barroso, 2004). Com este tipo de posição, também se identificam todas as organizações sindicais portuguesas de professores.

Associado à falta de autonomia, D3 entende que outro dos constrangimentos se prende com o controlo que as estruturas educativas portuguesas exercem sobre as escolas, o que acaba também por revelar a desconfiança que a tutela tem em relação a estas. O seu discurso atesta-o, quando afirma que

“embora o discurso do Ministério seja de utilizar cada vez mais a palavra autonomia, essa é uma palavra que em termos escolares nunca entrou no meu léxico. Nunca entrou, porque (…) ficaríamos aqui uma longa tarde a conversar sobre a autonomia, porque a autonomia também tem que ser vista em vários aspetos, a financeira, a pedagógica, etc., mas a verdade na prática, do meu ponto de vista, nós cada vez temos menos autonomia. Por isso eu nunca uso esta palavra, que vem em todos os documentos legislativos, com preâmbulos muito interessantes sobre a autonomia, mas que na prática não é nada disso, porque nós temos verificado e a minha experiência pode provar isso porque eu sou Diretora há vinte anos, já vivi situações de responsabilidade na gestão com muitos Ministros da Educação, com muitos Diretores Regionais e com vários governos de vários partidos e nunca como agora a gente sente que tudo é tão controlado à distância e tudo pretende ser visto da mesma maneira à distância e que a realidade das escolas não conta e mais, não tenho medo nenhum de dizer que a maneira como nos veem não mostra que tenham confiança nas escolas. Portanto, o sistema hierárquico não confia naquilo que as escolas estão a fazer e isso faz-nos gastar tempo, gastar muito tempo, muitas dificuldades e sobra-nos pouco tempo para nós pensarmos estrategicamente a vida da escola, a tomar opções, porque as regras a cumprir são tão pormenorizadas e temos tanta dificuldade que (…) esse controlo é tão exagerado, isto há de ser revisto porque hão de

chegar à conclusão de que não é pelo facto de controlarem mais que as escolas funcionam melhor” (D3).

Esta faceta do controlo «apertado» e exagerado já vem sendo abordada por diversos autores, entre os quais se salienta Lima (2015), que de forma crítica entendem que este não é o melhor procedimento que a administração educativa deve ter para com o sistema educativo e em particular para com as escolas, pelo que esta situação se constitui de facto como um constrangimento à ação de liderança do Diretor.

A intensidade e a velocidade da publicação de legislação escolar é outro dos constrangimentos externos que têm implicações na liderança do Diretor num Agrupamento de Escolas, conforme percecionam D2, D5, S2 e S3. Sobre este aspeto, D2 entende que o facto de a legislação ser constantemente alterada, isto é, de estar “sempre a sair (...) não nos permite levar um rumo que a gente defina para vários anos, não. Hoje é assim, mas amanhã já não é assim”. Do mesmo sentido é a opinião de D5, segundo o qual “(...) o facto da legislação mudar dia sim, dia não, são fortes constrangimentos, porque o pessoal nunca sabe o que é válido agora e já não é válido amanhã”. Ainda neste domínio, S2 refere que a própria leitura e interpretação das normas legais são dificuldades com as quais se confrontam os Diretores escolares, “porque a leitura que nós fazemos pode ser interpretada de uma maneira e vem um pai ou vem a Inspeção e interpreta de outra maneira. Temos que fazer esse consenso e conseguir chegar a um acordo ou, pronto, a um meio-termo entre ambos”. A «instabilidade» da legislação a par das “próprias contradições que as leis consagram umas relativamente às outras (...) para além do que deveria ser normal”, são apontadas por S3 como grandes constrangimentos à liderança do Diretor de um Agrupamento de Escolas.

Esta falta de estabilidade legislativa faz com que a instabilidade se alargue um pouco a toda a organização educativa.

Também a falta de pessoal não docente é mencionado por D5 como outro constrangimento, afirmando a este propósito que

“eu não consigo fazer aquilo que desejava fazer porque nós temos cada vez menos pessoal, a crise não deixa contratar ninguém, não deixa que recorramos a coisa nenhuma, nos últimos anos (...), por exemplo, [ainda tínhamos e por isso] recorriamos aos POC’S (Programas Ocupacionais), aos desempregados através do Instituto de Emprego e no último ano nem isso fomos autorizados”.

Este entrevistado acrescenta ainda que tem um corpo de funcionários envelhecido no Agrupamento de Escolas que dirige e que, por essa razão, o trabalho que realizam não é da mesma ordem e qualidade que aquele que é feito por um funcionário mais novo. Este facto, acrescenta, constitui-se ainda como um grande constrangimento porque tem contribuído para a diminuição do pessoal não docente no ativo, sendo

“que por exemplo só este ano já se reformaram cinco. Depois ainda vieram acenar com as rescisões amigáveis e por conta disso já foram dois e não há renovação. Portanto, eu neste momento tenho menos sete funcionários do que tinha em dezembro de 2013, que já não eram muitos. Não faço a mínima ideia como é que vou pôr isto a funcionar em setembro, ou seja, no próximo ano letivo” (D5).

Todavia, há que referir uma posição contrária a esta, testemunhada no discurso do Diretor do AGREAL, em que este sujeito não se queixa da falta de pessoal não docente, acrescentando o seguinte:

“tenho viajado muito (...) por essa Europa fora e mesmo fora da Europa e tenho conhecido as formas de gestão, como é que funcionam as escolas nos outros países. (...) eu às vezes digo lá (...) *caretakers* ou *janitors* quantos tens e eu digo o número e eles dizem eh (...) pá estás cheio de sorte, porque eles não têm, não há, nas escolas lá fora eu digo isto, não há funcionários como nós temos aqui e não são precisos. Basta a escola funcionar de uma determinada maneira. Portanto, isso é uma falácia e das maiores do ensino em Portugal, faltam funcionários? Não faltam nada. Falta uma escola a funcionar como deve ser. (...) e eu pô-la-ia a funcionar como deve ser se me deixassem trabalhar dessa maneira, mas o espaço também não podia ser assim” (D1).

Ainda em termos de pessoal não docente, existem outros dois constrangimentos para a liderança do Diretor, na opinião dos entrevistados.

O primeiro relaciona-se com o facto de o pessoal não docente nos Agrupamentos de Escolas pertencerem a dois empregadores distintos: um ao nível local que é a Câmara Municipal e o outro ao nível central, que é o MEC com todas as implicações que isso acarreta. A este respeito, o Diretor do AGREVI diz que tem

“pessoal não docente que é do Ministério e pessoal não docente que é da Câmara. No caso dos assistentes operacionais não se nota muito, porque uns estão numa escola e os outros estão nas outras escolas. Os do Ministério só estão aqui na Escola Secundária. Os que estão nas escolas básicas e nas escolas dos 2º e 3º ciclos são todos da Câmara, mas no que diz respeito aos funcionários administrativos isso já não acontece, porque eu tenho na mesma sala na secretária ao lado, tenho duas secretárias contíguas, tenho uma da Câmara e outra do Ministério da Educação. Inclusive, agora não mas durante uns meses fizeram horários diferentes. Uma faziam 40 horas e outras faziam 35. Portanto, estes são exemplos de constrangimentos, para além daqueles que eu já disse e que nós não podemos fazer nada” (D5).

O segundo constrangimento prende-se com a pouca formação detida pelo pessoal não docente. Este aspeto é mencionado pelo Diretor do AGREAL da seguinte forma:

“(…) tenho um pessoal (…) auxiliar, operacionais particularmente no segundo e terceiro ciclo não entendem bem a função que deviam de ter. Não têm o *approach* que deviam ter com os alunos, funcionam por gritos e depois admiram-se de serem pouco respeitados, exatamente porque o relacionamento que têm com a massa crítica, com os alunos não é o adequado. Portanto, aí há de facto um constrangimento grande. As pessoas são pouco formadas ou não são formadas de facto, não foram, embora eu deva dizer que o pessoal operacional é do pessoal que tem mais formação. Agora dá-me a ideia que a formação serve para pouco (…) da forma como é dada, não sei, mas eles não assimilam (…) ou são pouco cuidados na forma como exercem a sua profissão” (D1).

Parece-nos que também uma das preocupações deste Diretor, e que acaba por se constituir como um constrangimento para a sua liderança, tem a ver com o modo como se processa a transferência da formação do pessoal não docente para o local de trabalho, ou pura e simplesmente com o facto da mesma não se transferir. Na verdade, a formação só terá resultados na prática destes sujeitos quando efetivamente se verificar a transferência para os seus contextos de trabalho (Caetano e Velada, 2007).

A desmotivação das pessoas, quer sejam professores ou pessoal não docente, é um grande problema e constrangimento que se coloca a qualquer Diretor escolar. Sobre este aspeto, o Diretor do AGREOL além de integrar esta questão no seu discurso, justifica a sua existência, nomeadamente quando afirma que não é fácil nos dias de hoje ser Diretor de um Agrupamento de Escolas e que

“nos últimos anos, digamos que a dificuldade duplicou, triplicou, é de maior monta, porque as pessoas estão completamente desmotivadas por várias razões... pelas condições económicas, pelas condições físicas, pela maneira como somos tratados pela tutela, somos tratados «abaixo de cão» e como uns miseráveis que aqui andamos. Uma escola não é fácil e superiormente quando a tutela nos cria sérios entraves, porque são eles que nos criam os entraves, é muito complicado (...)” (D4).

A carga substancial de trabalho, não só do Diretor do Agrupamento de Escolas, como daqueles que lá trabalham, é também um grande constrangimento para se liderar qualquer estabelecimento de ensino. Facto que é mencionado no discurso de S4 em relação ao que se passa no final do ano letivo, da seguinte forma: “é a carga de trabalho que todos os docentes neste momento têm, que é extremamente difícil (...) incluindo o trabalho do Diretor”. O trabalho a que este sujeito se refere é todo o trabalho que estes profissionais desenvolvem ao longo de qualquer ano letivo acrescido da feitura, vigilância e correção de exames nacionais e provas de equivalência à frequência; as inúmeras reuniões; os relatórios de tudo e mais alguma coisa que têm que elaborar e entregar ao Diretor ou ao MEC; e a avaliação de desempenho docente, entre outras. Esta situação também é difícil para o Diretor, enquanto líder, administrador, gestor e responsável pelo Agrupamento de Escolas, nomeadamente “conseguir unir esforços para que tudo atinja o objetivo a que se propõe (...)” (S4).

Portanto, a multiplicidade de tarefas e funções que cabem ao Diretor (Morgan, Hall e Mackay, 1983; Barroso e Sjørslev, 1991; Antúnez, 1994, 2000; Sallán, 1995, 1998; Mayo, 2004; Pulido, 2008; Blejmar, 2013; Guerra, 2015), tal como acontece aos outros atores educativos que com ele trabalham nas escolas, funciona atualmente como um grande constrangimento à sua ação de liderança.

Existem também constrangimentos de ordem económica e pedagógica, impostos pelo MEC (S1). Os primeiros derivam dos cortes orçamentais (D3; D4; S3; A1; A2), sendo eles próprios também constrangimentos que se colocam à liderança do Diretor num Agrupamento de Escolas. Esta situação, que se pode traduzir em constrangimentos financeiros, prende-se com o momento atual de crise económica que o país vive, em que o governo, encontrando-se o país sob um programa de assistência financeira, se viu obrigado pelos credores internacionais a aplicar cortes orçamentais em todas as áreas, tendo a educação sido uma delas em que esses cortes foram enormes e por isso mais visíveis e que ainda hoje continuam a provocar grandes constrangimentos a todos os «clientes» da educação, assim como àqueles que trabalham nesta área, como são os casos dos Diretores escolares.

Estas circunstâncias levaram ao aparecimento de inúmeras situações que se passaram a registar com maior frequência no seio dos Agrupamentos de Escolas, como, por exemplo, a falta de meios (A2); a existência de mobiliário decrépito (D1); a não substituição de mobiliário de madeira a estragar-se devido a infestação de térmitas (D1); a não contratação de outros funcionários (D5); a não manutenção periódica e embelezamento de certos espaços escolares (A1); e a escola passar a ter um papel social diferente (D3).

Os constrangimentos pedagógicos, na aceção de A2, relacionam-se com as exigências burocráticas que o MEC coloca aos docentes e que os faz despender muito tempo com tarefas dessa ordem, os «cansa», desmotiva e «desvia» do seu foco principal para o qual foram formados, que é ensinar.

Esta ideia é resumida por A2 e S3 através da expressão «falta de recursos humanos e físicos», sublinhando, por exemplo, as necessidades prementes de espaços, de pessoal e outras de natureza física.

Por fim, a própria dimensão do Agrupamento de Escolas associada às sucessivas alterações organizativas é apontada pelo entrevistado S3 como grande constrangimento que se coloca ao Diretor na liderança de um Agrupamento de Escolas.

Segundo a Diretora do AGREFI, para que seja possível a qualquer Diretor escolar superar estes constrangimentos é necessário que tenha

“muita capacidade de adaptação à mudança, quer à mudança organizativa, quer à mudança de estrutura mental e de vida social dos miúdos. Portanto, nós temos sempre que estar atualizados e abertos à mudança porque os nossos jovens hoje não são iguais aos de há dez anos atrás, nem iguais aos de há vinte, nem as famílias são iguais, muito menos o contexto social que se vive, portanto, espera-se que um líder de uma escola dê respostas a situações diferentes que estão sempre a atualizar-se, sempre a mudar e nós temos que ter sempre os «olhos muito abertos» à nossa volta para perceber o que é que a sociedade espera de nós” (D3).

De um modo geral, como vimos, é salientado por todos os entrevistados que existem mais constrangimentos do que facilidades no exercício da liderança por parte do Diretor de um Agrupamento de Escolas. O seu testemunho mostra que a quase totalidade dos constrangimentos sentidos pelo Diretor no exercício da liderança se relacionam com questões externas ao Agrupamento de Escolas (constrangimentos externos), o que é corroborado pelo A3 quando sublinha que “os constrangimentos são quase todos externos”.

Tratados que foram os constrangimentos sentidos pelo Diretor no exercício da liderança de um Agrupamento de Escolas, importa também sabermos de que forma os entrevistados percecionam a influência da dimensão pedagógica na liderança escolar.

1.3. Influência da dimensão pedagógica na liderança escolar

As duas subcategorias resultantes da organização das respostas compreendidas nesta categoria são as seguintes: nas práticas de liderança escolar, em geral; e no caso do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto.

1.3.1. Nas práticas de liderança escolar, em geral

De acordo com os discursos dos entrevistados, as práticas de liderança escolar, em geral, encontram-se sistematizadas no quadro 38.

Quadro 38 - Nas práticas de liderança escolar em geral

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) nós estamos dentro de uma escola e toda a prática de liderança (...) tem que ter uma base pedagógica. Se não tem, devia de ter porque todos nós somos professores ainda. (...) portanto, isso é mais ou menos intrínseco e obriga-nos a ter (...) a ponderar, digamos assim, a ver qual é que é pedagogicamente a consequência de um ato de liderança, de uma decisão. (...) mas acho também que isso tem que ter um limite” (D1).</p> <p>“(…) é preciso ter um sentido pedagógico muito forte para compreender as situações de aula, as situações de ensino e aprendizagem, para que a liderança pedagógica se possa fazer adequadamente. Evidentemente que a escola também tem outros aspetos empresariais como a gestão financeira e a gestão administrativa que hoje tem uma carga (...) porque todas as incumbências são para a escola e do ponto de vista administrativo, também é preciso ter conhecimentos e estar atualizado e estar muito atento e tudo isso, mas a gestão pedagógica é o fundamental, porque são os alunos e a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento o nosso objetivo e, portanto, tudo o que é em termos de gestão pedagógica se organiza e pretende obter boas condições de aprendizagem, avaliação, avaliação de resultados, quer em termos de resultados de alunos, quer em termos de funcionamento global de escola, do desempenho dos seus profissionais, da evolução da instituição como instituição que se desenvolve ela própria” (D3).</p> <p>“Eu acho que qualquer decisão, a não ser que seja puramente financeira, tem sempre por base a vertente pedagógica. Portanto, qualquer decisão que é tomada tem sempre (...) por alguma coisa existe o Conselho Pedagógico que é um órgão com muita importância num Agrupamento de Escolas que determina, que limita ou que dirige e orienta uma decisão. (...) penso que toda a parte pedagógica está sempre na base de qualquer decisão. (...) se nós excluirmos (...) a parte financeira, portanto, a parte contabilística que é uma ciência mais exata e tem que ter os seus trâmites a seguir, tudo o resto da gestão de um Agrupamento tem sempre a vertente pedagógica como base. Nós muitas vezes não imaginamos, mas uma visita de estudo, uma atividade qualquer, portanto, tem sempre a vertente pedagógica [presente], tem sempre que estar lá essa base” (S1).</p> <p>“(…) claro que tem que influenciar (...) as decisões são tomadas com base na parte pedagógica. Pronto, temos que levar também a parte psicológica das pessoas em consideração, mas a parte pedagógica para o funcionamento das turmas, das aulas, o cumprimento de horários, tudo isso influencia a liderança e a liderança influencia ao mesmo tempo o desenvolvimento das atividades” (S2).</p> <p>“Na minha opinião, quando a dimensão pedagógica deixar de determinar as formas e práticas de liderar a escola, penso que a escola deixa de ter sentido, porque acho que na escola deve ser mesmo a prática pedagógica a determinar as leis para a prática administrativa e a nossa dificuldade, enquanto gestão, tem sido a de não esquecer este objetivo perante todas aquelas determinações legislativas que nos são impostas pelo Estado e que, muitas vezes, só veem a dimensão administrativa e financeira, parecendo esquecer essa dimensão pedagógica. Nós conseguimos filtrar o máximo possível, para que, aos que trabalham no terreno, entenda-se na escola, na sala de aula, continue a prevalecer a dimensão pedagógica. (...). A dimensão pedagógica determina em 100% a sua função [a da liderança escolar em geral]” (S3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da tomada de decisões. • Da influência da formação docente nas práticas de liderança. • Grande e decisiva influência.

Continua na página seguinte

Quadro 38 - Nas práticas de liderança escolar em geral

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Elas determinam na medida em que elas vão sendo atualizadas no dia a dia de acordo com uma série de atividades e de itens que têm que ser avaliados trimestralmente, mensalmente e semanalmente e tudo isso faz com que no outro dia as coisas possam e tenham que ser diferentes para atingirem os objetivos e que se relacionam com a dimensão pedagógica. (...). Relacionando a prática pedagógica com o Conselho Pedagógico, acho que é o lugar onde o Diretor tem de verificar se as coisas estão de acordo com a realidade do Agrupamento e se as metas que se propõe atingir elas estão efetivamente do Agrupamento e daquilo que ele se propõe fazer e realizar” (S4).</p> <p>“A dimensão pedagógica deve determinar as práticas de liderança, porque isso é a missão base da escola. Imagine, eu o ou alguém não pode vir a exercer o cargo de Diretor pensando, olha vou fazer isto como se fosse sei lá, ali um clube náutico, por exemplo. Lá é uma atividade desportiva, não é? Ligada à náutica e aqui tem que ser mesmo com os aspetos pedagógicos, porque é a missão da escola” (S5).</p> <p>“A dimensão pedagógica (...) influencia bastante, porque está diretamente ligada aos bons resultados de uma escola e que qualquer Diretor gostará de ter uma escola com bons resultados e uma dimensão pedagógica válida (...) e com uns resultados visíveis e que seja vista pelas outras pessoas ou pelos outros Agrupamentos como uma escola de referência” (A1).</p> <p>“Tem tudo a ver. As práticas escolares, a dimensão pedagógica, uma coisa sem a outra não funciona. A liderança terá de ser sempre nesse sentido” (A3).</p> <p>“(…) acho que a dimensão pedagógica é fundamental (...)” (A4).</p>	

A partir dos testemunhos dos entrevistados, destacam-se determinadas ideias sobre a influência da dimensão pedagógica na liderança escolar, nomeadamente: ao nível da tomada de decisões; da influência da formação docente nas práticas de liderança; e da grande e decisiva influência da mesma.

Na sua maioria, os discursos dos entrevistados coincidem no facto da dimensão pedagógica influir nas práticas de liderança escolar em geral, salientando-se neste âmbito, especificamente, ao nível da tomada de decisão. A este respeito S1 julga

“que qualquer decisão, a não ser que seja puramente financeira, tem sempre por base a vertente pedagógica. (...) por alguma coisa existe o Conselho Pedagógico que é um órgão com muita importância num Agrupamento de Escolas que determina, que limita ou que dirige e orienta uma decisão. (...) penso que toda a parte pedagógica está sempre na base de qualquer decisão. (...) se nós excluirmos (...) a parte financeira, portanto, a parte contabilística que é uma ciência mais exata e tem que ter os seus trâmites a seguir, tudo o resto da gestão de um Agrupamento tem sempre a vertente pedagógica como base”.

Já S2 entende que além da dimensão pedagógica também a parte psicológica das pessoas tem influência nas práticas de liderança escolar, salientando especificamente a tomada de decisão no que diz respeito ao funcionamento das turmas, das aulas e ao cumprimento dos horários por parte de todos os atores educativos. Acrescenta ainda que esta influência, que é exercida na liderança do Diretor, atinge simultaneamente o desenvolvimento das atividades.

Também o facto dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas serem provenientes da classe docente, e portanto detentores de formação pedagógica, influencia as suas práticas de liderança, todavia, até um certo limite (D1; A4).

O discurso da Diretora do AGREFI revela que a dimensão pedagógica influencia as práticas de liderança escolar em geral que levam à existência de boas condições de aprendizagem por parte dos alunos; à realização da avaliação, quer seja dos alunos ou da escola; ao bom funcionamento global da escola; ao correto desempenho dos seus profissionais; e à evolução e desenvolvimento da escola enquanto instituição e organização.

De facto, a dimensão pedagógica exerce alguma influência neste tipo de práticas e tanto assim é que, na aceção de Cabral (1996), o afastamento deste tipo de dirigente da área pedagógica dificulta a liderança dos docentes, acabando estes por não se reverem naquele tipo de líder nem na liderança que exerce.

Para outros sujeitos, como S3, S4, S5, A1 e A3, é grande a influência da dimensão pedagógica na liderança em geral. A este respeito, S3 afirma que apesar das

“(…) determinações legislativas que nos são impostas pelo Estado e que, muitas vezes, só veem a dimensão administrativa e financeira, parecendo esquecer essa dimensão pedagógica, nós conseguimos filtrar o máximo possível, para que, aos que trabalham no terreno, entenda-se na escola, na sala de aula, continue a prevalecer a dimensão pedagógica. (...). A dimensão pedagógica determina em 100% a sua função [a da liderança escolar em geral]”.

O sujeito S4 menciona que as práticas de liderança em geral são influenciadas pela dimensão pedagógica e que por este motivo

“elas vão sendo atualizadas no dia a dia de acordo com uma série de atividades e de itens que têm que ser avaliados trimestralmente, mensalmente e semanalmente e tudo isso faz com que no outro dia as coisas possam e tenham que ser diferentes para atingirem os objetivos que se relacionam com a dimensão pedagógica”.

Na ótica de S5, a dimensão pedagógica também determina ou influencia as práticas de liderança em geral, porque numa escola os aspetos pedagógicos devem sobrepor-se a todos os outros em virtude da concretização da missão da escola, tal como normativamente o discurso da tutela assim determina.

O entrevistado A1, por seu lado, refere que a dimensão pedagógica influencia bastante as práticas de liderança em geral, porque se relaciona diretamente com os bons resultados da escola, o que faz com que a ela seja vista pelas outras pessoas como uma escola de referência.

Por último, A3 acrescenta que esta influência é de tal ordem que “uma coisa sem a outra não funciona”, ou seja, as práticas de liderança em geral têm sempre em linha de conta a dimensão pedagógica.

Trata-se de uma situação, em que apesar de não existirem muitos dados provenientes de estudos que assim o indiquem, o facto é que alguns dos entrevistados têm a perceção e a convicção de que a formação pedagógica detida pelo Diretor é uma mais-valia para o seu exercício profissional.

A dimensão pedagógica é, sem dúvida, de extrema importância em qualquer estabelecimento de ensino, pelo que o Diretor de escola deve ter uma grande preocupação com a mesma e considerá-la na sua formação, no entanto, deve ter presente que a formação nesta área é necessária mas não suficiente para o desempenho das suas funções, tal como o defende Lück (2013).

Seguidamente, vejamos como, na opinião dos entrevistados, a dimensão pedagógica também influencia em concreto as práticas de liderança do Diretor de um Agrupamento de Escolas.

1.3.2. No caso do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto

Tendo por base os testemunhos dos entrevistados, os dados referentes à influência da dimensão pedagógica nas práticas de liderança, em concreto, do Diretor do Agrupamento de Escolas, constituem o quadro 39.

Quadro 39 - No caso do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) se calhar subconscientemente faz com que a minha liderança seja um pouco mais (...) amena, digamos assim, exatamente porque tento-me pôr nos calcanhares das pessoas e ver exatamente como é que eles observam a questão. Se calhar não é tanto pedagógico, tem mais a ver com a minha área de formação. (...) portanto, saber ler por cima e saber ler onde estou, (...) mas isso também tem algo de pedagógico penso eu, (...) se calhar isso exerce-se em pequenas coisas, como por exemplo eu ando por aí e tenho a mania de ir a apanhar papéis do chão, é um ato pedagógico o que estou a fazer de facto. A exemplaridade tanto quanto eu consigo e sei. (...) acho que o exemplo é, digamos, a melhor imagem daquilo que se pretende inculcar ou explicar. (...) faço-o assim e acho que a dimensão pedagógica da administração e da gestão é essa” (D1).</p> <p>“A liderança que eu faço e que a maior parte dos meus colegas faz, muitas vezes não tem em conta, não digo que não tem em conta porque tem, não nos debruçamos suficientemente sobre a parte pedagógica para gerir em função disso, ou seja, a gente tem tanta parte burocrática, preenche isto, preenche aquilo, preenche aqueloutro, que não tenho tempo para liderar de acordo com a análise dos resultados da escola, aquilo que pensamos para o nosso Agrupamento, quer dizer o que nós não temos aqui é tempo para refletir e para construir uma liderança com base numa reflexão dos resultados. Não há tempo para refletir. Isto é agir e somos sempre solicitados por colegas constantemente, muitas vezes até para fazer de psicólogo, que não nos dá tempo para termos o discernimento suficiente para tomarmos decisões suportadas em análises dos resultados (...) [contudo,] A parte administrativa «suga» muito do nosso tempo, absorve-nos muito não deixando margem para o resto, nem para fazer uma gestão neste caso com a minha ideologia do que é gerir um Agrupamento. Eu estou a «apagar fogos» constantemente e não a gerir o Agrupamento” (D2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A formação docente influencia as práticas de liderança do Diretor. • A influência é relativa. • Ao nível da tomada de decisões. • Grande e decisiva influência.

Continua na página seguinte

Quadro 39 - No caso do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“A influência é relativa. Até mais em termos pedagógicos. (...) Por exemplo, o ano passado mudaram os currículos do 1º ciclo e foi uma confusão danada. Mudaram a história das AEC’S (Atividades de Enriquecimento Curricular) e as Câmaras que até então promoviam as AEC’S, «baldaram-se» e com razão porque não faz sentido. Esses são constrangimentos ligados à liderança que nós tivemos e que este ano vou tentar modelá-los, mas que não deixam... vão continuar a existir. Os professores do 1º ciclo não estavam habituados a esta coisa, eram professores titulares e ponto final. A legislação neste momento, já não é assim, já obriga-os apenas a «dar» Matemática ou Língua Portuguesa ou Estudo do Meio e o resto pode ser «dado» por outros professores e aquilo é uma confusão, ou seja, o ensino, a monodocência está a «cair» e, portanto, pronto, isto é um exemplo do 1º ciclo. A agregação de escolas teve problemas pedagógicos muito complicados. Primeiro porque reduziu os recursos humanos. (...) depois veio um Despacho sobre as AEC’S que permitia que os professores que tivessem poucas horas as completassem com AEC’S, foi uma solução por um lado, mas foi uma solução que resolveu o problema de 9 dos 10 indicados, mas que não resolveu o problema em termos pedagógicos dos miúdos, porque eu pus professores, por exemplo, que tiveram a vida toda a «dar» Biologia ao 11º e ao 12º ano a «dar» Ciências Experimentais em AEC’S a meninos do 1º e do 2º ano e chegavam aqui onde nós estamos colegas com 25 anos de serviço que estavam completamente a «passar-se». É o termo que eu uso mesmo é a «passar-se». Obviamente também tivemos o contrário. Também tivemos pessoas que se adaptaram perfeitamente. Mas de uma maneira geral ainda há poucos dias eu tinha <i>mail’s</i> de colegas que me continuavam a dizer que não sabiam o que é que haviam de fazer aos miúdos e, portanto, ninguém preparou estes professores para enfrentar aquelas «ferazinhas» de 7 anos, 8 anos (...). Este ano nós vamos tentar que as AEC’S não sejam à mesma hora, porque o facto de serem sempre ao fim do dia fez apenas com que cada professor só pudesse «dar» cinco horas de AEC’S, uma por dia, o que invalidou os concursos, apesar de nós sabermos que há desemprego e não sei quantos, mas os de fora não apareceram, porque nós não conseguimos preencher as AEC’S todas com os docentes daqui, mas depois abrimos concursos. Por exemplo, deixámos a Educação Física que é um grupo que está sempre bem, que tem sempre lugares para contratados, houve muitos colegas que já se aposentaram e então ainda continua a haver e como também têm o desporto escolar há sempre horários. Neste momento é dos poucos grupos que tenho contratados. Então nós tentámos deixar as restantes AEC’S para a área desportiva. Só consegui encontrar um ao fim da terceira ou quarta tentativa. Concorriam, depois chegavam, mas então quanto é que eu vou ganhar? Ah, isto são 10 euros à hora, para aí. Então isto não dá para o gásóleo. Não aceitavam. Então, eu acabei por ter de abandonar o concurso de Educação Física (...). Tive que passar para o Inglês, tive que passar para outra coisa qualquer que já não me lembro, porque não deu. Este ano vai ser igual por isso é que (...) eu não queria que fosse igual por isso é que estou a tentar que haja AEC’S, por exemplo, de manhã e haja AEC’S à tarde para que o mesmo professor possa «dar» 10 horas, porque com 10 horas já «pia de outra maneira», mas com 10 horas também tenho que enfrentar os professores do 1º ciclo para que se mentalizem que eles não começam às 9 e acabam às 5 ou acabam às 4 e depois quem vier atrás que feche a porta. É mais uma função de liderança. Tenho também como Adjunta uma professora do 1º ciclo que teve esse cuidado de ir buscar e que tem também muita experiência do 1º ciclo” (D5).</p> <p>“Estou-me a lembrar que ela [Diretora do Agrupamento de Escolas] tudo faz para tentar esmiuçar as questões legislativas, procurando que elas influenciem, ao mínimo, a gestão pedagógica, embora algumas delas tenham mesmo a ver com a gestão pedagógica. O que nós procuramos é que a gestão pedagógica procure condicionar ao máximo a gestão administrativa e a gestão financeira” (S3).</p> <p>“A dimensão pedagógica, eu acho que tem influência nas formas e práticas da liderança escolar exercidas pelo Diretor, porque a sua ação deve-se pautar, pelo menos daquilo que aprecio, exatamente tendo em vista sempre como última finalidade a atividade pedagógica” (S5).</p> <p>“(...) o objetivo do Diretor será sempre (...) melhorar a dimensão pedagógica da escola e o nosso Diretor não foge à regra. (...) qualquer medida que se tome, tem sempre em vista a melhoria pedagógica do Agrupamento” (A1).</p> <p>“Eu acho que todas as decisões que o Diretor toma são em função do bem-estar dos alunos e da aprendizagem dos alunos, portanto, sempre procurando que as coisas melhorem. Podem não ser entendidas por toda a gente como tal, mas acho que está sempre presente esse sentido de que leve a atingir o fim de que nós cá estamos, que é educar e ensinar” (A2).</p> <p>“Eu acho que a dimensão pedagógica tem que estar sempre presente e estará sempre presente nas tomadas de decisão do Diretor e da direção da escola” (A2).</p> <p>“Ela [Diretora] tem uma visão da escola e uma visão pedagógica muito interessante, muito segura. (...) e o facto de ela ter um conhecimento tão abrangente, tão atual e também um conhecimento muito próximo do meio de onde vêm os nossos alunos faz com que a sua liderança seja uma liderança mais segura. Portanto, todas as ideias que ela normalmente preconiza para este Agrupamento as pessoas seguem com facilidade, porque são ideias boas. São exatamente ideias que nos servem” (A3).</p> <p>“Acho que sim. Também, porque a relação com as pessoas é mais importante às vezes do que propriamente o saber muito (...). Portanto, mais uma vez acho que a parte pedagógica é muito importante e a gestão de tudo o que tem a ver com a pedagogia no Agrupamento é fundamental” (A4).</p> <p>“Eu penso que é muito importante. Um Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada tem absolutamente que ter experiência pedagógica. É impossível dirigir. As escolas não são talhos e, portanto, para perceber que isto não é um talho e que não é uma fábrica de sapatos ou de atacadores é preciso ter estado dentro de uma sala de aulas, porque só assim se pode perceber como é que os liderados, e aqui estou a falar dos docentes, dos não docentes e mesmo dos discentes, funcionam e quais são os constrangimentos de cada categoria, não é? Portanto, não é possível a alguém e estou convencida que hoje está muito na moda Diretores que praticamente não têm experiência letiva, mas fazem um curso e são (...) porque não têm experiência humana que alguns, uns seis aninhos ali (...) com os outros colegas na sala de professores, com várias formadas de alunos, também lhes dão uma visão diferente do que é a humanidade que nos rodeia e de como é que as pessoas funcionam, quer dizer, é fundamental. Um líder tem que saber como é que as coisas são da base [de base e na base]. Quem não passou por lá dificilmente (...) pode traçar todos os caminhos que quiser a régua e esquadro (...). Eu penso que é fundamental ter essa experiência” (A5).</p>	

Com base nos discursos dos entrevistados identificamos algumas ideias acerca da influência que a dimensão pedagógica exerce na liderança escolar de um Diretor de um Agrupamento de Escolas, nomeadamente que essa influência é relativa, mas que também pode ser grande e decisiva e se situa ao nível da tomada de decisões. E ainda que a formação docente dos Diretores influencia igualmente as suas práticas de liderança.

Em relação a este último aspeto, D1 opina que a sua área de formação influencia as suas práticas de liderança no AGREAL, acrescentando que nessas práticas “o exemplo é (...) a melhor imagem daquilo que se pretende inculcar ou explicar” (D1), o que portanto configura uma liderança escolar pelo exemplo, motivada, também, pela influência da sua formação pedagógica docente.

Também A5 entende que a experiência pedagógica que o Diretor do seu Agrupamento tem, por ser docente, o ajuda e influencia na sua liderança escolar no AGREVI. Ainda sobre este aspeto, este sujeito, refere “que hoje está muito na moda Diretores que praticamente não têm experiência letiva, mas fazem um curso e são [Diretores]” (A5), contudo, adverte que esta não é uma situação ideal para aqueles que aspiram a ser Diretores e muito menos para aqueles que já o são. Desta forma, defende que tais atores educativos, além da formação docente deveriam ter essa experiência humana, designadamente “uns seis aninhos ali (...) com os outros colegas na sala de professores” (A5) e com turmas a seu cargo. Deste modo, A5 percebe esta circunstância como fundamental, ou seja, um Diretor de um Agrupamento de Escolas tem que saber como é que as coisas são desde a base, referindo que “quem não passou por lá dificilmente (...) pode traçar todos os caminhos que quiser a régua e esquadro (...)”, que terá maiores dificuldade em exercer a liderança nas funções inerentes a este cargo.

Já para D2 e D5, apesar da dimensão pedagógica ser importante e fundamental para se gerir, administrar e liderar qualquer escola, esta apenas tem uma influência relativa nas práticas de liderança escolar do Diretor, uma vez que aquelas que se relacionam com a parte administrativa, financeira e da contabilidade são tidas em conta outras dimensões que não apenas a pedagógica.

O discurso de D2 aponta para o facto da parte burocrática também acabar por influenciar a liderança escolar do Diretor no AGREAM e que, além disso, retira tempo a este dirigente para refletir e para construir outro tipo de liderança, acrescentando que seria necessário refletir mais sobre os resultados escolares dos alunos e sobre os resultados da escola no que toca à avaliação interna.

O testemunho do Diretor do AGREVI revela que a dimensão pedagógica influencia as seguintes práticas de liderança escolar do Diretor: distribuição das horas letivas de Matemática, de Estudo do Meio e de Português aos professores do 1º ciclo; alteração do horário dos docentes do 1º ciclo, deixando estes de iniciar a atividade docente ao primeiro tempo da manhã, ou seja, de modo a

que o horário de cada um destes profissionais não seja contínuo, como se tem verificado até aqui, entre as 9 e as 15/16 horas; solicitação de professores de áreas específicas para as AEC'S (Atividades de Enriquecimento Curricular) no 1º ciclo; indicação à tutela dos professores do Agrupamento de Escolas que previsivelmente teriam horário zero; colocação de professores do Agrupamento de Escolas com horário zero nas AEC'S; elaboração do horário das AEC'S para que não ocorram todas às mesmas horas em cada dia, a fim de permitir que os docentes colocados nestas atividades possam «dar» mais do que cinco horas semanais; e a opção pela mudança de algumas áreas das AEC'S, como, por exemplo, a substituição da área desportiva pelo Inglês, a fim de ser possível arranjar docentes para estas atividades. Esta última situação, na opinião de D5, decorre do facto de muitos docentes colocados nas AEC'S ao abrigo dos concursos de professores abertos para este efeito, se depararem com horários com poucas horas e, por serem mal pagos à hora, não aceitarem a colocação, dado que o que iriam auferir em salários não lhes chegaria para pagar a deslocação de casa até à escola. Assim, como forma de resolver esta situação, o Diretor do AGREVI adotou uma prática de liderança que consistiu em colocar os professores de Inglês efetivos no Agrupamento para completar o horário escolar com as horas das AEC'S do 1º ciclo.

Noutra perspetiva, A2 é de opinião que a dimensão pedagógica influencia a liderança escolar do Diretor do seu Agrupamento de Escolas, nomeadamente a nível da tomada de decisões, afirmando a este respeito “que a dimensão pedagógica tem que estar sempre presente e estará sempre presente nas tomadas de decisão do Diretor e da direção da escola”. Essas decisões são tomadas em função do bem-estar dos alunos e da sua aprendizagem, sempre procurando que as coisas melhorem.

Para outros entrevistados, em particular para S3, S5, A1 e A4, a dimensão pedagógica exerce uma grande e decisiva influência sobre a liderança do Diretor num Agrupamento de Escolas, especificamente naqueles em que cada um destes sujeitos trabalha.

Assim, S3 afirma que, apesar da «legislação por vezes tentar contrariar a liderança que exerce», a Diretora do Agrupamento de Escola onde este sujeito exerce a sua profissão tenta esmiuçar as questões legislativas, «filtrá-las» para a comunidade educativa, de modo a que interfiram o mínimo com as questões pedagógicas, e procura que estas condicionem ao máximo as que se relacionam com a parte administrativa e com a parte financeira.

Por sua vez, S5 menciona que a liderança exercida pelo seu Diretor tem “em vista sempre como última finalidade a atividade pedagógica”, enquanto A1 sublinha que o objetivo da liderança do Diretor do Agrupamento de Escolas onde trabalha é o mesmo, acrescentando

que “(...) qualquer medida que (...) tome, tem sempre em vista a melhoria pedagógica do Agrupamento”, tal como defende Hallinger (2005).

Por fim, A4 menciona que o Diretor do seu Agrupamento de Escolas entende que a dimensão pedagógica é muito importante e que “tudo o que tem a ver com a pedagogia no Agrupamento é fundamental“, daí pautar a sua liderança tendo sempre presente esta dimensão.

Sobre os aspetos relacionados com a dimensão pedagógica, salienta-se o conhecimento e a visão sobre os mesmos que a Diretora do AGREFI tem, o que, na opinião de A3 “faz com que a sua liderança seja uma liderança mais segura”.

À semelhança do ponto anterior, de um modo geral, também aqui os entrevistados entendem que a formação pedagógica do Diretor escolar tem influência na sua liderança e na sua ação prática quotidiana.

Terminada esta abordagem importa também considerar agora as questões relativas ao líder, começando pelo seu conceito genérico.

1.4. O líder

As subcategorias que dão corpo a esta categoria são as seguintes: conceito genérico de líder; conceito de líder escolar; e aspetos caracterizadores.

1.4.1. Conceito genérico de líder

O conceito genérico de líder encontra-se expresso nos dados que constituem o quadro 40.

Quadro 40 - Conceito genérico de líder

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) um líder é uma pessoa que arrasta as massas (...) é um tipo que tem que ter algum carisma, tem que ter alguma simpatia, um tipo que tem que cativar, (...) que tem que ter um projeto e acreditar naquilo que faz, portanto, tem que acreditar nele próprio também. É um tipo que tem que saber ouvir necessariamente, porque se não temos ali um ditadorzeco (...) portanto, é um conjunto (...) de características que se podem agrupar num líder. Há líderes por natureza, todos nós os conhecemos (...). Aqueles tipos que decidiam quem é que eram as equipas (...) agora um líder dentro de uma empresa, de uma instituição (...) como digo, fundamentalmente é um tipo que tem que construir um projeto e tem que saber construí-lo, que ele seja coerente, (...) é uma pessoa que deve reunir as pessoas à volta de si (...) o líder é isso tudo, quer dizer é um conjunto, e também obviamente é alguém que tem que ter algum <i>savoir-faire</i>, algumas características técnicas e tecnológicas. Tem que conhecer o monstro que têm na frente não é?” (D1).</p> <p>“Um líder é alguém que se impõe pelas suas ideias e faz com que as pessoas adotem essas ideias e que sigam essas ideias” (D4).</p> <p>“É alguém que consegue dirigir e levar os outros a fazer aquilo que ele quer” (D5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É alguém que sabe «conduzir» homens (homens e mulheres). • É um indivíduo com algumas características. • É um sujeito que tem um projeto. • É um impulsionador que dá o exemplo e se impõem pelas suas ideias. • É uma pessoa que manda (perspetiva de autoridade e poder). • É um mobilizador de vontades perspetivando sempre alcançar os objetivos previamente traçados.

Continua na página seguinte

Quadro 40 - Conceito genérico de líder

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Um líder deve ser um amigo e um impulsionador para os objetivos que se pretendem atingir” (S1).</p> <p>“(…) é uma pessoa que manda” (S2).</p> <p>“Deve ser um exemplo. Um condutor de homens em que ele próprio é um exemplo” (A2).</p> <p>“Um líder é alguém que conduz atrás dele um grupo” (A2).</p> <p>“Em primeiro lugar deve ser uma pessoa com ambição (...) que baste, em termos não de ambição pessoal, mas ambição para a organização que lidera. De querer sempre mais e mais, de querer cumprir objetivos (...) está um objetivo atingido, vamos definir um objetivo num nível mais elevado e ir gradualmente evoluindo, pronto, para já, é uma pessoa que tem que ter essa vontade de fazer cada vez melhor. Um líder é isso. Por outro lado, é uma pessoa que é capaz de mobilizar os recursos humanos, físicos e financeiros que tem ao seu dispor para levar à concretização do objetivo principal de uma determinada organização. (...) é uma pessoa que tem que ter, de facto, um espírito colaborativo e conseguir dinamizar e implementar essa dinâmica junto dos colaboradores da organização. (...) é tudo isso e também ser uma pessoa que se pautem muito pelos valores humanos. Ser uma pessoa que pensa muito no desenvolvimento da organização tendo em vista os seus utilizadores principais (...) e o seu desenvolvimento. Portanto, é canalizar todas essas características para levar a cabo isso” (S3).</p> <p>“Alguém que consegue que as pessoas o sigam através de alguma estratégia própria, (...) que o apoiem, que sigam a linha de orientação que ele pretende” (A2).</p> <p>“(…) é alguém que sabe dentro de uma organização, seja ela qual for, e traça um caminho e conduz os outros por esse caminho, embora, eventualmente, possa fazer correções de rota, mas leva os outros de uma forma agradável, se for possível, a perceberem que o caminho que traçou é bom e que por isso vale a pena percorrê-lo. (...) o líder (...) é o que conduz as pessoas a (...) e não o que manda as pessoas (...)” (A5).</p>	

Questionados sobre o que entendiam ser um líder, os entrevistados revelaram, nos seus discursos, uma diversidade de concepções. Para a Diretora do AGREFI, o líder “é alguém que consegue dirigir e levar os outros a fazer aquilo que ele quer”. É Também um condutor de homens (homens e mulheres) em que ele próprio é um exemplo (A2). Ainda para este entrevistado, é “alguém que consegue que as pessoas o sigam através de alguma estratégia própria, (...) que o apoiem, que sigam a linha de orientação que ele pretende” (A2).

Tratar-se-á também de um indivíduo com algumas características, tais como: *savoir-faire*; carisma; simpatia; saber ouvir; ser um amigo e um impulsionador para os objetivos que se pretendem atingir (A1; S1).

O líder é igualmente percecionado como um indivíduo que, dentro de uma organização, sabe o que tem a fazer e que

“traça um caminho e conduz os outros por esse caminho, embora, eventualmente, possa fazer correções de rota, mas leva os outros de uma forma agradável, se for possível, a perceberem que o caminho que traçou é bom e que por isso vale a pena percorrê-lo” (A5).

Além disso, é um sujeito que tem um projeto, que o sabe construir, acredita no que faz e no seu projeto. Consegue cativar os outros e arrastar as «massas», isto é, consegue reunir as pessoas à volta de si, das ideias que defende e em torno do seu projeto (D1).

O sujeito S3 entende que o líder deve ser uma pessoa com ambição pessoal, profissional e para a organização que lidera. Essa ambição leva-o sempre a querer fazer mais, a definir e a cumprir um objetivo e sempre que este esteja cumprido, define outro num nível

mais elevado, de forma a ir gradualmente evoluindo. Portanto, o líder é alguém que deve ter essa vontade de fazer cada vez melhor. Por outro lado, e ainda de acordo com S3,

“é uma pessoa que é capaz de mobilizar os recursos humanos, físicos e financeiros que tem ao seu dispor para levar à concretização do objetivo principal de uma determinada organização. (...) é uma pessoa que tem que ter, de facto, um espírito colaborativo e conseguir dinamizar e implementar essa dinâmica junto dos colaboradores da organização. (...) é tudo isso e também ser uma pessoa que se paute muito pelos valores humanos. Ser uma pessoa que pensa muito no desenvolvimento da organização tendo em vista os seus utilizadores principais (...) e o seu desenvolvimento. Portanto, é canalizar todas essas características para levar a cabo isso” (S3).

Desta forma, o líder deve ser um mobilizador de vontades, visando sempre alcançar os objetivos previamente traçados.

Noutra perspetiva, S2 entende que o líder “é uma pessoa que manda”, o que se relaciona com a autoridade e com o poder.

Todas estas conceções do líder que são verbalizadas pelos entrevistados encontram-se abordadas na literatura e são referidas, por exemplo, por Drucker (1999, cit. por Cohen, 2000) e por Mações (2015).

Todavia, deve sublinhar-se que, em termos bibliográficos, além destas, são focadas outras perspetivas, por diversos autores, de que salientamos, por exemplo, as formas de envolvimento do líder tendo por base o seu nível psíquico (Zaleznik, 1989), a sua criatividade (Reto e Lopes, 1991), a originalidade e a inovação (Afonso, 2011), assim como a visão que tem e que o ajuda a transformar a realidade (Sekiou *et al*, 2009), entre outras. Além disso, os líderes definem prioridades, aceitam correr riscos, são proativos, têm capacidade para tomar decisões (Rocha, 2010), são eficazes e potenciam os conhecimentos (Delgado, 2014).

Analisado, em termos genéricos, o conceito de líder, importa agora considerar como o de líder escolar é perspetivado pelos sujeitos do nosso estudo.

1.4.2. Conceito de líder escolar

O conceito de líder escolar também foi abordado pelos entrevistados, encontrando-se o que a propósito disseram organizado no quadro 41.

Quadro 41 - Conceito de líder escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“O líder de uma equipa. Aquele que indica o caminho para onde quer chegar. O orientador” (D2).</p> <p>“Em relação à escola (...) é aquele que consegue dialogar, que consegue consensos de opiniões, que consegue trazer as pessoas à escola, portanto, pais como professores, trazê-los à direção. É mais o elo de ligação entre todos” (S2).</p> <p>“Alguém que «movimenta forças» (...) de forma a atingir os objetivos que ele tem em mente e que tem para o Agrupamento” (S4).</p> <p>“O líder num Agrupamento de Escolas tem que ser aquele que leva para a frente a missão que lhe está atribuída ou que ele se propôs realizar” (S5).</p> <p>“Acho que um líder deverá ser uma pessoa com capacidade para decidir, resolver, (...) com boa presença, (...) com uma boa capacidade de oralidade, mas que ao mesmo tempo tenha a capacidade de saber delegar nas pessoas que o rodeiam, (...) que façam parte da envolvimento do Agrupamento, porque eu para mim um líder não é aquele que centra em si e quer resolver os problemas todos sozinho. Um líder para mim é aquela pessoa que partilha e que sabe partilhar” (A1).</p> <p>“Alguém que define linhas orientadoras, que consegue ter as pessoas sempre mais ou menos (...) do lado dele, que consiga levá-las por aquele caminho sem ser só pelo lado da exigência, mas pelo lado da necessidade. Fazer demonstrar e fazer provar aos restantes colegas que cá estão que há necessidade de fazer aquilo e de seguir aquele caminho para que os alunos consigam aprender e consigam atingir os objetivos pretendidos” (A2).</p> <p>“Na minha perspetiva deve ser um companheiro que é como eu me vejo aqui, é um cargo de passagem. (...) na minha opinião (...) toda a gente devia de ser obrigada a passar por cargos de chefia numa escola, portanto, num Agrupamento, apesar de eu perceber e de ter noção que há gente que não tem perfil para o ser. Mas de qualquer das formas para perceberem as dificuldades que alguém tem quando pede que as coisas funcionem, devia de ser obrigado a passar nem que fosse com alguém que orienta e depois ele só faz aquilo que é orientado. Portanto, mas que devia de ser obrigatório, devia, porque assim as pessoas sabiam dar valor ao quando se é (...) solicitado qualquer tipo de trabalho, qualquer tipo de função, que saibam que tem que haver retorno, porque se não o Agrupamento não funciona” (A4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É o orientador. • É o elo de ligação entre todos. • É alguém que «movimenta as forças» a fim de se atingirem os objetivos pretendidos. • É aquele que implementa e leva para a frente a missão do Agrupamento de Escolas. • É um indivíduo com determinadas capacidades. • É alguém que define o rumo para a escola e o concretiza. • Deve ser um «companheiro».

As perceções dos entrevistados sobre o conceito de líder escolar são também muito diversas, destacando-se as seguintes conceções: é o orientador; é o elo de ligação entre todos; é alguém que «movimenta as forças» a fim de se atingirem os objetivos pretendidos; é aquele que implementa e leva para a frente a missão do Agrupamento de Escolas; é um indivíduo com determinadas capacidades; é alguém que define o rumo para a escola e o concretiza; e deve ser um «companheiro».

Por exemplo, para o Diretor do AGREAM, o líder escolar é um orientador, ou seja, é alguém que “indica o caminho para onde quer chegar”.

O sujeito S2 entende que, de uma forma geral, o líder escolar é aquele que consegue ser o “elo de ligação entre todos” e para isso dialoga com os outros a fim de obter consensos de opiniões. Além disso, consegue trazer as pessoas à escola e à direção desta, como os pais e encarregados de educação, educadores, professores e pessoal não docente, perspetivando, deste modo, a ação do líder tal como a entende Barroso (2002c), quando diz que ela se centra nas relações entre as pessoas.

O líder, para S4, é alguém que movimenta as forças num Agrupamento de Escolas “de forma a atingir os objetivos que ele tem em mente e que tem para o Agrupamento”. Para S5 é aquele que implementa e leva para a frente a missão do Agrupamento de Escolas, ou seja, “a missão que lhe está atribuída ou que ele se propôs realizar”, sendo esta uma conceção que vai ao encontro daquela que é defendida por Costa e Costa (2010).

Também é percecionado como um indivíduo que possui determinadas capacidades, como a “capacidade para decidir, resolver, (...) uma boa capacidade de oralidade, mas que ao mesmo tempo tenha a capacidade de saber delegar nas pessoas que o rodeiam” (A1). Além disso, este entrevistado acrescenta ainda que o líder não deve centrar tudo em si, nem deve querer resolver todos os problemas sozinho. Deve antes saber partilhar o que surge e com a ajuda dos outros e das suas opiniões encetar a sua resolução ou a tomada de decisão que se impõe.

Esta é uma perspetiva que está em linha do que, a este respeito, defende Kets de Vries (2001).

Para A2, o líder escolar é alguém que define o rumo para a escola e o concretiza, pois nas palavras deste sujeito, o líder de uma escola é

“alguém que define linhas orientadoras, que consegue ter as pessoas sempre mais ou menos (...) do lado dele, que consiga levá-las por aquele caminho sem ser só pelo lado da exigência, mas pelo lado da necessidade. Fazer demonstrar e fazer provar aos restantes colegas que cá estão que há necessidade de fazer aquilo e de seguir aquele caminho para que os alunos consigam aprender e consigam atingir os objetivos pretendidos” (A2).

Já A4 defende que o líder deve ser «um companheiro». Isto é, alguém que «esteja de passagem no cargo» porque se trata efetivamente de um «cargo de passagem», estando hoje um e amanhã outro no desempenho dessas funções, sejam elas de Diretor, Subdiretor, Adjunto do Diretor, isto é, como líderes formais, ou no desempenho de outras funções, como líderes informais. Sobre este aspeto, o entrevistado A4 salienta que

“toda a gente devia de ser obrigada a passar por cargos de chefia numa escola, portanto, num Agrupamento, apesar de eu perceber e de ter noção que há gente que não tem perfil para o ser. Mas de qualquer das formas para perceberem as dificuldades que alguém tem quando pede que as coisas funcionem, devia de ser obrigado a passar nem que fosse com alguém que orienta e depois ele só faz aquilo que é orientado. Portanto, mas que devia de ser obrigatório, devia, porque assim as pessoas sabiam dar valor ao quando se é (...) solicitado qualquer tipo de trabalho, qualquer tipo de função, que saibam que tem que haver retorno, porque se não o Agrupamento não funciona”.

Esta é uma perspetiva diferente daquelas que encontramos na literatura a respeito do líder escolar.

Além do que foi tratado nestas duas últimas subcategorias, importa ainda abordar os aspetos que caracterizam o líder, na opinião dos entrevistados.

1.4.3. Aspetos caracterizadores

De acordo com os dados recolhidos através das entrevistas, os aspetos caracterizadores do líder encontram-se representados no quadro 42.

Quadro 42 - Aspetos caracterizadores

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Nós estamos sujeitos (...) às vezes os professores dizem (...) mas ali nas escolas particulares, a matéria-prima é diferente e eu digo (...) portanto, não nos podem pedir resultados e eu digo enquanto líder eu não decido nem sobre a matéria-prima, nem sobre o meu <i>staff</i>, portanto, que responsabilidade é que me pode ser assacada? Portanto, nós aqui temos às vezes que andar a minimizar estragos com o «material» que temos. (...) eu sinceramente carismático acho que não sou. Não sou Mourinho, (...) nem nenhum outro desse tipo (...) vim para cá, não era de cá. Fundamentalmente apresentei um projeto, onde julgo que reconheceram qualidade. (...) tento ser atuante nas áreas que considero (...) menos conseguidas, onde é preciso uma mão mais incisiva e um cuidado especial. Aqui dentro do Agrupamento existem áreas carenciadas de atenção. Portanto, isto aqui é tudo menos fácil. Liberto (...) aquelas áreas que eu acho que estão já com capacidade para «voar» (...), portanto, liberto-as dando-lhes tudo aquilo que posso dar, às vezes aquilo até onde não posso dar. Eu acredito muito em projetos. Acredito muito na abertura da escola a espaços externos complementares, tentando fazer com que haja uma comunhão muito grande com as comunidades, particularmente com a comunidade produtiva, porque a comunidade familiar, enfim (...) a escola tem que a conhecer e deve conhecê-la (...) se calhar como devia conhecê-la melhor, mas (...) não é fácil. Portanto, se aí não é fácil, já tentei várias vezes e de muitas maneiras, (...) por exemplo dando (...) plenos poderes à associação de pais, mas dando-lhes grandes graus de responsabilidade nas tomadas de decisão enquanto faziam parte do pedagógico, agora não fazem, mas sempre fui aberto a isso (...). Portanto, é por aí. Trabalhar com a comunidade, tentar entender essa mesma comunidade (...) chegando e tirando partido, digamos das mais-valias dos serviços que são muitas vezes postos à nossa disposição (...) estou a falar por exemplo dos <i>media</i>, da rádio, [do jornal] (...) eu próprio escrevo de vez em quando alguns artigos dando a conhecer aquilo que cá se passa e aquilo que penso sobre determinadas matérias” (D1).</p> <p>“[Entre líder e gestor] a única diferença aí é essencialmente que aquelas características pessoais e sociais, intrínsecas ou aprendidas que o líder tem que ter, têm um peso muito mais importante num Agrupamento de Escolas do que numa empresa em que a produção seja de materiais. A nossa produção é uma produção de seres humanos, se é que podemos comparar isto com uma empresa, mas, cada vez mais, as novas teorias de administração estudam a escola como uma organização, mas as nossas especificidades são diferentes, o nosso produto é formar pessoas. Daí que não seja necessário só ter competências de gestão e conhecimentos de gestão, mas, acima de tudo, ser um bom líder numa escola é ter as características adequadas a um bom líder com uma grande diferença que é de possuir competências pessoais e sociais, ser humano” (S3).</p> <p>“(…) o líder tem que ser alguém que consiga pôr em funcionamento toda a estrutura do Agrupamento e que em simultâneo não saia dos seus objetivos, no fundo daquilo que ele traçou no projeto educativo do Agrupamento” (S4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Decisão e responsabilidades limitadas num Agrupamento de Escolas ou numa Escola não Agrupada. • Conseguir elaborar um projeto de intervenção capaz para um Agrupamento de Escolas. • Trabalhar com a comunidade. • Fazer perceber às pessoas o que se pretende que elas façam para se poderem atingir os objetivos definidos. • Ter competências pessoais e sociais intrínsecas ou aprendidas de líder. • Conseguir colocar em prática o projeto educativo cumprindo os seus objetivos.

Partindo dos discursos dos entrevistados, identificamos alguns aspetos que caracterizam o líder, em particular o líder de um Agrupamento de Escolas, uma vez que os testemunhos destes sujeitos abordam esses «traços» caracterizadores, apesar das questões colocadas terem incidido no líder em abstrato. Apesar de termos colocado questões com o propósito de (re)centrar o assunto que se pretendia ver abordado, os entrevistados entenderam responder de acordo com a sua realidade profissional, não fazer alusão ao líder de uma outra organização que não fosse o Agrupamento de Escolas.

Assim, em relação ao que disseram, destacam-se os seguintes aspetos que caracterizam, afinal, o líder escolar: decisão e responsabilidades limitadas num Agrupamento de Escolas ou numa Escola não Agrupada; conseguir elaborar um projeto de intervenção capaz para um Agrupamento de Escolas; trabalhar com a comunidade; fazer perceber às pessoas o que se pretende que elas façam para se poderem atingir os objetivos definidos; ter competências pessoais e sociais intrínsecas ou aprendidas de líder; e conseguir colocar em prática o projeto educativo, cumprindo os seus objetivos.

Deste modo, de acordo com os discursos dos entrevistados, são vários os aspetos que caracterizam os líderes dos Agrupamentos de Escolas, ou seja, os seus Diretores. Um desses aspetos é revelador da decisão e responsabilidades limitadas que os líderes dos Agrupamentos de Escolas têm e que são testemunhados no discurso do Diretor do AGREAL, quando afirma que, em matéria de resultados escolares, “enquanto líder eu não decido nem sobre a matéria-prima, nem sobre o meu *staff*, portanto, que responsabilidade é que me pode ser assacada [nesse âmbito]?” (D1).

Outros aspetos caracterizadores deste tipo de líderes são apontados ainda por este entrevistado quando refere que os mesmos devem ser capazes de elaborar um projeto de intervenção para um Agrupamento de Escolas, ser capazes de o apresentar à comunidade educativa e de o defender perante outros pretendentes ao cargo de Diretor. Devem igualmente, na ótica do Diretor do AGREAL, ser líderes que consigam «abrir a escola à comunidade educativa», trabalhar com ela, atribuir-lhe grandes graus de responsabilidade nas tomadas de decisão e responsabilizá-la pelo envolvimento nas ações que sejam promovidas e em que participe, colabore ou coopere.

Portanto, um Diretor, que, na linha do que defendem o *National College for School Leadership* (NCSL) (2002), Fishman (2004) e Leithwood (2004), deve, além de ser inovador, envolver a comunidade educativa no seu trabalho diário.

Por outro lado, estes são líderes que também se caracterizam pelo facto de conseguirem fazer perceber às pessoas (atores educativos e não educativos) o que se pretende que elas façam para que se possam atingir os objetivos definidos para o Agrupamento de Escolas, para os alunos e suas famílias, para os funcionários e para o pessoal docente.

Já de acordo com S3, existem outros aspetos caracterizadores destes líderes que se relacionam com as competências pessoais e sociais intrínsecas ou aprendidas de líder, que estas pessoas têm ou lhe são reconhecidas pelos outros, o que faz deles líderes, tal como defende Ojanguren (2013). Este entrevistado acrescenta ainda que estas características “têm um peso muito mais importante num Agrupamento de Escolas do que numa empresa” (S3), o que distingue os Diretores, de certa forma,

dos líderes de qualquer outra organização. Esta circunstância prende-se com o facto de que, em qualquer escola, a «matéria-prima» é constituída por seres humanos e a sua «produção» dizer respeito ao que lhes é ensinado e que estes aprendem, ou seja, à sua formação, sem visar o lucro já que se trata de escolas públicas do ensino não superior.

Por último, outro «traço» caracterizador destes líderes prende-se com o facto de os mesmos conseguirem colocar em prática, nos seus Agrupamentos de Escolas, os seus projetos educativos cumprindo os seus objetivos (S4).

Depois de analisado interpretativamente o conteúdo das entrevistas quanto à liderança, importa também abordar a dimensão alusiva à gestão, o que passamos, de imediato, a fazer.

2. Gestão

A gestão é outra das funções de extrema importância para qualquer gestor de qualquer organização. Desta forma, também pretendíamos saber o que a respeito desta área era percecionado pelos sujeitos deste estudo.

Para esse fim, foram colocadas questões, tendo o conteúdo das respostas dos entrevistados sido categorizadas nas quatro categorias que se seguem: de um Agrupamento de Escolas; exercício da gestão pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas; influência da dimensão pedagógica na gestão escolar; e o gestor.

2.1. De um Agrupamento de Escolas

Nesta categoria, as respostas dadas pelos entrevistados estão organizadas nas seguintes subcategorias: conceito de gestão; conceito de gerir; práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar; e formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar.

2.1.1. Conceito de gestão

Tendo como substância os discursos dos entrevistados, o conceito de gestão de um Agrupamento de Escolas encontra-se representado no quadro 43.

Quadro 43 - Conceito de gestão

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[A gestão num Agrupamento de Escolas] (...) é «apagar fogos», é responder constantemente às mesmas coisas, estatísticas que nos pedem diariamente e as papeladas que temos que preencher e que nos levam uma barbaridade de tempo, quando devíamos estar a fazer gestão” (D1).</p> <p>“Portanto, trata-se de otimizar todas as partes da «máquina», a utilização das partes da «máquina» por forma a que ela seja o mais rentável (...) possível. Aqui a rentabilização é social obviamente. (...) mas também não é só social, também pode ser económica desde que (...) nos seja assacada essa parte” (D1).</p> <p>“A gestão é um ato administrativo e (...) pode não ter relacionamento [com o] público” (D1).</p> <p>“(...) a gestão é a congregação de esforços ao nível do Agrupamento de Escolas (...)” (D2).</p> <p>“É conseguir congregar os interesses” (D2).</p> <p>“Um conjunto de meios para atingir objetivos. A gestão basicamente é isso. Há uma série de instrumentos que têm que ser utilizados para atingir os objetivos a que nos propomos” (D3).</p> <p>“Bom, a gestão é conseguir gerir aquilo que temos. É fazer a gestão, neste caso a gestão pedagógica, administrativa, financeira e, portanto, sem autonomia não é fácil” (D5).</p> <p>“Eu acho que (...) a gestão será o lidar com (...) as questões financeiras, portanto, a gestão tem que ter muito por base a gestão financeira, ou seja, o orçamento que nós estamos cingidos e tentar orientá-lo para as necessidades efetivas e os imponderáveis que vão decorrendo. Para além disso, a gestão tem outra vertente que é a vertente da gestão das pessoas e quando eu falo das pessoas, falo de professores, falo de funcionários, falo dos discentes. Portanto, a gestão é muito ambígua e qualquer uma destas três entidades, onde posso também incluir os encarregados de educação e os pais, têm uma forma de lidar diferente. Portanto, nós temos que ter muita atenção a que público nos estamos a dirigir para assim tentar orientar qualquer decisão que queiramos tomar. De acordo com o público-alvo existe sempre uma maneira de abordar diferente e como tal, a gestão tem que passar exatamente por isso, tentar orientar as pessoas ou as ações de acordo com o público-alvo que temos por destino e também de acordo com o objetivo de integrar todas estas entidades no Agrupamento no seu todo” (S1).</p> <p>“[Em relação a uma empresa a gestão de um Agrupamento de Escolas] é o mesmo, embora, portanto, as entidades participantes neste processo são um bocadinho diferentes de uma empresa (...). Uma empresa tem como destino, portanto, o cliente e basicamente são três entidades: são os clientes, são os fornecedores e são os funcionários. Aqui, nós funcionamos com mais entidades: a entidade principal, ao fim e ao cabo, o Estado que é o nosso orientador principal, temos depois a própria entidade que é a gestão da escola, temos os funcionários como qualquer empresa tem, temos os nossos «clientes», que são os nossos alunos, mas acima desses alunos ainda temos uma outra entidade que são os pais e encarregados de educação. Portanto, é um bocadinho mais ambíguo que uma empresa, mas basicamente temos que ter todas estas entidades presentes para se conseguir delinear uma estratégia, para se seguir uma «linha piloto» (...)” (S1).</p> <p>“[A gestão] num Agrupamento de Escolas é totalmente diferente ou então é um acréscimo” (S2).</p> <p>“A gestão são papéis. Se pensarmos na gestão de uma empresa, a gestão são papéis, são documentos, são entradas e saídas de legislação. Pronto, conhecimento daquilo que se passa dentro de um estabelecimento, seja escola, seja empresa, mas (...) pronto, é uma secretária, uma pessoa e um grupo de papéis” (S2).</p> <p>“Gestão é muito mais técnica do que a liderança. A liderança tem muito mais a ver com o perfil da pessoa, embora a gestão acabe por também ter, mas a gestão é muito mais uma função técnica de pegar nos recursos, pegar na matéria-prima, e procurar atingir o objetivo. Portanto, conseguir definir, gerir e partilhar objetivos, em função dos recursos disponíveis que temos. É uma questão muito mais técnica do que liderança, para mim” (S3).</p> <p>“(...) tem a ver com a capacidade de pôr a «andar» as coisas (...) e as pessoas” (S5).</p> <p>“A gestão tem a ver com a capacidade de pôr a «andar as coisas»” (S5).</p> <p>“[A gestão tem a ver com o perfil das pessoas] (...). Eu para mim preocupo-me muito com as pessoas e acho que quem está na gestão, deve ouvir, (...) deve estar no terreno, perceber quais são efetivamente as preocupações das pessoas, (...) o que é que falta, o que é que precisam e isso não se faz fechado num gabinete. A pessoa deve falar, (...) ao fim ao cabo deve descer aos aposentos de baixo, digamos em sentido figurativo, e relacionar-se com as pessoas porque efetivamente do relacionamento com essas pessoas é que nós poderemos efetivamente perceber as falhas e nomeadamente em relação à gestão do que é que se queixam, onde podemos melhorar, basicamente por aí” (A1).</p> <p>“(...) a gestão para mim de qualquer coisa deverá ter sempre a ver com o perfil das pessoas que fazem parte dessa gestão” (A1).</p> <p>“(...) é organizar as coisas de maneira a que elas funcionem em termos de pessoal docente, em termos de pessoal não docente, em termos de alunos, em termos de turmas, em termos das necessidades físicas das existências físicas aqui, das coisas que possam estar menos bem e que é preciso remediar e repor. É basicamente isso” (A2).</p> <p>“(...) a gestão num Agrupamento de Escolas tem que ser: gerir os recursos que temos, não só os recursos físicos onde entram os monetários mas também os recursos humanos, por exemplo, gerir as funcionárias que agora são POPH (Programa Operacional Potencial Humano), onde pomos e porque é que pomos e quanto tempo pomos; gerir o pessoal docente, vendo muito bem quais são as características de cada um, no que é que eles são melhores de modo a aproveitar todo o potencial em prol dos nossos alunos, porque a gestão deve ser sempre assim. A gestão numa escola deve ser sempre exercida em benefício dos alunos, para que eles aproveitem o mais possível do que é estar na escola” (A3).</p> <p>“(...) Gestão quer dizer gerir, gerir recursos” (A3).</p> <p>“Acho que deve ser uma forma de melhorar o funcionamento desta empresa, porque no fundo os Agrupamentos agora são empresas” (A4).</p> <p>“(...) a gestão tem muito que se lhe diga. Primeiro de tudo, temos gestão de recursos humanos, temos gestão de dinheiros e as duas se cruzam (...). Penso que nas organizações em geral, a boa gestão obriga a um equilíbrio, quer no campo dos recursos humanos, quer no campo dos dinheiros, quer dizer, é preciso definir metas e estratégias, quer num lado, quer no outro. Portanto, é uma questão de equilíbrios. Eu não sou de gestão, (...) mas penso que gerir é isto. É este acontecer de equilíbrios e respeitar o orçamento” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão como uma emergência. • Ato administrativo. • A gestão como uma função. • Função técnica ou processo técnico. • Relação da gestão com o perfil e a capacidade da pessoa. • A gestão numa perspetiva global/abrangência do conceito.

À semelhança da conceitualização de gerir dos entrevistados, também a gestão num Agrupamento de Escolas é percecionada de forma diversa. Neste âmbito, destacam-se seis campos de sentido: a gestão como uma emergência; ato administrativo; a gestão como uma função; função técnica ou processo técnico; relação da gestão com o perfil e a capacidade da pessoa; e uma perspetiva global da gestão/abrangência do conceito.

A gestão como emergência é expressa pelo Diretor do AGREAL quando fala em «apagar fogos». Na aceção deste sujeito, trata-se de dar resposta rápida ao que surge espontaneamente ou não no Agrupamento de Escolas, nas mais diversas áreas da sua responsabilidade. Ainda para este sujeito “a gestão é um ato administrativo” (D1) em que aquele que a pratica pode ou não ter contacto com outras pessoas, como, por exemplo, com o público.

Já como função, a gestão é percecionada como a “congregação de esforços ao nível do Agrupamento de Escolas” (D2), de modo a se conseguir atingir os objetivos com aquilo que cada Agrupamento tem, e envolve a gestão pedagógica, a gestão administrativa e a gestão financeira (D5). Em relação a este último aspeto, S1 entende que a gestão tem muito por base lidar com as questões financeiras, ou seja, o orçamento a que o Agrupamento de Escolas está cingido deverá ser orientado para as necessidades efetivas e para os imponderáveis que vão surgindo. Este sujeito acrescenta ainda que a gestão tem uma outra vertente que se prende com a gestão de pessoas, que, neste caso, se reporta ao pessoal docente, não docente, discente e pais e encarregados de educação. De acordo com esta conceitualização de gestão de um Agrupamento de Escolas, S1 afirma que é necessário

“ter muita atenção a que público nos estamos a dirigir para assim tentar orientar qualquer decisão que queiramos tomar. De acordo com o público-alvo existe sempre uma maneira de abordar diferente e como tal, a gestão tem que passar exatamente por isso, tentar orientar as pessoas ou as ações de acordo com o público-alvo que temos por destino e também de acordo com o objetivo de integrar todas estas entidades no Agrupamento no seu todo”.

Como ato de administrar, a gestão também é assim referida, na literatura, por Rolo (2008).

Portanto, a gestão “tem a ver com a capacidade de pôr a «andar» as coisas (...) e as pessoas” (S5) e envolve a gestão dos recursos físicos e humanos. A estes últimos, de acordo com (A3), quer se trate do pessoal docente ou do pessoal não docente, deve ser dada especial atenção, de forma a que seja possível identificar

“muito bem quais são as características de cada um, no que é que eles são melhores de modo a aproveitar todo o potencial em prol dos nossos alunos, porque a gestão deve ser sempre assim.

A gestão numa escola deve ser sempre exercida em benefício dos alunos, para que eles aproveitem o mais possível do que é estar na escola”.

Ainda no âmbito destes recursos, A2 defende que se devem “organizar as coisas de maneira a que elas funcionem em termos de pessoal docente, em termos de pessoal não docente, em termos de alunos, em termos de turmas”, mas também em termos das existências e das necessidades físicas do Agrupamento de Escolas e ainda do que possa estar menos bem e que é preciso remediar e repor.

Para A1, a gestão também “tem a ver com o perfil das pessoas que fazem parte dessa gestão”.

Numa perspetiva global da gestão escolar, ela é ainda entendida por S1 de forma semelhante a uma empresa, embora

“as entidades participantes neste processo (...) [sejam] um bocadinho diferentes de uma empresa (...). Uma empresa tem como destino, portanto, o cliente e basicamente são três entidades: são os clientes, são os fornecedores e são os funcionários. Aqui, nós funcionamos com mais entidades: a entidade principal, ao fim e ao cabo, o Estado que é o nosso orientador principal, temos depois a própria entidade que é a gestão da escola, temos os funcionários como qualquer empresa tem, temos os nossos «clientes», que são os nossos alunos, mas acima desses alunos ainda temos uma outra entidade que são os pais e encarregados de educação. Portanto, é um bocadinho mais ambíguo que uma empresa, mas basicamente temos que ter todas estas entidades presentes para se conseguir delinear uma estratégia, para se seguir uma «linha piloto» (...)”.

Ainda numa perspetiva mais abrangente do conceito, saliente-se a conjugação dos discursos dos sujeitos D2, D3, S2, A3 e A5, segundo os quais a gestão é definida como um conjunto de meios para se poderem atingir os objetivos, isto é, existe “uma série de instrumentos que têm que ser utilizados para atingir os objetivos a que nos propomos” (D3), tal como é mencionado na literatura por Ramos (2005) e por Bilhim (2009b). Também “é conseguir congregar os interesses” (D2), ou, por outro lado, se pensarmos na gestão de uma escola, de uma empresa ou de outra qualquer organização, a “gestão são papéis, (...) [por outras palavras], é uma secretária, uma pessoa e um grupo de papéis” (S2). Esta forma mais redutora e simples que este entrevistado encontrou para definir a gestão rapidamente dá lugar à concetualização de A5, que assegura que “a gestão tem muito que se lhe diga”, uma vez que é necessário definir

estratégias para se poder concretizar este processo e estabelecer objetivos que se deverão alcançar mediante a utilização de meios, que podem ser os recursos humanos, materiais ou ambos, concluindo o mesmo que “nas organizações em geral, a boa gestão obriga a um equilíbrio, quer no campo dos recursos humanos, quer no campo dos dinheiros, quer dizer, é preciso definir metas e estratégias, quer num lado, quer no outro. Portanto, é uma questão de equilíbrios”.

A este respeito, S2 refere que, em relação a uma empresa, a gestão num Agrupamento de Escolas é um «acréscimo», mas que pode também ser considerada totalmente diferente.

A gestão é também encarada como uma forma de melhorar o funcionamento do Agrupamento de Escolas (A4).

Analisado o conceito de gestão, interessa agora abordar o seu exercício, pelo que na subcategoria seguinte vamos proceder à análise dos dados relativos ao mesmo.

2.1.2. Conceito de gerir

O conceito de gerir, expresso no discurso dos entrevistados, encontra-se sistematizado no quadro 44.

Quadro 44 - Conceito de gerir

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Gerir num Agrupamento de Escolas] (...) é um bocado andar a «apagar fogos»” (D1).</p> <p>“Gerir é de facto decidir sobre avaliação [do pessoal] (...) mas com consequências. Portanto, avaliar, valorizar quem é de valorizar e tomar medidas sobre quem não está a exercer a sua profissão da melhor maneira, se calhar por aspetos que podem ser perfeitamente corrigidos” (D1).</p> <p>“(…) gerir é (...) dar muita atenção aos aspetos concretos de funcionamento, como instalações, a gestão de recursos humanos, tudo o que diz respeito à situação profissional de professores, de funcionários, etc., mas uma parte muito significativa da nossa preocupação ser direcionada para a atividade pedagógica. Para as aulas, para as aprendizagens, para as formas de ensino, para os métodos, as metodologias de ensino, para os equipamentos, para os materiais que se usam, para as metodologias, para as tecnologias e para as formas de proceder aos atos de ensino e de aprendizagem” (D3).</p> <p>“(…) gerir é assegurar que a «casa não caia»” (D3).</p> <p>“(…) gerir é mais organizar” (D3).</p> <p>“[Gerir num Agrupamento de Escolas é] dar-lhes condições de trabalho [às pessoas], dar-lhes condições físicas e às vezes morais. Também importa, porque o Diretor também pode ter uma palavra a dizer sob o ponto de vista psíquico, psicológico e moral das pessoas e ajudá-las a ultrapassarem alguns casos da vida pessoal ou da vida profissional” (D4).</p> <p>“Gerir é pôr à disposição das pessoas meios para que possam cumprir os objetivos a que nos propomos” (D4).</p> <p>“(…) gerir é fazer com que os meios disponíveis façam funcionar a organização” (D5).</p> <p>“No gerir, também está implícita a liderança das pessoas, mas têm também a parte da gestão física dos recursos” (S1).</p> <p>“Gerir (...) implica informar, formar e ao fim ao cabo a palavra dirigir, que está implícita” (S1).</p> <p>“[Gerir] num Agrupamento é pegar em tudo o que nós temos e conseguir conciliar o funcionamento do Agrupamento. Conciliar os alunos com os professores, com os funcionários (...) é uma conciliação de pessoas e de espaços” (S2).</p> <p>“Gerir é mandar” (S2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir como urgência. • Gerir é decidir e dirigir. • Gerir como funcionamento.

Continua na página seguinte

Quadro 44 - Conceito de gerir

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Gerir, acho que qualquer pessoa gere. É mais fácil. Nós chegamos a um lugar qualquer, vemos como é que funciona, alguém nos orienta e dá-nos os papelinhos e nós conseguimos gerir, é assim, assim e assim” (S2).</p> <p>“(…) gerir é conhecer os recursos disponíveis, conhecer as leis aplicáveis à gestão desses recursos, conhecer o objetivo da organização, ou seja, o que quero atingir e afetar os recursos, sejam eles dos vários níveis, da melhor forma possível, cumprindo as leis e as regras aplicáveis para o cumprimento desse objetivo” (S3).</p> <p>“(…) para gerir é preciso conhecer recursos, afetar recursos, distribuir recursos e envolver pessoas” (S3).</p> <p>“Gerir não é o mesmo que liderar. Gerir é alguém que põe em funcionamento estruturas” (S4).</p> <p>“(…) gerir é direcionar algo que nós queremos” (S4).</p> <p>“Gerir é apenas pôr em funcionamento uma estrutura” (S4).</p> <p>“É também pôr a «andar as coisas». Por exemplo, no outro gabinete da direção «chovem» pequenas questões e problemas que nós temos que dar resposta. Então é isso que é gerir. É pôr as «coisas a andar» (...). Agora há gerir do curto prazo e há gerir de longo prazo e isso é o que se faz” (S5).</p> <p>“(…) Gerir é pôr a andar as coisas” (S5).</p> <p>“Gerir para mim tem a ver com a capacidade da pessoa que tem de se desenvolver, (...) de conseguir dar a volta às situações do dia a dia que vão surgindo, sem se perder (...) é assim (...) ter essa capacidade de gerir essas situações no dia a dia e de tomar decisões” (A1).</p> <p>“Gerir (...) tem a ver com a capacidade que nós temos de resolver problemas” (A1).</p> <p>“O gerir já é outra pessoa que pode estar mais na sombra do líder. Já é outra pessoa que tem ali mais algum «jogo de cintura» para às vezes dizer o «nã», nem sim, nem não, (...) tem outra (...) outra responsabilidade. Não será aquela que dá a cara, mas poderá estar mais atrás com outra capacidade de lidar com determinadas situações que não precisarão (...) de um caminho sempre em frente, poderá ter ali algumas <i>núances</i>” (A1).</p> <p>“[Gerir] é manter as escolas em funcionamento fisicamente. Colocar lá o pessoal necessário para que elas possam funcionar em função do número de alunos que têm e manter esse nível de funcionamento ao longo do ano, com as falhas que aparecem a nível de pessoal não docente, a nível de docentes que têm que ser repostos, a nível de alunos que querem mudar ou não querem mudar de escola, a nível de exigência dos pais que aprecem cá e que, por vezes, não é possível satisfazer as suas pretensões, mas que se têm de ouvir sempre, atendendo ou não atendendo, portanto, o gerir está na base disso e é isso que o Diretor deste Agrupamento faz” (A2).</p> <p>“Gerir, tem a ver com o facto de colocar as pessoas nos lugares certos, de dar indicações, de dar ordens que façam com que isso aconteça, porque há sempre quem não siga em determinado momento a liderança ou por oposição ou porque não concorda ou porque em determinado momento começou a discordar. Por vezes, o gerir implica tomar medidas para que essa liderança funcione, ou seja, pode não haver já um seguimento e um caminho natural de seguir o líder, começa a haver divergências e não pode, toda a gente tem que seguir o mesmo caminho. Se começa a haver divergências, têm que se ouvir e têm que se levar em atenção, mas não as podemos considerar sempre ou tomá-las totalmente em consideração, porque se não, não há um caminho a seguir, há divergências para um lado e para o outro e nunca mais lá chegam” (A2).</p> <p>“Gerir é administrar as pessoas e os bens que estão ao nosso cargo. (...). Gerir é administrar” (A2).</p> <p>“O gerir é organizar esse grupo [de pessoas] e os meios todos que estão à disposição de maneira a que eles funcionem. Para gerir é preciso ser um bom líder, porque se não for um bom líder tem muita dificuldade em gerir todos os recursos, principalmente os humanos que estão à volta, porque não o seguem” (A2).</p> <p>“[Gerir num Agrupamento de Escolas relaciona-se com o] (...) verificar em termos de pessoal não docente as características de cada um e depois ver em cada escola onde é que serão mais necessários. Portanto, onde é que será mais interessante colocá-los de forma a que o trabalho deles possa ser mais rentável. Em relação aos docentes, portanto, para além do grupo que lecionam há ainda um mundo de coisas que eles infelizmente têm que fazer, porque também não temos muitos recursos humanos e aí ver em que é que eles são melhores, em que é que eles se sentem melhor psicologicamente a fazer e colocá-los a fazer isso, porque será muito mais rentável. Isso é que é gerir. É ver [o melhor] de cada um (...) é tirar o maior potencial de cada um” (A3).</p> <p>“Gerir é adequar recursos às necessidades” (A3).</p> <p>“Gerir é com o que temos, usar o que temos em função daquilo que queremos conseguir” (A3).</p> <p>“(…) é harmonizar todas estas coisas que têm a ver com a parte económica que a gente não vive sem dinheirinho, mas a parte pedagógica é que se não for gerida também não serve de nada termos dinheirinho ou não termos, porque temos conhecimento (...) [todavia] não sei quantas vezes que há dinheiro, que existe em determinadas escolas e elas não funcionam melhor por haver dinheiro (...), portanto, tem que haver uma harmonização muito grande em chamar as pessoas a participar nas atividades que estão [previstas ocorrer]” (A4).</p> <p>“(…) gerir a pessoa tem que pegar em dinheirinhos e com isso fazer funcionar desde a eletricidade aos telefones, aquilo que é o estado daquela coisa toda, as refeições e isso tudo e outra coisa é liderar” (A4).</p> <p>“Gerir é planificar. É estabelecer metas e tempo (...). [É] verificar quais são os recursos que se têm que usar para chegar àquele caminho, fazer uma estimativa de custos, se for o caso disso, e depois aplicar e ir corrigindo se, eventualmente, se verificar que o caminho ou a meta ou os recursos não estão a funcionar” (A5).</p> <p>“Para mim gerir é quase exclusivamente trabalho de escritório ou trabalho administrativo” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir como exercício da gestão. • Gerir como processo que complementa e que é complementado pela liderança. • Gerir como processo. • Outras perspetivas.

No testemunho dos entrevistados sobre o conceito de gerir num Agrupamento de Escolas destacam-se sete ideias-chave: gerir como urgência; gerir é decidir e dirigir; gerir como funcionamento; gerir como exercício da gestão; gerir como processo que complementa e que é complementado pela liderança; gerir como processo; e outras perspetivas.

Neste campo, o Diretor do AGREAL conceitualiza gerir um Agrupamento de Escolas como urgência, quando afirma que gerir “é um bocado «apagar fogos»”, ou seja, trata-se como diz A1, de uma urgência que é colmatada com a capacidade que o Diretor enquanto gestor tem “de conseguir dar a volta às situações do dia a dia que vão surgindo, sem se perder (...) é assim (...) ter essa capacidade de gerir essas situações no dia a dia e de tomar decisões”. Na verdade, trata-se de uma perspetiva que é também defendida por Mações (2015). O entrevistado D1 acrescenta ainda que “gerir é de facto decidir”, que pode ser sobre diversos aspetos, como, por exemplo, em relação à avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente, mas com consequências. Isto é, em que se valoriza quem é de valorizar e se tomam “medidas sobre quem não está a exercer a sua profissão da melhor maneira, se calhar por aspetos que podem ser perfeitamente corrigidos” (D2).

Gerir como funcionamento é apontado por D3, S2, S4, S5, A2 e A3. Assim, D3 entende que gerir um Agrupamento de Escolas envolve

“dar muita atenção aos aspetos concretos de funcionamento, como instalações, a gestão de recursos humanos, tudo o que diz respeito à situação profissional de professores, de funcionários, etc., mas uma parte muito significativa da nossa preocupação ser direcionada para a atividade pedagógica. Para as aulas, para as aprendizagens, para as formas de ensino, para os métodos, as metodologias de ensino, para os equipamentos, para os materiais que se usam, para as metodologias, para as tecnologias e para as formas de proceder aos atos de ensino e de aprendizagem”.

Na perspetiva da Diretora do AGREFI, “gerir é mais organizar”, podendo a sua posição ser resumida ao seguinte testemunho: “gerir é assegurar que a «casa não caia»”. Também pode ser “direcionar algo que nós queremos” (S4) ou “administrar as pessoas e os bens que estão ao nosso cargo” (A2), o que implica “formar e informar” (S1).

Por seu lado, no discurso do S2 é dito que gerir num Agrupamento de Escolas “é pegar em tudo o que nós temos e conseguir conciliar o funcionamento do Agrupamento. Conciliar os alunos com os professores, com os funcionários (...) é uma conciliação de pessoas e de espaços”.

O sujeito S4 defende que sendo gerir diferente de liderar, então o gerir implica alguém “que põe em funcionamento estruturas”. Trata-se, na aceção de A2, de

“(…) manter as escolas em funcionamento fisicamente. Colocar lá o pessoal necessário para que elas possam funcionar em função do número de alunos que têm e manter esse nível de funcionamento ao longo do ano, com as falhas que aparecem a nível de pessoal não docente, a nível de docentes que têm que ser repostos, a nível de alunos que querem mudar ou não querem mudar de escola, a nível de exigência dos pais que aparecem cá e que, por vezes, não é possível satisfazer as suas pretensões, mas que se têm de ouvir sempre, atendendo ou não atendendo, portanto, o gerir está na base disso e é isso que o Diretor deste Agrupamento faz”.

Igualmente neste domínio, S5 defende que

“é também pôr a «andar as coisas». Por exemplo, no outro gabinete da direção «chovem» pequenas questões e problemas que nós temos que dar resposta. Então é isso que é gerir. É pôr as «coisas a andar» (...). Agora há gerir do curto prazo e há gerir de longo prazo e isso é o que se faz”.

Já para A3 é perceber o que cada um tem de melhor e tirar o maior potencial desse facto. Assim, é,

“verificar em termos de pessoal não docente as características de cada um e depois ver em cada escola onde é que serão mais necessários. Portanto, onde é que será mais interessante colocá-los de forma a que o trabalho deles possa ser mais rentável. Em relação aos docentes, portanto, para além do grupo que lecionam há ainda um mundo de coisas que eles infelizmente têm que fazer, porque também não temos muitos recursos humanos e aí ver em que é que eles são melhores, em que é que eles se sentem melhor psicologicamente a fazer e colocá-los a fazer isso, porque será muito mais rentável” (A3).

Como exercício da gestão, gerir é definido pelo Diretor do AGREOL como um exercício em que o Diretor do Agrupamento de Escolas deve proporcionar condições físicas, e às vezes morais, de trabalho às pessoas para que estas consigam, através do desenvolvimento do seu trabalho, que os objetivos pessoais, profissionais e organizacionais sejam atingidos. Ainda neste âmbito, refere que o Diretor “também pode ter uma palavra a dizer sob o ponto de vista psíquico, psicológico e moral das pessoas e ajudá-las a ultrapassarem alguns casos da vida pessoal ou da vida profissional” (D4).

Gerir como processo que complementa e que é complementado pela liderança é a ideia que se destaca numa parte do discurso de A2, quando este menciona que

“gerir, tem a ver com o facto de colocar as pessoas nos lugares certos, de dar indicações, de dar ordens que façam com que isso aconteça, porque há sempre quem não siga em determinado momento a liderança ou por oposição ou porque não concorda ou porque em determinado momento começou a discordar. Por vezes, o gerir implica tomar medidas para que essa liderança funcione, ou seja, pode não haver já um seguimento e um caminho natural de seguir o líder, começa a haver divergências e não pode, toda a gente tem que seguir o mesmo caminho. Se começa a haver divergências, têm que se ouvir e têm que se levar em atenção, mas não as podemos considerar sempre ou tomá-las totalmente em consideração, porque se não, não há um caminho a seguir, há divergências para um lado e para o outro e nunca mais lá chegam”.

Ainda, a este propósito, S1 entende que, de facto, “no gerir, também está implícita a liderança das pessoas, mas têm também a parte da gestão física dos recursos”.

Podemos referir que estas últimas perspetivas parecem integrar o que acerca de gerir entende Fachada (2014), nomeadamente a sua orientação para os objetivos, os procedimentos e o controlo.

Numa outra perspetiva, A4 concetualiza gerir como harmonizar tudo o que tem a ver com a parte administrativa e a parte económica, ou seja, com o dinheiro, com tudo o que se relaciona com a parte pedagógica, salientando, no entanto, que apenas isto não chega, dado que em muitas situações e em muitos Agrupamentos de Escolas, mesmo existindo dinheiro, pode não ser suficiente se a parte pedagógica for mal gerida. Portanto, esta harmonização não só depende da forma como é gerido o dinheiro e a parte pedagógica, como depende das pessoas que se envolvem nas atividades, isto é, das capacidades e formação que detêm, assim como na vontade e empenho que colocam no seu exercício profissional.

Gerir como processo implica planificar, estabelecer metas, definir tempos (A5), mandar (S2), colocar em funcionamento, acompanhar e avaliar.

Este exercício da gestão relaciona-se com a capacidade que as pessoas têm para resolver problemas e envolve responsabilidade (A1). Não se trata apenas, como diz A4, de pegar no dinheiro e com isso fazer funcionar qualquer organização. Gerir é mais vasto. Por exemplo, para A3, este exercício é realizado com o que cada organização tem em função daquilo que se quer alcançar, devendo para tal se adequar os recursos às necessidades. Deste modo, de acordo com A5, deve-se

“verificar quais são os recursos que se têm que usar para chegar àquele caminho, fazer uma estimativa de custos, se for o caso disso, e depois aplicar e ir corrigindo se, eventualmente, se verificar que o caminho ou a meta ou os recursos não estão a funcionar”.

Ainda no âmbito de gerir definido como exercício da gestão, A2 menciona que gerir é organizar um “grupo [de pessoas] e os meios todos que estão à disposição de maneira que eles funcionem”, advertindo que, para isso, um sujeito tem que ser um bom líder, dado que se assim não acontecer irá ter muita dificuldade em gerir todos os recursos, principalmente os recursos humanos que estão à sua volta, porque não o «ouvem» e nem o seguem. A este propósito, podemos acrescentar que é necessário conhecer os recursos, afetá-los ou distribuí-los pelos vários departamentos e locais de trabalho da organização e envolver as pessoas no que se pretende (S3). Para isso, é indispensável colocar à disposição das pessoas meios para que possam cumprir os objetivos pretendidos (D4) e assim se possa fazer funcionar a organização (D5), isto é, “pôr em funcionamento uma estrutura” (S4).

Além destas perspetivas, refira-se a de S2, quando menciona que “gerir, acho que qualquer pessoa gere. É mais fácil. Nós chegamos a um lugar qualquer, vemos como é que funciona, alguém nos orienta e dá-nos os papelinhos e nós conseguimos gerir, é assim, assim e assim”.

No entanto, de uma forma mais abrangente e completa, é o conceito em causa apresentado no discurso de S3, quando afirma que

“(…) gerir é conhecer os recursos disponíveis, conhecer as leis aplicáveis à gestão desses recursos, conhecer o objetivo da organização, ou seja, o que quero atingir e afetar os recursos, sejam eles dos vários níveis, da melhor forma possível, cumprindo as leis e as regras aplicáveis para o cumprimento desse objetivo”.

Este conceito, como se torna evidente, é também polissémico para os entrevistados, embora o mesmo não possa ser considerado apenas como “quase exclusivamente trabalho de escritório ou trabalho administrativo”, nas palavras de A5.

A gestão e o seu exercício ocorrem nas escolas e são funções da responsabilidade dos seus Diretores, pelo que nos interessa abordar também as práticas que são desenvolvidos por estes atores educativos nos estabelecimentos de ensino, bem como as formas de gestão que são adotadas, o que faremos nas duas subcategorias seguintes.

2.1.3. Práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar

As práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar encontram-se sistematizadas no quadro 45.

Quadro 45 - Práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) eu gosto muito de avaliar. Quando faço um evento qualquer, gosto de o avaliar (…)” (D1).</p> <p>“Todos os dias o telefone toca inúmeras vezes, porque há um pequeno problema aqui, outro pequeno problema acolá, portanto, andar a tentar limar as arestas, tentar através das decisões sobretudo no Pedagógico, (…)” (D1).</p> <p>“Do ponto de vista pedagógico, todos nós somos pedagogos melhor ou pior. Gestão pedagógica? É a gestão do pedagógico, são as planificações, é portanto, toda essa verborreia do «eduquês», não é? Eu não sou muito virado para aí, ah... como já deve ter percebido. Pronto, faz-se. (...) eu interessa-me muito (...) os meus resultados. (...) portanto, gosto muito de fazer a comparação dos gráficos deste ano com os gráficos do ano passado. Ver as áreas onde [os resultados foram menos bons e onde se pode trabalhar para os melhorar] e deixo o Pedagógico [refletir, decidir, tomar a iniciativa de propor o que se deve fazer]. Tenho ideias. Este ano instituí os grupos de nível. É gestão pedagógica. Já estava farto, tenho dificuldades, aqui e muitas. Estava farto dos maus resultados e de todas as tentativas como os grupos de trabalho, as tutorias, enfim tudo aquilo que se faz, os grupos de ajuda, as «trezentas e setenta e cinco mil coisas» e depois disse assim... não, agora vou dividir os alunos e fiz grupos, (...) como é que aquilo se chama, bem são grupos de nível e fiz isso” (D1).</p> <p>“(…) eu até aqui há tempos era um bocado maniaco da gestão de qualidade. Tive um projeto em (...) tentei pôr aquilo em prática, fiz um curso de auditoria da qualidade, implementei um sistema de gestão de qualidade e de avaliação interna, (...) depois aquilo lá dentro não correu assim muito bem. Sabe, há alturas em que as pessoas estão constantemente a ser marteladas, digamos assim (...). Nós líderes e gestores temos de ter algum cuidado com a implementação de projetos que obrigam as pessoas a trabalhos extra, ou pelo menos a trabalho que não estão muito habituados a fazer, trabalho que se calhar (...) não acreditam, porque estas coisas da gestão como deve calcular não é muito do agrado da generalidade do pessoal docente, a não ser os tipos do grupo 430 (docentes que lecionam Economia e Contabilidade). (...) aqui, claro que vim com esse bichinho e imediatamente tentei implementar um sistema de gestão de qualidade e queria inclusivamente se não houver projeto de querer ser líder da primeira escola certificada do país. [Esse projeto] não morreu, está adormecido, quando houver oportunidade lá chegarei. Mas tenho um sistema de gestão de qualidade implementado. (...) obrigo a rotinas, sei lá (...) se for aqui à casa de banho vê que lá está aquele papelinho: esta casa de banho foi limpa às duas, às quatro, por quem. Tudo isso é assumido. Quem recolhe aqueles papéis também regista as anomalias, uma escala portanto. Eu tento implementar esses sistemas que foram ensinados por um gestor de qualidade (...)” (D1).</p> <p>“(…) eu enquanto gestor resumiria os meus atos de gestão a despachos, a notas serviço, a comunicações, a ordens de serviço, aparecendo apenas e só nos atos institucionalmente formais (...) nos diversos conselhos e pontualmente num caso ou outro” (D1).</p> <p>“Para mim é assim. Eu corro a escola toda. Não sou de ficar no gabinete. Passo o dia a falar com pessoas. Portanto, é uma liderança partilhada. É uma liderança em que [quando] (...) é preciso decidir qualquer coisa na secretaria, então eu vou decidir as coisas na secretaria. Há um problema na portaria, eu vou à portaria. É uma liderança em que eu desloco-me muito aos locais e falo com as pessoas muitas vezes nos locais” (D2).</p> <p>“O que dá muito gosto é o relacionar-me com as pessoas. Portanto, o relacionamento pessoal. Recebo muitos pais, recebo muitos alunos, recebo muitos encarregados de educação, muitos professores, muitos funcionários. Portanto, é diálogo, diálogo, diálogo. Muito diálogo” (D2).</p> <p>“[O] aspeto da gestão pedagógica é o fator mais importante, embora, digamos que os outros aspetos suportam o seu funcionamento. Evidentemente que a escola tem que ter dinheiro para funcionar. Há necessidades básicas que têm de ser garantidas. As tecnologias têm que funcionar bem. As salas têm que estar limpas. Há necessidades básicas como no indivíduo (...). Há necessidades básicas que têm que estar garantidas e alguém tem que tomar essa responsabilidade e haver capacidade financeira para implementar determinados projetos para termos, por exemplo, os cursos profissionais e os cursos de educação e formação é preciso que haja dinheiros para assegurarmos os produtos e os materiais pedagógicos para que os cursos possam funcionar e ter a sua prática. É importante como estrutura básica de suporte, mas nunca podemos esquecer em minuto nenhum todo o nosso objetivo de assegurar determinadas condições é para que alunos e professores possam ter boas condições para trabalhar” (D3).</p> <p>“É [também] muito importante que a gente se preocupe com a definição e a organização de documentos orientadores da escola. Portanto, toda a gente tem que ter consciência de que há um projeto educativo de que chegámos lá porque consultámos diferentes corpos intervenientes na escola, porque aquele é o projeto educativo que resulta de diferentes opiniões e que se encontrou ali o denominador comum e que toda a gente tem o projeto educativo interiorizado que é seu, que não é aquele documento que está arquivado na escola ou no computador, que é para ter sempre como pano de fundo para o desenvolvimento. Depois ter um plano de atividades que faça sentido para concretizar o projeto educativo, em que as atividades não apreçam assim soltas porque alguém se lembrou” (D3).</p> <p>“Converso muito com as colegas da direção, a gente discute muito os assuntos e toma decisões em conjunto. Claro, se eu estiver em desacordo com todos os outros, tenho possibilidade que a minha opinião prevaleça, não é? Para isso sou a Diretora. Mas é assim, tudo muito dialogado e discutido” (D3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar. • Resolução de problemas. • Trabalhar para os resultados. • Implementação de um sistema de qualidade no Agrupamento de Escolas. • Atos de gestão. • Relacionamento com as pessoas (atendimento e diálogo). • Gestão pedagógica. • Garantir a satisfação das necessidades básicas no Agrupamento. • Definição e organização dos documentos orientadores. • A tomada de decisões que pode ser individual ou colegial. • Implementação de planos de melhoria. • Utilização de instrumentos para se atingirem os objetivos propostos. • Fazer reuniões. • Ir às escolas do Agrupamento de Escolas e circular no seu interior e exterior. • Gestão financeira. • Fazer quase de «correio», efetuando aquisições ou compras e pagamentos. • Gestão democrática e participada, o que implica entre outras coisas, a existência de uma Direção de «portas abertas», que consiste em estar disponível para atender as pessoas, ouvi-las e dialogar com elas. • Gestão de pessoas, integrando a elaboração do horário dos docentes, dos discentes e a constituição das turmas, assim como o acompanhamento dos alunos. • Implementação de práticas e vivências adotadas noutros países.

Continúa na página seguinte

Quadro 45 - Práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Não fugimos aos problemas. Portanto, não é tapar o sol com a peneira. Não existem escolas sem problemas e, portanto, os problemas estão para serem tratados, não é para serem disfarçados e para fingir que não existem. É para serem tratados e se tomamos um caminho e quando não funciona, procuramos outro. Portanto, é uma luta contínua pela melhoria. O objetivo é que se melhore sempre, que cada vez com as experiências que fazemos, com aquilo que pomos em prática, foi sempre muito bem-intencionado, mas que às vezes não resultou, mas a avaliação existe para isso. Para verificar se a prática que se implementou produziu efeitos ou não produziu efeitos. Portanto, também temos uma equipa de avaliação interna que trabalha afincadamente. Tivemos avaliação externa da Inspeção recentemente. Agora estamos em implementação de planos de melhoria. Independentemente da avaliação externa da escola, nós já fazíamos planos de melhoria a propósito de tudo o que achávamos que não estava assim bem. Claro que tivemos que selecionar algumas áreas. Não podemos achar que num ano ou dois ou três se melhoram todos os aspetos. Mas estamos no caminho, eu quero é reforçar esse aspeto do caminho da melhoria, tentando sempre encontrar uma forma de fazer melhor” (D3).</p> <p>“[Na gestão há uma série de instrumentos que podem ser utilizados para se atingirem os objetivos propostos e neste âmbito,] um dos instrumentos de que me socorri foi precisamente a possibilidade de podermos certificar a escola como uma escola de qualidade, através da norma ISO 9002:2000. Portanto, esse é um instrumento que foi, é e continua a ser essencial para a gestão da escola” (D4).</p> <p>“(…) fazer reuniões com as estruturas. Ir às escolas e verificar <i>in loco</i> o que é que se passa. Convidar a senhora Presidente da Câmara para ir visitar as escolas, para (...) a senhora Presidente, esta e o anterior para que <i>in loco</i> vejam quais são as dificuldades que as escolas estão a atravessar, nomeadamente, em termos físicos e de edifícios, para que as pessoas entrem em contacto (...) acho que é responsabilidade da Câmara a gestão dos edifícios, a conservação dos edifícios, portanto, para que as pessoas percebam como é que está o funcionamento das escolas e para que possam atuar. Portanto, digamos que a minha ideia em termos de gestão, a minha prática de gestão é convidar as pessoas e ir ao sítio, fazer reuniões para que se possam concertar ideias e estratégias” (D4).</p> <p>“(…) é a gente pegar naquilo que tem e naquilo que podemos produzir, não é muito, mas ainda temos o chamado Orçamento de Compensação em Receitas, que são as receitas próprias, mas que no Agrupamento não é muito. Temos ali uma concessão do bufete, temos a parte das fotocópias e pouco mais do que isso. Dantes tínhamos algumas instalações em que as alugávamos, até isso praticamente [desapareceu] já ninguém faz cursos de Informática, já ninguém faz essas coisas, portanto, também havia alguma receita dessa, para além do Orçamento de Estado ser cada vez menor, a própria Compensação em Receitas é cada vez menor também. Também tínhamos uma coisa que era uma excelente fonte de receita para as escolas que tinham os CEF (Cursos de Educação e Formação), os profissionais, etc. e há quatro ou cinco anos também descobriram que o Algarve era uma zona rica e então o POPH (Programa Operacional Potencial Humano) não funciona aqui e, pronto, no fundo gerir é gerir aquilo que a gente tem (...)” (D5).</p> <p>“(…) esta gestão numa organização sem autonomia financeira, neste caso, e pedagógica, porque a autonomia pedagógica também não a temos, não posso dizer que temos [é difícil]. A gente tem que cumprir o que está nos cardápios. Não podemos alterar. São 300 minutos, são 300 minutos. São 200 minutos, são 200 minutos. Temos aí o pessoal a dizer que não consegue «dar» o programa, mas a gente não lhe pode «dar» mais horas, porque pronto são aqueles minutos, são aqueles minutos e, pronto, gerir isto «amarrado» de pés e mãos a alguém que escreve uma legislação que se calhar nunca saiu do gabinete é complicado, não é fácil. Portanto, medidas (...) dizem-nos que a gente está aqui para fazer cumprir a lei. Eu tento e pronto” (D5).</p> <p>“(…) na prática a gestão de um Agrupamento é fazer aquilo que eles querem. Agora falando em termos financeiros, em termos de Orçamento de Estado cada vez o dinheiro é menos e digamos que não custa nada gerir, porque aquilo é para pagar coisas que a gente não pode mexer, obviamente tentamos fazer a gestão energética, por exemplo, para a fatura da EDP ser mais barata, mas não conseguimos porque a eletricidade é cara, por exemplo, nós queríamos reduzir a energia reativa, pagamos uma carrada de dinheiro em termos de energia reativa, porque isto é uma escola com uma instalação elétrica muito antiga, agora só para pôr aí as baterias de condensadores e eu agora estou a falar mais porque é a minha área técnica, a gente gasta três ou quatro mil euros e eu não tenho, ninguém me dá orçamento para isso. A Câmara está a fazer isso onde pagam as faturas da luz, nas escolas básicas, mas aqui (na Escola Secundária) não fazem porque não é da responsabilidade deles” (D5).</p> <p>“(…) o problema dos gestores dos Agrupamentos de Escolas é que pelo facto de não terem aquilo que deviam de ter como gestores estão apenas, quase que a fazer de correio. Mandam para cá, a gente assina, está feito, paga. Não há aqui aquela gestão (...). Temos que pagar aos fornecedores do bufete, temos que pagar aos fornecedores do refeitório e isso não é gestão, é pegar em papéis tentamos comprar mais barato nessa parte (...) tentamos que haja transparência nas aquisições. Pronto, faz parte da gestão não comprar ao primeiro que aparece. Mesmo com as compras públicas há coisas que (...) a maior parte das coisas não passa pelas compras públicas, porque são comprinhas e não se justifica, mas mesmo assim, mesmo para qualquer aquisição que custa 100 euros e 200 euros a gente pede sempre, pelo menos, três orçamentos, a não ser que seja uma coisa muito específica que não temos possibilidade de pedir, mas de uma maneira geral em mais de 80% a 90% dos casos a gente pede sempre três orçamentos, mesmo que seja para comprar «um pacote de bolachas»” (D5).</p> <p>“A proximidade. Portanto, nós somos uma direção em que existe uma grande proximidade. Não existe aquela barreira da porta fechada. Portanto, todas as pessoas são ouvidas sempre que necessitam. Muitas vezes até mesmo para os pais e encarregados de educação é muito difícil chegar ao Diretor. Aqui não existe esse problema. Muitas vezes poderá [a direção estar ocupada], mas fica logo agendada a reunião. Portanto, aqui eu acho que a principal atitude desta direção é exatamente isso, a proximidade e a «porta aberta»” (S1).</p> <p>“Uma das práticas de gestão é a deslocação às escolas que estão fora da escola sede, nomeadamente à escola sede e que se juntou connosco. Pronto, há um contacto semanal e presencial na escola. As outras, tenta também circular pelas escolas do 1º ciclo e pelos jardins de infância para ter um conhecimento concreto, lá na realidade, do que se passa nas escolas” (S2).</p>	

Continua na página seguinte

Quadro 45 - Práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Num] Agrupamento de Escolas (...) temos os papéis, temos a parte toda organizativa. Depois temos um conjunto de pessoas que têm que ser levadas em conta nessa gestão, porque ao gerirmos, ao fazermos horários, ao fazermos turmas, temos que tomar em consideração os alunos que temos, os horários dos autocarros, o professor que temos, se o professor pode vir de manhã ou não pode por ter alguma impossibilidade. (...) tem que ser tudo levado em conta. Temos que ver se a pessoa é doente e não pode entrar às oito da manhã, temos que tentar fazer um horário mais para a tarde. (...) se a pessoa falta temos que ter em consideração não é só a falta, se ela meteu a falta por algum motivo foi. (...). Por exemplo, se o menino tem comida, se não tem. Se a família é carenciada temos que lhe dar um acompanhamento mais próximo. Tudo isso passa pela gestão, porque se é para dar um lanche nós é que temos que autorizar, se é para facilitar o almoço durante um período que os pais têm mais carências nós é que temos que autorizar. Essa gestão toda de pessoas passa por aqui. E os miúdos (...) nós vivemos com eles dia a dia e é como se fossem nossos filhos e a gestão tem isso tudo em conta” (S2).</p> <p>“[Essa práticas integram ainda ações que visam] o desenvolvimento integral dos alunos e o seu acompanhamento sistemático” (S2).</p> <p>“Faz muito uma gestão participada, portanto democrática e participada, pondo como objetivo principal os alunos, mas não esquecendo as especificidades e as características de cada um. Portanto, a gestão da nossa Diretora tenta muito aproveitar os pontos positivos de cada um dos envolvidos no seu processo de gestão, desde os docentes ao pessoal não docente, e tenta rentabilizá-los o máximo possível ouvindo as suas opiniões. Portanto, é uma gestão muito participada e com respeito pelos outros” (S3).</p> <p>“A prática continua a ser a mesma. É partilhar trabalho” (S4).</p> <p>“É (...) uma pessoa (...) que está sempre pronta para abraçar novos desafios. (...) trabalha muito bem na base dos intercâmbios, gosta muito de conhecer novas culturas, novos países e de ao mesmo tempo trazer essas experiências e vivenciá-las aqui com os nossos alunos” (A1).</p> <p>“(...) a gestão monetária e económica (...) a gestão da oferta formativa, a escolha dos cursos para este sítio que é muito difícil, porque eles [MEC] só nos deixam abrir turmas com 26 alunos. O concelho é muito pequeno. Portanto, nós só podemos escolher uma ou duas e o melhor que se adequa aos recursos humanos que nós temos e com os «clientes» (os alunos). Essa gestão pedagógica é muito importante” (A3).</p> <p>“Todas, desde a avaliação da escola, temos a avaliação interna da escola, portanto, temos uma equipa de trabalho na escola que faz a avaliação da escola através de inquéritos dirigidos a todos os grupos, a professores, a alunos, a funcionários. (...) constantemente andamos a ver os resultados dos alunos na escola com as tabelas (...) para mostrarmos aos pais, convidamos os pais para virem cá ver as ofertas formativas que o secundário tem no concelho (...). Portanto, fazemos tudo aquilo que é possível para cativar os alunos, (...) Portanto, e nós temos feito tudo o que pode levar os alunos a sentirem-se aqui bem e inclusive mesmo os materiais novos que temos das novas atualizações damos sempre aos alunos oportunidade de os utilizarem da melhor forma. Portanto, fazemos tudo para eles se sentirem bem e cativá-los para estarem cá. Portanto, o Diretor tem feito com a equipa que está aqui tudo o melhor que nós sabemos para melhorar o funcionamento do Agrupamento” (A4).</p> <p>“[Fazer regressar alunos ao Agrupamento e evitar que outros tomem o mesmo caminho, dado que estes optam por frequentar escolas dos concelhos vizinhos apenas] por terem praias, bares, divertimentos e outras coisas. Não pelas atividades ou pela parte pedagógica. Nós temos tentado mostrar aos pais agora, porque aos alunos é difícil que eles percebam essas responsabilidades, de que o melhor para eles é aprender e não andar a passear e os pais a maior parte deles como o colega sabe, de certeza que tem experiência do ensino, o que os meninos dizem é lei. Portanto, e nesta circunstância agora temos tentado através da associação e através de pais chamar os pais cá também para lhes mostrar as condições físicas que a escola tem agora, melhores do que já teve (...) [por exemplo] em termos de laboratório, em termos de espaço, da arte [embelezamento e decoração] e isso tudo, para que eles possam escolher para os filhos deles o melhor” (A4).</p> <p>“[Ainda em relação ao assunto anterior] nesse sentido temos feito tudo. Inclusive temos feito diligências há anos em relação aos horários dos autocarros. Portanto, há autocarros (...) que saem, por exemplo, [da zona onde eles moram] muito cedo, que os miúdos chegam aqui muito cedo, temos tentado com as rodoviárias, com companhias (...) mudar o horário, porque os pais dizem que eles se levantam muito cedo e depois chegam aqui e esperam pelas oito e meia para ter aulas durante muito tempo. Portanto, temos feito de tudo e às vezes não tem sido fácil, por exemplo, com as camionetas não tem sido fácil resolver essa situação e é de [uma localidade aqui próxima] que perdemos a maior parte dos alunos que vão estudar para [outras duas localidades no litoral com as tais atrações extraescolares que fazem os meninos preferirem as suas escolas às nossas]” (A4).</p>	

Nos testemunhos dos entrevistados relativos às práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar destacam-se as seguintes dezanove dimensões: avaliar; resolução de problemas; trabalhar para os resultados; implementação de um sistema de qualidade no Agrupamento de Escolas; atos de gestão; relacionamento com as pessoas (atendimento e diálogo); gestão pedagógica; garantir a satisfação das necessidades básicas no Agrupamento; definição e organização dos documentos orientadores; tomada de decisões que podem ser individuais ou colegiais; implementação de planos de melhoria; utilização de instrumentos para se atingirem os objetivos propostos; fazer reuniões; ir às escolas do Agrupamento de Escolas e circular no seu interior e exterior; gestão financeira; fazer quase de «correio», efetuando aquisições ou

compras e pagamentos; gestão democrática e participada, o que implica entre outras coisas, a existência de uma Direção de «portas abertas», que consiste em estar disponível para atender as pessoas, ouvi-las e dialogar com elas; gestão de pessoas, integrando a elaboração do horário dos docentes, dos discentes e a constituição das turmas, assim como o acompanhamento dos alunos; e a implementação de práticas e vivências adotadas noutros países.

Em relação a avaliar, o Diretor do AGREAL salienta que gosta de avaliar qualquer evento que faz, especificando que em tudo o que faz

“há um papelinho, diz lá o que é (...) aquilo está mais ou menos estereotipado (...), para saber o que é que correu mal, o que é que correu bem e tentar avaliar os porquês (...). Portanto, tento avaliar aquilo que faço, o melhor possível. (...) no final peço inclusivamente opinião às pessoas que me são mais próximas (...) sobre aspetos que eles acham que não foram conseguidos e eles próprios me vêm dizer de sua própria iniciativa e eu tenho o cuidado de ouvir e tento corrigir tanto quanto sei e posso (...)” (D1).

Acrescenta ainda que deveria ser realizada uma avaliação sobre a aplicação das decisões que são tomadas no Conselho Pedagógico e retirar daí “consequências pelo facto de comparar o que há de novo por via daquilo que não se decidiu” (D1). Sobre este aspeto, este sujeito afirma que reflete sobre o mesmo e que faz um relatório a partir dos relatórios que lhe fazem chegar, contudo, entende que devia haver um outro cuidado da sua parte em relação à reflexão que efetua e que esta deveria ser mais profunda.

No plano da avaliação, há que referir a avaliação interna de escola que, de acordo com a Diretora do AGREFI, se integra num processo de melhoria. Pretende, assim, verificar como as coisas estão a correr no Agrupamento, por exemplo, se as experiências que são concretizadas pela Diretora e aquilo que por ela é colocado em prática está a resultar. Desta forma, é possível detetar o que está menos bem, porque às vezes por muito bem que as coisas sejam programadas, planificadas e executadas nem sempre resultam e, como consequência e também de acordo com os testemunhos dos entrevistados, serão elaborados planos de melhoria, que depois são aplicados e monitorizados, tendo por objetivo que as coisas melhorem. Posição semelhante é partilhada por A4 ao referir que, relação à avaliação interna da escola, que é coordenada e supervisionada pelo Diretor do Agrupamento de Escolas, têm

“(…) uma equipa de trabalho na escola que faz a avaliação da escola através de inquéritos dirigidos a todos os grupos, a professores, a alunos, a funcionários. Portanto, sempre que existem situações que são a melhorar, vamos recuperá-las e vamos ver o que melhoramos. (...) constantemente andamos a ver os resultados dos alunos na escola com as tabelas (...)”.

Relativamente a tudo o que é identificado como estando a necessitar de ações de melhoria, são elaborados planos de melhoria concretos que depois são aplicados a fim de corrigirem o que está menos bem.

Ainda no âmbito da avaliação interna de escola, há que referir a autoavaliação que é realizada por D1 no AGREAL, segundo o sistema EFQM.

Outra das ideias que se destaca nos discursos em análise é a resolução de problemas como uma das práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas. Neste âmbito, salientam-se os discursos de D1, D2, D3 e S2. O sujeito D1 afirma que muitos problemas são resolvidos através do telefone. Outros são resolvidos no Conselho Pedagógico. Já D2 refere que, por não ser um Diretor que exerce a sua atividade profissional apenas confinado a um gabinete, percorre todas as escolas que fazem parte do AGREAM. Isto permite-lhe contactar de forma mais próxima com as pessoas e com os seus problemas, assim como com os problemas que *in loco* existem. Esta situação, na sua opinião, facilita a tomada de consciência e da importância do(s) problema(s) e a urgência na tomada de decisão. Esta forma de resolver os problemas é apelidada por D2 como “uma liderança partilhada”, porque é uma

“liderança em que [quando] (...) é preciso decidir qualquer coisa na secretaria, então eu vou decidir as coisas na secretaria. Há um problema na portaria, eu vou à portaria. É uma liderança em que eu desloco-me muito aos locais e falo com as pessoas muitas vezes nos locais”.

Para D3 os problemas que existem são para serem tratados e não disfarçados ou «camuflados», ou seja, não é “para fingir que não existem. É para serem tratados e se tomamos um caminho e quando não funciona, procuramos outro”.

Por outro lado, S2 menciona que a resolução dos problemas só se pode concretizar se os mesmos forem conhecidos. Para tal,

“uma das práticas de gestão é a deslocação às escolas que estão fora da escola sede, nomeadamente à escola sede e que se juntou connosco. Pronto, há um contacto semanal e presencial na escola. As outras, tenta também circular pelas escolas do 1º ciclo e pelos jardins

de infância para ter um conhecimento concreto, lá na realidade, do que se passa nas escolas” (S2).

Trabalhar para os resultados é outra das ideias que se destaca nas entrevistas e que é apontada pelo Diretor do AGREAL. Este entrevistado diz, a este propósito, que se interessa muito pelos resultados da escola, pelos resultados escolares dos alunos, salientando que gosta

“muito de fazer a comparação dos gráficos deste ano com os gráficos do ano passado. Ver as áreas onde [os resultados foram menos bons e onde se pode trabalhar para os melhorar] e deixo o Pedagógico [refletir, decidir, tomar a iniciativa de propor o que se deve fazer]. Tenho ideias. Este ano instituí os grupos de nível. É gestão pedagógica. Já estava farto, tenho dificuldades, aqui e muitas. Estava farto dos maus resultados e de todas as tentativas como os grupos de trabalho, as tutorias, enfim tudo aquilo que se faz, os grupos de ajuda, as «trezentas e setenta e cinco mil coisas» e depois disse assim... não, agora vou dividir os alunos e fiz grupos, (...) como é que aquilo se chama, bem são grupos de nível e fiz isso” (D1).

Nesta ideia está subjacente uma outra que identificamos e que se destaca nos discursos dos entrevistados, que é a gestão pedagógica (D1; D3; D5; A3). O próprio D1 a este respeito diz que a gestão pedagógica integra a gestão do Conselho Pedagógico e a elaboração das planificações. O entrevistado D3 sublinha que a gestão pedagógica é um fator muito importante em qualquer escola, tal como defende Lück (2009). Posição que também é partilhada por D5, todavia, a falta de autonomia pedagógica é um fator que lhe traz muitas preocupações, dado que têm

“que cumprir o que está nos cardápios. Não podemos alterar. São 300 minutos, são 300 minutos. São 200 minutos, são 200 minutos. Temos aí o pessoal a dizer que não consegue «dar» o programa, mas a gente não lhe pode «dar» mais horas, porque pronto são aqueles minutos, (...) e, pronto, gerir isto «amarrado» de pés e mãos a alguém que escreveu uma legislação que se calhar nunca saiu do gabinete é complicado, não é fácil. Portanto, medidas (...) dizem-nos que a gente está aqui para fazer cumprir a lei. Eu tento e pronto”.

Este discurso revela também uma certa amargura e desilusão do entrevistado por tentar mas não lhe ser possível legalmente conseguir fazer mais neste domínio da gestão pedagógica. Por seu lado, A3 menciona que ao nível da gestão pedagógica têm conseguido «mostrar algum trabalho»,

salientando a oferta formativa que têm conseguido colocar à disposição da comunidade educativa, apesar das restrições impostas pelo MEC neste âmbito, nomeadamente ao nível das turmas, dado que só podem funcionar com um mínimo de 26 alunos. Contudo, adverte para outra condicionante que se prende com o facto do concelho onde se insere o AGREFI ser pequeno, o que inviabiliza a abertura de muitas turmas. Assim, no âmbito da oferta formativa só podem abrir uma ou duas turmas, o que para este sujeito faz com que a gestão pedagógica seja muito importante, tal como defende Taipa (2003, cit. por Sosa *et al.*, 2009), designadamente na escolha de uma oferta formativa que melhor se adequa aos alunos que existem no AGREFI.

Ainda outra das práticas que se destaca nos testemunhos dos entrevistados é a implementação de um sistema de qualidade no AGREAL, como refere D1. Este sistema incorpora a monitorização de muitos aspetos que estão presentes em qualquer Agrupamento de Escolas. Por exemplo, a limpeza das casas de banho é monitorizada através da colocação de papéis próprios para o efeito que são preenchidos sempre que um funcionário as limpar. A chegada de um professor novo à escola, a forma como deve ser recebido, para onde deve ser encaminhado, com quem deve falar em primeiro lugar e que documentos lhe devem ser entregues fazem parte deste sistema de qualidade.

Os atos de gestão são realizados por todos os Diretores entrevistados e são colocados em evidência nos respetivos discursos, todavia o Diretor do AGREAL resume os seus atos de gestão “a despachos, a notas de serviço, a comunicações, a ordens de serviço, aparecendo apenas e só nos atos institucionalmente formais (...) nos diversos conselhos e pontualmente num caso ou noutro”.

O relacionamento com as pessoas é outra das práticas de gestão desenvolvidas pelo Diretor escolar e que genericamente está presente nos discursos dos entrevistados, mas em particular no testemunho do Diretor do AGREAL. A este sujeito dá-lhe muito gosto relacionar-se com os outros, dizendo, a propósito, que recebe muitos pais, encarregados de educação, alunos, professores e funcionários e que com todos eles dialoga, a fim de construir posições, soluções e decisões de consenso.

Garantir no Agrupamento a satisfação das necessidades básicas é igualmente outra das ideias que se destaca, especificamente no discurso da Diretora do AGREFI. Esta afirma que em qualquer Agrupamento de Escolas além da gestão pedagógica, da gestão financeira e da gestão de pessoas,

“há necessidades básicas que têm de ser garantidas. As tecnologias têm que funcionar bem. As salas têm que estar limpas. (...) alguém tem que tomar essa responsabilidade e haver capacidade financeira para implementar determinados projetos para termos, por exemplo, os

cursos profissionais e os cursos de educação e formação é preciso que haja dinheiros para assegurarmos os produtos e os materiais pedagógicos para que os cursos possam funcionar e ter a sua prática. É importante como estrutura básica de suporte, mas nunca podemos esquecer em minuto nenhum todo o nosso objetivo de assegurar determinadas condições é para que alunos e professores possam ter boas condições para trabalhar”.

A definição e organização dos documentos orientadores também é uma das ideias que destacamos nos testemunhos dos entrevistados, em particular naquele que é deixado por D3. Neste domínio, D3 entende que é muito importante que num Agrupamento de Escolas, tal como acontece no seu (AGREFI), todos se preocupem com a definição e a organização dos documentos orientadores. Acrescenta ainda que, por exemplo, no seu Agrupamento,

“(…) toda a gente tem que ter consciência de que há um projeto educativo de que chegámos lá porque consultámos diferentes corpos intervenientes na escola, porque aquele é o projeto educativo que resulta de diferentes opiniões e que se encontrou ali o denominador comum e que toda a gente tem o projeto educativo interiorizado que é seu, que não é aquele documento que está arquivado na escola ou no computador, que é para ter sempre como pano de fundo para o desenvolvimento. Depois ter um plano de atividades que faça sentido para concretizar o projeto educativo, em que as atividades não apreçam assim soltas porque alguém se lembrou. Mas o Conselho Pedagógico define umas áreas, uns objetivos que estão aprovados no Conselho Geral no projeto educativo. Quando o Conselho Pedagógico dá a opinião sobre o plano de atividades verifica sempre se aquelas atividades estão integradas dentro deste objetivo ou daquele, se as atividades estão em articulação, porque há aí um vetor fundamental que é o de articular, já que estamos em Agrupamento, então se há alguma coisa boa (...) que os Agrupamentos trouxeram foi nós trabalharmos mais próximos uns dos outros e os profissionais de vários níveis de ensino poderem trabalhar em conjunto dentro do mesmo grupo, do mesmo departamento e desenvolverem atividades em comum e, portanto, podermos realizar muito mais trabalho próximos uns dos outros. Portanto, tínhamos que aproveitar essa potencialidade que os alunos tenham um percurso sequencial que faz sentido, que há ali um fio condutor desde o princípio ao fim. Portanto, eu preocupo-me em que esses documentos estejam, primeiro bem estruturados e depois que estejam interiorizados” (D3).

Ainda no discurso deste sujeito identificamos a tomada de decisões, que pode ser individual ou colegial, como outra dimensão destacada. No caso da Diretora do AGREFI, as decisões são colegiais, dado que conversa e discute muito os assuntos com os outros, como, por exemplo, com os

coordenadores de departamento, de escola e com os restantes elementos da direção e desse diálogo privilegia as decisões tomadas em conjunto e consensuais, todavia, esta entrevistada adverte que “se eu estiver em desacordo com todos os outros, tenho possibilidade que a minha opinião prevaleça, não é? Para isso sou a Diretora” (D3). Por vezes as decisões são tomadas individualmente, umas vezes motivadas pelas circunstâncias e outras porque a legislação assim obriga, o que foi salientado pela maioria dos entrevistados.

Outro aspeto que também se identifica no discurso deste sujeito é o que se prende com as reuniões que o Diretor do Agrupamento de Escolas organiza e participa ou para as quais é convidado ou requerida a sua presença, normativamente ou não. Neste âmbito, a Diretora do AGREFI refere que realiza reuniões periódicas e reuniões extraordinárias para além do que está previsto na legislação, a fim de poder resolver todos os assuntos, debater tudo o que é necessário e legalmente obrigatório, tendo em vista a consecução dos objetivos definidos para o Agrupamento. Neste campo, o Diretor do AGREOL diz que faz reuniões com as «estruturas» do Agrupamento e que convida a Presidente da Câmara Municipal para se inteirar das situações, mas que prefere que ela o acompanhe na visita às escolas do Agrupamento para verificar *in loco* o que se passa, ou seja, para ver

“quais são as dificuldades que as escolas estão a atravessar, nomeadamente, em termos físicos e de edifícios, para que as pessoas entrem em contacto (...) acho que é responsabilidade da Câmara a gestão dos edifícios, a conservação dos edifícios, portanto, para que as pessoas percebam como é que está o funcionamento das escolas e para que possam atuar. Portanto, digamos que a minha ideia em termos de gestão, a minha prática de gestão é convidar as pessoas e ir ao sítio, fazer reuniões para que se possam concertar ideias e estratégias”.

Este Diretor recorre ainda não só a outra prática que já foi abordada nesta subcategoria, designadamente a ida às escolas do Agrupamento, como também à utilização de determinados instrumentos para que sejam atingidos os objetivos propostos. Deste modo, o Diretor do AGREOL afirma que de entre esses instrumentos aquele de que se socorreu “foi precisamente a possibilidade de podermos certificar a escola como uma escola de qualidade, através da norma ISO 9002:2000⁶². Portanto, esse é um instrumento que foi, é e continua a ser essencial para a gestão da escola” (D4).

⁶² A sigla ISO significa *International Standards Organization* ou Organização Internacional de Normalização. É composta por 161 Estados membros e tem por objetivo contribuir para a aplicação e desenvolvimento da normalização e para a simplificação da troca de produtos e serviços, incluindo aqueles que se realizam entre os

Através desta certificação, que ainda não foi alcançada, pretende este Diretor implementar no seu Agrupamento de Escolas um sistema de gestão da qualidade, à semelhança também do que pretende instituir D1 no AGREAL.

O modelo de gestão da qualidade visa a implementação, desenvolvimento e consolidação de práticas, que D4 deverá executar no AGREOL, para melhorar a sua gestão e aumentar a satisfação dos clientes (utentes das escolas, seus familiares e comunidade) e das restantes partes interessadas.

O reconhecimento de gestão da qualidade que este Diretor procura alcançar «obedece» a um conjunto de requisitos gerais e de documentos indispensáveis para aplicação da norma ISO, através da qual pretende certificar o Agrupamento, na esteira do que a este respeito é entendido por Antunes (2009).

Este sistema para ser alcançado, dado que é burocrático e complexo, requer o empenhamento da direção do AGREOL, em particular do seu Diretor; o alinhamento da política da qualidade com a estratégia do Agrupamento; a satisfação dos clientes; o envolvimento das pessoas que frequentam estes estabelecimentos de ensino e daqueles que lá têm interesses; o controlo dos processos; e o melhoramento constante, tal como é referido por Maranhão (1994), por Chateauvieux (1998), pelo Instituto Português da Qualidade (IPQ) (2000), por Capelas (2002), por Maximiano (2006) por Sampaio e Saraiva (2011) e por António, Teixeira e Rosa (2016).

Existem ainda outras práticas que destacamos. Entre elas está a gestão financeira por, na opinião dos entrevistados, condicionar fortemente todas as outras (gestão pedagógica e gestão administrativa). Por exemplo, o Diretor do AGREVI refere claramente que a parte financeira e a sua gestão afeta diretamente a gestão pedagógica, tal como refere Marques (2000), acrescentando que

“em termos de Orçamento de Estado cada vez o dinheiro é menos e digamos que não custa nada gerir, porque aquilo é para pagar coisas que a gente não pode mexer, obviamente tentamos fazer a gestão energética, por exemplo, para a fatura da EDP ser mais barata, mas não conseguimos porque a eletricidade é cara, por exemplo, nós queríamos reduzir a energia

países. Segundo Vasconcelos, trata-se de uma “organização sem fins lucrativos fundada, em 1946, com vista ao desenvolvimento de normas de aplicação internacional (...). A sua actuação é mais notória no domínio das certificações de qualidade, entre as quais se destacam as normas ISO 9000, que funcionam com garantia mínima de qualidade e as ISO 14000” (1997, p. 41). A expressão ISO 9000 “designa um grupo de normas técnicas, que estabelece requisitos que auxiliam a melhoria dos processos internos das organizações” (Saraiva e Marques, 2015, p. 464). A norma ISO 9000:2000 constitui na altura uma referência internacional para a certificação de sistemas de gestão da qualidade, dado que atualmente existem outras normas.

reativa, pagamos uma carrada de dinheiro em termos de energia reativa, porque isto é uma escola com uma instalação elétrica muito antiga, agora só para pôr aí as baterias de condensadores e eu agora estou a falar mais porque é a minha área técnica, a gente gasta três ou quatro mil euros e eu não tenho, ninguém me dá orçamento para isso. A Câmara está a fazer isso onde pagam as faturas da luz, nas escolas básicas, mas aqui (na Escola Secundária) não fazem porque não é da responsabilidade deles” (D5).

Contudo, pode dispor daquilo que o Agrupamento consegue realizar em verbas e que dizem respeito ao Orçamento de Dotações com Compensação em Receitas, que são as receitas próprias, mas que devido à crise e a um conjunto de outros fatores têm vindo a diminuir e atualmente não dão para fazer muito. Sobre este aspeto, refere que, por exemplo, hoje

“temos ali uma concessão do bufete, temos a parte das fotocópias e pouco mais do que isso. Dantes tínhamos algumas instalações em que as alugávamos, até isso praticamente [desapareceu] já ninguém faz cursos de Informática, já ninguém faz essas coisas, portanto, também havia alguma receita dessa, para além do Orçamento de Estado ser cada vez menor, a própria Compensação em Receitas é cada vez menor também. Também tínhamos uma coisa que era uma excelente fonte de receita para as escolas que tinham os CEF (Cursos de Educação e Formação), os profissionais, etc. e há quatro ou cinco anos também descobriram que o Algarve era uma zona rica e então o POPH (Programa Operacional Potencial Humano) não funciona aqui e, pronto, no fundo gerir é gerir aquilo que a gente tem. Em termos de gestão financeira é tentar pagar a água, a luz e o gás todos os meses e aquilo está mesmo contadinho. Este ano vamos ver como será. Este ano vai ser mais difícil, porque tiraram 15% em relação àquilo que tinha o ano passado” (D5).

Neste âmbito, e de acordo com o que a este respeito defende Santos *et al.* (2010), devem as escolas procurar fontes de financiamento alternativas para poderem financiar os projetos que os respetivos Diretores pretendem desenvolver.

No discurso de D5 é também referida uma das práticas mais desenvolvidas pelos Diretores das escolas na atualidade, o que acontece precisamente consigo, que é o de fazerem de «correio», isto é, que se limitam a realizar aquisições ou compras e a efetuar pagamentos. Devido ao facto de, na sua opinião, não terem autonomia, uma das práticas de gestão consiste em realizar compras nas plataformas eletrónicas das compras públicas. Também podem efetuar as compras fora desta plataforma, mas têm que justificar porque o fazem e nestes casos pedem três orçamentos, evitando desta forma comprar ao primeiro vendedor e ter a possibilidade de estudar a relação do preço com a

qualidade do que pretendem adquirir para o Agrupamento. Outra reside na realização de pagamentos aos fornecedores.

Esta falta de autonomia financeira condiciona a gestão de qualquer escola, limitando as práticas de gestão que os Diretores pretendam implementar e desenvolver, tal como entende Castro (2007).

A gestão democrática e participada é igualmente focada no testemunho dos entrevistados, à semelhança do que entendem a este respeito Xavier *et al.* (1994), Barroso (1995d) e Lück *et al.* (2010b). A este respeito, sublinhamos o que refere S1 sobre a direção do AGREAL, designadamente

“a proximidade. Portanto, nós somos uma direção em que existe uma grande proximidade. Não existe aquela barreira da porta fechada. Portanto, todas as pessoas são ouvidas sempre que necessitam. Muitas vezes até mesmo para os pais e encarregados de educação é muito difícil chegar ao Diretor. Aqui não existe esse problema. Muitas vezes poderá [a direção estar ocupada], mas fica logo agendada a reunião. Portanto, aqui eu acho que a principal atitude desta direção é exatamente isso, a proximidade e a «porta aberta»” .

Trata-se de um Diretor que entende que deve ouvir todos, partilhar informação com os outros, ao fim e ao cabo estar próximo das pessoas, de modo a que estas sintam que as suas opiniões são tomadas em consideração, o que lhes transmite confiança no Diretor e na direção do Agrupamento. O entrevistado S3 afirma, então, que a Diretora do AGREFI

“faz muito uma gestão participada, portanto democrática e participada, pondo como objetivo principal os alunos, mas não esquecendo as especificidades e as características de cada um. Portanto, a gestão da nossa Diretora tenta muito aproveitar os pontos positivos de cada um dos envolvidos no seu processo de gestão, desde os docentes ao pessoal não docente, e tenta rentabilizá-los o máximo possível ouvindo as suas opiniões. Portanto, é uma gestão muito participada e com respeito pelos outros”.

A mesma prática de gestão é também a do Diretor do AGREOL, que, segundo S4, no Agrupamento tudo é partilhado, as informações, o trabalho e as decisões. É um Diretor que se disponibiliza para atender as pessoas, para as ouvir e dialogar com elas.

A gestão de pessoas constitui-se como mais uma das preocupações dos líderes escolares, nomeadamente daqueles que foram referidos por S2 e A4. O primeiro destes entrevistados diz que a gestão das pessoas no AGREAM, nomeadamente do pessoal docente, não docente e discente,

envolve a elaboração dos horários e a feitura das turmas. A elaboração dos horários dos docentes devem obedecer a alguns critérios normativos e outros do senso comum que o Diretor deve ter em atenção, como, por exemplo, os educadores e os professores que o Agrupamento tem, os filhos menores e de tenra idade que alguns professores e educadores possam ter, assim como a assiduidade e a pontualidade que têm demonstrado e que se encontram registadas no processo individual de cada um deles. Outra preocupação tem a ver com o horário dos alunos, pois além dos critérios legais, o Diretor do AGREAM preocupa-se com os alunos que o Agrupamento tem, se são carenciados, em que localidade residem, se necessitam de se deslocar para a escola de autocarro e, se assim for, procura saber quais são os horários dos autocarros e o tempo que os levam a transportar até à escola. Preocupa-se ainda em saber se os alunos são beneficiários da ação social escolar e que escalão têm (A ou B), se as famílias são carenciadas, se necessitam de lanche oferecido pelo Agrupamento de Escolas/MEC, entre muitos outros aspetos.

Por outro lado, a feitura das turmas implica ter em consideração um conjunto de aspetos normativos e outros de diferente natureza, tais como: o comportamento dos alunos, as solicitações de docentes ou de pais no sentido de aconselhar que determinados alunos não fiquem na mesma turma, e a eventualidade da criação de grupos e/ou turmas de nível, entre outros aspetos. Esta prática de gestão de pessoas, de acordo com S2, visa “o desenvolvimento integral dos alunos e o seu acompanhamento sistemático”. Por outro lado, A4 refere que, no âmbito da gestão de pessoas, convidam os pais para virem à escola ver as ofertas formativas que a Escola Secundária do AGREOL tem e que fazem “tudo aquilo que é possível para cativar os alunos”. Portanto, fazem tudo o que podem para

“levar os alunos a sentirem-se aqui bem e inclusive mesmo os materiais novos que temos das novas atualizações damos sempre aos alunos oportunidade de os utilizarem da melhor forma. Portanto, fazemos tudo para eles se sentirem bem e cativá-los para estarem cá. Portanto, o Diretor tem feito com a equipa que está aqui tudo o melhor que nós sabemos para melhorar o funcionamento do Agrupamento” (A4).

Esta grande preocupação com os alunos redundava em os discentes preferirem o AGREOL em detrimento de outros Agrupamentos de Escolas de um concelho vizinho, apesar deste, na opinião de A4 ter “praias, bares, divertimentos e outras coisas” que são apelativas para os jovens, mas que nada têm a ver com razões pedagógicas. Então, consciente desta situação, o Diretor do AGREOL, juntamente com os restantes colegas de direção, têm

“tentado mostrar aos pais agora, porque aos alunos é difícil que eles percebam essas responsabilidades, de que o melhor para eles é aprender e não andar a passear e os pais a maior parte deles como o colega sabe, de certeza que tem experiência do ensino, o que os meninos dizem é lei. Portanto, e nesta circunstância agora temos tentado através da associação e através de pais chamar os pais cá também para lhes mostrar as condições físicas que a escola tem agora, melhores do que já teve (...) [por exemplo] em termos de laboratório, em termos de espaço, da arte [embelezamento e decoração] e isso tudo, para que eles possam escolher para os filhos deles o melhor” (A4).

Visando o mesmo objetivo, a direção tem inclusive feito diligências para que os horários dos autocarros sejam alterados, a fim de se evitar, como tem acontecido até aqui, que os alunos cheguem muito cedo à escola na primeira hora da manhã e depois sejam obrigados a esperar muito tempo para o início das aulas. Contudo, S4 reconhece que o esforço que a direção da escola vem fazendo neste sentido, tentando resolver este problema, de modo a atrair os futuros alunos, a contribuir para que outros regressem e a evitar que os atuais possam sair, não tem sido fácil e não se apresenta como uma situação de simples resolução.

Por último, a implementação de práticas e vivências adotadas noutros países também se encontra presente nos discursos, em particular no testemunho de A1, referindo ele a este propósito que o Diretor do AGREAL que é “uma pessoa (...) que está sempre pronta para abraçar novos desafios. (...) trabalha muito bem na base dos intercâmbios, gosta muito de conhecer novas culturas, novos países e de ao mesmo tempo trazer essas experiências e vivenciá-las aqui com os nossos alunos”.

Muitas destas práticas de gestão que são desenvolvidas pelos Diretores escolares nos seus Agrupamentos de Escolas estão em linha com o que a este respeito defendem Tavares (1991), Weinberg (1995), Weinstein (2002), Bolívar (2003) e Blejmar (2013).

2.1.4. Formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar

As formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar, de acordo com os discursos dos entrevistados encontram-se representadas no quadro 46.

Quadro 46 - Formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Muito boa disposição, muito esforço, muito trabalho, portanto, muita dedicação. Acho muita piada que a legislação atual da gestão fale de isenção de horário. Eu nunca me vi de outra maneira. Eu nunca trabalhei com horário. Há vinte anos que eu trabalho com isenção de horário, (...). Portanto, é um bocadinho anedótico que só agora isso tenha vindo na legislação. Deviam era pagar-nos de acordo com os outros profissionais que têm isenção de horário, que são bem pagos para terem isenção de horário, mas pronto. Foi sempre essa a modalidade em que eu funcionei, por aquilo que era preciso fazer e não quando é que é preciso fazer. Portanto, nunca tive problemas quanto à gestão do tempo. Sempre consegui conciliar a minha vida com aquilo que eu achava que era o tempo certo para a escola. Portanto, dedicação, esforço, trabalho. Depois, muito boa disposição e muito otimismo. Até posso dizer autoestima. Nós temos que estar muito convencidos de que estamos no caminho certo. Não podemos ter momentos de fraqueza. Não faz mal que possamos ter de vez em quando algum exagero na autoestima porque nós temos que estar muito munidos de segurança para ir em frente. Ver o mundo pelo «lado cor de rosa», ver o mundo pelo lado do otimismo para conseguir resistir àquilo que acontece e que é menos agradável, como as lutas, as teimosias, as dificuldades e termos muita sensibilidade para os problemas que hoje surgem (...). Ter capacidade de se relacionar com pessoas que são diferentes. As pessoas são diferentes mas têm todas alguns bons atributos e, portanto, mesmo na atribuição de serviço, na distribuição de serviço e na atribuição dos cargos, [o Diretor deve] sempre ter em conta o perfil de cada um, aquilo em que cada um pode ser melhor e direcionar o serviço e os cargos para as diferentes pessoas e de acordo com aquilo que elas são capazes de fazer melhor e o meu instinto não me tem enganado muito” (D3).</p> <p>“O Diretor é aquele que efetivamente arrasta consigo as pessoas, não do ponto de vista físico, e que as faz mexer não porque se impõe, mas porque em consenso faz com que isso aconteça. [Assim,] o Diretor tem que ser alguém flexível, muito flexível, com muito «jogo de cintura» para se desviar dos «ataques», dos «murros» que lhe dão, das ciladas que acontecem. Mas voltando à gestão, como se gere e como se lá chega. Basicamente a gestão tem que ser feita por consenso. Sem isto não vamos lá” (D4).</p> <p>“(…) a colaboração estreita com os coordenadores de estabelecimento, a coordenação estreita com os coordenadores de departamento e sobretudo a coordenação estreita, o contacto estreito com os coordenadores de disciplina que são, digamos, as diversas estruturas intermédias e é preciso que haja efetivamente uma coesão nestas estruturas para que as coisas decorram, apesar de que nós, (...) Escola Secundária, esta escola de todas as outras foi a última a entrar em Agrupamento e a nossa cultura de Agrupamento não é ainda uma cultura forte. Não é efetivamente. As outras escolas já eram Agrupamento anterior, portanto, as escolas E. B’s, as E. B 1’s e os Jardins de Infância já eram há alguns (...). Nós enquanto Escola Secundária não tínhamos [essa cultura] (...) e estamos a adaptarmos. Isto não é fácil. A maior parte de nós, que somos alguns com alguma idade sempre andámos aqui sozinhos e de repente vemo-nos num universo diferente daquele que era (...) eu próprio tive dificuldade em pensar inicialmente, o ano passado sobretudo, porque este ano estou mais adaptado. Pois eu tenho que confessar que tive alguma dificuldade em pensar em Agrupamento, porque quando fazia qualquer coisa (...) era para aqui [Escola Secundária e agora] não, isto tem que ser mais alargado. Portanto, tenho vindo a colmatar essa minha deficiência. Não é que sinta dificuldade, é pensar no grupo todo. As coisas neste ano letivo decididamente estão melhores” (D4).</p> <p>“É sempre em colaboração com aqueles que estão próximos. Em termos pedagógicos com os coordenadores, com os coordenadores de diretores de turma. Em termos de gestão financeira é também com o Conselho Administrativo, passa pela coordenação técnica também, e pelo Subdiretor que é também o Vice-Presidente do Conselho Administrativo” (D5).</p> <p>“(…) nós direção temos uma reunião semanal onde nós tentamos, ao fim e ao cabo, orientar o nosso «serviço». Desta parte da direção temos a comunicação que surge, que é emanada das nossas reuniões para o Conselho Pedagógico, para o Conselho Geral, que é uma entidade muito importante no Agrupamento, e mesmo para «descer» até aos professores/alunos/pais” (S1).</p> <p>“(…) é a abertura às pessoas (...). Qualquer pessoa que bata à porta, seja aluno, seja pai, seja funcionário, seja professor, ele [Diretor] está sempre disponível para atender. Af já fica tendo um conhecimento do que se passa. Faz também reuniões com os delegados de turma, para ter conhecimento do que se passa nas turmas. Está presente com os professores em reuniões. Há reuniões de pais no início do ano e ao longo do ano quando é necessário. Pronto, gere tudo de uma maneira muito próxima. Portanto, acho que adota a proximidade para todos, as relações interpessoais, o diálogo e a abertura que tem como formas de colocar em prática a sua gestão” (S2).</p> <p>“A nossa Diretora faz uma gestão muito aberta e partilhada, procura que cada um dos seus colaboradores, quer sejam os diretos aqui na direção, como os indiretos nas estruturas intermédias da gestão educativa, como até os próprios professores em sala de aula, entendam os princípios da gestão e contribuam com o melhor possível para essa gestão. Portanto, a gestão da nossa Diretora é muito aberta, com respeito pelos outros, ouvindo os outros e fazendo a gestão o mais humana possível. Das pessoas com quem já trabalhei, é a que humaniza mais as relações em termos da gestão” (S3).</p> <p>“[A gestão num Agrupamento de Escolas não deve esquecer] (...) nunca que o nosso objetivo é o desenvolvimento dos alunos. Portanto, será preciso, aqui nesta gestão, nunca fazer uma gestão economicista puramente, uma gestão financeira puramente, uma gestão administrativa puramente, é sempre preciso injetar em cada uma destas partes da gestão, as questões pedagógicas e a especificidade das pessoas que estamos a gerir e das coisas que estamos a gerir, porque o nosso objetivo principal liga-se com as pessoas, porque é o desenvolvimento global dos nossos alunos” (S3).</p> <p>“Reuniões. Reuniões com o coordenador de departamento executando um plano de ação, quer a nível de docentes, quer a nível de resultados” (S4).</p> <p>“(…) eu penso que aqui no meu Agrupamento, o meu Diretor (...) quando é necessário ele apreço como cabeça de cartaz e é ele que dá a cara e é ele que diz não (...) e se for preciso dá um «murro na mesa» para que as coisas funcionem melhor. De qualquer das formas tem essa capacidade de (...) delegar e de (...) dar algum (...) «poder» às pessoas que o rodeiam e das estruturas que são criadas, para de facto poderem funcionar, ou seja, as hierarquias funcionarem efetivamente” (A1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por intermédio da dedicação, do esforço, do trabalho, da boa disposição e da autoestima. • Com o recurso a uma rigorosa gestão do tempo. • Através da capacidade de se relacionar com os outros. • Por intermédio da procura de consensos. • Mediante a colaboração estreita com os outros a pensar no grupo, isto é, no Agrupamento de Escolas como um todo. • Através da comunicação. • Através da abertura às pessoas e da realização de reuniões. • Utilizando uma gestão aberta e partilhada. • Através de uma gestão pedagógica. • Através da delegação de poder e responsabilidade. • Por intermédio de uma gestão de proximidade. • Através da gestão democrática. • Mediante uma gestão planificada.

Continua na página seguinte

Quadro 46 - Formas de gestão adotadas pelo Diretor escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) uma gestão próxima do pessoal docente, não docente, de toda a comunidade educativa, alunos, encarregados de educação, pais, a (…) toda a gente envolvida no processo. (…) uma relação próxima com as pessoas, (…) uma «porta aberta», as pessoas não se sentirem constrangidas com qualquer elemento da gestão, para exporem os seus problemas, poderem partilhar, poderem falar abertamente sem constrangimentos. Claro que (…) sempre com uma presença de (…) há sempre alguém que tem que impor limites e ter consciência que há limites. À que respeitar quem está na gestão, mas também (…) perceber que podem contar com essas pessoas (…) que estão na gestão para resolver qualquer problema” (A1).</p> <p>“[Portanto uma gestão democrática, aberta e partilhada] sim, (…) democrática o quanto baste, porque normalmente as pessoas em democracia tentam muito (…) abusar e furar o esquema. Portanto, perceber que a democracia funciona até determinado momento, (…) [mas quando se] está a abusar então tem que se pôr aqui um travão. Tem que se perceber, afinal tudo bem, tem que ter alguma uma voz ativa, mas aqui quem manda sou eu e agora é assim (…) eu pelos anos de experiência que tenho e com grande tristeza digo e nomeadamente em relação ao meio escolar, (…) há pessoas que gostam muito, mas muito de serem tratadas com «mão de ferro». Só sabem funcionar dessa forma” (A1).</p> <p>“Eu acho que tem sempre a base o diálogo. Ouvir as pessoas, ponderar os problemas que são colocados e mediante os recursos existentes pôr em funcionamento. (…) têm a ver com o (…) ouvir, (…) o ponderar e (…) o decidir que está para fazer e que existe” (A2).</p> <p>“Várias formas e a maior parte delas na relação com as pessoas. Ele tenta sempre perguntar às pessoas, nunca toma decisões sem perguntar às pessoas que estão envolvidas naquelas tarefas, portanto, às vezes é uma das situações que eu acho que é um bocado exagerada, mas que beneficia esta atitude dele, (…) acho que (…) é a maneira de ser da pessoa e se calhar é uma forma de ele ver se consegue que as pessoas façam aquilo que têm para fazer. Portanto, ele tenta a todo o esforço, sempre, sempre a pedir a colaboração de quem está no terreno para as coisas se realizarem” (A4).</p> <p>“Tem que haver uma planificação. Temos que estabelecer metas, quer dizer, não há maneira de fazer isto de outra forma (…) hoje em dia ninguém lhe passa pela cabeça que hoje acordo e vou fazer assim (…)” (A5).</p> <p>“Temos obviamente uma planificação anual. É feita uma planificação mais geral, porque eles têm que apresentar no projeto de intervenção, por exemplo, e depois ir executando, dar a conhecer e, eventualmente, fazer as correções necessárias. Depois cada grupo tem que fazer as suas” (A5).</p>	

Quanto às formas de gestão adotadas pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas, os discursos dos entrevistados revelam algumas ideias a este respeito e que são as seguintes: por intermédio da dedicação, do esforço, do trabalho e da boa disposição; com o recurso a uma rigorosa gestão do tempo; através da capacidade de se relacionar com os outros; por intermédio da procura de consensos; mediante a colaboração estreita com os outros a pensar no grupo, isto é, no Agrupamento de Escolas como um todo; através da comunicação; através da abertura às pessoas e da realização de reuniões; utilizando uma gestão aberta e partilhada; através de uma gestão pedagógica; através da delegação de poder e responsabilidade; por intermédio de uma gestão de proximidade; através da gestão democrática; e mediante uma gestão planificada.

Uma das formas de gestão adotadas pelo Diretor centra-se na dedicação, no esforço, no trabalho, na boa disposição e na autoestima. A este respeito a Diretora do AGREFI entende que é necessário o Diretor escolar ter

“(…) muito esforço, muito trabalho, portanto, muita dedicação. (…). Depois, muito boa disposição e muito otimismo. Até posso dizer autoestima. Nós temos que estar muito convencidos de que estamos no caminho certo. Não podemos ter momentos de fraqueza. Não faz mal que possamos ter de vez em quando algum exagero na autoestima porque nós temos que estar muito munidos de segurança para ir em frente. Ver o mundo pelo «lado cor de rosa»,

ver o mundo pelo lado do otimismo para conseguir resistir àquilo que acontece e que é menos agradável, como as lutas, as teimosias, as dificuldades e termos muita sensibilidade para os problemas que hoje surgem (...).”.

Ena sua perspectiva, outra forma de gestão que o Diretor deve adotar no Agrupamento de Escolas é ter atenção ao tempo, ou seja, deve, no exercício desta função, ter uma rigorosa gestão do tempo, o que por vezes reconhece que não é fácil, todavia se o Diretor for uma pessoa metódica, organizada e que saiba priorizar as tarefas e funções que desempenha em importantes/não importantes e urgentes/não urgentes já será uma grande ajuda para ter sucesso na sua prática de gestão. O discurso de D3 revela ainda outra forma que adota no AGREFI, que se prende com a capacidade que tem de se relacionar com os outros. Na sua opinião, é muito importante que um Diretor escolar tenha esta capacidade, esta facilidade e versatilidade em se relacionar com todos os atores educativos e que humanize essas relações. A este propósito, salienta que

“as pessoas são diferentes mas têm todas alguns bons atributos e, portanto, mesmo na atribuição de serviço, na distribuição de serviço e na atribuição dos cargos, [o Diretor deve] sempre ter em conta o perfil de cada um, aquilo em que cada um pode ser melhor e direcionar o serviço e os cargos para as diferentes pessoas e de acordo com aquilo que elas são capazes de fazer melhor e o meu instinto não me tem enganado muito” (D3).

Assim sendo, pode afirmar-se que a gestão do tempo adotada pelos Diretores escolares está em linha com o que a este respeito defendem Adair (1988b), Campo e Fernández (2007), Armstrong (2012), Batista *et al.* (2013), Morais e Graça (2014) e Bird (2016).

Também A2 e A4 entendem que este aspeto é muito importante estar presente num Agrupamento de Escolas, mas que se torna decisivo se for utilizado pelo seu Diretor. Assim, A2 diz que o Diretor do AGREAM revela essa forma de gestão ao gerir o Agrupamento tendo sempre por base o relacionamento com os outros, ouvindo-os, ponderando os problemas que lhe são colocados e mediante os recursos existentes decidir a fim de melhorar o funcionamento do Agrupamento. Já A4 afirma que o Diretor do AGREOL adota várias formas de gestão, contudo salienta que o predomínio recai na relação com as pessoas. Neste âmbito,

“ele tenta sempre perguntar às pessoas, nunca toma decisões sem perguntar às pessoas que estão envolvidas naquelas tarefas, portanto, às vezes é uma das situações que eu acho que é um bocado exagerada, (...) acho que (...) é a maneira de ser da pessoa e se calhar é uma forma

de ele ver se consegue que as pessoas façam aquilo que têm para fazer. Portanto, ele tenta a todo o esforço, sempre, (...) pedir a colaboração de quem está no terreno para as coisas se realizarem” (A4).

As outras formas que este Diretor adota na gestão do Agrupamento de Escolas são a procura de consensos, a realização de reuniões e a colaboração estreita que mantém com os outros a pensar no grupo, isto é, no Agrupamento de Escolas como um todo.

Na procura de consensos, o Diretor do AGREOL afirma-se como pessoa que efetivamente «arrasta» os outros, não do ponto de vista físico, mas que as faz «mexer», não porque se impõe, antes porque através dos consensos que alcança faz com que isso aconteça. Acrescenta que basicamente num Agrupamento de Escolas “a gestão tem que ser feita por consenso. Sem isto não vamos lá” (D4).

A realização de reuniões é outra das formas de gestão adotada não só por D4, mas por todos os outros Diretores que foram entrevistados, todavia é salientada com maior ênfase no que toca a D2, sendo certo que deve ser prestada uma atenção particular a este tipo de reuniões (Neves, 2015b). Por exemplo, D4, no exercício da gestão do AGREOL, realiza inúmeras reuniões, salientando a este propósito S4 as reuniões que são efetuadas com os coordenadores de departamento em que é executado um plano de ação, quer ao nível dos docentes, quer ao nível dos resultados. Já as reuniões realizadas por D2 são o resultado de outra forma de gestão que este sujeito adota no AGREOL e que se prende com a abertura que proporciona às pessoas no exercício das suas funções profissionais. A este respeito, S2 refere que

“qualquer pessoa que bata à porta, seja aluno, seja pai, seja funcionário, seja professor, ele [Diretor] está sempre disponível para atender. Aí já fica tendo um conhecimento do que se passa. Faz também reuniões com os delegados de turma, para ter conhecimento do que se passa nas turmas. Está presente com os professores em reuniões. Há reuniões de pais no início do ano e ao longo do ano quando é necessário. Pronto, gere tudo de uma maneira muito próxima. Portanto, acho que adota a proximidade para todos, as relações interpessoais, o diálogo e a abertura que tem como formas de colocar em prática a sua gestão”.

Portanto, realiza reuniões com alunos, professores, funcionários e pais e encarregados de educação para se inteirar do que passa, ou seja, para ter um melhor conhecimento de todas as situações que estão a ocorrer no Agrupamento, concluindo S2 que esta forma de gestão que adota

também configura uma gestão de proximidade. Esta é outra forma de gestão adotada que identificamos, que se destaca nos discursos dos entrevistados, e que retomaremos mais à frente.

A colaboração estreita que mantém com os outros a pensar no grupo, isto é, no Agrupamento de Escolas como um todo, é outra das formas de gestão que identificamos nos testemunhos dos entrevistados e que se destaca das demais, em particular no que diz respeito a D4 e a D5. Para D4, esta forma de gestão adotada permite “o contacto estreito com os coordenadores de disciplina que são, digamos, as diversas estruturas intermédias e é preciso que haja efetivamente uma coesão nestas estruturas para que as coisas decorram” com a normalidade necessária nas várias escolas que fazem parte do Agrupamento e entre elas. Esta situação é tão mais importante quanto a cultura de Agrupamento no AGREOL ainda não é forte, ou seja, ainda não está completamente interiorizada e enraizada a cultura de Agrupamento devido ao facto de a escola sede deste Agrupamento, que é a Escola Secundária, ter sido a última a entrar para o Agrupamento, enquanto as restantes já funcionavam neste modelo organizacional há algum tempo. Em conformidade, o Diretor do AGREOL sublinha que

“nós enquanto Escola Secundária não tínhamos [essa cultura] (...) e estamos a adaptarmos. Isto não é fácil. A maior parte de nós, que somos alguns com alguma idade sempre andámos aqui sozinhos e de repente vemo-nos num universo diferente daquele que era. (...) eu próprio tive dificuldade em pensar inicialmente, o ano passado sobretudo, porque este ano estou mais adaptado. Pois eu tenho que confessar que tive alguma dificuldade em pensar em Agrupamento, porque quando fazia qualquer coisa (...) era para aqui [Escola Secundária e agora] não, isto tem que ser mais alargado. Portanto, tenho vindo a colmatar essa minha deficiência. Não é que sinta dificuldade, é pensar no grupo todo. As coisas neste ano letivo decididamente estão melhores” (D4).

Este é um dos aspetos reveladores em como é importante existir uma cultura de Agrupamento com que todos se identifiquem. O discurso deste sujeito é revelador, tal como defende Srour (1998), que a cultura em todas as organizações é aprendida, transmitida e partilhada, acabando por impregnar todas as práticas que aí ocorrem.

Neste caso concreto, a cultura de Agrupamento apenas se enraizará nesta organização e nas pessoas que a compõem a partir do momento em que o AGREOL consiga adotar como próprios os valores que os elementos das diferentes escolas que o compõem transportam consigo e os vivenciem ao longo da sua vida pessoal e profissional (Perazzo, 2004).

Também o tempo diminuto em que existe o AGREOL, porventura ainda não foi suficiente para que pudessem ser partilhados de forma «sólida», os valores, as ideias, as crenças, os rituais, as tradições e os hábitos que se desenvolvem no seu seio e que guiam e orientam o comportamento dos seus membros, tal como a este respeito assegura Chiavenato (2004).

O sujeito D5 adota também esta forma de gestão no AGREVI, nomeadamente com aqueles que lhe estão mais próximos. Em termos pedagógicos, com os coordenadores de departamento, de escola e dos diretores de turma, e, termos de gestão financeira, com o Conselho Administrativo. Depois passa ainda por uma coordenação técnica em que a colaboração é concretizada com o Subdiretor e com os seus Adjuntos.

Retomando a abordagem da gestão de proximidade, podemos referir que esta forma de gestão também é adotada pelo Diretor do AGREAL. Trata-se, na aceção de A1, de

“(…) uma gestão próxima do pessoal docente, não docente, de toda a comunidade educativa, alunos, encarregados de educação, pais, a (…) toda a gente envolvida no processo. (…) uma relação próxima com as pessoas, (…) uma «porta aberta», as pessoas não se sentirem constrangidas com qualquer elemento da gestão, para exporem os seus problemas, poderem partilhar, poderem falar abertamente sem constrangimentos. (…) há sempre alguém que tem que impor limites e ter consciência que há limites. À que respeitar quem está na gestão, mas também (…) perceber que podem contar com essas pessoas (…) que estão na gestão para resolver qualquer problema”.

A comunicação é outra das formas de gestão adotadas por todos os Diretores entrevistados. Vejamos o que a este respeito é dito pelo entrevistado S1:

“(…) nós direção temos uma reunião semanal onde nós tentamos, ao fim e ao cabo, orientar o nosso «serviço». Desta parte da direção temos a comunicação que surge, que é emanada das nossas reuniões para o Conselho Pedagógico, para o Conselho Geral, que é uma entidade muito importante no Agrupamento, e mesmo para «descer» até aos professores/alunos/pais”.

Alguns destes Diretores adotaram ainda outras formas de gestão, nos seus Agrupamentos de Escolas, como a gestão aberta e partilhada; a gestão pedagógica; a gestão democrática; a gestão planificada; e a delegação de poder e responsabilidade, na linha do que defendem Xavier *et al.* (1994), Weinberg (1995), Barroso (1995d) e Lück *et al.* (2010b).

A gestão aberta e partilhada é outras das formas de gestão adotada por D3 no AGREFI, além das que já foram referidas anteriormente. A propósito, S3 refere que

“a nossa Diretora faz uma gestão muito aberta e partilhada, procura que cada um dos seus colaboradores, quer sejam os diretos aqui na direção, como os indiretos nas estruturas intermédias da gestão educativa, como até os próprios professores em sala de aula, entendam os princípios da gestão e contribuam com o melhor possível para essa gestão. Portanto, a gestão da nossa Diretora é muito aberta, com respeito pelos outros, ouvindo os outros e fazendo a gestão o mais humana possível. Das pessoas com quem já trabalhei, é a que humaniza mais as relações em termos da gestão”.

Ainda no discurso de S3 é invocada a gestão pedagógica como outra forma de gestão que a Diretora do AGREFI adota. Sobre esta forma de gestão, afirma que o objetivo da direção deste Agrupamento de Escolas é o desenvolvimento dos alunos, pelo que

“será preciso, aqui nesta gestão, nunca fazer uma gestão economicista puramente, uma gestão financeira puramente, uma gestão administrativa puramente, é sempre preciso injetar em cada uma destas partes da gestão, as questões pedagógicas e a especificidade das pessoas que estamos a gerir e das coisas que estamos a gerir, porque o nosso objetivo principal liga-se com as pessoas, porque é o desenvolvimento global dos nossos alunos” (S3).

A gestão democrática é ainda uma outra forma de gestão adotada pelos Diretores. Neste âmbito, refira-se o que é dito por A1 em relação à prática do Diretor do AGREAL, designadamente que a gestão é “democrática o quanto baste, porque normalmente as pessoas em democracia tentam muito (...) abusar e furar o esquema. Portanto, perceber que a democracia funciona até determinado momento, (...) [mas quando se] está a abusar então tem que se pôr aqui um travão”. Assim sendo, e como uma das funções inerentes ao cargo de Diretor, há que ter voz ativa, sendo por vezes necessário lembrar que quem «manda», quem é responsável pelas decisões e por tudo o que acontece num Agrupamento de Escolas, de acordo com a legislação em vigor, é o Diretor.

Apesar de, por vezes, como acabamos de referir, o Diretor se ver obrigado a adotar esta postura ou atitude, ele adota igualmente outra forma de gestão que é a delegação de poder e responsabilidade. Por outras palavras, o Diretor do AGREAL “tem essa capacidade de (...)

delegar e de (...) dar algum (...) «poder» às pessoas que o rodeiam e das estruturas que são criadas, para de facto poderem funcionar, ou seja, as hierarquias funcionarem efetivamente”.

Existem outros Diretores que além destas formas de gestão também adotam a gestão planificada, como é o caso do Diretor do AGREVI. Sobre esta forma de gestão, A5 menciona que

“tem que haver uma planificação. Temos que estabelecer metas, quer dizer, não há maneira de fazer isto de outra forma (...) hoje em dia ninguém lhe passa pela cabeça que hoje acordo e vou fazer assim, (...). Temos obviamente uma planificação anual. É feita uma planificação mais geral, porque eles têm que apresentar no projeto de intervenção, por exemplo, e depois ir executando, dar a conhecer e, eventualmente, fazer as correções necessárias”.

Tratadas que estão as subcategorias anteriores, importa analisar também as facilidades e os constrangimentos sentidos pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas no exercício da liderança, o que será feito na análise interpretativa das duas próximas subcategorias.

2.2. Exercício da gestão pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas

As respostas a esta categoria foram organizadas em duas subcategorias: facilidades e constrangimentos sentidos.

2.2.1. Facilidades sentidas

Partindo dos discursos dos entrevistados (quadro 47), vamos de imediato proceder à análise das facilidades sentidas pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas no exercício da gestão.

Quadro 47 - Facilidades sentidas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[A] grande mais-valia felizmente é o conjunto do pessoal que cá tenho. Tenho gente muito simpática que me ajuda. Não são todos. São sempre os mesmos, (...) e que... coitados, são sempre presenteados com mais coisas para fazerem, porque infelizmente há outra área, outro setor com o qual não podemos contar para nada” (D1).</p> <p>“(…) a proximidade às instituições, o que é muito bom. Mas eu acho que também é um bocado aqui o Algarve, sabe. Nós apesar de tudo somos pequenos, é o Algarve, que não temos muita população. As instituições são próximas” (D1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não há nenhuma facilidades. • Poucas ou nenhuma facilidades.

Continua na página seguinte

Quadro 47 - Facilidades sentidas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[A sequencialidade da aprendizagem e a articulação que se verifica no Maga-agrupamento] isso é positivo. Isso é positivo, porque evidentemente nós antes mesmo quando não éramos «mega-agrupamento» já tínhamos atividades em comum com os outros ciclos de ensino. Tínhamos com a Escola Secundária, já éramos Agrupamento com o primeiro ciclo e o Pré-escolar, portanto, a Escola E. B. 2, 3 tinha (...). Mas uma coisa é fazer uma atividade em comum. Fazer uma feira do livro em comum ou fazer uma atividade de integração dos alunos do quarto ano na Escola E. B. 2, 3 ou dos meninos do Pré-escolar no primeiro ciclo. A este nível já se desenvolviam muitas atividades. Mas outra coisa muito diferente disso é refletir sobre currículo, é os professores do mesmo departamento analisarem sequencialmente o programa, trabalharem metodologias para que se perceba se de um ciclo para outro os alunos sentem muita diferença nas metodologias que se aplicam. Portanto, estou a falar de organização mesmo de trabalho letivo, nomeadamente, uma ideia que tivemos o ano passado por causa da importância do Português e da Matemática, porque eu também considero que o domínio da Língua Portuguesa realmente é muito importante em todos os níveis de ensino como língua de comunicação, como fator de desenvolvimento social. O Português é importantíssimo para todas as matérias. Então o ano passado no final do ano decidimos, isto são só alguns exemplos se não ficava aqui o resto da semana a conversar consigo, que no departamento de Português e no departamento de Matemática que inclui professores do segundo e terceiro ciclos e secundário, virá um professor do primeiro ciclo quando a agenda de trabalhos tiver a ver com essa estruturação de currículos e de metodologias e de programas” (D3).</p> <p>“[Parceria útil com a Câmara Municipal] sim, sem dúvida. Sim, sem a Câmara, nós não conseguimos funcionar, apesar de que o ano passado e este ano a Câmara ainda não fez o que tinha a fazer, mas penso que vai fazer. Este ano está melhor, apesar de tudo. As coisas estão melhores, não é a nível pessoal, nem de relações, não é isso que está em causa, mas é sobretudo ao nível económico e ao nível económico a Câmara não está em grandes condições” (D4).</p> <p>“(…) a boa vontade das pessoas. Apesar de tudo, mesmo com as contrariedades há, então não há? O facto das pessoas, apesar de tudo fazerem e esta gente gosta de ser professor e quer ser professor e quer fazer o melhor possível. Agora, também há desmotivação, mas continua-se a fazer” (D4).</p> <p>“felizmente que nestas terras pequenas a gente relaciona-se bem com a comunidade e pronto, há sempre quem facilite, as Câmaras, os Bombeiros, as Juntas de Freguesias, o Centro de Saúde temos uma excelente relação e, portanto, há aqui umas parcerias que não custam dinheiro, porque se custassem dinheiro não existiam, estas são as facilidades” (D5).</p> <p>“As facilidades e os constrangimentos também têm a ver com o local onde estamos inseridos. Neste caso, estamos a falar aqui (...), que é uma cidade pequena, sede de um concelho pequeno, em que a indústria é quase nula. A indústria que existe neste concelho é basicamente o turismo e aqui estamos a falar de uma terra que (...) apesar de ser uma cidade que tem vários serviços, ao fim e ao cabo, por ter uma autarquia, é todavia um bocadinho uma cidade dormitório. (...) A nível de facilidades, creio que foi como eu referi há pouco. Se calhar ao nível da autarquia é uma autarquia que está consciente destes problemas [falta de atratividade do Agrupamento e do concelho] e como tal, também nos tenta ajudar. Eu posso dizer que nós temos a Câmara que ao nível de transportes para atividades, no Algarve, é talvez a que mais concede transportes às escolas” (S1).</p> <p>“[A facilidade] depende muito do mercado onde está inserido. Portanto, um gestor tem que saber qual é o mercado em que está inserido, é a chamada prospeção de mercado. Ao fim e ao cabo, o produto tem possibilidades neste mercado? Não tem? Temos que orientar o produto, modificar o produto para este mercado ou temos que partir para outro mercado, portanto, isso são os constrangimentos diretos da gestão. As facilidades também são isso. Muitas vezes imaginando a localização da «empresa» [ou de outra qualquer organização] pode facilitar a integração do produto. O poder de compra e o local podem facilitar o produto face ao mercado circundante pode ser bom ou pode não ser. Portanto, as facilidades dependem muito do produto, do mercado e onde a «empresa» está implementada, até pelas vias de comunicação, pela tecnologia, por mão de obra. Portanto, existem várias facilidades/dificuldades dependendo do tipo de produto que estamos, ao fim e ao cabo, a vender” (S1).</p> <p>“(…) há algumas facilidades. Já temos meios de comunicação para comunicar, por <i>mail</i>, por (...) pronto, é fácil nós fazermos chegar informação às escolas, porque temos o <i>mail</i> e as escolas estão ligadas à <i>internet</i> e nós conseguimos fazer chegar uma comunicação em minutos. Pronto, isso facilita-nos também um bocado. Pois, é uma facilidade” (S2).</p> <p>“Facilidades é sempre mais difícil, porque a pessoa quando está a gerir alguma coisa tem sempre muita dificuldade em que os outros cumpram e que colaborem. Portanto, facilidades há muito menos (...) poucas ou nenhuma” (S2).</p> <p>“As mais-valias ou facilidades são exatamente as inversas ou mais algumas que ainda me lembre. Mas relativamente às inversas, portanto o conhecimento teórico dos instrumentos de gestão e das técnicas de gestão que têm ao seu dispor e das leis que lhe são aplicáveis no caso da administração pública a legislação, a facilidade de obter recursos financeiros para a organização, os recursos humanos adequados às necessidades da organização. O gestor precisa ainda de conhecer e de pôr em prática os conhecimentos para, de uma forma eficaz, gerir os recursos financeiros e os recursos humanos para concretizar o objetivo da organização” (S2).</p> <p>“Facilidades é o conhecimento que ela tem das técnicas e dos conceitos de gestão de organizações que têm a ver não só com a sua capacidade, mas também com os seus conhecimentos e com a sua experiência. Essa é uma mais-valia. A outra mais-valia é de facto a capacidade técnica das pessoas que estão com ela na gestão: na direção, nas estruturas intermédias e até os próprios operacionais em termos de professores ou funcionários. [Outras] facilidades, ela já teve uma facilidade que foi uma capacidade muito grande de angariar receitas para a escola, que neste momento ela continua a ter a capacidade, as receitas é que não são tão fáceis de angariar, porque o tecido empresarial que habitualmente nos apoia está um bocado desprovido financeiramente pela crise económica que atravessamos. Por outro lado, a capacidade da Diretora de aproveitar os <i>skills</i>, digamos, as competências de cada um dos docentes e dos funcionários para as várias tarefas que têm que ser feitas em termos de gestão” (S3).</p> <p>“(…) há facilidade de nós influenciarmos o trabalho que queremos e partilharmos as nossas preocupações de forma a que as estruturas trabalhem de acordo com aquilo que nós pensamos” (S4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidades internas: <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento detido pelo Diretor. • A capacidade técnica detida pelos outros elementos que estão com o Diretor na direção. • A forma como o Diretor consegue influenciar os outros. • Ter uma boa relação com os outros. • Conhecer as pessoas e ter a capacidade para as ouvir. • Poder realizar-se a sequencialidade curricular e a articulação entre os vários Departamentos Curriculares, níveis de ensino e estabelecimentos escolares. • Advêm dos recursos humanos. • A motivação, a responsabilidade e as ajudas. • Facilidades externas: <ul style="list-style-type: none"> • A proximidade das instituições que se verifica no Algarve. • A existência de meios de comunicação, o que facilita a disseminação da informação.

Continua na página seguinte

Quadro 47 - Facilidades sentidas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“As facilidades que ele tem é uma boa relação com toda a gente e isso ajuda muito o trabalho” (S4).</p> <p>“Depende do tipo de gestor e do tipo de atividade que ele estiver a gerir. Há aqueles que têm mais facilidades e há aqueles que não têm. Por exemplo, um gestor bancário e um gestor de um clube são situações completamente diferentes e num lado e no outro, há sempre facilidades e há sempre constrangimentos” (S5).</p> <p>“A motivação, a forma como se encara [o trabalho] a responsabilidade, a dedicação (...) por aí” (A1).</p> <p>“Facilidades, a ajuda que nós lhe damos e a ajuda de todos os outros órgãos” (A2).</p> <p>“Facilidades, as ajudas que pode ter” (A2).</p> <p>“Facilidades não há nenhuma” (A3).</p> <p>“(…) as facilidades são saber o que é o que os colegas pensam, porque são professores e aquilo que pode ajudar (o Diretor) aos professores e ter a capacidade de o ouvir por essa razão” (A4).</p>	

Os discursos dos entrevistados revelam existirem aspetos facilitadores, embora em escasso número, de acordo com as suas afirmações, da ação do Diretor no exercício da gestão de um Agrupamento de Escolas. Sistematizamos as facilidades apontadas em dois grupos categoriais: facilidades internas e facilidades externas.

As facilidades internas identificadas são as seguintes: advêm dos recursos humanos; poder realizar-se a sequencialidade curricular e a articulação entre os vários Departamentos Curriculares, níveis de ensino e estabelecimentos escolares; o conhecimento do Diretor; a capacidade técnica dos outros elementos que estão com o Diretor na direção; a forma como o Diretor consegue influenciar os outros; ter uma boa relação com os outros; conhecer as pessoas e ter a capacidade de as ouvir; a motivação, a responsabilidade e as ajudas.

Já as facilidades externas englobam: a proximidade das instituições que se verifica no Algarve; e a existência de meios de comunicação, o que facilita a disseminação da informação.

Começando pelas facilidades internas, de acordo com D1, D4 e A2, as facilidades que o Diretor sente no exercício da gestão de um Agrupamento de Escolas advêm dos recursos humanos. A este respeito, o Diretor do AGREAL afirma que a “grande mais-valia felizmente é o conjunto do pessoal que cá tenho. Tenho gente muito simpática que me ajuda. Não são todos. São sempre os mesmos, (...) e que... coitados, são sempre presenteados com mais coisas para fazerem”.

Já A2 entende que são precisamente as ajudas que todos os recursos humanos do AGREAM dão ao Diretor que contribuem para suavizar a árdua tarefa que tem pela frente o que acaba por facilitar o seu trabalho. O entrevistado A4 refere que a boa vontade das pessoas, apesar das contrariedades que a crise tem vindo a colocar, em particular dos docentes em querer fazer o melhor possível, em gostarem da sua profissão, acaba por ser uma facilidade para o exercício da gestão do Diretor do AGREOL.

Esta circunstância dos recursos humanos serem perccionados desta forma pelos entrevistados pode criar e sustentar vantagens competitivas para estes Agrupamentos de Escolas (Gomes *et al.*, 2008).

Outra facilidade sentida pelo Diretor no exercício da gestão de um Agrupamento de Escolas é o facto de se poder realizar nas escolas, organizadas de acordo com este modelo organizacional, a sequencialidade curricular e a articulação entre os vários Departamentos Curriculares, níveis de ensino e estabelecimentos escolares, tal como testemunha o discurso de D3. Este sujeito afirma que a sequencialidade da aprendizagem e a articulação que se verifica no AGREFI são muito positivas, porque, nas suas palavras

“evidentemente nós antes mesmo quando não éramos «mega-agrupamento» já tínhamos atividades em comum com os outros ciclos de ensino. Tínhamos com a Escola Secundária, já éramos Agrupamento com o primeiro ciclo e o Pré-escolar, portanto, a Escola E. B. 2, 3 tinha (...). Mas uma coisa é fazer uma atividade em comum. Fazer uma feira do livro em comum ou fazer uma atividade de integração dos alunos do quarto ano na Escola E. B. 2, 3 ou dos meninos do Pré-escolar no primeiro ciclo. A este nível já se desenvolviam muitas atividades. Mas outra coisa muito diferente disso é refletir sobre currículo, é os professores do mesmo departamento analisarem sequencialmente o programa, trabalharem metodologias para que se perceba se de um ciclo para outro os alunos sentem muita diferença nas metodologias que se aplicam. Portanto, estou a falar de organização mesmo de trabalho letivo, nomeadamente uma ideia que tivemos o ano passado por causa da importância do Português e da Matemática, porque eu também considero que o domínio da Língua Portuguesa realmente é muito importante em todos os níveis de ensino como língua de comunicação, como fator de desenvolvimento social. O Português é importantíssimo para todas as matérias. Então o ano passado no final do ano decidimos, isto são só alguns exemplos se não ficava aqui o resto da semana a conversar consigo, que no departamento de Português e no departamento de Matemática que inclui professores do segundo e terceiro ciclos e secundário, virá um professor do primeiro ciclo quando a agenda de trabalhos tiver a ver com essa estruturação de currículos e de metodologias e de programas” (D3).

Na verdade outro facilitador da ação do Diretor prende-se com a sua experiência (Vergnaud, 2001) e os conhecimentos que possa ter nas diversas áreas inerentes ao cargo que ocupa (Poggi, 2001), nas técnicas e nos conhecimentos de gestão de organizações, como acontece com a Diretora do AGREFI, de acordo com S3. A este respeito, S2 acrescenta que o

conhecimento é uma facilidade para qualquer gestor de um Agrupamento de Escolas, testemunhado no seu discurso quando refere o seguinte:

“o conhecimento teórico dos instrumentos de gestão e das técnicas de gestão que têm ao seu dispor e das leis que lhe são aplicáveis no caso da administração pública a legislação, a facilidade de obter recursos financeiros para a organização, os recursos humanos adequados às necessidades da organização. O gestor precisa ainda de conhecer e de pôr em prática os conhecimentos para, de uma forma eficaz, gerir os recursos financeiros e os recursos humanos para concretizar o objetivo da organização”.

Ainda S3 entende que outra facilidade ou “outra mais-valia é de facto a capacidade técnica das pessoas que estão com ela [Diretora do AGREFI] na gestão: na direção, nas estruturas intermédias e até os próprios operacionais em termos de professores ou funcionários”. Acrescenta S3 que uma outra facilidade na ação desta Diretora é o facto de ter a capacidade de angariar receitas para o seu Agrupamento de Escolas, todavia, na atualidade, as receitas não são fáceis de obter devido ao período de crise económica e financeira que o país vive e as restrições que daí advêm.

O entrevistado S4 salienta a forma como o Diretor do AGREOL consegue influenciar os outros como outra facilidade que este tipo de ator educativo tem no exercício da gestão. Esta influência nota-se a diversos níveis. Por exemplo, no trabalho que quer que se faça no Agrupamento, na partilha das preocupações e na forma como organiza as estruturas intermédias e como pretende que elas trabalhem. Ainda para S4 é essencial que o Diretor tenha uma boa relação com todas as pessoas, salientando que isso o ajuda muito no trabalho, pelo que este aspeto é mais uma facilidade para a gestão de qualquer Diretor escolar. Para a concretização deste aspeto, entende A4 que é muito importante que o Diretor saiba ouvir os outros, que lhes dê atenção para assim também os passar a conhecer melhor, situação que na aceção deste sujeito também é considerada uma facilidade para a gestão efetuada por este tipo de dirigente.

Trata-se, portanto, de comportamentos de liderança manifestados por este gestor, tal como sobre este assunto entende Fachada (2014).

Outros aspetos são apontados por A1 e por A2 como sendo facilidades para o exercício da gestão dos Agrupamentos de Escolas por parte dos Diretores, designadamente a motivação, a responsabilidade, a dedicação, as ajudas que possam ter e a forma como encaram o trabalho.

Relativamente às facilidades externas, estas são em muito menor número que as facilidades internas. Neste âmbito, salienta-se a existência de meios de comunicação, o que facilita a disseminação da informação como mais uma facilidade sentida pelo Diretor na gestão de um Agrupamento de Escolas. Esta facilidade foi indicada por S2, podendo dizer-se que o facto de na atualidade a informação ser vital, assim como o acesso rápido a ela, deve-se às novas TIC. Ou seja, como hoje é possível comunicar através do *e-mail* e o facto de as escolas estarem ligadas à *internet* de banda larga, agiliza o processo de comunicação e disseminação da informação, fazendo com que seja possível ao Diretor fazer chegar uma comunicação e/ou informação, a muitos destinatários e ao mesmo tempo, em poucos minutos e por vezes em alguns segundos.

Tanto D1 como A4 referem ainda outras facilidades sentidas pelo Diretor no exercício da gestão de um Agrupamento de Escolas. Neste plano, o Diretor do AGREAL salienta a proximidade das instituições que se verifica no Algarve, o que acaba por ser muito bom para se poderem promover intercâmbios e estabelecer parcerias, salientando que a autarquia procura estar a par de tudo o que se passa no AGREAL e materializa esse interesse em apoios de diversa ordem. Trata-se, na ótica de S1, de uma autarquia que está a par dos problemas que o Agrupamento atualmente enfrenta e que o tenta ajudar. Além disso, S1 afirma que a Câmara deste município, “ao nível de transportes para atividades, no Algarve, é talvez a que mais concede transportes às escolas”. O Diretor do AGREAL sublinha ainda que para a promoção de cursos de oferta formativa foi possível contar com o apoio da Região de Turismo do Algarve, da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve e da Direção Regional de Agricultura e Pescas do Algarve. Também o Diretor do AGREOL salienta a autarquia como um importante parceiro, afirmando a este respeito que

“sem a Câmara, nós não conseguimos funcionar, apesar de que o ano passado e este ano a Câmara ainda não fez o que tinha a fazer, mas penso que vai fazer. Este ano está melhor, apesar de tudo. As coisas estão melhores, não é a nível pessoal, nem de relações, não é isso que está em causa, mas é sobretudo ao nível económico e ao nível económico a Câmara não está em grandes condições”.

Na verdade, estas parcerias, tal como refere Canário (1995), são mais-valias para qualquer organização e para aqueles que a elas presidem e dirigem.

Por seu lado, D5 salienta a vantagem, a mais-valia e a facilidade que a proximidade com os órgãos autárquicos proporciona à gestão que exerce no AGREVI, pelo facto de poder

contar sempre que é necessário com a ajuda da Câmara Municipal, das Juntas de Freguesias, dos Bombeiros Municipais e do Centro de Saúde. Acrescenta ainda que “há aqui umas parcerias que não custam dinheiro, porque se custassem dinheiro não existiam, estas são as facilidades” (D5).

Apesar de tudo o que se abordou até agora nesta subcategoria, devemos salientar que A3 diz que “facilidades não há nenhuma” e que S2 menciona no seu discurso que as facilidades são poucas ou nenhuma, uma vez que “a pessoa quando está a gerir alguma coisa tem sempre muita dificuldade em que os outros cumpram e (...) colaborem”.

2.2.2. Constrangimentos sentidos

Os constrangimentos sentidos no exercício da gestão pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas estão representados no quadro 48.

Quadro 48 - Constrangimentos sentidos

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) as minhas preocupações estão, por um lado nos alunos, por outro lado no meu pessoal. (...) aquilo que eu queria e gostaria é que eu tivesse algum controlo sobre (...) a gestão, eu gerir mais ou menos giro, (...) não consigo é de alguma forma promover, ofertar, congratular as pessoas da forma como queria e desejava. Isso, acho (...) mau. Isso é um constrangimento. Quer dizer, (...) eh pá tu fizeste um excelente trabalho, a palmada na costas funciona até um determinado limite, mas deve-se dar a palmada nas costas. (...) nós temos que ter algum cuidado nesse sentido (...) palmadas nas costas estou farto. Mas esse é um grande constrangimento. Depois a questão da admissão de pessoal, acho que é outro constrangimento” (D1).</p> <p>“[Em relação à admissão ou à contratação do] pessoal docente e não docente (...) aí devíamos ter uma palavra e uma palavra crítica, quer dizer, era a minha decisão que prevalecia. Nós não temos que ter (...) fantasmas vinte e cinco abriescos que é uma coisa extraordinária. Eu farto-me de rir com isto. Eu gostei muito do vinte e cinco de abril, por amor de Deus, não sou nada salazarento, nem pouco mais ou menos de direita, mas acho pá que há aqui uma série de fantasmas, pois (...) é a cunha e só entra quem tu queres, ah pois é! Só entra quem eu quero. Com certeza, então só pode ser (...) e o que é que eu quero? Eu quero o melhor (...). O que é que isto tem? Não tem nada. Não quer dizer, e desmistificando as coisas, que em todas as situações não haja um indivíduo que entrou porque é conhecido. Mas o facto de ser conhecido até é bom. Se você for perguntar aos norte-americanos, que são os tipos que estão mais esclarecidos e são, são eles e os japoneses, sobre a contratação de pessoal e vai lá perguntar a um gestor qualquer e diz assim: então quem é que contratas em primeiro lugar? - Conhecidos. Porquê? - Porque esses são conhecidos. Conhece-se o seu trabalho. Em segundo lugar: referenciados e em terceiro lugar são aqueles que nas entrevistas por esta ou por aquela razão, nós achamos que eles se enquadram dentro do nosso projeto. E nunca ouvi dizer que era pelas notas do curso, porque estão à vinte e sete anos no sistema, isso não faz sentido nenhum. Portanto, eu acredito que isso é uma área que nos condiciona e de que maneira” (D1).</p> <p>“esta coisa da recentralização do funcionamento do Ministério da Educação, acho que foi outro «tiro no pé» porque (...) nós tínhamos aqui um pequeno centro de decisão que era a Direção Regional [de Educação do Algarve] e que neste momento está desprovida de todos os pequenos poderes que tinha. (...). Se é por razões económicas, não me parece (...) não vejo que seja por aí que as coisas se resolvam. Eu tenho aí um sentimento muito crítico (...). Haviam estes organismos como é que se diz desconcentrados que funcionavam relativamente bem, que tinham alguma autonomia, tinham algum orçamento e neste momento é a «vossa senhoria» Direção das Finanças que tem a palavra sobre tudo. (...) do que é que eu me queixo? Olhe, queixo-me dos pais (...) e muito (...) são muito difíceis. (...) até conseguir cá chegar a não ser em desespero de causa ou que tenham um problema diabólico para resolver nunca cá vêm. Nós temos esta cultura (...) acho que de certa forma involuntariamente o governo promove a desresponsabilização da educação familiar. (...) como? Promovendo a permanência dos meninos dentro da escola. (...). Agora as famílias têm que saber desvencilhar-se dos problemas e se não querem ter filhos, não os tenham, é a minha opinião. Agora se os têm, têm que lhes resolver os problemas. E como é que resolvem os problemas? Toma lá escola e a escola funciona como um depósito de crianças (...) e isso tem muito maus resultados em termos de disciplina que é um dos grandes problemas da escolaridade, hoje, em Portugal é a indisciplina (...) exatamente porque os miúdos estão muito tempo na escola. [O pai ou encarregado de educação] quer é estar descansado, então enquanto ele está na escola eu sei onde é que ele está. (...) a escola não é para isso e eu acho que em Portugal há demasiada escola. Digamos escola, edifício escola. Há pouca escola de responsabilização dos encarregados de educação. Acho que os meninos estão muito tempo na escola. (...)” (D1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • São muitos e de muita ordem. • Constrangimentos internos: <ul style="list-style-type: none"> • A «atuação» dos pais e encarregados de educação e de outras pessoas. • O gerir as pessoas. • A gestão do tempo. • A falta de competência e de capacidade e o défice pontual de conhecimento do Diretor. • Determinadas atitudes tomadas pelo Diretor. • A oposição interna.

Continua na página seguinte

Quadro 48 - Constrangimentos sentidos

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Nós andamos atrás do calendário litúrgico, (...) é outro dos grandes inconvenientes. A organização, agora já estou a falar de outra coisa, a organização do ano letivo em trimestres, outra burrice completa. Já ninguém o faz. Isto eram dois semestres e acabava e férias quando fosse necessário. (...) mas porque é que tem que haver (...) o terceiro período, ora tem um mês, ora tem dois; o segundo, ora tem três meses, ora parece que tem quatro, muitas vezes tem quase dois (...) mas o que é isto! E nós temos que planificar de acordo [com tudo isso]. Eu digo isto lá fora e fica tudo de boca aberta (...) [e dizem-me que assim] era a estrutura francesa antes da segunda guerra mundial. Depois eles também corrigiram e nós andamos aqui com isto (...) eu já disse isto ao Ministro [da Educação e Ciência, ao Professor Doutor Nuno Crato] (...) e já disse aos anteriores, [e eles responderam] pois é tem razão, mas sabe (...) a Igreja (...). Portanto, eu acho que estruturalmente isso é um descalabro em termos de organização. Depois obriga-nos a ter (...) trabalho burocrático a mais (...). Eu não tenho férias. Você se anda a aprender para isto, habitue-se em agosto estar aqui e depois tirar uns diazinhos e tal (...) é inconstitucional, não é? (...). Legisla-se como o senhor sabe por tanta coisa e legisla-se demais e cobre todas as hipóteses (...) Já viu que todos os anos sai um documento sobre a organização do ano letivo (...) nós somos (...) bestiais, todos os anos fazemos as coisas de forma diferente. Porquê que tem que ser assim? E depois cada tipo que vai para o governo (...) pronto (...) tudo de novo outra vez. E aqui andamos nós ao sabor de umas «primas donas» (...) que pensam muito em ensino, que nunca deram aulas na vida, mas que estão lá numa «caixa preta» (...) que refletem (...) são (...) os <i>Hare Krishnas</i> do ensino (...) e depois saem com (...) diplomas, com textos lindos, mas que destruíram isto tudo e sobre o que deveria de haver [isto é, o ano letivo dividido] por semestres, pois, ali em fevereiro estávamos em reuniões. As aulas decorriam na mesma. Levávamos um mês a fazer reuniões. Férias quando tivesse que ser, no Natal e na Páscoa, mais dois momentos espalhados e um período de seis semanas e toda a gente aproveitava melhor” (D1).</p> <p>“os constrangimentos (...) é por um lado, haver alguma indefinição a nível nacional daquilo que são as linhas [orientadoras] porque há muitos avanços e recuos da parte dos responsáveis em termos de filosofia de educação e de prática, então nós sentimos que não há um fio condutor. Eu preciso de me explicar bem sobre isto, porque por um lado eu digo que o Ministério pretende controlar demais e por outro digo que não há um fio condutor (...) não há fio condutor em termos de filosofia de educação, de tipo de orientação, mas depois todas as pequenas coisas que podiam ser deixadas às pessoas que aplicam, essas é que são muito controladas. Portanto, há aqui parece que uma incongruência, mas é esta a realidade que se vive, na minha opinião. Constrangimentos financeiros (...) há uma grande diferença também na estrutura do Ministério da Educação. Portanto, nós tínhamos as Direções Regionais com muitas pessoas de vários setores que apoiavam as escolas, que nos percebiam, que nos conheciam bem, que conheciam a realidade regional e que, portanto, conheciam a prática das escolas, conheciam as pessoas todas, sabiam com quem contavam, a que pessoa podiam recorrer para isso, para isto, para aquilo e como era o funcionamento das escolas e o que é que elas precisavam de ser apoiadas e nós das escolas sabíamos de aquele setor tínhamos aquela pessoa que nos dava uma ajuda no caso de uma dívida. Com a centralização das decisões, nós a maior parte das vezes levamos um dia para conseguir uma chamada telefónica ou enviamos <i>mail's</i> com dúvidas pertinentes e urgentes, às quais não obtemos resposta, não chegamos a obter resposta nunca. Portanto, esta gestão à distância com o poder central foi extremamente inconveniente. Portanto, (...) essa falta de acompanhamento traz muitas dificuldades de funcionamento às escolas. (...) e a quantidade de legislação. Nos últimos anos, a legislação nunca está estável e felizmente este ano alguma coisa de bom aconteceu que foi, não se pode só dizer mal, o Despacho da organização do ano escolar ter vindo mais cedo (Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio). O ano passado foi um ano difícilíssimo em termos de organização de trabalho, portanto, dá a ideia de que quem decide não conhece muito bem o funcionamento de uma escola e o ano passado (...) a preparação do ano letivo seguinte foi tenebrosa. Este ano estou convencida, é a tal história de ser otimista, que talvez seja um bocadinho melhor porque o Despacho já está aí (...). Mas temos muitas dificuldades em termos dos créditos horários (...). Há muitas coisas para a atribuição dos créditos horários com as quais eu não concordo, como as escolas que têm melhores resultados terem mais crédito de horas, eu acho que deve ser o contrário, as que têm mais dificuldades é que devem ter para aplicar metodologias de apoio e de recuperação, etc., portanto, tenho um bocadinho de dificuldade em compreender esta linha de funcionamento” (D3).</p> <p>“A desmotivação das pessoas. (...) Notoriamente nestes últimos três, quatro anos, eu diria que começou com a Dra. Maria de Lurdes Rodrigues (na altura Ministra da Educação da República Portuguesa), essa do meu ponto de vista foi quem começou a «desancar» nos professores a torto e a direito e a partir daí as coisas «descarrilaram», o «comboio descarrilou», as pessoas ficaram completamente desmotivadas, porque eles precisavam de retirar dinheiro aos professores e aos funcionários públicos e então era preciso primeiro dizer que os professores não prestam ou ganham muito e não fazem nada, os funcionários públicos são maus e toda a gente alarvemente aplaude, esquecem-se depois do resto, as pessoas são pessoas, o merceeiro que bateu palmas deixou de ter lá o professor e o funcionário público a comprar o açúcar, o feijão e o grão, enfim e isto é uma cadeia” (D4).</p> <p>“Os constrangimentos com a gestão são (...) todos aqueles que já aqui falámos. Não temos autonomia para coisa nenhuma. Temos que pedir autorização para fazer tudo e mais alguma coisa. (...) temos constrangimentos [mas] nós tentamos ultrapassá-los. Vamos ultrapassando (...)” (D5).</p> <p>“(…) uma das dificuldades que este Agrupamento se depara é exatamente a falta de atrativos para os alunos virem para este Agrupamento e para ficarem nesta terra e então existe uma grande migração dos nossos alunos deste concelho para [outro concelho vizinho]” (S1).</p> <p>“No caso dos Agrupamentos, os constrangimentos prendem-se com o fazer funcionar as coisas bem em todas as escolas com Agrupamentos muito grandes, como temos agora, e nós conseguimos ter um <i>feedback</i> do que se passa lá e pô-las a funcionar quando nós podemos estar lá presencialmente. É um grande constrangimento para estes grandes Agrupamentos. Na minha opinião não deviam de existir assim com esta dimensão” (S2).</p> <p>“Constrangimentos (...) normalmente a pessoa tomar determinadas atitudes que não estejam de acordo com aquilo que os seus pares, aqueles que trabalham com ele, e esteja fora daquilo que os outros estão à espera (...)” (S2).</p> <p>“As dificuldades são financeiras, são legislativas e acima de tudo (...) são estas” (S3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constrangimentos externos: <ul style="list-style-type: none"> • Não conseguir (re)compensar as pessoas pelo trabalho que fazem. • Não admitirem, contratarem ou despedirem diretamente o pessoal docente e não docente. • A (re)centralização do funcionamento e decisão de quase tudo no MEC. • O calendário escolar desadequado aos tempos de hoje. • A própria legislação e a pouca ou nenhuma estabilidade legislativa. • A falta de autonomia. • A ausência de um fio condutor em termos de filosofia de educação e o excesso de controlo. • Os constrangimentos financeiros. • A desmotivação das pessoas. • A falta de atrativos para fixar os alunos no Agrupamento de Escolas. • A dimensão dos Agrupamentos. • A existência de muito trabalho. • Poucas horas atribuídas aos restantes elementos da direção que trabalham conjuntamente com o Diretor. • A falta de meios para resolver as situações que se colocam ao Agrupamento de Escolas.

Continúa na página seguinte

Quadro 48 - Constrangimentos sentidos

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“As maiores dificuldades que penso que se colocam ao gestor podem ser ao nível da escassez de recursos humanos disponíveis na organização para atingir os objetivos, as tão badaladas dificuldades financeiras da organização que atualmente são uma realidade. A falta de competência e de capacidade do próprio gestor ou dos elementos da equipa, bem como a falta de conhecimento de técnicas de administração e gestão das organizações pode, ainda, ser uma dificuldade para gerir” (S3).</p> <p>“Em termos de constrangimentos continua a ser (...) há muito trabalho e toda a gente nesta altura (...) depende da altura do ano letivo, mas quando chegamos normalmente ao final do último período acho que estamos todos sobrecarregados e isso não é muito bom para o bom funcionamento de um Agrupamento” (S4).</p> <p>“Os constrangimentos, se calhar são também outras coisas de que ainda não falámos. São as poucas horas que nós temos para estar no órgão de gestão e para além de quem está no órgão de gestão a colaborar nesta equipa ainda tem que «dar aulas»” (S4).</p> <p>“É precisamente o gerir pessoas, dinheiro, documentos legais. Ao fim ao cabo é a pouca autonomia que as pessoas têm em termos financeiros, pedagógicos porque (...) há questões que se poderiam resolver (...), nomeadamente, por exemplo, cursos (...) em que nós achamos que determinado professor tem melhor perfil para aquela situação e que depois não conseguimos legalmente dar a volta porque não é possível, portanto não é legal, temos que nos manter na outra situação porque é assim que está, pronto. E... e... nomeadamente em relação às (...) pessoas atualmente estão muito desmotivadas, pouco receptivas a mudanças, a envolvimentos em novos projetos que impliquem tempo. Ninguém tem tempo, pronto” (A1).</p> <p>“[A legislação funcionar como um constrangimento] às vezes é. Nem sempre. Mas a maior parte das vezes é claro que tem que haver legislação, mas (...) quando eu falo em legislação é mais em termos (...) pedagógicos e às vezes a nível de dinheiros e de outras questões também diferentes. Mas (...) eu acho que em termos pedagógicos, o nosso ensino está de tal forma (...) não acompanhou a evolução dos nossos alunos e nós temos que cada vez tentar dar a volta a esta situação, porque a escola atualmente é para todos, não é só para alguns e esses todos têm grandes diferenças. E eu penso que o nosso ensino deveria muito cedo (...) encarar uma diferença que até há muitos anos atrás até havia, (...) cursos mais técnicos do saber fazer e cursos com uma componente mais intelectual. Pronto, haver essa diferenciação muito mais cedo. (...) e daí é também aquela parte que eu lhe digo, há professores que estão mais canalizados para um aspeto mais intelectual, há outros que estão canalizados mais para o aspeto do saber fazer e têm mais a apetência para lidar com determinados alunos mais complicados, mas depois nós deparamos que em termos é (...) constrangimentos nomeadamente: tempo de serviço, ele mais velho, (...) temos este professor e é com este que temos que contar. (...) este tem melhor perfil para um determinado curso mas não pode porque em termos de leis é aqui que tem que ficar. É nesse aspeto que eu digo que às vezes os documentos legais nos dificultam esta gestão de termos melhores rendimentos com aqueles professores que temos, efetivamente” (A1).</p> <p>“(...) as pessoas são a grande fonte de problemas de uma gestão. (...) para além dos constrangimentos financeiros, eventualmente que hajam, hipoteticamente legais, que a pessoa poderá querer ir por um caminho e não poder pôr em prática porque legalmente não é possível, mas eu acho que as pessoas (...) são o grande problema” (A1).</p> <p>“Constrangimentos, a falta de meios para conseguir resolver as situações que se colocam que, por vezes, aparecem a falta de meios para isso, quer meios humanos, quer meios técnicos, quer meios monetários” (A2).</p> <p>“Constrangimentos, toda a oposição [que tenha ou que possa surgir] e a falta de meios, às vezes para resolver as situações” (A2).</p> <p>“Constrangimentos são vários. São, normalmente, quase todos externos, sempre. São sempre as diretrizes que vêm do nosso Ministério. Pronto e para além de agora nestes últimos tempos temos um constrangimento bastante relevante, que é a falta de dinheiro. Eles cortam-nos nas verbas que nós temos e depois é muito difícil conseguir dar conta do recado” (A3).</p> <p>“(...) ele é um colega como nós, portanto, foi professor durante muitos anos e percebe perfeitamente quais são as dificuldades que nós temos muitas vezes para funcionar. Ele próprio, muitas vezes, não sabe resolvê-las porque como professor não encontra soluções para resolver aquela situação (...) eu vou-lhe dar um exemplo. Nós estamos agora a depararmos [com um grande problema que acaba por ser um constrangimento], a legislação prevê que nós tenhamos 28 alunos por turma, mas pelas dimensões do espaço novo da nossa escola, tem 24 alunos na sala, portanto, são doze carteiras com duas cadeiras cada secretária, portanto, tem no limite 24 alunos. Nesta situação o que é que nós podemos fazer como pedagogos para fazer perceber ao Ministério da Educação que a Parque Escolar não falou com o Ministério ou o Ministério não falou com a Parque Escolar e eles dão-nos uma dimensão para uma sala... imagine o que é 28 alunos dentro de um espaço que é para 24 (...). E isto não são propriamente criancinhas. São adolescentes que têm a sua dimensão, altos, grandes, fortes, portanto, que basta mexerem-se para aquilo criar logo um ambiente, isto já para não falar nos testes, pois eu basta-me levantar os olhos para estar a ver o teste do meu parceiro ao lado, porque aquilo está tudo encostadinho uns aos outros. Portanto, estes constrangimentos que nós professores vemos, como que é que se faz para transmitir isto aos nossos superiores, que ele [Diretor] tem esse constrangimento” (A4).</p> <p>“(...) nós não temos capacidade de orientar o nosso orçamento como entendemos, não é? E, portanto, os constrangimentos são muito maiores. Por exemplo, se você quiser comprar alfinetes que espetem bem em papel, tem muita dificuldade, porque tem que comprar numa plataforma que só tem fornecedores que têm «porcaria». Enquanto você numa empresa normal pode escolher o seu fornecedor no sentido de, quero isto desta qualidade e agora vou à procura do melhor preço desta qualidade e hoje em dia somos (o Agrupamento de Escolas) obrigados a comprar numa plataforma eletrónica e estou a fazer má gestão, porque a maior parte dos produtos são de má qualidade e, portanto, eu gasto mais do que gastava se tivesse comprado qualquer coisa mais barata. Portanto, a gestão é muito espartilhada, porque (...) o nosso orçamento está espartilhado por rúbricas que não fomos nós que estabelecemos. É tão ridículo quanto isto, agora não sei se é assim, mas aqui há uns tempos era, se nós poupássemos a electricidade e como a electricidade aumenta, não é? Nós ficávamos prejudicados. Como tínhamos poupado, o dinheiro que tínhamos recebido num ano, a dotação que tínhamos recebido pela electricidade no ano seguinte era diminuída. Portanto, assim é um bocadinho difícil gerir, não é?” (A5).</p>	

Continua na página seguinte

Quadro 48 - Constrangimentos sentidos

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“A gestão é um bocado difícil, portanto, eu não sou uma especialista (...) mas volto a dizer (...) primeiro temos que gerir o dinheiro que é público e eu penso que nas escolas, a grande maioria até são geridas com muito cuidado e muito respeito pelo dinheiro dos contribuintes e isso é fundamental, quero dizer, em qualquer organização e nós também. Não é só porque temos alguém sempre a ver, (...) penso que é um cuidado necessário. A gestão dos recursos humanos também não é livre, como sabe. (...) por um lado se calhar é bom, porque nós não temos o trauma, isto sou eu a ver e não tenho essa função, portanto, de ter que despedir ninguém, que é traumático. Eu não estou a ver até pela redução de horários, porque isso até já tenho visto infelizmente e dói muito, eu estou a ver em termos de pessoas que não estão adequadas à função, não é? E nós nunca tivemos que fazer isso, porque eu acho que é a coisa mais horrível que algum gestor tem que fazer, independentemente de saber que a pessoa não está adequada, mas é horrível. Não sei se é uma vantagem. Psicologicamente é certamente, mas também tem outra desvantagem, é que você também não decide quem são os recursos que quer cá dentro” (A5).</p> <p>“Aqui o constrangimento é efetivamente nós não podermos gerir o orçamento que temos de acordo com aquilo que pensamos que é importante, quer dizer, nós chegamos a um ponto caricato neste momento, como não há dotação de verba para aquisição de computadores temos computadores obsoletos. Temos um parque imenso de computadores e está a ficar completamente obsoleto e não podemos substituí-los. O gestor tem que arranjar uma forma imaginativa de atualizar os computadores, porque eles já não suportam os programas novos (...). Por exemplo, (...) no nosso caso temos sorte, porque como [o nosso Diretor] é Engenheiro arranja maneira de [contornar ou solucionar o problema] mas não sei se um gestor licenciado em Economia conseguia” (A5).</p> <p>“[Também existe outro constrangimento que diz respeito à parte financeira] é sem dúvida. Mas também temos dificuldades nos recursos humanos, porque também estão limitados. Portanto, o Diretor não pode gerir os recursos humanos como entende, sobretudo os operacionais, os chamados assistentes operacionais” (A5).</p> <p>“[Outros constrangimentos prendem-se ainda com] tudo aquilo que normalmente é liberdade de um gestor, no nosso caso está limitadíssimo. Nós não podemos recrutar quem queremos. Nós não podemos usar as verbas que temos, as verbas que geramos nós próprios também temos que entregar no fim do ano ao Estado e nunca sabemos se elas voltam, é sempre aquela coisa (...). Se poupamos numa coisa será que eles nos vão [dar]. A falta de liberdade de gestão eu acho que até invalida às vezes a possibilidade de gerar receitas, porque é tudo tão complicado, (...) é tudo autorizado, é tudo carimbado, é tudo (...) portanto, é um constrangimento” (A5).</p> <p>“Por acaso não vejo que o gestor, neste caso o Diretor, tenha grandes facilidades” (A5).</p> <p>“Eu acho que os gestores coitados sofrem sobretudo com falta de recursos monetários (...). Acho que o grande problema de quem gere é justamente esse. Portanto, são constrangimentos de ordem monetária, mais do que outra coisa qualquer, penso eu. Porque realmente tem que arranjar maneira de conseguir executar um plano e, portanto, penso que os seus maiores problemas serão efetivamente esses” (A5).</p>	

De acordo com os testemunhos dos entrevistados, o Diretor, no exercício da gestão num Agrupamento de Escolas, não tem grandes facilidades. A este respeito há uma grande sintomia em torno de que os constrangimentos são muitos, de muita ordem e quase todos externos. Com base nos seus discursos, organizámo-los, contudo, em dois grupos: os constrangimentos internos e os constrangimentos externos.

Os constrangimentos internos integram: a «atuação» dos pais e encarregados de educação e de outras pessoas; o gerir as pessoas; a gestão do tempo; a falta de competência e de capacidade e o défice pontual de conhecimento do Diretor; determinadas atitudes tomadas pelo Diretor; e a oposição interna.

Os constrangimentos que se colocam aos Diretores escolares e que têm origem nos pais e encarregados de educação são indicados por D1, referindo que no AGREAL se queixa dos pais porque estes “são muito difíceis” e que não vêm à escola. Apenas o fazem “em desespero de causa ou [quando têm] um problema diabólico para resolver” (D1). Todavia, na sua opinião, são pais que deveriam de se deslocar com maior frequência à escola a fim de acompanharem a situação escolar dos seus filhos e também porque alguns deles apresentam problemas de comportamento. Ainda na sua ótica, esta situação acontece porque “o governo promove a desresponsabilização da educação familiar” (D1), a permanência dos alunos dentro

da escola durante muitas horas e também pelo facto de se continuar a assistir à impunidade quanto há pouca responsabilização dos encarregados de educação, o que veio originar o aparecimento da perceção, por parte de muitos pais, da «escola como um depósito» onde se podem colocar as crianças.

Situando-se noutra plano, A1 entende que, nos dias de hoje, os recursos humanos colocam grandes dificuldades ou constrangimentos ao Diretor e resume a sua ideia afirmando que “(...) as pessoas são a grande fonte de problemas de uma gestão” (A1) e que as dificuldades são também, por vezes, colocadas ao Diretor tanto pelo pessoal docente como pelo pessoal não docente.

Ainda no que aos constrangimentos internos se refere, sublinha-se ainda, na aceção do Diretor do AGREAL, a gestão do tempo. Este aspeto tem surgido como uma grande dificuldade que se vem colocando ultimamente a qualquer Diretor escolar devido à enormidade de tarefas distintas que são solicitadas ao este ator educativo. Deste modo, cada Diretor escolar tem que passar a ter em conta este grande constrangimento, que se vem acentuando ultimamente.

De facto, os Diretores escolares têm de ter a noção, no desempenho quotidiano das suas funções, que qualquer assunto requer tempo para ser resolvido, pelo que deverão levar em linha de conta a gestão do tempo (Campo e Fernández, 2007). Para tal, devem, por exemplo, priorizar o têm para fazer, distinguindo o que é importante e urgente daquilo que o não é (Núncio, 2011; Batista *et al.*, 2013).

O entrevistado S3 refere ainda outros aspetos que qualifica de dificuldades ou constrangimentos para o gestor, enquanto Diretor de um Agrupamento de Escolas, como “a falta de competência e de capacidade do próprio gestor ou dos elementos da equipa, bem como a falta de conhecimento de técnicas de administração e gestão das organizações”.

Por outro lado, S2 numa outra perspetiva, é de opinião que, por vezes, determinadas atitudes que o Diretor toma acabam por se traduzir em dificuldades ou constrangimentos para o exercício da gestão. Na perspetiva deste sujeito, isto acontece porque o gestor ao tomar determinadas atitudes que não estão de acordo com os seus pares, isto é, de acordo com aqueles que trabalham diretamente com ele e que não vão ao encontro daquilo que eles estão à espera, pode inviabilizar a tomada de uma decisão, retardar ou cancelar o iniciar de um caminho ou de um rumo, além de poder fazer emergir oposição à sua atitude e ideia.

Por último, a oposição que o Diretor enquanto gestor possa ter no seio da organização que gere, é apontada por A2 como um grande constrangimento que se coloca a este gestor no exercício da gestão num Agrupamento de Escolas.

Já os constrangimentos externos são os seguintes, na opinião dos sujeitos do estudo: não conseguirem (re)compensar as pessoas pelo trabalho que fazem; não admitirem, contratarem ou despedirem diretamente o pessoal docente e não docente; a (re)centralização do funcionamento e decisão de quase tudo no MEC; o calendário escolar desadequado aos tempos de hoje; a própria legislação e a pouca ou nenhuma estabilidade legislativa; a falta de autonomia; a ausência de um fio condutor em termos de filosofia de educação e o excesso de controlo; os constrangimentos financeiros; a desmotivação das pessoas; a falta de atrativos para fixar os alunos no Agrupamento de Escolas; a dimensão dos Agrupamentos; a existência de muito trabalho; as poucas horas atribuídas aos restantes elementos da direção que trabalham conjuntamente com o Diretor; e a falta de meios para resolver as situações que se colocam ao Agrupamento de Escolas.

Sobre este tipo de constrangimentos, o Diretor do AGREAL sublinha o facto de não conseguir “de alguma forma promover, ofertar, congratular as pessoas da forma como queria e desejava” (D1). Ou seja, não consegue (re)compensar as pessoas pelo excelente trabalho que fazem, o que, na sua opinião, é muito mau. Este aspeto, a par de outros, tem levado à desmotivação das pessoas, o que é também um grande constrangimento que se coloca à gestão de um Diretor num Agrupamento de Escolas. Esta situação é apontada pelo Diretor do AGREOL, salientando que a mesma teve o seu início com as políticas educativas implementadas pela antiga Ministra da Educação, a Dra. Maria de Lurdes Rodrigues. Sobre este constrangimento, D4 afirma que

“essa do meu ponto de vista foi quem começou a «desancar» nos professores a torto e a direito e a partir daí as coisas «descarrilaram», o «comboio descarrilou», as pessoas ficaram completamente desmotivadas, porque eles precisavam de retirar dinheiro aos professores e aos funcionários públicos e então era preciso primeiro dizer que os professores não prestam ou ganham muito e não fazem nada, os funcionários públicos são maus e toda a gente alarvemente aplaude (...)”.

Tal como refere este sujeito, esta situação contribuiu para a redução da despesa do Estado na educação em Portugal (Azevedo, 2011; Rodrigues *et al.*, 2014).

Este tipo de constrangimento é ainda apontado por A1 quando diz que as “(...) pessoas atualmente estão muito desmotivadas, pouco recetivas a mudanças, a envolvimento em novos projetos que impliquem tempo. Ninguém tem tempo, pronto”.

Simultaneamente a este existe outro constrangimento que se prende com o facto de os Diretores escolares não poderem admitir, contratar ou despedir diretamente o pessoal docente e não docente, o que é mencionado nos discursos de D1 e de A5. O facto de não ser possível a admissão do pessoal docente é um grande constrangimento para a gestão do Diretor escolar na opinião de D1, opinando que o Diretor de um Agrupamento de Escolas deveria ter uma palavra decisiva na admissão do pessoal docente, ou seja, deveria entrar para o Agrupamento o docente que o Diretor quisesse, que fosse o melhor e também seu conhecido. A este respeito, afirma ainda D1 que no AGREAL apenas deveria entrar

“quem eu quero. Com certeza, então só pode ser (...) e o que é que eu quero? Eu quero o melhor (...). O que é que isto tem? Não tem nada. Não quer dizer, e desmistificando as coisas, que em todas as situações não haja um indivíduo que entrou porque é conhecido. Mas o facto de ser conhecido até é bom. Se você for perguntar aos norte-americanos, que são os tipos que estão mais esclarecidos e são, são eles e os japoneses, sobre a contratação de pessoal e vai lá perguntar a um gestor qualquer e diz assim: então quem é que contrata em primeiro lugar? - Conhecidos. Porquê? - Porque esses são conhecidos. Conhece-se o seu trabalho. Em segundo lugar: referenciados e em terceiro lugar são aqueles que nas entrevistas por esta ou por aquela razão, nós achamos que eles se enquadram dentro do nosso projeto. E nunca ouvi dizer que era pelas notas do curso, porque estão há vinte e sete anos no sistema, isso não faz sentido nenhum. Portanto, eu acredito que isso é uma área que nos condiciona e de que maneira”.

Já para A5, esta situação revela que a gestão dos recursos humanos num Agrupamento não é livre, o que

“por um lado se calhar é bom, porque nós não temos o trauma, isto sou eu a ver e não tenho essa função, portanto, de ter que despedir ninguém, que é traumático. Eu não estou a ver até pela redução de horários, porque isso até já tenho visto infelizmente e dói muito, eu estou a ver em termos de pessoas que não estão adequadas à função, não é? E nós nunca tivemos que fazer isso, porque eu acho que é a coisa mais horrível que algum gestor tem que fazer, independentemente de saber que a pessoa não está adequada, mas é horrível. Não sei se é uma vantagem. Psicologicamente é certamente, mas também tem outra desvantagem, é que você também não decide quem são os recursos que quer cá dentro”.

Deste modo, S1 entende que deve existir uma boa gestão a este nível ao abrigo do que normativamente se pode fazer, para se poderem atingir os objetivos pessoais, profissionais e organizacionais e quando isso não acontece passa esta área dos recursos humanos a ser um grande constrangimento para o exercício da gestão do Diretor de um Agrupamento de Escolas.

O sujeito A5 acrescenta ainda que o facto de não poderem recrutar quem querem para o Agrupamento, incluindo os assistentes operacionais, tem feito com que os recursos humanos no AGREVI sejam cada vez menos, posição que é corroborada por S3.

As situações abordadas também se devem à falta de autonomia que atualmente todos se queixam nas escolas públicas portuguesas, tal como acontece com a generalidade de todos os sujeitos que entrevistámos para este trabalho.

A não existência de autonomia financeira é um grande constrangimento para a gestão de qualquer Diretor (Marques, 2000), assim como não ser possível a este tipo de gestor contratar qualquer educador ou professor para a sua escola.

A comprovar e a reforçar estes aspetos, sublinham-se os testemunhos de D5 e A1.

O primeiro afirma que “não temos autonomia para coisa nenhuma. Temos que pedir autorização para fazer tudo e mais alguma coisa” (D5). Por seu lado, A1 refere a pouca autonomia que as escolas e os Diretores escolares têm atualmente, sobretudo em termos financeiros e pedagógicos. Em termos financeiros, é sempre necessário pedirem autorização para efetuar qualquer compra, despesa e/ou investimento. Quanto à pouca autonomia pedagógica, salienta que

“há questões que se poderiam resolver (...), nomeadamente, por exemplo, cursos (...) em que nós achamos que determinado professor tem melhor perfil para aquela situação e que depois não conseguimos legalmente dar a volta porque não é possível, portanto não é legal, temos que nos manter na outra situação porque é assim que está [bem normativamente]” (A1).

Este último constrangimento relaciona-se com dois outros que são os constrangimentos financeiros e a pouca ou nenhuma estabilidade legislativa que hoje em dia se colocam à gestão do Diretor de um Agrupamento de Escolas.

Em relação aos constrangimentos financeiros, que são apontados por quase todos os entrevistados, estão sobretudo presentes nos discursos de A3 e de A5. O sujeito A3 afirma que a falta de dinheiro é um constrangimento bastante relevante e acrescenta que “eles cortam-nos nas verbas que nós temos e depois é muito difícil conseguir dar conta do recado”. De igual modo, A5 refere que

o corte nas verbas tem afetado a gestão do AGREVI e que o facto de serem obrigados a efetuar as compras numa plataforma eletrónica de compras públicas, porque o governo assim o exige, a fim de se poupar o máximo que for possível na educação, também se vem constituindo como um grande constrangimento. A este respeito, acrescenta que ao serem “obrigados a comprar numa plataforma eletrónica (...) estou a fazer má gestão, porque a maior parte dos produtos são de má qualidade e, portanto, eu gasto mais do que gastava se tivesse comprado qualquer coisa mais barata” (A5). Também o facto de o orçamento ser «espartilhado» por rúbricas que não são definidas pelo Agrupamento ou pelo seu responsável máximo tem sido outro constrangimento para a gestão do Diretor, porque não se podem transferir verbas de uma rúbrica para outra, mesmo que haja essa necessidade e quem delineou e aprovou essas rúbricas desconhece a realidade escolar. Ainda o facto de o Diretor não poder gerir o orçamento que o AGREVI tem, de acordo com aquilo que pensa que é importante, é outro dos grandes constrangimentos com que se tem deparado na sua gestão. Por exemplo, a este respeito, A5 menciona que

“chegamos a um ponto caricato neste momento, como não há dotação de verba para aquisição de computadores temos computadores obsoletos. Temos um parque imenso de computadores e está a ficar completamente obsoleto e não podemos substituí-los. O gestor tem que arranjar uma forma imaginativa de atualizar os computadores, porque eles já não suportam os programas novos (...). Por exemplo, (...) no nosso caso temos sorte, porque como [o nosso Diretor] é Engenheiro arranja maneira de [contornar ou solucionar o problema] mas não sei se um gestor licenciado em Economia conseguia”.

Ainda neste âmbito, A5 salienta, como grande constrangimento, o facto de nem sempre poderem utilizar as verbas que têm e mesmo aquelas que

“geramos nós próprios também temos que entregar no fim do ano ao Estado e nunca sabemos se elas voltam, é sempre aquela coisa (...). Se poupamos numa coisa será que eles nos vão [dar]. A falta de liberdade de gestão eu acho que até invalida às vezes a possibilidade de gerar receitas, porque é tudo tão complicado, (...) é tudo autorizado, é tudo carimbado, é tudo (...) portanto, é um constrangimento”.

Os constrangimentos sentidos por um Diretor na gestão de um Agrupamento de Escolas ao nível da legislação e da sua estabilidade são também apontados pela quase totalidade dos entrevistados. Todavia, a este respeito dão articular ênfase os discursos de D1, D3, S3, A1, A3 e A4.

O entrevistado D1 afirma que se legisla demais, de forma contínua, o que faz com que pouca coisa seja igual de um ano para o outro e por vezes no mesmo ano letivo. Acrescenta ainda que

“todos os anos sai um documento sobre a organização do ano letivo (...) nós somos (...) bestiais, todos os anos fazemos as coisas de forma diferente. Porquê que tem que ser assim? E depois cada tipo que vai para o governo (...) pronto (...) tudo de novo outra vez. E aqui andamos nós ao sabor de umas «primas donas» (...) que pensam muito em ensino, que nunca deram aulas na vida, mas que estão lá numa «caixa preta» (...) que refletem (...) são (...) os *Hare Krishnas* do ensino (...) e depois saem com (...) diplomas, com textos lindos, mas que desestruturam isto tudo e sobre o que deveria de haver [isto é, o ano letivo dividido] por semestres, pois, ali em fevereiro estávamos em reuniões. As aulas decorriam na mesma. Levávamos um mês a fazer reuniões. Férias quando tivesse que ser, no Natal e na Páscoa, mais dois momentos espalhados e um período de seis semanas e toda a gente aproveitava melhor” (D1).

Por sua vez D3 menciona que a quantidade de legislação que sai todos os anos e o facto de a mesma não se manter por muito tempo, isto é, «a legislação que nunca está estável» tem condicionado fortemente a gestão no AGREFI. No entanto, sobre este aspeto, acrescenta que

“felizmente este ano alguma coisa de bom aconteceu que foi, não se pode só dizer mal, o Despacho da organização do ano escolar ter vindo mais cedo (Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio). O ano passado foi um ano difícilíssimo em termos de organização de trabalho, portanto, dá a ideia de que quem decide não conhece muito bem o funcionamento de uma escola e o ano passado (...) a preparação do ano letivo seguinte foi tenebrosa. Este ano estou convencida, é a tal história de ser otimista, que talvez seja um bocadinho melhor porque o Despacho já está aí (...). Mas temos muitas dificuldades em termos dos créditos horários (...). Há muitas coisas para a atribuição dos créditos horários com as quais eu não concordo, como as escolas que têm melhores resultados terem mais crédito de horas, eu acho que deve ser o contrário, as que têm mais dificuldades é que devem ter para aplicar metodologias de apoio e de recuperação, etc., portanto, tenho um bocadinho de dificuldade em compreender esta linha de funcionamento” (D3).

Esta última parte do Discurso de D3 é reveladora não só da sua discordância relativamente a parte desse conteúdo normativo, como também do constrangimento que lhe irá provocar no exercício da gestão no AGREFI.

Por seu lado, S3 refere que em muitas circunstâncias a legislação não permite ao Diretor encetar, nem concluir um determinado caminho que definiu a fim de se atingirem os objetivos propostos para o Agrupamento de Escolas.

Já A1 salienta que a legislação no âmbito financeiro e no domínio pedagógico tem impedido a escola de «avançar» e de se atualizar. Em particular por este último aspeto, A1 entende que

“em termos pedagógicos, o nosso ensino está de tal forma (...) não acompanhou a evolução dos nossos alunos e nós temos que cada vez tentar dar a volta a esta situação, porque a escola atualmente é para todos, não é só para alguns e esses todos têm grandes diferenças. E eu penso que o nosso ensino deveria muito cedo (...) encarar uma diferença que até há muitos anos atrás até havia, (...) cursos mais técnicos do saber fazer e cursos com uma componente mais intelectual. Pronto, haver essa diferenciação muito mais cedo. (...) e daí é também aquela parte que eu lhe digo, há professores que estão mais canalizados para um aspeto mais intelectual, há outros que estão canalizados mais para o aspeto do saber fazer e têm mais a apetência para lidar com determinados alunos mais complicados, mas depois nós deparamos que em termos é (...) constrangimentos nomeadamente: tempo de serviço, ele mais velho, (...) temos este professor e é com este que temos que contar. (...) este tem melhor perfil para um determinado curso mas não pode porque em termos de leis é aqui que tem que ficar. É nesse aspeto que eu digo que às vezes os documentos legais nos dificultam esta gestão de termos melhores rendimentos com aqueles professores que temos, efetivamente”.

O sujeito A3 assegura que as diretrizes que são emanadas do MEC são por vezes desajustadas ao que a escola pública portuguesa necessita e àquilo que o processo de ensino e aprendizagem exige, enquanto A4 menciona a falta de diálogo entre instituições e a legislação desadequada que não prevê determinadas situações ou que pura e simplesmente não contém conteúdo para que possam ser assacadas responsabilidades a quem de direito e exigir a reparação dos erros como aqueles que aconteceram no que exemplifica:

“nós estamos agora a depararmos [com um grande problema que acaba por ser um constrangimento], a legislação prevê que nós tenhamos 28 alunos por turma, mas pelas dimensões do espaço novo da nossa escola, tem 24 alunos na sala, portanto, são doze carteiras com duas cadeiras cada secretária, portanto, tem no limite 24 alunos. Nesta situação o que é que nós podemos fazer como pedagogos para fazer perceber ao Ministério da Educação que a Parque Escolar não falou com o Ministério ou o Ministério não falou com a Parque Escolar e eles dão-nos uma dimensão para uma sala... imagine o que é 28 alunos dentro de um espaço

que é para 24 (...). E isto não são propriamente criancinhas. São adolescentes que têm a sua dimensão, altos, grandes, fortes, portanto, que basta mexerem-se para aquilo criar logo um ambiente, isto já para não falar nos testes, pois eu basta-me levantar os olhos para estar a ver o teste do meu parceiro ao lado, porque aquilo está tudo encostadinho uns aos outros. Portanto, estes constrangimentos que nós professores vemos, como que é que se faz para transmitir isto aos nossos superiores, que ele [Diretor] tem esse constrangimento”.

A acrescentar aos constrangimentos de ordem financeira e à falta generalizada de autonomia, que não passa de uma «ficção decretada» (Barroso, 1999a, 2002a, 2004; L. C. Lima, 2002b, 2003a), salienta-se ainda, no campo educativo, a legislação existente e aquela que é publicada «quase todos os dias» que vem causando grandes problemas às escolas, na medida em que as «enreda» numa teia legislativa que as faz perder muito tempo (Azevedo, 2003).

Outros constrangimentos prendem-se com a ausência de um fio condutor em termos de filosofia de educação e ao excesso de controlo que atualmente o MEC exerce sobre os Agrupamentos de Escolas e sobre as Escolas não Agrupadas.

Acerca destes constrangimentos a Diretora do AGREFI refere que há “alguma indefinição a nível nacional daquilo que são as linhas [orientadoras] porque há muitos avanços e recuos da parte dos responsáveis em termos de filosofia de educação e de prática, então nós sentimos que não há um fio condutor” e, por outro lado, tudo o que parece ser deixado às pessoas para aplicarem, em particular ao Diretor, é excessivamente controlado pelo MEC.

Ainda quanto à política educativa, na lógica dos nossos entrevistados, se podem apontar uma série de constrangimentos. Alguns deles foram indicados como a (re)centralização do funcionamento e decisão de quase tudo no MEC; o calendário escolar desadequado aos tempos de hoje; a dimensão dos Agrupamentos; as poucas horas atribuídas aos restantes elementos da direção que trabalham conjuntamente com o Diretor; e a falta de meios para resolver as situações que se colocam ao Agrupamento de Escolas.

Quanto à (re)centralização do funcionamento e decisão de quase tudo no MEC, como mais um constrangimentos que os Diretores escolares sentem no exercício da sua gestão, sublinhem-se os testemunhos de D1 e D3. Ambos são de opinião que a deslocação de muitas competências da antiga DREAlg para o MEC veio tornar tudo mais difícil, salientando D1 que

“esta coisa da recentralização do funcionamento do Ministério da Educação, acho que foi outro «tiro no pé» porque (...) nós tínhamos aqui um pequeno centro de decisão que era a Direção Regional [de Educação do Algarve] e que neste momento está desprovida de todos os pequenos poderes que tinha. (...). Se é por razões económicas, não me parece (...) não vejo que seja por aí que as coisas se resolvam. Eu tenho aí um sentimento muito crítico (...). Haviam estes organismos como é que se diz desconcentrados que funcionavam relativamente bem, que tinham alguma autonomia, tinham algum orçamento e neste momento é a «vossa senhoria» Direção das Finanças que tem a palavra sobre tudo”.

Também relativamente a este aspeto D3 tece o seguinte comentário:

“há uma grande diferença também na estrutura do Ministério da Educação. Portanto, nós tínhamos as Direções Regionais com muitas pessoas de vários setores que apoiavam as escolas, que nos percebiam, que nos conheciam bem, que conheciam a realidade regional e que, portanto, conheciam a prática das escolas, conheciam as pessoas todas, sabiam com quem contavam a que pessoa podiam recorrer para isso, para isto, para aquilo e como era o funcionamento das escolas e o que é que elas precisavam de ser apoiadas e nós das escolas sabíamos que daquele setor tínhamos aquela pessoa que nos dava uma ajuda no caso de uma dúvida. Com a centralização das decisões, nós a maior parte das vezes levamos um dia para conseguir uma chamada telefónica ou enviamos *mail's* com dúvidas pertinentes e urgentes, às quais não obtemos resposta, não chegamos a obter resposta nunca. Portanto, esta gestão à distância com o poder central foi extremamente inconveniente. Portanto, (...) essa falta de acompanhamento traz muitas dificuldades de funcionamento às escolas”.

Estes dois comentários são bastante ilustrativos da realidade escolar neste campo, na perspetiva dos sujeitos do estudo, percebendo-se de facto o constrangimento que este acompanhamento que é feito à distância pela administração educativa veio trazer ao exercício da gestão por parte do Diretor de qualquer Agrupamento de Escolas.

O calendário escolar desadequado aos tempos de hoje é outro dos constrangimentos que é apontado por D1 para o exercício da sua gestão no AGREAL. Sobre este aspeto, entende que o facto de nós andarmos

“(…) atrás do calendário litúrgico, (...) é outro dos grandes inconvenientes. A organização (...) do ano letivo em trimestres, outra burrice completa. Já ninguém o faz. Isto eram dois semestres e acabava e férias quando fosse necessário. (...) mas porque é que tem que haver

(...) o terceiro período, ora tem um mês, ora tem dois; o segundo, ora tem três meses, ora parece que tem quatro, muitas vezes tem quase dois (...) mas o que é isto! E nós temos que planificar de acordo [com tudo isso]. Eu digo isto lá fora [no estrangeiro] e fica tudo de boca aberta (...) [e dizem-me que assim] era a estrutura francesa antes da segunda guerra mundial. Depois eles também corrigiram e nós andamos aqui com isto (...) eu já disse isto ao Ministro [da Educação e Ciência, ao Professor Doutor Nuno Crato] (...) e já disse aos anteriores, [e eles responderam] pois é tem razão, mas sabe (...) a Igreja (...). Portanto, eu acho que estruturalmente isso é um descalabro em termos de organização” (D1).

Esta é uma posição com a qual concorda a Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas (ANDAEP, 2016a; 2016b).

A dimensão dos Agrupamentos é ainda outro dos grandes constrangimentos que se vieram colocar à gestão de cada Diretor escolar após a agregação das escolas em Agrupamentos, que se realizou em Portugal tendo essas estruturas organizacionais ficado conhecidas por «mega-agrupamentos». Esta situação na opinião de S2 interfere nas decisões que se tomam, no (des)conhecimento das coisas, dos procedimentos e das pessoas, assim como na obtenção do *feedback* necessário que deve existir para se poder colocar a funcionar bem todas as escolas do AGREAM sem o Diretor estar lá presencialmente, dado serem algumas e envolverem distâncias a percorrer para as visitar. A este respeito, S2 acrescenta que

“é um grande constrangimento para estes grandes Agrupamentos. Na minha opinião não deviam de existir assim com esta dimensão. Nós que já funcionámos em Agrupamentos mais pequenos e conseguíamos ter uma visão e um contacto muito próximo, agora é muito mais difícil e as pessoas também sentem a nossa falta. A presença lá é muito menos (...) e isso é também um constrangimento, ou seja, o facto de nós não podermos deslocar presencialmente aos locais para saber como é que funciona mesmo, e muitas vezes o que é trazido chega deturpado e depois para tomar uma decisão, temos sempre muita dificuldade em saber se o que aquela pessoa nos veio trazer é realmente a verdade, se estamos a ser, pronto, um bocadinho cruéis ao tomar uma atitude com outra pessoa que se calhar se nós conhecêssemos melhor o local e soubéssemos o que é que se passa, tomaríamos outra atitude. Portanto, é sempre (...) muito difícil gerir este tipo de Agrupamento assim tão grande”.

A sua dimensão, em muitos casos, é de tal ordem que Almeida (2010) apelidou de «Agrupamentos XXL», o que veio trazer um grande número de problemas novos às escolas e aos seus Diretores onde eles não existiam (Correio da Educação, 2010; CNE, 2012). Além disso,

acarretou perda de autonomia e de identidade, assim como a reconfiguração do órgão de administração e gestão destas unidades educativas (Santos, 2011). Agravou igualmente problemas de comunicação interna e externa, o que insatisfez os «clientes» e dificultou o cumprimento da missão da escola (Walberg, 2010).

A própria dimensão destas unidades educativas tem tido repercussões negativas na vida das escolas, nomeadamente, ao nível das culturas escolares e das identidades profissionais, assim como tem vindo a complexificar, não só o exercício da gestão, como o da liderança nesses contextos, de acordo com Flores, Ferreira e Parente (2014).

O seu tamanho fez com que o Diretor passasse a ter menos tempo que aquele que tinha anteriormente para administrar, gerir e liderar o conjunto de escolas sob a sua alçada, assim como na prática passou a inviabilizar a autorreflexão permanente na procura de melhores soluções para o seu «governo» (Romão, 2012).

A criação destes «mega-agrupamentos» veio acentuar a (re)centralização do poder, configurando o mesmo modo de operar que o *new public management*, apesar da administração educativa ter feito «passar a ideia» que o que era pretendido era a descentralização e a territorialização (Almeida, 2010; M. J. Carvalho, 2014).

A sua constituição foi concretizada à revelia dos elementos dos Agrupamentos, ou seja, foi imposta pelo Governo por meras razões económicas (Azevedo, 2011), o que além de ter criado um mal-estar no seio das escolas, também não refletiu qualquer participação na sua construção por parte da comunidade educativa (Louro, Cabral e Morgado, 2010).

Esta redução de despesa é aliás corroborada pela antiga Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues (Rodrigues *et al.*, 2014), como tendo sido um «ganho» conseguido pelo Estado com esta medida de política educativa.

Pese embora esta situação, não têm ficado claras as vantagens efetivas para as escolas com a concretização deste processo (Lima, 2007b).

A integração de escolas de espaços geográficos distantes, como aconteceu no AGREOL, contribui para a desqualificação do ensino público (Benavente *et al.*, 2014; Martins, 2014), acabando os «mega-agrupamentos» por trazer outros constrangimentos que não foram salientados pelos entrevistados, como a concorrência que estabelecem entre si na procura de mais, melhores e mais favorecidos alunos, procurando desta forma garantir a estes discentes elevados rendimentos escolares e para si melhores resultados na avaliação externa (Martins, 2014).

Portanto, na verdade, a constituição destes «mega-agrupamentos», que acabaram por trazer enormes constrangimentos aos seus Diretores, incorporaram um pouco de tudo o que se mencionou e

que expressa a vontade política de um Governo que pretendeu concentrar e centralizar a gestão destas unidades de gestão, reduzir custos e personalizar a responsabilidade (G. R. Silva, 2013c).

Tratou-se, então, de uma reforma que, além destes entrevistados, também não teve o apoio da maioria dos atores educativos nem da própria comunidade, tendo pura e simplesmente sido rejeitada por todos os sindicatos de professores, como os seus posicionamentos a respeito traduziram, como são os casos da FENPROF (2012; 2013a), da FNE (2013a) e do SPLIU (2013).

Todavia, deve salientar-se que a constituição dos «mega-agrupamentos» tem alguns aspetos positivos, entre os quais se destacam a conceção de escola como organização (Machado, Santos e Silva, 2012), a existência de um projeto educativo coincidente com a escolaridade obrigatória de 12 anos, a rentabilização dos recursos (materiais e humanos), o devido acompanhamento dos alunos durante o seu percurso escolar obrigatório, mas que, ao não se verificarem, contribuirão para que esta reorganização da rede escolar se converta num somatório de constrangimentos (Tormenta, 2010).

Também as poucas horas atribuídas aos restantes elementos da direção que trabalham conjuntamente com o Diretor a par destes atores educativos serem obrigados normativamente a «darem aulas» é, na opinião do Diretor do AGREOL, um grande constrangimento para a gestão do Diretor escolar em qualquer Agrupamento de Escolas.

Ainda a falta de meios, tanto humanos, como técnicos e mesmo monetários, para resolver as situações que se colocam ao Agrupamento são apontados por A2 como grandes constrangimentos que atualmente o Diretor se vê confrontado na sua gestão diária do AGREAM.

Esta falta de meio humanos é o resultado do desinvestimento gradual da administração educativa na escola pública, que se vem verificando nos últimos seis anos, mas mais acentuado naqueles em que Portugal esteve sob assistência financeira, ou seja, entre 2011 e meados de 2014. Esta situação fez com que houvesse mais trabalho para cada ator educativo, pelo facto de em cada Agrupamento o seu número ser cada vez menor, o que faz com que «sobre» mais trabalho para cada um deles, como refere S4 por outras palavras.

A existência de muito trabalho nos Agrupamentos, hoje em dia, também se constitui, pois, como um grande constrangimento à gestão instituída pelo Diretor escolar. Sobre este assunto, S4 afirma que, atualmente, nos Agrupamentos de Escolas, há muito trabalho e que existem alturas do ano letivo, como as épocas de exames nacionais, em que todos se encontram já muito cansados devido ao imenso trabalho que lhes foi exigido ao longo do ano e ainda são sobrecarregados com esta tarefa, o que inclui a vigilância dos exames e a sua correção, acrescentando que esta situação não é boa para os recursos humanos nem para o próprio Agrupamento enquanto organização escolar.

Por último, saliente-se a falta de atrativos que o MEC não proporciona aos alunos de determinados Agrupamentos de Escolas, migrando estes para outros Agrupamentos que se situam em concelhos mais atrativos, como é afirmado por S1 no que toca concretamente aos alunos do AGREAL.

Depois de tratados os constrangimentos sentidos no exercício da gestão pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas, importa também saber que influência tem a dimensão pedagógica nas práticas e formas de gestão escolar em geral, bem como no caso concreto dos Diretores que foram entrevistados, o que abordaremos nas duas próximas subcategorias.

2.3. Influência da dimensão pedagógica na gestão escolar

Nesta categoria as respostas dadas pelos entrevistados constituem duas subcategorias: nas formas e práticas de gestão escolar, em geral; e no caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto.

2.3.1. Nas práticas e formas de gestão escolar, em geral

A influência da dimensão pedagógica nas práticas e formas de gestão escolar, em geral, encontra-se sistematizada no quadro 49.

Quadro 49 - Nas formas e práticas de gestão escolar, em geral

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) influência pedagógica nas decisões. Tudo bem, eu acho que todas as nossas decisões, sobretudo aquelas que têm impacto sobre o dia a dia das escolas na área pedagógica, têm que ter uma componente pedagógica. As outras podem tê-lo subconscientemente. Agora nós (...) não devemos submeter a gestão de uma escola ou atos de gestão de uma escola ao Conselho Pedagógico, (...). Isso é que me parece (...) porque no mundo ideal está bem, mas a realidade obriga-nos a tomadas de decisão céleres e isto aparece sobre questões às vezes até que (...) roçam a ilegalidade. Imaginemos autorizar porque de repente houve oportunidade de fazer uma visita a uma empresa a quem já tínhamos solicitado essa visita <i>n</i> vezes. Como sabe, essa atividade que não estava planificada e então aquilo tem que ir a Conselho Pedagógico e é óbvio que o Conselho Pedagógico se a coisa (...) não roçar o ridículo, (...) não vai impedir, (...). Portanto, aquilo é um pró-forma. (...). Por outro lado, eu já vi escolas e conheci escolas onde a gestão financeira (...) também ia ao Pedagógico, o que a mim faz-me uma confusão muito grande. Portanto, o seu a seu dono, (...) Áreas Pedagógicas? Sim. A minha decisão muitas vezes tem uma carga pedagógica. Tê-la-á, mais ou menos indiretamente” (D1).</p> <p>“É óbvio que quando alguma coisa corre mal arranjam-se estratégias e essas estratégias do ponto de vista da gestão têm que ser implementadas e isso vamos dizer às pessoas que feita a análise do problema, olha vamos fazer assim desta maneira” (D4).</p> <p>“Sim, a dimensão pedagógica influencia. Obviamente que influencia. Estava a dar um exemplo. A visita de estudo faz parte da dimensão pedagógica. As formações, as visitas aqui e ali, as aulas no exterior. Há aulas no exterior que se não forem feitas aqui (...) nós não temos hipóteses de as fazer, porque não temos meios. A gestão é sempre dificultada por isso mesmo, porque eu (...) sempre defendi, apesar de eu já ser «velho» nisto, que «dar» aulas não é estar só dentro da sala de aulas a dizer e a ensinar o Teorema de Pitágoras, etc., essas coisas todas, não é só isso. Às vezes é muito mais interessante a gente ir ver, conviver lá fora, ir ver o que é que aconteceu, como é que eles trabalham e isso limita-nos muito este tipo de gestão” (D5).</p> <p>“A dimensão pedagógica tem que estar relacionada com a avaliação da escola e com os resultados. Tudo isso faz com que o Diretor tenha que delinear novas estratégias, a fim de as pôr em prática com as estruturas do Conselho Pedagógico” (S4).</p> <p>“Bastante. É a primazia que está ao de cima, é a atividade pedagógica. Os comportamentos gerais pautam-se sempre pela atividade pedagógica” (S5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na tomada de decisões. • Na adoção de determinadas estratégias. • Na promoção e realização de visitas de estudo e de aulas e/ou formação aos alunos no exterior da sala de aula. • Na avaliação da escola e nos resultados. • Nos comportamentos gerais. • Influencia sempre porque é muito importante sendo a dimensão pedagógica classificada como o «pulmão» de qualquer escola. • Influencia em tudo e de toda a maneira, salientando-se as relações pessoais e a motivação dos recursos humanos.

Continua na página seguinte

Quadro 49 - Nas formas e práticas de gestão escolar, em geral

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Influencia sempre. A questão pedagógica num Agrupamento é importantíssima. É o pulmão da questão. Se ao nível pedagógico as coisas não funcionarem, então não funciona nada. O que é que serve ter dinheiro, o que é que serve ter bons empregados e uma bonita escola se aquilo ao nível pedagógico não vale nada. É o pulmão da coisa” (A1).</p> <p>“Influencia de toda a maneira. (...) O entender de que forma as relações pessoais motivam ou desmotivam um grupo desta dimensão no Agrupamento, faz com que em termos pedagógicos haja melhor ambiente ou pior ambiente que é sempre esse o determinante do funcionamento do Agrupamento” (A4).</p>	

Os discursos dos entrevistados revelam que a dimensão pedagógica influencia as práticas e as formas de gestão escolar, em geral, nos seguintes planos: na tomada de decisões; na adoção de determinadas estratégias; na promoção e realização de visitas de estudo e de aulas e/ou formação aos alunos no exterior da sala de aula; na avaliação da escola e nos resultados; nos comportamentos gerais; como o «pulmão» de qualquer escola; e nas relações pessoais e na motivação dos recursos humanos.

De um modo geral, todos os entrevistados são de opinião que a dimensão pedagógica influencia as práticas e formas de gestão escolar. Contudo, de forma mais específica e explícita, A4 entende que essa influência é exercida ao nível das relações pessoais e interpessoais e na motivação dos recursos humanos, o que acaba por ser determinante no próprio funcionamento do Agrupamento de Escolas. Por seu lado, A1 afirma que influencia sempre e que essa influência é importantíssima para a realidade escolar de qualquer escola, classificando a dimensão pedagógica como o «pulmão» de qualquer estabelecimento de ensino.

A dimensão pedagógica influencia igualmente a tomada de decisões. Neste âmbito, o Diretor do AGREAL refere as decisões que são tomadas no Conselho Pedagógico, mas também muitas outras que são tomadas noutros órgãos ou apenas pelo Diretor escolar. Entre essas decisões, o Diretor do AGREAL e o Diretor do AGREOL exemplificam as visitas de estudo, ou seja, as decisões que são tomadas para se promover a realização de visitas de estudo. Podem ainda ser muitas outras decisões, tais como as que acrescenta o Diretor do AGREAL no que toca à autorização da realização de aulas e/ou formações no exterior da sala de aula.

A adoção de determinadas estratégias pelo gestor escolar, de acordo com o Diretor do AGREOL, pode ocorrer em função da influência que é exercida pela dimensão pedagógica ou da perceção da importância que esta tem para a escola no entendimento do Diretor escolar.

Já S4 afirma que a dimensão pedagógica influencia tudo o que se relaciona com a avaliação da escola, com os resultados escolares e com as aprendizagens dos alunos. Diz ainda que muito do

que é pensado e executado numa escola é feito tendo em atenção a dimensão pedagógica. Desta forma, por exemplo, na ótica de S5, as atividades pedagógicas que são organizadas e os comportamentos gerais dos recursos humanos são a tradução de tais preocupações.

De facto, de acordo com Lück (2013), tanto a dimensão pedagógica como a formação neste âmbito acabam por exercer influência no desempenho das funções de Diretor. A dimensão pedagógica deve ser levada em linha de conta por estes dirigentes na sua ação diária e a sua capacitação nesta área, mediante frequência de formação, ajuda estes dirigentes no seu exercício profissional, contudo, apenas este tipo de formação é, segundo Lück (2013), insuficiente.

Por exemplo, na aceção de Codd (1989), também a formação que os Diretores adquiriram para serem professores os ajuda a desempenhar as funções inerentes a este cargo, nomeadamente ao nível da gestão e da administração das escolas.

2.3.2. No caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto

A influência da dimensão pedagógica nas práticas e formas de gestão escolar, no caso pessoal do Diretor de um Agrupamento de escolas, na perspetiva dos entrevistados, está representada no quadro 50.

Quadro 50 - No caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Claro que influencia. Muitas das medidas que eu adoto na escola, (...) quer sejam os apoios, quer sejam as salas de estudo têm sempre em atenção os resultados, a melhoria dos resultados escolares dos alunos, (...), o sucesso educativo. Portanto, os projetos a que aderimos no Agrupamento, os projetos a que a biblioteca adere ou que eu tento implementar têm sempre em linha de conta o sucesso dos alunos, quer a nível académico, quer a nível da formação pessoal e social do aluno” (D2).</p> <p>“A dimensão pedagógica? Pois isso é o fio condutor desde o princípio da entrevista. (...) porque realmente é preciso não ser nunca distraído, porque às vezes a quantidade de trabalho e os outros aspetos técnicos sobre os quais a gestão tem responsabilidades, pode levar-nos a distrair-nos um pouco desse assunto, mas não, é prioritário. Essa forma de ver o mundo da escola sobre o prisma pedagógico é importante” (D3).</p> <p>“Por exemplo a fim de melhorar a parte pedagógica em Física e Química a direção e neste caso, o Diretor, entendeu colocar um professor da turma mais um coadjuvante em sala de aula que lá fosse ajudar o professor da turma. Portanto, dois professores na sala de aula em que um explicava e o outro acompanhava os alunos no que fosse necessário. Foi uma estratégia que do ponto de vista da gestão se impunha. Também se fez em Matemática, por exemplo. Outra estratégia a nível pedagógico, por exemplo, foi o facto de o coordenador a nível de disciplina, na altura delegado de grupo ir assistir às aulas dos colegas, tipo orientador de estágio, não é bem, mas enfim (...) Mas ia. Não era no sentido crítico. Ia tomar notas e dizer assim: pá, vamos agora reunir em sede de grupo e vamos ver o que é que correu mal, o que é que correu bem e o que se pode melhorar. Isso fez-se, também, mas não é fácil, atenção. Não estou aqui a dizer que se fez em todas. Fizeram-se em algumas disciplinas, por exemplo, na Matemática, no Português e na Filosofia (...) é muito complicado, porque o professor na sala de aula, aquilo é a «capela» dele e é ele que avalia, mais ninguém” (D4).</p> <p>“Para além de influenciar, têm sempre que influenciar. Isto é assim: o nosso projeto educativo vai um bocadinho ao encontro do que tenho vindo a referir que são as dificuldades financeiras, a localização e todos estes aspetos que eu estive a dizer. Então é assim: a própria pedagogia que está implícita a tudo isto condiciona a realização, quer seja de uma atividade, quer seja o próprio regulamento. Todas essas coisas são um bocadinho nessa vertente. Nós «jogamos» e temos que «jogar» sempre nesta base, portanto, ter a parte pedagógica sempre como base para tudo, até porque nós quando assumimos esta direção, ao fim e ao cabo, existia uma certa má imagem das escolas do concelho que eu penso que está a mudar, tendo sempre como base um bocadinho a pedagogia, o aproximar dos professores aos alunos, o falarmos (a direção) com os pais e encarregados de educação, temos reuniões com os pais, portanto, fazemos seminários mesmo para integrar as pessoas e para saber o que é que se passa. Toda essa parte tem sido feita, não quer dizer que resulte a 100%, nem a 80%. Não estou a dizer o contrário, mas existe esse cuidado da aproximação, portanto à população e tudo isso. Existe esse esforço” (S1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nas medidas adotadas que visam a melhoria dos resultados escolares. • Influencia «em tudo». • Na aproximação à população (comunidade educativa) e nas relações interpessoais. • Na organização do ano letivo. • Na tomada de decisões.

Continua na página seguinte

Quadro 50 - No caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, em concreto

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Influencia (...) em grande parte. A parte pedagógica influencia a gestão. Nós, a partir deste momento começamos a pensar já como é que vamos gerir para o próximo ano e então a parte pedagógica é a que está acima de tudo, pronto. Ao tentarmos organizar o próximo ano letivo, o que vamos ver sempre é a parte pedagógica e é essencial termos a parte pedagógica bem orientada para que tudo depois ao longo do ano funcione bem” (S2).</p> <p>“É só a dimensão pedagógica que determina. Ela [Diretora] às vezes até se esquece que tem limitações legais, de gestão e limitações financeiras, porque a questão pedagógica é (...). É só a questão pedagógica que determina. É óbvio que depois procura adaptar às outras vertentes, mas (...) essa é sempre a que determina. Portanto, é sempre a questão pedagógica que determina” (S3).</p> <p>“A dimensão pedagógica determina tudo, porque tudo é feito em função dessa dimensão pedagógica, ou seja, a dimensão pedagógica é a área fulcral do nosso trabalho aqui, do trabalho dele (Diretor), portanto, é em função dessa área que ele tem que tomar todas as decisões” (A2).</p>	

Os testemunhos dos entrevistados, de uma forma geral, são coincidentes na afirmação de que a dimensão pedagógica influencia não apenas as práticas e formas de gestão escolar no caso pessoal do Diretor do Agrupamento de Escolas, mas «em tudo», embora de um modo particular nas medidas adotadas com vista à melhoria dos resultados escolares; à aproximação à população (comunidade educativa) e nas relações interpessoais; à organização do ano letivo; e à tomada de decisões.

Segundo D2, a dimensão pedagógica influencia as práticas e formas de gestão escolar do Diretor do AGREAM nas medidas que adota visando a melhoria dos resultados escolares dos alunos e o sucesso educativo. Neste âmbito, refere os projetos a que o Agrupamento adere, a que a biblioteca adere e que o próprio Diretor tem implementado, tendo “sempre em linha de conta o sucesso dos alunos, quer a nível académico, quer a nível da formação pessoal e social do aluno” (D2). Ainda este respeito, D4 salienta que, no AGREOL, já foram adotadas coadjuvações ou acompanhamento de docentes em contexto escolar, nomeadamente em sala de aula, por outros professores do mesmo Departamento Curricular nas disciplinas de Física e Química, Matemática e Filosofia.

O entrevistado S1 entende que essa influência se faz sentir mais notoriamente nas relações interpessoais e na aproximação que é realizada pelos responsáveis por este Agrupamento à sua comunidade educativa. Neste domínio, refere que o facto de ter existido uma má imagem do AGREAL perante a comunidade educativa, fez com que a direção deste Agrupamento e em particular o seu Diretor assumissem que, para além da sua missão, um dos seus objetivos consistia em alterar e melhorar esta imagem, o que passou pela aposta na vertente pedagógica. Esta situação foi concretizada através de diversas iniciativas de carácter pedagógico tomadas pelo Diretor, pela aproximação que se estabeleceu entre a sua direção e a comunidade educativa, bem como entre os professores e os pais e encarregados de educação dos alunos. Isto também foi conseguido mediante inúmeras reuniões que foram efetuadas

entre a direção e os pais e também por via da realização de “seminários mesmo para integrar as pessoas e para saber o que é que se passa” (S1). Este é um esforço assinalável que é sublinhado por S1 que o Diretor e a direção do AGREAL têm vindo a fazer com o propósito de se atingirem os objetivos já referidos.

A dimensão pedagógica influencia ainda, de acordo com S2, a organização do ano letivo. Este entrevistado afirma que, quando termina um ano letivo, começa a pensar na organização do ano letivo seguinte, tendo sempre presente que tudo o que é pensado, decidido e feito tem em consideração a dimensão pedagógica para que tudo funcione bem.

Já na opinião de A2 a influência da dimensão pedagógica é mais vincada ao nível da tomada de decisões, acrescentando que essa é uma “área fulcral do nosso trabalho aqui (...), portanto, é em função dessa área que ele [Diretor] tem que tomar todas as decisões”.

Tratada que está a influência da dimensão pedagógica na gestão escolar, importa agora que nos debrucemos sobre o próprio gestor, o que é objeto das duas próximas subcategorias.

2.4. O gestor

Também nesta categoria as respostas dadas pelos entrevistados foram organizadas em duas subcategorias: conceito genérico de gestor e conceito de gestor escolar.

2.4.1. Conceito genérico de gestor

O conceito genérico de gestor, de acordo com os sujeitos do estudo, encontra-se representado no quadro 51.

Quadro 51 - Conceito genérico de gestor

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) é uma pessoa que deve conhecer os sistemas, deve implementar os sistemas, deve defini-los, (…) deve olhar em especial para a parte do pessoal, (...), deve reunir-se das melhores pessoas possíveis para o ajudarem nas áreas sobretudo que ele domina menos, porque aquelas que domina bem não precisa de tanta ajuda, são aquelas que ele fá-lo bem e se calhar aquelas que ele não gosta. Basicamente (...) é isso, depois é uma questão de olhar bem para os recursos que tem, daqueles que ainda pode vir a ter e administrá-los o melhor possível” (D1).</p> <p>“Um gestor [é alguém que consegue] (...) criar sinergias. Congregar esforços. Agregar pessoas” (D2).</p> <p>“(…) o gestor é alguém que consegue utilizar os meios disponíveis da melhor maneira e de modo a que a organização funcione” (D5).</p> <p>“Um gestor será uma pessoa que face aos recursos que são disponibilizados consegue gerir uma entidade” (S1).</p> <p>“(…) um gestor (...) é uma pessoa que consegue orientar qualquer coisa (...) uma empresa, até na nossa casa um gestor é aquele que orienta a casa. Orienta os dinheiros. Orienta as compras” (S2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É um executor de gestão. • É um criador de sinergias, um congregador de esforços e um agregador de pessoas. • É um administrador de alguma coisa que gere, alguém que dirige ou que põe as «coisas a andar para a frente». • É um orientador. • Pode ser um burocrata, mas não precisa de ser um líder.

Continua na página seguinte

Quadro 51 - Conceito genérico de gestor

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) um gestor é aquele que pratica a gestão. Portanto, é o que consegue analisar e conhecer o meio em que está a gerir, digamos a sua organização, os recursos disponíveis, os objetivos da organização e que consegue afetar esses recursos da forma mais eficaz possível, para que a organização atinja os seus objetivos. Portanto, o gestor é um afetador de recursos e um tomador de decisões para atingir os objetivos da organização” (S3).</p> <p>“É alguém que dirige” (S4).</p> <p>“(…) aquele que põe as coisas para a frente” (S5).</p> <p>“Um gestor é um administrador de alguma coisa que gere” (A2).</p> <p>“Um gestor é alguém que consegue gerir e muito bem rentabilizar os recursos que tem” (A3).</p> <p>“Na minha perspetiva tem que ser uma pessoa que tenha formação na área em que está a atuar, porque é muito difícil muitas vezes a pessoa ter formação, por exemplo, em termos de administração ou uma coisa qualquer e que nunca foi a profissão que a maioria dos funcionários dessa empresa teve, portanto, que é para perceber as atividades e as atitudes que as pessoas têm nessa situação e depois ter formação em termos gerais da parte administrativa, em termos económicos e financeiros. Essa parte, que é uma coisa que não se pode descuidar nos tempos que correm e ainda por cima com linhas daqui, linhas de acolá de financiamentos e se não tiver isso, também não é possível ser-se gestor” (A4).</p> <p>“Um gestor até pode ser um burocrata. Um gestor para mim é uma pessoa que segue (...) não precisa de ser um líder. Para mim um gestor é uma pessoa que sabe muito bem fazer contas, até sabe muito bem transformar as linhas gerais de uma planificação (...) naqueles mapas muito giros e não sei o quê (...) para mim é um burocrata” (A5).</p>	

Os discursos dos entrevistados revelam uma diversidade de conceitos de gestor, que integrámos nas seguintes cinco ideias: é um executor de gestão; é um criador de sinergias, um congregador de esforços e um agregador de pessoas; é um administrador de alguma coisa que gere, alguém que dirige ou que põe as «coisas a andar para afrente»; é um orientador; e pode ser um burocrata, mas não precisa de ser um líder.

Segundo D1, D5, S1, S3 e A3, o gestor é um executor da gestão. Para D1, trata-se de

“uma pessoa que deve conhecer os sistemas, deve implementar os sistemas, deve defini-los, (...) deve olhar em especial para a parte do pessoal, (...), deve reunir-se das melhores pessoas possíveis para o ajudarem nas áreas sobretudo que ele domina menos, porque aquelas que domina bem não precisa de tanta ajuda, são aquelas que ele fá-lo bem e se calhar aquelas que ele não gosta. Basicamente (...) é isso, depois é uma questão de olhar bem para os recursos que tem, daqueles que ainda pode vir a ter e administrá-los o melhor possível”.

O entrevistado D5 entende que o gestor “é alguém que consegue utilizar os meios disponíveis da melhor maneira e de modo a que a organização funcione”, enquanto S1 o define como “uma pessoa que face aos recursos que são disponibilizados consegue gerir uma entidade” e organização, como, por exemplo, uma empresa. Já A3 assegura que o gestor é alguém que consegue gerir qualquer organização e consegue rentabilizar muito bem os recursos que esta tem e que são colocados ao seu dispor. Ainda neste plano, mas numa perspetiva mais alargada, S3 define o gestor como

“(…) aquele que pratica a gestão. Portanto, é o que consegue analisar e conhecer o meio em que está a gerir, digamos a sua organização, os recursos disponíveis, os objetivos da organização e que consegue afetar esses recursos da forma mais eficaz possível, para que a organização atinja os seus objetivos. Portanto, o gestor é um afetador de recursos e um tomador de decisões para atingir os objetivos da organização”.

Por seu lado, D2 perceciona o gestor como um criador de sinergias, um congregador de esforços e um agregador de pessoas.

De acordo com S4, S5 e A2, o gestor é um administrador de alguma coisa que gere, alguém que dirige ou que põe as «coisas a andar para a frente», tal como defende Afonso (2011). Na aceção de S2, o gestor é um orientador, ou seja, “(…) é uma pessoa que consegue orientar qualquer coisa (...) uma empresa, até na nossa casa um gestor é aquele que orienta a casa. Orienta os dinheiros. Orienta as compras”. Trata-se, assim, de uma pessoa que desempenha funções mais técnicas e não de relações interpessoais, o que leva A5 a afirmar o seguinte: “para mim um gestor é uma pessoa que sabe muito bem fazer contas, até sabe muito bem transformar as linhas gerais de uma planificação (...) naqueles mapas muito giros (...)”, entre muitas outras coisas. Contudo, na perspetiva de A4, o gestor tem que ser uma pessoa que tenha formação nas áreas da gestão, da administração, na parte económica e na parte financeira para poder desempenhar convenientemente e com sucesso as suas funções.

Na ótica de A5, o gestor pode ser um burocrata, mas não precisa de ser um líder, o que não corresponde à visão atual que preconiza que os gestores também devem ser líderes, tratando-se este de um dos desafios mais estimulantes da atualidade para este tipo profissionais (Rosado, 2015). Ainda neste âmbito, é defendido um acréscimo de liderança nas organizações (Neves, 2011), pelo que os gestores deverão focar-se mais nas relações que estabelecem com os outros a na forma como o fazem e não tanto em aspetos técnicos, administrativos ou de acumulação de informação (Pree, 1990). Todavia, deve sublinhar-se que este facto não inviabiliza que um bom gestor possa ser ou não um bom líder ou que um bom líder também possa ser ou não um bom gestor, tal como testemunha o discurso de S5.

Tratado o conceito genérico de gestor, abordamos na subcategoria seguinte o conceito de gestor escolar, evidenciado nas entrevistas realizadas.

2.4.2. Conceito de gestor escolar

Os discursos dos entrevistados permitiram-nos elaborar o quadro 52, relativo ao conceito de gestor escolar.

Quadro 52 - Conceito de gestor escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Deve conhecer as pessoas, por isso] eu devo dizer que quando cheguei aqui tentei estudar mais ou menos quem é que tinha ao meu lado, as pessoas porque não as conhecia, as pessoas que me poderiam dar algo mais, chamá-las até mim aqueles que quiseram vir para ao pé de mim. Verificar que recursos é que eu tenho na parte externa, para disso, também, tirar partido quer dizer. Não é que eu seja oportunista, mas de facto nós temos que ter um grande sentido de oportunidade para gerir, porque determinadas ofertas que nos chegam, às vezes largamos com alguma facilidade. Eu gosto muito de ler os meus <i>mail's</i> todos com algum cuidado e às vezes só o consigo fazer depois das cinco e meia, (...) e tento (...) criar regras para mim. Sou um bocado obsessivo nisso não (...) exatamente porque eu sou um tipo um bocado desregrado e então não, os <i>mail's</i> têm que ser respondidos e devem ser respondidos diariamente. Nós devemos dar importância às pessoas que nos fazem apelos, que nos pedem coisas, tudo isso para dizer... olhe, para já não posso, mas numa próxima oportunidade. Portanto, as pessoas gostam de nos ouvir. Isto não é um clube de fãs, não é (...) tem que haver algum cuidado nesse aspeto. Tentar atender toda a gente dentro da medida do possível, como o atendi a si por exemplo” (D1).</p> <p>“Um gestor (...) sobretudo e pôr em prática (...) digamos que as ideias do Diretor enquanto gestor, pode ter as suas próprias ideias mas têm que ser compartilhadas e absorvidas, isto é, dá para fora e recebe de fora para dentro e deste «caldeirão» de ideias, desta <i>melange</i>, desta «salada» bem mexida que só daí é que pode resultar uma boa [gestão]” (D4).</p> <p>“Pois das reuniões que faço com essas pessoas e os contactos que tenho com elas, portanto, vou dizendo aquilo que penso e vou ouvindo o que eles pensam e concertam-se as nossas vontades no sentido de (...) eu não imponho as minhas ideias, divulgo-as, oiço o que têm para dizer e depois atua-se de acordo com o maior consenso possível. Às vezes não é possível, mas não é por qualquer razão que eu estou aqui há quinze anos (...). Há de haver qualquer coisa que eu não sei o que é, mas há de haver qualquer coisa (...). Quinze anos é muito tempo” (D4).</p> <p>“Num Agrupamento de Escolas, portanto, começa a ser um pouco mais ambíguo, porque um gestor, para além da parte que um gestor «normal» faz numa empresa, tem que se haver com a parte pedagógica, uma vez que a parte pedagógica está sempre implícita (...) e as atividades extras que estão à sua volta” (S1).</p> <p>“No caso concreto de um Agrupamento de Escolas será aquele que orienta o Agrupamento. Que faz funcionar o Agrupamento” (S2).</p> <p>“Concretamente num Agrupamento de Escolas continua a ser tudo [o que é ser gestor em qualquer outra organização] não esquecendo mais uma vez a especificidade da sua organização que é o desenvolvimento dos seus alunos, a motivação dos seus professores, a colaboração de todos (...) portanto, fazer tudo isso e mantendo um bom ambiente em termos de relações humanas que é essencial para conseguir gerir o que quer que seja” (S3).</p> <p>“Concretamente num Agrupamento de Escolas, um gestor é um Diretor neste momento e é a figura central. É ele que toma a responsabilidade, é ele que tem a responsabilidade das coisas e depois tem que reparti-las pelas pessoas que estão à sua beira e que o podem ajudar, quer pelo Subdiretor, quer pelos Adjuntos que ajudam nalguns elementos, outros têm que ficar centralizados nele. Depois tem os serviços todos à sua volta, quer os administrativos, quer os órgãos que ajudam (o Conselho Administrativo, o Conselho Geral) e coadjuvam nessa situação” (A2).</p> <p>“[Esse repartir pode ser interpretado como delegar] nalgumas situações sim, porque é impossível abranger tudo o que está no Agrupamento e resolver tudo, embora nós como cooperantes aqui (na direção), como coadjuvantes neste processo temos a obrigação de lhe dar conhecimento daquilo que fazemos e de como fazemos e antes de fazer pedir uma opinião, mas muitas das vezes acontece que temos que decidir e se ele não estiver presente as coisas têm que ser decididas e é por isso que há um Subdiretor que vem a seguir (na hierarquia da direção), mas dando sempre conhecimento ou no momento ou posteriormente, daquilo que foi feito, porque ele tem que agregar todas as decisões que foram tomadas, porque é ele (Diretor) que responde por elas” (A2).</p> <p>“(…) é alguém que consegue pôr estas peças todas que fazem parte de uma escola [a funcionar], que ao fim e ao cabo é uma empresa grande, mas que é uma empresa diferente das outras, porque o material com que nós trabalhamos é um material diferente. São pessoas. É o futuro que nós estamos a preparar. De maneira que tem que ser com algum cuidado, privilegiando sempre o conhecimento e a experiência porque essa é que é a parte importante, quanto a mim, porque a gente pode gerir as coisas muito bem de maneira a que pronto (...) há dinheiro, funciona e tudo (...) mas se descurarmos a parte pedagógica é mau. É muito mau” (A3).</p> <p>“[Tem que ser alguém que saiba realizar a] distribuição dessa parte económica, dessa parte financeira, se a pessoa não tiver muito a noção desse tipo não é fácil depois fazer o acompanhamento disto tudo, porque o mais que pode fazer é juntar-se a alguém que tenha essa área, mas depois também não muita noção da parte pedagógica e às vezes há conflitos como nós temos visto, mesmo em vários Ministérios que são gestores ou economistas ou da gestão e depois não sabem nada da medicina, não sabem nada de psicologia, não sabem nada de advocacia e depois aquilo geram-se ali umas grandes confusões, porque é economizar, é economizar e não se consegue ver a perspetiva que muitas vezes estas funções não são propriamente para «produzir» dinheiro (...). São para gerir o que têm. Não visam o lucro” (A4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É um executor da gestão escolar. • É aquele que orienta e faz funcionar o Agrupamento de Escolas. • É um Diretor escolar e neste momento normativamente é a figura central em qualquer Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada.

Da análise dos discursos dos entrevistados sobre o conceito de gestor escolar são de destacar três abordagens concetuais acerca do gestor escolar: é um executor da gestão escolar; é aquele que orienta e faz funcionar o Agrupamento de Escolas; e é um Diretor escolar e neste momento normativamente é a figura central em qualquer Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada.

A maioria dos entrevistados percebe o gestor escolar como um executor da gestão escolar, como é o caso do Diretor do AGREAL, em cujas funções, opina, deve fazer por conhecer todas as pessoas do seu Agrupamento de Escolas, disponibilizar-se para atendê-las, mas também ter a iniciativa de «chamá-las até si», ouvi-las e dialogar com elas. Depois deve verificar que recursos humanos e materiais tem no Agrupamento, além dos recursos externos que eventualmente possa poder contar para poder tirar partido ao longo do processo de gestão do Agrupamento.

O Diretor do AGREOL afirma que, neste processo de gestão, são colocadas em prática sobretudo as ideias do Diretor escolar. Todavia, adverte que estas ideias resultam do facto de serem “compartilhadas e absorvidas, isto é, dá para fora e recebe de fora para dentro e deste «caldeirão» de ideias, desta *melange*, desta «salada» bem mexida que só daí é que pode resultar uma boa [gestão]” (D4). Esta situação pode ser concretizada por intermédio da realização de diversas reuniões que o Diretor deve organizar e em que deve participar e por intermédio dos contactos que mantém com as pessoas, tal como preconiza Weinberg (1995). Estas ideias podem, porém, não ser as ideias que inicialmente o Diretor tem para poder gerir o Agrupamento, mas que podem vir a resultar de um consertar de posições e vontades a partir do que ouve e do que os outros pensam.

Nesta forma de gestão o Diretor, de acordo com D4, não impõem nem a sua vontade, nem as suas ideias, antes atua de acordo com o maior consenso possível que consegue alcançar. Por vezes não é possível, então, nessas situações, prevalecem as suas ideias, iniciativas e vontade exclusiva.

As perspetivas que enumerámos vão ao encontro do que a este respeito defende Rosado (2015) para as organizações atuais e futuras, isto é, em que os seus responsáveis se constituem como modernos gestores-líderes, verificando-se, deste modo, de alguma forma, um acréscimo de liderança, como defendem um conjunto de autores, de acordo com Neves (2011).

O entrevistado S1 considera que a gestão de um Agrupamento de Escolas por parte do gestor escolar é diferente do que acontece em relação à gestão de qualquer empresa, uma vez que no contexto escolar o gestor tem que lidar com a parte pedagógica e com as atividades extra que a complementam.

Por outro lado, S3 refere que num Agrupamento de Escolas o gestor escolar continua a fazer tudo aquilo que se faria na gestão de qualquer outra organização

“(…) não esquecendo mais uma vez a especificidade da sua organização que é o desenvolvimento dos seus alunos, a motivação dos seus professores, a colaboração de todos (...) portanto, fazer tudo isso e mantendo um bom ambiente em termos de relações humanas que é essencial para conseguir gerir o que quer que seja”.

Na opinião de A3, o gestor escolar é alguém que consegue pôr todas as «peças» que fazem parte de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada a funcionar,

“(…) que ao fim e ao cabo é uma empresa grande, mas que é uma empresa diferente das outras, porque o material com que nós trabalhamos é um material diferente. São pessoas. É o futuro que nós estamos a preparar. De maneira que tem que ser com algum cuidado, privilegiando sempre o conhecimento e a experiência porque essa é que é a parte importante”.

Além disso, de acordo com A4, o gestor escolar, no processo de gestão do Agrupamento, deve também saber realizar a gestão financeira, porque se o não souber não será fácil acompanhar e perceber a gestão escolar de qualquer estabelecimento de ensino na sua totalidade.

Já para S2 o gestor escolar é aquele que orienta e faz funcionar o Agrupamento, tal como o entende Bolívar (2003), enquanto para A2 é um Diretor, que neste momento é a «figura central» em qualquer Agrupamento de Escolas. A este respeito, A2 acrescenta que

“(…) é ele que tem a responsabilidade das coisas e depois tem que reparti-las pelas pessoas que estão à sua beira e que o podem ajudar, quer pelo Subdiretor, quer pelos Adjuntos que ajudam nalguns elementos, outros têm que ficar centralizados nele. Depois tem os serviços todos à sua volta, quer os administrativos, quer os órgãos que ajudam (o Conselho Administrativo, o Conselho Geral) e coadjuvam nessa situação”.

Ainda a propósito, A2 entende que o gestor escolar ou Diretor é alguém que atualmente não consegue abranger tudo o que envolve um Agrupamento de Escolas, nem consegue resolver tudo sozinho. Desta forma, vê-se obrigado a delegar funções, competências e responsabilidades noutras pessoas, em particular naquelas que o coadjuvam na direção, como o Subdiretor, os Adjuntos e os assessores. Também deve delegar nos coordenadores dos departamentos, nos coordenadores dos

diretores de turma e nos coordenadores de estabelecimento, tal como defendem Bucha (2004) e (Owen, 2008). Todavia, segundo A2, todos estes atores educativos que cooperam no processo diretivo têm a obrigação de dar conhecimento ao Diretor escolar de tudo quanto fazem no seio do Agrupamento de Escolas e em prol deste. Por vezes são obrigados a tomar decisões e a resolver determinadas assuntos, situações ou conflitos quando o Diretor se encontra ausente, devendo-o informar do que fizeram ou decidiram na primeira ocasião que tenham para o fazer. Isto porque o Diretor deve ter conhecimento de tudo o que diz respeito ao seu Agrupamento de Escolas, visto que é a ele a quem normativamente podem ser assacadas as responsabilidades por algo que esteja a «correr» ou que «corra» menos bem.

Analisadas as opiniões dos entrevistados relativamente à gestão, importa que nos debrucemos sobre o «ator» que a coloca em prática, ou seja, o Diretor, neste caso de um Agrupamento de Escolas, o que faremos de imediato numa breve caracterização incluída na próxima subcategoria e nas qualidades que são privilegiadas na escolha dos elementos da direção, que se integram na outra categoria denominada «escolha da equipa de direção».

3. Diretor de um Agrupamento de Escolas

Esta é uma área muito atual e interessante para se auscultar o que a este respeito pensam e percecionam os sujeitos do estudo. Com este propósito, foram colocadas questões aos entrevistados, tendo-se obtido as respostas que sistematizámos em duas categorias: caracterização e escolha da equipa de direção.

3.1. Caracterização

Com as respostas dadas pelos entrevistados respeitantes a esta categoria foram «construídas» onze subcategorias: conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas; funções desempenhadas em geral; funções desempenhadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa; aspetos facilitadores da ação que desenvolve; aspetos condicionadores da ação que desenvolve; outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar; relação entre as ações de liderar e de gerir; práticas que complementam as funções de liderar e de gerir; o Diretor gere ou lidera mais um Agrupamento de Escolas; o Diretor gere ou lidera mais o Agrupamento de Escolas em causa; e outras considerações.

3.1.1. Conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas

O conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de Diretor escolar, na perspetiva dos sujeitos do estudo, é apresentado no quadro 53.

Quadro 53 - Conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) é um tipo que não consegue estar, não tem o dom de como é que se chama (…) da onnipresença, não consegue estar em todo o lado, em todo o tempo, (…) é menos diretivo porque no fundo muitas das decisões não passam por ele. É uma cadeia. Portanto, é um tipo que define (…) a filosofia de gestão dentro dos diversos espaços que estão constituídos, delega o ato de dirigir em colegas, sejam eles coordenadores dos estabelecimentos ou como eu tenho, os meus Adjuntos, cada um tem uma determinada especialidade, primeiro ciclo, segundo e terceiro e secundário. (…) ao fim e ao cabo tenta ensinar o ato de direção, é menos Diretor e acaba por ser mais administrador, se quiser” (D1).</p> <p>“Diretor é dirigir, quer dizer (…) é o ordenar. (…) agora nós podemos ser Diretores sendo mais ou menos diretivos. Ao fim e ao cabo, o Diretor decide, é o executivo. (…) e portanto, quando (…) como é que chega à decisão? Há muitas formas. Ou decide sozinho, depende também da estrutura, ou então existe uma cadeia de onde vai colhendo diversas sensibilidades e depois articula essa decisão de acordo com as sensibilidades que foi auscultando. (…) dentro de qualquer organização, o Diretor é o tipo que está em cima da pirâmide e que diz... bom, fazemos [assim] (...) e é a pessoa para quem se olha quando buscamos alguma coisa” (D1).</p> <p>“Ser Diretor de uma organização como é uma escola é diferente de ser Diretor de uma empresa, porque aqui eu sou responsável pelas pessoas que já estão formadas e por aquelas que estamos a formar e numa empresa as pessoas que lá estão, já estão todas formadas e dificilmente se mudam mentalidades. Aqui, nós estamos a educar cidadãos. Portanto, (...) a responsabilidade é maior. Aqui tenho de gerir aquilo que tenho de maneira (...) que eu pretendo para o Agrupamento, portanto, a minha liderança não comprometa o resultado final daquilo que eu pretendo, que neste caso é criar cidadãos responsáveis, conscientes e capazes de enfrentar a vida” (D2).</p> <p>“É ser o responsável” (D2).</p> <p>“É uma responsabilidade individual. Eu estou consciente disso. Eu sei o que é ser Diretor de acordo com as novas tendências que estão estipuladas na legislação. A metodologia que eu uso para levar a cabo os objetivos da organização é que se coadunam mais com uma gestão coletiva, uma gestão de equipa, uma gestão colegial, não é coletiva. Uma gestão colegial, mais de equipa do que Diretora. Mas isso é a maneira como eu vejo o(a) Diretor(a)” (D3).</p> <p>“É uma responsável. A Diretora é a responsável, portanto, é a última responsável. É a pessoa que representa a instituição e representa em todos os sentidos. Representa para fora, junto da comunidade. É a pessoa em quem os profissionais que trabalham confiam, que também os protege, os defende, os orienta e os coordena. Portanto, tem esses vários aspetos. Tem que prestar contas por aquilo que faz” (D3).</p> <p>“Diretor de uma organização (...). De um modo geral, o Diretor é uma função muito individual e não é assim que eu vejo a gestão da escola. Do ponto de vista geral eu acho que é muito individual. Quando foi criado o Diretor era para ser muito individual” (D3).</p> <p>“Ser Diretor deste Agrupamento de Escolas é sobretudo congregar vontades (...) para que as coisas corram (...) para que consigamos levar a água ao nosso moinho e o nosso moinho são os miúdos, é o bem-estar dos miúdos, é o sucesso dos miúdos. Portanto, eu acho que é a primeira vez que estou a falar dos miúdos agora, e fazer cumprir os nossos objetivos e quando falo em objetivos estou-me a centrar nos alunos obviamente. A ideia é essa, é fazer com que os nossos alunos tenham sucesso, que os pais dos nossos alunos tenham sucesso, porque quando os alunos têm sucesso, os encarregados de educação, os pais, os avós e a família têm sucesso e sentem-se realizados. Alargando isto do ponto de vista mais amplo, também teremos uma sociedade contente com os resultados que a escola tem” (D4).</p> <p>“Do ponto de vista estrito da palavra, Diretor é o dirigente máximo, é o que dirige. Do ponto de vista mais abrangente é muito mais que isso obviamente” (D4).</p> <p>“Digamos que ser Diretor é quem assume a responsabilidade por tudo aquilo que acontece, portanto, no caso do Agrupamento é mesmo assim. A legislação em vigor refere que a figura de Diretor é unipessoal e, portanto, aconteça o que acontecer tu é «levas nas orelhas»” (D5).</p> <p>“Ser Diretor é ser quem dirige” (D5).</p> <p>“Ao nível da educação é exatamente um Diretor como em qualquer outra empresa (organização), apesar dos domínios aos quais a sua responsabilidade está inerente ainda serem mais amplos. Portanto, não é só a gestão da «máquina» é também, ao fim e ao cabo, a obtenção de resultados, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, quer financeiramente, portanto, (...) mas lá está é o responsável!” (S1).</p> <p>“O Diretor é o responsável máximo. Ao fim e ao cabo, é sobre as «costas» dele que cai tudo. Claro que ele tem uma equipa para o apoiar nisso, mas ele é o responsável máximo, portanto, apesar de (...) [outro poder] tomar uma decisão mas ele está sempre implícito nessa decisão. O Diretor, acima de tudo é o dirigente, portanto. É o responsável máximo de uma organização. É aquele que traça o caminho a seguir e que, ao fim e ao cabo, assim como pode colher os louros, também pode colher os dissabores” (S1).</p> <p>“Num Agrupamento, além de ser o chefe máximo (...) é como eu tenho dito, tem que haver proximidade aos alunos. Tem que haver... pronto, é ser uma referência. Na escola é ser a referência que o menino sabe que se fizer falta bate à porta do Diretor e o Diretor o ajuda, quer seja em caso de falta de comida, de problemas de e com a droga, pronto, sabe que bate aqui à porta e que o Diretor abre a porta e diz... estamos cá, tens um problema? A gente ajuda. Pronto, é isso tudo. Nas escolas é isso” (S2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É aquele que delega o ato de dirigir nos colegas. • É quem decide, ordena e dirige. • É o tipo que está no topo da pirâmide hierárquica. • É o responsável por pessoas já formadas e por aquelas que se estão a formar. • É um indivíduo que tem uma responsabilidade individual e utiliza uma metodologia que se coaduna mais com uma gestão colegial. • É o responsável pelo Agrupamento de Escolas e o representa, ou seja, é também o representante do Agrupamento de Escolas. • É a pessoa em quem os profissionais que trabalham no Agrupamento de Escolas confiam. • É alguém que protege, defende, orienta e coordena os que trabalham no Agrupamento de Escolas e que tem que prestar contas de tudo o que faz. • É um congregador de vontades para que as coisas corram bem no Agrupamento de Escolas. • É quem assume a responsabilidade por tudo aquilo que acontece no Agrupamento de Escolas. • É também o responsável pela obtenção de resultados por parte dos professores, dos alunos, do próprio Agrupamento de Escolas e da parte financeira. • É o chefe máximo que mantém uma proximidade com os alunos. • É o chefe máximo da direção. • É o dirigente e o responsável máximo que tem uma função muito individual. • É uma pessoa que tem o perfil para ser Diretor e ainda que tem a capacidade de liderança e de delegar. • É o representante da organização. • É a pessoa que coordena a equipa de direção e que faz cumprir o que é ali definido. • É aquele que tem perfil para o cargo, que sabe o caminho que quer para o Agrupamento de Escolas e também que o sabe definir. • É alguém que traça o caminho para o Agrupamento de Escolas e que dirige todos para esse caminho. • É uma pessoa segura, profundamente conhecedora do Agrupamento de Escolas que administra, gere e lidera, e do meio onde está inserido, do seu funcionamento e que se preocupa com os aspetos pedagógicos.

Continúa na página seguinte

Quadro 53 - Conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“É o chefe máximo da direção” (S2).</p> <p>“(…) ser Diretor de uma organização é ser a pessoa que define sozinho, ou em colaboração com uma equipa, o objetivo da organização e que coordena todas as pessoas que tem abaixo de si na hierarquia para levar a cabo esses objetivos na organização” (S2).</p> <p>“(…) ser Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada é a pessoa que coordena uma equipa que faz cumprir (...) a missão de uma escola prevista no projeto educativo. Portanto, é a pessoa que utiliza todas as suas capacidades de gestão e de administração para liderar uma equipa e chegar ao cumprimento do objetivo da organização” (S3).</p> <p>“Ser Diretor tem que partir de alguém que tem perfil para isso e que sabe em todos os aspetos o caminho que quer no Agrupamento e sabe definir esse caminho. Tem um projeto educativo e esse projeto educativo tem que ser realizado” (S4).</p> <p>“É uma pessoa que trabalha muito e que tem uma grande responsabilidade sobre as suas «costas», porque ser Diretor de um Agrupamento com esta dimensão não é o mesmo que ser Diretor de uma Agrupamento só com uma Escola Básica 2, 3 e um 1º ciclo” (S4).</p> <p>“É aquele que vai à frente (...). A função é essa. Traça o rumo a partir da missão” (S5).</p> <p>“É o homem do leme, é o que comanda, o que dirige” (S5).</p> <p>“É aquele que é o responsável por tudo o que se passa no Agrupamento” (A1).</p> <p>“O Diretor, para já é uma pessoa que deverá ter perfil. E para mim o perfil de Diretor é precisamente aquilo que eu já disse atrás. É uma pessoa que deve ter a capacidade de liderança, mas que ao mesmo tempo saiba (...) tenha a capacidade de delegar e de não querer centralizar todas as coisas na sua pessoa” (A1).</p> <p>“O Diretor é o representante. É a pessoa que em qualquer situação representa o Agrupamento, que dá a cara pelo Agrupamento, é responsável pelo Agrupamento e que sempre que as coisas não estiverem certas é ele que responde. Portanto, também é ele (...) que tem que ser líder, tem que ser gestor e tem que exigir quando as coisas não estão a decorrer de acordo com as regras, cumprindo a legislação existente” (A2).</p> <p>“É ser representante dessa organização” (A2).</p> <p>“É preciso conhecer muito bem o meio onde a escola está inserida. É preciso conhecer muito bem a escola e como funciona. Isto no geral. Depois é preciso (...) que seja uma pessoa segura, que seja uma pessoa preocupada com os aspetos pedagógicos. Na minha opinião essa é a parte mais importante de um Diretor de uma escola. Que esteja preocupado, que tenha uma visão de escola, que seja uma visão atualizada e que seja uma visão exequível, porque há pessoas que têm uma visão que depois não a podem pôr no terreno, nem interessa para nada. Depois, que seja uma pessoa com umas características humanas e sociais (...). É preciso nos tempos que correm (...) é preciso que seja sensível aos problemas sociais. É preciso que seja humana de forma a poder ouvir e resolver” (A3).</p> <p>“Diretor é aquele que tem a responsabilidade máxima, tanto na gestão como na liderança” (A3).</p> <p>“Portanto, é ser a pessoa que consegue harmonizar todas estas áreas que têm a ver com o aprender, com o ensinar e tudo o que está subjacente a isto, que é a limpeza do edifício, a conservação do edifício, que é (...)” (A4).</p> <p>“Diretor de uma organização é a pessoa responsável por ter as pessoas que estão distribuídas pelos vários setores em harmonia de forma que não estejamos, que era uma coisa que eu acho que é detestável, que é cada setor trabalhar para si” (A4).</p> <p>“É alguém que traçou um caminho e que dirige todos para esse caminho (...). Um Diretor tem que liderar a organização, porque a dirige e, portanto, tem que ser ele o líder, tem que assumir esse papel, quer tenha feito, quer não tenha” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É uma pessoa que consegue harmonizar as áreas que têm a ver com o aprender, com o ensinar e com tudo o que está subjacente a isso.

Os discursos dos entrevistados evidenciam uma diversidade de opiniões quanto ao conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas, a saber: é aquele que delega o ato de dirigir nos colegas; é quem decide, ordena e dirige; é o tipo que está no topo da pirâmide hierárquica; é o responsável por pessoas já formadas e por aquelas que se estão a formar; é um indivíduo que tem uma responsabilidade individual e utiliza uma metodologia que se coaduna mais com uma gestão colegial; é o responsável pelo Agrupamento de Escolas e o representa, ou seja, é também o representante do Agrupamento de Escolas; é a pessoa em quem os profissionais que trabalham no Agrupamento de Escolas confiam; é alguém que protege, defende, orienta e coordena os que trabalham no Agrupamento de Escolas e que tem que prestar contas de tudo o que faz; é um congregador de vontades para que as coisas corram bem no Agrupamento de Escolas; é quem assume a responsabilidade por tudo aquilo que acontece no Agrupamento de

Escolas; é também o responsável pela obtenção de resultados por parte dos professores, dos alunos, do próprio Agrupamento de Escolas e da parte financeira; é o chefe máximo que mantém uma proximidade com os alunos; é o chefe máximo da direção; é o dirigente e o responsável máximo que tem uma função muito individual; é uma pessoa que tem o perfil para ser Diretor e ainda que tem a capacidade de liderança e de delegar; é o representante da organização; é a pessoa que coordena a equipa de direção e que faz cumprir o que é ali definido; é aquele que tem perfil para o cargo, que sabe o caminho que quer para o Agrupamento de Escolas e também que o sabe definir; é alguém que traça o caminho para o Agrupamento de Escolas e que dirige todos para esse caminho; é uma pessoa segura, profundamente conhecedora do Agrupamento de Escolas que administra, gere e lidera, e do meio onde está inserido, do seu funcionamento e que se preocupa com os aspetos pedagógicos; e é uma pessoa que consegue harmonizar as áreas que têm a ver com o aprender, com o ensinar e com tudo o que está subjacente a isso.

Segundo D1, o Diretor não podendo estar em todo o lado e ao mesmo tempo e não podendo por isso decidir e fazer tudo, delega o ato de dirigir nos colegas de direção e nos coordenadores, quer sejam de departamento, de escola ou outros. Ainda para D1, tal como para D5 e para S5, o Diretor é quem dirige. A isto, o Diretor do AGREAL acrescenta que o Diretor também é o que decide e o que ordena. Pode decidir “sozinho, depende também da estrutura, ou então existe uma cadeia de onde vai colhendo diversas sensibilidades e depois articula essa decisão de acordo com as sensibilidades que foi auscultando” (D1), tal como entendem Oviedo e González (2011). É ainda na ótica deste entrevistado “o tipo que está em cima da pirâmide e que diz... bom, fazemos [assim] (...) e é a pessoa para quem se olha quando buscamos alguma coisa” (D1). Noutros termos, trata-se de alguém que está no topo da pirâmide da estrutura organizacional de qualquer organização. O D5 também acrescenta que o Diretor é ainda quem comanda a organização. É igualmente o “representante dessa organização” (A2).

Já D2 entende que ser Diretor de um Agrupamento de Escolas é diferente do que ser Diretor de uma empresa ou de outra organização qualquer. Deste modo, afirma que o Diretor escolar é o “responsável pelas pessoas que já estão formadas e por aquelas que (...) [se estão] a formar e numa empresa as pessoas que lá estão, já estão todas formadas e dificilmente se mudam mentalidades” (D2). Esta sua perceção deriva do facto de considerar que na escola a responsabilidade do Diretor é maior do que a daqueles que o são nas empresas, porque nas escolas educam-se e formam-se cidadãos para que sejam responsáveis, conscientes e capazes de enfrentar a vida.

Numa perspetiva semelhante, D5 entende que o Diretor de um Agrupamento de Escolas é quem assume a responsabilidade por tudo aquilo que acontece no Agrupamento e ao Agrupamento. Esta responsabilidade não engloba apenas a gestão da «máquina» como acontece em qualquer organização, mas “também, ao fim e ao cabo, a obtenção de resultados, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, quer financeiramente” (S1), bem como aqueles que dizem respeito ao próprio Agrupamento, tal como o teorizam Gómez-Mejía, Balkin e Cardy (2000), Estrella (2001b) e Mayo e Gago (2014).

Por seu lado, D3 concetualiza o Diretor como alguém que tem uma responsabilidade individual, mas que utiliza uma metodologia para levar a cabo os objetivos da organização que se coaduna mais com uma gestão de equipa, uma gestão colegial. Além disso, é a pessoa que é responsável pela organização, neste caso o Agrupamento de Escolas e o representa em todos os sentidos, ou seja,

“representa para fora [e] junto da comunidade. É a pessoa em quem os profissionais que trabalham confiam, que também os protege, os defende, os orienta e os coordena. Portanto, tem esses vários aspetos, [além de ter] que prestar contas por aquilo que faz” (D3).

Na esteira deste pensamento, também A2 entende que o Diretor é o representante do Agrupamento de Escolas, portanto, é “a pessoa que em qualquer situação representa o Agrupamento, que dá a cara pelo Agrupamento, é responsável pelo Agrupamento e que sempre que as coisas não estiverem certas é ele que responde”. Ainda na ótica deste sujeito, é também ele que tem que ser líder, que tem que ser gestor e que tem que exigir às pessoas quando as coisas não estão a decorrer de acordo com o que se encontra definido, programado e/ou planificado, cumprindo a legislação existente. A perspetiva deste sujeito está de acordo com parte do que a este respeito é defendido por Harf e Azzerboni (2010).

O entrevistado D4 defende que um Diretor de um Agrupamento de Escolas é um congregador de vontades para que as coisas corram bem no seu seio e para que os objetivos organizacionais sejam atingidos, entre os quais se salientam o bem-estar dos alunos, a sua aprendizagem, a sua educação e formação, os seus resultados escolares, ou seja, o seu sucesso escolar e académico. A este respeito, o Diretor do AGREOL refere ainda que este bem-estar e este sucesso se deve estender a toda a família do estudante, porque se o aluno tem sucesso, também a sua família tem sucesso e se sente realizada. Desta forma, e de um ponto de vista mais amplo, se a escola conseguir

cumprir a sua missão com sucesso, este Diretor entende que então “também teremos uma sociedade contente com os resultados que a escola tem” (D4).

Para S2, o Diretor é a referência num Agrupamento de Escolas. É o seu chefe máximo e mantém proximidade com os discentes. Ou seja, é o chefe máximo da direção como em qualquer organização, pelo que afirma que o Diretor de uma organização é “a pessoa que define sozinho, ou em colaboração com uma equipa, o objetivo da organização e que coordena todas as pessoas que tem abaixo de si na hierarquia para levar a cabo esses objetivos na organização” (S2), à semelhança do que também defende Libâneo (2013).

De igual modo para D2 e S1, o Diretor é o responsável máximo. Tem a responsabilidade máxima em relação a tudo o que se relaciona com a organização onde trabalha, tanto na gestão como na liderança da mesma. Por exemplo, é o responsável por ter as pessoas distribuídas pelos diversos setores da organização para que estes trabalhem em prol dos objetivos organizacionais comuns (A4). É o indivíduo que, apesar de ter uma equipa para o ajudar e apoiar no seu trabalho, “ao fim e ao cabo, é sobre as «costas» dele que cai tudo” (D2). É igualmente, na aceção deste sujeito também partilhada pelo D4, o dirigente máximo.

Já para A1 o Diretor é a pessoa que tem perfil para o ser. Que tem “a capacidade de liderança, mas que ao mesmo tempo (...) [tem] a capacidade de delegar e de não querer centralizar todas as coisas na sua pessoa” (A1).

Trata-se, na opinião de D3, de “uma função muito individual”. Todavia, em todas as organizações tem uma equipa que com ele trabalha e que o pode ajudar também na tomada de decisões, tal como entendem Olalla, Chow e Tafur (2011).

O Diretor é ainda, de acordo com S3, a pessoa que coordena a equipa de direção e que faz cumprir o que lá é delineado tendo em vista que se cumpra a missão da escola que se encontra prevista no projeto educativo. Acrescenta ainda que o Diretor é a pessoa que “utiliza todas as suas capacidades de gestão e de administração para liderar uma equipa e chegar ao cumprimento do objetivo da organização” (S3).

O sujeito S4 entende que o Diretor é aquele que tem perfil para exercer as funções inerentes a este cargo e que sabe o caminho para o Agrupamento de Escolas, acrescentando ainda que é alguém que define esse caminho, ideia que também é partilhada por S5, e que dirige todos para esse caminho (A5).

Na aceção de A3, o Diretor é uma pessoa segura, profundamente conhecedora do Agrupamento de Escolas, do meio onde está inserido, do seu funcionamento e que se preocupa com os aspetos pedagógicos, enquanto A4 o concetualiza como uma pessoa que

consegue harmonizar as áreas que se relacionam com o aprender, com o ensinar e com tudo o que está subjacente a isso. É um indivíduo que tem uma visão de escola que se pretende atualizada e exequível. Além disso, deve ter capacidades humanas e sociais vincadas porque, nos dias de hoje, é necessário à pessoa que ocupa este cargo que tenha sensibilidade social, no fundo “é preciso que seja humana de forma a poder ouvir e resolver” (A3).

Estas últimas posições dos sujeitos S3, A5, A3 e A4 integram parte do que a este respeito concetualiza Guerra (2015).

Tratado o conceito de Diretor de um Agrupamento de Escolas, interessa também analisar as funções desempenhadas na generalidade por este ator educativo, o que faremos de imediato.

3.1.2. Funções desempenhadas em geral

As funções desempenhadas, em geral, por um Diretor de um Agrupamento de Escolas encontram-se sistematizadas no quadro 54.

Quadro 54 - Funções desempenhadas em geral

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Ele desempenha um bocadinho de tudo. Portanto, ele é o Diretor financeiro. Ele é o Diretor de recursos humanos. Ele é o Diretor pedagógico. Portanto, ao fim e ao cabo, ele é um bocadinho de tudo” (S1).</p> <p>“Desempenha tudo. (...). Desde de ir ao refeitório, acompanhar o menino ao almoço, porque, (...) o menino tem um problema qualquer ou fez uma confusão, desde ir a uma sala de aula por algum problema, desde ser chamado a uma reunião de pais, desde ir acompanhar um evento qualquer em que os alunos estão presentes, (...). Agora estamos na altura das festas da escola, o Diretor praticamente está presente em todas, porque tem que aparecer, porque os colegas gostam (...). Os professores, os miúdos também gostam, os pais (...). O Diretor faz tudo. Quando há um problema na secretária ele é que resolve, (...) [quando] vem um pai (...) normalmente os pais pelo mínimo que venham fazer à escola é sempre com o Diretor [que querem falar]. Muitas vezes chegam-nos aqui à porta da direção e dizem... quero falar com o Diretor e nós dizemos, mas é algum problema? Nós podemos resolver. (...) mas é com o Diretor e às vezes é uma coisa simples, (...) porque precisam de um manual escolar ou porque é para o menino entrar numa atividade, mas o Diretor é a referência e então ele é chamado a fazer tudo, porque acham que os outros elementos são ajudantes do Diretor e que não [têm poder para resolver o assunto ou porque não o conseguem resolver] muitas vezes há coisas que nós podemos resolver [mas como] o Diretor é a referência para toda a gente é chamado para fazer tudo. Para ir tirar a fotografia com o aluno que recebeu um prémio, para entregar um diploma, pronto, o Diretor faz tudo na escola” (S2).</p> <p>“(...) desempenha funções muito diversas. Portanto, desempenha funções ao nível da gestão pedagógica porque é ele que lidera o Conselho Pedagógico, onde são tomadas as principais opções pedagógicas da organização. Antes disso e <i>a priori</i>, já é a pessoa que lidera a equipa e que ouve os intervenientes para a construção do projeto educativo do Agrupamento e, depois, coordena uma equipa pedagógica através do Conselho Pedagógico e das outras estruturas para que cada um trabalhe tendo em vista o cumprimento da missão do Agrupamento, do projeto educativo do Agrupamento. Também é a pessoa que gere os recursos financeiros, físicos e humanos do Agrupamento para que as decisões pedagógicas que há pouco falávamos, possam ser concretizadas tendo em vista o projeto educativo do Agrupamento e acima de tudo é o ombro amigo, é a pessoa que ouve os alunos, que ouve os professores, que aconselha muitas vezes os pais, é um mediador a quem são exigidos elevados padrões de desempenho” (S3).</p> <p>“Desempenha funções de liderança e de gestão. Todas as funções subjacentes a estas, porque decorre exercer liderança e de fazer gestão. Por exemplo, um ato: tem que se pagar uma coisa. Isso já decorre de um ato de gestão. Por de trás disso há <i>n</i> coisas, agora não vou enumerar isso. Portanto, são todas as ações que correspondem a essa duas áreas que citei” (S5).</p> <p>“(...) eu acho que o Diretor de Agrupamento atualmente é uma pessoa que tem grandes responsabilidades e que não tem uma função específica. É Diretor tem que ter responsabilidades ao nível financeiro, ao nível pedagógico, ao nível (...) a todos os níveis. É uma pessoa que (...) para mim não tem uma função específica. Tem aquela função de Diretor que abarca todo o Agrupamento” (A1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem uma função específica. • Desempenha um bocadinho de tudo, portanto, funções muito diversas. • Desempenha funções de liderança e de gestão. • Desempenha funções de líder, de gestor e de psicólogo. • Desempenha funções relacionadas com as relações e com os recursos humanas.

Continua na página seguinte

Quadro 54 - Funções desempenhadas em geral

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Desempenha as funções de líder, que temos falado, de gestor e de psicólogo, porque tem que ouvir muito, tem que ter sempre uma «porta aberta» para ouvir. Tem que ouvir pais, tem que ouvir alunos, tem que ouvir auxiliares, tem que ouvir professores, toda a gente tem queixas, toda a gente tem uma razão e [o Diretor] tem que entender que aquilo que faz, fá-lo pelo bem do Agrupamento (...) em função das necessidades do Agrupamento e se não existe... o Diretor tem que ter a «porta aberta» para fazer lembrar que é esse o caminho” (A2).</p> <p>“Desempenha a função de mediador de conflitos, [de muitos conflitos] (...), gestor de recursos humanos e físicos, no pedagógico o fazer valer, (...) portanto, o definir junto com os parceiros, um projeto educativo, fazer com que se cumpra o plano anual de atividades, o estar atento de forma a verificar se o plano anual de atividades [é cumprido], isto de uma forma geral. É evidente que há estruturas intermédias que depois fazem isso, mas se o Diretor não estiver atento, isso vai-se. De forma a que se verifique bem se as estratégias e as atividades definidas para o plano anual de atividades se vão de encontro ao projeto educativo ou se estão a desviar. A reformulação sempre que necessário do projeto educativo em função da comunidade educativa. Às vezes as características que nós definimos à partida quando fazemos o projeto educativo ficam em pouco tempo desatualizadas, por isso há que estar atento. A gestão dos edifícios e dos espaços físicos. Nós não podemos ter aulas num sítio onde nos chove em cima, mas o espaço físico, em minha opinião, não é tão importante (...) desde que tenha as condições mínimas para a parte pedagógica. A parte pedagógica é que é muito importante, porque estão ali alunos e nós não podemos ser irresponsáveis ao ponto de descurar nessa parte” (A3).</p> <p>“Todas aquelas que uma empresa tem que ter e mais aquelas que são as relações pessoais [que se estabelecem] com uma classe etária [que vai] desde os três [anos de idade], que é a Pré-primária, até aos vinte anos (...). Portanto, conseguir fazer esta harmonização não é fácil. Há etapas que são muito diferentes umas das outras” (A4).</p>	

Nos testemunhos dos entrevistados em relação às funções desempenhadas em geral pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas, destacamos as seguintes ideias: não tem uma função específica; desempenha um bocadinho de tudo, portanto, funções muito diversas; desempenha funções de liderança e de gestão; desempenha funções de líder, de gestor e de psicólogo; e desempenha funções relacionadas com as relações e com os recursos humanos.

Na generalidade os entrevistados afirmam que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas não têm uma função específica, dado que, no exercício das suas funções, desempenham um bocadinho de tudo, portanto, têm e executam funções muito diversas, em que se podem englobar aquelas que foram identificadas por Newman (1978), como a planificação, a organização, a coordenação, a orientação da execução e o controlo.

A este respeito, S1 entende que este ator educativo “é o Diretor financeiro. Ele é o Diretor de recursos humanos. Ele é o Diretor pedagógico. Portanto, ao fim e ao cabo, ele é um bocadinho de tudo”. Quanto à última dimensão referida, de Diretor pedagógico, desempenha funções tal como a este respeito se pronunciaram López e Herrera (1999).

O entrevistado S2 sublinha que qualquer Diretor faz um pouco de tudo, como ir ao refeitório acompanhar como as coisas estão a decorrer, ir à sala de aula ajudar a resolver um problema, participar numa reunião de pais, estar presente nas festas de final de período, de início e de fim de ano letivo, ir à secretaria dar opiniões ou resolver problemas, atender os pais e encarregados de educação, os alunos, o pessoal docente e não docente e os fornecedores e, por exemplo, tirar uma fotografia com um aluno que recebeu um prémio, entre muitas outras situações. Ainda sobre este assunto, S2 menciona que o

“Diretor é a referência e então ele é chamado a fazer tudo, porque acham que os outros elementos são ajudantes do Diretor e que não [têm poder para resolver o assunto ou porque não o conseguem resolver] muitas vezes há coisas que nós podemos resolver [mas como] o Diretor é a referência para toda a gente é chamado para fazer tudo”.

Todo este tipo de relacionamento que mantém com os outros, ou seja, toda esta interação que o Diretor estabelece com as pessoas, está em linha com o que a este respeito defendem Weindling (1990) e Tórriz (2011).

O sujeito S3 acrescenta que essa diversidade de funções que os Diretores escolares desempenham englobam a gestão dos recursos financeiros, físicos e humanos do Agrupamento de Escolas, o ouvir os outros (pais, alunos, pessoal docente e não docente), que os aconselha, sendo muitas vezes «um ombro amigo». Também tem a função de mediador de conflitos e a quem são exigidos elevados padrões de desempenho. Além disso, S2 refere ainda que o Diretor de um Agrupamento de Escolas desempenha

“(...) funções ao nível da gestão pedagógica porque é ele que lidera o Conselho Pedagógico, onde são tomadas as principais opções pedagógicas da organização. Antes disso e *a priori*, já é a pessoa que lidera a equipa e que ouve os intervenientes para a construção do projeto educativo do Agrupamento e, depois, coordena uma equipa pedagógica através do Conselho Pedagógico e das outras estruturas para que cada um trabalhe tendo em vista o cumprimento da missão do Agrupamento, do projeto educativo do Agrupamento”.

Também A1 partilha da mesma opinião que S2, afirmando que atualmente o Diretor escolar tem grandes responsabilidades, dado que não tem uma função específica. Essas responsabilidades situam-se a todos os níveis, sublinhando que os mais relevantes se situam ao nível financeiro e ao nível pedagógico. A mediação de conflitos a par da gestão dos recursos humanos, físicos (edifício escolar e os espaços físicos do Agrupamento em geral) e pedagógicos são as funções que A3 aponta como aquelas que são desempenhadas por um Diretor escolar em geral, tal como defendem Olalla, Ruiz e Sánchez (2006). Diz ainda que o Diretor participa junto dos parceiros escolares na definição do projeto educativo e do plano anual de atividades, assim como na reformulação destes documentos orientadores da «vida do Agrupamento de Escolas», devendo de igual modo estar atendo de forma a verificar se as estratégias e as atividades definidas para o plano anual de atividades vão ao encontro do que está previsto no projeto educativo ou se, pelo contrário, começam a desviar-se do mesmo. Neste processo, de acordo com A3, o Diretor deve estar muito atento porque algumas vezes o que se

encontra definido no projeto educativo fica desatualizado em pouco tempo, o que obriga à sua reformulação.

Já para S5 este dirigente, em geral, desempenha funções de liderança e de gestão, assim como todas as funções subjacentes a estas, tal é preconizado por Olson (1990) e Antúnez (1994), salientando, a título de exemplo, que pagar uma fatura a um fornecedor é um ato de gestão e que falar com um professor sugerindo-lhe que seria melhor alterar a data da realização de uma ficha de avaliação para que os alunos possam dispor de mais tempo para estudar, evitando a acumulação de vários testes no mesmo dia, é uma prática de liderança.

Por seu lado, A2 afirma que o Diretor de um Agrupamento de Escolas desempenha funções de líder, de gestor e de psicólogo. Portanto, tem que ouvir muito, tem que ter uma «porta aberta», isto é, deve gerir de «porta aberta» estando sempre disponível para os outros, para os ajudar, orientar e encontrar as melhores soluções para os problemas que vão surgindo no Agrupamento. Segundo A2, esta situação é muito importante porque “toda a gente tem queixas, toda a gente tem uma razão e [o Diretor] tem que entender que aquilo que faz, fá-lo pelo bem do Agrupamento (...) em função das necessidades do Agrupamento”. Deve ainda ser rigoroso na gestão dos dinheiros públicos, na gestão dos recursos humanos e na gestão pedagógica.

Os domínios referidos pelo S4 e pelo A2 estão de acordo com algumas das funções desempenhadas pelos Diretores de escola que Olalla, Chow e Tafur (2011) identificaram em Espanha e em alguns países da América Latina.

Por último, A4 diz que as funções desempenhadas pelo Diretor de um Agrupamento de Escolas são todas aquelas que um Diretor de qualquer organização desempenha “e mais aquelas que são as relações pessoais [que se estabelecem] com uma classe etária [que vai] desde os três [anos de idade], que é a Pré-primária, até aos vinte anos (...)”. Deste modo, entende que é difícil conseguir fazer esta harmonização quando num Agrupamento existem professores que foram apenas preparados para um nível de ensino e «de repente» se veem confrontados com vários níveis de ensino, cada qual com as suas características, especificidades, necessidades e requerendo atenção diferenciada.

Uma vez tratadas as funções desempenhadas em geral por um Diretor de um Agrupamento de Escola, importa agora nos debruçarmos sobre as funções que desempenham os Diretores escolares entrevistados, o que faremos de imediato.

3.1.3. Funções desempenhadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa

As funções desempenhadas pelos Diretores dos Agrupamentos de escolas em causa, ou seja, pelos Diretores entrevistados encontram-se sistematizadas no quadro 55.

Quadro 55 - Funções desempenhadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“É um «apagador de fogos». É um tipo que para além de toda a carga (...) mas a que vêm quando existem problemas, às vezes problemas que valem o que valem, mas há uma coisa que eu lhe devo dizer: a gente não deve menosprezar (...) porque nós somos confrontados muitas vezes com coisas (...). Agora não devemos é fazer sentir às pessoas que os problemas deles não são importantes, (...) isso é também um ato de liderança, penso eu e não é tanto um ato de gestão, (...) também é (...) mas aqui no seio das escolas, ah... nós estamos cá um pouco a impor a calma no meio de um turbilhão de sensibilidade, formas de ver o mundo de maneiras diferentes e que nós temos que procurar casar (...)” (D1).</p> <p>“(...) toda a área pedagógica é comigo. (...) aqui (...) a parte financeira também passa sobretudo por mim, (...) tinha as compras, mas já deleguei, tenho também a parte de RP [Relações Públicas] que é comigo” (D1).</p> <p>“Eu faço tudo. A minha gestão e a minha liderança é humana, mas... eu ponho-me muitas vezes no lugar de quem está à minha frente, aquilo que eu digo, aquilo que eu decido (...) dou-lhe um exemplo, alguém marcou uma reunião na hora do jogo de futebol Alemanha - Portugal (do XX Campeonato Mundial de Futebol). Quem marcou a reunião não gosta de futebol e nem se apercebeu e eu disse-lhe... olha esta hora é má porque (...) então e mas qual é o problema com o futebol? Olha, eu se estivesse no lado de lá, eu barafustava, porque está a dar Portugal àquela hora. Achas que se deva mudar a reunião? Acho. E mudou-se a reunião. Quer dizer, coloque-me sempre no lugar de quem está do outro lado. Acho que é muito importante” (D2).</p> <p>“Telefonista, psicólogo, confidente, que resolve conflitos, que corrige muitos erros, que perdoa muito, que desculpaabiliza” (D2).</p> <p>“Estabelecer parcerias e contactos com outras entidades. Por exemplo, com a associação de pais, com as autarquias locais, com as empresas, com outras instituições de formação, portanto, de maneira a que com esse estabelecimento de parcerias todos possamos ganhar. Portanto, tendo como pano de fundo o desenvolvimento desta comunidade, há determinados conhecimentos e determinadas condições de realização que uma instituição tem e que a outra não tem. Portanto, nós temos o nosso papel, mas se formos ajudados numa determinada perspetiva por outra instituição que é especialista, nós podemos ganhar com isso e essa instituição também pode ganhar com aquilo que a escola pode proporcionar, porque a visão é diferente. (...) A questão financeira, a questão da resposta educativa. Por exemplo, a questão da oferta formativa é um assunto muito importante aqui para a localidade, porque os alunos não são muitos, (...) é sempre um assunto ao qual nós dedicamos muito tempo até conseguirmos abrir os cursos. Portanto, é um trabalho de muito afínco estudarmos os interesses dos miúdos, conversar com as famílias, obter autorização do Ministério para a abertura dos cursos, conseguir um número mínimo de alunos, porque a nossa realidade não é termos centenas ou milhares de alunos, são poucos alunos e temos obrigação de defender o funcionamento destas escolas e não como alguma onda atual faz supor que se isto não funciona nesta terra, o menino vai frequentar na localidade a vinte quilómetros, sabendo nós que a situação social é difícil. (...) Portanto, ainda quando me perguntava das funções, garantir boas condições de funcionamento é uma função muito importante, boas, em bom estado e modernas. O aspeto estético dos espaços. Nós achamos que um bom ambiente proporciona bem-estar. São aquelas condições básicas, mas que se calhar aquilo que para nós é básico para outras pessoas poderá não ser e, portanto, o nosso básico vai até onde (...) que é a qualidade do ambiente, o aspeto estético, a educação artística, etc., para que haja bom ambiente e bem-estar” (D3).</p> <p>“Eu sei que há alguns aspetos, que até brincam comigo, que dou atenção e que mais ninguém dá. Por exemplo, às folhas secas das plantas. Eu acho que é pessoal. Um bom ambiente obriga a que as plantas estejam em condições. É um ser vivo. Trazem beleza, bom ambiente e as folhas secas estragam isso. Dá aspeto decadente, isto é um exagero, não é? (...) Essa parte do ambiente, do cuidado nos espaços é uma questão que eu valorizo bastante, portanto, e em termos de educação isto não é só porque somos adultos e trabalhamos aqui, não! Tem a ver é com o bem-estar dos alunos e com a educação no sentido estético. Tem a ver também com o edifício, com o comportamento dos alunos, o não deitar lixo para o chão, o não riscar, o tratar bem as coisas. É assim, nós defendemos que (...) a nossa filosofia foi sempre, por um lado proporcionar o melhor, não fazer restrições para que se possa usufruir e se possa prestar as melhores condições. Mesmo em termos financeiros é a mesma coisa. Prefiro desenvolver mais esforço para que possamos obter mais recursos financeiros, para que não tenhamos que trabalhar em muita contenção. Eu não tenho assim muita propensão para trabalhar em grande contenção. Prefiro desenvolver esforços para obter mais rendimentos e estar mais desafogada. Este aspeto da educação artística e do sentido estético, sempre valorizámos muito, sempre desenvolvemos exposições, concursos, decoração dos espaços onde os miúdos vivem com os trabalhos que realizam. Em termos de funções do Diretor seria cuidar do ambiente físico, do bem-estar, desenvolvimento do sentido estético e do bem-estar psicológico de toda a gente” (D3).</p> <p>“«Pai», encarregado de educação, amigo, colega, confidente. É tudo. É tudo isso. É amigo dos colegas, é «pai» dos alunos, é enfermeiro, se for o caso ajudante, carrega armários, livros, o que quer que seja. Carrego tudo” (D4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faz um pouco de tudo e tem todas as funções a seu cargo, pelo que é qualificado como «apagador de fogos». • Desempenha funções na área pedagógica, financeira e de relações públicas. • Desempenha funções de gestão e de liderança. • Desempenha funções de telefonista, psicólogo, confidente e ao nível da resolução de conflitos. • O estabelecimento de contactos e de parcerias com diversas entidades. • Fazem a gestão pedagógica. • Desempenha diversas funções de modo a garantir boas condições de funcionamento do Agrupamento de Escolas. • Desempenha funções de enfermeiro, amigo, pai, encarregado de educação, colega e ajudante.

Continua na página seguinte

Quadro 55 - Funções desempenhadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) para além de tudo isso [Diretor do Agrupamento em termos pedagógicos e financeiros, Presidente do Conselho Administrativo e do Conselho Pedagógico], desempenho as funções de amigo” (D5).</p> <p>“Todas as funções. O Diretor é Diretor do Agrupamento em termos pedagógicos, em termos financeiros. É obrigatoriamente Presidente do Conselho Administrativo. É obrigatoriamente Presidente do Conselho Pedagógico, portanto, nem sequer pode delegar. Portanto, faz tudo” (D5).</p>	

Os Diretores escolares que foram entrevistados indicam, nos seus discursos, as diversas funções que desempenham nos Agrupamentos de Escolas que administram, gerem e lideram. Sintetizando o que afirmaram, destacamos as seguintes ideias quanto às funções que desempenham: faz um pouco de tudo e tem todas as funções a seu cargo, pelo que são qualificados como «apagador de fogos»; desempenham funções na área pedagógica, financeira e de relações públicas; desempenham funções de gestão e de liderança; desempenham funções de telefonista, psicólogo, confidente e ao nível da resolução de conflitos; estabelecem contactos e parcerias com diversas entidades; fazem a gestão pedagógica; desempenham diversas funções de modo a garantir boas condições de funcionamento do Agrupamento de Escolas; e desempenham funções de enfermeiro, amigo, «pai», encarregado de educação, colega e ajudante.

Segundo D1, o Diretor do AGREAL faz um pouco de tudo, isto é, acorre às urgências e emergência, tenta solucionar todos os problemas que aparecem e solucionar todos os conflitos que surgem, pelo que o qualifica como um «apagador de fogos». É ainda na opinião deste sujeito, um ator educativo que desempenha funções na área pedagógica, financeira e de relações públicas. Numa perspetiva semelhante, D5 afirma que, no AGREVI faz tudo. Tem todas as funções a seu cargo, salientando-se as funções que desempenha na área pedagógica e na área financeira. Além disso, não só faz parte de determinados órgãos do Agrupamento como ainda a eles preside, como acontece no Conselho Administrativo e no Conselho Pedagógico. Estas são funções que no passado já foram identificadas por Barroso e Sjorslev (1991) como sendo desempenhadas pelos Diretores de Escola. Também para D5, o Diretor desempenha as funções de amigo. Além desta última função, o Diretor do AGREOL desempenha ainda as funções de “«pai», encarregado de educação, (...) colega, confidente. (...). É tudo isso. É amigo dos colegas, é «pai» dos alunos, é enfermeiro, se for o caso ajudante, carrega armários, livros, o que quer que seja. Carrego tudo” (D4).

Outra diversidade de funções é apontada por D2 como as que realiza no AGREAM, nomeadamente “telefonista, psicólogo, confidente, que resolve conflitos, que corrige muitos erros, que perdoa muito, que desculpabiliza”, acrescentando que desempenha funções de

gestão e de liderança, o que está em linha com o que a este respeito defendem Olson (1990), Antúñez (1994) e Olalla, Chow e Tafur (2011).

Já as funções desempenhadas por D3, no AGREFI, envolvem o estabelecimento de contactos e de parcerias com outras entidades, como com a associação de pais, a autarquia local, as empresas da região, as instituições de formação, a GNR e as instituições de saúde. A este propósito, D3 assegura que, com o estabelecimento de parcerias todos ficam a ganhar e acrescenta que

“tendo como pano de fundo o desenvolvimento desta comunidade, há determinados conhecimentos e determinadas condições de realização que uma instituição tem e que a outra não tem. Portanto, nós temos o nosso papel, mas se formos ajudados numa determinada perspectiva por outra instituição que é especialista, nós podemos ganhar com isso e essa instituição também pode ganhar com aquilo que a escola pode proporcionar, porque a visão é diferente”.

A gestão financeira e a gestão pedagógica também estão muito presentes nas funções que esta Diretora desempenha no AGREFI. Em relação à primeira, D3 desenvolve esforços para que possa obter mais recursos financeiros para o Agrupamento para não ter que gerir os estabelecimentos escolares numa situação de muita contenção de despesas, dado que não tem muita propensão para trabalhar dessa maneira. Desta forma, espera conseguir recursos suficientes para que o seu Agrupamento possa proporcionar as melhores condições aos seus alunos. No que toca à parte pedagógica, D3 sublinha a importância que tem para a sua Direção a resposta educativa que o AGREFI possa dar à comunidade onde se insere, assim como a oferta formativa que disponibiliza aos alunos. Sobre este último aspeto, salienta que

“é sempre um assunto ao qual nós dedicamos muito tempo até conseguirmos abrir os cursos. Portanto, é um trabalho de muito afinco estudarmos os interesses dos miúdos, conversar com as famílias, obter autorização do Ministério para a abertura dos cursos, conseguir um número mínimo de alunos, porque a nossa realidade não é termos centenas ou milhares de alunos, são poucos alunos e temos obrigação de defender o funcionamento destas escolas e não como alguma onda atual faz supor que se isto não funciona nesta terra, o menino vai frequentar na localidade a vinte quilómetros, sabendo nós que a situação social é difícil” (D3).

Em simultâneo com estas funções, a Diretora do AGREFI preocupa-se em garantir boas condições de funcionamento no Agrupamento. Estas passam pelas instalações e espaços físicos das escolas que compõem o Agrupamento que, segundo a sua perspetiva, devem ser boas, estar em bom estado e proporcionar bem-estar aos seus utilizadores. Neste âmbito, salienta especificamente o aspeto estético dos espaços como um dos fatores que pensa contribuir decisivamente para o bem-estar da comunidade educativa e para atrair os futuros elementos que possam vir a fazer parte da mesma, referindo, ainda, que se preocupa com a manutenção dos currículos da educação artística para que haja um bom ambiente escolar. As posições desta Diretora estão de acordo com o que a este respeito defende Alisson (2002).

Tratadas as funções que os Diretores escolares entrevistados desempenham nos seus Agrupamentos de Escolas, importa agora abordar os aspetos que facilitam e que condicionam as ações que desenvolvem, o que faremos nas duas subcategorias seguintes.

3.1.4. Aspetos facilitadores da ação que desenvolve

Os aspetos facilitadores da ação que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas entrevistados desenvolvem encontram-se registados no quadro 56.

Quadro 56 - Aspetos facilitadores da ação que desenvolve

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) o facto de nós agruparmos fez com que o pessoal administrativo ficasse todo dentro do mesmo espaço, (...) isso fez com que eu tivesse pessoal, eu não vou dizer a mais que é pecado, mas de facto isso aconteceu. (...) há áreas aqui que são fundamentais, por exemplo, a contratação pública, eu não percebia nada daquilo e sinceramente também não quero perceber. Posso ter uma palavra a dizer sobre as compras, uma área sobre a qual (...) eu quero é comprar o mais barato possível e o melhor possível e então agarrei em alguém em quem eu confiava e ficou aqui a trabalhar comigo e que trata só dessa área, compras e projetos. Depois arranji alguém para nos secretariar. Era para me secretariar, mas os meus colegas são uns abusadores e então (...) tenho uma Secretária que é fundamental, que nesta «coisada», passa a ser muita coisa e você esquece, você acaba por fazer (...) pôr as entrevistas umas em cima das outras e as coisas não funcionam. Ter uma Secretária facilita-lhe o trabalho em 30%, é muito (...) Mas é verdade. Portanto, (...) e aqui relativamente a essas duas pessoas escolhi obviamente pessoas das melhores que eu cá tinha e que facilitam em muito o nosso trabalho. É uma mais-valia estas duas pessoas. Depois tenho também um bom Chefe de Serviços Administrativos. É fundamental e é fundamental você confiar no Chefe de Serviços Administrativos, porque uma escola onde não há «casamento» entre o Chefe de Serviços Administrativos e o Diretor pode ser um caso muito complicado e a sua vida está nas mãos dele. Portanto, (...) nesse aspeto estou absolutamente satisfeito. (...) acredito que uns Serviços Administrativos bons, fortes, podem facilitar em muito o seu serviço. Não é preciso, assim, muita gente. Não é preciso mesmo muita gente. Então da maneira como as coisas estão (...) acho que isso é uma mais-valia para mim. Depois, outra mais-valia, a minha equipa. Nós efetivamente tomamos as decisões em conjunto” (D1).</p> <p>“À minha equipa de direção, ok. Ao meu Subdiretor e aos meus três Adjuntos. Todos são capazes de ser responsabilizados e assumirem as responsabilidades sobre todas as áreas, não havendo às vezes ali muita distinção sobre o que é que está [designado a cada um deles], cada um ultrapassa a sua área e não há quezílias por matéria profissional. Pergunte ao meu Subdiretor se as há, mas eu julgo que não. (...) essa é uma mais-valia. Depois tenho felizmente os coordenadores de departamento que me ajudam, podiam-me ajudar muito mais, mas de acordo com aquilo que eu tenho visto não me posso queixar muito” (D1).</p> <p>“Eu para mim as facilidades são assim. Eu tenho uma facilidade em me relacionar com as pessoas. Portanto, eu passo os meus dias a relacionar-me com as pessoas” (D2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetos facilitadores internos: <ul style="list-style-type: none"> • Uma secretária da direção. • Uma pessoa dos serviços administrativos de confiança e responsável que trabalha com o Diretor e que só trata das compras e dos projetos. • Um bom chefe dos serviços administrativos. • A responsabilidade e o trabalho desenvolvido pelos restantes elementos da direção, isto é, pelo Subdiretor e pelos Adjuntos. • As ajudas dos outros, em particular dos coordenadores de departamento. • O relacionamento com as pessoas. • O funcionamento do setor da ação social, em particular o da alimentação. • Conhecer as pessoas que trabalham no Agrupamento de Escolas. • Conhecer o meio onde se insere o Agrupamento de Escolas e os problemas que o envolvem.

Continua na página seguinte

Quadro 56 - Aspetos facilitadores da ação que desenvolve

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[em relação ao funcionamento do Agrupamento de Escolas do qual sou eu o responsável] por exemplo, há outro aspeto que damos muito valor que é o da alimentação das crianças. Portanto, o funcionamento do setor da ação social no aspeto de refeitórios e bufetes também é uma questão que nos ocupa muito tempo de preocupação. Não temos <i>katering</i>’s, nada disso. É exploração nossa, no lado da Câmara também, é gestão direta no caso do primeiro ciclo e do Pré-escolar e nas outras escolas é gestão nossa. Tudo é muito cuidado em termos de ementas com o acompanhamento da saúde, com vistorias alimentares periódicas. Essas questões todas, porque a alimentação também é um fator de segurança e de tranquilidade, portanto, aquelas pessoas... as funcionárias que trabalham nas cozinhas têm que ter formação própria, têm que ter um determinado perfil, mas têm que ser ajudadas, têm que ser formadas e nós damos muito valor ao trabalho que elas desenvolvem, porque a aula pode correr muito bem, mas se o almoço correr mal o miúdo vai logo dizer para casa que alguma coisa não estava bem, não é verdade? E a prova que corre bem é que quase todos os professores almoçam na escola. Às vezes nós encontramos-nos com outros colegas de outras escolas e, também é uma coisa que acontece muito agora, há Diretores que põem alguns problemas como por exemplo, os professores não almoçam na cantina. Esse problema para mim não existe há tanto tempo, porque desde sempre os miúdos almoçam e os professores também. Portanto, já estamos numa determinada fase em que esse problema já está ultrapassado há muito tempo. Agora já nos podemos preocupar com o equilíbrio das ementas e a questão da saúde na alimentação. Já nos podemos preocupar com isso, porque há assuntos que já estão resolvidos. Portanto, isso seria uma facilidade” (D3).</p> <p>“Facilidade é ter um corpo docente estável, conhecer as pessoas e escolher as pessoas de acordo com o seu perfil e com aquilo que a gente acha que [elas têm de melhor que pode ser direcionado em proveito da escola e dos alunos]” (D5).</p> <p>“(…) a facilidade é (…) o conhecer o meio. A pessoa está aqui e consegue resolver problemas muitas vezes das famílias. Acho que isso para a autoestima da pessoa que está à frente do Agrupamento, como o Diretor, é muito bom (…). E acho que isso a nível pessoal é uma facilidade, não será uma facilidade. É mais uma forma da pessoa se sentir bem e de gostar por isso de gerir um Agrupamento, porque tem a outra parte humana e depois temos também as outras pessoas que nos ajudam e que aí contribuem para que a escola funcione bem” (S2).</p> <p>“As facilidades que um Diretor de Escola tem são muito menos do que os constrangimentos, neste caso, porque a escola está muito difícil. Pronto, mas eu acho que as facilidades, acima de tudo se prendem com a capacidade e a possibilidade de sonhar e de pôr muito empenho e muita vontade naquilo que fazemos, com vista à progressão dos nossos alunos, e uma vez atingido um objetivo de um determinado nível, alcançar outro de nível superior. A facilidade é essencialmente a nossa capacidade de nos motivarmos e a capacidade de motivarmos os outros. Outras facilidades. É aquela coisa boa que é ser professor, que é quando encontramos os nossos alunos na rua e eles nos cumprimentam, é o reconhecimento que alguns alunos ainda têm para conosco, o que eu acho que é uma coisa muito agradável e é aquilo que nos motiva, não só aos elementos da gestão como a todos os docentes” (S3).</p> <p>“[A proximidade das escolas à do Agrupamento é se calhar uma facilidade, já que] (...) 70% das escolas deste Agrupamento estão próximas da escola sede (Escola Secundária)” (S4).</p> <p>“(…) eu digo muito honestamente. Facilidades não vejo nenhuma” (A1).</p> <p>“As facilidades prendem-se com a cooperação das pessoas, quer internas, quer externamente, porque nós dependemos também muito dos órgãos externos à escola. As Juntas de Freguesia, as Câmaras Municipais e Direções Regionais (agora Direções de Serviços), portanto, são tudo entidades que colaboram conosco e se não colaborarem são um constrangimento. Se colaborarem são uma facilidade” (A2).</p> <p>“[Se os docentes não nos percecionarem os elementos da direção como patrões] é fácil. São colegas da mesma profissão, portanto, se as pessoas estiverem abertas a perceber que isto não é um patrão, que é um colega que está com estas funções, tudo corre bem” (A4).</p> <p>“Sabe, eu acho que facilidades não há nenhuma e constrangimentos há muitos” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A disponibilidade, o empenho e a vontade que os elementos da direção colocam em tudo o que fazem, assim como os restantes atores educativos. • A capacidade de todos se motivarem e de motivarem os que estão à sua volta. • A proximidade das escolas à escola sede do Agrupamento. • A cooperação das pessoas. <p>• Aspetos facilitadores externos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A agregação «trouxe» mais pessoal administrativo para o Agrupamento. • Ter um corpo docente estável. • A cooperação de pessoas externas e de muitas instituições com o Agrupamento de Escolas. <p>• Facilidades não há nenhuma e constrangimentos há muitos.</p>

Os testemunhos dos entrevistados revelam que os aspetos facilitadores da ação que o Diretor de um Agrupamento de Escolas desenvolve são muito menos que os constrangimentos. Há mesmo quem afirme que “facilidades não há nenhuma e constrangimentos há muitos” (A5). Esses aspetos facilitadores que indicam foram por nós agrupados em internos e externos.

Os aspetos facilitadores internos são em maior número que os aspetos facilitadores externos e integram os seguintes itens: uma secretária da direção; uma pessoa dos serviços administrativos de confiança e responsável que trabalha com o Diretor e que só trata das compras e dos projetos; um bom chefe dos serviços administrativos; a responsabilidade e o trabalho desenvolvido pelos restantes elementos da direção, isto é, pelo Subdiretor e pelos Adjuntos; as ajudas dos outros, em particular dos coordenadores de departamento; o relacionamento com as pessoas; o funcionamento do setor da ação social, em particular o da alimentação;

conhecer as pessoas que trabalham no Agrupamento de Escolas; conhecer o meio onde se insere o Agrupamento de Escolas e os problemas que o envolvem; a disponibilidade, o empenho e a vontade que os elementos da direção colocam em tudo o que fazem, assim como os restantes atores educativos; a capacidade de todos se automotivarem e de motivarem os que estão à sua volta; a proximidade das escolas à escola sede do Agrupamento; e a cooperação das pessoas.

Como aspetos facilitadores, o Diretor do AGREAL salienta o facto de ter um elemento administrativo para o ajudar na área das compras e dos projetos e o ter arranjado uma Secretária para secretariar os elementos da direção, o que, na sua opinião “facilita o trabalho em 30%” (D1). Diz que o ter estas duas pessoas constitui uma mais-valia, além de que ter um bom chefe dos serviços administrativos também tem ajudado muito. Na sua opinião,

“(…) é fundamental você confiar no Chefe de Serviços Administrativos, porque uma escola onde não há «casamento» entre o Chefe de Serviços Administrativos e o Diretor pode ser um caso muito complicado e a sua vida está nas mãos dele. Portanto, (...) nesse aspeto estou absolutamente satisfeito. (...) acredito que uns Serviços Administrativos bons, fortes, podem facilitar em muito o seu serviço” (D1).

Outra mais-valia é a equipa de direção. A responsabilidade no trabalho dos elementos que a compõem, como o Subdiretor e os Adjuntos, a sua determinação, a confiança que o Diretor deposita neles e no seu trabalho, tem sido um dos aspetos que tem facilitado a ação que este dirigente desenvolve no AGREAL. Em relação aos elementos da direção, o D1 afirma que

“todos são capazes de ser responsabilizados e assumirem as responsabilidades sobre todas as áreas, não havendo às vezes ali muita distinção sobre o que é que está [designado a cada um deles], cada um ultrapassa a sua área e não há quezílias por matéria profissional”.

Este sujeito assegura ainda que as ajudas que tem tido dos outros atores educativos, em particular dos coordenadores de departamento, têm facilitado a ação que desenvolve no seu Agrupamento de Escolas. Também S2 sublinha que o Diretor do AGREAM tem tido ajudas de pessoas que têm contribuído para que o Agrupamento funcione bem, constituindo-se, portanto, este como um dos aspetos que vem facilitando a ação que este Diretor desenvolve naquele estabelecimento escolar.

Ainda no que toca ao mesmo Agrupamento, D2 sublinha que um dos aspetos facilitadores da ação que desenvolve no AGREAM é o facto de ter e manter um bom relacionamento com todas as pessoas que lá trabalham.

Por seu lado, D3 refere que a ação social, em particular no que diz respeito à alimentação das crianças, tem sido uma «questão» que tem ocupado muito tempo à direção e tem constituído uma grande preocupação da Diretora do AGREFI, podendo atualmente dizer que este é já um dos aspetos facilitadores da sua ação neste Agrupamento de Escolas, acrescentando que “tudo é muito cuidado em termos de ementas com o acompanhamento da saúde, com vistorias alimentares periódicas. Essas questões todas, porque a alimentação também é um fator de segurança e de tranquilidade (...)” (D3).

A cooperação das pessoas entre si e com a direção é salientada por A2 e por A4 como outro dos aspetos que tem facilitado a ação que os Diretores desenvolvem, tanto no AGREAM como no AGREOL.

O conhecimento das pessoas que trabalham no Agrupamento de Escolas e o conhecimento do meio onde o mesmo se insere, assim como os problemas que o envolvem são outros tantos dos aspetos que respetivamente D5 e S2 mencionam como facilitadores da ação que desenvolvem os Diretores no AGREVI e no AGREAM. Segundo S2, o facto do Diretor do AGREAM conhecer o meio em que este se insere tem-no ajudado a resolver tanto os problemas do Agrupamento, como o das famílias e “que isso para a autoestima da pessoa que está à frente do Agrupamento (...) é muito bom. É mais uma forma da pessoa se sentir bem e de gostar por isso de gerir um Agrupamento, porque tem a outra parte humana (...)”.

Relativamente ao que vimos abordando, S3 afirma que a capacidade de todos se automotivarem e de motivarem os que estão à sua volta é também outro dos aspetos que vem facilitando a ação que a Diretora desenvolve no AGREFI.

Ainda no que toca aos aspetos facilitadores da ação que desenvolve o Diretor, S4 menciona a proximidade das escolas à sede do AGREOL, salientando que “70% das escolas deste Agrupamento estão próximas da escola sede (Escola Secundária)”. Esta situação ainda é mais facilitadora nos restantes quatro Agrupamentos, dado que no AGREOL existem escolas que distam cerca de 30 quilómetros da escola sede.

Quanto aos aspetos facilitadores externos da ação que o Diretor de um Agrupamento de Escolas desenvolve, foram indicados os seguintes: a agregação «trouxe» mais pessoal administrativo para o Agrupamento; a existência de um corpo docente estável; e a cooperação de pessoas e de muitas instituições com o Agrupamento de Escolas.

Neste plano, o Diretor do AGREAL sublinha que o facto de se ter registado a agregação da Escola Secundária com um Agrupamento de Escolas já existente permitiu «trazer» mais pessoal administrativo para a secretaria da escola sede do atual «mega-agrupamento», o que possibilitou realizar um trabalho administrativo de maior qualidade.

Estes aspetos positivos que a agregação de escolas trouxe para algumas delas e para a ação do Diretor escolar encontram-se referidos na literatura por Tormenta (2010). Todavia, devemos salientar que este autor adverte para o facto dos aspetos positivos, que identificou em relação à constituição e funcionamento dos «mega-agrupamentos», não se concretizarem, então corre-se o risco de serem transformados em enormes desvantagens para as escolas e para a sociedade com as consequências que daí poderão advir.

Outro dos aspetos externos que facilitam a ação que o Diretor desenvolve, na opinião de D5, prende-se com a existência de um corpo docente estável, pertencente, na sua maioria, ao quadro do Agrupamento e/ou ao quadro de zona pedagógica, o que tem permitido ao Diretor programar e planificar o ano letivo de uma forma mais previsível e exata, dado saber com que recursos humanos em termos de pessoal docente pode contar para iniciar o ano letivo, sem ter que estar à espera da colocação de muitos professores, o que acontece por vezes já durante o decorrer das aulas.

Por último, também tem facilitado bastante a ação que o Diretor desenvolve a cooperação que é estabelecida entre muitas instituições com o próprio Agrupamento de Escolas, neste caso com o AGREAM, assim como com muitas pessoas externas. Entre essas instituições A2 salienta as Juntas de Freguesias, a Câmara Municipal e a DSRAL. Também no AGREVI se tem desenvolvido este tipo de cooperação com aquelas instituições e com o Centro de Saúde, os Bombeiros Municipais e a GNR.

Apesar da maioria dos entrevistados ter indicado as facilidades que considera existirem, como vimos, A1 salienta, no entanto, que não vê facilidades nenhuma.

3.1.5. Aspetos condicionadores da ação que desenvolve

Os aspetos que condicionam a ação que os próprios Diretores dos Agrupamentos de Escolas desenvolvem estão sistematizados no quadro 57.

Quadro 57 - Aspetos condicionadores da ação que desenvolve

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“O que é que eu me queixo? Queixo-me dos pais” (D1).</p> <p>“As minhas dificuldades são assim. Eu deixo muito trabalho por fazer, que também compete ao Diretor, para os meus colegas porque eu não me dedico a isso. Por exemplo, o concurso de professores é uma responsabilidade minha e eu tenho a Subdiretora que o faz. Portanto, eu nos primeiros anos da direção estava em todas, lia a legislação de tudo, não havia nada que eu não soubesse dentro da escola. Agora sei tudo o que se passa, mas não sei a fundo. Eu dominava a legislação da Educação Especial de fio a pavio, neste momento pela rama (...) conheço a legislação, mas tenho o colega (...) que é ele que, pronto, [trata desses assuntos, ou seja, se inteira dessas situações]. A nível de concursos, há três, quatro anos que eu não me debruço nada sobre qualquer questão que me coloquem sobre este assunto. Eu remeto automaticamente para a Subdiretora. Isto era uma coisa que não acontecia aqui há alguns anos atrás, dada a dimensão do Agrupamento (...). Antes havia menor número de alunos, funcionários, professores, escolas (havia uma, duas ou três realidades), o que me dava tempo para estar inteirado dos assuntos todos. Neste momento, muitos dos assuntos são [tratados] pela rama, porque eu não tenho tempo de tratá-los a fundo e porquê? Porque perco muito tempo na parte humana com as pessoas” (D2).</p> <p>“Pois é, [ser Diretor de um Agrupamento de Escolas] é um grande desafio. É um grande desafio porque é muito exigente. É uma grande quantidade de trabalho” (D3).</p> <p>“Temos que lutar contra os poderes instituídos ou que pensam que estão instituídos, porque há <i>lobbies</i> e isso [são] (constrangimentos)” (D4).</p> <p>“[Esses constrangimentos referem-se] a colegas. Outras escolas costumavam ser lideradas por alguém de lá e que de repente deixaram de ser lideradas por alguém de lá, alguém que chega e não sou «paraquedista» porque sou conhecido em todo o lado aqui na zona, mas não sou propriamente da «família» [dessa outra escola à qual me estava a referir], depois é ligeiramente enfeitado e eu tenho que conseguir fazer parte da «família» [dessa outra escola, com a qual nos agrupámos]. Esta adaptação não é fácil” (D4).</p> <p>“Eu acho que há mais constrangimentos do que facilidades” (D4).</p> <p>“Os constrangimentos são não conseguirmos fazer aquilo que a gente acha que é melhor, porque estamos condicionados por leis [em] que hoje é verdade, amanhã é mentira. Isto é assim. A gente nunca sabe. A gente adapta uma determinada «linha» à legislação, quando aquilo está a começar a correr bem, mudam a legislação e começa de princípio e isto mais do que não seja acontece sempre que há mudança de governo ou mudança de Ministro” (D5).</p> <p>“[A legislação é um constrangimento] claro. Esse é o principal constrangimento. É a lei propriamente dita e é a quantidade de lei que alguém lá em cima na tutela todos os dias vai inventando. Eu já conheci não sei quantos Ministros da Educação, mas não conheci nenhum que viesse a seguir ao outro e que deixasse ficar a lei que o outro tinha implantado. Nunca (...) e já não sei quantos Ministros e Secretários de Estado me «passaram pelas mãos» (...) e governos obviamente, mas são mais Ministros e Secretários de Estado do que governos, porque (...) os Ministros e os Secretários de Estado não «aguentam» um mandato todo do mesmo governo” (D5).</p> <p>“Eu penso que as maiores dificuldades são com esta nova legislação dos Agrupamentos de Escolas, agora falando propriamente neste caso, a «máquina» tornou-se muito pesada. Eu com este Diretor vimos de uma direção anterior que era uma Escola Secundária. Portanto, costumamos dizer os dois a brincar que não foi isto que «compramos». A partir do momento em que se transformou neste Agrupamento de Escolas, tornou-se uma «máquina» muito mais pesada a todos os níveis, quer a nível de dimensão, nós passamos de uma escola para sete escolas, quer a nível de recursos humanos, de alunos, mas acima de tudo a complexidade a que se tornou. É muito diferente gerir uma Escola Secundária do que, por exemplo, gerir uma escola primária (uma escola do 1º ciclo). Existem coisas que nós tivemos que apender, porque nós não fazíamos ideia (...) como, por exemplo, o leite escolar [era tratado, ou seja, como é que no 1º ciclo geriam este assunto], portanto, existem <i>n</i> outros problemas que não existiam na outra escola. Até o tratamento com os pais e encarregados de educação é muito diferente do ensino pré-escolar e do 1º ciclo para o do 3º ciclo e ensino secundário. Portanto (...) a «máquina» tornou-se muito mais pesada, muito mais difícil de gerir e a própria equipa diretiva teve que ser adaptada. Teve que contemplar pessoas desses ciclos de ensino, porque ninguém nasce ensinado, (...) e aí vamos bater na tal tecla da falta de formação. Devia haver uma formação, uma formação complementar para estes casos” (S1).</p> <p>“(...) o maior constrangimento é a falta de tempo, porque a pessoa pronto (...) e o nosso Diretor até é uma pessoa que está muito disponível para ir a todos os lados e para falar com toda a gente, mas só que o gerir implica que a pessoa conheça leis, que esteja a par das coisas, pronto... do dia a dia, que analise a documentação, que responda a coisas que vêm de órgãos superiores, que responda a algumas queixas dos pais (...) e a pessoa não consegue fazer tudo e então é muito difícil a pessoa gerir e ao mesmo tempo estar presente. É uma mistura que é muito difícil. Por isso, esse tempo teria que ser em triplicado e depois é o facto de as escolas também serem longe umas das outras. Portanto, a falta de tempo acho que é das piores coisas” (S2).</p> <p>“Aqui na direção, quando nos pomos a avaliar os deveres e os direitos que temos, a lista dos deveres é muito maior do que a lista dos direitos que quase se confundem com os constrangimentos e com as facilidades. Portanto, os constrangimentos que se põem a um Diretor de escola tem essencialmente a ver com a dificuldade em gerir, motivar e fazer com que os administrados, neste caso os professores e os funcionários consigam ter o seu desempenho ou desempenhar as suas funções com dedicação, com competência, com cumprimento das normas regulamentares, conseguindo conciliar e adaptar a sua ação às necessidades dos alunos e das famílias. O principal constrangimento é este: conseguir fazer tudo isto, dentro do espírito de desmotivação que se vive hoje. E como é que o Diretor consegue, com tão poucos recursos, com tantas imposições que levam a que os próprios professores e funcionários individualmente andem desmotivados? Como é que consegue que tudo isto não influencie o desempenho das pessoas tendo em vista que o projeto educativo do Agrupamento tem que ser cumprido e tendo em vista que os nossos alunos têm que ser atendidos, respeitando as suas diferenças, as suas características individuais? Portanto, a função do Diretor desenvolve-se a esse nível, de conseguir fazer com que as imposições legislativas, a desmotivação das pessoas e a falta de recursos não afete negativamente o desempenho dos colaboradores. E esse é, hoje, o maior constrangimento que um Diretor de escolas tem, a par de que, cada vez mais, os nossos encarregados de educação são informados e conhecem os seus direitos e querem muito exigir o cumprimento desses direitos, ainda que, muitas vezes, esqueçam os deveres que também têm que cumprir. O Diretor de escola também tem aí um importante papel de mediar muitas vezes algum pseudoconflito ou conflito latente que possa surgir entre o que é o interesse do aluno e do encarregado de educação e aquilo que a escola tem que cumprir, que muitas vezes não é fácil” (S3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • São muitos e de diversa ordem. • Condicionantes internas: <ul style="list-style-type: none"> • A ação dos pais e encarregados de educação. • A grande quantidade de trabalho. • A ação de colegas (educadores e professores). • Não se conseguir fazer aquilo que se acha útil, necessário e melhor. • A falta de tempo e a gestão do tempo. • A dificuldade em motivar os recursos humanos. • A gestão administrativa. • A gestão de pessoas. • A discórdância existente, tanto dos atores educativos, como da comunidade educativa. • As muitas responsabilidades e aborrecimentos que o desempenho do cargo acarreta. • O deficiente funcionamento das estruturas intermédias. • Condicionantes externas: <ul style="list-style-type: none"> • A dimensão do Agrupamento. • Os poderes instituídos e/ou <i>lobbies</i>. • A quantidade de legislação e a sua instabilidade. • A existência de mais horas de trabalho a «troco» de cada vez menos ordenado. • A insuficiência de horas atribuídas à gestão. • A distância entre algumas escolas e a escola sede do Agrupamento. • A falta de autonomia. • A gestão financeira. • Existem mais constrangimentos do que facilidades.

Continua na página seguinte

Quadro 57 - Aspetos condicionadores da ação que desenvolve

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Outro constrangimento prende-se com facto da legislação se constituir como um fator que coloca mais dificuldades em mobilizar o pessoal, essencialmente docente] sim, por isto tudo. Portanto, essa maior dificuldade prende-se com a desmotivação do corpo docente que tem menos horas para preparar aulas, têm mais aulas para dar (...) o que se torna um constrangimento, por exemplo, por não conseguirmos desenvolver aquelas atividades de enriquecimento curricular, como sejam os clubes, que promovem o desenvolvimento de capacidades de expressão artística e de cidadania nos nossos alunos. A este nível, é preciso uma grande capacidade para conseguir motivar os professores para ainda desenvolverem estas atividades na sua componente da «boa vontade» [componente não letiva], quando as horas de componente não letiva são cada vez menos, quando o ordenado é cada vez menos, portanto, tudo isso é um constrangimento” (S3).</p> <p>“Cada vez mais (...) têm sido colocados mais constrangimentos do que facilidades” (S3).</p> <p>“O Diretor neste momento está com uma equipa em que tem pouco tempo para trabalhar e levar a bom porto a sua intenção enquanto projeto seu (...). Penso que as horas que são dadas à gestão e mais o trabalho que tem que ser feito depois em termos letivos, porque estes são equiparados a letivos não são suficientes e o próprio Diretor dá conta de que faltam horas e elementos na gestão, pelo menos para este Agrupamento desta dimensão” (S4).</p> <p>“[O facto de uma das escolas estar a] 35 a 40 quilómetros talvez [ad escola sede do Agrupamento]. Esse é um grande constrangimento, porque é incapaz de alguém gerir com uma distância destas” (S4).</p> <p>“Por aquilo que eu vejo é mais a parte administrativa, e por vezes na parte do gerir pessoas, como constrangimentos, mas isso é uma coisa que nós não podemos mudar a cabeça das pessoas. Como alguém dizia... é mais fácil mudar uma montanha do que mudar o carácter ou a personalidade de uma pessoa. Portanto, tem que se arranjar maneira para chamá-los a nós e não afastá-los” (S5).</p> <p>“Vejo muitos constrangimentos. Vejo muitas responsabilidades e atualmente que se fala tanto em autonomia das escolas, eu [acho que] é uma falsa questão para mim porque nós Agrupamentos não temos autonomia nenhuma, porque para termos autonomia, passaria pela autonomia financeira, passaria pela autonomia de gerirmos o nosso pessoal docente e não docente e nós não temos essa autonomia, pronto. (...) só vejo constrangimentos e é um cargo de muita responsabilidade e de muitas chatices e sabe que hoje em dia os nossos alunos e os encarregados de educação, são um público muito difícil de satisfazer e é uma luta constante para conseguir levar o barco a bom porto” (A1).</p> <p>“Constrangimentos é a discordância existente, quer de pais, quer de alunos, quer de professores, quer de pessoal auxiliar. É o nem sempre concordarem e não seguirem o líder nessa situação, divergirem e terem que ser chamados à atenção. É o conseguir os meios necessários para que as coisas funcionem. É o acompanhar as aprendizagens em termos pedagógicos e saber que o caminho está a ser bem trilhado e que os resultados estão a aparecer e estão a ser exigidos” (A2).</p> <p>“Seria muito mais fácil concretizar [a missão da escola] se as estruturas intermédias funcionarem, ou seja, se a escolha das pessoas que nós queremos para estarem à frente dos grupos, os coordenadores, os coordenadores dos diretores de turma e mesmo os professores titulares (...) se nós escolhermos os professores titulares e os professores para a turma certa, temos muito menos constrangimentos. Se as pessoas que pomos à frente das estruturas intermédias, se forem pessoas dinâmicas, se forem pessoas conhecedoras, que tenham facilidade em relacionar-se com os outros professores, ou seja, também uma liderança intermédia é muito importante [então] metade dos constrangimentos são logo aí evitados” (A3).</p> <p>“(...) na minha perspetiva a dificuldade do gerir é a parte administrativa e financeira” (A4).</p> <p>“As dificuldades são sempre do mesmo foro. São as pessoas acharem que nós estamos aqui para, que eu costumo dizer isso aos meus colegas [fazermos de] patrão, que é uma coisa que eu acho completamente ridícula, que eu estou-lhes sempre a dizer que eu não sou patrão, para o ano ou dois anos, ou um, ou não sei quê vou-me embora e sou uma colega. Portanto, eu não sou patrão deles. Tenho é neste momento este tempo e este espaço para tentar que as coisas estejam melhores e é nessa perspetiva que eu acho que o colega me convidou, porque acha que eu tenho algumas qualidades em termos de organização e é nessa perspetiva que ele achou que eu era um elemento que poderia ajudar e é isso que eu tento fazer e organizar e sem exigir às pessoas algum cuidado é impossível. Portanto, o desleixo, o deixa andar, o faz de qualquer maneira não é compatível com organização. Portanto, os constrangimentos são sempre esses. É aquilo que se solicita, às vezes não ser aquilo que a pessoa está disposta a fazer, porque tem muito mais coisas importantes para fazer do que fazer isto. Portanto, e é nessa perspetiva que pode acontecer as pessoas às vezes entrarem em conflitos” (A4).</p> <p>“Nós não decidimos quais são os cursos que abrimos. É a tal história (...) não há autonomia, como é que [pode falar em facilidades, assim entendendo que] há muitos constrangimentos” (A5).</p>	

Os discursos dos entrevistados revelam que as condicionantes, dificuldades ou constrangimentos, que identificam, são muitos e de diversa ordem, e que nós integrámos em dois grupos: as condicionantes internas e as condicionantes externas.

Assim, as condicionantes internas da ação que o Diretor de um Agrupamento de Escolas desenvolve são as seguintes: a ação dos pais e encarregados de educação; a grande quantidade de trabalho; a ação de colegas (educadores e professores); não conseguirem fazer aquilo que acham melhor; a falta de tempo e a gestão do tempo; a dificuldade em motivar os recursos humanos; a gestão administrativa; a gestão de pessoas; a discordância existente, tanto dos

atores educativos, como da comunidade educativa; as muitas responsabilidades e aborrecimentos que o desempenho do cargo acarreta; e o deficiente funcionamento das estruturas intermédias.

A propósito, D1 e S3 queixam-se dos pais e dos encarregados de educação. Salientam que o facto deles se encontrarem hoje melhor informados que no passado e conhecerem bem os seus direitos, ainda que muitas vezes se esqueçam dos deveres que têm que cumprir, tem consolidado um caminho de exigência que têm vindo a manifestar em relação ao papel da escola e da educação na vida dos seus educandos. Esta situação, na opinião de S3, evidencia um papel importante que o Diretor de escola tem e que se prende com a mediação de “algum pseudoconflito ou conflito latente que possa surgir entre o que é o interesse do aluno e do encarregado de educação e aquilo que a escola tem que cumprir, que muitas vezes não é fácil”.

Igualmente para este sujeito existem outros aspetos que condicionam a ação que a Diretora do AGREFI desenvolve, nomeadamente a dificuldade em gerir e motivar os recursos humanos, em particular fazer com que “os professores e os funcionários consigam ter o seu desempenho ou desempenhar as suas funções com dedicação, com competência, em cumprimento das normas regulamentares, conseguindo conciliar e adaptar a sua ação às necessidades dos alunos e das famílias” (S3). Acrescenta ainda que nos últimos anos esta tem sido uma tarefa muito difícil a que se tem dedicado esta Diretora, dado o espírito de desmotivação que se vive no seio das escolas por parte dos seus profissionais, devido ao excesso de trabalho, à existência de cada menos horas para preparar as aulas, ao pouco reconhecimento público e a um vencimento cada vez menor. Estes aspetos têm-se tornado em grandes constrangimentos reconhecidamente assinalados por S3, que têm condicionado a ação da Diretora do AGREFI, pelo que, desta forma, não lhe é possível

“desenvolver aquelas atividades de enriquecimento curricular, como sejam os clubes, que promovem o desenvolvimento de capacidades de expressão artística e de cidadania nos nossos alunos. A este nível, é preciso uma grande capacidade para conseguir motivar os professores para ainda desenvolverem estas atividades na sua componente da «boa vontade» [componente não letiva], quando as horas de componente não letiva são cada vez menos, quando o ordenado é cada vez menos, portanto, tudo isso é um constrangimento”.

Portanto, a dificuldade em motivar os recursos humanos é outro dos constrangimentos que se coloca à ação do Diretor de um Agrupamento de Escolas, particularmente à do AGREFI.

Além de para S3, também para D3 a grande quantidade de trabalho que atualmente têm todos aqueles que trabalham num Agrupamento de Escolas, onde se inclui o Diretor, é um dos aspetos que condiciona a ação que este desenvolve no Agrupamento.

Por outro lado, a ação dos colegas (educadores e professores) é outro dos aspetos que condiciona a ação do Diretor, que, como já vimos, foi mencionado por S3. A este respeito, também o Diretor do AGREOL refere que muitos docentes levantaram algumas dificuldades em se integrarem no «mega-agrupamento», uma vez que, não tendo sido favoráveis à sua constituição e discordando da sua imposição por parte do MEC, inicialmente procuraram não se integrar no Agrupamento nem aceitar aqueles que faziam parte da nova escola sede, em particular os da sua direção. Por vezes as discordâncias existentes, tanto dos atores educativos como da comunidade educativa em geral, constituíram-se também como aspetos condicionantes da ação do Diretor do Agrupamento de Escolas. A este propósito, A2 diz que

“constrangimentos é a discordância existente, quer de pais, quer de alunos, quer de professores, quer de pessoal auxiliar. É o nem sempre concordarem e não seguirem o líder nessa situação, divergirem e terem que ser chamados à atenção. É o conseguir os meios necessários para que as coisas funcionem. É o acompanhar as aprendizagens em termos pedagógicos e saber que o caminho está a ser bem trilhado e que os resultados estão a aparecer e estão a ser exigidos”.

Deste modo, a gestão de pessoas em si, é hoje em dia um dos aspetos que condiciona a ação de qualquer Diretor escolar, tendo sido indicada pela maioria dos entrevistados. Ainda neste domínio sublinhamos o testemunho de S5 quando afirma que por vezes os constrangimentos advêm da própria natureza do ato de gerir pessoas e que isso é uma coisa que, para o Diretor do AGREVI, assim como para os outros colegas de direção, é difícil de alterar porque não podem “mudar a cabeça das pessoas. Como alguém dizia... é mais fácil mudar uma montanha do que mudar o caráter ou a personalidade de uma pessoa. Portanto, tem que se arranjar maneira para chamá-los a nós e não afastá-los”.

A circunstância de algumas vezes não se conseguir fazer aquilo que se acha útil, necessário e melhor é apontado por D5 como outro aspeto que condiciona a sua ação no AGREVI. Na sua opinião, esta situação deve-se a diversos fatores externos ao Agrupamento que serão abordados nas condicionantes externas da ação do Diretor escolar.

As muitas responsabilidades e aborrecimentos que o desempenho do cargo acarreta e o deficiente funcionamento das estruturas intermédias são dois aspetos indicados

respetivamente por A1 e por A3 que condicionam a ação dos Diretores do AGREAL e do AGREFI.

Outra das condicionantes da ação de qualquer Diretor, mencionada por alguns dos entrevistados, é a falta de tempo para realizar as inúmeras tarefas que têm a seu cargo. A este respeito, S4 refere que “o Diretor [do AGREOL] neste momento está com uma equipa em que tem pouco tempo para trabalhar e levar a bom porto a sua intenção enquanto projeto seu (...)”, enquanto S2 afirma que

“(...) o maior constrangimento é a falta de tempo (...) e o nosso Diretor até é uma pessoa que está muito disponível para ir a todos os lados e para falar com toda a gente, mas só que o gerir implica que a pessoa conheça leis, que esteja a par das coisas, pronto... do dia a dia, que analise a documentação, que responda a coisas que vêm de órgãos superiores, que responda a algumas queixas dos pais (...) e a pessoa não consegue fazer tudo e então é muito difícil a pessoa gerir e ao mesmo tempo estar presente. É uma mistura que é muito difícil. Por isso, esse tempo teria que ser em triplicado (...)”.

Esta questão da falta de tempo remete para a gestão do tempo que o Diretor passa no presente «a ser a obrigado» a ter em consideração para desempenhar as suas funções. Para tal, deve frequentar formação nesta área e deve treiná-la a fim de a dominar, devendo, portanto, levar em linha de conta o que a este respeito preconizam Adair (1988b), Campo e Fernández (2007), Armstrong (2012), Batista *et al.* (2013), Morais e Graça (2014) e Bird (2016).

Ainda no que toca às condicionantes internas sublinhe-se a gestão administrativa, apontada por A4, como mais um aspeto que condiciona a ação que desenvolve o Diretor do AGREOL.

Já as condicionantes externas ou os aspetos condicionadores externos da ação que o Diretor de um Agrupamento de Escolas desenvolve são os seguintes: a dimensão do Agrupamento; os poderes instituídos e/ou *lobbies*; a quantidade de legislação e a sua instabilidade; a existência de mais horas de trabalho a «troco» de cada vez menos ordenado; a insuficiência de horas atribuídas à gestão; a distância entre algumas escolas e a escola sede do Agrupamento; a falta de autonomia; e a gestão financeira.

Em relação à dimensão do Agrupamento, D2 salienta que antes de ser constituído o «mega-agrupamento», a dimensão anterior permitia que o Diretor do AGREAM dispusesse de mais tempo para conhecer tudo o que se relacionava com o Agrupamento e que atualmente

deixa muito trabalho por fazer que compete ao Diretor para os seus colegas de direção. A este respeito, salienta que, por exemplo,

“o concurso de professores é uma responsabilidade minha e eu tenho a Subdiretora que o faz. Portanto, eu nos primeiros anos da direção estava em todas, lia a legislação de tudo, não havia nada que eu não soubesse dentro da escola. Agora sei tudo o que se passa, mas não sei a fundo. Eu dominava a legislação da Educação Especial de fio a pavio, neste momento pela rama (...) conheço a legislação, mas tenho o colega (...) que é ele que, pronto, [trata desses assuntos, ou seja, se inteira dessas situações]. A nível de concursos, há três, quatro anos que eu não me debruço nada sobre qualquer questão que me coloquem sobre este assunto. Eu remeto automaticamente para a Subdiretora. Isto era uma coisa que não acontecia aqui há alguns anos atrás, dada a dimensão do Agrupamento (...). Antes havia menor número de alunos, funcionários, professores, escolas (havia uma, duas ou três realidades), o que me dava tempo para estar inteirado dos assuntos todos. Neste momento, muitos dos assuntos são [tratados] pela rama, porque eu não tenho tempo de tratá-los a fundo e porquê? Porque perco muito tempo na parte humana com as pessoas” (D2).

Ainda sobre este assunto, S1 diz que os atuais Agrupamentos de Escolas, constituídos a partir de 2010, se tornaram «máquinas muito pesadas» e que costuma dizer a brincar, em conjunto com o Diretor do AGREAL “que não foi isto que «compramos»”. E acrescenta que

“a partir do momento em que se transformou neste Agrupamento de Escolas, tornou-se uma «máquina» muito mais pesada a todos os níveis, quer a nível de dimensão, nós passamos de uma escola para sete escolas, quer a nível de recursos humanos, de alunos, mas acima de tudo a complexidade a que se tornou. É muito diferente gerir uma Escola Secundária do que, por exemplo, gerir uma escola primária (uma escola do 1º ciclo). Existem coisinhas que nós tivemos que apender, porque nós não fazíamos ideia (...) como, por exemplo, o leite escolar [era tratado, ou seja, como é que no 1º ciclo geriam este assunto], portanto, existem *n* outros problemas que não existiam na outra escola. Até o tratamento com os pais e encarregados de educação é muito diferente do ensino pré-escolar e do 1º ciclo para o do 3º ciclo e ensino secundário. Portanto, ao fim e ao cabo, a «máquina» tornou-se muito mais pesada, muito mais difícil de gerir e a própria equipa diretiva teve que ser adaptada. Teve que contemplar pessoas desses ciclos de ensino, porque ninguém nasce ensinado, (...) e aí vamos bater na tal tecla da falta de formação. Devia haver uma formação, uma formação complementar para estes casos” (S1).

Assim sendo, a dimensão dos Agrupamentos atuais e a sobrecarga de trabalho também interferem com o tempo disponível e com a sua gestão, o que acaba por condicionar de certa forma o trabalho desenvolvido por qualquer Diretor escolar, de acordo com o que nos disseram os entrevistados. Esta situação, na ótica de S4, também se deve à insuficiência de horas que são atribuídas pela tutela à gestão, em particular ao Subdiretor e aos Adjuntos, dado que estes atores educativos além de realizarem o trabalho inerente a estes cargos ainda têm horas letivas no horário de trabalho.

A própria distância entre muitas escolas do Agrupamento e entre estas e a escola sede é apontada, de igual modo, por S2 e por S4 como um dos aspetos que condiciona a ação do Diretor escolar. A propósito, S4 sublinha que no AGREOL existe uma escola que dista 35 a 40 quilómetros da escola sede deste Agrupamento, o que faz com que seja “incapaz de alguém [a] gerir com uma distância destas”.

Esta situação, que envolve a dimensão dos Agrupamentos, veio de facto trazer grandes problemas e constrangimentos para a ação do Diretor, complexificar o seu trabalho e condicionar o desempenho das suas funções, tal como a este respeito entendem Almeida (2010), Correio da Educação (2010), CNE (2012) e Flores, Ferreira e Parente (2014).

Também o facto de existirem *lobbies* e poderes instituídos a vários níveis, na própria escola, local, regional e central, é indicado por D4 como fator de condicionamento da ação do Diretor do AGREOL.

A própria legislação, a sua quantidade e a sua pouca ou nenhuma estabilidade são outras condicionantes da ação do Diretor, que são apontadas pela maioria dos entrevistados como aspetos que condicionam a ação do Diretor escolar. Neste plano, saliente-se a seguinte passagem do discurso do Diretor do AGREVI quando afirma que no nosso trabalho diretivo

“(...) estamos condicionados por leis [em] que hoje é verdade, amanhã é mentira. Isto é assim. A gente nunca sabe. A gente adapta uma determinada «linha» à legislação, quando aquilo está a começar a correr bem, mudam a legislação e começa de princípio e isto mais do que não seja acontece sempre que há mudança de governo ou mudança de Ministro. (...). Esse é o principal constrangimento. É a lei propriamente dita e é a quantidade de lei que alguém lá em cima na tutela todos os dias vai inventando” (D5).

Portanto, a «legislação compulsiva», a sua instabilidade e a incongruência que se regista entre os discursos dos responsáveis pela educação em Portugal e as práticas,

condiciona a ação do Diretor de escola, tal como é referido na literatura por Ferreira e Silva (2014).

Da própria legislação resultarão muitos dos constrangimentos com que os atuais Diretores escolares se veem confrontados, como é o caso, na opinião de S3, de cada vez existir um maior número de horas de trabalho para os profissionais da educação a «troco» de um menor salário, o que tem implicações na motivação dos recursos humanos e na sua gestão. A par desta situação, também o facto de a educação em geral e dos Agrupamentos em particular terem visto, nos últimos anos, as verbas atribuídas pelo governo serem diminuídas a cada ano que passa, tem dificultado muito a parte da gestão financeira, acabando por ter reflexos visíveis em todas as restantes áreas da administração e gestão escolar. Esta é a perceção da totalidade dos entrevistados, todavia mais enfatizada nos testemunhos de S5 e de A4, o que vai ao encontro do afirmado por Azevedo (2011), G. R. Silva (2013c) e Rodrigues *et al.* (2014).

Por último e não menos importante, é salientada a falta de autonomia como outro dos aspetos que condiciona a ação que o Diretor escolar desenvolve no Agrupamento de escolas. A este respeito, A1 menciona que atualmente se fala muito na autonomia das escolas o que na sua opinião é uma falsa questão, porque “nós Agrupamentos não temos autonomia nenhuma, porque para termos autonomia, passaria pela autonomia financeira, passaria pela autonomia de gerirmos o nosso pessoal docente e não docente e nós não temos essa autonomia”. N mesmo sentido vão as declarações de A5, quando diz que os Agrupamentos de Escolas não têm autonomia, por exemplo, para decidir qual é o curso que podem abrir de acordo com a oferta formativa que pretendem disponibilizar à comunidade educativa. Desta forma, finaliza dizendo como é que se pode falar em autonomia quando “não há autonomia” (A5).

Pela interpretação dos dados do quadro que estamos a analisar, podemos dizer que existem mais constrangimentos do que facilidades da ação dos Diretores, posição que é unânime entre os entrevistados, o que se encontra expresso, quase como síntese, na seguinte frase de S3: “cada vez têm sido colocados mais constrangimentos do que facilidades”.

Tratados que estão estes aspetos, que se relacionam com as funções que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas desempenham, interessa também saber se estes atores educativos poderiam ou deveriam desempenhar outras funções, o que abordaremos na próxima subcategoria.

3.1.6. Outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar

As outras funções que, eventualmente, os Diretores dos Agrupamentos de Escolas poderiam ou deveriam desempenhar, de acordo com os sujeitos do estudo, são apresentadas no quadro 58.

Quadro 58 - Outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Não. <i>Full-time job</i>, então! Quais? Outras funções? Não chega? (...) É Diretor, é Diretor. É uma profissão” (D1).</p> <p>“Eu acho que deveria” (D2).</p> <p>“Eu gostaria muito de poder ir dar aulas, mas não com aquela obrigatoriedade de ter as cinco horas semanais, não. Ter a liberdade e dizer assim: olha, hoje apetece-me ir dar uma aula, na minha área obviamente, na turma tal. Para quê? Para não perder o contacto com os alunos. Eu vou muitas vezes às salas de aula. Às vezes é preciso dar um recado, eu gosto de ir. Primeiro para ser dito por mim, o que tem um alcance diferente do que ser lido um papel que vai pelas funcionárias. Outro exemplo, (...) cobrar dívidas a alunos. Quando eu vou às salas, em dois dias eu consigo cobrar as dívidas sobre fotografias, mas se eu mandar um recado aquilo (...). Portanto, eu tenho necessidade de ir à sala, eu tenho necessidade do contacto com os alunos. Quando há pouco disse que ia muitas vezes aos sítios, ao recreio ou ao refeitório (eu estou todos os dias no refeitório), portanto, eu contacto diariamente com os alunos, mas também gostaria de ter um tempo para isso. Portanto, eu vou numa missão, mas gostaria de estar lá com horas para isso e com tempo para isso, mas é de todo impensável neste momento” (D2).</p> <p>“Não há condições para isso. Eu durante bastante tempo ainda mantive a turma, a atividade letiva, porque eu acho que é muito importante continuar perto dos miúdos, mas depois verificou-se que a turma tirava prejuízo. Tirava prejuízo, porque eu tinha uma reunião e não podia dar a aula ou era chamada ao telefone porque era mesmo importante e tinha que ser e, portanto, a turma tirava prejuízo, porque para mim era bom, porque eu gosto muito de dar aulas e porque continuava a manter aquela relação e ia atualizando sempre a forma de estar dos miúdos, mas já há uns anos que não dou aulas. Tento é sempre manter-me perto deles” (D3).</p> <p>“Não. Mais ainda, os Diretores deveriam ter uma carreira de Diretor única, isto é, o Diretor é Diretor, passava a Diretor, concorria, fazia, não faço ideia como é que seria (...) e passava a ser Diretor para o resto da vida. Optava pela carreira de Diretor, porque o Diretor não pode estar sujeito a tomar decisões enquanto Diretor e três anos depois ou quatro anos depois volta a «dar aulas» e vai enfrentar uma série de coisas que não tem que enfrentar, face ou mercê das decisões que tomou, bem o mal não importa, não está em causa. Penso que bem. As decisões que tomou terão sido todas bem e se foi mal, paciência, também têm o direito a errar. Mas não deve estar sujeito a <i>revanches</i> (ajustes de contas) pelas decisões que tomou” (D4).</p> <p>“Poder, pode. Pode «dar aulas» se assim o entender. Só na própria escola onde está e compatível com o exercício do cargo de Diretor. Por exemplo, podia ter uma turma como tem o Subdiretor, só para não perder a ligação com a parte pedagógica e a relação direta com os alunos. Só nesse aspeto. Agora, a outro nível eu não sei, só se for algum super-homem ou se o dia desse Diretor tiver 48 horas, pode ser que ele consiga. De resto acho muito difícil que o consiga. Eu não tenho nada contra a dedicação exclusiva, porque é o que está em causa aí, mas acho que quem quer levar isto a sério tem que estar aqui. Não consegua. Não tem tempo para isso. Eu não tenho férias há não sei quantos anos. Dizem-me, pronto... goza férias no inverno, mas a verdade é que não dá. Agora estamos a acabar o ano letivo, então mas não vais de férias? Então eu já tenho que ir preparar o próximo ano! Eu há pelo menos 15 anos que não tenho um dia de férias em agosto. Perguntam-me porque é que eu não faço férias em agosto? Em agosto cai tudo aí, desde validar concursos, desde validar não sei quantos, desde fazer os horários, desde isto, desde aquilo, vai-se fazer tudo em agosto e como é que eu vou de férias em agosto?” (D5).</p> <p>“Não. Eu acho que deveria desempenhar menos” (S1).</p> <p>“Eu acho que não há tempo para mais” (S2).</p> <p>“Mais não” (S3).</p> <p>“Não. Acho que já são suficientes” (S4).</p> <p>“Não. Poder, pode. (...). Agora dever, também não vejo que não deva. Por exemplo, imagine que eu tenho um filho, do ponto de vista de participação em eventos de cidadão, portanto, para o exercício de cidadania não deveria ser impeditivo o Diretor, ou seja, quem for que esteja a exercer esse tipo de cargos, de, por exemplo, participar no clube onde os filhos andam, ou num órgão social e exercer no fundo cidadania naquilo que está à sua beira. Portanto, a «exclusividade» que aparentemente está expressa nesta questão, para mim não a vejo como exclusiva” (S5).</p> <p>“Agora não se trata de acumular, mas sim, trata-se mais de exercer cidadania, porque exercer cidadania significa que nós participamos com os nossos vizinhos, com os nossos conterrâneos na parte que está fora da escola” (S5).</p> <p>“[Ser útil à sociedade de outra forma] exatamente” (S5).</p> <p>“Não” (A1; A3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhumas. • Ser docente. • Deveria desempenhar menos funções do que aquelas que desempenha atualmente. • Outras funções no âmbito do exercício da cidadania. • Outras funções que não ocupem demasiado tempo. • Outras funções que não colidam com as que desempenha atualmente. • Funções de outro tipo ou natureza que tragam mais-valias para o Diretor e para o Agrupamento de Escolas.

Continua na página seguinte

Quadro 58 - Outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“É assim: não vejo com maus olhos que possa estar noutras funções, mas têm que ser funções que não ocupem demasiado tempo. (...) Por exemplo, se tivesse que ser Vereador numa Câmara Municipal, se tivesse que ser Presidente de uma Junta de Freguesia, se tivesse que ser Presidente de uma qualquer associação fora e que lhe ocupasse muito tempo não o poderia fazer, porque isto (a direção, ou o cargo de Diretor) ocupa-nos a 120%, que são as horas de trabalho que temos que fazer cá estipuladas por lei, que são sete ou oito horas aqui (na direção) e mais algumas que são as que levamos para casa, para a cama, para o travesseiro que nos ocupa (...) se houver distrações, por outro lado, isto já não consegue funcionar a 100%” (A2).</p> <p>“[Outras funções de modo a não colidir ou se sobrepor ao seu horário enquanto responsável máximo pelo Agrupamento de escolas] eu acho que essas que mencionei não seriam compatíveis com a função aqui de Diretor. Num outro órgão qualquer em que tenha reuniões esporádicas, em que ele possa dar o parecer dele, em que ele possa dar a opinião dele e a experiência dele, mas que ocupem poucas horas. Essas que mencionei na resposta anterior eu não concordo que o Diretor as possa desempenhar” (A2).</p> <p>“Não. Isso não” (A4).</p> <p>“Depende. Eu não creio que quem vem para Diretor de um Agrupamento de Escolas não vai para a missão, quer dizer, tem uma missão, mas não trabalha nas missões. Não foi para a África, não está no deserto. E por outro lado, considero que a experiência noutro tipo de cargos não remunerados como, por exemplo, o caso do meu Diretor que é o Presidente da Assembleia Municipal de (...) e eu não vejo (...) aliás creio que isso é um enriquecimento para a organização (Agrupamento de Escolas), porque ele tem um conhecimento do concelho que é um privilégio (...). Ele conhece quase todas as famílias do concelho (...). Portanto, isso é um privilégio. Conhece muito bem o concelho. Conhece terrinhas que não lembram ao «careca» que existem. Portanto, neste caso creio que pode trazer qualquer coisa de enriquecedor. Eu não vejo (...) esta história da exclusividade de funções, às vezes, é perversa, porque torna as pessoas muito limitadas e as pessoas muito limitadas são muito perigosas, porque não têm a noção de que há mais mundos, de que há mundo e a coisa pior que pode haver é sermos liderados por um «burro»” (A5).</p> <p>“[O Diretor poderia e deveria desempenhar outras funções] completamente, mas com limites, percebe? Com limites de tempo para não interferir com as funções a desempenhar num Agrupamento de Escolas e também com limites de decência, isto é, acho que há coisas que já se passaram no passado que não devem voltar a passar-se, quero dizer, as pessoas não podem sobrepor uma ou outra atividade a esta, porque (...) se é esta que assumiram e hoje são voluntários, portanto, candidatam-se, portanto, é esta que devem ter. Agora, há atividades não remuneradas como, por exemplo, dirigir os Bombeiros Voluntários se fosse caso disso, este caso (o caso do Diretor deste Agrupamento de Escolas a que eu já me referi), estar numa associação política de qualquer género ou numa associação cívica, num clube de futebol, por exemplo, porque não? De ciclismo, percebe? Eu penso que estas atividades não devem ser remuneradas, em princípio, até para estar mais próximo daqueles que lidera ou que dirige” (A5).</p> <p>“[Essas outras funções trariam benefícios para o Diretor por serem prestadas em serviço público e contribuiriam para o seu enriquecimento] exatamente, porque traz coisas, quero dizer, uma pessoa que é mais aberta ao mundo tem forçosamente mais conhecimento dele e ao ter mais conhecimento dele só pode ser uma mais-valia para a organização. Isto é assim que eu vejo. É assim em todo o lado, porque é que não há de ser aqui” (A5).</p>	

Apesar dos discursos da maioria dos entrevistados revelarem que os Diretores escolares não devem desempenhar outras funções para além daquelas que atualmente desempenham, por inerência ao cargo, por bom senso ou ainda de acordo com a legislação atualmente em vigor, alguns destes sujeitos revelam abertura para que este dirigente possa ou deva, eventualmente, desempenhar outras funções sob algumas condições. Assim sendo, os testemunhos recolhidos apontam para que o Diretor pudesse ser docente e desempenhar: menos funções do que aquelas que desempenha atualmente; outras funções no âmbito do exercício da cidadania; outras funções que não ocupem demasiado tempo; outras funções que não colidam com as que desempenha atualmente; e funções de outro tipo ou natureza que tragam mais-valias para o Diretor e para o Agrupamento de Escolas.

Todavia, os sujeitos D1, D3, D4, S2, S3, S4, A1, A3 e A4 dizem claramente que não concordam que o Diretor deva ou possa desempenhar outras funções, dado que entendem que este deve dedicar-se exclusivamente ao desempenho das funções de Diretor escolar, ao passo que S1 defende que este dirigente devia desempenhar menos funções do que aquelas que desempenha atualmente.

Por seu lado, D2 considera que o Diretor poderia «dar aulas», isto é, exercer a docência em simultâneo com as funções inerentes ao cargo de Diretor escolar, mas não com a obrigatoriedade semanal de ter um número fixo de horas. Também D5 defende que o Diretor podia «dar aulas» se assim o entendesse, mas “só na própria escola onde está e compatível com o exercício do cargo de Diretor”. Estes sujeitos defendem estas situações para que o Diretor escolar não perca o contacto com os alunos e com a área pedagógica em concreto.

Contudo, sobre tais situações, D3 adverte que já teve essa experiência no passado, acumulando durante bastante tempo as atividades letivas, em que tinha uma turma, com as de Presidente do Conselho Executivo, mas que hoje não existem condições para isso. Na sua opinião, atualmente o Diretor escolar tem muito mais trabalho que tinha um Presidente de um Conselho Executivo no passado, tem muito mais responsabilidades e escolas a seu cargo que não lhe deixam tempo para que ainda pudesse ter pelo menos uma turma a seu cargo sem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Provavelmente hoje não seria possível evitar que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos fosse muito prejudicado, dadas as inúmeras solicitações que o Diretor é alvo, muitas delas urgentes e requerendo a sua presença física noutros locais no período que lhe estaria destinado às atividades letivas. Apesar de tais circunstâncias, D3 entende que o Diretor, para continuar a manter um contacto próximo com os alunos, tal como faz no AGREFI, deve deslocar-se às salas de aula, deve dialogar com os alunos, deve ouvi-los e atendê-los, ou seja, deve «manter-se perto deles».

O Diretor do AGREOL em relação ao que defende sobre esta matéria e que já mencionámos, acrescenta ainda que deveria existir uma carreira de Diretor e que o docente quando fosse nomeado, eleito ou escolhido para este cargo passava a ser Diretor para o resto da sua vida profissional. Esta sua posição é explicada pelo facto de o Diretor não poder

“estar sujeito a tomar decisões enquanto Diretor e três anos depois ou quatro anos depois volta a «dar aulas» e vai enfrentar uma série de coisas que não tem que enfrentar, face ou mercê das decisões que tomou, bem o mal não importa, não está em causa. Penso que bem. As decisões que tomou terão sido todas bem e se foi mal, paciência, também têm o direito a errar. Mas não deve estar sujeito a *revanches* (ajustes de contas) pelas decisões que tomou” (D4).

Numa outra perspetiva, S5 defende que o Diretor poderia desempenhar outras funções no âmbito do exercício da cidadania como, por exemplo, a participação em eventos de cidadãos ou a participação num órgão social de um clube.

Já A2 entende que o Diretor escolar poderia desempenhar outras funções que não ocupassem demasiado tempo ou que não colidisse com as funções que atualmente desempenha, todavia chama a atenção para que o Diretor não poderia acumular as suas funções com as de Vereador numa Câmara Municipal ou com as de Presidente de uma Junta de Freguesia. Portanto, teriam que ser funções que não exigissem muita atenção, que não requeressem muito tempo e que, ao existirem reuniões, elas fossem esporádicas.

Por último, A5 sublinha que os Diretores escolares deveriam desempenhar funções de outro tipo ou natureza, essencialmente diferentes daquelas que desempenham no exercício do cargo de Diretor. Essas funções poderiam ser desempenhadas numa corporação de bombeiros, num clube de futebol, num clube de ciclismo, numa associação política de qualquer género, numa associação cívica ou mesmo na Assembleia Municipal, como acontece com o Diretor do AGREFI que é Presidente da Assembleia Municipal de um município do Algarve. O entrevistado A5 defende que qualquer uma destas experiências iria enriquecer o Diretor escolar a vários níveis, o que certamente se traduziria em mais-valias para ele próprio e para o Agrupamento de Escolas que tem a seu cargo.

Analizadas outras funções que o Diretor poderia ou deveria desempenhar, é também relevante que se aborde a relação entre as ações de liderar e de gerir, o que faremos de imediato.

3.1.7. Relação entre as ações de liderar e de gerir

No quadro 59 encontram-se abordadas as relações entre as ações de liderar e de gerir.

Quadro 59 - Relação entre as ações de liderar e de gerir

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“É a área social (...). É exatamente promover convívio, (...) atividades de entretenimento, são muito importantes para haver um sentimento de (...)” (D1).</p> <p>“Eu nuns momentos estou a liderar e noutros estou a gerir. Só no final do dia é que eu reflito e digo: - olha naquele momento liderei e geri, mas quer dizer a gente tanto salta do liderar para o gerir sem se aperceber” (D2).</p> <p>“[As funções de liderar e de gerir complementa-se] eu acho que se complementam. Há momentos em que é preciso gerir e há momentos em que é preciso liderar, mas quer dizer (...) sim complementam-se” (D2).</p> <p>“Pois o dia a dia é muito exigente. Essa questão da gestão diária, de dar resposta a todos os aspetos de gestão de recursos humanos, de gestão de recursos financeiros, de serviços administrativos, de assuntos administrativos de alunos (...) essa gestão já é exigente. Mas mais importante do que isso é preparar a orientação e a organização (...). Por exemplo, para o ano, quando nós no início do ano estruturamos o calendário das atividades, o calendário das reuniões, quando nós organizamos as competências de cada cargo, as competências do diretor de turma, as competências do coordenador de departamento, as atividades, que são depois aprovadas em pedagógico. Isso já é uma orientação de líder” (D3).</p> <p>“[Nessa organização e orientação] (...) eu considero que as estruturas intermédias são muito importantes. Eu conto muito com essas pessoas que asseguram a gestão intermédia. Eu valorizo muito o trabalho dos coordenadores de diretores de turma, o trabalho dos coordenadores de departamento, portanto, eu conto muito com essas pessoas, porque eu não tenho acesso, a não ser que faça as reuniões gerais ou mando <i>mail's</i> como fazemos muito, mas os <i>mail's</i> não são o mesmo meio que uma relação direta e eu prefiro a relação direta, de longe. Eu não tenho acesso a toda a gente, portanto, eu tenho que confiar muito naquelas pessoas e tentar discutir com elas, combinarmos e chegarmos a um consenso para que depois aquilo que se combina seja disseminado, mas que seja interiorizado por todos. Portanto, eu dou muito valor, dou muita importância a essas estruturas intermédias” (D3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecem-se por intermédio da dimensão social das escolas. • Nas diversas ações ou atividades diárias realizadas pelo Diretor e pelos restantes elementos da direção. • Nas ações de início de ano letivo tendentes à sua preparação e organização. • Ao nível das estruturas intermédias. • Através de uma liderança emocional e de uma gestão «física». • São mais «visíveis» na ação do «Diretor ideal». • Registam-se através da componente de relações humanas, isto é, mediante as práticas de relações humanas. • Observam-se através das capacidades e competências pessoais e sociais. • Verificam-se através de ouvir os outros e partilhar com eles as suas ideias.

Continua na página seguinte

Quadro 59 - Relação entre as ações de liderar e de gerir

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[As práticas em que se baseia a Diretora para complementar essas funções são as «chefias» e estruturas intermédias] exatamente. [Mediante] a atribuição de responsabilidades às chefias intermédias. [Eu] encontro-me semanalmente, organizo trabalho. No início do ano fazemos essa estruturação toda dos desempenhos dos cargos. No fim do ano fazemos um balanço, uma apreciação” (D3).</p> <p>“O liderar é emocional e também temos que ser emocionais e a emoção capta pessoas. Se conseguirmos emocionar as pessoas e não é preciso pô-las a chorar, e não estou a dizer que a emoção não tem nada a ver com o choro, tem a ver com a capacidade de fazê-los perceber o que é que nós pretendemos e que passem a gostar daquilo e que queiram fazer aquilo, neste ponto de vista, pelo menos é o que eu penso, emocionar as pessoas nesse aspeto. Enquanto que a gestão é mais física, é utilizar os instrumentos e fazer com que as coisas aconteçam” (D4).</p> <p>“Se considerarmos a gestão como uma parte mais técnica, porque é efetivamente, a liderança é mais emocional. Se conseguirmos fundir estes dois conceitos teremos o Diretor ideal” (D4).</p> <p>“Nós gerimos aquilo que temos sem autonomia. Temos que utilizar a liderança para fazer esse tipo de gestão. No sentido mais amplo gerir e liderar não é propriamente isto, porque eu se tiver numa organização com autonomia eu vou liderar de modo a que a gestão faça produzir, seja rentável. Aqui num Agrupamento de Escolas não é possível fazer isso. Eu pelo menos não consigo. Se calhar pode ser defeito meu, mas (...), acho que eu não consigo, porque, quero dizer, eu levo as pessoas a seguir este rumo, mas depois às tantas oiço um colaborador dizer assim... eh pá, mas assim não pode ser, a gente devia fazer assim que é muito mais eficiente. Depois como gestor digo-lhe assim... mas assim vamos contrariar a lei e não nos deixam fazer isso. E vai tudo por «água abaixo». Mesmo eu tendo a certeza que aquele caminho iria resultar mais, iria fazer com que os recursos humanos fossem muito mais eficientes, em vez de ter dois funcionários só podia ter um a fazer aquilo, mas depois não posso, porque a lei não deixa” (D5).</p> <p>“[As funções de liderar e de gerir] elas complementam-se naturalmente. Eu tenho de liderar sempre em função da melhor gestão possível, porque ela está escrita e eu não posso fazer assim porque não me deixam e, portanto, quando digo e quando falo com os meus colaboradores diretos que a gente tem que fazer assim, nós temos a certeza que é por ali, mas depois alguém que não tem a ver connosco pelo menos aqui no contacto direto escreveu que não pode, e como nós não podemos fazer uma coisa sem a outra, portanto, liderar e gerir é assim mesmo, quero dizer, eu gostava de poder só liderar e alguém gerir, mas isso não é possível (...)” (D5).</p> <p>“Eu acho que elas estão sempre de «braço dado». Eu acho que sim. No caso da educação ou da administração escolar, eu acho que não se consegue fazer uma sem a outra” (S1).</p> <p>“(...) o líder é um e no caso do Agrupamento de Escolas o líder será o Diretor. Depois as outras pessoas que estão na direção serão mais gestores do dia a dia. Nós, cada qual tem as suas funções. No meu caso eu trato da contratação de professores, também da elaboração das turmas. O meu colega é mais para as compras. A outra colega é mais para os exames. Pronto, isto falando assim de uma forma geral. Por isso, nós (Subdiretora e Adjuntos) gerimos. Temos o contacto com as pessoas, mas o líder é sempre a pessoa que está à frente e que consegue que o Agrupamento vá para a frente e que as coisas funcionem bem, portanto, são coisas diferentes. Não digo que as outras pessoas que estão na direção não tenham também algum papel na liderança e que ao contactar com os colegas e com os miúdos também não consigam levar o Agrupamento a bom termo, mas pronto, há aquela diferença entre o trabalho do Diretor e o trabalho dos outros elementos, em que o dele será mais de líder e o nosso mais de gestão” (S2).</p> <p>“[Então os outros elementos da direção também são líderes de certa forma] sim, mas de outra forma” (S2).</p> <p>“gerir é muito mais técnico e liderar é muito mais humano e pessoal, tem mais a ver com competências pessoais e sociais, enquanto gerir tem mais a ver com competências técnicas. Como se complementam? Pois eu acho que um líder sem aquela componente de relações humanas, que tenho vindo a falar ao longo da entrevista, não consegue ser um bom líder. Um bom gestor tem que ter conhecimentos técnicos e capacidade de trabalho exigíveis à gestão, (...). Gerir é uma questão muito mais técnica, tem muito mais a ver com os recursos disponíveis, com os objetivos que temos para atingir e com o momento em que se tem que tomar uma decisão. Liderar tem muito mais a ver com as capacidades pessoais de cada um, a forma como consegue motivar, a forma como consegue envolver, a forma como consegue muitas vezes contrariar de uma forma adequada, contrariar não por contrariar, mas contrariar argumentando (...), liderar tem muito mais a ver com competências pessoais e sociais e gerir tem muito mais a ver com competências técnicas. As duas funções complementam-se, juntando a capacidade técnica do gestor com as competências pessoais e sociais do líder” (S3).</p> <p>“(...) as funções de liderança e de gestão (...) complementam-se pondo ao serviço da gestão as capacidades pessoais que cada um tem ao nível da liderança, de motivar, de envolver, de ouvir, de argumentar e põe essas competências pessoais ao serviço das competências técnicas que tem de gerir, de afetar, de (...)” (S3).</p> <p>“Eu penso que no liderar as coisas têm que ser mais partilhadas do que no gerir. O gerir, o Diretor pode gerir somente. Para liderar ele tem que ouvir os outros e saber a opinião dos outros para, como disse há pouco, atingir o objetivo proposto” (S4).</p> <p>“(...) gerir sem liderar é muito difícil, porque não se consegue gerir (...) andamos a «empurrar» as pessoas à força e elas não vão lá. Portanto, a gestão só se faz com liderança. A liderança também tem que ter gestão, porque há determinadas alturas em que o líder tem que fazer lembrar às pessoas que o seguem que o caminho é aquele e nessa parte apreça a gestão. Acho que as coisas complementam-se uma à outra neste aspeto” (A2).</p> <p>“Pois, elas [ações de gerir e de liderar] andam aí à volta. As pessoas lideram e ficam a conhecer (...) se conhecerem bem as pessoas que lideram acabam por ir conhecendo as capacidades que têm e aí fica mais fácil de gerir as coisas” (A3).</p> <p>“Eu acho que são as práticas de relações humanas, não parece que seja mais nada. Gerir e liderar não me parece que seja mais necessário nada que não as relações humanas, portanto, fazer com que as pessoas se sintam bem no local de trabalho” (A4).</p> <p>“Os horários dos alunos e dos professores, para já não é a máquina (o computador) que os faz. Faço de raiz e há preocupações (...) conhece-se A, conhece-se B, portanto (...) os horários são a espinha dorsal da nossa organização durante um ano letivo e como, por acaso nisso coincidimos, temos a mesma opinião, pessoas felizes trabalham melhor e como aqui somos todos muito infelizes atualmente, ao menos nisso tentamos (...) sabemos, olha A tem filhos pequenos, vê lá se (...) este tipo de coisas que têm a ver com uma gestão de recursos, (...) no sentido que na organização as pessoas têm que ser felizes para trabalharem melhor e como agora, como lhe disse as circunstâncias são o que são, nós tentamos que (...) [isso aconteça]” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na utilização da liderança para fazer uma gestão, mesmo sem autonomia e muito «balizada» e controlada normativamente. • No facto de não se conseguir e não ser possível liderar sem se gerir em educação ou na administração escolar. • Ocorrem através do facto de as ações de cada uma das funções complementar a outra.

Os testemunhos dos entrevistados evidenciam determinadas perspetivas no que toca à relação entre as ações de liderar e de gerir, designadamente que este tipo de relação se verifica em muitas situações como: na dimensão social das escolas; nas diversas ações ou atividades diárias realizadas pelo Diretor e pelos restantes elementos da direção; nas ações de início de ano letivo tendentes à sua preparação e organização; ao nível das estruturas intermédias; no exercício de uma liderança emocional e de uma gestão «física»; na «visibilidade» da ação do «Diretor ideal»; na componente de relações humanas, isto é, mediante as práticas de relações humanas; na expressão das capacidades e competências pessoais e sociais; no ouvir os outros e partilhar com eles as suas ideias; na utilização da liderança para fazer uma gestão, mesmo sem autonomia e muito «balizada» e controlada normativamente; no não ser possível liderar sem se gerir em educação ou na administração escolar; e no facto de cada uma das ações complementar a outra.

A este respeito, o Diretor do AGREAL considera que existe relação entre as ações de liderar e de gerir e que as mesmas se complementam. Esta relação é conseguida através da área social da escola, mediante a promoção do convívio e atividades de entretenimento, à semelhança do que fazem as empresas ou outras organizações.

Os entrevistados D2, S2 e A5 entendem que a relação entre as ações de liderar e de gerir tem lugar nas diversas ações ou atividades diárias realizadas pelo Diretor e pelos restantes elementos da direção. Sobre este aspeto, D2 diz que, na sua ação diária, muitas são as atividades e ações que realiza, estando por isso nuns momentos a gerir e noutros a liderar o AGREAM, no entanto, só no final do dia, quando reflete sobre o seu trabalho é que tem uma noção mais precisa das atividades e dos momentos em que liderou e em que geriu.

Por sua vez, S2 refere a este respeito que, na direção do AGREAM, as áreas de atuação estão muito bem definidas e distribuídas pelos elementos da direção, cabendo ao Diretor a liderança do Agrupamento e ao Subdiretor e Adjuntos a gestão do mesmo. Nas funções atribuídas a cada elemento, S2 salienta que a Subdiretora tem a seu cargo, entre muitas outras funções, a contratação de professores e a elaboração das turmas, enquanto um dos Adjuntos é responsável pelas compras e o outro pelos exames, isto de uma forma geral. Acrescenta ainda que estes elementos também estabelecem contacto com as pessoas, mas que o líder é o Diretor. Ou seja, sendo o Diretor o líder formal, acaba também por ser um líder informal pela ação que desenvolve na direção e no próprio AGREAM, em que os restantes elementos da direção são gestores, mas que não descuram ações de liderança no exercício diário das suas funções. Deste modo, a relação que se estabelece entre as ações de liderar e de

gerir ocorre nas reuniões de direção e em determinadas práticas consertadas que envolvem a ação de todos estes atores educativos com funções de liderança e de gestão bem definidas.

Já A5 refere uma atividade ou ação da direção em que se verifica a relação e/ou complementaridade entre as ações de liderar e de gerir, que é a elaboração dos horários dos docentes. A este propósito, assegura que, quanto a este ato de gestão, tanto o Diretor como o elemento da direção que está encarregue desta tarefa têm o cuidado de falar com os docentes a quem se destinam os horários tentando compatibilizar normativamente os «pedidos» e/ou solicitações dos educadores e dos professores na feitura dos horários de trabalho. Esta preocupação é reveladora da liderança destes elementos da direção e do próprio Diretor, que entende que, desde que se cumpra a lei, é mais benéfico ter no Agrupamento recursos humanos mais satisfeitos com as condições que ainda é possível a direção conseguir satisfazer. Por outros termos, A5 refere que, nesse aspeto, todos os elementos da direção partilham a mesma opinião, nomeadamente que “pessoas felizes trabalham melhor e como aqui somos todos muito felizes atualmente” o trabalho tem sido profícuo. Ainda, a propósito, menciona que o facto de os elementos da direção conhecerem muito bem e há muitos anos os recursos humanos tem permitido satisfazer os «pedidos» dos docentes, dentro do possível e da legalidade. A título de exemplo, salienta que têm em consideração, na elaboração dos horários, o facto de existirem no Agrupamento docentes com filhos pequenos.

Nas ações de início de ano letivo, tendentes à sua preparação e organização, também se regista a relação entre liderar e gerir. A este respeito, a Diretora do AGREFI sublinha todos os aspetos que no início do ano letivo envolvem a gestão dos recursos humanos, financeiros e administrativos, os assuntos administrativos relacionados com os alunos, a estruturação do calendário das atividades escolares e do calendário das reuniões, bem como quando organizam as competências de cada cargo e que são aprovadas em Conselho Pedagógico, que requerem atos de gestão, ações de liderança e capacidades para a tomada de decisões.

A estes aspetos, A3 acrescenta que as estruturas intermédias são muito importantes em qualquer Agrupamento de Escolas. No AGREFI, a Diretora conta com estas estruturas para assegurar a gestão intermédia, posição que também é partilhada pelo Diretor do AGREAL. A este propósito, estes dois sujeitos coincidem nas suas opiniões quando referem que, como não é possível estar com todos no Agrupamento, as suas lideranças dirigem-se sobretudo àqueles que entendem serem os melhores veículos para se chegar aos restantes atores educativos, como acontece com os diversos coordenadores existentes, tanto no AGREAL, como no AGREFI, em que lhes são atribuídas responsabilidades, se realizam reuniões semanais e em que no início do ano é feita toda a estruturação do desempenho dos cargos e no fim é efetuado

um balanço ou uma apreciação, verificando-se, deste modo, uma relação estreita entre a liderança e a gestão e/ou entre as ações de liderar e de gerir.

Esta relação estabelece-se ainda mediante as práticas de relações humanas, entendendo A4 que somente neste tipo de práticas se verifica tal relação e que as mesmas são utilizadas tanto na gestão (gestão dos recursos humanos), como na liderança, de modo a “fazer com que as pessoas se sintam bem no local de trabalho”.

Tal relação também se verifica através de uma liderança emocional, tal como entendem Goleman (1998; 2000; 2012; 2013; 2014; 2015), Caruso e Salovey (2006), Heitor (2006), Goleman, Boyatzis e McKee (2011) e Lopes e Salovey (2012), e de uma gestão «física», assim como na utilização da liderança para fazer uma gestão, mesmo sem autonomia e muito «balizada» e controlada normativamente.

O primeiro aspeto é salientado pelo Diretor do AGREOL que entende que os líderes também têm de ser emocionais e que este estilo de liderança baseado nas emoções ajuda a «captar» a atenção das pessoas, a «tocar-lhes» no seu interior, ou seja, a despertar-lhes sentimentos e sensações em relação ao líder e às tarefas que este sugere. Este sujeito entende que o Diretor enquanto líder, deve conseguir «emocionar» as pessoas, deve, portanto, ter essa capacidade de fazer perceber às pessoas o que pretende, de as fazer passar a gostar daquilo que é pretendido que façam para que passem efetivamente a fazer aquilo que é pretendido. Depois deve providenciar os instrumentos necessários para que o que foi pretendido seja realizado pelos liderados, ou seja, pelos recursos humanos do Agrupamento de Escolas. Este sujeito acrescenta ainda que, pelo facto de a gestão ser uma função mais técnica e a liderança mais emocional, a complementaridade entre as ações destas duas funções numa organização torna-se mais visível quando tais ações são levadas a cabo por um dirigente que apelida de «Diretor ideal». Todavia, tanto este sujeito como S3 advertem para o facto de tal situação não ser muito fácil nem linear. Segundo estes dois sujeitos, tal desiderato requer da parte do Diretor, enquanto líder, o domínio da componente de relações humanas e a posse de competências pessoais e sociais e, enquanto gestor, de competências e conhecimentos técnicos e capacidade de trabalho exigíveis à gestão. Ainda de acordo com S3, opinião igualmente partilhada por S4, essa complementaridade também se verifica quando o Diretor tem a capacidade para ouvir os outros e partilhar com eles as suas ideias.

Quanto ao segundo aspeto, D5 afirma que, no AGREVI, “temos que utilizar a liderança para fazer esse tipo de gestão”, isto é, a gestão sem autonomia. E acrescenta que “numa organização com autonomia eu vou liderar de modo a que a gestão faça produzir, seja

rentável. Aqui num Agrupamento de Escolas não é possível fazer isso. Eu pelo menos não consigo” (D5). Muitas vezes poderiam ser colocados dois funcionários a fazer um determinado trabalho, o que seria muito mais produtivo para o Agrupamento, mas não é possível porque a legislação não o permite, então visando a melhoria deste tipo de gestão dos recursos humanos este Diretor socorre-se da liderança e/ou das ações de liderar que implementa.

Em relação à sua complementaridade, todos os entrevistados são de opinião que estas duas funções complementam-se e que na ação diária dos elementos da direção essa situação é perceptível. Neste âmbito, saliente-se o discurso de S1 quando afirma que “(...) elas estão sempre de «braço dado». (...). No caso da educação ou da administração escolar, eu acho que não se consegue fazer uma sem a outra”.

Outra das formas de complementaridade ocorre quando as ações de cada uma das funções complementa a outra, tal como afirma A2, nomeadamente que

“gerir sem liderar é muito difícil, porque não se consegue gerir. Quer dizer, andamos a «empurrar» as pessoas à força e elas não vão lá. Portanto, a gestão só se faz com liderança. A liderança também tem que ter gestão, porque há determinadas alturas em que o líder tem que fazer lembrar às pessoas que o seguem que o caminho é aquele e nessa parte apreça a gestão. Acho que as coisas complementam-se uma à outra neste aspeto”.

Enquanto líder, o Diretor no exercício da ação de liderança, de acordo com A3, fica a conhecer melhor as pessoas, o que acaba por ajudá-lo no modo de gerir os recursos humanos. Este conhecimento das pessoas faz com que o Diretor enquanto líder passe a conhecer melhor as capacidades das pessoas que lidera e “aí fica mais fácil de gerir as coisas” (A3), em qualquer organização.

Analisada, em função dos dados, a relação que se estabelece entre as ações de liderar e de gerir, interessa também abordar as práticas que complementam tais funções, o que será feito na subcategoria seguinte.

3.1.8. Práticas que complementam as funções de liderar e de gerir

No quadro 60 encontram-se sistematizadas as práticas que complementam as funções de liderar e de gerir, na opinião dos entrevistados.

Quadro 60 - Práticas que complementam as funções de liderar e de gerir

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Por exemplo, quando eu defino os horários dos funcionários. Eu defino os horários em função das necessidades do serviço (...). Estou a gerir e a liderar. Mas depois também tento, sem comprometer o serviço, atender às necessidades da pessoa. Portanto, eu estou aqui a fazer uma liderança, mas também a gerir um pouco a vida das pessoas (...)” (D2).</p> <p>“Pois a prática é dizer assim... pois, o que é que temos que fazer? O que é que o Subdiretor, o que é que o coordenador deve fazer de modo a que, por exemplo, utilize os recursos humanos disponíveis da melhor maneira. Portanto, nós estamos a dizer como é que se faz ou a sugerir como é que se faz, porque o líder deve sugerir não deve dizer tens que fazer assim, não deve impor, tendo sempre em conta que essa sugestão vai dar ao colaborador direto, vai fazer com que a gestão seja eficiente, ou seja, que eu tenho uma tarefa para um indivíduo fazer, essa tarefa passa sempre pela gestão e nos tempos que correm quando estamos a falar de recursos humanos então, cada vez ela tem que ser mais «apertada», porque a gente cada vez tem menos de forma a que sejam atingidos e concretizados os objetivos. Nem sempre da maneira que a gente em termos de liderança gostávamos que fosse, mas (...) aqui é que há mesmo a ligação entre liderança e gestão, é que a gente por vezes tem que adaptar a liderança à gestão de maneira a que haja o cumprimento da lei, (...), por exemplo, se eu não utilizasse um esquema que já utilizo há dois ou três anos que é o banco de horas, isto já não funcionava. Portanto, eu ponho as pessoas a trabalhar, por exemplo, nós agora cada vez mais estamos a servir mais refeições aqui no refeitório e eu tenho lá três cozinheiras e uma delas é autodepressiva, (...) pronto está lá só para quase descascar batatas e mesmo assim é muito devagarinho e chegamos ali a «dar» 200 almoços e as duas senhoras que lá estão não conseguem dar conta daquilo. Então eu tenho que pôr auxiliares a ajudar, a levantar os tabuleiros, a lavar loiça, a pôr os talheres, etc., e elas fazem isso na hora de almoço delas e como eu não posso compensá-las de outra maneira, criei o tal banco de horas e agora depois de interrompermos as aulas elas ficam em casa. Quando precisam de ir ao médico vão ao médico, quando precisam de ir à terra ficam lá mais dois dias por conta desta gestão das horas, a que chamamos banco de horas. Uns aderiram, outros não. Mas já estão mais a aderir, porque quando começaram a ver que a colega (...) então mas e a colega onde é que foi? A colega está em casa. Então, mas ainda não está de férias? Mas já trabalhou. (...) e pronto, implementei isso e tem dado resultado, porque se não acho que não conseguia. É impossível com o número de pessoas que cada vez temos menos. (...)” (D5).</p> <p>“Eu acho que há uma coisa muito importante. É o convívio entre todos e é uma parte que é privilegiada neste Agrupamento, quer desde um simples jantar para as pessoas, estou a falar de um jantar de Natal, uma sardinhada de final de ano. Portanto, ao fim e ao cabo, sempre com o propósito de passar aquela imagem de que somos uma família” (S1).</p> <p>“Uma das coisas que complementa é o facto de a pessoa estar sempre atualizada de tudo o que sai a nível de legislação, ter sempre aquela base e que vá sempre se informando e sabendo tudo aquilo, pronto (...) tem que ler tudo aquilo que sai todos os dias. Depois outra prática é o contacto humano no dia a dia das escolas. Depois é também a parte do conhecimento dos outros órgãos que funcionam, ao nível dos coordenadores, ao nível de secretaria (...) ter sempre conhecimento de toda a «máquina» que funciona nas escolas. (...) depois também estar atualizado em relação a tudo o que há de eventos e de novas coisas que surgem para poder fazer com que a escola acompanhe e para que os meninos participem em atividades extra, fora da escola, de forma que a escola se vá adaptando à sociedade, àquilo que acontece e mesmo o conhecimento do meio, ligações com a autarquia, com empresas (...) pronto, fazer toda essa proximidade da escola com a sociedade. Haverá mais coisas, mas que (...)” (S2).</p> <p>“Eu acho que o exemplo que o gestor dá é uma boa prática para complementar as funções de liderar e gerir” (S3).</p> <p>“Dar a conhecer aos outros as nossas ideias, que caminho pretendemos seguir, ouvi-los sempre que possível, sempre que nos cheguem ao pé com algum problema, ouvi-los. Fazê-los entender que aquilo que pretendemos tem um objetivo e é aquele o caminho que deve ser seguido, embora, por vezes, tenha que ser imposto, mas já tem que haver sempre uma parte de levar o outro a entender que aquilo é necessário para ele o poder fazer. Se ele não sentir que é necessário fazer aquilo ele não o faz. Vai fazê-lo obrigado, faz uma parte, desliga-se do resto e não chega ao final” (A2).</p> <p>“Portanto, definem-se estratégias, definem-se linhas orientadoras e definem-se prioridades. Depois vai-se à procura dos recursos humanos e dos recursos físicos. Distribuem-se, definem-se outra vez prioridades, diz-se às pessoas o que é que esperamos delas e quais são os objetivos a atingir” (A3).</p> <p>“Aqui temos que harmonizar todas as pessoas, que o objetivo é melhorar as notas, as classificações dos alunos. Portanto, e essa melhoria inclui o bem-estar psicológico e de profissional, que no fundo a profissão deles é estudante. Portanto, eles têm que estar bem com a sua profissão e têm que gostar de estar neste espaço, porque nesta altura da vida deles como adolescentes, quanto mais nós os cativarmos em termos relacionais e em termos de bem-estar, melhores notas eles também podem tirar” (A4).</p> <p>“Por exemplo nas ocasiões (...) sabe naqueles fins de período, nas festinhas não sei quê a maneira como se organizam, a maneira como o Diretor fala com os alunos sobretudo nessas ocasiões, no Natal, no fim do ano e também com os professores obviamente (...)” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A elaboração dos horários dos funcionários. • A gestão dos recursos humanos. • A criação de um banco de horas. • As atividades ou ações de convívio. • A atualização de conhecimentos. • A ligação a outras organizações. • Gerir e liderar pelo exemplo. • Dialogar, ouvir os outros e atendê-los. • As políticas orientadoras do Agrupamento.

As práticas mencionadas pelos entrevistados que complementam as funções de liderar e de gerir são as seguintes: a elaboração dos horários dos funcionários; a gestão dos recursos humanos; a criação de um banco de horas; as atividades ou ações de convívio; a atualização de conhecimentos; a ligação a outras organizações; o gerir e liderar pelo exemplo; o dialogar, ouvir os outros e atendê-los; e as políticas orientadoras do Agrupamento.

O facto dos horários dos funcionários, de acordo com o Diretor do AGREAM, serem elaborados em função das necessidades dos serviços e, sempre que possível, atendendo, também, às necessidades das próprias pessoas, configura uma prática em que se complementam as funções de liderar e de gerir. A liderança tem a ver com o facto de o Diretor se preocupar com os recursos humanos, falando com eles, ouvindo as suas queixas e solicitações, tentando, numa gestão racional destes recursos humanos, atender às necessidades destes indivíduos que não colidam com a lei. Já mediante a gestão pretende que estes recursos humanos sejam colocados nas funções que melhor se adequem a cada um, de modo a que no AGREAM sejam mantidos abertos serviços de qualidade e atingidos para este setor os objetivos definidos. O ouvir os outros, como já se mencionou, o dialogar com as pessoas e atendê-las é outra das práticas em que se verifica a complementaridade entre as funções de liderar e de gerir. A este propósito, A2 diz que, na gestão dos recursos humanos, o Diretor para os conhecer deve dialogar com eles, ouvi-los e atendê-los e que a sua gestão deve realizar-se tendo por base este modelo de liderança, ou seja, da liderança democrática (O’Conner, 1995; Junior e Lipp, 2011). Também através desta forma de liderança, o Diretor tem em vista que os recursos humanos entendam que aquilo que se pretende tem um objetivo e que, para ser atingido, deve ser seguido um determinado caminho, embora, por vezes, o Diretor reconheça que esse caminho tenha que ser imposto, configurando uma prática de liderança autoritária (Castro, 1993; Garayar, 2011), mas que, mesmo nessas situações, o Diretor deve levar os outros a compreenderem que aquele é o melhor caminho para se poderem alcançar os objetivos traçados. Este aspeto é muito importante, porque, segundo A2, se eles não sentirem que é necessário fazer aquilo e seguir aquele caminho, fazem somente uma parte, desligam-se do resto, não chegam ao final e os objetivos não são atingidos. Contudo, entendem alguns dos entrevistados que para este desiderato ser alcançado é necessário que os Diretores proporcionem um clima ético e positivo, em que procurem fomentar a autoconsciência, a confiança e a colaboração, o que configura uma liderança autêntica (Luthans e Avolio, 2003; Avolio e Gardner, 2005; Avolio e Luthans, 2006; Walumbwa *et al.*, 2008; 2010).

Por seu lado, o Diretor do AGREVI sublinha que na própria gestão dos recursos humanos o Diretor deve «utilizá-los» da melhor maneira legal e possível, tal como a este respeito percebe Bolívar (2013a). Contudo, enquanto líder, o Diretor não deve dizer como os liderados devem proceder, antes deve sugerir como é que as pessoas devem fazer. Já enquanto gestor, ainda na ótica de D5, o Diretor deve fazer uma gestão «inteligente» dos recursos humanos para que sejam atingidos e concretizados os objetivos, dado que estes recursos são cada vez menos. E acrescenta que

“aqui é que há mesmo a ligação entre liderança e gestão, é que a gente por vezes tem que adaptar a liderança à gestão de maneira a que haja o cumprimento da lei, (...) porque eu também estou convencido que se nós não estivéssemos tão espartilhados que poderíamos gerir melhor, ou seja, se não estivéssemos tão condicionados pela legislação poderíamos gerir melhor. A legislação não é perfeita, aliás nada é perfeito. Eu tenho a certeza que se tivesse outro tipo de autonomia em termos de gestão de recursos humanos e não estou a falar em ter mais recursos humanos, porque eu sei que isso é missão impossível, mas se eu os pudesse escolher, se eu pudesse «jogar com eles» [tudo seria diferente] (...)” (D5).

Portanto, esta gestão «inteligente» é complementada com uma mistura de estilos de liderança, tais como o democrático, o autoritário e autêntico.

Outra prática enunciada por este sujeito no âmbito da gestão dos recursos humanos e da sua liderança é a criação de um banco de horas por parte do Diretor do AGREVI. Sobre este aspeto refere que

“se eu não utilizasse um esquema que já utilizo há dois ou três anos que é o banco de horas, isto já não funcionava. Portanto, eu ponho as pessoas a trabalhar, por exemplo, nós agora cada vez mais estamos a servir mais refeições aqui no refeitório (...) chegamos ali a «dar» 200 almoços e as duas senhoras que lá estão não conseguem dar conta daquilo. Então eu tenho que pôr auxiliares a ajudar, a levantar os tabuleiros, a lavar loiça, a pôr os talheres, etc., e elas fazem isso na hora de almoço delas e como eu não posso compensá-las de outra maneira, criei o tal banco de horas e agora depois de interrompermos as aulas elas ficam em casa. Quando precisam de ir ao médico vão ao médico, quando precisam de ir à terra ficam lá mais dois dias por conta desta gestão das horas, a que chamamos banco de horas. Uns aderiram, outros não. Mas já estão mais a aderir, porque quando começaram a ver que a colega (...) então mas e a colega onde é que foi? A colega está em casa. Então, mas ainda não está de férias? Mas já trabalhou” (D5).

Esta forma de gerir os recursos humanos tem possibilitado que tudo continue a funcionar com a normalidade necessária no refeitório do AGREVI. Todavia, este Diretor, enquanto líder, soube explicar em que consistia esta forma de gerir os recursos humanos, o que pretendia deles, o que teriam de fazer e como seriam pagos, neste caso compensados. Trata-se de uma prática em que existe uma «comunhão» e complementaridade entre as funções de liderar e de gerir.

Outras das práticas que é implementada em muitos Agrupamentos de Escolas e referida por S1 e A5 é o convívio. Ou seja, são as festas de final de período, de final de ano, os jantares de

convívio ou comemorativos, as entregas de prémios aos alunos ou a outros elementos da comunidade educativa. Também pode ser uma sardinhada, o assar de um cabrito, um jantar ou almoço de Natal, de Páscoa ou outras formas de convívio. Toda esta gestão que é necessária fazer por parte dos Diretores escolares, em particular do Diretor do AGREAL e do Diretor do AGREVI, a par de uma liderança escolar visionária, autêntica, democrática e concertada fazem perceber a todos os atores educativos que a sua presença em tais atividades é muito importante para que todos se conheçam melhor e possam solidificar as relações humanas entre eles. Também para entenderem que fazem parte de «uma família» ou de uma equipa que é agora aquele Agrupamento de Escolas, neste caso concreto o AGREAL e o AGREVI.

Tratam-se, portanto, de práticas que estes Diretores utilizam e que consubstanciam liderar com visão (Cunha, Rego e Figueiredo, 2013), e que funcionam como ações que complementam o seu modo de gerir os seus Agrupamentos de Escolas.

Segundo A3 e A4, as próprias políticas e as «linhas orientadoras» que são definidas no Agrupamento, quer pelo Conselho Geral, quer pelo próprio Diretor configuram o recurso a práticas que complementam as funções de liderar e de gerir.

Ainda o facto de o Diretor liderar e de gerir pelo exemplo é, na opinião de S3, um dos aspetos que configuram práticas que complementam as funções de liderar e de gerir.

Por último, as práticas que o Diretor realiza, assim como os restantes atores educativos por solicitação deste dirigente, tendo por objetivo a atualização de conhecimentos, é outra das práticas que também complementam as funções de liderar e de gerir. A este respeito, S2 salienta que, para que se possam definir tais «linhas orientadoras» e políticas, o Diretor deve ter conhecimento de toda a legislação escolar, deve estar sempre atualizado neste campo, deve ter um contacto próximo com os atores educativos de todas as escolas do AGREAM, se possível no dia a dia. Deve ainda conhecer todos os órgãos existentes no Agrupamento e o seu funcionamento, sublinhando que é imprescindível esse conhecimento existir ao nível dos coordenadores, da secretaria, do Conselho Administrativo, do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico. Acrescenta que deve ainda

“estar atualizado em relação a tudo o que há de eventos e de novas coisas que surgem para poder fazer com que a escola acompanhe e para que os meninos participem em atividades extra, fora da escola, de forma que a escola se vá adaptando à sociedade, àquilo que acontece e mesmo o conhecimento do meio, ligações com a autarquia, com empresas (...) pronto, fazer toda essa proximidade da escola com a sociedade” (S2).

Depois de tratadas as práticas que complementam as funções de liderar e de gerir, importa também saber se um Diretor de um Agrupamento de Escolas o gere ou lidera mais, o que será abordado de imediato.

3.1.9. O Diretor gere ou lidera mais um Agrupamento de Escolas

Saber se a ação de um Diretor de um Agrupamento de Escolas se centra mais na gestão ou na liderança do mesmo, foi outro dos aspetos sobre o qual se pronunciaram os sujeitos do estudo, tal como se encontra representado no quadro 61.

Quadro 61 - O Diretor gere ou lidera mais um Agrupamento de Escolas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Eu acho que lidera” (D1). “Gere” (D2). “Faz as duas coisas. Gere, é obrigatório o fator gestão. Gestão estratégica e gestão quotidiana, mas liderar é a capacidade que se espera que tenha para conseguir levar os outros, porque envolve muitas pessoas, muitos profissionais” (D3). “Tem que liderar” (D4). “Em termos abstratos acho que um Diretor gere” (D5). “Eu acho que é um bocadinho um <i>mix</i>, apesar de infelizmente ter que gerir mais do que liderar, porque ao fim e ao cabo as funções que lhe estão inerentes têm muita parte de gestão e se falarmos então [do que se passa atualmente] e neste caso nós também estamos a migrar para este processo de autonomia, ainda mais a gestão assume preponderância” (S1). “Tem que liderar. Se gerir só, não chega lá” (S2). “Lidera mais” (S3). “Eu corro o risco de dizer que os Diretores estão mais habituados a gerir” (S4). “Depende da pessoa. Depende da natureza da pessoa e da formação da pessoa. Acho que pode gerir e pode ser líder” (S5). “O Diretor para mim deve liderar, ao mesmo tempo gerir. Portanto, fará as duas coisas” (A1). “Eu acho que primeiramente tem que liderar e depois em segundo lugar tem que gerir” (A2). “Eu acho que lidera mais do gere” (A3). “Eu acho que tem que fazer as duas coisas (...)” (A4). “Sabe é muito difícil responder em abstrato. Sabe, cada caso é um caso. Há tanta maneira de dirigir. Há Diretores que são gestores e estão-se borrifando para o resto e tudo há de ser à maneira deles e vai assim e há outros que são líderes” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As duas coisas. • Lidera. • Gere. • Depende da pessoa.

Os discursos dos entrevistados revelam uma divisão de opiniões quanto ao facto de um Diretor num Agrupamento de Escolas o liderar ou gerir mais.

Portanto, dos quinze entrevistados, cinco (D1; D4; S2; S3; e A3) dizem que o Diretor de um Agrupamento de Escolas o lidera mais que gere. Outros cinco (D3; S1; A1; A2; e A4) afirmam que tanto gere como lidera. Neste âmbito, A2 entende que o Diretor “(...) primeiramente tem que liderar e depois em segundo lugar tem que gerir”, enquanto S1 opina “que é um bocado *mix*, apesar de infelizmente ter que gerir mais do que liderar (...)”.

Ainda dos quinze entrevistados, três deles (D2; D5; e S4) referem que gere mais do que lidera e dois (S5 e A5) mencionam que depende da pessoa. Depende da sua maneira de ser e da sua formação (S5).

Apesar dos discursos dos entrevistados indicarem três perspetivas, não prevalecendo uma maioria de opiniões em qualquer uma delas, na verdade, parece-nos que em Portugal, tanto normativamente como na prática, ainda não existe uma cultura enraizada de liderança do Diretor de escola, pelo que, tal como entende Adair (2003), ela aprende-se sobretudo na prática, não havendo nada que possa substituir esse ciclo de experimentação, de tentativas e erros e de sucessos e fracassos, seguidos de reflexão e formação neste domínio.

Analisadas as opiniões dos entrevistados sobre se o Diretor de um Agrupamento de Escolas o gere ou o lidera mais, importa agora considerar se os Diretores entrevistados gerem ou lideram mais, na prática, os seus Agrupamentos de Escolas, o que faremos na subcategoria seguinte.

3.1.10. Gere ou lidera mais o Diretor do Agrupamento de Escolas em causa

As opiniões dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas entrevistados sobre se o que «pesa» mais na sua ação é a gestão ou a liderança constituem o quadro 62.

Quadro 62 - Gere ou lidera mais o Diretor do Agrupamento de Escolas em causa

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) eu acho que sou muito menos líder e muito mais gestor, mas acabo por (…) como sou um grande tagarela e gosto muito de falar, andar muito por aí. (…) em termos de gestão faço aquilo que a legislação em vigor me permite, (…) tentando a maior ginástica possível e tentando entender, digamos, o conjunto de normas (…) que gerem [ou regem] todos os procedimentos aqui dentro de um Agrupamento de Escolas. (…) tanto quanto possível, gosto de comunicar as minhas decisões de viva voz e menos por (…) papel. (…) muitas vezes isso não é possível” (D1).</p> <p>“[Eu] giro” (D2).</p> <p>“Nós temos cerca de duzentos funcionários e mais de cem professores. Portanto, é preciso [liderar] e mesmo do ponto de vista das famílias e das crianças que a liderança seja vista como alguém que se responsabiliza por aquilo que está a fazer, que dá a cara, que toda a gente sabe que na hierarquia tem o diretor de turma, tem o coordenador de departamento, mas tem os elementos da direção e a Diretora que é aquela pessoa que representa a escola em todas as circunstâncias, que tem a última palavra a dizer, que pode ser consultada, que pode ser ouvida para um conselho (...). Não é o centro do mundo (...).” (D3).</p> <p>“É assim (...) isso é engraçado porque esta entrevista até vem num momento interessante. Passaram vinte anos (...). Dá para fazer algum balanço. Porque se estivesse em princípio de carreira já seria de outra maneira, assim dá para fazer um bocadinho de balanço. O que eu posso dizer relativamente a mim própria, com o desconto quem tem que se dar à subjetividade quando nós falamos de nós próprios (...). Nos primeiros anos eu procedia de uma forma quase instintiva. Eu não tinha bem a consciência de que a teoria de gestão dizia que fizesse assim e há muitas coisas que eu depois em formação em Administração Escolar percebi que estava já estudado, que havia teoria sobre aquilo, que haviam avaliações, que haviam estudos, etc., mas muitas vezes ficava satisfeita porque eu já aplicava determinados conceitos e determinadas formas de estar que pertenciam a um determinado tipo de líder que é o que eu aprecio e isso foi nos primeiros anos. Depois foi mais pensado logicamente, foi com mais consciência, porque ganhei formação e tive acesso a mais informação sobre estes assuntos, mas mantive-me sempre na mesma linha de considerar que liderar é entusiasmar os outros é, portanto, monitorizar para que haja ali um percurso que é orientado” (D3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muito menos líder que gestor, ou seja, gere mais. • Tenta liderar. • Lidera mais. • As duas coisas.

Continua na página seguinte

Quadro 62 - Gere ou lidera mais o Diretor o Agrupamento de escolas em causa

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Então atualmente pode-se dizer que se verifica um equilíbrio entre o gerir e o liderar ou nem por isso] pois eu atualmente não gosto muito porque as condições atuais quase que nos deixam assoberbados com a gestão diária, a resposta imediata que é preciso dar e nós Diretores temos que ter momentos para pensar quer seja individualmente quer seja em grupos, em conselhos disto ou daquilo, pensar em gestão estratégica porque isso é muito importante. Mas esta forma de dar resposta imediata e urgente e a plataforma fecha às seis da tarde e nós temos que [ter tudo pronto antes dessa hora], as solicitações são tantas e estruturadas de uma tal maneira que nós quase só temos tempo para gerir. Essa é uma dificuldade que eu no princípio já falava nesse constrangimento” (D3).</p> <p>“[As imposições burocráticas impostas pelo MEC obrigam-na a centrar ainda muito na parte da gestão, facto que a contraria] é isso mesmo, porque a liderança que eu fazia, por exemplo, quando eu estava só na escola [uma escola do seu concelho onde é atualmente Diretora] era muito diferente daquilo que eu hoje sou capaz de implementar, isto é, se eu começasse a ser Diretora agora, com a dimensão do Agrupamento e com a variedade de assuntos, eu nunca teria tido a oportunidade, estou consciente disso e já tenho pensado muito sobre isso, de desenvolver um estilo de liderança que me permitisse motivar as pessoas, relacionar-me com elas de uma maneira próxima como eu fazia e hoje estou a tirar rendimento disso. Agora não estou é com condições para criar novas relações. Portanto, o Agrupamento ainda beneficia disso porque eu conhecia já toda a gente. (...) aqui da Secundária também alguns colegas já tinham estado connosco (...). Não, este modelo de funcionamento não permite que esta relação de proximidade aconteça. Criar isso não é possível. Não há disponibilidade. Mas realmente as condições, portanto, pelo facto de termos agrupado e a forma como este governo divulga as ideias, como eu já disse há bocadinho, são um bocadinho baralhadas, a gente não consegue encontrar ali um pensamento fluido, uniforme, homogéneo sobre isto faz com que a gente tenha que dar atenção a uma coisa e depois já tem que dar atenção a outra. Portanto, a fluência, o ritmo da gestão diária é de tal maneira que não nos permite dedicarmos (...). Eu acho que os colegas da [escola onde estava antes] com a minha saída para aqui, a sede passou a ser aqui (...) por exemplo, nos intervalos estava sempre na sala dos professores, então toda a informação que chegava toda a gente sabia sempre. Conversávamos e estabeleciam-se relações com as pessoas facilmente. Agora, as coisas são com hora marcada. Eu vou lá dois dias, é verdade, por semana, mas estou sempre com a sensação de que aquilo não serve (...). Digamos que o que se vive atualmente em termos de relação interpessoal e de proximidade e de objetivo comum e de influência é ainda bom e resulta de trabalho feito anteriormente porque havia mais condições para o fazer” (D3).</p> <p>“Eu acho que faço (...) ainda não cheguei à fase de líder (...). Acho que faço 50-50, não sei. Ou faço mais 60-40, respetivamente de liderança e gestão” (D4).</p> <p>“No meu caso acho que eu tento liderar” (D5).</p> <p>“Acho que faz ambas as coisas” (S1).</p> <p>“[Sobressai alguma delas] nós como equipa tentamos que não exista uma grande disparidade entre ambas e tentamos conciliá-las, dividindo as tarefas entre nós e a nossa equipa de apoio também” (S1).</p> <p>“Lidera” (S2).</p> <p>“Lidera. Lidera mais” (S3).</p> <p>“depende, (...) isso tem duas formas de ver: se calhar em determinadas situações o Diretor gere e em determinadas situações ele lidera, porque verificamos que acabam por realizar aquilo que ele tem em mente e tem que ser feito” (S4).</p> <p>“(...) o Diretor tem que ser gestor e tem que ser líder, porque não é só gerir. Tem que saber o caminho para onde quer ir” (S4).</p> <p>“Eu acho que lidera e gere” (S5).</p> <p>“[Em relação a este aspeto] digamos que (...) eu não faria uma grande distinção entre um e outro. Sendo certo que de 100% não é dividir em 50% para cada uma. É exercer liderança, digamos na totalidade e gerir também na totalidade. Não é no sentido de dizer que numa linha de 100%, atribuir 20% à liderança e 80% à/ao gestão/gestor ou ao contrário, não. Exerce liderança e gere na totalidade” (S5).</p> <p>“As pessoas têm que perceber e têm que sentir que têm uma liderança forte. De qualquer das formas, acho que uma coisa está ligada à outra” (A1).</p> <p>“Depende das situações. Quando é preciso gerir ele gere, quando é preciso liderar ele lidera” (A1).</p> <p>“Eu acho que lidera, porque é assim: a própria eleição do Diretor parte logo de um campo de liderança. Se os elementos que o elegem, se as pessoas que o elegem, se os organismos dentro do Agrupamento que o elegem não estiverem de acordo com ele, com as ideias dele, com aquilo que ele define, logicamente não o vão eleger, portanto, ele não aparece como Diretor. Depois de estar como Diretor, aquilo que ele colocou como base de trabalho para ser eleito, passa pela gestão, ou seja, o gerir depois, o fazer com que as coisas aconteçam dessa maneira utilizando os meios técnicos, humanos existentes cá (no Agrupamento de Escolas)” (A2).</p> <p>“Lidera mais do que gere, porque depois estão os outros para ajudar a gerir. A Diretora lidera mais” (A3).</p> <p>“faz as duas” (A4).</p> <p>“[Contudo,] é mais líder, penso eu. É mais líder, porque depois tem a parte dos serviços administrativos que o ajudam um bocado a gerir, mas só que ele é responsável por essa parte, apesar de ter um responsável pelos serviços administrativos também tem a sua quota de responsabilidade, mas ele (Diretor) é o final. Se acontecer alguma desgraça é ele que «paga» (...). Portanto, ele tem que gerir mesmo” (A4).</p> <p>“Eu acho que o nosso Diretor tem muitas características de líder mais do que de gestor” (A5).</p> <p>“[O Diretor deste Agrupamento de Escolas lidera mais] sim. Não quero dizer que não saiba gerir, mas acho que tem mais qualidades de líder” (A5).</p>	

Os discursos dos entrevistados não são unânimes em relação ao facto de os Diretores entrevistados liderarem ou gerirem mais o seu Agrupamento de Escolas. Nesses testemunhos as

ideias que se destacam em relação a estes aspetos são as seguintes: muito menos líder que gestor, ou seja, gere mais; tenta liderar; lidera mais; e as duas coisas.

Assim, apesar de D1 afirmar que é menos líder do que gestor no AGREAL, tanto S1, como A1 referem que uma coisa está ligada à outra e que, como equipa, tentam que uma delas não se sobreponha à outra, pelo que entendem que este Diretor desempenha as duas funções. O entrevistado A1 ainda acrescenta que “depende das situações. Quando é preciso gerir ele gere, quando é preciso liderar ele lidera”. Daqui, sobressai, portanto, uma aposição que relaciona este desempenho com o contexto, ou seja, com o domínio situacional.

Relativamente a D2, este Diretor afirma que gere mais do que lidera o AGREAM, enquanto S2 e A2 entendem que o Diretor deste Agrupamento o lidera mais do que o gere.

No que toca a D3, esta Diretora menciona que no passado liderava mais, mas que depois de ser constituído o «mega-agrupamento», reconhecendo que é preciso liderar, considera que não há condições para isso, o que a abriga a gerir mais o AGREFI do que a liderá-lo.

Este constrangimento que atualmente é colocado aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas é também focado na literatura da especialidade que consultámos, designadamente pelo Correio da Educação (2010), Louro, Cabral e Morgado (2010), Walberg (2010), Azevedo (2011), Santos (2011), CNE (2012), FENPROF (2102, 2013a), Romão (2012), FNE (2013a), SPLIU (2013), Benavente *et al.* (2014), M. J. Carvalho (2014) e Martins (2014).

O facto de conhecer as pessoas e de ter liderado durante muitos anos o Agrupamento anterior tem beneficiado o atual AGREFI, diz a sua Diretora, porque muitos desses docentes que com ela trabalharam no anterior Agrupamento fazem também parte do presente Agrupamento. Apesar do seu testemunho ser este, o facto é que tanto S3, como A3 entendem que a Diretora deste Agrupamento lidera-o mais do que o gere. Talvez isto se deva à perceção que têm da sua atuação no passado, que por ser uma líder e ter liderado mais do que gerido o seu anterior Agrupamento de Escolas, na qualidade de Presidente do Conselho Executivo, tenha deixado esta imagem nestes dois sujeitos.

Em relação a D4, este Diretor afirma que desempenha as duas funções no AGREOL, mas que ainda não chegou à «fase de líder», posição que é corroborada por S4 e A4. Ainda a este respeito, S4 acrescenta que tal desempenho também depende da situação quando refere que “se calhar em determinadas situações o Diretor gere e em determinadas situações ele lidera, porque verificamos que acabam por realizar aquilo que ele tem em mente e tem que ser feito”. Gerir só não chega, daí o Diretor do AGREOL ter que ser também líder (S4).

Por seu lado, o Diretor D5 afirma que tenta liderar mais o AGREVI, enquanto S5 opina que ele desempenha as duas funções, quando diz que o mesmo “exerce liderança e gere na totalidade”, e

A5 é perentório sobre este assunto, mencionado que o Diretor deste Agrupamento lidera-o mais do que o gere, porque “tem a parte dos serviços administrativos que o ajudam um bocado a gerir” e, além disso, tem mais características de líder do que de gestor.

Atualmente é entendido que nas organizações, incluindo as escolares, se deve liderar mais do que gerir (Neves, 2011), no entanto, pelas opiniões dos entrevistados tal situação parece ainda não ter sido atingida.

Depois de tratada esta temática, interessa de igual modo abordar «outras considerações» no que diz respeito à caracterização do Diretor de um Agrupamento de Escolas, o que faremos na subcategoria seguinte.

3.1.11. Outras considerações

As outras considerações verbalizadas pelos entrevistados quanto à caracterização do Diretor de um Agrupamento de Escolas encontram-se organizadas no quadro 63.

Quadro 63 - Outras considerações

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) cuidado com o desenvolvimento profissional dos nossos professores e dos nossos funcionários. Portanto, a formação continua é também um aspeto muito importante. A atualização enquanto profissionais, porque este mundo não para (...) e está sempre [em mudança]” (D3).</p> <p>“Quero reafirmar e é só a minha convicção de que o Diretor tem que ter uma carreira. Isto, eu acho que é essencial. Ser professor e em determinada altura da sua existência enquanto professor poder optar por uma carreira de Diretor. Acontece isso na Irlanda, por exemplo. Eu conheço relativamente bem o sistema de ensino irlandês. Na altura que opte por ser Diretor, passa a ser Diretor” (D4).</p> <p>“[O Diretor de um Agrupamento de Escolas para além de tudo deve ser] um professor” (S1).</p> <p>“(…) eu acho que isto da liderança e da gestão depende de características intrínsecas e muito do que se aprende, daí que eu acho que as características de liderança acabam por ser muito intrínsecas a cada um de nós, mas que podem ser aperfeiçoadas por via da formação e por via do conhecimento das técnicas de administração e gestão” (S3).</p> <p>“Eu penso que alguém que apresenta um projeto de intervenção numa escola, é alguém que sabe para onde quer levar a escola. No entanto, ainda nos falta aqui uma coisa, a autonomia, porque a autonomia não é bem... é autonomia, mas é autonomia limitada. Tem uma barreira à direita e tem uma barreira à esquerda. Penso que o Diretor deveria ter mais autonomia e não depender tanto de instâncias superiores centralizadas” (S4).</p> <p>“(…) o Diretor como o líder do Agrupamento (...) deve [ter] aquela capacidade de ouvir as pessoas, de saber (...) gerar algum contentamento (...). Tem que tomar algumas medidas, algumas atitudes que [por vezes] não são tão populares (...)” (A1).</p> <p>“[O Diretor como líder e gestor de escola] para mim é aquela pessoa que tem a capacidade de (...) dar a cara e dizer [o que pensa, bem como] não ter medo de tomar atitudes que de alguma forma provoquem descontentamento e mostrar, não, quem manda sou eu [ele - o Diretor], mas ao mesmo tempo ter a capacidade de fazer (...) e de saber gerir. Eu acho que as coisas estão (...) ligadas, muito juntas, interligam-se e articulam-se” (A1).</p> <p>“[Contudo, apesar de se interligarem, o Diretor como] líder é mais confrontado com decisões (...) tem que ser [astuto e decidido e saber que] é por aqui que vamos [ou seja por um caminho que antes já traçara]. O gerir dá mais facilidade de nós contornarmos determinadas situações e não sermos (...) tão assertivos (...) e tão implacáveis” (A1).</p> <p>“[A frequência de formação contribui para a gestão e para a liderança exercida pelo Diretor] porque não há forma nenhuma da pessoa saber coisas sem fazer formação de base” (A4).</p> <p>“[Um Diretor de um Agrupamento de Escolas não é um burocrata.] (...)tem a capacidade de visão que um gestor também tem que ter e que um líder tem que ter” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A formação é importante para os profissionais da educação, incluindo os Diretores escolares. • Deve existir uma carreira de Diretor. • O Diretor deve ser um professor e deve continuar a ser recrutado na classe docente. • A liderança e a gestão dependem das características intrínsecas de cada um e do que se aprende. • O trabalho do Diretor é mais profícuo se existir uma verdadeira autonomia nas escolas. • O Diretor-líder para os dias de hoje. • O Diretor não é um burocrata.

Os testemunhos dos entrevistados contêm algumas outras considerações sobre a caracterização do Diretor de um Agrupamento de Escola, a saber: a formação é importante para os profissionais da educação, incluindo os Diretores escolares; deve existir uma carreira de Diretor; o Diretor deve ser um professor e deve continuar a ser recrutado na classe docente; a liderança e a gestão dependem das características intrínsecas de cada um e do que se aprende; o trabalho do Diretor é mais profícuo se existir uma verdadeira autonomia nas escolas; o Diretor-líder para os dias de hoje; e o Diretor não é um burocrata.

O primeiro aspeto enunciado tem a ver com a formação⁶³. Neste campo, S3 e A4 consideram essencial que todos os profissionais da educação, incluindo os Diretores escolares, tenham formação na área em que exercem a sua atividade profissional. A este respeito salientam que os atores educativos enquanto profissionais devem atualizar-se mediante a frequência de formação, podendo ou não ser contínua, como uma das formas de aprender ou “saber coisas” (A4). Também, de acordo com diversos autores, entre os quais se destacam Lima (1988), Castro e Junquera (1992), Antúnez (1994), Pacheco e Immegart (1994; 1996), Afonso *et al.* (1995), UNESCO (1996), Barroso (2005b), N. Afonso (2006), CNE (2007), Barroso e Carvalho (2009), ME (2009), Silva (2012), Recio (2013) e Silva e Machado (2013), se entende que o Diretor de Escola deve estar capacitado nas áreas inerentes ao cargo que ocupa, podendo para isso frequentar formação contínua, específica e/ou especializada.

Segundo o Diretor do AGREOL, deve existir uma carreira de Diretor, tal como o entendem Lück *et al.* (2010a) e G. R. Silva (2013c). Este Diretor, de acordo com S1, deve ser um professor, isto é, deve continuar a ser recrutado na classe docente. Todavia, na opinião de D4, “na altura que opte por ser Diretor, passa a ser Diretor”, tal como acontece na Irlanda, por exemplo.

A liderança e a gestão dos Diretores escolares, na ótica de S3, dependem das características intrínsecas destes atores educativos e muito do que estes sujeitos aprendem. No entanto, “podem ser aperfeiçoadas por via da formação e por via do conhecimento das técnicas de administração e gestão” (S3).

Outra consideração relaciona-se com a autonomia escolar que, de acordo com S4, não passa de retórica, tal como a este respeito já no passado tinham afirmado Barroso (1999a, 2002a, 2004) e L. C. Lima (2002b, 2003a).

A propósito, S4 acrescenta ainda que o Diretor “é alguém que sabe para onde quer levar a escola”, sendo este seu desígnio público quando o incorpora no projeto de intervenção que apresenta na altura que se candidata ao exercício deste cargo. Contudo, adverte para o facto da falta de autonomia limitar tal concretização e além disso, se constitui como uma

⁶³ Este aspeto da formação será tratado de forma aprofundada mais à frente, neste ponto do nosso trabalho.

barreira ao desenvolvimento da sua ação e do seu trabalho. Desta forma, este sujeito entende que o “Diretor deveria ter mais autonomia e não depender tanto de instâncias superiores centralizadas” (S4). Assim, existindo uma verdadeira autonomia nas escolas, o trabalho do Diretor escolar poderia ser mais profícuo, acrescenta.

Outra consideração remete para a conceção de Diretor-líder. A este propósito, o A1 entende que nos dias de hoje é necessário existirem Diretores-líderes nos Agrupamentos de Escolas do ensino não superior público português, tal como entendem Andrade (2004), López, Rosas e Hernández (2008), Neves (2011) e L. J. Silva (2013). Ou seja, Diretores que tenham a capacidade de ouvir os outros, de dialogar com eles e de os atender. Que saibam gerar entendimentos, evitar conflitos e construir soluções duradouras. Também que saibam fazer perceber aos outros quais são os melhores caminhos que terão de percorrer em conjunto, para que se possam atingir as metas e os objetivos traçados. E ainda que tenham a capacidade de «dar a cara» pelo Agrupamento, de motivar os outros, de tomar decisões consensuais, assim como uma grande capacidade de trabalho. Alguém que consiga ser reconhecido líder pela sua ação, pelo seu exemplo, pela sua determinação e pelos seus resultados, tal como preconizam E. Rodriguez (2005), Learned (2009) e Vicari (2015).

Por fim, numa última consideração, A5 entende que o Diretor de um Agrupamento de Escolas não é um burocrata, já que se trata de um indivíduo que “tem a capacidade de visão que um gestor também tem que ter e que um líder tem que ter”. Portanto, pode (re)recombinar práticas que estão associadas à gestão com outras que fazem parte da liderança (A. M. L. Lopes, 2012).

Analisadas as outras considerações relativas à caracterização do Diretor, importa agora que nos debruçemos sobre a escolha da equipa de direção, o que faremos na próxima categoria e nas duas subcategorias seguintes.

3.2. Escolha da equipa de direção

Nesta categoria, mediante as respostas dadas pelos entrevistados, foram «construídas» duas subcategorias: qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos; e qualidades privilegiadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos.

3.2.1. Qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos

As qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos, de acordo com os discursos dos entrevistados, encontram-se sistematizadas no quadro 64.

Quadro 64 - Qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) eu acho que deve privilegiar várias. (…) portanto, deve [privilegiar] (…) na constituição de uma equipa e estamos a falar daquelas pessoas que têm, digamos, uma atividade mais perto da gestão. É desses que está a falar. (…) deve escolher um conjunto de pessoas, (…) que repartam entre eles um conjunto de sensibilidades diferentes. (…) em termos de qualidades de trabalho. É disso que se está aqui a falar. (…) as pessoas têm que ser boas a liderar (…) e a coordenar, portanto, temos que procurar características de líder em cada um deles (…). Portanto, parece-me que é isso, quer dizer, cobrir um grande lote de sensibilidades, características de líder, com certeza, aqueles que precisam de ser líderes porque há outros que não (…) são assessores e que nos ajudam em coisas, em questões específicas e aí vão buscar as características técnicas e o profissionalismo das pessoas” (D1).</p> <p>“As competências, a capacidade de trabalhar em equipa, o ser afável com as pessoas, o ter um bom relacionamento pessoal, acho que é fundamental” (D2).</p> <p>“Eu penso que comunicação deve existir. É uma qualidade muito importante. Capacidade de liderança, também. Sacrifício, muito, porque todos nós sabemos que não é uma função financeiramente atrativa, portanto, tem que ser um bocadinho carolice e acima de tudo entre a equipa companheirismo, porque se não existir não funciona” (S1).</p> <p>“Em relação ao que eu disse anteriormente só acrescentar, talvez o conhecimento, porque ele (Diretor) tentou também dotar-se de pessoas que tinham conhecimento nas áreas [em que os pretendia colocar]” (S1).</p> <p>“Primeiro que a pessoa tenha um certo conhecimento do Agrupamento. Depois a relação humana da pessoa com os outros, com os colegas, com os miúdos e com os funcionários. Que seja uma pessoa que tenha algum «coração» (...). Que consiga neste caso mandar mais com o «coração» do que com a cabeça, porque isto, as escolas são um mundo, um mundo humano que nós temos que levar com alguma subtilidade e ter boas relações com as pessoas, (...) tudo isso deve ser tomado em conta ao escolher uma pessoa para estes cargos. Não pode ser qualquer um” (S2).</p> <p>“O Diretor tem que ter uma equipa constituída na base da confiança. Tem que confiar nos colegas que tem. Tem que depositar neles o sentido de responsabilidade do trabalho que foi repartido” (S4).</p> <p>“Eu acho que deve ter pelo menos um mínimo de identificação. Pelo menos isso é fundamental. Identificação e confiança” (S5).</p> <p>“(…) para já, penso que devem ser pessoas responsáveis, com conhecimento do que é um Agrupamento, com alguma capacidade de se conseguirem distanciar de algumas situações que lhe são próximas e que lhes causa algum constrangimento de poder, tentar ser o mais imparcial, nomeadamente, esta questão quando foi de fundir Agrupamentos Verticais e «mega-agrupamentos», a pessoa está muito agarrada à minha escola, é a minha escola e não vê o Agrupamento como um todo. Venho da minha escola e esquece que não é a sua escola é o Agrupamento. (...) e pessoas que essencialmente eu penso que deverão ter a capacidade de ter este distanciamento para poder tomar algumas decisões, mas também ao mesmo tempo os colegas sentirem que a gestão ou que a direção está próximo deles, (...) que é mais um parceiro, vamos lá, que têm a quem possam recorrer e não criar aquela coisa que a gestão (...) que horror! Vou ser chamado (...) o que é que eu fiz? Como se fosse sempre uma coisa má e um coisa pesada” (A1).</p> <p>“Primeiro, as capacidades. As pessoas têm que ter capacidade. Capacidade de poderem tomar decisões, de poderem apoiar as decisões, de terem visão daquilo que está à nossa volta e que é o nosso trabalho. Depois tem que haver uma condição que é o relacionamento humano com as outras pessoas, porque se nós estivermos aqui (na direção) e tivermos muitas capacidades, mas não formos capazes de ouvir as pessoas e de atendê-las quando elas cá vêm e geramos conflitos, não nos chegam os problemas porque não são ouvidos, divergem para o lado e começam a criar problemas ali ao lado. Eu acho que estas duas qualidades são muito importantes” (A2).</p> <p>“Para já devem ter uma capacidade de trabalho bastante acentuada, porque o trabalho é bastante. Depois têm de ser pessoas que conheçam. Que realmente tenham algum conhecimento de pedagogia e de gestão. Depois têm que ser leais e têm de estar de acordo e na linha de pensamento da Diretora. Devem estar de acordo com as características daquele líder, porque se não surgem os conflitos” (A3).</p> <p>“Confiança. Primeiro é a confiança, porque acho que se a forma como nós temos que responder a não sei quantas questões que nos surgem a todos os níveis, se o Diretor não tem confiança no grupo com quem trabalha é muito difícil, porque ele não consegue atender, ouvir ou estar atento a tudo o que os outros colegas fazem. Portanto, tem que acreditar que aqueles colegas fazem tudo aquilo (...) a forma como agem é de acordo com os princípios da liderança dele (Diretor)” (A4).</p> <p>“Provavelmente as pessoas sabem quais são as funções que querem que eles desempenhem e escolhem-nas para as funções. Penso que seja isso de acordo o perfil que traçaram” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Várias qualidades, nomeadamente, um conjunto de sensibilidades diferentes em termos de qualidades de trabalho. • Serem pessoas boas a liderar, a coordenar e detentoras de características técnicas e profissionais. • As competências que têm. • A capacidade de trabalhar em equipa. • Ser afável. • Ter um bom relacionamento com as pessoas. • Ter a capacidade de comunicar, de liderança e de sacrifício. • Ter conhecimentos. • Ser uma pessoa de confiança e que o Diretor se identifique com ela e com o seu trabalho. • Ter a capacidade de se distanciar de algumas situações que possam causar constrangimentos à direção ou à sua ação. • Tenham a capacidade para tomar decisões responsáveis. • Ter capacidade de trabalho bastante acentuada. • Têm que ser leais. • Ter perfil para desempenhar as funções pretendidas.

Os testemunhos dos entrevistados revelam existir diversas qualidades privilegiadas em abstrato por um Diretor de um Agrupamento de Escolas na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos. São elas: várias qualidades, nomeadamente, um conjunto de sensibilidades diferentes em termos de qualidades de trabalho; serem pessoas boas a liderar, a coordenar e detentoras de características técnicas e profissionais; as competências que têm; a capacidade de trabalhar em equipa; ser afável; ter um bom relacionamento com as pessoas; ter a capacidade de comunicar, de liderança e de sacrifício; ter conhecimentos; ser uma pessoa de confiança e que o Diretor se identifique com ela e com o seu trabalho; ter a capacidade de se distanciar de algumas situações que possam causar constrangimentos à direção ou à sua ação; ter a capacidade para tomar decisões responsáveis; ter capacidade de trabalho bastante acentuada; têm que ser leais; e devem ter um perfil para desempenhar as funções pretendidas.

A este respeito, o Diretor do AGREAL entende que o Diretor deve escolher o Subdiretor e os Adjuntos privilegiando várias qualidades, nomeadamente, um conjunto de sensibilidades em termos de qualidades de trabalho. Deverão ainda ser pessoas boas a liderar, a coordenar, além de serem detentoras de características técnicas e de serem profissionais no que fazem.

Segundo o Diretor do AGREAM, estas pessoas devem ser escolhidas tendo por base “as competências, a capacidade de trabalhar em equipa, o ser afável com as pessoas [e] o ter um bom relacionamento pessoal” (D2). Também S2 e A2 partilham destas ideias. A este respeito, S2 afirma que o estabelecimento e a manutenção de boas relações com os outros devem ser tidas em conta na escolha de tais dirigentes para o Agrupamento por parte do seu Diretor. Já A2 menciona que, em primeiro lugar, é necessário que quem seja escolhido para o cargo de Subdiretor ou de Adjunto deve ter uma boa relação com os outros e só depois é importante que seja detentor de diversas capacidades e competências. Nesta segunda ordem de prioridades, considera que tais pessoas devem ter a capacidade para tomar decisões responsáveis. Adverte que, se assim não for, mais tarde, ao encontrarem-se a desempenhar as suas funções na direção de um Agrupamento de Escolas, apesar das capacidades que possuem, não serão capazes de ouvir as pessoas e de atendê-las quando elas se deslocam à direção e assim podem gerar conflitos. Deste modo, diz, os problemas não chegam à direção porque as pessoas não são ouvidas, “divergem para o lado e começam a criar problemas ali ao lado” (A2).

A capacidade de tomada de decisões é também uma das qualidades que A1 entende que um Diretor de um Agrupamento de Escolas deve privilegiar na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos. Contudo, não é para este sujeito a única, já que defende que o Diretor deve escolher

peças para aqueles cargos com alguma capacidade de se conseguirem distanciar de algumas situações que lhes são próximas e que possam causar algum constrangimento à direção ou ao Diretor, devendo nestas situações serem imparciais.

Os conhecimentos detidos pelas pessoas nas mais diversas áreas escolares é outra das qualidades que um Diretor de um Agrupamento de Escolas deve privilegiar na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos, de acordo com S1 e A3. Portanto, para S1, o Diretor deve escolher pessoas para aqueles cargos que sejam dotadas de conhecimentos nas áreas inerentes aos mesmos. Já para A3, estas pessoas devem ter conhecimentos de pedagogia e de gestão, mas também devem estar de acordo com a linha de pensamento e de atuação de quem os está a escolher, ou seja, “devem estar de acordo com as características daquele líder, porque se não surgem os conflitos” (A3). Acrescenta ainda outras qualidades que estas pessoas devem possuir e que o Diretor deve ter em conta para as escolher para aqueles cargos, como são a lealdade e a confiança. Portanto, devem ser pessoas de confiança e leais ao Diretor, ideias que são também partilhadas por A4. O entrevistado A3 afirma ainda que estas pessoas, para serem escolhidas pelo Diretor, devem ter uma capacidade de trabalho bastante acentuada, isto é, devem ser indivíduos que gostem de trabalhar e que tenham disponibilidade para o fazer, muitas vezes para além de um horário «normal» de trabalho. Esta situação é requerida, dado que por vezes aqueles que ocupam cargos na direção dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas são chamados ou solicitados a tais desempenhos.

Para A5, o Diretor deve escolher indivíduos para os cargos de Subdiretor e de Adjunto com base no perfil adequado que estes tenham para o desempenho de tais funções.

Por seu lado, S1, para além do conhecimento a que já fizemos referência, entende que o Diretor deve escolher as pessoas para aqueles cargos que tenham a capacidade de comunicar, de liderança e de sacrifício. Tratando-se de cargos que simultaneamente não são muito atrativos financeiramente e que são muito exigentes em termos de trabalho, que exigem conhecimentos específicos e que aqueles que os ocupam se relacionam com muitas pessoas, instituições e organizações, faz todo o sentido, na opinião deste sujeito, que o Diretor privilegie aquelas qualidades.

Por último, S5 defende que o Diretor, para os cargos de Subdiretor e de Adjunto, deve escolher pessoas com as quais pessoalmente e em termos de trabalho se identifica.

3.2.2. Qualidades privilegiadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos

No quadro 65 encontram-se referidas as qualidades privilegiadas pelos próprios Diretores do Agrupamento de Escolas entrevistados na escolha dos respetivos Subdiretores e Adjuntos.

Quadro 65 - Qualidades privilegiadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) eu já tive que escolher em dois momentos diferentes. Tive que escolher a quando da constituição da CAP [Comissão Administrativa Provisória] e aí procurei equilíbrios e não conhecia muito das pessoas que escolhi. (…) procurei colher informações sobre essas mesmas pessoas e tentei que estivessem representadas nos órgãos chave pessoas que cobrissem os diversos espaços. Portanto, essa foi a estratégia inicial” (D1).</p> <p>“Para já eu tenho de gostar das pessoas com quem trabalho (…). Os afetos são muito importantes (…). Há coisas que são impossíveis de ultrapassar. Repare, eu posso ir buscar para trabalhar comigo no dia a dia, uma pessoa em quem eu reconheça características técnico-profissionais excelentes, mas que é uma grande besta e eu não me dou com ele. Não funciona. (…) portanto, isso não pode ser e de maneira que o que é que eu procuro? Eu procuro para já (…) que estejam todas as sensibilidades representadas e quando digo sensibilidades é… ok, as escolas do primeiro ciclo, a E. B. 2, 3 e aqui a secundária. (…) Depois, tento escolher pessoas com quem eu gosto de trabalhar para já e pessoas em que eu acredito que têm qualidades, reúnem consensos, que reúnem também alguma simpatia, porque não dizê-lo, da parte dos colegas e que sejam pessoas que eu acredito que conseguem chegar à tal responsabilização que as chefias intermédias deviam de ter” (D1).</p> <p>“Portanto, as qualidades como gestores, o serem pessoas afáveis, capazes de resolver conflitos, a fidelidade que sinto em relação a mim, o bom ambiente que existe entre nós que nos permite também confiarmos e partilharmos informação (…).” (D2).</p> <p>“Isto tem que se explicar bem. Por um lado, eu tinha a intenção que fossem pessoas que tivessem muitas afinidades comigo, mas também é importante que haja algumas pessoas que pensam um bocadinho diferente dentro da equipa, porque se não tudo fica muito uniforme, todos dizem que sim e não há contraditório. Foi sempre um equilíbrio. Como fatores pessoais ou características pessoais que tivessem muitas afinidades com a minha maneira de estar no mundo, mas (…) para isso haviam determinados pressupostos que eram indispensáveis como… serem pessoas esforçadas, cheias de boa vontade, de entusiasmo pela educação, que é o que nos interessa (…). Cheias de vontade de trabalhar, que tivessem qualidades de gestão, capacidades de organização, que se relacionassem bem com os outros, portanto, aquelas capacidades que eu acho que são as adequadas” (D3).</p> <p>“O conhecimento, a experiência que eles tiveram anteriormente. É imperioso o conhecimento, o facto de serem dinâmicos, o facto de poderem fazer uma boa equipa e digo isto, porque as suas personalidades, os seus feitos, digamos, possam encaixar uns nos outros, o que às vezes não é fácil, mas temos conseguido isso” (D4).</p> <p>“À exceção de um que não o conhecia muito bem, o primeiro contacto com ele foi só o ano passado [ano letivo de 2012-2013] enquanto CAP (Comissão Administrativa Provisória), todos os outros eu conhecia daqui há muitos anos e sabia com o que é que contava. Conhecia-lhes os perfis. De resto, basicamente foi o que fiz, foi escolher as pessoas de acordo com os seus conhecimentos, tanto mais que a colega que está encarregue do 1º ciclo e jardins de infância já tinha sido Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas e depois o outro colega que neste momento é Subdiretor que estava na [na outra escola, Escola E. B. 2, 3] também, como o Diretor. Basicamente pelo seu <i>background</i> e pela capacidade de «encaixar» que as pessoas têm” (D4).</p> <p>“As qualidades são (..) para já o seu profissionalismo, a capacidade de trabalho (…). Portanto, a escolha é feita com base, para já no conhecimento pessoal das pessoas e eu tenho essa facilidade, porque como já tenho muito «cabelo branco», a experiência permite-me conhecer as pessoas e pronto, tenho alguma facilidade de (..) mesmo aqueles mais novos que chegam à escola a gente vê logo em pouco tempo a sua capacidade de trabalho ou não. Portanto, essas são as qualidades. É a disponibilidade, o profissionalismo, a honestidade e, pronto, fundamentalmente é isso” (D5).</p> <p>“Pronto, a Adjunta já trabalha comigo há muitos anos. Conheço-a. Fundamentalmente é a sua capacidade de trabalho e de dedicação. Tem excelentes conhecimentos sobre as áreas pedagógicas, sobre a área de alunos. É quase uma enciclopédia. Tem muitos se não. Ninguém é perfeito. Porque é uma pessoa (..) muito reta e tem incompatibilidades por isso. Tem muitas incompatibilidades com muitos colegas, com funcionários, etc., mas a capacidade de trabalho dela e os seus conhecimentos profissionais para mim superam isso. (..) Relativamente ao Subdiretor é mais recente. Trabalho com ele há cinco anos. Foi um colega que também esteve muitos anos na Universidade [a trabalhar numa Universidade] depois voltou e houve um ano em que ele veio a meio do ano e eu convidei-o para ser assessor e foi a partir daí (..) e ficou ele como Subdiretor, porque percebi logo que não podia pôr [outras pessoas e] pronto. (..) Na do 1º ciclo fui buscar uma pessoa que eu conheço há muitos anos, portanto, é quase das minhas idades, pelas suas qualidades. É uma pessoa com muita experiência. Já desempenhou outros cargos. Já foi Deputada (à Assembleia da República Portuguesa), foi Subdiretora do Instituto Regional de Emprego, já foi Vereadora, pronto e é uma pessoa à semelhança da outra Adjunta que é mais velha, mas é uma pessoa que, pronto, dá gosto vê-la lidar com os meninos. (..) E, portanto, as qualidades são feitas desta maneira. É evidente que aqui na Escola Secundária eu conheço as pessoas todas por dentro e por fora e no outro lado só agora é que comecei a conhecer” (D5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoas que cubram diversos espaços ou áreas escolares. • Gostar dessas pessoas, do seu trabalho e de trabalhar com elas. • Pessoas que têm qualidades. • Pessoas que reúnem consensos. • Pessoas simpáticas. • Pessoas responsáveis. • Pessoas afáveis, fiéis e de confiança. • Pessoas que tenham afinidades com quem escolhe, neste caso com o Diretor do Agrupamento de Escolas e outras que pensam um bocadinho diferente do Diretor do Agrupamento de Escolas. • Pessoas esforçadas, com capacidade de trabalho ou que estejam cheias de vontade para trabalhar, que tenham qualidades de gestão, capacidades de organização e que se relacionem bem com os outros. • Pessoas com conhecimentos. • Pessoas dinâmicas. • Pessoas com experiência no cargo. • Pessoas profissionais. • Conhecimento pessoal das pessoas. • Pessoas com disponibilidade. • Pessoas honestas. • Capacidade de dedicação. • Pessoas dos vários níveis e ciclos de ensino, de modo a que na direção estejam representados todos os ciclos ou níveis de ensino. • Pessoas detentoras de várias competências. • Pessoas com um perfil adequado às funções dos cargos. • Pessoas com iniciativa, com capacidade de intervenção e de diálogo. • Pessoas com bom senso. • Pessoas com «provas dadas» ou com trabalho realizado na escola.

Continúa na página seguinte

Quadro 65 - Qualidades privilegiadas pelo Diretor do Agrupamento de Escolas em causa na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) ao fim e ao cabo vou falar como parte integrante, porque a equipa foi constituída por mim e por ele [o Diretor] e nós tentamos (…). Ele como não era deste Agrupamento tentou comigo encontrar as pessoas que de acordo com as nossas necessidades, vendo o «mapa de trabalho» que conseguissem colmatar/preencher as várias áreas disponíveis para trabalhar. Portanto, foi também um bocadinho com base no conhecimento que nós achamos que as pessoas tinham das várias áreas” (S1).</p> <p>“Aqui foi tomado em conta o nosso conhecimento do ex-Agrupamento, porque nós viemos de um Agrupamento Horizontal com escolas do 1º ciclo e jardim de infância, tanto eu como um dos Adjuntos que está aí (…) foi o conhecimento desse Agrupamento. Outra das colegas que está ali também é Adjunta, também veio já do Agrupamento que nós formamos agora da nova agregação. Portanto, acho que é isso. É o facto de nós conhecermos a realidade da escola. Somos dois do 1º ciclo, também é a ligação do 1º ciclo ao Pré-escolar para fazer este elo que muitas vezes é difícil quando há só pessoas de um nível de ensino é muito mais complicado. Depois penso que o Diretor também tomou em consideração a pessoa que nós somos, pronto” (S2).</p> <p>“(…) Eu acho que o que a Diretora procura nas pessoas da sua equipa é, acima de tudo, competência, competência técnica, competência pedagógica e perfil. Pronto, há duas situações. As competências funcionais e profissionais e depois o perfil. E no caso da nossa Diretora, eu acho que, para ela, tem mais peso o perfil do que as outras competências, embora isso para ela seja muito importante, mas o perfil, porque ela costuma dizer… por muito que não sabes aprendes, para ela vale mais o ser do que o fazer. Portanto, então o perfil das pessoas tem muito a ver com isso. Ela procura essencialmente pessoas dedicadas, pessoas trabalhadoras, pessoas com iniciativa, pessoas com capacidade de intervenção, portanto, interventiva, costume dizer assim… (…) ela, aparentemente, não gosta que a contrariem por contrariar, mas gosta que a contrariem com argumentos (…) tem essa capacidade. Procura pessoas com capacidade de diálogo e acima de tudo pessoas que saibam relacionar-se com os outros. Portanto, eu acho que as relações humanas para ela são muito importantes. Para ela pesa muito mais o perfil do que as competências profissionais” (S3).</p> <p>“O Diretor depositou responsabilidade e confiança nas pessoas que escolheu para cada cargo” (S4).</p> <p>“[Escolha do Subdiretor] sem ser presunção da minha parte, eu creio que terá a ver com essas duas situações que referi, ou seja, identificar e confiar. Há ainda um outro aspeto para além da identificação e da confiança que tem a ver provavelmente com o saber fazer, o saber estar e essas coisas (…). Portanto, quando eu digo que é a identificação e a confiança é porque parto do princípio que é profissional e se é profissional faz as coisas como deve ser. É mais nesse sentido. Portanto, ele, se calhar eu ou qualquer outra pessoa não escolheria ninguém que não soubesse fazer o trabalho dele [Diretor], ou seja, que não fosse profissional. Portanto, a escolha partindo do pressuposto que a pessoa é profissional, tem que ser sempre na base da confiança e da identificação” (S5).</p> <p>“(…) em primeiro lugar eu acho que o Diretor teve uma preocupação (…) de se rodear, à partida, de pessoas que ele minimamente confiava. Em segundo lugar (…) tem a ver também com os graus de ensino que temos dentro do Agrupamento. Acho que teve o cuidado de escolher uma pessoa de cada grau de ensino. Uma que perceba mais efetivamente do Pré-escolar e do primeiro ciclo, outra que estivesse mais dentro dos problemas do segundo e terceiro ciclos, outro do secundário. (…) acho que foi por aí” (A1).</p> <p>“A experiência de muitos anos, porque há cerca de vinte anos possivelmente que estou em funções de administração e gestão. Foi a Delegação Escolar. Já fui Presidente do Conselho Executivo. Já pertenci a um Conselho Executivo sem ser Presidente. Portanto, a experiência, o bom senso, os conhecimentos, porque ao longo dos anos vamos adquirindo conhecimentos, quer de legislação, quer de lidar com as pessoas e a capacidade de ouvir as pessoas e de tomar as decisões nessa base” (A2).</p> <p>“[Escolha de um Adjunto] pois eu acho que é mesmo por isso, capacidade de trabalho e também porque tinha que haver um representante do primeiro ciclo. Neste caso, a Diretora achou que eu era a pessoa mais indicada, penso eu” (A3).</p> <p>“[Escolha de um Adjunto] a minha escolha não foi nada parecida com a dos meus colegas. Portanto, em relação aos meus colegas ele não quis fazer questão que eram pessoas que estavam nas escolas que se juntaram no Agrupamento e a primeira coisa que ele (Diretor) fez, como eu digo a cordialidade que ele tem é a melhor qualidade dele, ele não quis escolher ninguém que não tivesse nos locais (antigos órgãos de gestão) nas escolas que foram agrupadas. Portanto, a primeira pergunta que ele fez foi às pessoas que lá estavam… querem ficar comigo? Portanto, eu não tive nada a ver com isso, porque ele tinha um colega aqui com quem trabalhava que nas eleições autárquicas (de outubro de 2013) foi escolhido pela Presidente que foi eleita para a Câmara (Municipal [daqui]), portanto, foi para a autarquia e foi com base no trabalho que eu tenho feito na escola, a questão que eu lhe dizia, a gente tem que cá estar e temos que fazer o melhor que sabemos e, portanto, eu sempre o apoiei nas áreas que eram da minha responsabilidade, que foi na secção de avaliação de docentes, que foi na coordenação de departamento e ele, penso eu, que foi aí que se baseou para me pedir para o acompanhar aqui, portanto, e que sabia que (…)” (A4).</p> <p>“[Escolha com base no conhecimento das áreas alusivas à avaliação de docentes e à coordenação de departamento] exatamente. Não foi por mais razão nenhuma, porque eu não fui escolhida como os outros colegas que (…) quiseram permanecer como líderes [porque] (…) estavam nos outros sítios e vieram para aqui e, portanto, quando este meu colega saiu ele convidou-me. Foi na perspetiva daquilo que eu tinha demonstrado como colega que era uma pessoa que tinha alguma validade para o ajudar” (A4).</p> <p>“[Escolha de um Adjunto] alguma qualidade ele me há de ter reconhecido, porque já trabalho com ele na direção há uns anos. (…) algum conhecimento da realidade da escola. O facto de apesar de ter mau feito ter uma relação com quase todos os professores também ajuda, porque eu tenho a área de alunos e a área de professores. O facto de termos discussões acaloradas, mas muitas vezes chegamos a coisas que são benéficas para a instituição, parece que tem a ver com isso também. Tenho alguma capacidade de trabalho. Tenho muita disponibilidade, acho que isso também ajuda (…). Ele nunca me disse que foi por isto, por aquilo ou por aqueloutro (…)” (A5).</p>	

Como se verifica, são diversas as qualidades que os Diretores entrevistados dizem ter privilegiado na escolha dos Subdiretores e dos Adjuntos. São elas: pessoas que cubram diversos espaços ou áreas escolares; gostar dessas pessoas, do seu trabalho e de trabalhar com elas; pessoas que têm qualidades; pessoas que reúnem consensos; pessoas simpáticas; pessoas responsáveis; pessoas afáveis, fiéis e de confiança; pessoas que tenham afinidades com quem escolhe, neste caso com o Diretor do Agrupamento de Escolas e outras que pensam um bocadinho diferente do Diretor do Agrupamento de Escolas; pessoas esforçadas, com capacidade de trabalho ou que estejam cheias de vontade para trabalhar, que tenham qualidades de gestão, capacidades de organização e que se relacionem bem com os outros; pessoas com conhecimentos; pessoas dinâmicas; pessoas com experiência no cargo; pessoas profissionais; conhecimento pessoal das pessoas; pessoas com disponibilidade; pessoas honestas; capacidade de dedicação; pessoas dos vários níveis e ciclos de ensino, de modo a que na direção estejam representados todos os ciclos ou níveis de ensino; pessoas detentoras de várias competências; pessoas com um perfil adequado às funções dos cargos; pessoas com iniciativa, com capacidade de intervenção e de diálogo; pessoas com bom senso; e pessoas com «provas dadas» ou com trabalho realizado na escola.

Neste âmbito, D1 refere que privilegiou na escolha dos elementos para a direção do AGREAL indivíduos provenientes dos diversos «espaços», «sensibilidades» e áreas do Agrupamento, de modo a que fosse possível ter uma equipa equilibrada quanto às áreas que entendia necessárias que aí estivessem representadas, nomeadamente «gente» do 1º ciclo, da escola E. B. 2, 3 e da escola secundária, posição que também é partilhada por S2, por A1 e por A3. Invocou ainda que é muito importante o Diretor gostar das pessoas que escolhe, do seu trabalho e de trabalhar com elas, assim como dar-se bem com elas, caso contrário, na sua opinião “não funciona” (D1). Estas pessoas a escolher devem ter qualidades, que as fazem sobressair dos restantes colegas, que reúnam consensos, que sejam simpáticas e responsáveis, tal como defende S4.

Já D2 entende que o facto de as pessoas serem afáveis, fiéis, de confiança, capazes de resolverem conflitos e que tenham muitas afinidades com o Diretor, são qualidades que privilegiou na escolha dos elementos para a equipa de direção do AGREAM. Esta última qualidade também é partilhada por D3 para proceder a tal escolha no AGREFI, bem como outras que ainda iremos mencionar. Esta situação, na opinião de D2 e de D3, entre muitas outras coisas, permite que os Diretores confiem nos seus Subdiretores e nos seus Adjuntos e que partilhem informações relativas à administração, à gestão e à liderança dos seus

Agrupamentos, neste caso do AGREAM e do AGREFI, respetivamente. Para além daquela qualidade, D3 sublinha que numa equipa de direção é importante escolher pessoas que pensam de forma diversa, que tenham opinião própria, que não digam sim a tudo, que tenham ideias e que as saibam sustentar com argumentos válidos, isto para que no seio da equipa diretiva haja contraditório e um equilíbrio entre posições e opiniões. Ainda para este sujeito, existem determinadas qualidades que são indispensáveis que qualquer Diretor tenha em consideração na escolha daqueles elementos, como, por exemplo: pessoas esforçadas, cheias de vontade de trabalhar, que tenham alguma capacidade de trabalho e qualidades de gestão, capacidades de organização e que se relacionem bem uns com os outros. De forma resumida, entende que, na equipa de direção, uma das pessoas pode ter mais atributos técnicos, “outra pode ter mais capacidade de relação e de relações públicas, a outra pode ser mais paciente, outro mais impulsivo, mas desde que no conjunto se [conjuguem] um conjunto de características” (D3). Em relação à capacidade de trabalho, D5 e A3 são outros dos entrevistados que partilham da opinião de que esta é uma qualidade chave que qualquer indivíduo deve possuir se pretende fazer parte de uma equipa de direção de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada e que o Diretor deve privilegiar na escolha do Subdiretor e dos Adjuntos pessoas que tenham, entre outras, esta qualidade.

Por seu lado, D4, A2 e A4 são de opinião que o Diretor deve escolher pessoas dinâmicas, com bom senso, com experiência em cargos de direção, com trabalho realizado no Agrupamento ou com «provas dadas» e com conhecimentos. Esta última qualidade é decisiva para que o Diretor possa escolher um docente em detrimento de outro, segundo D4, D5, S1, S2, A4 e A5. De acordo com estes sujeitos, é muito importante que as pessoas escolhidas para a direção tenham conhecimentos nas áreas da gestão, da administração e da organização escolar. Também que tenham conhecimentos no que toca à avaliação de desempenho de docentes e à avaliação interna de escola. Que conheçam bem a realidade do Agrupamento de Escolas onde trabalham e o meio onde se insere. Que conheçam também organizações externas à realidade escolar com as quais o Agrupamento possa estabelecer protocolos e/ou parcerias. Ainda em relação a este aspeto, S1 salienta que, por vezes, as pessoas são escolhidas conjugando os conhecimentos que têm com as necessidades que a direção tem em determinadas áreas, de forma a estas serem colmatadas.

Além da confiança que já foi mencionada, S5 sublinha que a identificação entre quem escolhe e quem é escolhido é outra das condições que um Diretor deve privilegiar na escolha daqueles que pretende para desempenhar os cargos de Subdiretor ou de Adjunto.

Segundo S3, o Diretor deve escolher as pessoas para os cargos de Subdiretor e de Adjunto com base nas competências e no perfil adequado para o desempenho destes cargos. Além disso, devem também ser pessoas com iniciativa, capacidade de intervenção e de diálogo. A escolha deve recair ainda em pessoas honestas, com disponibilidade, que se dediquem ao seu trabalho, isto é, que sejam profissionais, como defende a Diretora do AGREFI. Esta Diretora acrescenta ainda que na escolha que fez das pessoas para o cargo de Subdiretor e para os cargos de Adjuntos no AGREFI, se socorreu do profundo conhecimento que tem de todos os docentes do Agrupamento e das mais-valias que alguns deles seriam para este se fizessem parte da equipa de direção. Além dos conhecimentos, também D4 baseou a sua escolha no conhecimento do perfil daqueles que entendia oferecer maiores garantias para desempenhar tais cargos no AGREOL, como se depreende quando afirma que “conhecia-lhes os perfis. Foi o que fiz. De resto, basicamente foi o que fiz, foi escolher as pessoas de acordo com os seus conhecimentos (...)”.

Todas estas qualidades que foram indicadas pelos sujeitos deste estudo, que acabámos de analisar nestas duas subcategorias como sendo aquelas que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas privilegiam na escolha dos Subdiretores e dos Adjuntos, parece-nos que integram um conjunto de competências funcionais, comportamentais e pessoais que são necessárias aos Diretores e que são tratadas por Briceño (2010), Almeida e Seabra (2011), Stuardo e Sánchez (2011) e Sánchez (2013; 2015a).

Além disso, este conjunto de qualidades e características dos docentes, que são privilegiadas pelos Diretores para os escolher para os cargos de Subdiretores e de Adjuntos, estão, de um modo geral, em concordância com o que a este respeito já tinha sido identificado nos estudos sobre esta temática levados a cabo por Jáuregui (2008) e por Jáuregui, Sabals e Agudo (2009; 2010).

Depois de tratada esta temática interessa que nos centremos no plano da formação, concretamente aquela que é necessária para ser Diretor escolar, o que faremos nas próximas quatro subcategorias.

4. Formação para ser Diretor escolar

No presente, a formação é uma das áreas que os responsáveis pelas organizações começam a dar atenção e a considerar como indispensáveis para os seus recursos humanos.

Desta forma, também nesta investigação, pretendíamos saber o que a este respeito pensam e percebem os sujeitos de estudo.

Assim, foram colocadas aos entrevistados um conjunto de questões sobre a formação dos Diretores escolares, cujas respostas foram categorizadas nas seguintes sete categorias: quanto ao conteúdo; quanto à natureza; detida pelo Diretores, Subdiretores e Adjuntos; razões da escolha dessa formação; aprendizagens proporcionadas; contributos da formação; e oferta da formação direcionada ao cargo.

4.1. Quanto ao conteúdo

As respostas dos entrevistados respeitantes a esta categoria foram organizadas em duas subcategorias: organizacional e pedagógica; e burocrática e administrativa.

4.1.1. Organizacional e pedagógica

As opiniões dos sujeitos do estudo quanto à formação necessária para ser Diretor, nos planos organizacional e pedagógico, encontram-se sistematizadas no quadro 66.

Quadro 66 - Organizacional e pedagógica

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) para já tem que conhecer o sistema de ensino” (D1).</p> <p>“(…) a área técnica de ensino, sim senhor. É fundamental até certo ponto” (D1).</p> <p>“A formação em liderança” (D2).</p> <p>“(…) a gestão de recursos humanos, as relações interpessoais, a motivação” (D3).</p> <p>“(…) portanto, tudo o que seja formação em áreas de desempenho da escola, o Diretor tem que ter, nomeadamente em necessidades especiais, em interculturalidade, as novas realidades que a gente tem na escola (…)” (D3).</p> <p>“O domínio que nós temos das áreas pedagógicas é um dado realmente muito importante para a nossa atuação, para o nosso contributo. Nós não fazemos a escola sozinhos. Já percebeu que eu dou muita importância ao papel do Diretor, mas não fazemos a escola sozinhos. Temos que ter muitos ingredientes” (D3).</p> <p>“Uma boa formação moral pelo menos. Sem isso não se consegue ser Diretor em parte nenhuma. Uma boa formação moral. Ter em consideração os valores que se devem ter, de cidadania, valores humanos, valores sociais, o que os nossos filhos hoje estão a perder e possivelmente a culpa será nossa. Será dos pais. Do meu ponto de vista começa na família e prolonga-se para a escola. (…)” (D4).</p> <p>“[No âmbito da liderança] porque existe uma coisa que é uma prática comum praticamente em todas as lideranças que é a centralização da decisão e quando, ao fim e ao cabo, os modelos existentes levam-nos exatamente que a otimização de uma liderança parte exatamente pelo oposto que é a descentralização, ao fim e ao cabo, do poder e da decisão. Portanto, é sempre necessária [a formação], nem que seja para as pessoas verificarem os modelos como é que eles funcionam, quais são as vantagens da descentralização e tudo o resto” (S1).</p> <p>“A especificidade que eu acho que é importante é o conhecimento de gestão pedagógica, o ser professor em si, portanto, acho que é essencial para além do conhecimento dos outros aspetos da gestão” (S3).</p> <p>“(…) formação na área de gestão de recursos humanos” (S3).</p> <p>“Uma formação em relações humanas no aspeto social é extremamente importante (…)” (S4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema educativo. • Área técnica de ensino. • Liderança. • Gestão de recursos humanos. • Relações interpessoais/relações humanas. • Motivação. • Necessidades educativas especiais. • Interculturalidade. • Área pedagógica e/ou domínios alusivos à gestão pedagógica. • Formação moral. • Psicologia.

Continua na página seguinte

Quadro 66 - Organizacional e pedagógica

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Em] psicologia” (A2).</p> <p>“Portanto, tudo o que tem a ver com a parte pedagógica, eu tive formação para isso com o curso que tive e, portanto, tudo o que funciona nessa área nós conseguimos gerir” (A4).</p> <p>“A parte pedagógica, ou seja, a parte de professor (...)” (A4).</p> <p>“(...) tem que ser bem formado. Tem que ser uma pessoa bem formada” (A5).</p> <p>“[Diretor «bem formado»] tem sobretudo a ver com a parte pessoal. O bem formado de antigamente, sabe? Uma pessoa com princípios éticos, com princípios morais e com valores. Isso é muito importante e temo que a situação não esteja a mudar rapidamente demais” (A5).</p>	

Os discursos dos entrevistados em relação ao conteúdo de âmbito organizacional e pedagógico da formação necessária para ser Diretor escolar enquadram-se nos seguintes domínios: sistema educativo; área técnica de ensino; liderança; gestão de recursos humanos; relações interpessoais/relações humanas; motivação; necessidades educativas especiais; interculturalidade; área pedagógica e/ou domínios alusivos à gestão pedagógica; formação moral; e psicologia.

Neste âmbito, A1 entende que o Diretor escolar deve ter formação genérica no domínio do sistema educativo e em particular na área técnica de ensino de forma a melhorar o conhecimento nestas áreas.

Por seu lado, D2 e S1 defendem uma formação em liderança como fundamental para todos aqueles que pretendam ser Diretores de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas, tal como preconiza Libâneo (2013). Ainda em relação a este domínio formativo, S1 relaciona-o com a descentralização, com o poder e com a tomada de decisões, quando testemunha no seu discurso

“que a otimização de uma liderança parte exatamente pelo oposto que é a descentralização, ao fim e ao cabo, do poder e da decisão. Portanto, é sempre necessária [a formação], nem que seja para as pessoas verificarem os modelos como é que eles funcionam, quais são as vantagens da descentralização e tudo o resto”.

A Diretora do AGREFI afirma que o Diretor escolar deve ter formação no domínio das necessidades educativas especiais e da interculturalidade como condição necessária para poder desempenhar as suas funções. Estes domínios são importantes na medida em que as novas realidades que presentemente as escolas têm, requerem que os seus Diretores estejam aptos a «lidar» com tais situações, o que na aceção de D3 requer formação. É também necessária, na ótica deste sujeito, que os Diretores tenham formação nos domínios da gestão de recursos humanos, das relações interpessoais/relações humanas e da motivação, tal como defende Agudo (2000). A opinião acerca da formação nestes dois primeiros domínios é

também partilhada por S3 e por S4. Por fim, acrescenta D3 que qualquer Diretor escolar deve ainda ter formação na área pedagógica e/ou gestão pedagógica, o que é partilhado por S1, S3 e A4. A propósito, entendem estes entrevistados que uma formação «sólida» neste domínio é muito importante para a atuação do Diretor no estabelecimento escolar e tudo o que com ele se relaciona. Conhecer com maior detalhe este domínio irá certamente ajudar a um melhor desempenho das funções de Diretor, tal como defende Lück (2013).

Ainda de acordo com S3 e A4, é importante, no âmbito da gestão pedagógica, a formação pedagógica na área da docência que cada Diretor tem, porque cada um deles é antes de mais um professor ou educador com formação e profissionalizado na área inerente ao grupo de recrutamento. Esta situação facilita a visão que têm desta área, o rumo que devem traçar para a mesma no seu Agrupamento de Escolas, bem como a forma em que a devem considerar durante a construção dos documentos orientadores da vida do Agrupamento de Escolas.

Para A2, é igualmente importante e necessária uma formação em psicologia para ser Diretor escolar. Tal formação ajuda a compreender e a orientar melhor os outros.

Por último, o Diretor do AGREOL é apologista de que o Diretor escolar seja alguém com uma boa formação moral, acrescentando que “sem isso não se consegue ser Diretor em parte nenhuma” (D4). Neste tipo de formação devem ser tidos em consideração os valores que se devem ter, transmitir e inculcar nos outros, como sejam os valores de cidadania, os valores humanos e os valores sociais. Opinião semelhante tem A5 quando afirma que o Diretor tem que ser uma pessoa bem formada a nível pessoal, ou seja, “o bem formado de antigamente (...) uma pessoa com princípios éticos, com princípios morais e com valores”. Em relação a este aspeto, D4 acrescenta que tais valores atualmente estão a perder-se e que possivelmente “a culpa começa na família e prolonga-se para a escola”. Na sua opinião, tal situação deve-se ao facto das «famílias estarem a falhar», porque “as famílias neste momento «querem-se ver livres» dos filhos e «depositam-nos» na escola” (D4).

Estes testemunhos evidenciam a posição destes dirigentes no que toca aos valores, em que, de acordo com as suas opiniões, apesar destes gradualmente se terem vindo a perder, entendem que, como responsáveis dos Agrupamentos de Escolas, devem conservar e colocar em prática determinados valores, apelando para que os outros também o façam. Trata-se, portanto, de opiniões que perspetivam uma direção por valores ou a «condução dos destinos» deste tipo de organizações por valores (Dolan e García, 2006; Trigo e Costa, 2008; Tumbula e Costa, 2010; García, 2011; Barret, 2012; Blanchard e O’Connor, 2014).

Constata-se, assim, que os sujeitos do estudo entendem que os Diretores de escola devem orientar-se por valores, não apenas os declarados, mas também pela coragem e pelo sacrifício que demonstram no apoio aos restantes atores educativos, podendo usar o respeito e a confiança para motivar esses elementos “a um desempenho de alto nível e um sentido de propósito em atingir a visão da organização” (Daft, 2008b, p. 370).

4.1.2. Burocrática e administrativa

A formação necessária para ser Diretor escolar, em termos de conteúdos burocráticos e administrativos, na opinião dos entrevistados, encontra-se representada no quadro 67.

Quadro 67 - Burocrática e administrativa

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) tem que conhecer um bocado, digamos, das particularidades técnicas que variam (…) fortemente (...), portanto, em termos de conhecimentos técnicos. Depois deve saber alguma coisinha sobre gestão, não faz mal nenhum, só faz é bem (...). Nós temos que ter alguma formação em gestão (...) gestão financeira (...). Um Diretor tem que ser um gestor e é óbvio que tem que ter formação. Pode ser um professor e até é bom que o seja (...) para estar apto a entender, digamos, as pequenas idiossincrasias disto que é uma escola. (...)” (D1).</p> <p>“(…) a (...) formação que me lembre de ter havido é sobre a Avaliação de Pessoal Docente que se me serviu para alguma coisa? Não. Para já, serviu para me baralhar ainda mais. (...)” (D2).</p> <p>“(…) em gestão e administração escolar é importantíssima, nomeadamente na parte administrativa, em contabilidade (...)” (D2).</p> <p>“(…) os aspetos de contabilidade e de gestão financeira eu não sabia. Eu não dominava essa matéria. Portanto, eu acho que os cursos de Administração Escolar que não deem uma formação muito intensa e muito pormenorizada sobre esses aspetos, mas fica-se [a saber algo] até porque não somos nós que temos que realizar a contabilidade, mas a gente tem que ter noção do que é uma contabilidade estratégica (...). Olhar para aqueles documentos e saber como é que as coisas vão. (...)” (D3).</p> <p>“(…) regimes jurídicos, o código do procedimento administrativo, a contabilidade, (...) tanta coisa em que o Diretor tem que ter esses atributos todos. Pode aprender sempre (...)” (D3).</p> <p>“Basicamente é em termos legislativos, instrumentos para a sua interpretação e aplicação da legislação, é do meu ponto de vista indecente que isso aconteça [a falta de formação nessas áreas a disponibilizar pelo MEC]. Também em relação à autoavaliação da escola” (D4).</p> <p>“Eu acho que uma coisa que faz muita falta é a parte do direito. Nós «nadamos» em leis e não conseguimos muitas vezes interpretar bem, porque não somos advogados, e as leis muitas vezes são ambíguas e dão para várias leituras. Depois também nos põem nas mãos as compras públicas. Isso é outra coisa que nós muitas vezes nos vemos um bocado aflitos, porque também temos que saber interpretar aquela lei e muitas vezes podemos incorrer em erros que são cruciais e por isso eu acho que uma formação em direito escolar é fundamental (...). Que tenha a ver com as leis da escola” (S2).</p> <p>“[Em relação à] parte legislativa, o seu conhecimento. Depois a parte de gestão prática das escolas (...) [nomeadamente ao nível de] algumas bases de como atuar em determinados aspetos da gestão da escola” (S2).</p> <p>“(…) formação na área de legislação e direito. Formação na área de gestão financeira (...) e também formação na área das novas teorias da administração e gestão escolar” (S3).</p> <p>“(…) ter formação na área de contabilidade” (S4).</p> <p>“Pois, as pessoas do órgão de gestão terão de ter uma formação constante dada a legislação constante que vem e à complexificação da mesma. A mudança constante de tudo. Está tudo sempre em mudança. Nós nunca sabemos do ano passado para cá o que é que se mantém e o que é que não se mantém” (A3).</p> <p>“(…) depois a parte da tal gestão administrativa e financeira, porque não acho que seja possível ninguém estar à frente de um Agrupamento sem essa formação” (A4).</p> <p>“Quando chega à parte que tem a ver com a gestão financeira, portanto, a pessoa tem que ter conhecimentos para poder saber que não é enganada, saber que aquelas rúbricas são exatamente para gastar ali, para gastar acolá. Portanto, não é nada fácil. Portanto, não é nada fácil sem formação na área fazer alguma coisa disto” (A4).</p> <p>“Penso que realmente tem que ter conhecimentos de gestão. Tem que ter conhecimentos de legislação, de análise de legislação, quero dizer, tem que haver um estudo do assunto” (A5).</p> <p>“Pronto, tem a ver com leis, não é?” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão. • Gestão financeira. • Avaliação de desempenho do pessoal docente. • Gestão e administração escolar. • Gestão escolar. • Administração escolar. • Gestão administrativa. • Contabilidade. • Regimes jurídicos. • Código do Procedimento Administrativo (CPA). • Legislação. • Autoavaliação de escola. • Direito. • Direito escolar. • Compras públicas. • Gestão da escola.

Os entrevistados opinam nos seus discursos, que a formação necessária para ser Diretor escolar, nos planos burocrático e administrativo deve incidir nos seguintes domínios: gestão; gestão financeira; avaliação de desempenho do pessoal docente; gestão e administração escolar; gestão escolar; administração escolar; gestão administrativa; contabilidade; regimes jurídicos; CPA; legislação; autoavaliação de escola; direito; direito escolar; compras públicas; e gestão da escola.

O Diretor do AGREAL defende que é necessária formação em gestão para ser Diretor escolar, posição que é partilhada por A5. Também uma formação que possa fornecer conhecimentos técnicos a este ator educativo, bem como formação no domínio da gestão financeira. A formação neste último domínio também é defendida por A4.

Também a formação em contabilidade é entendida pelo Diretor do AGREAM, pela Diretora do AGREFI e por S4 como sendo necessária ao Diretor escolar. O primeiro destes sujeitos acrescenta que é ainda necessária formação em gestão e administração escolar (igualmente defendido pela Diretora do AGREFI, acrescentando que poderia realizar-se em cursos de gestão escolar, de administração escolar ou de gestão e administração escolar), em gestão administrativa e em contabilidade, tal como também afirma S4.

Outra área de formação que é importante é a aquela que diz respeito à avaliação de desempenho do pessoal docente, que já foi realizada pelo Diretor do AGREAM que, contudo, em relação à mesma, salienta que apenas serviu para o baralhar mais. Acrescenta ainda que tal formação, apesar de reconhecer o seu mérito e a sua mais-valia, no seu caso concreto quando a frequentou, o deixou mais irritado, testemunhado, deste modo, no seu discurso, na medida em que, afirma, tal formação

“serviu para me deixar ainda mais irritado, porque eu não concordo nada com este modelo de avaliação e estava ali a ouvir coisas que não me diziam nada, mas estava lá, pronto. E do que vi, de trabalhos que foram apresentados por colegas, Diretores de escola como casos de sucesso desses Agrupamentos, não me disseram nada, porque eu sabia que aquilo era tudo uma fantochada. Estava-se ali a «vender um peixe que não existia». Era uma hipocrisia (...) completamente, mas era lá dito como se fosse uma maravilha, aquele Agrupamento funcionava às mil maravilhas, quando eu sabia que era um caos. Era aquilo que eu dizia há pouco. Quando nós nos encontramos (os Diretores), que a gente partilha muita coisa, mas também vê muita asneira de outros colegas e às vezes exemplos a não seguir” (D2).

Esta opinião, de certo modo, retrata o que na literatura foi apelidado de «hipocrisia organizada» e tratado como tal por Brunsson (2006), J. A. Costa (2006; 2009), Alves (2008) e Azevedo (2011).

Por seu lado, S2 afirma que a formação em legislação também é necessária para ser Diretor escolar, o que é partilhado por D4, S3 e A5. Esta deve ser uma formação que forneça ao Diretor conhecimentos e instrumentos que o ajudem a interpretar e a aplicar a legislação.

O direito e o direito escolar são outros domínios em que S2 e S3 entendem que o Diretor escolar deve ter formação. Noutras áreas afins, como são os regimes jurídicos e o CPA também, de acordo com a Diretora do AGREFI, é necessária formação para ser Diretor escolar.

As compras públicas que são realizadas em plataformas *online* constituem na ótica de S2 mais uma formação necessária para ser Diretor escolar.

O que aqui foi analisado a partir dos discursos dos entrevistados, de um modo geral, está em linha com o que a este respeito é afirmado por Agudo (2000), por Guerra (2000b) e por Montañó (2001).

Por fim, a autoavaliação de escola é outra área de formação que o Diretor escolar deve ter, na aceção do Diretor do AGREOL.

4.2. Quanto à natureza

Reportando-nos à natureza da formação necessária aos Diretores, as respostas dadas pelos entrevistados foram organizadas em duas subcategorias: formação contínua e formação específica.

4.2.1. Formação contínua

No quadro 68 encontra-se representada, de acordo com a informação recolhida através das entrevistas, a formação contínua necessária par ser Diretor escolar.

Quadro 68 - Formação contínua

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Em formação contínua sempre participei em ações, encontros, conferências, etc., que tinha a ver com a gestão. Sim falando do aspeto da gestão. Com a liderança também, por exemplo: tipos de líder, atributos, teorias, ondas, defensores disto e daquilo. (...) foram formações mais curtas” (D3).</p> <p>“[Formação no âmbito das áreas de desempenho da Diretor] (...) e é por isso que a formação contínua é também tão importante para nos mantermos atualizados [elementos da equipa de direção]” (D3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão. • Liderança. • Tipos de líder.

Continua na página seguinte

Quadro 68 - Formação contínua

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) devia haver uma formação contínua [em direito, direito escolar, legislação e interpretação de leis/legislação e nas compras públicas] em que todos anos houvesse umas determinadas horas em que a pessoa pudesse fazer esse tipo de formação para se ir inteirando, ir analisando e (…) porque muitas vezes… pois nós recorremos à Direção Regional (agora Direção de Serviços da Região Algarve) quando temos alguma dúvida, mas se tivéssemos mais formação nessa área se calhar geríamos melhor” (S2).</p> <p>“É óbvio que a Diretora tem que ser a pessoa que domina todas as áreas para poder (…) mas como a nossa Diretora delega e partilha muito, ela (…) tem mais formação nas questões pedagógicas e psicopedagógicas (…)” (S3).</p> <p>“(…) a autoformação das pessoas hoje em dia é uma das competências que nós temos que ter (…) mas a autoformação, a procura do autoconhecimento é algo, é uma valência, é uma competência chave hoje em dia” (S5).</p> <p>“A formação faz-nos pensar, faz-nos adquirir alguns conhecimentos, rever outros, dialogar e ouvir opiniões de outros colegas, que há coisas que nós até estamos a fazer, mas que ouvindo a opinião do colega ali ao lado e até pensamos, eu estou a fazer aquilo, mas este está a seguir aqui um caminho aqui ao lado que se calhar é mais vantajoso (...). Eu acho que a formação é muito importante porque nos abre horizontes. Para além de nos dar alguns conhecimentos, mesmo que seja feita em cima de conhecimentos que nós já temos, permite-nos dialogar, permite-nos abrir outros horizontes, ouvir outras opiniões que estão ali à nossa volta e que às vezes até não são muito diferentes, mas que criam uma abertura que é possível seguir e que nós não ponderamos ainda. Eu acho que a formação é importante, desde que nós sintamos necessidade dela” (A2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas de desempenho do Diretor escolar. • Direito. • Direito escolar. • Legislação. • Compras públicas. • Área pedagógica.

Apenas cinco entrevistados, neste caso D3, S2, S3, S5 e A2, se referiram à formação contínua como sendo necessária ao Diretor escolar, mencionando que este tipo de formação «mais curta» ou de menor duração deve incidir nos seguintes domínios: gestão; liderança; tipos de líder; áreas de desempenho do Diretor escolar; direito; direito escolar; legislação; compras públicas; e a área pedagógica.

As perspetivas acerca deste tipo de formação devem-se ao facto da maioria dos entrevistados considerar que a formação necessária para ser Diretor escolar se deve centrar mais no âmbito específico e não contínuo, porque entendem que o Diretor deve possuir formação específica e aprofundada em diversas áreas coincidentes com o exercício das suas funções profissionais e não formações genéricas.

Em termos mais específicos, o tipo de formação em causa pode ser realizado no âmbito da autoformação, como é referido por S5, dado que esta, apesar de ser da responsabilidade exclusiva de quem se está a formar, não deixa de se constituir numa dimensão da formação que tem um propósito contínuo e que se realiza após a conclusão de uma formação de base ou inicial. Sobre este aspeto, S5 acrescenta que “a procura do autoconhecimento é algo, é uma valência, é uma competência chave hoje em dia”.

A formação seja ela de natureza contínua ou outra, de acordo com A2, é muito importante porque abre horizontes e leva os formandos a

“adquirir alguns conhecimentos, rever outros, dialogar e ouvir opiniões de outros colegas, que há coisas que nós até estamos a fazer, mas que ouvindo a opinião do colega ali ao lado e até pensamos, eu estou a fazer aquilo, mas este está a seguir aqui um caminho aqui ao lado que se calhar é mais vantajoso”.

A formação contínua, indicada pelos entrevistados como sendo necessária ao Diretor, no caso de Portugal, à semelhança de outros países europeus, apesar de não ser de frequência obrigatória tem consequências na progressão da carreira docente, o que não é despreciando em termos profissionais, e tem vindo a ser abordada por autores como López (1996), Pazeto (2000) e Eurydice (2012a).

Ainda a este respeito, é salientado que a formação deve ser realizada de forma permanente e integrada no trabalho diário dos Diretores das escolas e não decorrer num processo paralelo à sua atividade profissional (McBride, 1989).

4.2.2. Formação específica

No quadro 69 encontram-se sistematizadas as opiniões dos sujeitos do estudo quanto à formação de âmbito mais específico necessária para ser Diretor escolar.

Quadro 69 - Formação específica

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) saber um bocadinho de gestão financeira, acho que ajuda. (...) conhecer um bocadinho de psicologia das organizações, também ajuda e muito. Ah... eu não tive nada disso. (...). Portanto, Psicologia das Organizações sim, na área da Sociologia das Organizações também, sobre os Princípios das Tomadas de Decisão é uma coisa que eu já tive, mas porque decidi ter. Portanto, são matérias [muito importantes, à semelhança por exemplo da] (...) Política Organizacional das Empresas e das Instituições é isso. E óbvio quanto ao resto, a parte da legislação, pronto (...) tem que conhecer, mas os professores sabem e até se calhar sabem outras coisas melhor do que eu” (D1).</p> <p>“Formação em gestão de conflito, também é importante. Em psicologia. Em direito, porque é preciso dominar muito bem a legislação” (D2).</p> <p>“Claro que a experiência ensina muito, mas eu acho que é muito importante a formação em Administração Escolar. Para além da formação inicial e da formação contínua geral eu acho que a formação específica em Administração Escolar é importante” (D3).</p> <p>“Realmente eu acho que uma pessoa que é candidata a Diretor deve ter uma formação específica. Porque interpretar leis não é mesma coisa (...). Uma coisa é «dar» aulas, é a atividade letiva, outra coisa muito diferente é a gestão. Quem gere tem que saber o que é «dar» aulas, mas há pessoas que se só deram aulas não têm bem a noção do que é a gestão. É preciso ter capacidade de interpretação de leis, de compreensão, de estrutura legislativa, regime jurídico, regime jurídico disto, regime jurídico daquilo, de áreas da administração como contabilidade, gestão financeira, até porque nós temos inspeções de sistemas de controlo interno a tudo. Portanto, nós temos que saber o que é que andamos a fazer, (...), portanto, depois há os outros aspetos de gestão de recursos humanos, de lideranças, de pessoas, de todos esses aspetos, (...) aquilo que normalmente está previsto para os cursos de Administração Escolar. Sim, acho que sim” (D3).</p> <p>“Em relação a especificação da função, eu penso que um curso, uma Pós-graduação, ajuda, pode ajudar ou pelo menos a pessoa fica desperta para alguns problemas, enfim, que no seu dia a dia não se lembrará” (D4).</p> <p>“[Essa Pós-graduação será] em Administração e Gestão Escolar” (D4).</p> <p>“(…) A avaliação interna da escola é essencial para toda a gente, para a gestão, para os professores. É forçoso criar-se uma cultura de avaliação interna da escola e isso não é fácil e dá trabalho” (D4).</p> <p>“Deve ter uma formação na área da Administração Escolar” (D5).</p> <p>“É assim: a legislação atual prevê que para ser Diretor tem que ter a tal formação em Administração e Gestão Escolar, uma Pós-graduação nesta área. Eu estou de acordo com isso. Acho muito bem, mas acho que é insuficiente. Eu acho que deveria existir formação mais específica sobre os vários domínios com que nos deparamos, porque a formação em Administração e Gestão Escolar é muito genérica, eu também fiz esse curso, e no curso faz-se um estudo de um sistema de ensino a nível de um país da Europa, faz-se uma comparação com o nosso, estuda-se um bocadinho do Direito Educacional, estuda-se um bocadinho da contabilidade, mas nada é aprofundado e se calhar dirigido à realidade. É tudo um bocadinho superficial” (D5).</p> <p>“Eu acho que deverá existir formação no âmbito da gestão de recursos humanos. Eu acho que deverá existir formação no âmbito da gestão financeira, portanto, e quando falo em gestão financeira incluo a contabilidade, porque eu, por exemplo, não sei, mas se calhar da nossa direção devo ser o único com conhecimentos contabilísticos, mas se calhar deveríamos ter todos um bocadinho especialmente os elementos do Conselho Administrativo. Falo de formação no âmbito da gestão de recursos humanos, da gestão financeira” (S1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão financeira. • Psicologia das organizações. • Sociologia das organizações. • Princípios da tomada de decisão. • Política organizacional das empresas e instituições. • Legislação. • Gestão de conflitos. • Psicologia. • Formação experiencial <i>versus</i> formação específica. • Administração Escolar. • Gestão. • Administração. • Gestão de recursos humanos. • Liderança. • Administração e gestão escolar. • Construção de projetos educativos. • Cursos de base geral à semelhança do que faz o INA. • Avaliação de escola. • Avaliação interna de escola. • Nas várias áreas de atuação do Diretor. • Contabilidade. • Informática. • Direito. • Direito administrativo. • Gestão de organizações. • Gestão psicopedagógica. • Gestão administrativa. • Administração geral das organizações. • Administração Educacional.

Continua na página seguinte

Quadro 69 - Formação específica

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“De liderança. Acho que é crucial. Por acaso o Diretor até tem. Em psicologia também, portanto que já vem de base, mas que poderá fazer mais alguma formação ou aprofundar. Em Administração e Gestão Escolar. O Diretor já a tem. Pois, é mais nessa base” (S2).</p> <p>“(…) o Diretor deveria ter formação nos vários aspetos, mas não se consegue (...). Pronto, até devia ter formação específica nos domínios em que todos os professores têm, tirando aqueles específicos da disciplina, não é? Por exemplo, em Informática um Diretor precisa de estar atualizado, porque temos muitas aplicações, muitas coisas em que temos que mexer e que se o Diretor não perceber da parte informática, vê-se com um grande problema às costas. Depois na parte organizativa de contabilidade também é necessário, porque temos que fazer compras, porque temos que fazer contas, porque (...) exigem-nos a nós professores que sejamos contabilistas, que sejamos informáticos, que sejamos advogados para interpretar a lei (...). Pronto, é uma exigência tão grande que o Diretor teria que ter formação em várias vertentes para conseguir acompanhar a escola no dia a dia” (S2).</p> <p>“Eu considero que é necessária a formação (...). Eu, pela experiência que tenho, acho que aqueles cursos de especialização que se têm vindo a fazer, tirando algumas exceções, respondem, mais ou menos, às exigências do cargo de Diretor e que contemplam a vertente de formação em gestão de recursos humanos, formação em gestão financeira, formação em legislação, em direito, direito administrativo faz muita falta para aqui, gestão financeira, gestão de recursos humanos, gestão de organizações de forma geral e gestão psicopedagógica, portanto, é o que distingue um Diretor professor de um Diretor-gestor vindo de outra área qualquer. Portanto, é extremamente importante a gestão psicopedagógica, gestão de recursos humanos, gestão administrativa e financeira e gestão das organizações em si, ou seja, administração geral das organizações e direito administrativo. Eu acho que é essencialmente a estes níveis. Não precisa ser Mestre em nenhuma destas coisas mas tem que conhecer um bocadinho de cada uma delas” (S3).</p> <p>“A formação ajuda a que nós consigamos adequar a gestão aos princípios pedagógicos ou melhor, utilizar os princípios e os conhecimentos pedagógicos para gerir. Muitas vezes há determinado tipo de formações, como especialmente na área da construção de projetos educativos, especialmente na área de administração e gestão escolar de forma geral em que são abordadas temáticas e construídos documentos que fundamentam a nossa ação e nos ajudam a que a liderança pedagógica seja cada vez mais forte e consistente” (S3).</p> <p>“Uma Pós-graduação, uma especialização. Penso que só o tempo de serviço como estava na legislação anterior a esta não é o suficiente, embora seja no trabalho diário que o Diretor aprenda” (S4).</p> <p>“Uma Pós-graduação em Administração Escolar ou em Administração Educacional ou ainda em Administração e Gestão Escolar” (S4).</p> <p>“(…) eu não sei exatamente qual é o currículo que esses cursos têm, mas a existência de cursos de base gerais, um bocado como funciona no Instituto Nacional de Administração (INA), dado que o INA permite e faz com que os diferentes agentes públicos, os ditos funcionários públicos técnicos ou não técnicos possam ter acesso a um determinado tipo de formação e eles funcionam” (S5).</p> <p>“[Formação teórica <i>versus</i> formação experiencial] tenho uma opinião (...) não quero que fique chateado comigo, mas acho que a prática vivenciada nos sítios, nas escolas (...) é muito mais rica (...) muito mais verdadeira do que qualquer curso, do que qualquer canudo (...)” (A1).</p> <p>“[A formação experiencial vivenciada em contexto de trabalho no âmbito das funções de Diretor escolar é uma formação mais propícia ao desempenho desse cargo] eu acho que sim. (...) não é uma pessoa formada academicamente que diga, que tenho este desempenho, vou ser Diretor de uma escola que irá ter um desempenho melhor do que aquele que tem o conhecimento de anos de prática, das vivências todas, de tudo o que se passa naquele Agrupamento, que conhece as pessoas, que conhece a estrutura (...)” (A1).</p> <p>“Administração Escolar” (A1).</p> <p>“Eu a formação especializada não sei se é muito necessária. É uma ajuda. É um complemento. É algo que lhe dá mais traquejo, mas acho que para o exercício aqui da direção (e em particular do Diretor), é essencialmente o empenho, a dedicação e o gosto pelo que está a fazer, porque pode ter um curso superior em qualquer área, mas se não gostar do que está aqui a fazer, se não se aproximar aí das bases, dos alunos, dos professores, das salas, dos sítios onde os problemas existem, a gestão não acontece” (A2).</p> <p>“Há cursos que se tiram, há formações que se têm na área da administração e gestão que darão de facto algum traquejo. Especificar uma em especial não sei. Será dentro desta área que referi” (A2).</p> <p>“(…) se as pessoas tiverem uma boa formação, tiverem uma formação atualizada, pois decididamente farão um trabalho muito melhor” (A3).</p> <p>“[Para se ser] Diretor antes era só preciso ter uma formação pedagógica, mas nos tempos que correm já não é bem assim e os Agrupamentos tornaram-se muito maiores. As dimensões cresceram. É preciso ter agora uma formação em Administração e Gestão Escolar, porque é complicado (...) só o pedagógico não chega. (...) a gestão dos outros recursos que não os humanos implica isso” (A3).</p> <p>“O ideal seria formação especializada em Administração e Gestão Escolar” (A3).</p> <p>“(…) penso que era importante que tivesse algumas noções um bocadinho aprofundadas de Psicologia das Organizações, porque ela existe e é muito importante, em Psicologia certamente. (...) e também sabe, eu penso que (...) gestão certamente, conhecimento de leis certamente, alguma coisa, Psicologia da Organização, Sociologia provavelmente e Sociologia das Organizações, porque também não consegue ter uma noção de uma ser ter a de outra (...)” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociologia. • A formação especializada ou específica pode não ser muito necessária. É uma ajuda, um complemento. • É muito importante por parte do Diretor escolar a dedicação e o gosto pelo que faz.

O testemunho dos entrevistados revela a existência de uma grande diversidade de opiniões relativamente à formação de âmbito mais específico necessária para ser Diretor escolar, nomeadamente nos seguintes domínios: gestão financeira; psicologia das organizações;

sociologia das organizações; princípios da tomada de decisão; política organizacional das empresas e instituições; legislação; gestão de conflitos; psicologia; Administração Escolar; gestão; administração; gestão de recursos humanos; liderança; administração e gestão escolar; construção de projetos educativos; avaliação interna de escola; nas várias áreas de atuação do Diretor; contabilidade; informática; direito; direito administrativo; gestão de organizações; gestão psicopedagógica; gestão administrativa; administração geral das organizações; Administração Educacional; e sociologia.

Além destes, nos discursos dos entrevistados são referidos outros âmbitos da formação específica necessária aos Diretores, em particular os seguintes: formação experiencial *versus* formação específica; cursos de base geral à semelhança do que faz o INA; e formação especializada ou específica. Por outro lado e em complemento, é afirmado que é muito importante a dedicação e o gosto pelo que faz por parte do Diretor.

Precisando, o Diretor do AGREAL assegura que é necessária formação no domínio da psicologia das organizações, da sociologia das organizações, da gestão financeira, dos princípios da tomada de decisão, da política organizacional das empresas e das instituições e da legislação. Este último domínio também é apontado pelo Diretor do AGREAM, pela Diretora do AGREFI e por S3 e A5 como um daqueles em que é necessário que o Diretor tenha formação, enquanto os dois primeiros domínios são também referidos por A5.

Ainda a propósito da legislação, a Diretora do AGREFI salienta que a formação neste domínio é indispensável nos dias de hoje, dada a crescente produção legislativa que se verifica o que implica que “é preciso ter capacidade de interpretação de leis, de compreensão, de estrutura legislativa, regime jurídico, regime jurídico disto, regime jurídico daquilo, (...), até porque nós temos inspeções de sistemas de controlo interno a tudo” (D3). De âmbito mais geral, a psicologia é também indicada, neste caso pelo Diretor do AGREAM, por S2 e A5, como um domínio em que o Diretor tem que ter formação. Já a sociologia é apenas apontada por A5.

A Diretora do AGREFI entende igualmente que a experiência profissional no desempenho do cargo de Diretor escolar é uma grande mais-valia, mas que no presente não chega, pelo que defende que este tipo de dirigente tem que ter uma formação em Administração Escolar, tal como prevê a legislação atual, posição que é partilhada pelo Diretor do AGREVI, por S4 e A1. Apesar de referir que o Diretor deve frequentar um curso em Administração Escolar, A1 entende “que a prática vivenciada nos sítios, nas escolas (...) é

muito mais rica (...) muito mais verdadeira do que qualquer curso, do que qualquer canudo (...)", acrescentando ainda que

“não é uma pessoa formada academicamente que diga, que tenho este desempenho, vou ser Diretor de uma escola que irá ter um desempenho melhor do que aquele que tem o conhecimento de anos de prática, das vivências todas, de tudo o que se passa naquele Agrupamento, que conhece as pessoas, que conhece a estrutura (...)” (A1).

Apesar de existirem autores que defendem este tipo de formação, isto é, a formação experiencial ou baseada na experiência, salientando, contudo, que não é suficiente para o desempenho deste tipo de cargos, como McCall, Lombardo e Morrison (1988) e Vergnaud (2001), deve ter-se presente que muitos dos problemas que se registam ao nível da administração, gestão e liderança das escolas são motivados pelo facto de, em muitas ocasiões, a formação ter sido substituída pela experiência, tanto normativamente como pela iniciativa dos Diretores escolares, tal como a este respeito se pronunciaram Toledo, Orús e Jiménez (2013).

Quanto a este domínio de formação e ainda no âmbito normativo, S4 é apologista de que o Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada deve ter formação na área de Administração Educacional ou ainda em administração e gestão escolar, mediante a frequência com aproveitamento de um curso de especialização, como, por exemplo, uma Pós-graduação, o que também é defendido por A3. São vários, aliás, os autores que preconizam que este tipo de formação deve ser proporcionado aos Diretores de escola em cursos pós-graduados, tais como Castilho (1999), N. Afonso (2006) e Torres e Palhares (2009). O entrevistado A3 justifica esta posição quando no seu discurso afirma que para ser Diretor,

“antes era só preciso ter uma formação pedagógica, mas nos tempos que correm já não é bem assim e os Agrupamentos tornaram-se muito maiores. As dimensões cresceram. É preciso ter agora uma formação em Administração e Gestão Escolar, porque é complicado (...) só o pedagógico não chega. (...) a gestão dos outros recursos que não os humanos implica isso” (A3).

No seu discurso manifesta também que os indivíduos que são «investidos» nestes cargos “se (...) tiverem uma boa formação, (...) uma formação atualizada, pois decididamente farão um trabalho muito melhor” (A3).

O Diretor do AGREOL e S2 defendem as mesmas ideias, acrescentando este último que este tipo de formação permite aprofundar o conhecimento naquela área e opinando ainda que o Diretor deve também ter formação no domínio da liderança, posição que é de igual modo defendida pela Diretora do AGREFI, na linha do afirmado por Braule (2012). Já o Diretor do AGREOL refere que tal formação “pode ajudar ou pelo menos a pessoa fica desperta para alguns problemas, enfim, que no seu dia a dia não se lembrará” (D4) e acrescenta que também deve ter formação no âmbito da avaliação das escolas, em particular na avaliação interna de escola.

Ainda em relação à formação que o Diretor deve ter em administração e gestão escolar, o Diretor do AGREVI concorda que a mesma possa ser adquirida através da frequência com aproveitamento de um curso de Pós-graduação, contudo, adverte para o facto de esta ser insuficiente. A este respeito, afirma

“que deveria existir formação mais específica sobre os vários domínios com que nos deparamos, porque a formação em Administração e Gestão Escolar é muito genérica, eu também fiz esse curso, e no curso faz-se um estudo de um sistema de ensino a nível de um país da Europa, faz-se uma comparação com o nosso, estuda-se um bocadinho do Direito Educacional, estuda-se um bocadinho da contabilidade, mas nada é aprofundado e se calhar dirigido à realidade. É tudo um bocadinho superficial” (D5).

Num plano mais genérico, A2 considera que o Diretor escolar deve ter formação nas áreas de administração e de gestão, o que também é defendido pela Diretora do AGREFI. A formação específica ou especializada apontada por estes sujeitos do estudo nas áreas de Administração Escolar, de Administração Educacional, de administração e gestão escolar e de gestão, vão a encontro do que é defendido por Castro e Junquera (1992), López (1993), Antúñez (1994), UNESCO (1996), Silva (2012) e Silva e Machado (2013).

Todavia, a este respeito, A2 acrescenta que a formação especializada ou específica pode não ser necessária, apesar de ser uma ajuda e um complemento à formação detida pelo Diretor escolar. Na sua opinião, o que é muito importante e necessário que qualquer Diretor tenha é a dedicação e o gosto por aquilo que faz.

Por seu lado, S3 entende que o Diretor deve ter formação na construção de projetos educativos, na gestão de organizações, na administração geral das organizações, na gestão administrativa, na gestão psicopedagógica, no direito e no direito administrativo, além de outros domínios.

O entrevistado S1 salienta que a formação específica para ser Diretor escolar, além da gestão financeira que já foi mencionada e onde se inclui a contabilidade, deve abranger os diversos domínios da gestão, em particular a gestão de recursos humanos, opinião que também é partilhada por A3.

Já o sujeito S2, além dos domínios já mencionados e em que considera que o Diretor deve ter formação, defende ainda que este dirigente deve ter formação em informática, enquanto o Diretor do AGREAM é de opinião que este ator educativo deve ter formação em gestão de conflitos.

Em síntese, de acordo com os entrevistados, qualquer Diretor de escola deve frequentar ao longo da sua vida profissional módulos de formação relacionados com as funções que desempenha, perspetiva que é defendida por Barroso (1997a).

Por último, S5 defende a existência de uma estrutura semelhante ao INA que fosse responsável pela formação de Diretores escolares e que disponibilizasse a estes profissionais da educação cursos de base geral, à semelhança do que faz aquele organismo da administração pública.

De forma muito resumida, o Diretor do AGREVI e S2 sublinham que o Diretor deve ter formação nas várias áreas de atuação normativas e em todas as outras que mobiliza no quotidiano, “para conseguir acompanhar a escola no dia a dia” (S2).

A formação específica indicada pelos entrevistados como sendo necessária para aos Diretores escolares remete para a construção e solidificação de conhecimentos, tal como neste âmbito defendem Lopes e Picado (2010).

Tratada a formação necessária para ser Diretor escolar, bem como outras considerações em relação à sua formação, importa agora abordar a formação, em concreto, dos Diretores, Subdiretores e Adjuntos, no âmbito da formação contínua e da formação específica, o que faremos nas duas subcategorias seguintes.

4.3. Detida pelos Diretores, Subdiretores e pelos Adjuntos

Nesta categoria foram sistematizadas as respostas dadas pelos entrevistados acerca da formação contínua e da formação específica dos Diretores, Subdiretores e Adjuntos, a qual é constituída por duas subcategorias: formação contínua e formação específica.

4.3.1. Formação contínua

O quadro 70 sistematiza as respostas dos entrevistados quanto à formação contínua detida pelos Diretores, Subdiretores e pelos Adjuntos.

Quadro 70 - Formação contínua

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) há dias eu estive a tirar um curso da <i>Microsoft</i> sobre liderança” (D1).</p> <p>“[Sobre o curso da <i>Microsoft</i> sobre liderança, o Diretor do AGREAL acrescenta que] (…) não houve nenhum módulo que não fosse importante, que não fosse interessante. Todos eles eram interessantes. Todos eles tinham aplicabilidade. E depois a gente vai fazendo estas coisitas e tenho feito também muita coisa no estrangeiro. Ainda agora fiz um nos Estados Unidos sobre liderança” (D1).</p> <p>“[Essa formação nos Estados Unidos foi sobre <i>leadership</i>] sim, sim” (D1).</p> <p>“(…) esta última que eu fiz foi <i>leadership</i>. Eu fiz <i>job shadowing</i> concretamente. Eu tive primeiro umas formações em Washington e depois fui para uma escola. Fui com um colega que também esteve cá” (D1).</p> <p>“Tirei. Tirei essa e tirei outra que também foi dada por um norte-americano, que foi muito boa. Um tipo que era Diretor de uma escola primária” (D1).</p> <p>“Também sobre liderança. Isso foi há três anos, há dois tirei essa da <i>Microsoft</i> e este ano fiz esta. Não, não me faltam cursos! Não, não é por aí (…)” (D1).</p> <p>“(…) tenho uma formação da <i>Microsoft</i> de «Líderes Inovadores». Uma formação espetacular, uma vez que era feita com pessoas que não são da área da educação. Tivemos uma parte que foi de empresas, com pessoas ligadas a empresas e com gestores e em que a última parte éramos nós (…) o nosso trabalho era um projeto que era avaliado por um empresário. Portanto, essa relação com empresas para vermos aqui as diferenças (…). Fiz uma formação sobre Processos Disciplinares. Eu acho que o Diretor do Agrupamento deve entender de legislação, relativamente ao código do procedimento administrativo, a processos disciplinares, porque podem ser instaurados um dia, coisa que até ao momento eu nunca fiz” (D2).</p> <p>“O ano passado frequentei uma formação da Porto Editora sobre liderança. Foi a Porto Editora que propôs [sob o título «Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão»]. Eu aceitei. Foi muito boa e foi muito útil” (D3).</p> <p>“[Formação no domínio da avaliação interna de escola] eu tenho, porque para implementar a norma ISO 9002:2000 tive que a fazer” (D4).</p> <p>“Recentemente tive uma formação, que para mim foi das melhores que fiz, numa parceria entre a <i>Microsoft</i> e a DGAE (Direção-Geral da Administração Escolar) sobre «Líderes Inovadores». Foram 150 horas de formação. Fui para Lisboa uma série de vezes e foi muito boa, pronto. Foi uma formação já no âmbito da empresa. Ali é que se via como é que se geria, como é que se liderava. Pronto, foi interessantíssimo. Digamos que tive sorte, pois aquilo eram duas turmas de 30 Diretores que foram selecionados por regiões. Foram três do Algarve” (D5).</p> <p>“[Já tive formação sobre a] (…) plataforma dos contratos públicos [durante] dezasseis horas (…)” (D5).</p> <p>“(…) sobre estilos de liderança” (A3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: <ul style="list-style-type: none"> • «Líderes Inovadores». • <i>Leadership</i>. • Liderança em contextos de mudanças: construção de projetos com visão e missão. • Estilos de liderança. • Outras formações: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Job shadowing</i>. • Processos disciplinares. • Avaliação interna de escola. • Plataforma dos contratos públicos.

Os discursos dos entrevistados revelam que os mesmos possuem formação contínua para serem dirigentes de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada, em particular os Diretores, dado que apenas um Adjunto também a possui. Metade das «formações» que possuem são no âmbito da liderança («Líderes Inovadores»; *leadership*; «Liderança em contextos de mudanças: construção de projetos com visão e missão»; e estilos de liderança) e a outra metade refere-se a outros âmbitos (*job shadowing*; processos disciplinares; avaliação interna de escola; e plataforma dos contratos públicos).

De certa forma, o facto da formação contínua realizada pelos entrevistados e em particular pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas se centrar na liderança, vai no sentido do que atualmente se defende em relação a esta função, nomeadamente um acréscimo de liderança nas organizações, incluindo as escolas, tal como entende Neves (2011).

Os Diretores do AGREAL, do AGREAM e do AGREVI dizem ter formação sobre líderes inovadores, explicando que o programa de formação «Líderes Inovadores» é composto por vários módulos, todos eles muito importantes, interessantes e com aplicabilidade no trabalho diário nos Agrupamentos de Escolas. Através da frequência do mesmo, foi possível a estes dirigentes, na sua perspetiva, tendo em conta a multiplicidade de papéis com que são confrontados diariamente, desenvolverem competências de liderança, o que contribuiu para melhorar a qualidade da educação nos seus Agrupamentos de Escolas, e tal como era pretendido pela DGAE (2015) quando promoveu tal programa formativo.

O Diretor do AGREAL frequentou ainda formação contínua em *leadership* e *job shadowing*; o Diretor do AGREAM o fez no âmbito dos processos disciplinares; o Diretor do AGREVI detém formação contínua relativamente à plataforma dos contratos públicos; a Diretora do AGREFI tem em «Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão» e estilos de liderança; o Diretor do AGREOL possui este tipo de formação em avaliação interna de escola, justificando que “para implementar a norma ISO 9002:2000 tive que a fazer”, e, por seu lado, A2 sobre estilos de liderança.

Estes dados são reveladores da pouca formação contínua detida por estes atores educativos para serem Diretores e/ou dirigentes escolares, na medida em que 9 dos 15 entrevistados (5 Subdiretores e 4 Adjuntos) não possuem este tipo de formação.

4.3.2. Formação específica

No quadro 71 encontra-se tratada a formação específica detida pelos Diretores, Subdiretores e Adjuntos entrevistados possuem.

Quadro 71 - Formação específica

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar (...)” (D1).</p> <p>“Tirei. Tive lá um ano para fazer aquilo [Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar] e depois até me convidaram para fazer um Mestrado a seguir, mas eu não fiz. (...)” (D1).</p> <p>“(…) tenho uma Pós-graduação no curso de Valorização Técnica em Gestão e Administração Escolar [curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar, que foi ministrada pelo INA]” (D2).</p> <p>“(…) eu fiz uma Pós-graduação em Administração Escolar, ministrada pelo INA (...) intitulada «Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar»” (D3).</p> <p>“O que respondi na questão anterior [curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar]” (D4).</p> <p>“[A formação ministrada pelo INA e intitulada «Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar»] que eu fiz não teve basicamente nada a ver com a parte pedagógica. Teve a ver com a parte prática, com a parte funcional da escola, com a parte de gestão” (D4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pós-graduação em gestão e administração escolar. • Curso de valorização técnica orientada para a administração escolar. • Pós-graduação em administração e gestão escolar. • Especialização em Administração Escolar.

Continua na página seguinte

Quadro 71 - Formação específica

Unidades de registo	Ideias destacadas
“(...) tenho uma Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar feita aqui na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve. Tive algumas especializações no INA em Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar” (D5). “(...) tirei uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar. (...)” (S1). “Especialização em Administração Escolar” (S3). “Especialização em Administração Escolar (área de Gestão e Administração Escolar)” (S4). “Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar” (A3).	

Os testemunhos dos entrevistados revelam que todos os Diretores possuem formação específica para ser Diretor escolar e que apenas três Subdiretores e um Adjunto também a têm.

Especificando, o Diretor do AGREAL e o Diretor do AGREVI possuem uma Pós-graduação em gestão e administração escolar, enquanto a Diretora do AGREFI e os Diretores do AGREAM, do AGREOL e do AGREVI têm o curso de valorização técnica orientada para a administração escolar.

Por seu lado, S1 possui uma Pós-graduação em administração e gestão escolar enquanto a especialização em administração escolar é detida por S3, S4 e A3.

Os dados agora analisados e interpretados mostram que a totalidade dos Diretores possui formação específica para o desempenho de tal função, como prevê a legislação, e que o Diretor do AGREVI possui mesmo dois cursos nesta área. Já em relação aos restantes entrevistados a situação é muito diferente, uma vez que somente um Adjunto e três Subdiretores possuem este tipo de formação. Isto significa que na direção dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados existem dois Subdiretores e quatro Adjuntos sem qualquer formação específica para ser Diretor escolar.

Refira-se a propósito, que a formação específica que os entrevistados possuem para poderem ser Diretores de escola é aquela que normativamente é exigida em Portugal, dado que se situa no âmbito das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional.

Este é um tipo de formação que na literatura é entendida por diversos autores como sendo imprescindível para se poder ser Diretor de escola, salientando-se entre eles García e Gómez (1991), Castro e Junquera (1992), López (1993), Antúnez (1994), Sallán (1995), UNESCO (1996), Barrio e Lamarque (1998), Montañó (2001), Serrat (2002), J. C. Martínez (2003), Hallinger e Snidvongs (2005), Silva (2012), Silva e Machado (2013) e Sandó, Prada e Ramírez (2016).

Depois de tratada a formação detida pelos três elementos da direção dos cinco Agrupamentos de Escolas do distrito de Faro selecionados para este estudo, e centrando-nos exclusivamente nos seus responsáveis máximos, é relevante também abordar as razões que levaram à escolha dessa formação por parte dos Diretores escolares, o que será efetuado nas três próximas subcategorias.

4.4. Razões da escolha dessa formação

As respostas dadas pelos entrevistados nesta categoria foram organizadas em três subcategorias: para o enriquecimento e valorização profissional; necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas; e outras razões.

4.4.1. Para o enriquecimento e valorização profissional

As razões aduzidas para a escolha da formação para enriquecimento e valorização profissional constituem o quadro 72.

Quadro 72 - Para o enriquecimento e valorização profissional

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“As outras [referentes à liderança], tenho-as feito porque para já acho mais uma vez que um tipo por estar ali na «caixa preta» [na sala da direção] não aprende nada. (...) nós temos que nos ir atualizando e acredito que há pessoas que sabem muito mais disto do que eu e que me podem dizer alguma coisa sobre o assunto e por isso as tenho feito e faço-as por vontade própria. Porque vejo que há, (...) elas existem (...) estão ali e eu vou” (D1).</p> <p>“Foi uma necessidade de me valorizar. A valorização” (D2).</p> <p>“Pois eu achei mesmo que havia determinados aspetos que eu devia consolidar” (D3).</p> <p>“[Aspetos a consolidar] por exemplo, aspetos de contabilidade estratégica, de código de procedimento administrativo. Embora eu já tivesse feito uma semana (...) porque no início o Ministério fazia-nos muitas formações. Lembro-me de uma vez. Tivemos uma formação de uma semana sobre procedimentos disciplinares, em Lisboa. (...). Foi quase um curso de Direito intensivo durante uma semana. Quando a pessoa se vê confrontada com o desempenho de um cargo tem que se desvencilhar de qualquer maneira. Portanto, se eu não tinha formação eu tive que pedir ajudas (...)” (D3).</p> <p>“(…) foi a oportunidade na medida em que o INA apareceu aí [relativo ao curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar]. Apareceu a publicitação e eu disse assim... olha, vou complementar o meu conhecimento a nível de gestão e efetivamente é uma mais-valia do meu ponto de vista” (D4).</p> <p>“(…) eu acho que isso depende muito da formação do próprio, ou seja, da formação que o próprio já tem. Imagine que o Diretor vem da área das Psicologias. Se ele tiver uma boa formação base na Psicologia Individual e na Psicologia das Organizações, provavelmente ele iria privilegiar não essas, mas provavelmente, por exemplo, a parte administrativa das plataformas” (S5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização. • Valorização. • Consolidação. • Aproveitar a oportunidade. • Complementar o conhecimento. • Alargar a área de formação inicial. • Interesse. • Menor domínio.

Os discursos dos entrevistados revelam que as razões que os levaram a escolher a formação no âmbito do enriquecimento e valorização profissional se prendem com os seguintes aspetos: atualização; valorização; consolidação; aproveitar a oportunidade; complementar o conhecimento; alargar a área de formação inicial; interesse; e o menor domínio.

Assim, no caso do Diretor do AGREAL a escolha dessa formação teve como razão principal a atualização, enquanto para o Diretor do AGREAM e para a Diretora do AGREFI a consolidação de determinados aspetos e conhecimentos, salientando esta última que as formações que detém a ajudaram a consolidar aspetos de contabilidade, do CPA e de procedimentos disciplinares.

Por seu lado, para o Diretor do AGREOL, a escolha da formação que fez deveu-se ao facto de ter aproveitado a oportunidade de fazer uma formação da responsabilidade do INA,

dado que esta é uma organização muito credível nas formações que organiza junto da administração pública. Escolheu-a, ainda, com o propósito de complementar o conhecimento a nível de gestão, o que na sua opinião acabou por se constituir numa mais-valia para o desempenho das funções de Diretor escolar no AGREOL.

Por último, S5 entende que os Diretores escolares e em particular o Diretor do AGREVI, escolheram a formação para complementar conhecimentos e ainda como forma de alargar a área de formação inicial, exemplificando que se, por exemplo, o Diretor «vier» “da área das Psicologias. Se ele tiver uma boa formação base na Psicologia Individual e na Psicologia das Organizações, provavelmente ele iria privilegiar não essas, mas provavelmente, por exemplo, a parte administrativa das plataformas” (S5). Portanto, os Diretores escolares têm interesse em privilegiar na escolha das suas formações, aquelas que julgam complementar a sua formação de base ou inicial e também formação que tenha interesse e em áreas que dominem menos.

O enriquecimento e a valorização profissional como uma das razões principais que levou os entrevistados a escolherem a formação que frequentaram acabam por ir no sentido do que defendem Landshere (1994), Flores *et al.* (2009) e a Comissão Europeia (2012).

4.4.2. Necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas

Os dados referentes à escolha da formação pela necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas encontram-se tratados no quadro 73.

Quadro 73 - Necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Porque é a necessidade diária. Nós sentimos essa necessidade no dia a dia, no trabalho” (S2).</p> <p>“Eu acho que, ainda que muito se possa aprender fazendo e com a experiência adquirida, há determinados conceitos que é importante que conheçamos para aplicar na escola e, acima de tudo, estes conceitos de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos de direito administrativo para que possamos interpretar as leis e adaptá-las às necessidades pedagógicas, acho que são essenciais” (S3).</p> <p>“É assim: quando se escolhe é porque a pessoa sente necessidade porque neste momento as formações, quer a nível do Diretor, quer a nível de outras áreas vêm por imposição de lei, tens que fazer x horas de formação. Isso não tem que estar enquadrado aí. O Diretor tem que sentir uma necessidade de algo que o ajude a desempenhar as funções que está a desempenhar e é nessa base que ele tem que procurar a formação, não para ter um curso, um «canudo», não porque é aquele curso que tem um nome pomposo, mas tem que ser algo que o ajude a desempenhar estas funções (de Diretor) e que ele sinta de facto que o possa ajudar” (A2).</p> <p>“Porque justamente eu considero que aqui estão as vertentes [formação nos domínios da legislação, da Psicologia, da Organização, da Psicologia das Organizações, da Sociologia, da Sociologia das Organizações e a gestão], quero dizer, a vertente humana, a vertente dos dinheiros e a vertente da lei que nós à qual estamos sujeitos e temos que a perceber, quero dizer, temos que ser capazes de a entender para a poder aplicar” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos conhecimentos adquiridos no Agrupamento de Escolas. • Necessidade de aplicação no dia a dia. • Necessidade de algo que ajude o Diretor a desempenhar as suas funções.

Os discursos dos entrevistados revelam que as razões da escolha da formação no âmbito da necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas se relacionam com os seguintes aspetos:

aplicação dos conhecimentos adquiridos no Agrupamento de Escolas; necessidade de aplicação no dia a dia; e necessidade de algo que ajude o Diretor a desempenhar as suas funções.

A este respeito, S3 e A5 entendem que os Diretores escolares, em particular os do AGREFI e do AGREVI, respetivamente, escolheram as formações de forma a aplicarem os conhecimentos adquiridos nos seus Agrupamentos.

Já S2 entende que tais escolhas são motivadas pela necessidade de aplicação do que aprendem na formação, no dia a dia, enquanto A2 considera que os Diretores escolares, e especificamente o Diretor do AGREAM, escolhem as formações quando sentem necessidade de algo que os possa ajudar a desempenhar as suas funções.

As necessidades apontadas pelos entrevistados levam, pois, em linha de conta os conteúdos das formações com vista à sua aplicação diária nos seus Agrupamentos de Escolas, o que está em linha com o que a este respeito é defendido pelo ME (2009) e por Silva e Machado (2013).

4.4.3. Outras razões

No quadro 74 encontram-se sistematizadas as outras razões que levaram à escolha da formação por parte dos entrevistados.

Quadro 74 - Outras razões

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) a primeira [relativa à Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar] foi porque estava na gestão e secretamente tinha esta esperança de um dia vir a ser Diretor e achei que, porque não dizê-lo, em termos curriculares é melhor ter alguma [formação] do que não ter nenhuma. Puro e duro foi assim e por isso a tirei” (D1).</p> <p>“A formação do INA que abriam mesmo para Diretores, daquelas que nós não pagamos, fomos aí uma velha guarda dos Diretores aqui do Algarve, éramos uma «carrada» deles. Pronto, o nome e o conteúdo eram tudo coisas novas para quem nunca tinha feito qualquer formação a sério e esse Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar do INA e o INA é uma das entidades que melhor formação que, na minha opinião, faz neste país nestas áreas, na área da Administração. Claro, a motivação principal foi ser o INA. Qualquer curso do INA custa um dinheirão e aquele foi de «borla». Depois, mais tarde já foi por minha conta e risco, foi a Pós-graduação, tive que a pagar. As razões que levaram à escolha dessa Pós-graduação foram principalmente pelo título em «Gestão e Administração Escolar» e também porque eu não tinha nenhuma Pós-graduação nesta área. Portanto, foi por isso. Foi pelos conteúdos. Foi porque tinha cadeiras de Contabilidade, tinha cadeiras de Gestão de Conflitos, tinha coisas que a gente tinha que lidar aqui [no Agrupamento de Escolas] no dia a dia. Também uma das motivações foi o programa daquilo. Em relação à formação de «Líderes Inovadores» eu candidatei-me, fui escolhido. O que me levou à escolha para me candidatar foi aquilo que eu li e aquilo que eu tinha falado principalmente com [outro colega] que tinha estado na primeira formação e que [me disse que] aquilo era uma coisa útil. Eu não fui no primeiro ano, porque tinha posto nos conhecimentos em inglês que não eram muito grandes e aquilo foi quase tudo dado em inglês. Tiveram muitos professores do estrangeiro. Davam tudo em inglês. Gostei, aliás eu já estava na fase de saber o que é que fazia. Essa formação de «Líderes Inovadores» fez com que eu retirasse o pedido de aposentação antecipada já feito. Aliás eu já pedi a aposentação três vezes. Essa formação fez com que eu quando a acabei retirasse a aposentação” (D5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para um dia ser Diretor escolar. • Porque a formação era ministrada pelo INA. • Pelo título da formação. • Pelo facto de ser gratuita. • Porque era uma Pós-graduação. • Pela temática e conteúdos abordados. • Para proceder à otimização dos recursos humanos e materiais. • Pelas aprendizagens que podia proporcionar. • Por perceberem que a formação é um investimento e não um custo. • Para estar mais apto a dar resposta à diversidade de desafios que atualmente se colocam ao Diretor de um Agrupamento de Escolas.

Continua na página seguinte

Quadro 74 - Outras razões

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Outra razão que me fez optar pela formação intitulada «Líderes Inovadores» prende-se com] Os temas abordados. Aquilo que se passou lá, ou seja, a prática. Depois tivemos que fazer um trabalho de aplicação que quis aplicar no Agrupamento. Apliquei. Portanto, concretamente foi a constituição de grupos de nível em turmas e depois disse/pensei: - bom, se me for embora não consigo fazer isto! Pronto, eu não tenho idade, mas com o meu tempo de serviço a minha penalização já não era muito grande e, portanto, acabei por tirar a aposentação” (D5).</p> <p>“Eu acho que a principal razão é a otimização dos recursos existentes” (S1).</p> <p>“Se a ideia da pessoa é continuar no cargo que tem de Diretor, é de facto de investir nessa formação, porque acho que é uma mais-valia” (S4).</p> <p>“(…) porque os desafios que se colocam agora vão exatamente nesse sentido. O facto das escolas se terem agrupado, fez com que um leque de situações surjam e as coisas que se têm que resolver sejam muito mais alargadas, muito mais abrangentes e muito maiores enquanto que as pessoas antes só tinham de gerir a escolinha, por exemplo, com doze professores, vá estou a pensar numa E. B. 1 ou numa E. B. 2, 3, doze professores mais trinta funcionários, as coisas complicaram-se em termos de (...) há agora Agrupamentos com doze escolas. Cada escola com mais vinte professores, cinquenta funcionários, isto são apenas (...) exemplos. É muito mais difícil” (A3).</p>	

Os discursos dos entrevistados revelam uma diversidade de outras razões que os terão levado a escolher a formação que detêm, nomeadamente: para um dia ser Diretor escolar; porque a formação era ministrada pelo INA; pelo facto de ser gratuita; pelo título da formação; porque era uma Pós-graduação; pela temática e conteúdos abordados; para proceder à otimização dos recursos humanos e materiais; pelas aprendizagens que podia proporcionar; por perceberem que a formação é um investimento e não um custo; e para estar mais apto a dar resposta à diversidade de desafios que atualmente se colocam ao Diretor de um Agrupamento de Escolas.

Deste modo, o Diretor do AGREAL escolheu as formações que pretendia frequentar porque num passado recente esteve na direção de um Agrupamento de Escolas algarvio e tinha secretamente a esperança de um dia vir a ser Diretor escolar, o que veio a acontecer e, na sua opinião, entendia que “em termos curriculares é melhor ter alguma [formação] do que não ter nenhuma” (D1).

Já o Diretor do AGREVI invocou outras razões que o levaram a escolher a formação que detém. Por exemplo, escolheu a formação ministrada pelo INA devido à credibilidade desta organização no que à formação que disponibiliza à administração pública diz respeito. Também pela temática e conteúdos que iria abordar e ainda pelo facto de ser gratuita. Era uma formação que tinha muita qualidade, versava sobre “coisas novas para quem nunca tinha feito qualquer formação a sério” (D5). Além disso, “o INA é uma das entidades que melhor formação (...) faz neste país (...) na área da Administração” (D5) e ainda porque “qualquer curso no INA custa um dinheirão e aquele foi de «borla»” (D5). Este sujeito refere ainda que a escolha da Pós-graduação que fez teve a ver com o título, neste caso em «gestão e administração escolar» e também por ser uma Pós-graduação numa área em que, até àquela altura, não possuía nenhuma, assim como pelo programa. A este respeito, acrescenta ainda

que esta formação foi muito importante “porque tinha cadeiras de Contabilidade, tinha cadeiras de Gestão de Conflitos, tinha coisas que a gente tinha que lidar aqui [no Agrupamento de Escolas] no dia a dia” (D5).

Ainda motivado pela temática, pelo programa e pelos conteúdos, D5 escolheu a formação intitulada «Líderes Inovadores», curso cuja conclusão obrigava ao desenvolvimento de um trabalho no AGREVI, que, no seu caso concreto, se prendeu com a constituição de grupos de nível em turmas. Tal situação levou-o a que retirasse o pedido de aposentação, apesar da penalização no vencimento não ser muito grande devido a cumprir o requisito relativo ao tempo de serviço, mas não no que toca à idade. Esta circunstância é reveladora da sua motivação para a frequência de formação, do gosto em fazê-la e da sua aplicação no AGREVI.

O entrevistado S1 entende que uma das razões que levaram o Diretor do AGREAL a escolher algumas das formações que tem se prende com a otimização dos recursos existentes, humanos e materiais, que pretendia implementar neste Agrupamento escolar. Igualmente pelas aprendizagens que a formação poderia proporcionar.

Por seu lado, S4 defende que os Diretores escolares devem «investir» na formação ou nas formações que pretendem frequentar, dado que estas são mais-valias para os seus conhecimentos, capacidades e competências, ajudando-os nos desempenhos diários nas suas funções. E ainda porque entende que a formação deve ser considerada como um investimento e não como um custo, uma vez que irão mais tarde ter benefícios com a mesma, tal como a respeito dizem Boterf (1992), López e Basanta (1993), Batalha (1999), Gouveia *et al.* (2007), Nave (2008) e S. M. Almeida (2011).

Por último, A3 julga que a Diretora do AGREFI escolhe as formações que pretende frequentar para que estas a possam ajudar a estar mais apta a dar resposta à diversidade de desafios que atualmente se colocam ao Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada.

Estudadas as razões que levaram à escolha da formação pelos Diretores escolares, importa ainda percebermos que aprendizagens lhes foram proporcionadas por essa formação, o que faremos nas três seguintes subcategorias.

4.5. Aprendizagens proporcionadas

Esta categoria, relativa às respostas dos entrevistados acerca das aprendizagens construídas pelos Diretores nos diferentes cursos ou situações de formação que frequentaram é composta pelas seguintes três subcategorias: aprendizagens proporcionadas pela formação do Diretor na ação prática; concretização na ação prática da liderança escolar; e concretização na ação prática da gestão escolar.

4.5.1. Aprendizagens proporcionadas pela formação do Diretor na ação prática

Aa aprendizagens proporcionadas na ação prática do Diretor pela formação encontram-se sistematizadas no quadro 75.

Quadro 75 - Aprendizagens proporcionadas pela formação do Diretor na ação prática

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Bastantes, quer dizer, sobretudo nesta da <i>Microsoft</i> [intitulada «Líderes inovadores»]. Aquilo aborda a gestão sobre diversas perspetivas. A perspetiva da imagem que é uma coisa que eu de certa forma cultivo. A perspetiva da tomada de decisão rápida. (...) aborda diversos aspetos da decisão e isso foi muito gratificante” (D1).</p> <p>“Eu para além do muito que aprendi, aprendi muito através do relacionamento com outros Diretores das outras escolas mediante a partilha. Muito do que aprendi nas formações não é tanto do que se ouve, mas é sobretudo aquilo que aprendemos com a partilha com os colegas Diretores de outros Agrupamentos (...)” (D2).</p> <p>“A formação de «Líderes Inovadores» da <i>Microsoft</i> proporcionou conhecimentos para as funções que atualmente desempenho” (D2).</p> <p>“Sei lá, por exemplo a utilização de plataformas eletrónicas de comunicação interna, o <i>Microsoft Office 365</i>, sobretudo na comunicação interna entre os vários setores da escola, como, por exemplo, o <i>Moodle</i>, o <i>E-Schooling</i> [programa para a gestão de alunos] e outros” (D2).</p> <p>“Para mim foi essencialmente sobre recursos humanos e sobre liderança, porque no resto, no código de procedimento administrativo, já mais ou menos me orientava. Contabilidade, pois acho que fazia o necessário. O que é que houve mais no curso? (...) Sociologia, Educação pela Arte (...). Sim, tudo complementou. Todos os aspetos do curso [de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar] se complementaram” (D3).</p> <p>“(…) conhecimentos técnicos sobretudo, a nível da análise de legislação e é importante isso, porque os outros temos que ser nós a ter. Ou temos ou não temos. Também não tenho todos. Tenho alguns e outros faltar-me-ão, mas a nível técnico, sobretudo a nível técnico, já se tem feito alguma coisa, nomeadamente a Inspeção deu-nos uma formação no início deste ano sobre o Processo Disciplinar de professores e funcionários. Até foi útil. Basicamente formação a nível técnico. Isso falta-nos efetivamente” (D4).</p> <p>“[A formação em gestão proporciona] conhecimentos a nível de ASE (Ação Social Escolar). Conhecimentos a nível da contabilidade, é importante que tenham. É importantíssimo que se tenha. Saber o que é que se está a ver. Claro que temos que confiar nas pessoas, eu não vou refazer a contabilidade que eles já fizeram, agora eu preciso de saber o que é que eu estou a ver, é preciso saber que o deve e o haver, grosso modo, o débito e o crédito têm que ser iguais no saldo final. Aqui à direita e à esquerda o saldo tem que ser igual, não sei se todos sabem isto? É forçoso alguém ter conhecimentos de informática, que nem sempre é fácil. Eu desenrasco-me em informática bem. Eu «apanhei o comboio» nos anos 80” (D4).</p> <p>“No dia a dia aplico conhecimentos que me foram transmitidos. Aliás, aquilo foi uma formação («Líderes Inovadores») com muitos gestores de empresas que foram lá dizer como é que faziam na EDP, na não sei quantos, na própria <i>Microsoft</i>. Os monitores, os formadores, digamos que os acompanhantes de cada um de nós eram jovens, mas já grandes quadros da <i>Microsoft</i>. Houve um deles (...) que (...) esteve cá. Esteve aqui comigo. Veio ver a escola. Veio ver como é que eu estava a implementar o... e isso dá outro... porque aquilo não foi uma coisa em que a gente estava ali na sala a ver os <i>PowerPoints</i>, não, não foi assim. Foi mesmo acompanhamento nalguns casos quase personalizado e a gente tinha uma linha direta. O meu orientador era o Professor Doutor [era um Professor Doutor]. Teve sempre disponível. Dava apoio. Telefonava-lhe e questionava-o... o que é que acha que devo fazer? Como é que devo fazer? Faço assim e depois pronto (...). Não teve nada a ver com a Pós-graduação da Universidade do Algarve, em que fomos ali às aulas, fazíamos trabalhos e não sei quantos (...) não teve nada a ver” (D5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bastantes aprendizagens. • Ao nível da tomada de decisão. • No relacionamento com os outros. • Em conhecimentos diversos. • Em conhecimentos informáticos necessários à gestão escolar. • Na área de gestão dos recursos humanos. • Na liderança. • Na sociologia da educação. • No CPA. • Na legislação. • Nos processos disciplinares. • Nos conhecimentos ao nível da ASE. • Nos conhecimentos ao nível da contabilidade. • Nos conhecimentos teóricos aplicados à prática, tendo esta sido acompanhada. • Na gestão financeira. • Nos sistemas de informação. • Na ética na gestão escolar. • No direito na educação. • Nas estratégias e controlo de gestão. • Na inovação. • Na investigação em gestão. • No <i>marketing</i> educacional. • Nos novos conceitos de gestão e liderança das organizações. • Em conhecimento de outras culturas e formas ao nível da administração, gestão e liderança escolar de outros países.

Continua na página seguinte

Quadro 75 - Aprendizagens proporcionadas pela formação do Diretor na ação prática

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Essa Pós-graduação realizada na Universidade do Algarve também lhe proporcionou conhecimentos] proporcionou-me bastantes. Pronto, aí proporcionou-me bastantes conhecimentos, por exemplo, através das cadeiras: Noções de Contabilidade e Gestão Financeira, Sistemas de Informação para a Gestão Escolar, Ética e Gestão Escolar, o Direito na Educação, Estratégias e Controlo de Gestão, Inovação e Investigação em Gestão, <i>Marketing</i> nas Escolas, que foi assim uma novidade. <i>Marketing</i>, o que é que eu vou vender? E foi interessantíssimo e agora é preciso. Aliás, isto foi a parte sugestiva que me levou a gastar dois mil e tal euros nisto” (D5).</p> <p>“É óbvio que toda a formação que nós temos e que vamos tendo ao longo da vida ajuda em todas as situações, em todos os aspetos. É assim: este Diretor, por exemplo, é uma pessoa que a formação dele para além da área Administração e Gestão Escolar é de Geografia e existem vários aspetos da índole, ao fim e ao cabo, da ciência da Geografia que muitas vezes ele (Diretor) consegue pôr em prática. (...) para além da experiência da pessoa” (S1).</p> <p>“Pronto, ele fez o curso de liderança e fez o curso de organização e gestão escolar. Tem os dois. Pronto, acho que isso foi uma mais-valia para a atuação no dia a dia, tanto com as pessoas como a nível da parte com a papelada que temos que fazer. Portanto, deu-lhe conhecimentos essenciais para a prática no dia a dia” (S2).</p> <p>“Essencialmente conhecimentos na área da gestão de recursos humanos, conhecimentos na área dos novos conceitos de gestão e liderança das organizações para que possamos aproveitar aquilo que se adapta à organização escolar, porque há novos conceitos. Em termos de liderança, é sempre bom formação de nível social ou sociológico, psicologia, portanto, que são importantes para as questões de liderança. São essencialmente estes, acho eu” (S3).</p> <p>“(…) no executar das tarefas diárias e na colocação em prática daquilo que é o projeto dele (o projeto de intervenção do Diretor)” (S4).</p> <p>“(…) A formação como o gestor que está aí a referir tem que ter pelo menos nesta perspetiva é a de um indivíduo que conhece, digamos, a estrutura e como mexer na estrutura e aqui o mexer é em todos os aspetos, quer na parte administrativa, quer na parte pessoal e a partir daí em função do tal rumo, aponta para que se comece a andar e se siga por aí, ou seja, por esse rumo” (S5).</p> <p>“(…) acho que ao nível de formação (...) o meu Diretor é uma pessoa que tem bastante formação, tem grandes capacidades de liderança, é uma pessoa dinâmica, tenta sempre de alguma forma abrir os horizontes, nomeadamente, quando proporciona vivências e intercâmbios de outras culturas de outros países” (A1).</p> <p>“Eu para já acho que (...) tem tudo a ver com uma questão de postura e a forma como as pessoas (...) apreendem ou vivenciam os conhecimentos que vão adquirindo, (...) tem a ver até com uma questão de personalidade e de postura das pessoas. Eu posso estar no mesmo curso que o Jorge e eu depois a plicar os meus conhecimentos tenho uma forma diferente (...) de os aplicar que o Jorge. Portanto, eu acho que essa forma de [os aplicar] tem muito a ver com a personalidade. (...). Tem a ver com a formação, com a personalidade das pessoas, não é?” (A1).</p> <p>“(…) na sequência dessas formações há alertas que vêm e que ele chega aqui e diz... atenção que há aqui alguma coisa que nós não estamos a ver, não me lembro agora especificamente de [casos concretos para lhe dizer] que vêm lá alguns alertas, vêm de facto lá alertas dessas formações. Essas formações realizadas pelo Diretor são umas ajudas, uns alertas de facto e que nos chamam a atenção para determinadas situações que nós poderíamos não ter e não estarmos a levar em devida conta” (A2).</p> <p>“conhecimentos a nível administrativo. Conhecimentos a nível da gestão de grupos, de fazer a liderança de um grupo. Dinamizar grupos, dinamização de grupos acho que é importante. O relacionamento com a pessoa, a dinamização de um trabalho num grupo, fazer agregar as pessoas à sua volta e sentir, humanizá-las, acho que é importante para um Diretor” (A2).</p> <p>“A parte administrativa é indispensável à gestão escolar e é uma parte importante, mas a parte pedagógica e a parte da gestão do (...) eu acho que o gerir os grupos [pessoas, conjunto de pessoas], que o dinamizar os grupos, o agregar os grupos e o saber liderar que são conhecimentos importantes que um Diretor tem que ter e que a formação lhe deveria de dar” (A2).</p> <p>“[Conhecimentos relativos à] gestão de todo o funcionamento dos Agrupamentos, (...) das várias áreas. [Também no que toca às relações interpessoais/relações humanas] (...) porque nós não escolhemos nem os professores que temos no Agrupamento, nem os assistentes operacionais e nem os assistentes técnicos, e eu tenho falado muitas vezes com os assistentes operacionais e tenho-lhes dito aquela expressão que não é muito pedagógica que trabalho é trabalho e conhaque é conhaque, portanto, eles lidam com quem quiserem, vão à praia e ao cinema com quem escolhem, mas aqui têm que trabalhar com os que cá estão. Não fui eu que os escolhi, nem foram eles, portanto, têm que se harmonizar entre eles e têm que fazer o melhor para que as coisas funcionem, porque tal e qual como os professores eu digo... têm que cá estar! Querem estar bem? Estão cá as oito horas bem! Querem estar mal? Estão cá à mesma! Portanto, o melhor é harmonizarem-se e acho que nessa situação os conhecimentos que são indispensáveis são em termos de relações humanas, não é? (...)” (A4).</p> <p>“[Ainda no mesmo âmbito se salientam os conhecimentos adquiridos na] (...) formação da parte técnica em relação ao funcionamento das coisas” (A4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nos conhecimentos ao nível administrativo. • Nos conhecimentos ao nível da gestão e dinamização de grupos. • Na liderança de grupos. • Na gestão escolar. • Nos conhecimentos ao nível do funcionamento de todo o Agrupamento de Escolas. • Nos conhecimentos ao nível da gestão do Agrupamento de Escolas.

As afirmações dos entrevistados, de um modo geral, revelam que, para, além da experiência que cada um tem e dos conhecimentos proporcionados pela formação de base, a formação obtida para ser Diretor escolar proporcionou bastantes aprendizagens, essencialmente, nos seguintes aspetos: ao nível da tomada de decisão; no relacionamento com os outros; em conhecimentos diversos; em conhecimentos informáticos necessários à gestão escolar; na área de gestão dos

recursos humanos; na liderança; na sociologia da educação; no CPA; na legislação; nos processos disciplinares; nos conhecimentos ao nível da ASE; nos conhecimentos ao nível da contabilidade; nos conhecimentos teóricos aplicados à prática, tendo esta sido acompanhada; na gestão financeira; nos sistemas de informação; na ética na gestão escolar; no direito na educação; nas estratégias e controlo de gestão; na inovação; na investigação em gestão; no *marketing* educacional; nos novos conceitos de gestão e liderança das organizações; em conhecimento de outras culturas e formas ao nível da administração, gestão e liderança escolar de outros países; nos conhecimentos ao nível administrativo; nos conhecimentos ao nível da gestão e dinamização de grupos; na liderança de grupos; na gestão escolar; nos conhecimentos ao nível do funcionamento de todo o Agrupamento de Escolas; e nos conhecimentos ao nível da gestão do Agrupamento de Escolas.

As situações de formação frequentadas pelo Diretor do AGREAL proporcionaram-lhe aprendizagens ao nível da tomada de decisão, enquanto o Diretor do AGREAM aprendeu muito no que toca ao relacionamento com os outros e à informática, tendo-lhe os conhecimentos no âmbito desta última sido muito úteis na gestão escolar do AGREAM, especificamente aqueles que respeitam ao *Microsoft Office 365*, ao *Moodle* e ao *E-Schooling*. Esta situação revela a preocupação deste Diretor em se capacitar nesta área, para que, com a aprendizagem proporcionada por este tipo formação, possa ter outra sensibilidade para as questões relacionadas com a informática no seu Agrupamento, à semelhança do que defendem Stuart, Mills e Remus (2009).

Ainda em relação ao Diretor do AGREAL, pode-se dizer que a formação que este sujeito tem realizado no estrangeiro tem proporcionado o conhecimento de outras culturas e formas de administrar, gerir e liderar as escolas de outros países, o que lhe tem permitido a implementação de outras ideias e modos de administrar, gerir e liderar o AGREAL, em resultado dessas vivências e intercâmbios que tal formação lhe tem possibilitado. Esta situação é, portanto, resultado do sucesso da transferência da formação para o seu contexto de trabalho, enquanto administrador, líder e gestor deste Agrupamento de Escolas, dando assim sentido ao que a este respeito dizem Caetano e Velada (2007).

Por seu turno, a Diretora do AGREFI refere a gestão dos recursos humanos e a liderança como as áreas em que a formação lhe proporcionou conhecimentos mais importantes e decisivos para as funções que desempenha. No entanto, as situações de formação frequentadas também lhe permitiram aprender um pouco mais sobre o CPA e sobre a sociologia.

Já o Diretor do AGREOL menciona que as formações que frequentou lhe chamaram à atenção para vários aspetos que desconhecia, em particular na legislação. Os conhecimentos técnicos que lhe foram proporcionados por tais formações reportam-se à análise de legislação e da instauração de processos disciplinares e ainda ao nível da ASE e da informática.

O Diretor do AGREVI refere que as formações que frequentou lhe proporcionaram inúmeras aprendizagens e conhecimentos, nomeadamente ao nível da contabilidade, da gestão financeira, dos sistemas de informação, da ética na gestão escolar, do direito na educação, das estratégias e de controlo de gestão, da inovação, da investigação em gestão, do *marketing*⁶⁴, em particular do *marketing* educacional⁶⁵. Outras situações de formação como, por exemplo, a de «Líderes Inovadores», proporcionaram-lhe a aquisição de conhecimentos teóricos que foram aplicados na prática mediante a supervisão de um especialista na temática formativa.

Para além da gestão dos recursos humanos, S3 afirma que a Diretora do AGREFI através das formações que frequentou, contactou e interiorizou “conhecimentos na área dos novos conceitos de gestão e liderança das organizações”, o que foi extramente importante na medida em que foi possível adaptar alguma coisa do que foi aprendido à organização escolar.

⁶⁴ Segundo Ariza, “*marketing* é uma palavra de origem inglesa, derivada de *market*, que significa mercado. É utilizada para expressar a ação voltada para o mercado” (2008, p. 67). O *marketing* é uma função organizacional e um conjunto de processos para criar, comunicar e entregar mais-valias, podendo estas ser ou não na forma de lucro(s), aos consumidores e/ou utilizadores e para gerir relações com eles de modo a trazer benefícios para ambas as partes, isto é, para as organizações e para os seus parceiros. Na verdade, para as organizações com fins lucrativos, trata-se do “processo de gestão responsável pela identificação, previsão e satisfação das necessidades dos consumidores, tendo em vista a obtenção de lucros” (Gaspar *et al.*, 2014, pp. 126-127). Já para as organizações sem fins lucrativas, que também podem utilizar processos de *marketing*, consiste na utilização deste tipo de processos de forma a permitir, facilitar e incentivar a troca em benefício de ambas as partes. Para Kotler, o “*marketing* é o processo social e de gestão, através do qual indivíduos e grupos obtêm aquilo de que necessitam e desejam por meio da criação e troca de produtos e valor” (2000, cit. por B. Ferreira *et al.*, 2015, p. 19). Pode ainda ser concetualizado como “o conjunto dos métodos e dos meios de que uma organização dispõe para promover, nos públicos pelos quais se interessa, os comportamentos favoráveis à realização dos seus próprios objectivos” (Lindon *et al.*, 2015, cit. por Lucas *et al.*, 2015, p. 226). Portanto, trata-se de um processo que as organizações utilizam para atrair e manter ou fidelizar os clientes e utentes. De forma resumida, podemos utilizar as palavras de Alves e Bandeira para referir que o *marketing* é o “processo de gestão que consiste na identificação, antecipação e satisfação dos desejos e necessidades dos clientes” (2014, p. 249). No fundo, as organizações utilizam o *marketing* para tentarem ir ao encontro das necessidades e desejos dos clientes e utentes e de as satisfazer.

⁶⁵ O *marketing* educacional baseia-se na satisfação das necessidades dos utilizadores deste tipo de organizações, assim como no sucesso dos mesmos. Segundo Cobra, “o *marketing* educacional é a área que utiliza estratégias e táticas mercadológicas para atrair cada vez mais clientes (alunos), determina que a instituição decida sobre as necessidades e os desejos de mercados-alvos, satisfazendo através de projetos, comunicação, serviços apropriados e prováveis” (2004, cit. por Sion *et al.*, 2011, pp. 1-2). Para Meirinhos, o *marketing* educacional é concetualizado como “a atitude da organização educativa mediada pelos seus diretores, docentes e funcionários, cujo trabalho visa compreender as necessidades e gerar satisfação no aluno” (2013, p. 17). Portanto, na verdade, trata-se de uma forma que as organizações educacionais, como os Agrupamentos de Escolas ou as Escolas não Agrupadas, têm para atrair e atender às necessidades do seu «público» e de contribuir para o seu sucesso. Portanto, neste âmbito as escolas poderão centrar-se no serviço que prestam aos seus alunos, familiares e comunidade educativa, orientando-o para a satisfação das suas necessidades, podendo utilizar para tal «ferramentas digitais», tendo presente que este processo deverá contribuir para a «gestão» da imagem da escola, ou seja, da «escola enquanto marca» (Casaca, 2016).

O entrevistado A2 entende que o Diretor do AGREAM, além do que já se mencionou, também através da formação conseguiu obter conhecimentos ao nível administrativo, ao nível da gestão e dinamização de grupos, da sua liderança e ao nível da gestão escolar.

Segundo A4, as ações de formações frequentadas pelo Diretor do AGREOL têm-lhe proporcionado a aquisição de conhecimentos quanto ao funcionamento de todo o Agrupamento de Escolas e à gestão do próprio Agrupamento de Escolas que administra, dirige e lidera.

A frequência de diversa formação e de distinta ordem, proporcionou “conhecimentos essenciais para a prática no dia a dia” (S2), afirmação que, apesar de ser mencionada por este sujeito, espelha o que se passa com todos os Diretores entrevistados. Ainda neste âmbito e segundo D4, estes conhecimentos a par da experiência detida têm possibilitado ao Diretor do AGREOL a execução das tarefas diárias e a colocação em prática daquilo que é o seu projeto de intervenção neste Agrupamento de Escolas. Na esteira desta ideia, também S5 considera que os diversos conhecimentos que a formação tem proporcionado ao Diretor do AGREVI têm sido colocados em prática no dia a dia.

Todas as situações de formação possibilitam que os seus formandos se atualizem, rememorem alguns conhecimentos entretanto menos utilizados e solicitados e ainda, na opinião de A2, alertam os seus participantes para situações que por vezes não seriam fáceis de detetar ou de implementar. Neste sentido, afirma que “essas formações realizadas pelo Diretor são umas ajudas, uns alertas de facto e que nos chamam a atenção para determinadas situações que nós poderíamos não ter e não estarmos a levar em devida conta” (A2).

Além de tudo o que se disse, é necessário levar em linha de conta a perspetiva de A1, designadamente, quando menciona que além da personalidade, as aprendizagens que as formações possam proporcionar só têm efeitos práticos e na prática quotidiana de qualquer Agrupamento de Escolas por parte dos seus Diretores, se ocorrer a transferência da formação para o contexto de trabalho, neste caso para o contexto escolar, tal como na literatura é referido por Caetano e Velada (2007).

Apesar dos entrevistados, em particular dos Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas, não possuírem muitas e diversificadas formações, é de sublinhar a quantidade e a diversidade de aprendizagens referidas nos seus discursos que a formação lhes proporcionou, o que contraria as conclusões do estudo levado a cabo por Gorriz (2012) entre 2004 e 2009, na Comunidade Autónoma da Catalunha, em que 999 Diretores de escolas frequentaram diversas situações de formação, mas que a sua maioria, traduzida num valor percentual de 64%, não aprendeu nada ou aprendeu muito pouco com este processo.

4.5.2. Concretização na ação prática da liderança escolar

A concretização na ação prática da liderança escolar das aprendizagens proporcionadas pela formação, de acordo com as respostas dos sujeitos deste estudo, está representada no quadro 76.

Quadro 76 - Concretização na ação prática da liderança escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[A sua concretização ocorreu em] (...) espaços que devem existir dentro das escolas, que eram espaços artísticos ou virados para a arte, eu imediatamente no ano seguinte promovi aqui um curso de instrumentista de cordas e teclas. (...) por exemplo, tentei diversificar a representação, a forma como organizo o meu Conselho Pedagógico, portanto, tenho aquelas áreas que são as específicas e as outras. (...) depois na motivação para a avaliação por parte do Conselho Geral, que eles descuram um bocadinho” (D1).</p> <p>“(...) em termos da gestão de pessoas houve diversas coisas que se me foram faladas e que me foram transmitidas e que eu tento aplicar tanto quanto possível porque existem constrangimentos internos (...). O principal constrangimento que eu tenho é o reconhecimento das competências, quer dizer, que se deve fazer através da valorização das pessoas, que eu não consigo fazer. Portanto, e quase todos eles têm por base a valorização. Não há outra forma (...) que se conheça. Há a palmada nas costas. (...) Tive [formação] sobre a gestão de pessoas, que é uma área fundamental, porque nós trabalhamos com pessoas, não trabalhamos com máquinas (...). Depois sobre questões de liderança pedagógica, também houve alguns ensinamentos que recolhi que foram importantes na forma como (...). [Como por exemplo,] a forma como se deve corrigir a nossa forma de entrar dentro de uma sala de aula. Como você sabe a sala de aula é uma «caixa negra», não é? Ou até agora era uma «caixa negra», onde o professor é de pleno e potenciário e ninguém entra lá. Aliás, eu tinha de me gabar e dizer: eh pá ali ninguém entra, venha lá este Diretor ou aquele. Não é bem assim. Hoje percebo que não deve ser assim. (...) a forma como se entra dentro de uma sala de aula, aquilo que se deve fazer dentro de uma sala de aula e o pouco que se deve intervir dentro da sala de aula, como se deve fazer isso, também colhi alguns ensinamentos a forma como se devem corrigir determinados pequenos pontos que nós olhamos e que verificamos que (...) e por isso um Diretor, se calhar, tem que ser professor para entender aquilo. (...)” (D1).</p> <p>“Por exemplo, quando eu disse que fazia reuniões com os delegados de turma da escola, portanto, uma reunião por mês de delegados de turma. Dá muito trabalho? Dá. É muito complicado arranjar horário? É. (...) ouvi-los também é bom que eles me deem o <i>feedback</i> da opinião, portanto, eu preciso da opinião de jovens, de miúdos que estão na minha escola. Outro exemplo, eu quando era coordenador de departamento nos pedagógicos, saíamos da reunião e a gente dava as informações nos departamentos e olha é isto e isto, assim e assim e depois juntávamos com os de Matemática e estes diziam: ah, mas a nossa coordenadora disse que era «assado». Comecei a perceber que no final da mesma reunião havia três e quatro ideias diferentes. Então quando eu vim para a direção decidi criar um Boletim do Pedagógico, portanto, aquilo que é dito nas reuniões é aquilo que é elaborado num Boletim. Não pode ser dito nas reuniões de departamento menos que o que lá está. O que lá está é o que tem que ser dito para todos igual. Portanto, se a decisão foi assim. Lê-se que foi assim e depois pode haver comentários sobre aquilo, mas criou-se o Boletim. Partilhei isso com um colega e ele disse... olha, boa ideia. Na minha escola ninguém se entende. Assim pelo menos há uma linha, um fio condutor. (...)” (D2).</p> <p>“(...) apliquei. Algumas técnicas de funcionamento de grupo, de liderança de estruturas intermédias (...)” (D3).</p> <p>“Lidera pouco em prática questões de formação psicossocial, conhecendo as pessoas que cooperam com ela, tanto os mais próximos, como até os professores mais distantes (...) e procurando adequar as suas funções ao perfil pedagógico e pessoal de cada um, o melhor possível” (S3).</p> <p>“(...) o conhecimento de matéria relacionada com recursos humanos” (S4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção, divulgação e implementação de cursos. • A forma como organiza o Conselho Pedagógico. • Motivação para a avaliação. • Gestão de pessoas. • Reconhecimento das competências das pessoas. • Valorização das pessoas. • Liderança pedagógica. • Reunião com os delegados das turmas das escolas do Agrupamento. • Criação do boletim pedagógico. • Técnicas de funcionamento de grupos. • Técnicas de liderança das estruturas intermédias do Agrupamento de Escolas. • Adequação das funções ao perfil de cada um.

Os testemunhos dos entrevistados revelam que a formação frequentada pelos Diretores lhes proporcionou aprendizagens que foram concretizadas na ação prática da liderança escolar, em particular ao nível dos seguintes aspetos: na promoção e implementação de cursos; na forma como organiza o Conselho Pedagógico; na motivação para a avaliação; na gestão de pessoas; no reconhecimento das competências das pessoas; na valorização das pessoas; na liderança pedagógica; na reunião com os delegados de turma das escolas do Agrupamento; na criação do boletim pedagógico; nas técnicas de funcionamento de grupos; nas técnicas de liderança das estruturas intermédias do Agrupamento de Escolas; e na adequação das funções ao perfil de cada um.

Em termos específicos, os dados mostram-nos que a formação que D1 possui lhe proporcionou determinadas aprendizagens que aplica no exercício das suas funções no domínio da liderança escolar, como, por exemplo, na promoção, divulgação e implementação de cursos da oferta formativa, salientando-se “aqui um curso de instrumentista de cordas e teclas”. Também na forma como organiza o Conselho Pedagógico no AGREAL e nas medidas que adota para motivar a realização da avaliação por parte dos elementos do Conselho Geral. E ainda, acrescenta, que essas aprendizagens são aplicadas na gestão, especificamente no modo que adota para reconhecer as competências das pessoas e para as valorizar, sublinhando que só a palmada nas costas não chega e que, portanto, é necessário, por vezes, recorrer-se à utilização de certos gestos, de determinadas atitudes ou à atribuição de louvores para que essa gestão das pessoas seja bem-sucedida. Igualmente essas aprendizagens são aplicadas na liderança pedagógica, seguindo o teorizado por Blase e Blase (1999), Levačić (2005), Busher (2006) Castán (2012) e Sánchez (2013), ou seja, nas atividades que estão relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, assim como com o acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula e com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Já D2 aplica essas aprendizagens na preparação e na realização das reuniões mensais que faz com os delegados das turmas das escolas do AGREAL e também na forma hábil que arranjou para difundir a informação que é debatida e as decisões que são tomadas no Conselho Pedagógico, mediante a criação do boletim pedagógico que, depois de elaborado, com a ajuda do computador, é enviado por correio eletrónico a todo o corpo docente deste Agrupamento em PDF.

O sujeito D3 aplica as aprendizagens que a formação lhe proporcionou através da utilização de algumas técnicas de funcionamento de grupo e na liderança das estruturas intermédias no AGREFI. Aplica também essas aprendizagens, de acordo com S3, na adequação das funções ao perfil de cada um, ou seja, a Diretora procura colocar a desempenhar cada função a pessoa que entende ter o melhor perfil ou pelo menos o mais adequado para cada setor ou área deste Agrupamento. No fundo, trata-se de colocar ao serviço de cada área do Agrupamento o melhor que cada um tem, o que configura por parte desta Diretora a prática de liderança e gestão de talentos, tal como a este respeito é entendido por diversos autores que deve ser realizado nas diversas organizações, entre os quais se destacam Chowdhury *et al.* (2003), Câmara, Guerra e Rodrigues (2013), Cascão (2014) e Crainer e Dearlove (2014b).

O Diretor do AGREOL aplica no exercício da liderança escolar o que aprendeu com a formação essencialmente em “matéria relacionada com os recursos humanos” (S4). Esta prática tem em vista o aproveitamento estratégico do talento humano a vários níveis deste tipo de recursos, de

modo a conferir determinadas vantagens «competitivas» ao Agrupamento, tal como defendem Tavares (2006a), Gomes *et al.* (2008) e Rego *et al.* (2015).

Por último, no Discurso de D5 não são reveladas práticas de liderança que tenham sido aplicadas no AGREVI, tendo por base as aprendizagens que foram proporcionadas a este sujeito pela formação que frequentou. Certamente que as haverá, todavia este entrevistado não as manifestou na entrevista.

4.5.3. Concretização na ação prática da gestão escolar

No quadro 77 encontram-se sistematizadas as aprendizagens proporcionadas pela formação na concretização da ação prática da gestão escolar.

Quadro 77 - Concretização na ação prática da gestão escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) das mais diversas formas. Quando eu venho de uma coisa dessas, trago sempre ideias e tento sempre implementar, através dos atos de gestão mais simples até aos outros mais [sofisticados e complexos]” (D1).</p> <p>“[A sua concretização] uma (...) foi esse curso que eu tive sobre auditoria da qualidade, implementei um sistema de qualidade (...)” (D1).</p> <p>“(…) o aprender por exemplo a fazer um projeto educativo. Portanto, eu sei fazer um projeto educativo, mas há várias maneiras de construir ou de elaborar o projeto educativo. Se calhar se eu tiver formação na elaboração de projetos educativos por alguém que tenha uma visão mais pedagógica, geral e diacrónica da escola, permite-me se calhar também eu ter outra visão e quando estiver a elaborar o meu fazer algumas alterações, ou seja, plasmar isso no projeto educativo e se calhar em vez de fazer um documento muito extenso, como algumas escolas fazem, perceber que se calhar num terço das folhas [posso lá colocar] aquilo que eu fazia, não é? Digo mais com menos. Mais conciso. (...)” (D2).</p> <p>“(…) a construção de projeto educativo que passei a aplicar algumas coisas” (D3).</p> <p>“Implementando o que lá aprendi e fazendo-me valer dos conhecimentos que adquiri” (D4).</p> <p>“A aplicação nos grupos de nível que infelizmente só apliquei no primeiro ano, no segundo não consegui. Eu apliquei ao meu grupo disciplinar, embora não dê aulas, mas convenci os meus colegas de grupo (Matemática do 10º, 11º e 12º ano), ainda não tínhamos agrupado. (...)” (D5).</p> <p>“[Teve resultados da implementação desse projeto] seguramente que tive (...). A Matemática deixou de ser o «menino feio» nesse ano e teve melhores resultados. Os alunos competiam para chegar ao nível superior. O objetivo era aplicar ao Português no ano seguinte, mas não consegui, porque não havia horas letivas para isso. As pessoas estavam/estão desmotivadas. Estão fartas de trabalhar e não têm retornos, enfim. Para o próximo ano, o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, vai-me dar hipóteses de pelo menos no 2º ciclo e talvez no 3º eu fazer isso. Seguramente que vou apostar no 2º ciclo. No Apoio ao Estudo são horas letivas e ali naquele Agrupamento nós temos Apoio ao Estudo a Português, a Matemática, a Inglês e ainda temos a quarta hora do diretor de turma. O que eu vou fazer é precisamente isso. Vou aproveitar essas horas para fazer o Apoio ao Estudo a Português, o Apoio ao Estudo à Matemática e o Apoio ao Estudo a Inglês, mas por grupos de nível. No fundo vou aplicar isso, em vez de só à Matemática, aplico ao Português, à Matemática e ao Inglês no 2º e no 3º ciclo. (...)” (D5).</p> <p>“relativamente à gestão escolar ela pôs em prática supervisionando até que forma os serviços administrativos e os serviços pedagógicos da escola cumprem a legislação aplicável e, a partir dessa supervisão, definindo diretrizes e regras e monitorizando procedimentos para que, sob o ponto de vista da gestão administrativa, pedagógica e financeira, o Agrupamento progrida e se desenvolva” (S3).</p> <p>“Outra que é importante, a parte da administração que tem a ver com a contabilidade da escola. Tudo o resto eu acho que passa (...) a matéria pedagógica passa pelo pedagógico, embora o Diretor deva estar muito atento àquilo que lá é deliberado e se vai de encontro ao seu projeto de intervenção” (S4).</p> <p>“Concretizou com a experiência que foi tendo e foi inteirando-se daquilo que era preciso fazer e como também nós sabemos, da experiência pouca que eu tenho ou do interesse que eu tenho pelas coisas mais do que eu sei até em termos de orçamentos e disso tudo, «meia volta» muda, portanto, a forma como se fazia tudo o que era orçamento de um Agrupamento de uma escola muda, as compras são feitas numas plataformas e eram feitas de outra maneira” (A4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nos atos de gestão mais simples até aos mais complexos. • Na implementação de um sistema de qualidade no Agrupamento. • Na elaboração e concretização do projeto educativo. • Na elaboração e aplicação de um projeto inovador que dizia respeito à implementação de grupos de nível no ensino secundário, concretamente na disciplina de Matemática do 10º ano de escolaridade. • Na supervisão dos serviços administrativos do Agrupamento. • Na supervisão dos serviços pedagógicos do Agrupamento. • No controlo administrativo, especificamente no que diz respeito à contabilidade e à elaboração e execução dos orçamentos. • Na gestão dos recursos humanos.

Continua na página seguinte

Quadro 77 - Concretização na ação prática da gestão escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“É a capacidade de gerir pessoas, da parte administrativa e dos outros colegas. Captar o interesse dos colegas para irem fazendo aquilo que ele sabe que eles sabem fazer melhor. Portanto, temos muitas situações em que temos colegas advogados que têm feito processos disciplinares e coisas no género, ele vai pedir a esses colegas para o ajudarem. Portanto, vai sempre escolhendo os colegas que ele tem consciência que estão melhor nas áreas que são necessárias e confia neles, portanto, acredita neles, no trabalho deles e entrega-lhes essas partes, essas áreas, essas responsabilidades” (A4).</p> <p>“Por exemplo, uma experiência que tinha a ver com a melhoria, com o melhorar dos resultados dos alunos. Portanto, ele elaborou um projeto nesse sentido. Um projeto dirigido aos alunos para melhorarem os resultados a Matemática do ensino secundário, dirigido a alunos do 10º ano, mas eu não sei exatamente o nome do projeto. Pronto, foi um projeto engraçado e funcionou, porque partiu de resultados muito baixos a Matemática. Alunos que entram para cursos que têm a Matemática (...) e então ele (Diretor) fez esse projeto no sentido de no primeiro ano em que esses (alunos) tinham Matemática no ensino secundário, pudessem reforçar determinados conhecimentos, mas rodando entre professores. Portanto, foi uma coisa um bocado diferente e foi muito interessante” (A5).</p> <p>“[Nomeadamente no domínio dos resultados, dado que] teve resultados escolares. Da nossa observação no ano seguinte e por comparação com o ano anterior, as notas do 1º período dos alunos das turmas do 10º ano em Matemática foram superiores em cerca de um ponto de zero a vinte” (A5).</p>	

O conteúdo dos discursos dos entrevistados revela que as aprendizagens que lhes foram proporcionadas pela formação foram utilizadas na ação prática da gestão escolar, em particular nos seguintes aspetos: nos atos de gestão mais simples até aos mais complexos; na implementação de um sistema de qualidade no Agrupamento; na elaboração e concretização do projeto educativo; na elaboração e aplicação de um projeto inovador que dizia respeito à implementação de grupos de nível no ensino secundário, concretamente na disciplina de Matemática do 10º ano de escolaridade; na supervisão dos serviços administrativos do Agrupamento; na supervisão dos serviços pedagógicos do Agrupamento; no controlo administrativo, especificamente no que diz respeito à contabilidade e à elaboração e execução dos orçamentos; e na gestão dos recursos humanos.

Segundo D1, as aprendizagens proporcionadas pelas formações que frequentou são aplicadas nos atos de gestão, desde os mais simples até aos mais complexos. Também foram muito importantes para conseguir implementar um sistema de qualidade no AGREAL.

Por seu lado, D2 e D3 referem que tais aprendizagens os ajudaram na elaboração e concretização dos projetos educativos do AGREAM e do AGREFI, respetivamente. Ainda a este respeito, D2 acrescenta que o facto de alguém possuir formação neste domínio e que tenha uma visão mais pedagógica, geral e diacrónica da escola, permite-lhe, porventura, plasmar essa visão no projeto educativo, ser mais conciso na sua elaboração e assertivo na sua execução, monitorização e avaliação. Também em relação à Diretora do AGREFI, S3 acrescenta que as aprendizagens proporcionadas pela formação lhe permitiram colocar em prática a supervisão dos serviços administrativos e pedagógicos deste Agrupamento.

A gestão dos recursos humanos tanto pode ser realizada por intermédio da liderança ou da gestão do Diretor escolar, dependendo do modo como ele realiza ou executa tal função. Por exemplo,

no caso do Diretor do AGREOL, a gestão destes recursos é realizada de modo a captar o seu interesse e através de atos de gestão. Este Diretor coloca cada um a desempenhar as funções que ele entende serem aquelas que os atores educativos melhor sabem fazer. Acrescenta que, por vezes, é necessário instaurar um processo disciplinar ou resolver outra situação que envolva a parte jurídico e nestes casos, como no Agrupamento existem docentes que também são advogados, então D4 pede ajuda a estes professores para resolverem e concluírem essas tarefas. Desta forma, fica mais «descansado» porque sabe que cada um está a desempenhar uma função em que é melhor devido à experiência que tem, à formação detida ou ainda por um conjunto de outros fatores. As aprendizagens proporcionadas pela formação permitem ainda ao D4 «acompanhar de perto» a parte administrativa do AGREOL, ou seja, permitem-lhe realizar um controlo administrativo, especificamente no que diz respeito à contabilidade e à elaboração e execução dos orçamentos. Portanto, nas próprias palavras deste Diretor, as aprendizagens obtidas mediante a frequência de formação foram concretizadas na ação prática da gestão escolar “implementando o que lá aprendi e fazendo-me valer dos conhecimentos que adquiri” (D4). Trata-se de um Diretor que percebe a formação como uma mais-valia e que dela consegue «tirar proveito», ou seja, tem conseguido realizar a «transferência da formação» que frequenta para o seu contexto de trabalho, tal como defendem Caetano e Velada (2007), na medida em que apenas desta forma faz sentido haver formação, contribuindo a mesma para se «produzirem resultados».

Por fim, o Diretor do AGREVI também adquiriu conhecimentos nas formações que frequentou e com elas também aprendeu muito. Esta situação foi decisiva para a elaboração e aplicação de um projeto inovador no ensino secundário, em particular a implementação de grupos de nível na disciplina de Matemática do 10º ano de escolaridade. Tratou-se de um projeto que foi implementado apenas num ano letivo, testemunhado desta forma por D5:

“infelizmente só apliquei no primeiro ano, no segundo não consegui. Eu apliquei ao meu grupo disciplinar, embora não dê aulas, mas convenci os meus colegas de grupo (Matemática do 10º, 11º e 12º ano), ainda não tínhamos agrupado. Portanto, os colegas de Matemática aplicaram os testes diagnósticos para ver em que nível se situavam os alunos. Depois fizemos vários níveis. (...). Portanto, níveis de acordo com a classificação de 0 a 20 valores. Depois cada grupo, independentemente dos alunos serem da turma A, B, C ou da D, juntavam-se por níveis e iam ter quatro tempos de aulas fora do currículo, ou seja, tinham as aulas do currículo com o seu professor e isto (grupos de nível) era à parte e convenci os professores de Matemática a utilizarem as horas do trabalho de escola/estabelecimento e horas da redução do artigo 79.º do ECD (Estatuto da Carreira Docente) para fazerem isso, porque eu não tinha

horas letivas para lhes dar. Os professores aderiram e fizeram uns com mais entusiasmo e outros com menos entusiasmo. Na altura, tinha aí uma colega que era a coordenadora, que entretanto se foi embora para a aposentação, que deu uma excelente ajuda. Gostou também da ideia. Eu também passei o ano todo enquanto durou o curso a mentalizá-los que aquilo era o meu trabalho e que também tinha que ficar bem visto. Depois tive que o apresentar (...).”

Apesar de ter sido aplicado apenas durante um ano letivo, este foi um projeto que teve resultados, isto é, houve sucesso escolar dos alunos, tendo sido comentado do seguinte modo por A5: “teve resultados escolares. Da nossa observação no ano seguinte e por comparação com o ano anterior, as notas do 1º período dos alunos das turmas do 10º ano em Matemática foram superiores em cerca de um ponto de zero a vinte”. Também o próprio Diretor do AGREVI fez o seguinte comentário em relação aos resultados escolares obtidos:

“a Matemática deixou de ser o «menino feio» nesse ano e teve melhores resultados. Os alunos competiam para chegar ao nível superior. O objetivo era aplicar ao Português no ano seguinte, mas não consegui, porque não havia horas letivas para isso. As pessoas estavam/estão desmotivadas. Estão fartas de trabalhar e não têm retornos, enfim (...).” (D5).

O testemunho de D5 revela ainda que pretendia no ano letivo seguinte à realização da entrevista, isto é, em 2014-2015, implementar um projeto semelhante no 2º e no 3º ciclo, de acordo com o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. Este Diretor estava muito entusiasmado com esta possibilidade, prevendo aplicar os tais grupos de nível, afirmando o seguinte nesta passagem do seu discurso:

“para o próximo ano, o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, vai-me dar hipóteses de pelo menos no 2º ciclo e talvez no 3º eu fazer isso. Seguramente que vou apostar no 2º ciclo. No Apoio ao Estudo são horas letivas e ali naquele Agrupamento nós temos Apoio ao Estudo a Português, a Matemática, a Inglês e ainda temos a quarta hora do diretor de turma. O que eu vou fazer é precisamente isso. Vou aproveitar essas horas para fazer o Apoio ao Estudo a Português, o Apoio ao Estudo à Matemática e o Apoio ao Estudo a Inglês, mas por grupos de nível. No fundo vou aplicar isso, em vez de só à Matemática, aplico ao Português, à Matemática e ao Inglês no 2º e no 3º ciclo. Vou começar a falar nisso agora no Conselho Pedagógico [julho de 2014] (...). Vou lançar já as reuniões de departamento para elegerem os coordenadores propostos por mim e quero ver se aí a meados de julho faço já a primeira reunião do novo Conselho Pedagógico para definir aquilo que também está na lei e para

apresentar este projeto. Já não há motivos para não ser aceite porque têm as horas letivas na mesma” (D5).

A implementação de grupos de nível no ensino secundário e a intenção da sua aplicação ao ensino básico integram ações no âmbito da gestão pedagógica. Este tipo de gestão numa escola é muito importante, tal como entende Lück (2009). Esta, em particular, configura uma mudança ou se quisermos, uma rutura com a «normalidade» do que se passa ainda nos dias de hoje nas escolas públicas portuguesas neste campo.

Ainda a este respeito se pode dizer que as práticas que configuram uma aproximação ao ambiente da sala de aula, como a que foi referida, são apontadas por Hallinger (2003) como um dos fatores importantes que contribui para as aprendizagens dos alunos.

As ações práticas levadas a cabo nos Agrupamentos de Escolas pelos Diretores entrevistados, em resultados das aprendizagens proporcionadas pela formação, que configuram os dois últimos quadros (no âmbito da liderança e da gestão), dizem respeito a parte das funções que estes dirigentes desempenham no cargo e também daquelas que foram indicadas em diversos estudos realizados sobre esta temática, em particular por Jones (1988), Torrecilla, Hernández e Pérez-Albo (1999), Antúnez (2000), Ruiz e Olalla (2004), Cattonar (2006), Barrère (2009), Santos (2009), Costa e Costa (2010), Oviedo e González (2011), Tórrez (2011), Sánchez, Stuardo e Weinstein (2012) e Blejmar (2013).

Depois de tratadas as aprendizagens proporcionadas pela formação, importa abordar o contributo da mesma para o exercício das funções de Diretor de um Agrupamento de Escolas entrevistados, designadamente para a implementação das diretivas do MEC e para a construção de uma visão de escola, o que faremos nas próximas quatro subcategorias.

4.6. Contributos da formação

Nesta categoria, as respostas dadas pelos entrevistados originaram quatro subcategorias: contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar; para o exercício das funções dos Diretores escolares em causa; para a implementação das diretivas do MEC; e para a construção de uma visão de escola.

4.6.1. Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar

Os contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar em geral dão corpo ao quadro 78.

Quadro 78 - Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Saber refletir” (D1).</p> <p>“(…) dizer que é uma mais-valia ser um professor? Não sei, sinceramente não sei, depende do professor, porque enfim nós somos um bocado (...) desde o início que entrámos no sistema, gostamos muito de discutir, gostamos muito de opinar e pouco de decidir e portanto, o facto de um professor que está habituado a decidir pouco, a não ser sobre uma nota que põe [à consideração do Conselho de Turma] isso não é uma mais-valia (...). É muito pelo contrário, porque aqui trata-se de decidir e às vezes é decidir em minutos, não é? Isso não pactua com indecisões” (D1).</p> <p>“[Contudo, o facto de ter sido professor e continuar a sê-lo] ajudou. Acho que era impensável o Diretor de escola nunca ter passado pela sala de aula ou ser docente” (D2).</p> <p>“Eu acho que isso é muito importante, porque a gente estudou muito psicologia das crianças, desenvolvimento das crianças, metodologias de sala de aula, de grupo, de relação interpessoal, etc. e isso é muito aplicado na gestão. Até porque se nós estamos a querer orientar colegas quanto à forma de trabalhar, nós temos que saber o que é trabalhar em sala de aula” (D3).</p> <p>“Acho que é muito importante mesmo. Eu sou contra um gestor de escola que não tenha sido professor. Não um gestor de formação inicial que tanto pode gerir uma escola como uma empresa de qualquer outra coisa. Eu não sou favorável a isso. Eu acho que o que nós aprendemos sobre desenvolvimento das pessoas, sobre situações de aprendizagem, porque há pessoas muito interessantes em determinadas empresas com muita capacidade de liderar, mas que não conseguem transmitir aos outros, não conseguem fazer com que os outros sejam apoiados para desenvolver e nós temos isso quase de uma forma intrínseca dentro de nós, porque normalmente quem está nesta profissão é porque sempre teve uma vocação para ser professor, depois aperfeiçoou com a formação e isso está dentro de nós e isso leva a que determinadas opções de gestão sejam tomadas com base nessa nossa formação. Acho mesmo muito importante” (D3).</p> <p>“Do meu ponto de vista acho que é essencial, porque alguém (...) e eu conheço casos na Europa de pessoas que são gestores, isto é, é um Diretor mas que não foi professor. Do meu ponto de vista não faz sentido que isso aconteça. Alguém para ser Diretor tem forçosamente que ter passado pelas carteiras e nomeadamente pelos alunos, enfrentá-los e saber quais são as dificuldades, porque se não, não percebe as dificuldades dos colegas. A França tem um Diretor que não é professor. É um gestor” (D4).</p> <p>“[O facto de ser professor e de já ter exercido a docência] isso dá-me a possibilidade ou a faculdade de perceber os alunos, de perceber os professores, de sentir as dificuldades e perceber as dificuldades que eles sentem, de saber atuar perante uma situação e que eventualmente se não tivesse sido professor, digamos que esse <i>background</i> não o teria e saber atuar numa situação, posso me enganar ou não, em que eu recorro à minha experiência de professor. (...)” (D4).</p> <p>“Contribui seguramente. Obviamente que contribui, porque o Diretor, as suas funções também são pedagógicas, por isso é Presidente do Conselho Pedagógico e tem que ter formação na área pedagógica” (D5).</p> <p>“Contribui sempre, porque é assim: um professor que não tenha formação pedagógica por muito que pense que está a exercer a sua função nas melhores condições não está, aliás é uma pecha da formação dos professores a parte pedagógica ser só dada no final e tão superficialmente. (...). A parte pedagógica é aquilo que o vai acompanhar ao longo da vida toda, portanto, deveria de ser na formação de professores aquela parte que deveria ter a primeira importância em relação à sua formação e nós quando vamos ver os currículos, ao fim e ao cabo, da formação ao nível dos cursos via ensino e verificamos que é abordada muito superficialmente. Até o próprio estágio que existia antigamente em funções foi diminuído (no seu tempo de duração e carga horária letiva) e deixou de ter a importância que tinha anteriormente. Anteriormente era um estágio remunerado de um ano. Agora já nem um ano leva, não é remunerado, ou seja, passou para segundo plano, quando deveria exatamente ser ao contrário” (S1).</p> <p>“Eu sou contra aquela ideia de pôr gestores na escola. Atenção que a minha formação base até é gestão, mas um gestor puro não faz ideia de quais são os problemas que existem numa escola. (...). Agora nós trazeremos pessoas que não percebem e não têm a noção da parte pedagógica, tanto do que é ensinar, como dos problemas de uma escola, eu acho que é um caminho errado a tomar” (S1).</p> <p>[Em relação à sua formação pedagógica] foi como eu referi há pouco. Eu acho que tem tudo a ver com a parte pedagógica. Para já é assim: (...) é um Diretor de uma escola em que o público-alvo e o principal «produto» são os alunos. Portanto, temos que saber lidar com os alunos. Quais são os problemas dos alunos? Quais são os problemas pedagógicos? Em que sentido é que temos que ir para colmatá-los? (...)” (S1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda-o a refletir. • Depende da área de formação do professor. • No âmbito da psicologia e desenvolvimento da criança. • No âmbito das metodologias de sala de aula e de grupo. • No âmbito da relação interpessoal e/ou das relações humanas. • No que diz respeito ao desenvolvimento das pessoas. • No âmbito de situações de aprendizagem. • Ajuda a perceber os alunos e os professores, assim como as dificuldades que eles sentem. • Ajuda a atuar perante situações escolares que surgem por vezes espontaneamente. • Contribui para a gestão pedagógica. • Ajuda no desempenho do cargo de Presidente do Conselho Pedagógico. • Ajuda a liderar. • Ajuda a gerir. • Contribui para colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a realização da formação pedagógica. • Ajuda na definição de objetivos para o Agrupamento de Escolas. • Ajuda a perceber e a compreender o que é uma escola. • Ajuda a tomar decisões mais acertadas e seguras em relação ao que tem que ser decidido no Agrupamento de Escolas. • Ajuda a refinar a sensibilidade para ouvir os outros. • Ajuda na resolução de conflitos. • Ajuda a controlar o funcionamento dos diferentes «corpos» dentro do Agrupamento de Escolas. • Ajuda a ser prudente.

Continúa na página seguinte

Quadro 78 - Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Da mesma forma, a minha formação em termos informáticos muitas vezes ajuda-nos aqui na direção, portanto, a própria formação da própria pessoa também ajuda face às situações (...)” (S1).</p> <p>“Acho que é essencial a parte pedagógica” (S2).</p> <p>“[Em que medida] porque (...) nós até podemos fazer uma comparação e se formos comparar os professores dos vários graus de ensino, desde os educadores de infância até aos professores do ensino secundário, nós verificamos que a parte pedagógica dos professores do 1º ciclo e dos educadores de infância está mais saliente do que nos professores dos outros ciclos, isto é a minha opinião. (...)” (S2).</p> <p>“(...) a parte pedagógica nós já temos, uma vez que somos professores, não é? Então, a formação [que realizamos] é só um acréscimo à nossa formação pedagógica e é adaptar um pouco a nossa parte pedagógica àquilo que é a direção de uma escola” (S2).</p> <p>“Contribui muito, como já tive oportunidade de referir nalgumas perguntas anteriores. Eu considero que o ser Diretor de uma escola nunca será um cargo desempenhado com a mesma competência e com a mesma eficiência e eficácia por uma pessoa que não seja professor, porque nunca nos devemos esquecer que temos que respeitar todas as diversas regras de gestão e administração, mas acima de tudo que o objetivo pedagógico tem de prevalecer” (S3).</p> <p>“[E a contribuição da sua formação pedagógica] pelo mesmo motivo, porque, por muito que eu tenha conhecimentos e experiência na área da administração e na área da gestão, os conhecimentos pedagógicos são essenciais, porque é completamente diferente tomar uma decisão administrativa ou gerir determinada situação financeira, técnica ou até gerir recursos humanos numa organização que não tenha fins pedagógicos. Portanto, como a nossa organização, isto é, o Agrupamento, tem essencialmente fins pedagógicos é essa formação pedagógica que na minha opinião deve condicionar todas as outras decisões a nível mais administrativo e mais técnico” (S3).</p> <p>“Todas elas contribuem” (S4).</p> <p>“[Em que medida] os conhecimentos que as pessoas trazem são uma mais-valia para o Diretor e para o funcionamento do Agrupamento” (S4).</p> <p>“A minha formação pedagógica está muito relacionada com a parte social e humana e acho que é extremamente importante que alguém que lidera e que gere se relacione e saiba estar com os outros. Eu acho que isso para mim é uma mais-valia e é um ponto de partida para que tudo funcione bem dentro de um Agrupamento” (S4).</p> <p>“Eu acho que muito, porque, por exemplo, no caso concreto que eu lhe estava a dizer. Imagine que há um docente de Psicologia, que tem formação base de Psicologia em que tem cadeiras da Psicologia da Organização, da Psicologia disto, da Psicologia daquilo, montes de Psicologia. É claro que essa valência de certeza que ele vai pôr em ação, não é?” (S4).</p> <p>“Eu acho que parte muito da natureza que está construída a formação. Nós podemos ter formações pouco viradas para a formação pedagógica. Portanto, essas não vejo em como hão de dar um grande contributo” (S5).</p> <p>“[Formações que estão direcionadas para a parte pedagógica] (...) essas poderão dar uma mais-valia acentuada, mas é preciso que fique lá, que sejam os conteúdos, digamos, que sejam operacionalizáveis para que consigam emergir para a atividade pedagógica. (...)” (S5).</p> <p>“Eu acho que é importantíssimo. Tem a ver com aquela questão que eu lhe disse lá atrás, com a prática. (...) acho que é importante uma pessoa perceber o que é ser professor, o que é que é uma escola e daí poder gerir da melhor forma, mas perceber o que é que está a gerir. Acho que é muito importante essa questão. (...) não vejo um Diretor (...) sem perceber o que é ser professor (...) [para poder] saber gerir um Agrupamento” (A1).</p> <p>“Acho essencial um Diretor perceber o que é ser professor e para mim acho que o facto de ter uma profissão da qual eu tenho um conhecimento de como é que funcionam as coisas, permite-me ter/[tomar] decisões muito mais acertadas e muito mais seguras em relação àquilo que tenho que tomar [decisões, decidir], pronto, nomeadamente, se eu não fosse professora e não tivesse o conhecimento do que é ser professora, do que é lidar com determinadas situações, não teria a segurança que tenho (...) e estou a personalizar, (...) em tomar determinadas atitudes em relação a um problema do qual eu já tenho um conhecimento profundo” (A1).</p> <p>“A formação pedagógica só em si é um contributo e é uma parte, mas não é a totalidade. Será 50%, porque se não tiver formação pedagógica, se não sentir as necessidades do ensino e da aprendizagem dos alunos, vai-se dedicar apenas à parte da gestão económica que não é isso o ponto fulcral que temos aqui [no Agrupamento de Escolas]. Nós temos que estar preocupados com os alunos e o estar preocupado com os alunos, o seguir as aprendizagens dos alunos, o estar preocupado com o rendimento que eles têm, tem a ver com a parte pedagógica. Portanto, a parte pedagógica é importante. Não pode ser só a parte pedagógica aqui para desempenhar estas funções, mas é uma parte importante e que não pode ser descurada” (A2).</p> <p>“A formação pedagógica (...) é importante também para ter a sensibilidade necessária para ouvir os colegas e saber dos problemas deles e das angústias deles, porque aqui nunca nos podemos abstrair da parte pedagógica” (A2).</p> <p>“A formação pedagógica de um docente é uma parte muito importante. Um Diretor de uma escola não poderá nunca ser um desconhecedor total de como funciona uma escola, do que é que é preciso que os alunos aprendam, quais são as aprendizagens mais importantes, o que é que se deve privilegiar se não, não é uma escola, é a Câmara Municipal, por exemplo, ou outra empresa qualquer” (A3).</p>	

Continua na página seguinte

Quadro 78 - Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de

Diretor escolar

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“No meu caso como é que poderia contribuir? Da mesma forma. O conhecimento da escola e do meio escolar. (...)” (A3).</p> <p>“Aí contribui, porque é aquilo que eu lhe digo, é a relação pessoal, é a parte de relações humanas é a parte pedagógica melhor que nós temos (...). Portanto, e conhecer as pessoas, saber como lidar com determinados comportamentos, dar a «volta» às vezes para conseguir convencer as pessoas a fazerem coisas que até nem queriam fazer. Portanto, eu às vezes, também me sinto um bocado nessa posição, porque eu de informática tenho as minhas limitações. Tenho aprendido muito com a experiência e estou (...) sempre a solicitar ajudas. Quando preciso de alguma coisa que não sei fazer não tenho (...) pejo em ir perguntar.. ajuda-me lá... não sei fazer isto, ensina-me lá... Portanto, eu acho que isto é uma das mais-valias para a pessoa poder fazer bem é ir procurar quem sabe melhor e pedir ajuda a quem sabe mais” (A4).</p> <p>“(...) na minha parte pedagógica eu tive disciplinas como a «instituição escola», como é que se organizam pedagógicos, como é que se organizavam os Conselhos de Escola, a estrutura dos coordenadores dos diretores de turma. Portanto, para essas funções todas temos que ter essa parte pedagógica para poder estar à frente de uma escola, porque se não for assim e só com gestores não vamos lá” (A4).</p> <p>“É mito mais fácil falar com alunos, por exemplo (...). É muito mais fácil falar com os pais dos alunos, quando sabemos do que é que estamos a falar. É muito difícil quando uma pessoa ao não perceber nada disto tenta explicar a um pai ou a uma mãe qualquer coisa e se calhar até explica mal, o que é uma grande maçada (...) também na gestão dos conflitos que hoje em dia são (...) o ter estado do outro lado permite ser muito mais prudente na abordagem e também controlar muito melhor depois o funcionamento dos corpos dentro da instituição (...) há escolas muito modernas onde os alunos têm sempre razão e não é sempre assim e, portanto, quando não se tem a prudência de tentar perceber quando se está a ouvir a queixa a posição tem que ser neutra e eu acho que só tem posição neutra quem já esteve do outro lado da barricada, porque quem está só de um lado (...) um gestor terá a tendência para satisfazer o cliente. O cliente tem sempre razão. Um professor já tentará primeiro perceber o que é que efetivamente se passou para poder [decidir] (...) se o cliente e o prestador de serviços «em que pé é que ficam»” (A5).</p> <p>“Volto a dizer. Se o gestor de formação não tiver sido professor, não vale de nada. A experiência pessoal do ofício, o ofício é fundamental. Dominar a arte é fundamental” (A5).</p>	

Os testemunhos dos entrevistados mostram que o Diretor escolar deve ser um professor e que a sua formação de base é importante, ajudando-o no desempenho das suas funções. Sobre este aspeto, a Diretora do AGREFI afirma que é “contra um gestor de escola que não tenha sido professor. Não um gestor de formação inicial que tanto pode gerir uma escola como uma empresa de qualquer outra coisa. Eu não sou favorável a isso”. Idêntica é a opinião do Diretor do AGREOL quando diz que o Diretor escolar tem forçosamente que ser um professor, ou seja, tem “que ter passado pelas carteiras e nomeadamente pelos alunos, enfrentá-los e saber quais são as dificuldades, porque se não, não percebe as dificuldades dos colegas”. Acrescenta ainda que conhece “casos na Europa de pessoas que são gestores, isto é, é um Diretor mas que não foi professor. Do meu ponto de vista não faz sentido que isso aconteça” (D4). Um desses casos é o da “França [que] tem um Diretor que não é professor. É um gestor” (D4). Na mesma linha de pensamento S1 é “contra aquela ideia de pôr gestores na escola”, porque um gestor puro, ou seja, quem apenas tenha formação em gestão não conhece os problemas que existem numa escola e nunca foi preparado ao nível da sua formação inicial para os reconhecer e resolver. Acrescenta ainda que discorda da colocação destes elementos no cargo de Diretor escolar, porque estas são “pessoas que não percebem e não têm a noção da parte pedagógica, tanto do que é ensinar, como dos problemas de uma escola, eu acho que é um caminho errado

a tomar” (S1). Ainda na esteira destas ideias se pode acrescentar o que a este respeito diz S3, nomeadamente que considera

“que o ser Diretor de uma escola nunca será um cargo desempenhado com a mesma competência e com a mesma eficiência e eficácia por uma pessoa que não seja professor, porque nunca nos devemos esquecer que temos que respeitar todas as diversas regras de gestão e administração, mas acima de tudo que o objetivo pedagógico tem de prevalecer”.

De forma resumida, A5 afirma que “se o gestor de formação não tiver sido professor, não vale de nada”.

Para terminar esta parte introdutória da análise e interpretação do conteúdo do quadro, destacamos o testemunho de A4, quando refere que

“(…) na minha parte pedagógica eu tive disciplinas como a «instituição escola», como é que se organizam pedagógicos, como é que se organizavam os Conselhos de Escola, a estrutura dos coordenadores dos diretores de turma. Portanto, para essas funções todas temos que ter essa parte pedagógica para poder estar à frente de uma escola, porque se não for assim e só com gestores não vamos lá”.

Deste modo, o Diretor também se socorre da sua formação inicial como professor para desempenhar as suas funções. Por outras palavras, esta formação pedagógica que o Diretor tem contribui para o exercício das funções inerentes a este cargo nos seguintes aspetos: ajudando-o a refletir; dependendo da sua área de formação; no âmbito da psicologia e desenvolvimento da criança; no âmbito das metodologias de sala de aula e de grupo; no âmbito da relação interpessoal e/ou das relações humanas; no que diz respeito ao desenvolvimento das pessoas; no âmbito de situações de aprendizagem; ajudando-o a perceber os alunos e os professores, assim como as dificuldades que eles sentem; ajudando-o a atuar perante situações escolares que surgem por vezes espontaneamente; contribuindo para a gestão pedagógica; ajudando-o no desempenho do cargo de Presidente do Conselho Pedagógico; ajudando-o a liderar; ajudando-o a gerir; contribuindo para colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a realização da formação pedagógica; ajudando-o na definição de objetivos para o Agrupamento de Escolas; ajudando-o a perceber e a compreender o que é uma escola; ajudando-o a tomar decisões mais acertadas e seguras em relação ao que tem que ser decidido no Agrupamento de Escolas; ajudando-o a refinar a

sensibilidade para ouvir os outros; ajudando-o na resolução de conflitos; ajudando-o a controlar o funcionamento dos diferentes «corpos» dentro do Agrupamento de Escolas; e ajudando-o a ser prudente.

Para o Diretor do AGREAL, a formação pedagógica do Diretor escolar ajuda-o a refletir, enquanto o Diretor do AGREAM entende que o contributo prestado ao Diretor por este tipo de formação depende da área de formação. Por outros termos, o Diretor do AGREAM defende que a área de formação do professor será determinante para o contributo que possa no futuro prestar a este ator educativo quando for Diretor de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada, posição que é partilhada por S4 e por S5.

A Diretora do AGREFI é de opinião que o contributo da formação docente para o exercício das funções de Diretor escolar ocorre no âmbito da psicologia e desenvolvimento da criança, das metodologias de sala de aula e de grupo e da relação interpessoal e/ou relações humanas, sendo a opinião sobre este último contributo também partilhada por A4 e A5. Igualmente S1 entende que a formação pedagógica do Diretor o ajuda no exercício das suas funções, assim como em tudo o que se relaciona com a parte pedagógica. A Diretora do AGREFI acrescenta ainda que a formação pedagógica do Diretor escolar o ajuda nas questões que dizem respeito ao desenvolvimento das pessoas e às situações de aprendizagem.

Por seu lado, o Diretor do AGREOL considera que a formação pedagógica do Diretor escolar o ajuda a perceber os alunos e os professores, bem como as dificuldades que eles sentem e também o ajuda a atuar perante situações escolares que surgem por vezes espontaneamente.

O Diretor do AGREVI reconhece que a formação pedagógica do Diretor de uma escola contribui para que desempenhe melhor as suas funções, em particular ao nível da gestão pedagógica, dado que conhece e domina melhor as questões escolares e pedagógicas, do que um gestor de carreira, isto é, um gestor que inicialmente não se tenha formado professor e, portanto, não conseguiria fazer.

Na ótica de A5, a formação pedagógica do Diretor escolar ajuda-o a ser prudente, a controlar o funcionamento dos diferentes «corpos» dentro do Agrupamento de Escolas, bem como na resolução de conflitos.

A formação pedagógica do Diretor escolar, na aceção de S4, é muito importante, designadamente se a mesma for baseada na área social, como é o seu caso, ajudando-o a liderar, a gerir e a relacionar-se com os outros. Mas também é de opinião que, de um modo geral, a formação pedagógica do Diretor contribui para colocar em prática os conhecimentos

adquiridos durante a realização da mesma, o que é testemunhado no seu discurso quando afirma que “os conhecimentos que as pessoas trazem [Diretor(es) escolar(es)] são uma mais-valia para o Diretor [ou seja, para ele próprio] e para o funcionamento do Agrupamento” (S4). Este sujeito acrescenta ainda que tal formação ajuda o Diretor na definição dos objetivos para o Agrupamento de Escolas.

Já segundo A1, tal formação ajuda o Diretor a perceber e a compreender o que é uma escola, o que lhe facilita o exercício das suas funções, em particular na tomada de decisões, ou seja, permite-lhe tomar decisões mais acertadas e mais seguras em relação àquilo que tem que decidir no seu Agrupamento de Escolas, posição que também é partilhada por A3. Ainda a este respeito, S3 manifesta posição semelhante quando afirma que “o Agrupamento tem essencialmente fins pedagógicos [e] é essa formação pedagógica que na minha opinião deve condicionar todas as outras decisões a nível mais administrativo e mais técnico”.

Em relação ao que vimos analisando, S1, apesar de concordar e de reconhecer que a formação pedagógica dos atuais Diretores contribui para o exercício adequado das suas funções, entende que, no futuro, tal situação tende a ser muito diferente. A este propósito, menciona que a atual desvalorização da formação dos professores e da colocação para segundo plano do estágio (prática pedagógica supervisionada) trará «problemas» àqueles que atualmente se encontram nos estabelecimentos de ensino superior a formarem-se como educadores ou professores e que mais tarde venham a ser Diretores escolares. Deste modo, este sujeito encara esta possibilidade como um constrangimento que se irá colocar no futuro às direções dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas, dizendo, a propósito, que

“é uma pecha da formação dos professores a parte pedagógica ser só dada no final e tão superficialmente. (...). A parte pedagógica é aquilo que o vai acompanhar ao longo da vida toda, portanto, deveria de ser na formação de professores aquela parte que deveria ter a primeira importância em relação à sua formação e nós quando vamos ver os currículos, ao fim e ao cabo, da formação ao nível dos cursos via ensino e verificamos que é abordada muito superficialmente. Até o próprio estágio que existia antigamente em funções foi diminuído (no seu tempo de duração e carga horária letiva) e deixou de ter a importância que tinha anteriormente. Anteriormente era um estágio remunerado de um ano. Agora já nem um ano leva, não é remunerado, ou seja, passou para segundo plano, quando deveria exatamente ser ao contrário” (S1).

Em síntese, todos os entrevistados reconhecem a importância da formação pedagógica para o desempenho das funções de Diretor escolar, contudo S2, fazendo um exercício de comparação entre a formação dos professores dos vários graus de ensino, verifica “que a parte pedagógica dos professores do 1º ciclo e dos educadores de infância está mais saliente do que nos professores dos outros ciclos”. Na sua opinião, esta situação poderá significar que os Diretores provenientes destes graus de ensino, hipoteticamente estarão melhor preparados para o desempenho dessas funções, uma vez que a sua preparação nesta área é mais aprofundada em relação aos docentes de outros níveis ou ciclos de ensino.

Apesar da formação pedagógica dos Diretores escolares ser considerada muito importante pelos entrevistados, como temos vindo a constatar na análise e interpretação dos respetivos discursos, é necessário levar em linha de conta, tal como afirma A2, que

“a formação pedagógica só em si é um contributo e é uma parte, mas não é a totalidade. Será 50%, porque se não tiver formação pedagógica, se não sentir as necessidades do ensino e da aprendizagem dos alunos, vai-se dedicar apenas à parte da gestão económica que não é isso o ponto fulcral que temos aqui [no Agrupamento de Escolas]. Nós temos que estar preocupados com os alunos e o estar preocupado com os alunos, o seguir as aprendizagens dos alunos, o estar preocupado com o rendimento que eles têm, tem a ver com a parte pedagógica. Portanto, a parte pedagógica é importante. Não pode ser só a parte pedagógica aqui para desempenhar estas funções, mas é uma parte importante e que não pode ser descurada”.

Além deste aspeto, A2 entende que a formação pedagógica do Diretor o ajuda a refinar a sensibilidade para ouvir os outros, para conhecer os seus problemas e as suas angústias, de forma a poder debruçar-se sobre eles e os tentar resolvê-los.

Por fim, S2 é de opinião que, para além da formação pedagógica do Diretor escolar, “a própria formação da própria pessoa também ajuda face às situações”.

4.6.2. Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções dos Diretores escolares em causa

Os aspetos da formação do Diretor do Agrupamento de Escolas em causa que mais concorrem para o desempenho das suas funções encontram-se sistematizados no quadro 79.

Quadro 79 - Contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções dos Diretores escolares em causa

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) o facto de ser geógrafo é uma grande mais-valia. (…). A Geografia não é concretamente uma ciência, mas é um conjunto de saberes que concorrem, portanto para um aspeto científico a que chamamos Geografia. Portanto, isso dá-me uma certa ginástica para poder compreender as diversas forças que se conjugam e que se digladiam aqui dentro. (…)” (D1).</p> <p>“Obriga-me a refletir mais do que é habitual e às vezes a duvidar de uma decisão. Pôr em questão, não é duvidar. Pô-la em causa” (D1).</p> <p>“Eu fiz uma formação que me levou naturalmente ao lugar que ocupo hoje. Eu frequentei um Seminário em que havia regras rígidas, cumprimento de horários rígidos. A minha vida foi muito moldada em função desses seis anos que passei no Seminário e a formação que eu tive lá, portanto, uma formação muito humanista, muito ligada aos valores humanos, ao respeito pela pessoa e quando acabei o 12º ano também segui uma área e estudei na Faculdade (…), mas em que toda minha formação, para além da parte curricular me diziam assim... vocês não se esqueçam que são alunos da (...) e têm o dever de serem cidadãos exemplares, de não só debitarem matéria mas também serem educadores, não é só professor, mas é professor e educador. Depois também a minha educação familiar foi muito na base do ser um exemplo, do servir de exemplo, da responsabilidade, do cumprimento e quer dizer (...) quando dei por mim vim parar a um cargo em que eu tenho de exigir isso aos outros. Só que eu não quero exigir isso aos outros, eu quero levar os outros a que cheguem à conclusão que isto tem de ser assim (...). Portanto, há que colocar o humanismo em tudo (...). Não é olhar cegamente às leis, tudo bem, cumprir as leis. Podíamos resumir isto na parte da relação humana, dos valores e a minha gestão passa muito por aí. Foi o que vi, que beneficiei com isso, consegui alguma coisa com isso (...)” (D2).</p> <p>“(…) o contexto de formação é sempre um contexto favorável ao desenvolvimento da pessoa” (D3).</p> <p>“A capacidade de comunicar, isso também é muito importante, porque nós estamos sempre em situações de comunicar seja de uma forma mais discreta, pessoal, reservada ou em grande grupo em reuniões gerais, em representação da escola, em Conselhos, como o Conselho Municipal de Educação e outros. Temos que ter capacidade de síntese para transmitir as ideias importantes naquele momento. Usar palavras adequadas para convencer as pessoas. (...)” (D3).</p> <p>“A minha formação pedagógica é quase mais em termos de experiência de vida do que da formação propriamente dita e das ações de formação. Eu volto a dizer (...) já fiz mais de 25 anos de Conselhos Pedagógicos e, portanto, na prática é isso. A formação vem daí. Vem da experiência, dos casos que apreçem, dos casos que têm que se resolver, dos erros que se cometem, de tudo, pronto” (D5).</p> <p>“Não é muito fácil definir quais são os aspetos da formação que concorrem para o desempenho das funções da Diretora deste Agrupamento de Escolas, porque ela faz uma gestão e uma liderança tão equilibradas que eu acho que ela consegue de cada uma das vertentes da formação adquirida em termos académicos, a autoformação e também da formação que a sua experiência adquirida lhe tem dado, ela consegue aproveitar cada dos itens das várias áreas de formação e aplicá-las de forma tão equilibrada que me é difícil definir quais são os aspetos que mais influenciam a sua gestão” (S3).</p> <p>“(…) certas questões que têm a ver com o Agrupamento. Portanto, a formação que [frequentou], eventualmente, permitiu ter essas ferramentas para que de uma forma mais segura dominasse determinadas assuntos é importante, mas não sei especificar nenhum em concreto” (A1).</p> <p>“(…) a postura pessoal, que a pessoa tem, mas depois atrás disso está a experiência, estão os anos vividos e está a formação que ele fez na Administração e Gestão Escolar” (A2).</p> <p>“Eu acho que a formação dela em termos pedagógicos é quanto a mim o mais importante. É isso que nos faz sentir [professores]. Nós não temos neste Agrupamento conflitos. Nós vivemos pacificamente. Isso é muito importante. É a tranquilidade emocional com que toda a gente vem trabalhar. Eu penso que o facto de a Diretora transmitir esta segurança, este bem-estar com a vida como eu costumo dizer, isso transmite-se a nós também e às outras pessoas (...). Ela é a Diretora, é a responsável máxima, mas todas nós contribuímos de alguma forma para que o exercício de Diretora se possa realizar sem [a manifestação de problemas]. Mas pronto, o facto de ter esta característica da personalidade dela e também penso que fruto de aprendizagens, porque ela já está há muito tempo no cargo, portanto, ela sabe muito bem por onde é que vai e quando é que não deve ir” (A3).</p> <p>“(…) volto a dizer a sua formação inicial de Engenheiro é muito importante” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a compreender as diversas «forças» que existem e que atuam no Agrupamento de Escolas. • Ajuda a refletir. Ajuda a colocar em causa determinadas decisões. • Ajuda a ser um humanista, a estabelecer e desenvolver boas relações humanas e a ter sempre presente os valores humanos. • Ajuda a ser um exemplo, responsável e cumpridor dos deveres profissionais. • Ajuda ao desenvolvimento da pessoa. • Ajuda a melhorar a capacidade de comunicar. • Ajuda a melhorar a capacidade de síntese. • Ajuda a dominar e a resolver determinadas situações. • Ajuda a liderar o Agrupamento de Escolas. • Ajuda a gerir o Agrupamento de Escolas. • Ajuda na sua postura pessoal. • Ajuda a evitar e a resolver conflitos. • Ajuda a manter a calma, a tranquilidade e a evitar o stresse.

Os testemunhos dos entrevistados mostram que a formação dos Diretores escolares contribui para o desempenho das suas funções, ajudando-os, nomeadamente, nos seguintes aspetos: a compreender as diversas «forças» que existem e que atuam no Agrupamento de Escolas; a refletir; a colocar em causa determinadas decisões; a ser um humanista, a estabelecer e desenvolver boas relações humanas e a ter sempre presente os valores humanos; a ser um exemplo, responsável e cumpridor dos deveres profissionais; no desenvolvimento da pessoa; a melhorar a capacidade de comunicar; a melhorar a capacidade de síntese; a dominar e a resolver determinadas situações; a liderar o Agrupamento de Escolas; a gerir o Agrupamento

de Escolas; na sua postura pessoal; a evitar e a resolver conflitos; e a manter a calma, a tranquilidade e a evitar o stresse.

No caso do Diretor do AGREAL, a sua formação pedagógica tem-no ajudado a manter a postura pessoal, a compreender e a lidar com as diversas «forças» que existem e que atuam neste Agrupamento. Além disso, tem contribuído para melhorar a reflexão que habitualmente faz sobre diversas aspetos que ocorrem no AGREAL. Contudo, reconhece que tais reflexões deveriam ser mais profundas, em função da diversidade de tarefas e funções que desempenha e das decisões que tem que tomar, o que está de acordo com o que a este respeito defendem Cunha, Rego e Figueiredo (2013).

A formação pedagógica também tem ajudado D1 a colocar em causa determinadas decisões, o que obriga por vezes que as mesmas possam ser retificadas em tempo útil. Igualmente o tem ajudado a dominar e a resolver determinadas situações que acontecem no AGREAL.

Já o Diretor do AGREAM assegura que a sua formação pedagógica o tem ajudado a estabelecer e a desenvolver boas relações humanas, alicerçadas em valores humanos, além de ter vindo a contribuir para ser um exemplo, responsável e cumpridor dos deveres profissionais. Esta «faceta» humanista é de extrema importância no relacionamento que o Diretor de escola mantém com os outros, como quando, por exemplo, os ouve e fala com eles, tal como entende Camacho (2012).

Por seu lado, a formação pedagógica da Diretora do AGREFI tem-na ajudado no seu desenvolvimento pessoal e a manter a calma, a tranquilidade e a evitar o stresse, a melhorar a capacidade de comunicar e de síntese, a liderar e a gerir este Agrupamento, bem como a evitar o aparecimento de conflitos e a resolver assertivamente aqueles que por vezes têm surgido.

Por último, tanto o Diretor do AGREOL como o Diretor do AGREVI são de opinião que a formação pedagógica que possuem os tem ajudado a desempenhar as funções inerentes ao cargo que ocupam. Todavia, a este respeito, o Diretor do AGREVI acrescenta que, no seu caso pessoal, a sua “formação pedagógica é mais em termos de experiência de vida do que da formação propriamente dita e da ações de formação”. Trata-se de um Diretor escolar muito experiente, com muitos anos de serviço, quer docente, quer na direção escolar, quer mesmo como Diretor ou Presidente do Conselho Executivo. Desta forma, e à semelhança do Diretor do AGREOL, considera que a «tarimba», ou seja, a sua experiência, o ajuda mais a desempenhar as suas funções que a sua formação pedagógica propriamente dita. Estes são dois Diretores escolares que presentemente estão muito próximos da aposentação.

Como acabámos de ver, pela análise interpretativa dos dados dos dois últimos quadros, são inúmeros os contributos da formação pedagógica docente para o exercício das funções de Diretor de escola, integrando-se estas nas tarefas que Guerra (2002a) intitulou de pedagogicamente ricas desempenhadas por estes atores educativos.

4.6.3. Para a implementação das diretivas do MEC

No quadro 80 encontram-se tratados os contributos da formação que, de acordo com os sujeitos do estudo, concorreu para a implementação das diretivas do MEC.

Quadro 80 - Para a implementação das diretivas do MEC

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Muito pouco, na medida em que a nós ordenam-nos, como sabe. Você pode refletir e pode ter a sua opinião, mas tem que fazer” (D1).</p> <p>“A formação é muito importante em todos os aspetos, porque pode permitir cumprir melhor as diretivas, como pode também aperfeiçoar o sentido crítico face às diretivas. Portanto, tem duas vertentes. É sempre importante, seja da forma que for” (D3).</p> <p>“No sentido em que nos dá instrumentos para desbravarmos as várias vertentes e estou a falar da avaliação e estou a falar do CPA [Código do Procedimento Administrativo], porque todos estes instrumentos ajudam-nos efetivamente a avançar por aí e a «desbravar esta floresta» que é a legislação do ensino” (D4).</p> <p>“[A formação pode contribuir para uma melhor interpretação e aplicação das diretivas da tutela] sim” (D4).</p> <p>“[A verificar-se a existência de formação nessa área, coisa que não acontece.] podia ajudar tudo. Podia ajudar tudo. Podia decodificar aquilo tudo. Os Diretores de uma maneira geral não são da área jurídica e, portanto, não é fácil traduzirem a linguagem jurídica. (...)” (D5).</p> <p>“Eu na minha formação de base tenho disciplinas de Direito, mas é a tal coisa a pessoa deixa de lidar com elas há muito tempo e o Direito como qualquer ciência também tem modificações. Portanto, eu acho que as reciclagens [as formações] são necessárias, porque a interpretação da lei é dúbia e, ao fim e ao cabo, se não existirem umas orientações para uma pessoa conseguir estar a par das modificações das coisas todas, então nós ficamos parados no tempo e se calhar vamos ter a tal interpretação que não interessa. Portanto, o Direito ao contrário do que muita gente pensa não é uma ciência exata, também como as outras” (S1).</p> <p>“A legislação que sai do MEC é tão abundante e tão controversa que muitas vezes as formações, em contexto de <i>timing</i> real, servem muito mais para trocarmos opiniões com os outros Diretores e conseguirmos procurar uma interpretação o mais consentânea possível e o mais homogénea possível da legislação, pelo menos nas organizações vizinhas. Isto, assim como resultado prático e imediato das formações. Mas fazendo um análise um bocadinho mais profunda, é óbvio que a formação, por exemplo, em direito administrativo nos ajuda a conseguir interpretar as leis, nos ajuda a conseguir ver questões que são omissas na lei e que nos reportam para outros diplomas legais como seja o código do procedimento administrativo ou até a própria Constituição da República, que define os direitos fundamentais e que nos ajuda a interpretar e às vezes a definir determinadas questões que possam estar menos claras, isto é um exemplo muito concreto. Mas também a formação que temos em termos de gestão de escola e de gestão de recursos humanos nos pode ajudar a interpretar a legislação nessa área. Portanto, eu acho que é importante. A formação ajuda-nos com certeza a melhor interpretar e aplicar a legislação” (S3).</p> <p>“Se for relativamente à legislação isso é uma falha. Há aqui uma falha. Eu próprio falo por mim. Na minha especialização não houve nenhuma cadeira direcionada para legislação e legislação é necessário que efetivamente nos dias de hoje que correm que alguém saiba interpretar o que todos os dias sai no Diário da República” (S4).</p> <p>“(…) acho que às vezes temos as duas situações, que é uma situação de ajuda quando nós tivermos qualquer dúvida interpretativa nalgum diploma legal seja o que for, poderemos ter uma ajuda boa se nós, digamos, em termos de hierarquia prosseguimos para a Direção de Serviços da Região Algarve ou então lá para cima (para Lisboa) e aí, digamos que o contributo é bastante bom. Também poderemos ter situações um bocado contrárias que é, por exemplo, ao nível de algumas formações, por exemplo, se sair legislação sobre as plataformas, sobre as compras públicas, embora tenha existido esforço e há esforço por parte do Ministério e da Secretaria-Geral do Ministério da Educação para construir plataformas associadas ao Ministério isso não é suficiente, porque há outras plataformas que nós em determinados momentos somos obrigados a utilizá-las, mas para sabermos utilizá-las não nos podemos dirigir à plataforma assim de uma maneira, porque a formação deles é paga, mas não é paga por custo baixo. É bastante cara” (S5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muito pouco. • Esclarecimento sobre a interpretação e aplicação do Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. • Poucas ajudas prestadas pela administração educativa. • Eventuais ajudas que a formação em gestão escolar pode prestar. • Eventuais ajudas que a formação em gestão de recursos humanos pode prestar.

Continua na página seguinte

Quadro 80 - Para a implementação das diretivas do MEC

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[A tutela poderia melhorar o sistema formação, em particular no que à área normativa diz respeito] nesse caso concreto, pois poderia abordar, mas tanto quanto eu sei normalmente a tutela desenvolve esclarecimentos ou sessões de esclarecimento e este ano já desenvolveu (no dia 6 de junho de 2014, em Évora para prestar esclarecimentos sobre o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio) para clarificar exatamente isso. Foi uma sessão de esclarecimento. Não é tão formalizado no aspeto da formação que estamos aqui implicitamente a falar, mas qualquer esclarecimento pode ser encarado como uma formação. Agora, utilizando esse Despacho normativo como referência, efetivamente aquilo às vezes é difícil de deslindar e aí tem um exemplo com essas fórmulas, qualquer pessoa que não esteja suficientemente dentro, aquilo é uma chinesice” (S5).</p> <p>“Mais que não seja (...) às vezes nós sabemos e temos consciência de como é que as coisas funcionam, mas precisamos daquele alerta, daquele puxar de atenção para nos focarmos em determinadas situações e acho que a formação nesse sentido é bom porque faz-nos encarar determinados assuntos noutra perspetiva” (A1).</p> <p>“Também ajuda, porque muitas vezes nós temos muita dificuldade em ler aquela tralhada toda que vem nos Diários da República, de legislação, e se tivermos alguém com formação para tirar o «sumo» daquilo, não é? Mais a mais que são revogados (...) e são alterados (...), portanto, se tivermos alguém com formação para nos ajudar a fazer a leitura daquilo, muito mais fácil é depois nós implementarmos as coisas corretamente e estar tudo direitinho de acordo com [a legislação]. Nesse aspeto eu sou muito legalista. (...)” (A4).</p> <p>“O maior conhecimento de como é que se processa a interpretação da lei seria ótimo. Isso era muito bom. Não sei se [isso acontecerá por parte do MEC, disponibilizarem formação nessa área e acessível aos Diretores escolares] eu estou um bocado cética. (...)” (A5).</p>	

Os dados que compõem este último quadro permitem constatar que existe pouca ou nenhuma formação dirigida à parte jurídica, de interpretação e análise de legislação, assim como no âmbito do CPA. Revelam ainda que a formação frequentada pelos Diretores, que contribuiu para a implementação das diretivas do MEC, foi muito pouca.

Neste domínio, S5 salienta a formação ou sessão de esclarecimento promovida pelo MEC precisamente para prestar esclarecimentos sobre o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, que teve lugar no dia 6 de junho de 2014 em Évora, em que estiveram presentes, além de outros, todos os Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas do Algarve. Ainda sobre este assunto, S5 afirma que se tratou de “uma sessão de esclarecimento. Não é tão formalizado no aspeto da formação que estamos aqui implicitamente a falar, mas qualquer esclarecimento pode ser encarado como uma formação”. Este Despacho visava orientar normativamente os responsáveis pelas escolas públicas do ensino não superior no que diz respeito à organização do ano letivo de 2014-2015.

Sobre esta temática, a Diretora do AGREFI sublinha que a “formação é muito importante em todos os aspetos, porque pode permitir cumprir melhor as diretivas, como pode também aperfeiçoar o sentido crítico face às diretivas. Portanto, tem duas vertentes. É sempre importante, seja da forma que for”.

Todavia, os entrevistados, de um modo geral, lamentam que em muitos anos de democracia, o MEC pouco ou nada tenha feito para capacitar e formar os Diretores das escolas portuguesas nos aspetos relacionados com a legislação escolar e com aquela que não sendo estritamente escolar se relaciona direta ou indiretamente com a escola, com quem lá

trabalha ou com as organizações com que a escola tem que manter relações e contactos mais próximos.

Deste modo, os entrevistados afirmam que tal formação, a lhes ser disponibilizada, contribuiria para melhorar a interpretação e aplicação das diretivas da tutela (D4; D5; A5). A este respeito, o próprio Diretor do AGREOL acrescenta ainda que tal situação lhes permitiria desbravar as várias vertentes, nomeadamente “da avaliação (...), do CPA [Código do Procedimento Administrativo], porque todos estes instrumentos ajudam-nos efetivamente a avançar por aí e a «desbravar esta floresta» que é a legislação do ensino”.

O entrevistado S5 diz ainda que, por vezes, no passado, as ajudas eram provenientes da DREALg e do próprio ME, em contraste com o presente que não têm praticamente ajudas neste âmbito por parte da administração educativa, nomeadamente pela DSRAL e que não conseguem obter resposta às questões que colocam por escrito ao MEC, posição que também é partilhada pela Diretora do AGREFI.

Também a propósito desta temática se pode considerar que a formação pedagógica pode ajudar o Diretor a aplicar as diretivas da tutela. No entanto, nenhum dos Diretores entrevistados possuiu uma formação pedagógica que lhe possibilite tais ajudas. Neste plano, distingue-se apenas S1 por ter tido na sua formação de base disciplinas de Direito, o que lhe possibilita apoiar e prestar alguma ajuda ao Diretor do AGREAL no que diz respeito à aplicação da legislação «produzida» pelo MEC. No entanto, este sujeito adverte para o facto do Direito como qualquer outra ciência, se modificar e todas essas alterações justificam atualizações, formação e/ou «reciclagens» de que se queixa também não existirem. Refira-se, ainda, neste âmbito, a ajuda que é prestada ao Diretor do AGREVI por docentes deste Agrupamento que também são advogados.

Para S3, a formação em direito administrativo ajuda os Diretores escolares a conseguir

“interpretar as leis, (...) a conseguir ver questões que são omissas na lei e que nos reportam para outros diplomas legais como seja o código do procedimento administrativo ou até a própria Constituição da República, que define os direitos fundamentais e que nos ajuda a interpretar e às vezes a definir determinadas questões que possam estar menos claras, isto é um exemplo muito concreto”.

Contudo, está consciente que poucos serão os Diretores que terão tal formação. Por exemplo, em relação àqueles que entrevistámos, nenhum deles possui este tipo formação.

S3 acrescenta, no entanto, que também a formação que os Diretores escolares “têm em termos de gestão de escola e de gestão de recursos humanos os pode ajudar a interpretar a

legislação nessa área”, referindo, por outro lado, que a legislação que é «produzida» pelo MEC é tão abundante e tão controversa que muitas vezes as formações, em contexto de *timing* real, servem muito mais para os Diretores trocarem opiniões e conseguirem “procurar uma interpretação o mais consentânea possível e o mais homogénea possível da legislação, pelo menos nas organizações vizinhas”. Desta forma, entende que é muito importante existir formação que seja dirigida não só aos Diretores escolares como aos restantes elementos da direção das escolas no âmbito da legislação escolar, porque os ajuda a melhor interpretar e aplicar essa mesma legislação. Apesar desta sua opinião, tal situação não se pode generalizar porque nem todos os entrevistados que frequentaram e concluíram cursos de especialização em administração e gestão escolar tiveram disciplinas no âmbito da legislação, como é o caso de S4. Este sujeito, a este respeito, refere que “na minha especialização não houve nenhuma cadeira direcionada para legislação e legislação é necessário que efetivamente nos dias de hoje que correm que alguém saiba interpretar o que todos os dias sai no Diário da República” (S4).

Já A1, apesar de reconhecer que os elementos da direção, em particular o Diretor, normalmente têm «consciência» de como é que tudo funciona no Agrupamento e têm que interpretar e aplicar a diretivas do MEC, considera que todos eles precisam “daquele alerta, daquele puxar de atenção para nos focarmos em determinadas situações e acho que a formação nesse sentido é bom porque faz-nos encarar determinados assuntos noutra perspetiva”. Deste modo, seria necessário existir com regularidade formação no âmbito da legislação e que tratasse em particular de aspetos relacionados com a organização e o funcionamento das escolas, tal como entende Montaña (2001).

4.6.4. Para a construção de uma visão de escola

No quadro 81 encontram-se representados os contributos da formação para a construção de uma visão de escola, na opinião dos nossos entrevistados.

Quadro 81 - Contributos da formação para a construção de uma visão de escola

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Os conhecimentos adquiridos na formação são indispensáveis para a construção de uma visão de escola] são” (D1; D2; D5; S2; S4; A2).</p> <p>“[Em relação à escola] isto é uma empresa, ok! Uma empresa de carácter social, mas isto é uma empresa” (D1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ideia global da escola. • Visão alargada da escola.

Continúa na página seguinte

Quadro 81 - Contributos da formação para a construção de uma visão de escola

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) porque nós dá uma ideia globalizante da escola (…). E menos (…). Porque repare, nós somos quase todos oriundos da classe docente. A classe docente está habituada a ver a escola, a ver o seu quintal e pouco mais. (...) têm pouca capacidade de se destacar daquilo (...). E ver a «máquina» a funcionar como um todo. Nós professores sofremos um bocado desse estigma. (...) eu não é para me gabar, mas pronto sempre tive um bocado essa capacidade de ver como é que é a escola no todo e o papel da escola na comunidade, se quiser, na região e no país. Tudo isto tem uma dimensão relativa (...) e nós temos que ter a capacidade de relativizar a nossa própria dimensão de acordo com tudo o resto. (...)” (D1).</p> <p>“Eu acho que é assim. Nós que estamos dentro da escola temos uma visão da escola. Quem está de fora tem uma visão diferente. E este encontro permite-nos ter uma perspetiva de fora, quer dizer. Permite-nos sentir a nossa escola (...) alargar a visão em relação à nossa escola. Eu sei o que é a escola. Eu sei o que nós sentimos dentro da escola, mas não sei o que é que a comunidade, muitas vezes, sente da escola. Então o contacto com empresas permite ter uma visão diferente da escola ou pelo menos mais alargada. (...)” (D2).</p> <p>“[Os conhecimentos adquiridos na formação são indispensáveis para a construção de uma visão de escola] sim” (D3).</p> <p>“[Conhecimentos adquiridos na formação] é que estes conhecimentos quanto melhor domínio a pessoa tiver destas áreas, das áreas com as quais trabalha, por isso é que eu dizia logo no início da entrevista que o conhecimento é muito importante, melhor consegue contrabalançar e ter uma visão alargada de maneira a saber definir com os outros para onde é que vamos, que rumo é que queremos tomar. (...)” (D3).</p> <p>“[Os conhecimentos adquiridos na formação] podem contribuir [para a construção de uma visão de escola]” (D4).</p> <p>“[Em que medida] no sentido de nos fazer perceber as várias dimensões que a escola tem. São essenciais, mas não necessariamente tão essenciais quanto isso. São essenciais. Mas a nossa visão da escola, do Agrupamento tem que ser (...) isso é a parte de um todo, é um bocadinho, porque tudo (...) é um leque (...) temos aqui uma série de vertentes. Essa é uma das vertentes” (D4).</p> <p>“[Os conhecimentos adquiridos na formação são indispensáveis para a construção de uma visão de escola] sempre” (S1).</p> <p>“A construção da visão de escola começa logo exatamente por aí, quando está a palavra visão começa logo pela imagem. Portanto, a escola tem que transmitir uma imagem credível ao exterior. Isto cada vez mais a escola funciona como uma empresa. Tem que angariar «clientes» se não «morre». Portanto, e os nossos «clientes» são os nossos alunos e intrinsecamente vêm também junto os pais e encarregados de educação que, ao fim e ao cabo, são os nossos polos dinamizadores para nós termos os nossos «clientes». E então a imagem é uma das coisas que tem que se construir. Uma imagem credível e apelativa para o exterior. Por exemplo, nós felizmente ou infelizmente, não sei dizer, não fomos contemplados pela Parque Escolar nas fases que já aconteceram (a fim da escola ser renovada ao nível dos edifícios), mas temos escolas aqui à volta que foram e tornaram-se em palácios apelativos e se nós não temos esse palácio apelativo, a nossa imagem tem que ser mesmo tratada e tem que chegar uma boa imagem ao exterior, uma imagem credível” (S1).</p> <p>“Porque, aquilo que nós aprendemos lá [na formação]. Pronto, eu quando tirei o curso já tinha também o conhecimento das escolas e como é que funcionavam (...) os colegas que estavam lá. Alguns conheciam como é que funcionavam as escolas, outros não e esta troca de experiências dentro do curso e mesmo aquilo que nos foi lá transmitido, deu para que as pessoas que não tinham o conhecimento base do funcionamento das escolas se apercebessem. Muitas vezes o que acontece é que o colega que está no dia a dia numa sala de aula não tem a noção daquilo que se passa dentro de uma direção, do trabalho que dá e como é que funciona a gestão e como é que nós temos que encaminhar as coisas para que se consiga que a escola funcione no dia a dia” (S2).</p> <p>“[Os conhecimentos adquiridos na formação são importantes para a construção de uma visão de escola] com certeza” (S3).</p> <p>“[Em que medida] na medida em que nós não podemos «cristalizar», digamos no tempo, relativamente àquilo que pensávamos em termos de gestão há vinte anos atrás ou dez ou o que se pensa hoje, acima de tudo porque nós conseguimos ser tão mais inovadores e responder tanto melhor às necessidades dos alunos da sociedade atual, numa conjuntura económica, financeira e legislativa atual, se conhecermos as teorias atuais, se partilharmos experiências com outros gestores escolares do nosso tempo e, acima de tudo, se esse conhecimento e se essa partilha a par do conhecimento que temos da nossa realidade, nos fizer construir uma visão de escola que seja de futuro e enriquecedora e acima de tudo que seja uma visão de escola adequada à nossa realidade, mas virada para o caminhar para a frente, para progredir, para o futuro” (S3).</p> <p>“[Os conhecimentos adquiridos na formação são importantes para a construção de uma visão de escola] sem dúvida” (S4).</p> <p>“[Acha importante os conhecimentos que se adquirem na formação para a construção de uma visão de escola] acho” (A1).</p> <p>“[Os conhecimentos adquiridos na formação são importantes para a construção de uma visão de escola] sim com certeza. São importantes para a construção e para o alargamento” (A3).</p> <p>“São mais para o alargamento, porque o facto de nós estarmos numa formação, para além de irmos (...) vamos «beber» mais conhecimentos. São os conhecimentos das outras pessoas que contribuem para o nosso próprio, para o alargamento do nosso próprio. Nós vamos com um bocadinho do nosso, depois vimos com um leque muito maior. É evidente e eu acho que a formação é muito importante” (A3).</p> <p>“[Os conhecimentos adquiridos na formação são importantes para a construção de uma visão de escola] acho que sim. Sim, sem dúvida nenhuma” (A4).</p> <p>“Em todas as perspetivas que a pessoa tem que conseguir saber em cada setor, quais são os objetivos de trabalho e da pessoa e essa visão é muito mais larga se tiver a parte do que cada setor tem que fazer (...)” (A4).</p> <p>“[Os conhecimentos adquiridos na formação são importantes para a construção de uma visão de escola] ai, são muito importantes” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visão da escola como uma empresa social. • Ajuda a perceber as várias dimensões e vertentes que a escola tem. • Conhecimento da escola e como é que ela funciona. • Construção de uma visão de escola. • Uma visão de escola adequada à realidade, mas que seja inovadora e perspetive o seu futuro.

Continua na página seguinte

Quadro 81 - Contributos da formação para a construção de uma visão de escola

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Repare. Penso eu que nós não somos capazes de trabalhar numa instituição, numa organização sem saber como é que ela funciona e como é que ela se estrutura. Isto é basilar (...). E portanto, se nós não soubermos quais são os pilares da nossa organização, isto é, qual é a estrutura da nossa organização, nós andamos aqui perdidos. Portanto, é fundamental o conhecimento da organização. Saber muito bem como é que isto se estrutura. Por exemplo, é necessário saber se acontecer um «terramoto», como é que isto se põe de pé” (A5).</p> <p>“[Além do conhecimento, a formação é ainda essencial para dar uma outra visão para a construção de escola em termos de estruturação e de articulação] sim, o que é que se articula com quê? O que é que depende de quê? Até para se perceber porque é que aqui aquilo que é uma rotina não pode ser feito de outra maneira, porque umas coisas têm que preceder outras e não há hipótese tem de ser de outra maneira e as pessoas não percebem isso” (A5).</p>	

Os testemunhos dos entrevistados são unânimes em reconhecer que os conhecimentos adquiridos na formação são indispensáveis para a construção de uma visão de escola. Neste âmbito, destacam-se as seguintes ideias: ideia global da escola; visão alargada da escola; visão da escola como uma empresa social; ajuda na perceção das várias dimensões e vertentes que a escola tem; conhecimento da escola e como é que ela funciona; construção de uma visão de escola; e uma visão de escola adequada à realidade, mas que seja inovadora e perspetive o seu futuro.

Assim, o Diretor do AGREAL refere que a formação fornece uma visão mais globalizante da escola, salientando que os docentes, classe de onde provêm os Diretores escolares, têm pouca capacidade para ver a escola a funcionar como um todo, mas que ele sempre teve

“um bocado essa capacidade de ver como é que é a escola no todo e o papel da escola na comunidade, se quiser, na região e no país. Tudo isto tem uma dimensão relativa (...) e nós temos que ter a capacidade de relativizar a nossa própria dimensão de acordo com tudo o resto” (D1).

Esta perceção e perspetivação da escola, ainda que de forma indireta, como organização social e socializadora, situa-se no plano do que é defendido por Formosinho (1988a), E. S. Silva (2006), CNE (2007), Feldmann e D’Água (2009) e Nadal (2009).

De forma idêntica, a Diretora do AGREFI e A3 são de opinião que a formação contribui para a construção de uma visão de escola e para que se tenha uma visão mais alargada da escola. Para A3, a formação ajuda também a adquirir novos conhecimentos que contribuem para o nosso próprio conhecimento sobre a escola e ainda o alarga, o que nos permite também construir e alargar a visão de escola.

Por seu lado, o Diretor do AGREOL refere que a formação é essencial na medida em que ajuda os formandos a perceberem as várias dimensões e vertentes que a escola tem, podendo desta forma ser concetualizada uma visão diferente e/ou uma nova visão de escola.

O entrevistado S2 assegura que a formação permite ter uma outra noção da escola e um outro conhecimento em relação à escola. Ajuda ainda, diz, apoiada em estudos de diversos autores, a conhecer com maior pormenor e detalhe, como é que a escola funciona, o que facilita a construção de uma nova visão de escola, posição que é partilhada por A5. Este último sujeito acrescenta que a formação deve proporcionar um conhecimento «sólido» e aprofundado relativamente à escola, porque se tal não se verificar, ou seja,

“se nós não soubermos quais são os pilares da nossa organização, isto é, qual é a estrutura da nossa organização, nós andamos aqui perdidos. Portanto, é fundamental o conhecimento da organização. Saber muito bem como é que isto se estrutura. Por exemplo, é necessário saber se acontecer um «terramoto», como é que isto se põe de pé” (A5).

Já S3 entende que a formação contribui para que os formandos interiorizem uma visão de escola adequada à realidade, mas que seja inovadora e perspetive o seu futuro.

A construção de uma visão de escola pode ser o resultado de outros fatores que não só a frequência de formação, ou seja, a visão de escola também se adquire, interioriza e constrói a partir de outras formas, opinam alguns dos sujeitos do estudo.

A este propósito, o Diretor do AGREAL refere que o encontro e a partilha entre aqueles que estão dentro da escola, dado que exercem lá a sua atividade profissional, e aqueles que estão fora permite aos primeiros alargar a visão de escola que até então tinham.

O entrevistado S1 diz que a visão de escola começa logo pela imagem que dela os seus responsáveis devem criar e preservar, com o objetivo de ser transmitida para o exterior uma imagem credível e de confiança. Desta forma, os seus clientes diretos (os alunos) e os clientes indiretos (as suas famílias) podem também percecionar uma outra imagem da escola e construir, assim, uma visão diferente da mesma.

Na perspetiva de S2 a troca de experiências e a partilha de conhecimentos entre os participantes de diversas formações também contribui para a construção de uma visão de escola.

Por último, A4 defende que o conhecimento que o Diretor escolar tem de cada setor do seu Agrupamento de Escolas, de como funciona, do que necessita, dos objetivos que se definem para se poderem alcançar em função dos recursos existentes e do caminho que se traça para percorrer,

permite-lhe construir uma visão de escola e de a ir alargando enquanto é percorrido o caminho delineado.

Apesar da maioria dos Diretores perspetivar a escola como uma organização distinta de outras organizações como são as empresas, ou seja, como uma organização específica, tal como entendem Dias *et al.* (1998), Simons (2001), M. E. Costa (2009), A. M. L. Lopes (2012), Veloso, Rufino e Craveiro (2012), o Diretor do AGREAL é de opinião que a escola é “uma empresa de carácter social, mas é uma empresa” (D1). Ainda em relação a este aspeto podemos referir que a distinção entre a escola como organização específica e as empresas encontra-se muito bem tratada na literatura por Hutmacher (1992), Ferreira e Magalhães (1994), Musgrave (1994), Guerra (2002c).

Depois de tratados os contributos da formação, é relevante abordar-se também a oferta formativa direcionada ao cargo de Diretor escolar, em particular aquela que foi disponibilizada no Algarve e aquela que se encontra contemplada nos planos de formação dos cinco Agrupamentos de Escolas algarvios seleccionados, o que faremos nas duas subcategorias seguintes.

4.7. Oferta de formação direcionada ao cargo

No que toca a esta categoria foram dadas respostas pelos entrevistados que foram organizadas em duas subcategorias: formação disponibilizada no Algarve e formação contemplada no plano de formação do Agrupamento de Escolas.

4.7.1. Formação disponibilizada no Algarve

A formação disponibilizada no Algarve para o cargo de Diretor escolar constitui o conteúdo do quadro 82.

Quadro 82 - Formação disponibilizada no Algarve

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Sim” (D1). “O Instituto Superior Dom Afonso III [em Loulé], tem tido. A Universidade do Algarve tem tido. Para já são estas” (D1). “Não me recordo” (D2). “Lembro-me da Universidade do Algarve. O INUAF [Instituto Dom Afonso III, em Loulé] também divulgou cursos de Administração Escolar e depois há a formação contínua dos Centros de Formação [Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra - Loulé e Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)]” (D3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pós-graduação em administração e gestão escolar disponibilizada pelo Instituto Dom Afonso III, em Loulé. • Pós-graduação em gestão e administração escolar disponibilizada pela Universidade do Algarve.

Continua na página seguinte

Quadro 82 - Formação disponibilizada no Algarve

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“eu lembro-me de várias coisas. Esse que eu frequentei e que se chamava «Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar» e que foi orientado pelo INA [no Algarve]. Já tinha tido um curso anterior ao meu, já tinha tido uma turma anterior. Depois a Universidade do Algarve criou uma Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar. Esta última, tratou-se de formação especializada disponibilizada talvez em 2006-2007. Nós éramos do curso do INA, mas outras fizeram o curso completo, primeiro e segundo semestres na Universidade do Algarve. O INUAF tem divulgado recentemente e também teve no passado Pós-graduações em Administração e Gestão Escolar” (D3).</p> <p>“Sim” (D4).</p> <p>“Foi disponibilizada pelo INA através do Centro de Formação de Albufeira, em 2005, no âmbito da formação contínua e intitulava-se «Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar» e teve uma duração de 120 horas. Depois fiz na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve uma Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar, em meados da primeira década de 2000, com uma duração de 250 horas. Esta formação foi feita em dois semestres, mas eu fui dispensado do primeiro semestre, porque já tinha feito o INA. Deram-me equivalência. As disciplinas eram as mesmas e o esquema era o mesmo” (D4).</p> <p>“Tirando aquela que eu fiz há uns anos atrás na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve (...) também tenho conhecimento, porque houve qualquer coisa lá para o barlavento. Já não me lembro quem é que promoveu, também na mesma área e decorreu parece-me que no Parchal. Eu ainda me inscrevi. Mas acho que foi num ano que eu tive problemas de saúde e tive internado e depois desisti. Isso foi para aí para 2009 e depois nunca mais me lembro de ter ouvido falar nisso. Depois acabei por fazer a formação que já referi de «Líderes Inovadores» [mas em Lisboa] e não me lembro de mais nada” (D5).</p> <p>“Foi uma Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar, que se realizou no concelho de Faro promovida pela Universidade do Algarve na Faculdade de Economia, em 2004-2005. Esta formação foi iniciada depois de ter concluído o Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar em julho de 2004” (D5).</p> <p>“A única formação que eu tive conhecimento e na qual eu participei, foi uma formação promovida por uma editora [intitulada «Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão»], o que é engraçado, não é? Uma editora que convidou vários Diretores para fazerem uma formação e tinha como base a liderança. Portanto, à parte disso eu próprio sou formador de professores e há uns anos atrás também recebi formação para depois, ao fim e ao cabo, passá-la aos Diretores que era sobre «fatores de liderança» [intitulava-se «Fatores de liderança na integração das TIC nas escolas»]. Mas isto eu já estou a falar há uns dez anos atrás” (S1).</p> <p>“A formação promovida pela Porto Editora, no âmbito do Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves, era denominada «Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão». Era creditada com um crédito. Era uma Oficina de Formação (Formação Contínua). Decorreu (...) [no Algarve], em 2012-2013, num hotel. Tínhamos um formador que foi deslocado para cá e foi interessante. A outra formação intitulava-se «Fatores de liderança» [denominou-se «Fatores de liderança na integração das TIC nas escolas»] e fui até eu que a ministrei aqui em 2001-2002, por aí [realizou-se efetivamente em 2005-2006]. Foi uma formação que eu próprio fui receber a Lisboa, portanto, todos os formadores foram recebê-la e depois, ao fim e ao cabo, era a reciclagem cá em baixo (no Algarve). O meu público-alvo foram Diretores e Subdiretores de quatro concelhos do Algarve. Foi dada mesmo neste Agrupamento, concretamente nesta Escola Secundária. Também era formação creditada com 1,5 créditos [teve apenas 1 crédito] (Formação Contínua)” (S1).</p> <p>“Sim (...)” (S2).</p> <p>“Houve formação especializada, com a duração de um ano, em Gestão e Administração Escolar, que eu por acaso fiz na Universidade do Algarve, em 2007-2008, por aí. Cá no Algarve, sei que houve também formação especializada para os lados de Silves, talvez no Instituto Piaget. Sei que houve colegas que frequentaram e tiraram lá essa formação. Depois temos tido com a Inspeção [IGEC] alguma formação. A nível da Direção Regional (agora Direção de Serviços da Região Algarve); a Inspeção tem-se deslocado [ao Algarve] e temos feito alguma formação” (S2).</p> <p>“[Tem conhecimento] tenho” (S3).</p> <p>“Sou capaz de dizer que houve várias formações contínuas feitas pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, que é o de Loulé e o da Ria Formosa (Associação de Escolas de Faro-Olhão), que é o de Faro, no âmbito da segurança escolar, no âmbito de avaliação de escola, no âmbito de construção de projetos educativos, no âmbito de planos de melhoria, eu estou a frequentar uma [no Algarve] sobre avaliação interna de escola e elaboração de planos de melhoria. Em termos de formação especializada, eu sei que a Universidade do Algarve em paralelismo com a Universidade de Évora fizeram uma Pós-graduação que poderia ir para Mestrado na área da Administração e Gestão Escolar, pelo menos era o que dizia na informação que li, talvez há dois anos, não tenho a certeza mas acho que foi em 2011-2012. Sei que a Universidade Aberta também divulgou uma formação especializada nessa área, acho que era mesmo só Pós-graduação. Sei que o INUAF (Instituto Superior Dom Afonso III) também tinha uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar que iria para Mestrado, mas segundo o que sei parece que não chegou a ir para Mestrado e também o Instituto Piaget organizou uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar” (S3).</p> <p>“Sim” (S4).</p> <p>“Eu penso que houve formação especializada na Universidade do Algarve. Uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar. Houve também no INUAF, em Loulé, uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar. Não sei o ano letivo” (S4).</p> <p>“[Teve conhecimento] eu não tive” (S5).</p> <p>“Exatamente. Sim. Sim” (A1).</p> <p>“Eu acho que sim, mas não tenho bem a noção. Sei que havia Pós-graduações em Administração Escolar” (A1).</p> <p>“[Realizou-se] acho que foi em Faro” (A1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de valorização técnica orientada para a administração escolar disponibilizado pelo INA. • Curso de valorização técnica orientada para a administração escolar disponibilizado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. • Curso de valorização técnica orientada para a administração escolar disponibilizado pela Universidade do Algarve. • Oficina de formação intitulada «Fatores de liderança na integração das TIC nas escolas» disponibilizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Lagoa. • Oficina de formação intitulada «Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão» disponibilizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves. • Pós-graduação em administração e gestão escolar disponibilizada pelo Instituto Piaget, no <i>Campus</i> Académico de Silves. • Formação contínua disponibilizada pela IGE/IGEC. • Formação contínua disponibilizada pela DREALg/DSRAL. • Formação contínua disponibilizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra. • Formação contínua disponibilizada pelo Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão).

Contínua na página seguinte

Quadro 82 - Formação disponibilizada no Algarve

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Ano letivo] aí não me recorde. Mas já foi aí há uns bons anos. Mas eu nem sei se no Piaget houve algum curso agora há pouco tempo também, há para aí há um ou dois anos de Administração Escolar. Tenho uma vaga ideia mas não sei precisar os anos” (A1).</p> <p>“[Formação creditada] acho que sim, que era” (A1).</p> <p>“[Duração] acho que eram dois anos” (A1).</p> <p>“[modalidade] aí, não (...) [sei, não me recorde agora]” (A1).</p> <p>“[disponibilizada no âmbito de que tipo de formação] não tenho bem (...) uma noção” (A1).</p> <p>“[Intitulava-se] Administração Escolar. (...) se calhar era Administração e Gestão Escolar, mas não tenho bem a ideia do nome e acho que no Piaget era Administração e Gestão Escolar. Acho eu” (A1).</p> <p>“É assim: tem havido de facto alguma. Nos últimos anos não sei, mas houve aí alguns cursos de formação, que o Diretor fez um deles, que eu não sei o nome assim de repente que tinha o curso. Que a colega (...) (da direção) eu acho que já tem alguma. O dela é mais na área da informática. Mas foram feitos aqui alguns CESE (Cursos de Estudos Superiores Especializados) e alguns DESE (Diplomas de Estudos Superiores Especializados). Foram feitos alguns cursos. Eu menciono os nomes, os títulos não consigo fazer agora e aqui, mas sei que foram feitos alguns. Muito recentemente não tenho ideia, mas há dois, três ou quatro anos, sim” (A2).</p> <p>“O Diretor fez (...). Outros foram aqui na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (<i>Campus</i> da Penha). Outros foram no <i>Campus</i> de Gambelas da Universidade do Algarve” (A2).</p> <p>“Não, quer dizer mais ou menos. De vez em quando passam ali pela minha secretária algumas formações, mas como essa não é bem a minha função, de maneira que me passa um bocadinho ao lado, embora de vez em quando, a Diretora quando há alguma formação (...) de vez em quando ela diz: esta é boa para ti, esta vais tu (...)” (A3).</p> <p>“[Tenho conhecimento] tenho” (A4).</p> <p>“Pronto, eu aquilo que tenho presente e antes de vir para aqui sempre achei que era importante ter essa formação e a ideia que tenho é nos Centros de Formação creditados nunca, não me lembro de ter havido. Agora lembro-me de ter havido nas universidades privadas. No Instituto Piaget em Silves, em 2009-2010, realizou-se uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar. (...) Não tenho a certeza absoluta se o INUAF de Loulé também teve qualquer formação nesta área. Acho que eles tiveram para aí qualquer coisa, não sei se é um Mestrado ou uma Pós-graduação. Penso que foi uma Pós-graduação” (A4).</p> <p>“[Teve conhecimento] não” (A5).</p>	

No Algarve foram disponibilizadas diversas situações de formação de natureza contínua e de natureza específica ou especializada, tendo a este respeito os entrevistados verbalizado nos seus discursos o conhecimento que têm acerca das mesmas. Ainda, no âmbito destes dois tipos de formação que se realizam em Portugal para se ser Diretor de escola, é importante confrontar a que foi também referida pelos entrevistados como sendo necessária para se ser Diretor escolar e aquela que possuem os entrevistados com a que foi disponibilizada no Algarve para este tipo de dirigente.

No Algarve, entre 1993-1994 e 2013-2014, foram disponibilizadas aos Diretores de escola ou a detentores de cargos similares, 53 situações de formação de natureza contínua e 28 situações de formação de natureza específica ou especializada. A respeito do conhecimento que possuem os entrevistados, em particular os Diretores, sobre a formação que foi disponibilizada no Algarve para quem desempenha este cargo, detenhamo-nos, então, no que a propósito verbalizaram os entrevistados nos seus discursos. O Diretor do AGREAL teve conhecimento de formação de natureza específica ou especializada que foi disponibilizada pelo “Instituto Superior Dom Afonso III” e que se refere à Pós-graduação em administração e gestão escolar. O Diretor do AGREAM não teve conhecimento ou não se recorda, afirmando no seu discurso que “não me recorde”. Já a Diretora do AGREFI teve conhecimento de três cursos de formação específica ou especializada, a Pós-graduação em administração e gestão escolar da responsabilidade do INUAF, a Pós-graduação em gestão e

administração escolar disponibilizada pela Universidade do Algarve e o curso de valorização técnica orientada para a administração escolar ministrado pelo INA, e duas situações de formação de natureza contínua, formação contínua disponibilizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra e pelo Centro de Formação Ria Formosa, testemunhados no seu discurso quando mencionou o seguinte:

“Lembro-me da Universidade do Algarve. O INUAF [Instituto Dom Afonso III, em Loulé] também divulgou cursos de Administração Escolar e depois há a formação contínua dos Centros de Formação [Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra - - Loulé e Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão)]. (...) eu lembro-me de várias coisas. Esse que eu frequentei e que se chamava «Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar» e que foi orientado pelo INA [no Algarve]”.

Ainda no âmbito da formação de natureza contínua, sublinha-se que a restante formação que foi disponibilizada neste âmbito a nível do Algarve é apenas do conhecimento de três Subdiretores. Assim, o Subdiretor do AGREAL teve conhecimento das seguintes situações de formação de natureza contínua:

“(..) foi uma formação promovida por uma editora [intitulada «Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão»], o que é engraçado, não é? Uma editora que convidou vários Diretores para fazerem uma formação e tinha como base a liderança. Portanto, à parte disso eu próprio sou formador de professores e há uns anos atrás também recebi formação para depois, ao fim e ao cabo, passá-la aos Diretores que era sobre «fatores de liderança» [intitulava-se «Fatores de liderança na integração das TIC nas escolas»]”.

Portanto, este Subdiretor teve conhecimento da oficina de formação intitulada «Fatores de liderança na integração das TIC nas escolas» disponibilizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Lagoa e da oficina de formação intitulada «Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão» disponibilizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves. A Subdiretora do AGREAM teve conhecimento deste tipo de formação dirigida pela IGE/IGEC e pela DREALg/DSRAL aos Diretores de escola no Algarve, como atesta o seu discurso quando refere que “temos tido com a Inspeção [IGEC] alguma formação. A nível da Direção Regional (agora

Direção de Serviços da Região Algarve); a Inspeção tem-se deslocado [ao Algarve] e temos feito alguma formação”. Esta Subdiretora também teve conhecimento de formação de natureza específica ou especializada que foi disponibilizada no Algarve, concretamente a Pós-graduação em administração e gestão escolar da responsabilidade do Instituto Piaget, que decorreu no *Campus Académico* de Silves, quando menciona o seguinte:

“Houve formação especializada, com a duração de um ano, em Gestão e Administração Escolar, que eu por acaso fiz na Universidade do Algarve, em 2007-2008, por aí. Cá no Algarve, sei que houve também formação especializada para os lados de Silves, talvez no Instituto Piaget. Sei que houve colegas que frequentaram e tiraram lá essa formação” (S2).

Igualmente no campo da formação de natureza contínua, a Subdiretora do AGREFI também teve conhecimento de duas situações de formação desta natureza que foram disponibilizadas no Algarve, designadamente a formação contínua disponibilizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra e a Formação contínua disponibilizada pelo Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), quando diz no seu discurso que

“houve várias formações contínuas feitas pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, que é o de Loulé e o da Ria Formosa (Associação de Escolas de Faro-Olhão), que é o de Faro, no âmbito da segurança escolar, no âmbito de avaliação de escola, no âmbito de construção de projetos educativos, no âmbito de planos de melhoria, eu estou a frequentar uma [no Algarve] sobre avaliação interna de escola e elaboração de planos de melhoria”.

Esta Subdiretora teve igualmente conhecimento de diversas situações de formação de natureza específica ou especializada e mencionou-as no seu discurso do seguinte modo:

“Em termos de formação especializada, eu sei que a Universidade do Algarve em paralelismo com a Universidade de Évora fizeram uma Pós-graduação que poderia ir para Mestrado na área da Administração e Gestão Escolar, pelo menos era o que dizia na informação que li, talvez há dois anos, não tenho a certeza mas acho que foi em 2011-2012. Sei que a Universidade Aberta também divulgou uma formação especializada nessa área, acho que era mesmo só Pós-graduação. Sei que o INUAF (Instituto Superior Dom Afonso III) também tinha uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar que iria para Mestrado, mas segundo

o que sei parece que não chegou a ir para Mestrado e também o Instituto Piaget organizou uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar” (S3).

Deste modo, a Subdiretora do AGREFI não só teve conhecimento da formação específica ou especializada que foi disponibilizada no Algarve, concretamente duas Pós-graduações em administração e gestão escolar, uma da responsabilidade do INUAF e outra da responsabilidade do Instituto Piaget e a Pós-graduação em gestão e administração escolar disponibilizada pela Universidade do Algarve, como também conheceu formação desta natureza que foi disponibilizada, à distância, pela Universidade Aberta (Lisboa). Por seu lado, o Diretor do AGREOL teve conhecimento de formação de natureza específica ou especializada que foi disponibilizada no Algarve, nomeadamente, da Pós-graduação em gestão e administração escolar promovida pela Universidade do Algarve e do curso de valorização técnica orientada para a administração escolar ministrado pelo INA, como atesta o seu discurso quando que:

“[essa formação] disponibilizada pelo INA através do Centro de Formação de Albufeira, em 2005, no âmbito da formação (...) [específica ou especializada] e intitulava-se «Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar» e teve uma duração de 120 horas. Depois fiz na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve uma Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar, em meados da primeira década de 2000, com uma duração de 250 horas”.

Ainda no âmbito deste tipo de formação, o Diretor do AGREVI teve conhecimento da Pós-graduação em gestão e administração escolar da responsabilidade da Universidade do Algarve e os dois Cursos de valorização técnica orientada para a administração escolar, um promovido pelo INA e o outro ministrado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, verbalizando no seu discurso a este respeito o seguinte:

“Foi uma Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar, que se realizou no concelho de Faro promovida pela Universidade do Algarve na Faculdade de Economia, em 2004-2005. Esta formação foi iniciada depois de ter concluído o Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar em julho de 2004. (...) também tenho conhecimento, porque houve qualquer coisa lá para o barlavento. Já não me lembro quem é que promoveu, também na mesma área e decorreu parece-me que no Parchal. Eu ainda me inscrevi. Mas acho que foi num ano que eu tive problemas de saúde e tive internado e depois desisti. Isso foi para aí para

2009 e depois nunca mais me lembro de ter ouvido falar nisso. Depois acabei por fazer a formação que já referi de «Líderes Inovadores» [mas em Lisboa] e não me lembro de mais nada”.

O Subdiretor do AGREOL também teve conhecimento de formação de natureza específica ou especializada que foi direcionada no Algarve aos Diretores de escola, em particular a Pós-graduação em administração e gestão escolar promovida pelo INUAF, a Pós-graduação em gestão e administração escolar e o curso de valorização técnica orientada para a administração escolar, ambos da responsabilidade da Universidade do Algarve, quando a este respeito refere “(...) que houve formação especializada na Universidade do Algarve. Uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar. Houve também no INUAF, em Loulé, uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar. Não sei o ano letivo” (S4). Já a Adjunta do Diretor do AGREAL teve conhecimento da realização no distrito de Faro de formação específica ou especializada, concretamente da Pós-graduação em gestão e administração escolar disponibilizada pela Universidade do Algarve e da Pós-graduação em administração e gestão escolar da responsabilidade do Instituto Piaget, verbalizando estes factos no seu discurso do seguinte modo: “Eu acho que sim, mas não tenho bem a noção. Sei que havia Pós-graduações em Administração Escolar. (...) acho que foi em Faro. (...) e acho que no Piaget era Administração e Gestão Escolar”. Enquanto o Adjunto do Diretor do AGREAM teve conhecimento da Pós-graduação em gestão e administração escolar da responsabilidade da Universidade do Algarve. Os CESE’S e os DESE’S a que este Adjunto faz referência realizaram-se na Universidade do Algarve no final do século XX e no início deste século, no entanto, nenhum deles no âmbito das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, ou seja, nenhum destes cursos foi dirigido aos Presidentes dos Conselhos Executivos ou aos Diretores escolares. Desta forma, não iremos considerar neste estudo a formação disponibilizada por esta via⁶⁶. Por último, a Adjunta do Diretor do AGREOL também teve conhecimento de situações de formação de natureza específica ou especializada, designadamente duas Pós-graduações em administração e gestão escolar, uma disponibilizada pelo INUAF e a outra da responsabilidade do Instituto Piaget, tendo-se referido a este respeito no seu discurso da seguinte forma:

⁶⁶ Estes cursos de formação (CESE’s e DESE’s) que tiveram lugar na Universidade do Algarve, realizaram-se nos seguintes domínios: supervisão; educação especial; sistemas europeus de educação de infância; computadores no ensino; educação física; e educação artística.

“No Instituto Piaget em Silves, em 2009-2010, realizou-se uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar. (...). Não tenho a certeza absoluta se o INUAF de Loulé também teve qualquer formação nesta área. Acho que eles tiveram para aí qualquer coisa, não sei se é um Mestrado ou uma Pós-graduação. Penso que foi uma Pós-graduação”.

As situações de formação de natureza contínua disponibilizadas no Algarve aos Diretores de escola são em maior número conhecidas pelos Subdiretores, enquanto os Diretores são os sujeitos entrevistados que tiveram conhecimento de mais situações de formação de natureza específica ou especializada.

No cômputo geral, tanto a Diretora do AGREFI, como a sua Subdiretora, são os entrevistados que revelaram conhecer mais situações de formação que foram disponibilizadas no Algarve aos Diretores de escola. Deste modo, podemos concluir que no AGREFI é dada uma atenção diferente às questões da formação do Diretor escolar e da sua equipa e, possivelmente, também uma importância distinta neste campo em relação ao posicionamento das direções dos restantes quatro Agrupamentos de Escolas do Algarve.

Ao compararmos o conhecimento da formação de natureza contínua por parte dos sujeitos do estudo com a que foi efetivamente disponibilizada no Algarve para os Diretores escolares, verifica-se que existe uma grande discrepância entre as 6 situações de formação indicadas e as 53 efetivamente ocorridas até ao final do ano letivo de 2013-2014⁶⁷. Essas situações dizem respeito à formação de natureza contínua disponibilizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Lagoa, pelo Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves, pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, pelo Centro de Formação de Associação de Escolas Ria Formosa, pela IGE/IGEC e pela DREAIG/DSRAL.

Quanto à comparação no que respeita à formação de natureza específica, a situação é semelhante, já que os entrevistados também indicam 6 situações de formação de que tiveram conhecimento neste âmbito, das 28 que efetivamente se realizaram. Três são cursos de valorização técnica orientada para a administração escolar e três são Pós-graduações, duas em administração e gestão escolar e uma em gestão e administração escolar.

⁶⁷ Apesar de se terem recolhido as situações de formação que se realizaram no Algarve e aquelas que ainda se encontram a decorrer até ao ano letivo de 2016-2017, somente considerámos, em relação aos entrevistados, todas aquelas que foram disponibilizadas no distrito de Faro para os Diretores de escola até ao final do ano letivo de 2013-2014, dado que os sujeitos do estudo foram entrevistados em junho de 2014, portanto, no final deste último ano letivo citado.

Globalmente, podemos mencionar que existem quatro sujeitos que disseram não ter sabido de qualquer situação de formação disponibilizada no Algarve no âmbito destes dois tipos em causa. São eles: D2, S5, A3 e A5 (portanto, um Diretor, um Subdiretor e dois Adjuntos).

Se nos focarmos apenas nos Diretores escolares entrevistados, podemos igualmente referir que além de D2, que, como acabamos de mencionar, afirmou não se recordar ou conhecer qualquer situação de formação disponibilizada no Algarve para estes dirigentes, D1 indicou ter tido conhecimento de uma situação de formação, D4 de duas, D5 de três e D3 de cinco.

Os dados mostram o pouco conhecimento da formação que foi disponibilizada no Algarve para o Diretor escolar, por parte dos sujeitos do estudo, de modo particular e mais acentuado de alguns Diretores entrevistados.

4.7.2. Formação contemplada no plano de formação do Agrupamento de Escolas

A formação contemplada no plano de formação do Agrupamento de Escolas, em particular dos cinco Agrupamentos do distrito de Faro selecionados, encontra-se sistematizada no quadro 83.

Quadro 83 - Formação contemplada no plano de formação do Agrupamento de Escolas

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Não” (D1; D3; D4; D5; S1; S3; A3; A4).</p> <p>“Não. Penso que não” (D2).</p> <p>“O plano de formação da escola contempla formação para professores e para dirigentes [coordenadores de departamento], responsáveis de equipas, mas específico para o Diretor penso que não está lá mencionado” (D3).</p> <p>“Para Diretor em específico acho que não. Não. Não foi uma necessidade que nós tivéssemos diagnosticado no nosso Plano de Formação” (D3).</p> <p>“É assim: nessa questão não está contemplado diretamente, porque nós em conjunto com outros Agrupamentos circundantes vamos propor ao nosso centro de formação, formação nesse âmbito. É formação paga, o que significa que infelizmente os formandos têm que a pagar. Existem algumas empresas que propõem, mas são formações pagas ou pelo Agrupamento ou pelos próprios” (S1).</p> <p>“Não. No Agrupamento não” (S2).</p> <p>“Penso que não. Não” (S4).</p> <p>“Não creio. Num plano de formação anterior a 2009-2010 tivemos uma formação para a avaliação interna para um grupo específico que se encontrava a realizar essa função. Depois o Diretor faz é formação, mas de livre iniciativa dele, tal como eu, por exemplo, se quiser ir a um congresso da minha Sociedade Portuguesa de Física, eu sei que eles fazem um congresso, então eu vou, mas isso não se incorpora no plano de formação aqui do Agrupamento de Escolas” (S5).</p> <p>“Daquilo que eu conheço não” (S5).</p> <p>“Penso que não. Não tenho a certeza, mas acho que não” (A1).</p> <p>“Para o Diretor especificamente, creio que não” (A2).</p> <p>“Para o Diretor especificamente, não. (...)” (A2).</p> <p>“Não. Aliás, os planos de formação não são atualizados porque não há formação, isto é, acabam por repetir-se por não haver formação” (A5).</p>	<p>• Não houve.</p>

Em relação à oferta de formação direcionada ao cargo de Diretor de escola, verifica-se que nenhuma situação de formação constou dos planos de formação dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve. A este respeito, os sujeitos do estudo quando questionados se os

planos de formação dos seus Agrupamentos contemplaram qualquer formação direcionada àquele tipo de dirigente, mencionaram nos seus discursos o seguinte: “Não” (D1; D3; D4; D5; S1; S3; A3; A4; A5); “Penso que não” (D2; S4; A1); “Não. No Agrupamento não” (S2); “Daquilo que eu conheço não” (S5); e “Para o Diretor especificamente, creio que não” (A2). Neste âmbito, os sujeitos que entrevistámos para este estudo foram unânimes em considerar que tais planos de formação não contemplaram qualquer situação de formação direcionada ao Diretor do Agrupamento. Ainda este respeito, acrescentaram que a sua inclusão nos planos de formação de cada Agrupamento de Escolas não faria qualquer sentido, uma vez que cada uma das unidades orgânicas deste tipo apenas possui um Diretor de escola, um Subdiretor e alguns Adjuntos, pelo que entendem que a formação direcionada para os Diretores escolares deve ser concebida pelo Centro de Formação ao qual pertence cada Agrupamento de Escolas. Estes sujeitos têm esta perceção, porque cada Agrupamento “em conjunto com outros Agrupamentos circundantes (...) [propõem] ao centro de formação [de que fazem parte], formação nesse âmbito” (S1). Igualmente a este propósito, atente-se ao discurso do Adjunto do Diretor do AGREAM quando refere que o plano de formação deste Agrupamento não contemplou formação direcionada ao seu Diretor,

“porque é assim: nós quando definimos aqui um plano de formação temos em mente uma quantidade de professores a quem isto sirva. As formações não são assim muitas e têm que ser abrangentes, ou seja, elas têm que abranger um número maior de professores para que as possam fazer. A formação para áreas muito específicas têm que ser mais abrangentes e têm que ser a nível de uma região (como, por exemplo, o Algarve), portanto, não somos nós escola, o centro de formação poderia fazer e fará algumas, mas tem que criar uma área mais abrangente para poder reunir uma quantidade de Diretores que justifique a formação e normalmente são mais a nível de uma Universidade que faz isso”.

Portanto, para além do Centro de Formação, este sujeito entende que as Universidades também devem disponibilizar formação para os Diretores de escola, o que realmente se verifica e no caso no distrito de Faro, tal situação está a cargo da Universidade do Algarve. Todavia, parece-nos que o Adjunto do Diretor do AGREAM se referia à formação de natureza contínua que deve ser disponibilizada aos Diretores de escola e neste âmbito a mesma está a cargo de outras organizações que não as universidades, sendo no Algarve da responsabilidade dos seis Centros de Formação de Associação de Escolas, entre outras organizações que estão previstas na legislação. Ainda a este respeito, a Diretora do AGREFI justifica a não inclusão

de qualquer situação de formação no plano de formação do seu Agrupamento de Escolas, porque, como afirmou “não foi uma necessidade que nós tivéssemos diagnosticado no nosso Plano de Formação”.

5. Necessidades de formação dos Diretores escolares

Por último, sabendo-se que a temática alusiva às necessidades dos recursos humanos interessa a qualquer responsável por qualquer organização, é importante saber, também a este respeito, o que pensam e qual a perceção que disso têm os sujeitos deste estudo.

Com esse objetivo, foram os mesmos questionados em relação às necessidades de formação dos Diretores escolares, tendo as suas respostas sido categorizadas em duas categorias: quanto ao conteúdo e quanto à natureza.

5.1. Quanto ao conteúdo

As respostas respeitantes a esta categoria foram organizadas em duas subcategorias: organizacional e pedagógica e burocrática e administrativa.

5.1.1. Organizacional e pedagógica

As necessidades de formação de conteúdo de âmbito organizacional e pedagógico, expressas pelos entrevistados são as que constituem o quadro 84.

Quadro 84 - Organizacional e pedagógica

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) por exemplo, o problema da indisciplina, e se todos nos juntarmos e se tivermos um plano concreto que é orientado por um mediador qualquer, eu acho isso um tipo de formação que não é cara (…) e (…) produz efeitos concretos” (D1).</p> <p>“(…) eu nunca tive nenhuma formação sobre gestão escolar propriamente dita. (…) de facto você pegou aqui numa parte fulcral. Não há muito, não” (D1).</p> <p>“Os Diretores têm necessidade de formação. Têm. Uns mais do que outros, porque há Diretores que há uma formação e inscrevem-se e há outros que acham que já sabem tudo ou pela quantidade de anos que estão no lugar ou porque acham que não aprendem nada de novo, porque o que aprendem não lhes vai servir (...). Mas a formação é fundamental” (D2).</p> <p>“(…) na elaboração de projetos educativos” (D2).</p> <p>“[Domínio dos conteúdos formativos] quanto melhor dominarmos as matérias e as áreas da nossa intervenção muito mais [interessante] é o resultado. O resultado será sempre melhor” (D5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na abordagem da indisciplina. • Na gestão de conflitos. • Na gestão escolar. • Na elaboração de projetos educativos. • No campo dos recursos humanos. • No âmbito da liderança. • Na área de administração e gestão. • Na área pedagógica. • Nas relações públicas.

Continua na página seguinte

Quadro 84 - Organizacional e pedagógica

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Essa parte da gestão de conflitos acho que há falta de formação e há necessidades de formação e ainda por cima os Centros de Formação existem e para os Diretores e não só, não têm nada” (D5).</p> <p>“Existem as necessidades de formação gerais, que são necessárias a toda a gente, nem que sejam as modificações, nem que sejam as novidades, portanto, para as pessoas estarem cientes do que é que acontece e depois poderão existir as necessidades de formação específicas de cada Diretor, de cada Subdiretor e de cada Adjunto do Diretor, porque as pessoas têm formações [de base] diferentes e depois necessitam uns mais formação numa área e outros noutra. (...)” (S1).</p> <p>“Eu penso que (...) e falando no caso do Diretor deste Agrupamento, é uma pessoa que já tem uma boa experiência, não só deste Agrupamento, como de outros e eu penso que grande parte, portanto, ao fim e ao cabo, da maneira de proceder, dos resultados e de todas as decisões tomadas vêm mais propriamente da experiência do que da formação e tudo o resto. Portanto, isto infelizmente e eu falo com conhecimento de causa, porque conheço muitos Diretores aqui à volta e a maior parte do trabalho desenvolvido tem por base a experiência, porque a formação é nula ou diminuta” (S1).</p> <p>“(…) no campo de recursos humanos” (S1).</p> <p>“[Ao nível da gestão dos recursos humanos] indo agora mais a fundo, muitas vezes é necessário, porque é assim: uma pessoa pensa que às vezes o mais difícil é gerir os miúdos e não é, às vezes o pessoal é mais difícil de gerir” (S1).</p> <p>“(…) é sempre necessária [formação no âmbito da liderança]” (S1).</p> <p>“Na área de administração e gestão que tenham a ver (...) muito [com a] parte pedagógica e é a parte pedagógica que está aqui presente” (A2).</p> <p>“(…) em determinadas áreas da pedagogia” (A2).</p> <p>“[No âmbito dos recursos humanos] sim. Penso que sim. Mesmo que nós tenhamos aprendido coisas, tudo se desatualiza (...). Nós também precisamos. Estamos vivos e as coisas mudam (...). E penso que isso só se consegue atualizando [frequentando formação]. Conseguem-se na prática, mas depois (...) sabe estes conhecimentos assim da prática, empíricos, às vezes têm (...) nós até temos razão (...). Mas depois (...) o fundamento teórico dá um certo jeito (...)” (A5).</p> <p>“Relações públicas” (A5).</p> <p>“(…) Psicologia, Psicologia das Organizações” (A5).</p> <p>“[Formação em liderança] (...) porque de facto nós temos conhecimento empírico, vimos outros fazer, mas há coisas que têm técnica e que se aprendem e nesse aspeto era importante, sim” (A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na psicologia. • Na psicologia das organizações.

Os discursos dos entrevistados mostram que uns têm mais necessidade de formação que outros, tal como a este respeito diz o Diretor do AGREAM no que concerne aos Diretores escolares. Todavia, nesses discursos não são indicadas necessidades de formação de âmbito organizacional e pedagógico da Diretora do AGREFI e do Diretor do AGREOL. Quanto aos outros entrevistados, essas necessidades verificam-se essencialmente nos seguintes domínios: na abordagem da indisciplina; na gestão de conflitos; na gestão escolar; na elaboração de projetos educativos; no campo dos recursos humanos; na liderança; na área de administração e gestão; na área pedagógica; nas relações públicas; na psicologia; e na psicologia das organizações.

O Diretor do AGREAL sente maior necessidade de formação ao nível da indisciplina, da gestão de conflitos, da gestão escolar, da liderança e no campo dos recursos humanos, enquanto o Diretor do AGREAM sente necessidades de formação na área pedagógica, na área de administração e gestão e na elaboração de projetos educativos, situando-se no que Pulido *et al.* (2013) concluíram na investigação que realizaram.

Por seu lado, o Diretor do AGREVI tem necessidade de formação no âmbito dos recursos humanos, da liderança, das relações públicas, da psicologia e da psicologia das organizações, tal como foi identificado por Reyes (2012), no estudo que conduziu sobre este assunto.

5.1.2. Burocrática e administrativa

As necessidades de formação quanto aos conteúdos de natureza burocrática e administrativa encontram-se sistematizadas no quadro 85.

Quadro 85 - Burocrática e administrativa

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“(…) digo-lhe com alguma preocupação que nós não temos [formação sobre a gestão, tecnicamente sobre a gestão]” (D1).</p> <p>“Áreas de formação que me preocuparão mais, é (...) evidente se vier aí a questão da autonomia financeira, obviamente que eu tenho necessidades de formação e grandes. É uma área que me preocupa bastante, uma vez que o meu conhecimento das contabilidades nacionais ou internacionais é muito vago” (D1).</p> <p>“(…) que é a área onde ainda me sinto mais frágil [gestão e administração escolar, designadamente na parte administrativa, especificamente em contabilidade]” (D2).</p> <p>“Uma formação no âmbito do direito, permite-nos depois fazer uma leitura da legislação diferente daquela que faria se não tivesse nenhuma bases jurídicas, não é? A leitura dos termos. Eu de línguas leio uma palavra que diz-me isto, mas no sentido jurídico não é bem aquilo, quer dizer (...) não é? Portanto, se eu tiver uma formação na área permite-me fazer uma leitura um bocado diferente da legislação” (D2).</p> <p>“A parte administrativa. A contabilidade, portanto, nós somos Presidentes de um Conselho Administrativo, mas quantas e quantas vezes eu assino pela confiança «cega» que tenho na minha chefe dos serviços administrativos (...) assino de cruz, exatamente. (...) assino porque sei que a pessoa que fez aquilo é da minha inteira confiança. Pode falhar? Pode, mas se falhar não é por querer, mas porque se enganou e qualquer um se poderia enganar. Obviamente que a responsabilidade última é minha (...). Outra coisa muito importante é a formação de <i>marketing</i>, de o Diretor saber «vender a sua escola», no sentido de divulgar a sua instituição. E cada vez mais vai ser mais necessário, porque se até ao momento tínhamos alunos e não precisávamos de angariar «clientes» (discentes), neste momento cada vez mais é capaz de haver uma competição e as escolas melhores têm de saber mostrar que são melhores, para que no momento de escolher, os pais e encarregados de educação escolham aquela escola” (D2).</p> <p>“[Existe necessidade de formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas em <i>marketing</i>] há. Acho que há (...) Eu falo por mim. Eu tenho muito pudor em gabar a minha escola e gabar-me, mas estou em sítios que eu vejo pessoas gabarem a sua instituição e a sua escola que eu [fico a pensar, mas] esta não é a escola que eu conheço. Algumas até já lá trabalhei e não é nada daquilo, mas aquilo é vendido como se fosse uma escola XPTO (...) pronto. Mas é necessário saber «vender a sua instituição», saber projetá-la no exterior” (D2).</p> <p>“Eu sinto essa necessidade [de formação no âmbito da cultura de avaliação da escola, cultura de avaliação interna da escola, conceção implementação e avaliação de planos de acompanhamento e de melhoria, auditoria à escola]” (D4).</p> <p>“Faltam-nos conhecimentos de Direito (CPA - Código do Procedimento Administrativo)” (D4).</p> <p>“(…) formação? Isso é uma das coisas que falha muito neste Ministério da Educação e Ciência. Nós somos todos autodidatas de uma maneira geral. A formação que eles deviam [disponibilizar] e eu todos os anos oiço promessas de formação. A última que eu oiço há um ano a esta parte é a formação sobre os contratos públicos para os Diretores. (...) Com esta panóplia de legislação nós não temos apoio jurídico, não temos apoio em termos de gestão financeira, não temos coisa nenhuma, portanto, isto estamos aqui à deriva. Se estiver alguém nos serviços administrativos que tenha dois olhos, nós somos completamente trucidados facilmente. Eu sou de Engenharia Eletrotécnica, não sou de Contabilidade, não sou Técnico de Contas. Este ano tivemos que implementar o POCE (Plano Oficial de Contabilidade da Educação). Agora o Programa é diferente. Estamos a falar de contabilidade analítica, portanto, contabilidade por custos. Aquilo agora é tudo por custos. (...)” (D5).</p> <p>“Formação na área jurídica, na área financeira, na área da contratação pública (somos obrigados a ir à plataforma, mas ninguém nos ensinou como é que se lá vai). Na Informática, acho que houve muita formação. Acho que está um pouco saturada. Não me parece que os Diretores, de uma maneira geral, tenham necessidade de formação na área da Informática, na ótica do utilizador (D5).</p> <p>“(…) quero acrescentar (...) que a formação é indispensável e não tem acontecido. A formação promovida por quem de direito [MEC], ou seja, não pode haver uma boa gestão se as pessoas não estiverem preparadas para isso e estou à vontade para dizer que só a experiência não chega, porque se a experiência chegasse, eu então já me tinha sentado. (...) continuo a dizer... eu preciso de formação, pronto! E enquanto estiver nestas funções acho que preciso de formação. E o grande problema é que ela não é proporcionada (...)” (D5).</p> <p>“Noções de Contabilidade e Gestão Financeira” (D5).</p> <p>“(…) neste momento eu precisava além das noções de ter muito mais formação nesta área [Contabilidade e Gestão Financeira]. Preciso de analisar uma conta de gerência, preciso de analisar um balancete, preciso de saber como é que aquilo funciona e não tinha formação nenhuma” (D5).</p> <p>“[Então sente necessidades de formação nessa áreas de Contabilidade e de Gestão financeira] muitíssima. Muitíssima na área de Contabilidade, na área de Gestão Financeira, mesmo com tudo aquilo que está a acontecer se aparecesse formação específica nesta área eu ainda me metia nisso mesmo, já com 61 anos” (D5).</p> <p>“Necessidades de formação essencialmente no campo financeiro incluindo a contabilidade (...) e mesmo a nível legislativo” (S1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No âmbito da gestão. • Na avaliação interna de escola. • Na conceção, implementação e avaliação de planos de melhoria. • Na auditoria à escola. • Na contratação pública. • Na legislação. • Na gestão financeira. • Na contabilidade. • Na área jurídica. • Na parte administrativa. • No âmbito do direito. • Em <i>marketing</i>. • No âmbito do CPA. • Nas compras públicas. • Na gestão do tempo. • No campo dos projetos financeiros. • Na elaboração e gestão de orçamentos. • Na informática. • Na área da publicidade. • Na gestão pedagógica.

Continua na página seguinte

Quadro 85 - Burocrática e administrativa

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“[Existe uma necessidade de formação em relação ao <i>marketing</i>, à «construção», promoção e divulgação da imagem da escola] sim. Acho que atualmente cada vez mais é necessária a todos os níveis. Nós, por exemplo, queremos promover um curso, vamos abrir um curso que é novidade, então temos de promover o curso. Só pôr o nome ali fora não resulta, temos que (...) [fazer mais qualquer coisa pensada e estruturadamente] nós há pouco tempo fizemos exatamente isso, fizemos um seminário para promover um curso novo que é o de «Viticultura e Enologia». Trouxemos enólogos, levamos os miúdos às quintas. Portanto, ao fim e ao cabo, isto já é o tal tratamento da imagem, que creio que é necessário fazer” (S1).</p> <p>“(…) compras públicas (...), não temos formação nessa área. [Também] a própria contabilidade porque os modelos contabilísticos estão sempre a variar, os POCE (Plano Oficial de Contabilidade Pública), tudo. Acho que pelo menos o conhecimento geral, portanto, deve haver reciclagem nessa área” (S1).</p> <p>“[No domínio da legislação] digamos que um bocado à semelhança como os sindicatos têm nas agendas (...). Eles lá têm tipo Capítulos sobre férias, faltas e licenças, sobre concursos, sobre o calendário, sobre os contactos dos vários secretariados, então se calhar uma formação incorporar aspetos relativos à legislação, aliás à semelhança do que foi feito para a legislação da administração pública no seu conjunto, em que a mesma foi compilada e editada em livro intitulado - «Legislação da Administração Pública - Versão Consolidada» de setembro de 2009. (...). Está a «ver»? É um bocado isto e porquê? Porque muita das vezes a profusão de [legislação] às vezes (...) cai um e na semana seguinte cai outro, ou seja, a profusão e a divulgação da legislação, os legisladores parece que nunca param (...)” (S5).</p> <p>“[Também o facto da legislação ser muita, complexa, sobreposta e por vezes contraditória faz emergir nos Diretores escolares necessidades de formação] sim, é. Digamos que seria nesse sentido (...) quando se fazem formações os contributos e as interpretações dos diferentes indivíduos ou dos formandos que estão lá, podem servir para uma coisa muito interessante na partilha que é: - então como é que tu fizeste perante esta situação? Ai eu fiz assim. A leitura que eu fiz resolvi desta forma e o outro diz... (...) engraçado, eu perante isto resolvi assim, se calhar não está mal pensado. Pronto, esta troca e esta partilha de ideias poderá levar a um maior enriquecimento na análise e conhecimento da própria legislação, porque às vezes é a operacionalização” (S5).</p> <p>“(…) a legislação (...) [porque] é um «bico de obra» e para mais nos tempos em que estamos há uma mudança constante dos diplomas legais a todos os níveis. Desde estruturas pedagógicas à administração dos próprios dinheiros (...)” (A1).</p> <p>“[Ainda em relação ao facto de existir necessidade de formação no domínio normativo, também é justificado na medida em que] uma pessoa tem que saber, tem que ter conhecimento dos diplomas legais para saber como é que pode gerir e pronto (...)” (A1).</p> <p>“(…) a parte da gestão dos dinheiros e da contabilidade. Eu pessoalmente era onde sentia e sinto mais necessidade de formação é exatamente nessa área (...). [Na] parte contabilística e nessa área eu acho que há muita falta e há muitas lacunas e eu pessoalmente sinto e todo o administrativo, faço parte do Conselho Administrativo e sinto que havia necessidade de formação nessa área, que nos dessem mais bases, mais conhecimentos para termos mais algum traquejo, porque além da falta de tempo (...) se tivéssemos um bocadinho mais de traquejo a gente conseguia lá chegar e ver, porque nós estamos 100% nas «mãos» de quem gere ali a parte monetária, ali na secretaria, porque é quase impossível. Nós assinamos os documentos, muitas vezes, é de cruz. Não temos tempo, nem condições para esmiuçar e olhar àquilo ali e fazer uma triagem daquilo e dizer... diga-me lá porque é que isto está bem e porque é que isto está mal? Falta-nos tempo para isso, muito tempo e conhecimentos (...) e acho que aí faz-nos muita falta a formação. A administração e gestão pode-lhe dar alguns dados (ao Diretor) que ajudem a fazer isso” (A2).</p> <p>“A formação sobre a legislação não é muita” (A2).</p> <p>“[Também ao nível das compras públicas] compras públicas, não foi feito nada sobre essa área e aquilo é complexo” (A2).</p> <p>“[Ainda em relação às compras públicas refere que os membros da direção sentem muitas necessidades de formação] muita (...). Isto inclusivamente era um trabalho que a secretaria deveria fazer e as pessoas ali têm pavor de fazer, porque não têm conhecimentos, não foi lhes foram dadas dicas. Temos que ser nós a «desbravar caminho», a andar à procura junto de pessoas às vezes fora daqui da área da escola como, por exemplo, a Câmara Municipal (...). Foi pedida formação há dois anos. Foi pedida formação o ano passado. Teve em vias de ser feita e no fim disseram-nos que não havia meios para a fazer. (...). Outro caso é a legislação existente. A legislação sai para o terreno, chega cá, nós lemos sim senhor, saiu um Decreto-Lei, saiu um Despacho [e] um Despacho tem muita coisa para ler nas entrelinhas, que nós lemos e fazemos uma interpretação que, por vezes, pode não ser aquela que está na mente do legislador quando fez aquilo e depois quando nos chegam aqui a bater à porta e nos questionam... porque é que está a fazer assim? Porque eu interpretei assim. Ah, mas isto não é assim? Mas ninguém nos disse antecipadamente que aquilo não deveria ser assim, que havia um outro caminho a seguir. A legislação, por vezes, é muito dúbia e deixa ali muito espaço a divagações e isso acarreta-nos às vezes dissabores. E muita legislação saída todos os anos e cada vez que muda um governo, vem uma profusão de legislação por aí a fora. Às tantas já não sabemos se o Decreto-Lei e o Despacho não sei quantos estão ainda em vigor ou se já existem outros que os revogaram. Eu acho que devia de haver mais formação também nessa área (área da legislação)” (A2).</p> <p>“Eu sou incapaz de fazer isso [projetos financeiros para a escola e candidatar a escola a tudo] sem ter apoio de alguém ou da formação. Tem que se ter formação naturalmente” (A4).</p> <p>“[Contabilidade, em particular na elaboração e gestão de orçamentos] (...) eu não faço a mínima ideia como é que se gere os orçamentos disto, os orçamentos daquilo, o Orçamento do Estado, o orçamento da escola e a pessoa tem que saber isso tudo, portanto, tem que aprender à sua custa” (A4).</p> <p>“[Marketing e publicidade] eu penso que sim, porque nós hoje temos que «vender a instituição»” (A5).</p> <p>“(…) Informática” (A5).</p> <p>“(…) Marketing da instituição ou da organização [e] (...) algumas noções de publicidade” (A5).</p> <p>“[Formação em gestão pedagógica, porque] há «montes» de coisas que se podem realmente aprender. Por exemplo, fazer turmas. Uma série de tarefas, digamos assim, aquilo que eu considero tarefas. A formação na matriz curricular dos cursos” (A5).</p>	

Os dados das entrevistas são reveladores das necessidades de formação de conteúdo burocrático e administrativo dos Diretores escolares. Neste domínio, um dos denominadores comuns a todos os entrevistados é a legislação. Todavia, além desta, os Diretores dos Agrupamentos de Escolas manifestam outras necessidades de formação nomeadamente: no âmbito da gestão; na avaliação interna de escola; na conceção, implementação e avaliação de planos de melhoria; na auditoria à escola; na contratação pública; na gestão financeira; na contabilidade; na área jurídica; na parte administrativa; no âmbito do direito; em *marketing*; no âmbito do CPA; nas compras públicas; na gestão do tempo; no campo dos projetos financeiros; na elaboração e gestão de orçamentos; na informática (à exceção de S2 e D5); na área da publicidade; e na gestão pedagógica.

Dos entrevistados que têm necessidades de formação no âmbito dos conteúdos burocrático e administrativo e que as manifestam excetua-se a Diretora do AGREFI, dado que os discursos tanto de D3, como de S3 e de A3 não indicam qualquer área em que esta profissional da educação manifeste necessidade de formação. Por exemplo, a este propósito S3 diz “que não identifica que ela tenha assim dificuldade nenhuma em si (...)”.

A formação é de tal forma importante para quem dirige as escolas públicas portuguesas que os próprios entrevistados reconhecem tal situação. Repare-se o que a este respeito testemunha o Diretor do AGREVI, no discurso:

“(...) a formação é indispensável e não tem acontecido. A formação promovida por quem de direito [MEC], ou seja, não pode haver uma boa gestão se as pessoas não estiverem preparadas para isso e estou à vontade para dizer que só a experiência não chega, porque se a experiência chegasse, eu então já me tinha sentado. (...) continuo a dizer... eu preciso de formação, pronto! E enquanto estiver nestas funções acho que preciso de formação. E o grande problema é que ela não é proporcionada (...)” (D5).

A perspetiva deste sujeito vai ao encontro do que é afirmado pelo CNE (2007), na medida em que este Conselho entende que, apesar de ser importante a experiência detida pelos elementos que desempenham funções nos cargos de gestão de topo dos Agrupamentos de Escolas e de a mesma dever ser valorizada, estes docentes para exercerem tais funções devem ter formação pós-graduada específica ou especializada no âmbito das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional.

A necessidade de formação manifestada pelos entrevistados no âmbito da legislação deriva do facto desta ser muita, complexa, «sobreposta», por vezes dúbia e contraditória. Esta situação, na opinião de A2

“deixa ali muito espaço a divagações e isso acarreta-nos às vezes dissabores. E muita legislação saída todos os anos e cada vez que muda um governo, vem uma profusão de legislação por aí a fora. Às tantas já não sabemos se o Decreto-Lei e o Despacho não sei quantos estão ainda em vigor ou se já existem outros que os revogaram. Eu acho que devia de haver mais formação também nessa área (área da legislação)”.

Trata-se na aceção de A1, de “um «bico de obra» e para mais nos tempos em que estamos há uma mudança constante dos diplomas legais a todos os níveis. Desde estruturas pedagógicas à administração dos próprios dinheiros (...)”.

Esta situação, que está patente nos discursos de todos os entrevistados, é reveladora do sentimento dos atuais elementos que compõem as direções dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve considerados, a respeito da pouca ou nenhuma formação que a administração educativa portuguesa tem disponibilizada a estes profissionais no domínio da legislação, o que se vem «arrastando» ao longo do tempo, parecendo que a formação tem em muitas ocasiões sido substituída pela experiência, tal como é referido por Toledo, Orús e Jiménez (2013). Aliás, as necessidades de formação de Diretores de escolas no âmbito da legislação já tinham sido identificadas em diversos estudos, como aqueles que foram levados a cabo por Castro e Junquera (1992), M. A. Castro (1995), Sacristán (1995) e Yuncosa (2001).

Ainda em relação à legislação, S5 entende que um dos contributos para colmatar as necessidades de formação nesta área poderia passar por se fazer

“(…) digamos que um bocado à semelhança como os sindicatos têm nas agendas (...). Eles lá têm tipo Capítulos sobre férias, faltas e licenças, sobre concursos, sobre o calendário, sobre os contactos dos vários secretariados, então se calhar uma formação incorporar aspetos relativos à legislação, aliás à semelhança do que foi feito para a legislação da administração pública no seu conjunto, em que a mesma foi compilada e editada em livro intitulado «Legislação da Administração Pública - Versão Consolidada», de setembro de 2009 (...)”.

Outra das ajudas que este sujeito defende que pode continuar a ser fomentada é a partilha de ideias entre os Diretores durante a realização das próprias ações de formação e que é assim explicada:

“quando se fazem formações os contributos e as interpretações dos diferentes indivíduos ou dos formandos que estão lá, podem servir para uma coisa muito interessante na partilha que é... então como é que tu fizeste perante esta situação? Ai eu fiz assim. A leitura que eu fiz resolvi desta forma e o outro diz... (...) engraçado, eu perante isto resolvi assim, se calhar não está mal pensado. Pronto, esta troca e esta partilha de ideias poderá levar a um maior enriquecimento na análise e conhecimento da própria legislação (...)” (S5).

Prosseguindo e de acordo com os testemunhos dos entrevistados, o Diretor do AGREAL tem necessidade de formação no âmbito da gestão, tecnicamente sobre a gestão, da contabilidade, da legislação, do *marketing*, das compras públicas e da gestão financeira. Quanto a esta última área, D1 entende que se for atribuída à escola a autonomia financeira, então a necessidade de formação na gestão financeira é ainda muito maior. Com a exceção do *marketing*, que foi identificado como necessidade de formação nos estudos realizados por Jáuregui, Sabals e Agudo (2010) e por Pulido *et al.* (2013), todas as outras áreas já tinham sido apontadas pelos sujeitos do estudo que foi realizado por Teixeira *et al.* (2002).

O Diretor do AGREAM manifesta necessidade de formação na parte administrativa, em particular na contabilidade e na gestão financeira, mas também no âmbito do direito, em *marketing*, na gestão do tempo, na legislação e nas compras públicas. No caso concreto do *marketing*, este sujeito tal como A5, entendem ainda que essas necessidades de formação se estendem ao *marketing* da instituição ou da organização e ao *marketing* educacional.

Já o Diretor do AGREOL sente necessidade de formação na avaliação interna de escola, na conceção, implementação e avaliação de planos de melhoria, na auditoria à escola, no CPA, na elaboração e gestão de orçamentos e no campo dos projetos financeiros.

Também o Diretor do AGREVI revela sentir necessidade de formação, mas na contratação pública, na legislação, na gestão financeira, na contabilidade, na área jurídica, no *marketing*, na publicidade e na gestão.

Apesar de existirem diversos entrevistados que manifestaram sentir necessidade de formação na área da informática, a Subdiretora do AGREAM diz já ter colmatado essa necessidade formativa, uma vez que se “viu obrigada a fazer formação em Informática, porque era necessário” e o Diretor do AGREVI verbalizou no seu discurso que esta é uma área «saturada», ou seja, em que já foi

disponibilizada muita formação. Desta forma, conclui-se que não há entre os entrevistados consenso em relação à necessidade de formação nesta área.

Por fim, é salientado por A5 que no âmbito da gestão pedagógica, dado às alterações curriculares e de número de alunos por turma introduzidas pelo anterior Governo, atualmente os Diretores das escolas sentem especificamente necessidade de formação no que concerne à feitura das turmas e à matriz curricular dos cursos, tanto os de oferta complementar como os restantes.

Em relação às necessidades de formação sentidas e manifestadas por estes três últimos Diretores, as mesmas já tinham sido identificadas em diversos estudos que se realizaram neste âmbito e que foram levados a cabo por Buckley (1985), Castro e Junquera (1992), M. A. Castro (1995), Sacristán (1995), Yuncosa (2001), Teixeira *et al.* (2002), Tristán (2006), Beatriz e Olano (2007), Toledo e Agudo (2008a; 2008b), CAEd (2009), Jáuregui, Sabals e Agudo (2010), Gorriz (2012) e Pulido *et al.* (2013). Todavia, em nenhum deles foi identificada a totalidade daquelas necessidades formativas, mas apenas algumas delas. Outras necessidades, como a elaboração e gestão de orçamentos, assim como de projetos financeiros também já tinham sido referidas na literatura por Cabral (1996).

5.2. Quanto à natureza

As respostas que se obtiveram dos entrevistados e que compõem a presente categoria foram integradas em duas subcategorias: formação contínua e formação específica.

5.2.1. Formação contínua

No quadro 86 encontram-se representadas as necessidades de formação contínua, quanto à respetiva natureza.

Quadro 86 - Formação contínua

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Por exemplo, um professor de economia estará mais virado para essa parte das contabilidades, da gestão (...). É como disse há bocadinho, o Diretor teria que ter as várias vertentes dependendo daquilo que ele tem já como formação de base e como atualização, também, no dia a dia. Eu, por exemplo, vi-me um bocadinho obrigada a fazer formação em Informática, porque era necessário, porque temos que lidar no dia a dia. Portanto, acho que cada um tem que ver aquilo que mais necessita de acordo com a sua realidade” (S2).</p> <p>“[O(s) Diretor(es) do(s) Agrupamento(s) de Escolas sentem necessidades de formação no domínio da legislação] sentem, a não ser que seja alguém de Direito” (S4).</p> <p>“(…) eu acho em três áreas. Na área de contabilidade e na jurídica e na parte social. Se um Diretor conseguir ter estas três vertentes, acho que consegue gerir bem e liderar bem um Agrupamento de Escolas” (S4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade. • Gestão. • Legislação. • Área jurídica. • Parte social. • Área administrativa. • Psicologia da organização. • Psicologia do indivíduo.

Contínua na página seguinte

Quadro 86 - Formação contínua

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Eu não diria formação específica. Eu acho que pela abrangência das situações que aqui se colocam não diria uma única formação, mas várias. (...) [Dado que a ação do Diretor é tão abrangente], eu considero que é a parte administrativa, é da organização e do indivíduo. Portanto, para mim é a Psicologia da Organização, a Psicologia do Indivíduo e depois é o <i>know how</i> destas coisas” (S5).</p> <p>“Portanto, tudo isso por muito que a gente saiba, por muito que se tenha formação de base, tem que ir atualizando, tem que ir informar-se do que é que saiu de novo, tem que ir fazer formações constantes, aliás também nós como professores, se não formos constantemente atualizando a nossa formação vamos ficando para trás e, portanto, não há hipótese nenhuma de estar a par daquilo que é preciso fazer se não estiver constantemente a ser atualizado” (A4).</p> <p>“[É importante existir formação estruturada na área da legislação] é importante, sim e até para os chefes dos serviços administrativos. Era muito importante, tanto para o Diretor como para o chefe dos serviços administrativos do Agrupamento de Escolas” (A5).</p>	

Os testemunhos dos entrevistados indicam a existência de pouca necessidade de formação contínua para os Diretores escolares. Entendem, todavia, que estes manifestam tais necessidades nas seguintes áreas: contabilidade; gestão; legislação; área jurídica; parte social; área administrativa; psicologia da organização; e psicologia do indivíduo.

A este respeito, S2 entende que as necessidades de formação contínua, quanto à natureza, no caso do Diretor do AGREAM, se prendem com a contabilidade e com a gestão, à semelhança do que já tinha sido inferido por Teixeira *et al.* (2002) no estudo que realizou sobre esta temática. Contudo, julga “que cada um tem que ver aquilo que mais necessita de acordo com a sua realidade” (S2) e que, por exemplo, no seu caso pessoal se viu obrigada a frequentar formação no domínio da informática, porque era necessária, uma vez que no seu dia a dia profissional tinha que usar esta área.

Ainda neste âmbito, o Diretor do AGREOL manifesta necessidade de formação nas áreas da legislação, da contabilidade, na parte jurídica e na parte social, tal como já tinha sido referido por Castro e Junquera (1992), M. A. Castro (1995), Sacristán (1995), Pacheco e Immegart (1996), Yuncosa (2001) e Teixeira *et al.* (2002). A este propósito, S4 é de opinião que se um Diretor escolar conseguir pelo menos ter formação e «estar apto» nestas últimas três áreas ou vertentes, “consegue gerir bem e liderar bem um Agrupamento de Escolas”. Sobre esta situação A4 opina que, por muito que se saiba e que se tenha formação de base, é necessário o indivíduo ir-se

“atualizando, tem que ir informar-se do que é que saiu de novo, tem que ir fazer formações constantes, aliás também nós como professores, se não formos constantemente atualizando a nossa formação vamos ficando para trás e, portanto, não há hipótese nenhuma de estar a par daquilo que é preciso fazer se não estiver constantemente a ser atualizado”.

Esta perceção acompanha o que na literatura é dito a este respeito por Sacristán *et al.* (1994), C. R. Santos (2008), Aubarell (2010) e Recio (2013).

Igualmente neste domínio, o Diretor do AGREVI sente necessidade de formação na área administrativa, na psicologia da organização, na psicologia do indivíduo e na legislação, o que se situa no plano de alguns dos resultados obtidos pelas investigações realizadas a respeito deste assunto por Castro e Junquera (1992), M. A. Castro (1995), Sacristán (1995), Martínez, Camacho e Jiménez (2000 e Yuncosa (2001). Em relação a esta última área, A5 defende que, para além do Diretor, esta formação é muito importante “até (...) para o chefe dos serviços administrativos do Agrupamento de Escolas”.

5.2.2. Formação específica

No quadro 87 são apresentadas as necessidades de formação específica quanto, à sua natureza.

Quadro 87 - Formação específica

Unidades de registo	Ideias destacadas
<p>“Eu conheço Diretores, eu próprio, (...) não sabem fazer um orçamento (...) fala-se numa auditoria, para eles é uma coisa (...) é a pior coisa do mundo (...)” (D1).</p> <p>“(...) eu não tive nada disso [gestão financeira e psicologia das organizações]” (D1).</p> <p>“A maior parte dos Diretores há uns anos atrás não tinha formação específica. Portanto, eram pessoas que tinham a sua formação inicial, depois ou porque tinham determinados atributos ou porque os colegas achavam que tinham determinadas qualidades, etc., desempenhavam as funções de gestão” (D3).</p> <p>“(...) relacionamento interpessoal, de gestão de recursos humanos, de contabilidade, de código de procedimento administrativo, (...) de leis, de interpretação de leis. Para uma pessoa que começa agora a querer ser Diretor (...) deve fazer uma formação específica” (D3).</p> <p>“A formação nos últimos anos foi uma coisa que foi esquecida e que foi tornada numa coisa de segunda, que não é necessária, mas a formação dirigida e específica é muito necessária. As pessoas para otimizarem os recursos e a organização que têm à volta precisam de formação, (...) está bem que todos nós trabalhamos um bocadinho como autodidatas e é verdade, embebe-se na legislação e a seguir vamos tentar pôr em prática da melhor maneira possível, mas nem sempre é a melhor maneira. Uma pessoa com os erros, depois começa a ver, eh pá, devia ter feito assim, assado (...) Porquê? Porque existe falta de orientação para (...)” (S1).</p> <p>“Existem também necessidades de formação específicas de acordo com as necessidades individuais de cada elemento [da direção]” (S1).</p> <p>“Administrativa, a parte administrativa envolve recursos. Muito também no sentido do conhecimento das pessoas e das organizações, se calhar a Psicologia do Indivíduo e a Psicologia da Organização. Fundamentalmente essas duas coisas, porque aqui trabalha-se com pessoas e trabalha-se também com coisas às vezes menos tangíveis, como são, por exemplo, os resultados escolares” (S5).</p> <p>“(…) eu partiria sempre (...) de um levantamento de necessidades, porque há um risco sempre de que quando nós preparamos um plano de formação seja extremamente interessante para um, mas para outro seja completamente enfadonho porque aquilo que eu estou a sentir para mim é novidade, aquilo que o outro pode estar a sentir, (...) [dizendo: -] isto já eu sei, isto já eu conheço, para fazer isso não valia a pena ter vindo cá. Está a «ver» esta dualidade quase que em extremos podemos ter, portanto, a construção de um plano de formação nessa perspetiva ou é acompanhado deste tipo de levantamento de necessidades ou então é um «tiro no escuro»” (S5).</p> <p>“[É imprescindível fazer esse levantamento de necessidades de formação] é, porque qualquer formação seja ela de que tipo for precisa de saber qual é o ponto de partida dos formandos. Se não se sabe qual é o ponto de partida dos formandos, estamos a criar situações que podem ser embaraçosas [e porventura desequilibradas]” (S5).</p> <p>“A formação é muito importante. Mas as pessoas devem selecionar a formação pertinente para o cargo que desempenham, para aquilo que fazem, porque formação há muita (...)” (A3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade. • Auditoria. • Gestão financeira. • Psicologia da organização. • Relações humanas. • Gestão dos recursos humanos. • CPA. • Legislação. • Otimização dos recursos humanos. • Otimização da organização. • Parte administrativa. • Psicologia do indivíduo.

Os discursos dos sujeitos do estudo mostram que os Diretores escolares entrevistados apresentam necessidades de formação específica nas seguintes áreas: contabilidade; auditoria;

gestão financeira; psicologia da organização; relações humanas; gestão dos recursos humanos; CPA; legislação; otimização dos recursos humanos; otimização da organização; parte administrativa; e psicologia do indivíduo.

Estas necessidades de formação, na ótica de S1, devem-se ao facto de a formação nos últimos anos ter sido “uma coisa que foi esquecida e que foi tornada numa coisa de segunda, que não é necessária, mas a formação dirigida e específica é muito necessária”. A perceção deste sujeito, em nossa opinião, aproxima-se do que aconteceu nos últimos anos em Portugal no que à formação diz respeito, pelo que os Diretores, na sua aceção, puderam contar sobretudo com a sua experiência e quase exclusivamente valer-se desta para desempenharem as suas funções. A situação relatada por S1 não traduz com exatidão o que se passou na realidade no nosso país neste campo, já que existiu alguma formação direcionada para os Diretores de escola que foi disponibilizada, no caso concreto do Algarve, nos últimos anos.

Em relação a esta situação a Diretora do AGREFI é muito crítica, defendendo que qualquer pessoa que pretenda desempenhar as funções de Diretor deve ter formação específica ao contrário do que aconteceu em Portugal durante muitos anos. Portanto, o seu discurso é bastante elucidativo a este respeito quando afirma que

“a maior parte dos Diretores há uns anos atrás não tinha formação específica. Portanto, eram pessoas que tinham a sua formação inicial, depois ou porque tinham determinados atributos ou porque os colegas achavam que tinham determinadas qualidades, etc., desempenhavam as funções de gestão” (D3).

A perspetiva desta Diretora é, aliás, defendida por diversos autores, entre os quais podemos referir Castro e Junquera (1992), López (1993), Antúnez (1994), a UNESCO (1996), Barroso (2005b), Hallinger e Snidvongs (2005), Silva (2012), Silva e Machado (2013) e Sandó, Prada e Ramírez (2016).

Por fim, D3 entende que as áreas em que normalmente se sentem maiores necessidades de formação específica, quanto à sua natureza, tal como sucede à Diretora do AGREFI, se situam nos seguintes domínios: relações humanas; gestão de recursos humanos; contabilidade; CPA; e legislação, seguindo o entendimento de Castro e Junquera (1992), M. A. Castro (1995), Sacristán (1995), Yuncosa (2001), Teixeira *et al.* (2002) e Gorriz (2013). Deste modo, D3 defende que “para uma pessoa que começa agora a querer ser Diretor (...) deve fazer uma formação específica” nestas áreas.

Ainda a este respeito se pode acrescentar o que diz A3, ou seja, que “a formação é muito importante. Mas as pessoas devem selecionar a formação pertinente para o cargo que desempenham, para aquilo que fazem, porque formação há muita (...)”. Caso isso não se verifique, então será formação que os Diretores frequentarão, mas que, como não se direciona a colmatar as suas necessidades reais de formação, julgamos que deverão continuar a apresentar essas mesmas necessidades.

Neste mesmo sentido se pronuncia S1, nomeadamente quando refere que “existem também necessidades de formação específicas de acordo com as necessidades individuais de cada elemento [da direção]”. Entre essas necessidades, salienta, por exemplo, a otimização dos recursos humanos, a otimização da organização e a legislação, como sendo áreas em que o Diretor do AGREAL tem necessidade de formação específica. Ainda a este respeito, o próprio Diretor do AGREAL acrescenta a auditoria, a gestão financeira e a psicologia das organizações como outras áreas em que sente necessidade de formação específica.

Estas necessidades que o Diretor em causa expressa integram-se no âmbito das identificadas nos estudos levados a cabo por Buckley (1985), Castro e Junquera (1992), M. A. Castro (1995), Sacristán (1995), Angulo (1998), Martínez, Camacho e Jiménez (2000), Yuncosa (2001) e Gorritz (2012), assim como no de Cabral (1996).

Quanto ao Diretor do AGREVI, sente mais necessidades de formação na parte administrativa, na psicologia do indivíduo e das organizações. Estas duas últimas áreas, na ótica de S5, como forma de contribuir para aumentar o conhecimento das pessoas e das organizações. Estas são necessidades de formação que estão em linha com que alguns estudos tinham concluído neste âmbito, como aqueles que foram realizados por Castro e Junquera (1992), M. A. Castro (1995), Sacristán (1995), Martínez, Camacho e Jiménez (2000), Yuncosa (2001), Beatriz e Olano (2007) e CAEd (2009).

Já em relação aos Diretores do AGREAM e do AGREOL, não se identificam necessidades de formação específica, quanto à natureza, que sejam apontadas pelos entrevistados.

O sujeito S5 defende que todas estas necessidades de formação específicas devem fazer parte de um plano de formação, mas que devem ter como ponto de partida a execução de um levantamento de necessidades para não se correr o risco da formação a ser integrada num plano de formação e a ser disponibilizada, por exemplo, aos Diretores escolares, não os ajudar a colmatar as suas necessidades, tal como entendem Gouveia *et al.* (2007) e Tavares (2013). A este propósito, S5 acrescenta que “os indivíduos a quem é oferecida a formação têm diferentes *backgrounds*, têm diferentes formações iniciais, têm diferentes experiências de trabalho (...)”, pelo que apenas mediante a

realização de um levantamento de necessidades é possível inventariar com rigor as suas necessidades de formação e assim elaborar um plano de formação que sirva para os formandos ultrapassarem com sucesso as exigências do seu cargo. Este sujeito também entende que, por vezes, tais necessidades podem ser colmatadas pela formação que o próprio indivíduo entenda frequentar ou mesmo por intermédio do autodidatismo e/ou da autoformação.

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“A simples apresentação dos resultados não é suficiente. É preciso ainda apreciá-los e interpretá-los. O investigador dá conta do contexto do estudo e dos trabalhos já publicados na sua interpretação dos resultados. (...). O investigador examina os principais resultados da investigação ligando-os ao problema, às questões ou às hipóteses. Confronta os resultados obtidos com os de outros trabalhos de investigação. O investigador deve justificar a sua interpretação dos resultados, assim como as conclusões a que levaram as comparações estabelecidas com outros estudos científicos”.

Fortin, Côté e Filion (2009, p. 495)

Neste Capítulo é realizada a discussão dos resultados apresentados nos dois Capítulos anteriores, tendo por referente os objetivos da presente investigação. Nela, a liderança e a gestão são perspetivadas como funções que cabem a qualquer Diretor escolar, que se interligam entre si, dependendo as mesmas e o seu modo de exercício, em grande medida, da formação dos Diretores, das necessidades de formação que vão sentindo ao longo do seu exercício profissional e do momento e da forma como as pretendem e conseguem colmatar.

Os Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas são confrontados diariamente com uma grande variedade de situações que os obriga a uma constante tomada de decisões, o que acaba por «colocar à prova» tanto a sua liderança como a sua gestão. Deste modo, é necessário que estes dirigentes tenham em consideração estes aspetos ao longo da sua vida profissional, procurando que a formação a que acedem os capacite e ajude a colmatar as reais necessidades de formação que entretanto vão surgindo no seu dia a dia.

Os resultados obtidos na nossa investigação mostram que a diversidade de perspetivas em relação a estas duas funções é revelador da formação e da experiência de cada Diretor dos Agrupamentos de Escolas entrevistados.

Tendo presente que a interpretação dos resultados permite que se discutam “os efeitos, o impacto e o significado dos mesmos para a área do conhecimento” (Pocinho, 2012, p. 138), iremos procurar relacionar os resultados obtidos neste estudo com aqueles que foram apresentados por outras investigações e/ou estudos (Correia e Mesquita, 2013). Procuraremos, assim, evidenciar os aspetos que estão em concordância e em discordância com os trabalhos já publicados, isto é, com o estado atual do conhecimento na área da presente investigação, embora não tivéssemos encontrado muitos no campo específico da nossa.

Desta forma, partindo da análise do *corpus* documental reunido e/ou produzido, os resultados obtidos centram-se em torno dos seguintes cinco eixos ou «linhas de força», que se interrelacionam: liderança; gestão; Diretor de um Agrupamento de Escolas; formação para ser Diretor escolar; e necessidades de formação dos Diretores escolares.

Em relação à liderança, a análise interpretativa dos dados mostra que os discursos dos entrevistados revelaram uma diversidade de perspetivas quanto ao conceito em causa, as quais ficam, todavia, aquém daquela que encontramos na revisão da literatura.

Explicitando, os sujeitos deste estudo perspetivam a liderança como comunicação, motivação, processo e processo de influência (Yukl, 1998; House, 1998; Rego, 1998; Fachada, 1998; Lourenço, 2000; Navas, Bozal e Gestoso, 2003; Hollenbeck e Hall, 2004; Rolo, 2008; Sánchez e Amo, 2011; Northouse, 2013; Teixeira, 2013). O próprio ato de comunicar, a forma como

comunicam e o que comunicam, assim como o modo como motivam os outros são na ótica destes autores perspectivas de liderança que os Diretores escolares utilizam e que os ajudam quotidianamente no exercício da sua atividade profissional, o que está em linha com os dados recolhidos. Como processo de influência, os dados permitem-nos dizer que os sujeitos deste estudo, em particular os Diretores, entendem também a liderança como um processo em que se verifica a influência do líder em relação aos liderados visando a realização de um ou mais objetivos, tanto específicos como gerais, todavia, não tão vincadamente explícitos como perspectivam Pelletier (1999), Robbins (2000), Sousa (2009) e P. M. G. Ferreira (2010), quando referem a liderança como condução para cumprimento de objetivos ou fins, numa «relação» de influência que se estabelece hierarquicamente de «cima para baixo», ou seja, do Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada em relação aos outros atores educativos (pessoal docente, não docente, discentes e pais e encarregados de educação), num processo em que o Diretor enquanto percecionado como líder influencia os liderados como entendem, por exemplo, Rego (1998), Fachada (1998), Hollenbeck e Hall (2004), Rolo (2008), Sánchez e Amo (2011), Northouse (2013), Teixeira (2014) e Reis e Silva (2014).

Também os sujeitos deste estudo perspectivam a liderança como visão global de escola, a ser concretizada pela atuação do líder, centrada na melhoria, em particular dos resultados escolares, tal como é defendido por Hallinger e Heck (1996; 2014), Waters, Marzano e McNulty (2003), Leithwood *et al.* (2004), Marzano, Waters e McNulty (2005), Robinson (2007) e Leithwood e Jantzi (2008). Estes são autores que percecionam a liderança como uma das funções que ao ser desempenhada pelos Diretores de escola, de forma adequada e centrada na melhoria, pode contribuir com algum significado para a melhoria das aprendizagens escolares dos alunos e conseqüentemente para a melhoria dos seus resultados escolares, assim como para a melhoria da organização e funcionamento da escola ou do conjunto de escolas que têm a seu cargo. Na verdade, os dados obtidos nesta investigação também apontam neste sentido. Trata-se, no fundo, de uma visão de escola em que esta se centra nos resultados escolares, à semelhança daquela que nos parece que se passou de forma mais acentuada na escola pública portuguesa nos últimos anos, em particular de 2011 até ao final do ano de 2015, na medida em que julgamos que neste período a escola se focou maioritariamente neste domínio educativo. A este respeito, já no ano de 2014, Ferreira e Silva afirmaram que tal situação resultava de um conjunto de políticas educativas que colocavam a

“(…) tónica na eficácia, na eficiência, na excelência, acentuando desse modo o individualismo competitivo e castrando as culturas e práticas colaborativas; em resultado também de medidas que

implementam exames nacionais desde o 4º ano de escolaridade, revelando uma obsessão com os resultados académicos dos alunos e desvalorizando as áreas da cidadania, das artes e das expressões criativas e lúdicas (...)” (2014, p. 208).

No entanto, com a mudança de Governo operada em Portugal no final daquele ano também nos parece que se registou a este nível uma mudança de paradigma, dado que a administração educativa portuguesa deixou de se focar quase exclusivamente nos resultados escolares, passando a direcionar o seu foco a outros domínios educativos como, por exemplo, a avaliação formativa do aluno; a disponibilização de formação para os profissionais da educação, mediante programas de acompanhamento e formação dos educadores e dos professores centrados nos Agrupamentos de Escolas ou nas Escolas não Agrupadas; a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos discentes; o combate ao insucesso escolar recorrendo a diversas estratégias; o reforço da qualidade do serviço público de educação; e a valorização do currículo (Portugal, 2015). Portanto, a perspetiva de liderança dos Diretores como visão global de escola acaba por estar em linha com o que acontecia em junho de 2014 em Portugal, altura em que estes sujeitos foram entrevistados, uma vez que nesta época nos parece que o foco principal da administração educativa eram os resultados escolares, ao contrário do que julgamos que sucede atualmente.

Os sujeitos entrevistados para este estudo perspetivam ainda a liderança como democrática e neste âmbito, salienta-se o facto de um dos Diretores entrevistados referir que, no seu Agrupamento, o processo de tomada de decisões, por vezes, não se processar desta forma, devendo-se tal circunstância ao facto da escola não ser uma estrutura organizacional democrática, mas sim uma hierarquia e que esta não o é porque as estruturas intermédias não assumem a liderança que deviam assumir. Todavia, reconhece que seria benéfico para todos e para o Agrupamento do qual é responsável a existência da tomada de decisões democráticas, acrescentando que, de qualquer forma, sempre que possível, as decisões são tomadas com base nos «melhores» consensos.

Nos discursos dos entrevistados, regista-se a ausência de referências à liderança como processo relacional (Lück *et al.*, 2002; Kouzes e Posner, 2007b) e como qualidade ou função do líder (Cunha *et al.*, 2003). Portanto, na verdade, são Diretores que não entendem a liderança como a relação que se estabelece entre pessoas ou entre uma e muitas pessoas, tal como o perspetivam Lück *et al.* (2002) e Kouzes e Posner (2007b), ou seja, entre o Diretor e os restantes atores educativos, o que de facto acontece nos estabelecimentos escolares.

Estes sujeitos do estudo também não entendem a liderança como uma qualidade ou característica do líder, neste caso do Diretor de escola. Portanto, não a concetualizam como

uma qualidade intrínseca da pessoa, o que nos leva a referir que esta posição se alinha com o que defendem aqueles autores que entendem que a liderança é mais aprendida, «fabricada» e ancorada na experiência, salientando-se entre eles, por exemplo, Roebuck (2001), assim como pode ser mais adquirida através do empenho e da formação, tal como sublinham O'Connor (1995) e Osborne (2009), além de poder ser aprendida com a prática e melhorada com a reflexão, à semelhança do que concetualizam a este propósito Cunha, Rego e Figueiredo (2013), pode também ser adquirida, aprendida e desenvolvida através de um processo de aprendizagem contínua, como revela Fachada (2014). Contudo, muitos autores entendem que a liderança pode ser simultaneamente inata e aprendida, como defendem Kotter (1992; 1999), McCall (1998) e Ornelas (2013), enquanto outros advogam que a liderança apenas se pode aprender e ir desenvolvendo, salientando-se nesta conceção Hunter (2007a; 2007b) e Carapeto e Fonseca (2014). Por outro lado, também existe outra «corrente» que defende que as qualidades de liderança, assim como os líderes, apenas emergem quando a organização necessita dessas qualidades para que possa sair de uma situação de crise, proceder a inúmeras mudanças, bem como a mudanças «repentinhas» ou alcançar um ou mais objetivos muito ambiciosos, tal como defende Delgado (2014). Neste âmbito, verifica-se que os dados deste estudo revelam que a posição dos entrevistados em relação a este aspeto se aproxima dos autores que defendem a liderança como uma qualidade que se aprende e se desenvolve, como perspetivam Pree (1990), O'Connor (1995), Roebuck (2001), Hunter (2007a; 2007b), Iacocca (2007), Osborne (2009), Cunha, Rego e Figueiredo (2013), Carapeto e Fonseca (2014) e Fachada (2014), já que, por exemplo, é percecionada como algo que resulta “(...) de aprendizagem e de ensino” (D1), “(...) como um processo natural” (D3) e se afastam daqueles que defendem que se trata de uma qualidade inata como, por exemplo, Carlyle (1910, cit. por Barracho, 2012), assim como de uma qualidade simultaneamente inata e que se pode aprender e desenvolver, como entendem Kotter (1992; 1999), McCall (1998) e Ornelas (2013). Além disso, os sujeitos do estudo, pelo que acabámos de referir dos seus discursos, também perspetivam a liderança como processo de aprendizagem, tal como na literatura é feita referência a este aspeto por Palma (2012) e por Bolívar (2012a), dado que entendem que o Diretor pode aprender com as práticas de liderança que leva a cabo no seu Agrupamento e com os outros nos relacionamentos que com eles estabelece. Ainda neste âmbito, pode-se acrescentar que os entrevistados perspetivam a liderança personalizada no líder, ou seja, no Diretor escolar, já que entendem que a liderança utilizada por este dirigente deve traduzir a sua vontade para que se melhore o desempenho da escola a vários níveis.

Também não se verificaram referências à liderança como poder e autoridade (Fiedler, 1967; Fischer, 1992), o que demonstra que os sujeitos deste estudo têm acompanhado a «evolução dos tempos» e do conceito de liderança, já que esta percepção tem «caído em desuso» nos países democráticos ou com democracias consolidadas, como é o caso de Portugal.

Por outro lado, não focam, igualmente, a liderança como processo de influência mútua, em que na relação que se estabelece entre líderes e liderados, neste caso entre Diretores de escola e demais atores educativos, além dos Diretores influenciarem os outros, também podem ser influenciados no processo de relacionamento que estabelecem com todos aqueles que os rodeiam nas suas escolas, tal como é referido por Nye (2009), Miguel, Rocha e Röhrich (2014).

Deste modo, a liderança como processo de influência não é perspetivada pelos Diretores escolares no quadro de uma visão global da mesma, em que nela se condensam tanto a sua capacidade para influenciar os outros como a influência que muitas vezes é exercida sobre eles próprios por parte dos inúmeros e distintos atores educativos, nestes se incluindo o pessoal docente, não docente, discente e os pais e encarregados de educação, assim como por parte de organizações externas à escola e, por vezes mesmo, pela administração educativa, o que apesar desta situação os leva a terem esta percepção, verbalizada nos seus discursos.

Prosseguindo, os sujeitos do estudo, em particular os Diretores, conceitualizam ainda a ação de liderar como processo de condução de pessoas e de recursos materiais, assim como orientar, coordenar, monitorizar, dirigir e chefiar, tal como o preconizam A. M. Silva (1988) e Tavares (2004). A liderança é igualmente concebida, à semelhança do que fazem Reis e Silva (2014), como ação do líder em saber aproveitar as capacidades da motivação humana, ou seja, os entrevistados concebem ainda a liderança como ação do líder, em particular no modo como utiliza as suas capacidades para motivar os outros. Portanto, de acordo com os discursos dos entrevistados, estes perspetivam liderar do seguinte modo: “como condutor de homens (o que significa homens e mulheres)” (D2), “(...) saber conduzir os nossos colaboradores da melhor maneira” (D5), “orientar a vida num Agrupamento (...)” (A2), será sempre “conduzir (...)” (D1; D2), “(...) neste caso um conjunto de escolas da melhor forma possível, por forma a retirar os melhores resultados” (D1).

Para os nossos entrevistados, a capacidade para liderar é reforçada com a proximidade que deve ser estabelecida com os outros, sabendo ouvi-los, dialogando com eles e atendendo, sempre que possível, às suas necessidades e correspondendo aos seus anseios, sublinhando-se a este respeito as palavras do Diretor do AGREAL quando menciona que “eu como lhe digo faço uma liderança de proximidade. Portanto, não me escudo dentro, digamos assim, do «meu trono»”, em que, segundo o Diretor do AGREVI, é necessário “falar com as pessoas” ou como refere a Diretora

do AGREFI, se devem “ouvir muitas opiniões”. Esta situação também é ajudada pela capacidade do líder em conseguir motivar os outros, ou seja, “(...) passará sempre pela motivação (...) das pessoas” (S1), mediante a transmissão de “crença às massas” (D1), em particular, aos que com ele trabalham diretamente, “começando pelo Subdiretor, pelos Adjuntos, passando depois pelos coordenadores de departamento, já mais a nível pedagógico, os coordenadores de diretores de turma (...) [e] a própria coordenação dos serviços administrativos” (D5). Entendem, por outro lado, que os líderes devem também ser humanistas, isto é, detentores de valores morais, éticos e humanos e que os apliquem no dia a dia, tal como entendem Adair e Reed quando mencionam que “os valores morais não podem ficar de fora das relações líder-seguidor” (2006, p. 69). Na verdade, os sujeitos entrevistados defendem que os Diretores devem «pautar» o exercício das suas funções por uma conduta ética, socorrendo-se, sempre que possível, de valores morais e humanos para concretizar com sucesso as suas ações. Assim, defendem que cada Diretor deve “(...) ser uma pessoa que se paute muito pelos valores humanos” (S3). Julgam que, desta forma, o Diretor se torna mais próximo dos outros, é «melhor aceite e percecionado como líder» e que, assim, conseguirá exercer maior influência sobre os liderados. A este propósito atente-se no discurso do Diretor do AGREAM:

“a minha liderança é humana, mas... eu ponho-me muitas vezes no lugar de quem está à minha frente, aquilo que eu digo, aquilo que eu decido, não é? Uma reunião que marco a uma determinada hora... Dou-lhe um exemplo, alguém marcou uma reunião na hora do jogo de futebol Alemanha - Portugal (do XX Campeonato Mundial de Futebol). Quem marcou a reunião não gosta de futebol e nem se apercebeu e eu disse-lhe... olha esta hora é má porque... então e mas qual é o problema com o futebol? Olha, eu se estivesse no lado de lá, eu barafustava, porque está a dar Portugal àquela hora. Achas que se deva mudar a reunião? Acho. E mudou-se a reunião. Quer dizer, coloco-me sempre no lugar de quem está do outro lado. Acho que é muito importante”.

Este é um dos Diretores que ao se dedicar a tudo o que faz leva em consideração os outros, referindo neste âmbito que “neste momento, muitos dos assuntos são [tratados] pela rama, porque eu não tenho tempo de tratá-los a fundo e porquê? Porque perco muito tempo na parte humana com as pessoas” (D2).

Também para os sujeitos deste estudo o líder deve ser uma pessoa com iniciativa e com ambição, que mostre empenho total no que faz, decidida, com capacidade para tomar decisões, mas que se socorra, também, do «bom senso» e das qualidades humanas para o fazer. Portanto, um líder “é uma pessoa que arrasta as massas (...) um tipo que tem que cativar. (...) é uma pessoa que deve

reunir as pessoas à volta de si” (D1). É também “alguém que se impõem pelas suas ideias e faz com que as pessoas adotem essas ideias e que sigam essas ideias” (D4), ou seja, deve ser alguém que “consegue (...) levar os outros a fazer aquilo que ele quer” (D5). Deve ainda “ser um exemplo” (A2) e “um impulsionador para os objetivos que se pretendem atingir” (S1). Por outro lado, deve “ser uma pessoa com ambição (...) que baste, em termos não de ambição pessoal, mas ambição para a organização que lidera” (S3), isto é, “(...) uma pessoa que tem que ter essa vontade de fazer cada vez melhor” (S3), pelo que tem de ser “capaz de mobilizar os recursos humanos, físicos e financeiros que tem ao seu dispor para levar à concretização do objetivo principal da (...) organização” (S3). Estas são características da liderança e da ação do líder que estão em linha com o que a este respeito defende Rocha (2010).

Os sujeitos entrevistados, em particular os Diretores, também concetualizam o líder como alguém que indica o caminho, posição que é coincidente com a que é expressada por Oliveira e Albuquerque, para quem o “líder (...) quer dizer andar à frente, aquele que indica o caminho, (...). Ser líder, portanto, é andar na frente, indicar o caminho, como um rei que segue à frente conduzindo a sua nação” (2016, p. 38).

No quadro destas características, os Diretores entrevistados entendem que os líderes devem ter um sentido humano e ser imaginativos, de modo a conseguir que os outros os sigam, ou seja, de forma a influenciá-los no sentido de optarem por «seguir o caminho definido pelo líder». Devem, assim, conseguir entusiasmar e cativar os outros para que os ajudem na sua ação diária de liderança, tal como preconizam Sotomayor, Rodrigues e Duarte (2014). Além desta perspetiva que «está em sintonia» com o que os dados desta investigação nos permitem dizer a este respeito, Sotomayor, Rodrigues e Duarte (2014) defendem que os liderados tendem a seguir o caminho definido pelo líder, em função do trabalho que este desenvolve, da visão que tem para a organização e das condições e ambiente de trabalho motivador que lhes propicia. Desta forma, pode-se acrescentar que a perspetiva que os dados nos permitem que se apresente neste âmbito é um pouco «reduzida» e/ou simplista relativamente ao que na literatura a este respeito é advogado.

Os Diretores que foram entrevistados para este estudo entendem ainda liderar como organizar e dinamizar o trabalho semanal, aproveitando o que de melhor pode desse trabalho resultar, em simultâneo com o que de melhor se pode aproveitar do trabalho dos outros, remediando o que está menos bem. Para isso, é necessário que os Diretores, enquanto líderes, sejam impulsionadores e influenciadores fazendo com que o trabalho de todos contribua para que se atinjam os objetivos que se pretendem alcançar. Desta forma, os Diretores procuram, tal como entende Fachada (2014), que a função de liderar se concentre nas pessoas, preocupando-se em cativá-las e envolvê-las, conseguindo

que se empenhem e se comprometam com a sua visão e com a missão do Agrupamento que têm a seu cargo.

Ainda estes sujeitos do estudo concetualizam liderar como uma função em que o líder consegue que as outras pessoas sigam o «seu caminho», as suas ideias, no fundo, as suas estratégias, e que, desta forma, as pessoas o ajudem a concretizar as suas ideias sem grandes constrangimentos. Por vezes, de acordo com alguns dos entrevistados, através desta função, o líder consegue convencer as pessoas a fazerem «coisas» que até nem pensavam e nem queriam fazer. Sobre este aspeto, salienta-se que diversos autores, entre os quais Gibson, Ivancevich e Donnelly (1985), Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000) e Gibson *et al.* (2006), são de opinião que os «bons líderes» conseguem que os liderados façam o que não pensariam fazer, pelo que desta forma a concetualização de liderar dos sujeitos do nosso estudo está em linha com o que a este respeito é referido na literatura por estes autores.

Para um dos Diretores, liderar é também perspectivado como um processo de conhecimento próprio, na medida em que constata que na ação quotidiana «se está sempre a aprender». Portanto, nesta conceção, o Diretor enquanto lidera também aprende e este processo ajuda-o a «crescer» enquanto líder e a colocar em prática a função de liderança, o que está em sintonia com o que neste âmbito refere Bolívar (2012a). Este autor entende que o Diretor enquanto líder na sua ação diária deve “escutar com atenção [e] ter em conta os diversos pontos de vista” (2012a, p. 30), de modo a conseguir aprender de forma contínua com os outros e com as suas práticas. Assim, para Bolívar este facto “pode traduzir-se nos processos recíprocos de aprendizagem” (2012a, p. 77), já que além dos liderados poderem aprender com os líderes estes também podem aprender com os liderados.

Verifica-se que os Diretores entrevistados não referem a comunicação como um dos fatores mais importantes do processo de liderar, tal como entendem Gavin e Kinderay (2007), nem estabelecem distinção entre o que é urgente e o que é importante ser levado a cabo daquilo que não é urgente nem importante, como forma de evitar que surjam determinados problemas e se «arrastem» no tempo e nos diversos patamares da liderança, como o faz e apresenta a este respeito na literatura Stein (2007).

Por outro lado, também não se situam numa perspectiva em que liderar é percecionado como um processo em que o líder cria condições que permite aos liderados produzirem conhecimentos válidos, como o faz Lobo (2003).

De um modo geral, estes Diretores, entendem que liderar exige algumas competências pessoais e sociais, tal como é referido por Marcano e Franco (2007) e Ojanguren (2013), nomeadamente a reflexão, o pensamento estratégico, a gestão do tempo, o conhecimento de si

mesmo e dos outros, a autorrealização, o autocontrolo, assim como o relacionamento mantido com os outros e com as instituições e organizações externas à escola. Deste modo, entendem que para liderar é necessário que o Diretor de escola conheça muito bem o objeto da liderança, neste caso o seu Agrupamento de Escolas, ou seja, os alunos, os pais e encarregados de educação, o pessoal docente e não docente, assim como a comunidade educativa, além dos recursos disponíveis e que, com base nestas variáveis, defina os objetivos a atingir pelo Agrupamento e «lute» pela sua concretização.

Os Diretores entrevistados são de opinião que aos docentes investidos neste cargo não lhes basta quererem ser líderes, nem tão pouco possuem determinadas qualidades e atributos, inatos ou desenvolvidos ou ambos em simultâneo, mas que é necessário que os outros os vejam como tal, ou seja, que os reconheçam como líderes, o que só acontecerá através da sua ação, isto é, mediante o modo como exercem a sua liderança, demonstrando terem capacidade para ouvir os outros, aconselhá-los e indicar-lhes o melhor caminho que devem seguir para que se atinjam os objetivos traçados. Assim, devem ser reconhecidos como líderes pela sua ação, determinação, empenho que colocam no seu trabalho e pelos resultados individuais e organizacionais que conseguem alcançar, como defendem E. Rodriguez (2005), Learned (2009) e Vicari (2015). Portanto, de acordo com E. Rodriguez, os Diretores serão reconhecidos pelo que fazem e pelo exemplo que dão, dado que “as melhores práticas de liderança sempre apontam para o exemplo” (2005, p. 122). Já segundo Learned, o Diretor de escola tem a responsabilidade de estabelecer o «tom certo», praticar os valores a que a organização «aderiu», tornar-se «visível» com as ações ou práticas que leva a cabo e estar consciente que a comunicação informal é bastante valiosa para conseguir ser líder e, assim, “liderar efectivamente pelo exemplo” (2009, p. 18). A este propósito, devem também os Diretores de escola “estar sempre dispostos a colocar-se na situação daqueles que lideram e nunca devem pedir a alguém para fazer algo que eles próprios não estão dispostos a fazer” (Learned, 2009, p. 29). Para Vicari, o Diretor para ser percebido como líder deve “exercer a liderança pelo exemplo” (2015, p. 2). Para isso, deve ser responsável, ético, «transparente» e ter paixão pelo que faz, colocar a «mão na massa», aceitar os erros e «discutir» com os liderados as melhores soluções para ultrapassar estas situações a fim de poder atingir o sucesso, assim como solicitar *feedback* aos liderados sobre os seus comportamentos, práticas e ações (Vicari, 2015).

Relativamente às diferentes tipologias de liderança, os dados revelam que os entrevistados, apesar de referirem práticas e comportamentos de liderança, têm pouco conhecimento teórico sobre este domínio, na medida em que não fazem qualquer referência nos seus discursos aos diversos

estilos e/ou modelos e formas de liderança existentes e mais abordados na literatura por diversos autores, como são a liderança instrucional ou pedagógica (Duke, 1987; Krug, 1992); a liderança centrada na aprendizagem e nos resultados escolares dos alunos (Leithwood *et al.*, 2004; Hallinger e Heck, 2010; Day *et al.*, 2011); a liderança transacional (Burns, 1978; Bass, 1985; 1990a); a liderança transformacional (Burns, 1978; Bass, 1985; 1990a; Bass e Avolio, 1994; Judge e Bono, 2000); a liderança *laissez-faire* (White e Lippitt, 1975; Bass, 1985); a liderança visionária (Nanus, 1992); a liderança emocional (Goleman, 1997; 2000; 2015; 2016; Goleman, Boyatzis e McKee, 2011); a liderança autocrática ou autoritária (White e Lippitt, 1975; Garayar, 2011); a liderança democrática (White e Lippitt, 1975; Lambert, 1998); a liderança carismática (House, 1977; Conger e Kanungo, 1987; Conger, 1991); a liderança distribuída (Spillane, Halverson e Diamond, 2001; 2004; Harris, 2004; 2007; 2012; Spillane, 2006; Harris *et al.* 2007a; 2007b); e a liderança autêntica (Luthans e Avolio, 2003; Avolio, Luthans e Walumbwa, 2004; Avolio e Gardner, 2005; Avolio, 2010).

Este facto mostra que no plano teórico os Diretores entrevistados possuem um conhecimento limitado no que aos modelos e tipologias de liderança diz respeito. Esta situação revela que tanto a experiência que possuem no exercício deste cargo como os processos de autodidatismo e/ou autoformação ainda não contribuíram de forma significativa para o enriquecimento teórico destes dirigentes neste campo. Assim, parece-nos que neste âmbito a formação que os cinco Diretores do Algarve têm nesta área ainda é pouco consistente, pelo que julgamos que a este respeito devem frequentar situações de formação, tanto de natureza contínua como de natureza específica ou especializada, o que está em linha com as necessidades de formação no domínio da liderança que foram identificadas nos estudos realizados por Buckley (1985), Barroso (1995c), M. A. Castro (1995), Sallán (1995), Angulo (1998), Yuncosa (2001), J. C. Martínez (2003), Carranza (2010), Farré (2010), Reyes (2012) e Toledo e Orús (2014).

A par da liderança, também quisemos analisar outra dimensão do «governo» do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, a gestão, que é percecionada pelos sujeitos do estudo de modos distintos, o que, de certa forma, se mostra concordante com o que a este respeito é referido na literatura consultada. De uma forma simples pode dizer-se que a gestão diz respeito à capacidade de fazer funcionar qualquer organização (Gomes *et al.*, 2008). Noutra conceção, a gestão é apontada como um conjunto de ações integradas que são levadas a cabo para se atingir um objetivo num determinado prazo (Ramos, 2005). A gestão diz igualmente respeito a um conjunto de processos que são utilizados tendo em vista se atingirem os objetivos propostos através da utilização de tecnologias organizacionais (Bilhim, 2009), mas também se trata de um percurso estratégico de

desenvolvimento coordenado e controlado de uma organização visando assegurar-lhe um percurso de sucesso (Machado e Portugal, 2014).

Neste âmbito, para a Diretora do AGREFI, a gestão é percecionada como um conjunto de meios para atingir objetivos, quando refere que “há uma série de instrumentos que têm que ser utilizados para atingir os objetivos a que nos propomos”. Enquanto para o Diretor do AGREAL, estabelecendo a comparação entre o Agrupamento de Escolas e uma máquina, perceciona a gestão como um processo tendente a se otimizar todas as partes do Agrupamento, que ao serem utilizadas possam conferir uma «rentabilidade social», mas também económica se a administração educativa responsabilizar os Diretores por esta parte, quando diz que a gestão se trata

“de otimizar todas as partes da «máquina», a utilização das partes da «máquina» por forma a que ela seja o mais rentável (...) possível. Aqui a rentabilização é social obviamente. (...) mas também não é só social, também pode ser económica desde que (...) nos seja assacada essa parte” (D1).

Já para o Diretor do AGREVI, a gestão refere-se à utilização diária de um conjunto de processos, de acordo com o que o Agrupamento e o Diretor têm, de modo a poder realizar a gestão pedagógica, administrativa e financeira, quando a este respeito diz que “a gestão é conseguir gerir aquilo que temos. É fazer a gestão, neste caso a gestão pedagógica, administrativa, financeira”. No fundo, “a gestão é muito mais uma função técnica de pegar nos recursos, pegar na matéria-prima, e procurar atingir o objetivo. Portanto, conseguir definir, gerir e partilhar objetivos, em função dos recursos disponíveis que temos” (S3).

Por outro lado, os sujeitos do estudo não concebem a gestão como metodologia, dado que não nos parece que seja planeada e planificada, quando, por exemplo, neste âmbito o Diretor do AGREAL entende ainda que a gestão “é responder constantemente às mesmas coisas, estatísticas que nos pedem diariamente e as papeladas que temos que preencher e que nos levam uma barbaridade de tempo, quando devíamos estar a fazer gestão”. Este entrevistado procura, de certa maneira, com este discurso justificar a forma como leva a cabo a gestão no seu Agrupamento, parecendo-nos que pretende responsabilizar a administração educativa por tal situação, entendendo que poderia realizar a gestão de uma outra forma, não fossem as constantes solicitações diárias que a tutela lhe dirige, ou seja, poderia procurar fazer uma gestão diferenciada e distinta conforme o contexto e as situações. Deste modo, julgamos que a gestão

perspetivada como metodologia por J. E. Carvalho (2014), em que a mesma deve ser planeada e não o resultado da mera repetição, dado que as mudanças que as escolas individualmente ou em conjunto enfrentam requerem uma outra gestão, não é assim «concebida» pelos sujeitos deste estudo.

Também não é referido pelos entrevistados que a gestão se trata de envolver num primeiro momento o recurso mais importante das organizações, que são as pessoas, para depois, através desse recurso, se poderem gerir todos os outros, entre os quais se destacam, entre outros, o conhecimento, as finanças, os materiais e os equipamentos (Armstrong, 2012). Portanto, ao contrário da liderança, os Diretores entrevistados não se focam no processo de gestão de forma prioritária e maioritária nas pessoas, mas sim noutros recursos, dado que para eles esta é uma função mais técnica do que «relacional».

Num outro plano, os entrevistados, opinam que a gestão diz respeito a atos administrativos que podem não envolver o relacionamento entre pessoas. Estes atos podem englobar despachos, notas e ordens de serviço, comunicações, o aparecimento do Diretor nos atos formais e/ou nas diversas reuniões, como são as do Conselho Administrativo, do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, entre outras.

Segundo Peeling (2007), uma das tarefas habituais, a cargo de qualquer gestor de outras organizações que não as escolares, é precisamente a de «apagar fogos». Todavia, sublinha-se que neste âmbito emergiu uma nova perspetiva a partir das entrevistas em relação à gestão. Trata-se da mesma ser concetualizada como emergência. Esta situação deriva do facto dos entrevistados entenderem que nesta dimensão do «governo» do Agrupamento de Escolas, o Diretor se vê obrigado a dar «respostas» rápidas perante as situações que surgem, sendo, então, resumida pelos sujeitos do estudo como «apagar fogos».

Assim, transpondo esta situação para o meio educativo, em particular para a escola, julgamos que acaba por ter significado este modo de percecionar o trabalho do Diretor, enquanto gestor.

Na verdade, é de tal forma a diversidade de solicitações urgentes e emergentes que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas entrevistados se confrontam diariamente que acabam por ter a perceção de que o processo de gestão se assemelha ao trabalho de um bombeiro, ou seja, de «apagar fogos», no sentido da resolução imediata dos problemas que surgem e mesmo de ultrapassarem os constrangimentos que se lhes colocam, o mesmo é dizer tentar resolver de forma rápida e em tempo útil os problemas e/ou situações que surgem no Agrupamento de Escolas. Sobre este aspeto atente-se ao discurso do Diretor do AGREAL, dado que refere que o Diretor “é um «apagador de fogos» (...) é um bocado andar a «apagar fogos». Todos os dias o telefone toca

inúmeras vezes, porque há um pequeno problema aqui, outro pequeno problema acolá, portanto, andar a tentar limar as arestas, (...) é «apagar fogos» (...).”

Uma outra perspetiva não muito distinta da acabada de referir emerge dos discursos dos entrevistados quando referem que gerir é assegurar que a «casa não caia» e pôr a «andar as coisas». Entendem, assim, os entrevistados que, com esta ação da gestão, o Diretor procura manter em funcionamento o Agrupamento de Escolas.

Constata-se ainda que os Diretores não configuram a gestão como uma atividade puramente técnica, apesar de a percecionarem assim até certo ponto. Portanto, não a entendem e não a utilizam no seu dia a dia como uma dimensão, do «governo» dos seus Agrupamentos, meramente técnica, já que não a «divorçam» dos objetivos educacionais que pretendem alcançar, tal como é defendido por Glatter (1988), nem da «paciência» que o Diretor enquanto gestor deve ter.

Os sujeitos entrevistados concetualizam também gerir como decidir, dirigir, como processo e como exercício da gestão. Entendem que gerir passa por colocar os meios à disposição das pessoas para que possam cumprir os objetivos a que o Agrupamento se propôs, o que se prende com o «colocar em funcionamento» o Agrupamento de Escolas. Esta concetualização integra aspetos considerados nas abordagens de Clímaco (1988a), A. M. Silva (1988), Amaral (1996), Tavares (2004), Pinto *et al.* (2012) e Mações (2015), já que para estes autores, seja através das funções de gestão (planeamento, organização, direção e controlo), seja por intermédio de uma função mais técnica e menos relacional, a gestão trata-se de um processo de colocação de recursos à disposição das pessoas para que se possam efetivamente cumprir os objetivos traçados.

Ainda neste âmbito, alguns dos entrevistados focam nos seus discursos gerir como cumprir e assumir responsabilidades de modo distinto como entendem Bennis e Nanus (1985b). Para estes autores, gerir relaciona-se com o cumprimento integral dos procedimentos relativos ao exercício da gestão, assim como dos objetivos propostos e a assunção integral de responsabilidades por parte dos gestores. Já para alguns dos entrevistados, de um modo geral, gerir sendo perspetivado no exercício da gestão como cumprimento dos objetivos propostos, o assumir de responsabilidades não é consensual entre os sujeitos do estudo, dado que a sua maioria partilha da opinião de Bennis e Nanus (1985b). A este respeito, a Adjunta do Diretor do AGREAL é de opinião que o exercício da gestão pode ser levado a cabo por outra pessoa que não o Diretor, pelo que desta forma esta dirigente poderá ter um papel de responsabilidade secundária, quando a este respeito afirma o seguinte:

“O gerir já é outra pessoa que pode estar mais na sombra do líder. Já é outra pessoa que tem ali mais algum «jogo de cintura» para às vezes dizer o «nim», nem sim, nem não, (...) tem

(...) outra responsabilidade. Não será aquela que dá a cara, mas poderá estar mais atrás com outra capacidade de lidar com determinadas situações que não precisarão (...) de um caminho sempre em frente, poderá ter ali algumas *nuanças*”.

Quanto à diversidade de práticas de gestão enumeradas pelos entrevistados, estão as mesmas em linha com o que é tratado a este respeito pela maioria dos autores que sobre este campo investigaram, como Lavín e Solar (2000, cit. por Weinstein, 2002), Lück (2009) e Verdasca e Monteiro (2012), embora em menor número e diversidade, assim como com menos aprofundamento e desenvolvimento.

Entre as práticas referidas, salientam-se, a gestão de pessoas, a gestão financeira, o que está em linha com o que a este propósito referem Verdasca e Monteiro (2012), a gestão pedagógica, numa perspetiva que a centra no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, tal como o fazem Alba *et al.* (2009).

Os entrevistados mencionam ainda como práticas de gestão aquelas que se relacionam com o funcionamento diário das escolas, tal como se referem neste âmbito Lavín e Solar (2000, cit. por Weinstein, 2002) e que dizem respeito à realização de reuniões, ao circular pelas escolas do Agrupamento, aos atos de gestão como, por exemplo, a elaboração de normas, avisos, comunicados e outros, assim como a resolução de problemas. Ainda se salientam aquelas práticas que se relacionam com a capacidade de gestão e organização que o Diretor deve ter e que, na ótica de Verdasca e Monteiro (2012), dizem respeito, por exemplo, à definição e à organização dos documentos orientadores do Agrupamento como é o RI, o PAA, o PFA, o PCAG, e o PEE, à elaboração da conta de gerência e dos respetivos relatórios e à avaliação da sua implementação, assim como à implementação, avaliação e reformulação do plano de melhoria, além da implementação dos apoios educativos, das salas de estudo e o envolvimento em candidaturas a projetos e sua concretização.

Ainda a respeito das práticas de gestão que são adotadas pelos Diretores entrevistados, sublinham-se algumas que são levadas a cabo pelo Diretor do AGREAL, ainda que não diariamente, e que resultam da visita a escolas de países estrangeiros. Entre essas práticas salienta-se, a colocação de alguns docentes do AGREAL, sempre que possível, a lecionarem em duas escolas distintas, ou seja, na escola E. B. 2, 3 e na escola secundária, tal como a este propósito se refere aquele Diretor a esta circunstância do seguinte modo: “sempre que é possível ponho os professores a dar aulas em duas escolas, para tentar fazer espriar todas estas pequenas rivalidades entre o secundário e o segundo e terceiro ciclos” (D1). Portanto, o Diretor do AGREAL «atua» deste modo como forma de integrar estes elementos neste novo modelo

organizacional de escola (que são as agregações de escolas, originando Agrupamentos de Escolas de grandes dimensões, que vulgarmente se denominam por «mega-agrupamentos») e também como forma de atenuar algumas «rivalidades» que possam existir entre os elementos do ensino secundário e os elementos do ensino básico. Contudo, segundo este Diretor, tal prática “não é muito do agrado do meu pessoal, devo dizer” (D1). Apesar desta circunstância, parece-nos que esta situação tem vindo a contribuir para uma melhoria da qualidade da gestão neste Agrupamento.

As referências por parte dos sujeitos do estudo a práticas de gestão participativas que são levadas a cabo pelos Diretores inserem-se em parte na perspetiva defendida por Xavier *et al.* (1994). Por exemplo, tal como verbalizam nos seus discursos os Diretores entrevistados, Xavier *et al.* (1994) são de opinião que nessa gestão participativa devem ser envolvidos os funcionários das escolas, isto é, que de uma forma regular e significativa sejam consideradas as opiniões destes sujeitos para a tomada de decisões, o que nem sempre acontece neste cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve considerados para este estudo, enquanto Barroso (1995d) entende que o envolvimento destes trabalhadores não se deve limitar apenas à tomada de decisões, mas antes deve ser alargado ao funcionamento e organização da escola, o que também não se verifica nestes estabelecimentos de ensino. Ainda a este respeito, é necessário referir que para Lück *et al.* (2010b), a gestão participativa apenas acontece globalmente e na sua plenitude quando determinadas etapas «estão percorridas», como a descentralização, o que no nosso país ainda não se verifica segundo estes autores, a eficácia e a eficiência das escolas.

No fundo, todas estas práticas que já enunciámos, assim como todas aquelas a que nos iremos ainda referir, fazem funcionar os Agrupamentos de Escolas, isto é, fazem com “*que las cosas sucedan*” (Blejmar, 2013, p. 19) nos estabelecimentos de ensino, sendo certo que, maioritariamente, os Diretores entrevistados usam práticas de gestão que têm por base, em grande medida, a tomada de decisões colegiais, embora não envolvam, nem todos os atores educativos, nem toda a comunidade. As tomadas de decisão individuais acontecem algumas vezes, umas motivadas pelas circunstâncias e outras pelo facto de a legislação assim o obrigar. Neste âmbito, sublinha-se o discurso da Diretora do AGREFI quando afirma o seguinte: “embora trabalhe em equipa quer na direção, quer nos outros órgãos, etc., há momentos em que a decisão é sua, solitária (...)”, acrescentando, no entanto, que na maioria das situações procede do seguinte modo: “converso muito com as colegas da direção, a gente discute muito os assuntos e toma decisões em conjunto”. Por outro lado, de acordo com a Subdiretora deste Agrupamento de Escolas é necessário “dialogar muito com todos os intervenientes antes de tomar a decisão” (S3), enquanto a Adjunta

daquela Diretora refere a este propósito que “ela [Diretora do AGREFI] discute bastante antes de tomar qualquer decisão. Portanto, não é uma pessoa que chegue aqui e diga pronto eu decidi assim, não. As decisões são sempre partilhadas, são sempre discutidas em grupo” (A3). Assim, a este respeito, parece-nos que a administração educativa portuguesa perspetivava outros resultados quando fez publicar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, dado que entendia que, entre outros aspetos, a tomada de decisões fosse mais individual, centrada na figura do Diretor, em detrimento de ser tomada por um conjunto de pessoas. No entanto, ainda neste âmbito, sublinha-se que no estudo realizado por Neiva e Ferreira (2008), em que é defendido que, ao contrário do que pretendia o ME com a publicação de tal diploma, é importante para as escolas a perspetiva colegial e colaborativa no processo de tomada de decisões, o que acaba por refletir o dinamismo e a capacidade mobilizadora da comunidade educativa. Deste modo, podemos afirmar que nos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve o processo de tomada de decisões encontra-se mais próximo daquele que é defendido por Neiva e Ferreira (2008) e afasta-se mais daquele que é pretendido pela administração educativa portuguesa, principalmente de forma mais «vincada» a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

De facto, para que as práticas de gestão levadas a cabo pelos Diretores escolares entrevistados tenham por base tomadas de decisão colegial, o que implica o envolvimento e a participação de muitas pessoas de diversos setores como entende Weinberg (1995), devem estes gestores começar por criar condições que favoreçam um ambiente propício à participação plena do pessoal docente, não docente e discente, da associação de pais e encarregados de educação e demais elementos que «atuam» nos estabelecimentos de ensino ou que neles têm interesses. Para isso, devem promover o envolvimento de todos estes elementos nas tomadas de decisão, assim como a sua participação no próprio processo de gestão escolar, pelo que para tal devem utilizar dois dos órgãos estratégicos das escolas públicas portuguesas e que são o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral. Apesar de se ter verificado um reforço, principalmente, da participação dos pais de forma indireta na administração das escolas, mediante o número de representantes que atualmente dispõem no Conselho Geral nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas não Agrupadas, os dados deste estudo revelam que a participação destes elementos tem pouca expressão e «peso» nas decisões que são tomadas pelos Diretores entrevistados.

Ainda no que ao campo da gestão se refere, outra perspetiva nova que emergiu dos discursos dos sujeitos do estudo prende-se com a implementação de sistemas de gestão da qualidade e para isso alguns estão a desenvolver esforços tendo em vista a certificação dos seus Agrupamentos como

Agrupamentos de qualidade mediante as normas ISO. Esses Diretores, em particular o do AGREAL e do AGREOL, sabem que a concretização de tal objetivo é difícil e envolve um conjunto de procedimentos, de requisitos e de documentos (Maranhão, 1994; Chateaufieux, 1998; IPQ, 2000; Capelas, 2002; Maximiano, 2006; Antunes, 2009; Sampaio e Saraiva, 2011; António, Teixeira e Rosa, 2016). Entre esse conjunto de procedimentos mencionados e que os Diretores do AGREAL e do AGREOL têm presente, salienta-se a escolha do coordenador para a implementação de um sistema da qualidade; a avaliação da situação atual; a elaboração do cronograma de trabalho; a formação e a implementação de grupos de trabalho; a elaboração do manual da qualidade; a elaboração e a implementação de diversos documentos (que dizem respeito a planos de qualidade, a especificações, a orientações, a procedimentos documentados, a instruções de trabalho, aos desenhos e aos registos); a implementação do manual da qualidade; a realização de auditorias internas de qualidade; os aspetos de preparação do contrato; a avaliação pré-contratual; a realização da auditoria de certificação; a implementação do sistema da qualidade; e a manutenção do sistema da qualidade. Também estão conscientes que é necessário cumprir um conjunto de princípios fundamentais de gestão da qualidade, à semelhança do que é referido por Capelas (2002), tais como: o enfoque nos utentes da escola; a liderança; o envolvimento de todos os elementos que trabalham e estudam na escola, assim como os pais e encarregados de educação, além dos restantes *stakeholders*; a abordagem por processos; a abordagem sistemática da gestão; a melhoria contínua; a abordagem factual para a tomada de decisões; e a relação de mútuo benefício com os utentes e com os fornecedores da escola. Igualmente sabem que, tal processo, como menciona o IPQ (2000), requer o planeamento da qualidade, em que a gestão da qualidade se orienta para o estabelecimento de objetivos da qualidade e para a especificação dos processos operacionais e dos recursos relacionados que são necessários para atingir esses objetivos, podendo ainda integrar planos de qualidade; o controlo da qualidade, em que a gestão da qualidade é orientada para a satisfação dos requisitos da qualidade; a garantia da qualidade, em que a gestão da qualidade se orienta no sentido de gerar confiança relativamente à satisfação dos requisitos da qualidade; e a melhoria da qualidade, em que a gestão da qualidade é orientada para o aumento da capacidade para satisfazer os requisitos da qualidade. Ainda assim, estes Diretores almejam ser os líderes dos primeiros Agrupamentos de Escolas certificados do Algarve. Em consonância, têm plena consciência do impacto que as suas decisões e a forma como gerem os respetivos Agrupamentos têm nos outros, em particular no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e nos seus resultados escolares, assim como na organização e

funcionamento dos diferentes estabelecimentos escolares. E é esta tomada de consciência que os tem feito continuar a desenvolver esforços no sentido de um dia conseguirem a certificação das normas ISO que almejam para os seus Agrupamentos de Escolas. Contudo, também sabem que existem barreiras e obstáculos à certificação das normas ISO que têm concorrido para inviabilizar a concretização de tal desejo e que se prendem, nomeadamente, com os seguintes aspetos, que também são identificados por Sampaio e Saraiva (2011) e por António, Teixeira e Rosa (2016): os custos elevados de implementação e manutenção de um sistema de qualidade deste tipo; a falta de conhecimento específico por parte dos auditores em relação aos setores de atividade das organizações auditadas, em particular dos Agrupamentos de Escolas; o excessivo suporte de documentação por parte de algumas equipas de auditores; a interpretação distinta de alguns aspetos da mesma norma por parte dos auditores; a falta de ética, por vezes, das entidades certificadoras; a mudança de mentalidades e cultural dos elementos que trabalham e que estudam nas escolas, assim como dos pais e encarregados de educação e demais *stakeholders*; e o investimento inicial que é necessário realizar.

No âmbito da gestão, podemos afirmar que os sujeitos do estudo entendem que os Diretores dos Agrupamentos, enquanto gestores, são indivíduos que conseguem utilizar os meios disponíveis da melhor maneira, de modo a assegurar que as organizações onde trabalham funcionem e atinjam os seus objetivos, o que em geral coincide com o que é apontado por vários autores (Sosa *et al.*, 2009), dado que sobre este assunto os autores referem que é necessário que os Diretores enquanto gestores durante a sua ação quotidiana procedem de determinada forma de modo a conseguirem atingir os objetivos propostos.

Vendo bem, para os entrevistados, as ações de liderar e de gerir interligam-se, complementando-se. A este propósito, Adair e Reed salientam que “a liderança e a gestão são conceitos diferentes mas que apresentam pontos de intersecção consideráveis” (2006, p. 55), pelo que as práticas no âmbito destas duas valências se complementam e “estão relacionadas com a concretização de objetivos e a obtenção de resultados, através de outras pessoas” (2006, p. 56). Contudo, deve salientar-se que, de acordo com Bento, existe uma tensão entre estas duas dimensões (liderança e gestão), já que “fazer mais gestão significa desenvolver menos liderança” (2012, p. 35), mas como estas duas valências se complementam, então “o líder escolar torna-se um factor catalisador na promoção e gestão de um bom ensino” (2012, p. 36). Deste modo, devem os líderes ter em atenção que se deve registar um equilíbrio entre as práticas de liderança e de gestão que levam a cabo nos seus Agrupamentos de Escolas ou nas suas Escolas não Agrupadas, visando a criação de condições tendentes à melhoria escolar.

Para Fachada, “gerir e liderar são duas valências que se complementam. É no equilíbrio destas duas valências funcionais que as pessoas dão um melhor resultado às organizações” (2014, p. 35).

Podemos ainda acrescentar que esta complementaridade tem a ver com o que o Diretor de escola é e com o que faz, perspetiva que é abordada por Hunter (2007b). Segundo este autor, tratando-se a gestão de uma função que tem a ver com o que as pessoas fazem e a liderança com o que as pessoas são, então as práticas de gestão são complementadas com as de liderança, uma vez que os Diretores “são pessoas capazes de liderar e inspirar os outros para agirem” (2007b, p. 28). Entende Hunter (2007b) que a «postura» do Diretor, a forma como se relaciona com os outros e o exemplo que dá, inspira os liderados a fazerem o que é pretendido que se faça, isto é, que se empenhem na concretização da missão de cada escola.

De acordo com os entrevistados, esta relação de complementaridade entre as ações de liderar e de gerir tem lugar nas diversas ações diárias levadas a cabo pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, ocorrendo, de um modo geral, por exemplo, nos convívios, nos aniversários, nas festas, na confraternização, nas competições e nas atividades de entretenimento que são realizados ao longo do ano letivo nas diversas escolas destes Agrupamentos e nas atividades de entretenimento, tal como fazem outras organizações. A este respeito, por exemplo, o Diretor do AGREAL refere o seguinte:

“(...) promovo convívios nas escolas (...) ainda agora vai haver o arraial por exemplo, (...) para além do espaço de trabalho, propriamente de trabalho eu acredito profundamente para que as pessoas se sintam bem, as pessoas têm que se conhecer e para se conhecer não pode ser aqui dentro, não pode ser intramuros, as pessoas têm que ir juntas para outros lados, eu acredito nisso”.

E acrescenta que

“é exatamente promover convívio, (...) atividades de entretenimento, são muito importantes para haver um sentimento de... é a obrigação de... tanto quanto possível os professores estarem presentes quando há competições, (...) sentirem-se importantes também na publicação dos seus trabalhos em todas as áreas” (D1).

Igualmente a este propósito, o Subdiretor do AGREAL refere que “(...) o convívio entre todos (...) é uma parte que é privilegiada neste Agrupamento, quer desde um simples

jantar para as pessoas, estou a falar de um jantar de Natal, uma sardinhada de final de ano”. Já o Diretor do AGREAM entende que a complementaridade entre as funções de liderar e de gerir ocorre quando define

“os horários dos funcionários. Eu defino os horários em função das necessidades do serviço, não é? Estou a gerir e a liderar. Mas depois também tento, sem comprometer o serviço, atender às necessidades da pessoa. Portanto, eu estou aqui a fazer uma liderança, mas também a gerir um pouco a vida das pessoas ou pelo menos... Portanto, há um complemento aqui dessas duas funções”.

Também se verifica a complementaridade entre as ações de liderar e de gerir para a Diretora do AGREFI quando, por exemplo, na gestão diária é necessário dar resposta a aspetos de gestão de recursos humanos, de gestão de recursos financeiros e de assuntos dos serviços administrativos relacionados com os alunos, tendo em atenção o que é definido relativamente à preparação e organização do ano letivo. Assim, entende esta Diretora que as práticas de gestão, já citadas, que são levadas a cabo diariamente no AGREFI se complementam com as de liderança

“quando nós no início do ano estruturamos o calendário das atividades, o calendário das reuniões, quando nós organizamos as competências de cada cargo, as competências do diretor de turma, as competências do coordenador de departamento, as atividades, que são depois aprovadas em pedagógico. Isso já é uma orientação de líder” (D3).

Complementam-se ainda nas reuniões de direção e no contacto e relacionamento que os Diretores estabelecem com as pessoas, o que as motiva a se empenharem mais visando atingirem os objetivos definidos, tal como a este propósito refere Bento quando menciona que ao líder escolar é necessário exercer, além da gestão escolar, “uma liderança preocupada mais com as pessoas, as aprendizagens, o ensino e os alunos” (2012, p. 30). Igualmente se complementam quando os Diretores entrevistados realizam a distribuição de funções ao pessoal docente e não docente, em função das necessidades dos Agrupamentos e atendendo sempre que possível às pessoais de cada indivíduo, perspetivando através deste «vínculo ou ligação» pessoal aos recursos humanos que estes se sintam mais motivados para trabalhar, posição que é semelhante àquela que é assumida por Fachada, quando afirma que ao líder se trata de criar condições e encorajar “as pessoas com quem

trabalha a serem altamente eficazes, eficientes e competentes” (2014, p. 36), para que se alcancem as metas e os objetivos delineados.

As ações de liderar e de gerir complementam-se ainda em determinadas práticas concertadas que envolvem a ação de atores educativos com funções de liderança e de gestão bem definidas como, por exemplo, quando o Diretor se reúne e trabalha com os diversos coordenadores do seu Agrupamento de Escolas e com o pessoal não docente afeto à secretaria, com o intuito de preparar a realização das atividades que leva a cabo na escola, assim como a organização do ano letivo, o que vai ao encontro do que a este respeito perspetiva Rodríguez (2008). Nestas atividades, salientam-se as que envolvem a gestão dos recursos humanos, financeiros e administrativos, os assuntos administrativos relacionados com os alunos, a estruturação do calendário das atividades escolares e das reuniões, assim como quando define as competências de cada cargo que são aprovadas em Conselho Pedagógico. Todas estas atividades são programadas nos Agrupamentos visando a concretização de objetivos e a obtenção de resultados que os respetivos Diretores pretendem que assim seja, o que configura uma «linha» de orientação que na literatura é apresentada a este respeito por Adair e Reed (2006), já que estes autores entendem que a liderança e a gestão têm pontos de interseção, mas que também se complementam, dependendo para tal da forma como o Diretor administra, gere e lidera a organização de que é responsável, em função dos objetivos que pretende que se alcancem. Todavia, deve-se ter presente, tal como entende Thomas (2009), que esta complementaridade não retira à liderança determinados aspetos que identificam as práticas neste domínio e que não estão presentes nas práticas de gestão, como as orientações que o Diretor dá; a inspiração e o exemplo que este sujeito é para os outros; a forma como organiza as equipas e os grupos de trabalho; e a maneira como a sua ação ou o seu trabalho é aceite por todos aqueles que o rodeiam. De um modo geral, também esta perspetiva de complementaridade apresentada por Thomas (2009) está presente nos dados obtidos neste estudo. Apenas, por vezes, o trabalho dos Diretores não é aceite por alguns recursos humanos desses Agrupamentos, que não os veem e «reconhecem» como exemplos e como líderes.

O facto de a gestão ser uma função mais técnica e a liderança mais emocional, a complementaridade entre as ações destas duas funções é mais evidente quando é levada a cabo por um dirigente que o Diretor do AGREOL denomina de «Diretor ideal». Trata-se de um Diretor que, na opinião deste sujeito, consegue conciliar de forma equilibrada aquelas duas funções no exercício da sua atividade profissional, à semelhança do que a este respeito entende Fachada (2014), na medida em que é no equilíbrio dessas duas «valências» que o Diretor pode dar o melhor de si à organização

do qual é responsável, contribuindo, desta forma, para que esta obtenha melhores resultados. A este propósito, julgamos que com o mesmo propósito pensava o ME no final da primeira década de 2000, quando fez publicar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, dado que até esta altura se verificava nas escolas públicas portuguesas um predomínio das ações de gestão em relação às de liderança, tendo a administração educativa a percepção que com aquele diploma se poderia reforçar a liderança nas escolas e, assim, permitir que se pudesse atingir, pelo menos, um equilíbrio nesse âmbito, através do reforço e do desenvolvimento da capacidade de liderança dos Diretores de escola. Assim, parece-nos que a percepção de complementaridade entre as ações de liderança e de gestão, por parte do Diretor do AGREOL, está de acordo com o que a este respeito entende Fachada (2014) e com o que perspetivou a administração educativa portuguesa quando publicou aquele diploma.

Os discursos dos entrevistados, em particular dos Diretores dos Agrupamentos de Escola, também revelaram o que os mesmos pensam a respeito da pessoa que deve e/ou pode exercer este cargo.

Assim, estes entrevistados entendem que a administração educativa deve continuar a recrutar o Diretor a partir da classe docente. Neste âmbito, o Subdiretor do AGREAL tem a seguinte opinião:

“Eu sou contra aquela ideia de pôr gestores na escola. (...) um gestor puro não faz ideia de quais são os problemas que existem numa escola. (...). Portanto, (...) nós trazemos pessoas que não percebem e não têm a noção da parte pedagógica, tanto do que é ensinar, como dos problemas de uma escola, eu acho que é um caminho errado a tomar”.

Ainda neste âmbito, o Diretor do AGREAL entende que o “Diretor (...) tem que ter formação. Pode ser um professor e até é bom que o seja (...) para estar apto a entender, digamos, as pequenas idiossincrasias disto que é uma escola”. Entendem, assim, os entrevistados que o recrutamento para o cargo de Diretor de escola deve ser feito a partir da «classe docente», à semelhança do que neste domínio defende Serrat quando afirma que “*la persona que ocupe un cargo directivo debe ser docente*” (2002, p. 1), salientando que a sua formação inicial de professores se constitui como uma mais-valia para o desempenho das funções inerentes a esse cargo, com a exceção para o Diretor do AGREAL, já que este dirigente adverte para o facto de os professores gostarem “muito de opinar e pouco de decidir” (D1), o que em sua opinião pode não se constituir como uma mais-valia para o desempenho de futuras funções de Diretor, uma vez que neste tipo de cargo “trata-se de decidir e às vezes é decidir em minutos (...) [e] isso não pactua com indecisões” (D1).

Por outro lado, os sujeitos do estudo também verbalizaram nos seus discursos o que é ser Diretor de um Agrupamento de Escolas. Neste âmbito, para o Diretor do AGREAL ser Diretor é “dirigir, quer dizer... é o ordenar. (...) agora nós podemos ser Diretores sendo mais ou menos diretivos. Ao fim e ao cabo, o Diretor decide, é o executivo”, enquanto para o Diretor do AGREAM “é ser o responsável” e acrescenta que

“ser Diretor de uma organização como é uma escola é diferente de ser Diretor de uma empresa, porque aqui eu sou responsável pelas pessoas que já estão formadas e por aquelas que estamos a formar e numa empresa as pessoas que lá estão, já estão todas formadas e dificilmente se mudam mentalidades. Aqui, nós estamos a educar cidadãos. Portanto, aqui (...) [no Agrupamento de Escolas] a responsabilidade é maior”.

Para o Diretor do AGREOL, o Diretor de escola “é o dirigente máximo” e para o Diretor do AGREVI, o Diretor “é quem dirige (...) é quem assume a responsabilidade por tudo aquilo que acontece (...) [no Agrupamento de Escolas]”. O Diretor é ainda “o responsável máximo (...). É aquele que traça o caminho a seguir e que, ao fim e ao cabo, assim como pode colher os louros, também pode colher os dissabores” (S1). Também

“é a pessoa que coordena uma equipa que faz cumprir, digamos, a missão de uma escola prevista no projeto educativo. Portanto, é a pessoa que utiliza todas as suas capacidades de gestão e de administração para liderar uma equipa e chegar ao cumprimento do objetivo da organização” (S3).

O Adjunto do Diretor do AGREAM entende que “o Diretor é o representante. É a pessoa que em qualquer situação representa o Agrupamento, que dá a cara pelo Agrupamento, é responsável pelo Agrupamento e que sempre que as coisas não estiverem certas é ele que responde”.

Por seu lado, a Diretora do AGREFI é de opinião que o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada deve

“(...) ter capacidade de discernimento, ouvir os outros, perceber o que é que é o elo comum entre todos e conseguir nunca (...) [se desviar] do que é o fundamental e levar o objetivo que agrade à maioria e que resulte num bom trabalho, numa boa prestação de serviço para os alunos e para as famílias (...) [ainda alguém] cheio de vontade [para trabalhar] (...) [que

consiga] conciliar as vontades, [conheça] muito bem o contexto social, económico e cultural para poder encontrar um caminho, definir o caminho, ouvir uns intervenientes e outros e encontrar as ideias comuns e ser firme. Ser firme no caminho e não haver desvios (...). [Deve também] ter muita capacidade de resiliência, ser muito otimista, ter muita força interior. Ser capaz de motivar os outros e de levar os outros para aquilo que se considera que é o adequado. Portanto, (...) ser firme, ter segurança, ouvir muitas opiniões, mas ter sempre a segurança naquilo que é o (...) [seu] papel e na maneira como (...) vê [e percebe] o que o rodeia], ser coerente nas (...) [suas] apreciações e na (...) [sua] conduta e sobretudo dar exemplo, porque a maneira de motivar é pelo exemplo. Valorizar as coisas boas, ser otimista e ser positivo (...). Do ponto de vista pessoal ser uma pessoa muito resiliente [e «estável»] e é preciso ter realmente estabilidade para não desistir, para não viver atormentado com a profissão e para continuar a tirar prazer da profissão que é o que tem acontecido comigo”.

Assim, para os entrevistados, em particular para os Diretores dos Agrupamentos de Escolas entrevistados, o Diretor de uma escola é entendido como o seu máximo responsável, tal como dizem Leal e Carvalho (2013) e Guerra (2015), sendo aquele que decide, ordena e dirige. É ainda concebido como alguém que tem poder no Agrupamento, mas também a responsabilidade final em tudo o que aí se passa, posição que é coincidente com aquela que expressa o relatório da Eurydice (2013). Trata-se de uma responsabilidade individual, já que normativamente é ao Diretor que são assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos colocados à sua disposição.

Estas qualidades e características estão em linha com parte daquelas que Lück (2008) entende que os Diretores de escola devem possuir, designadamente: autoconfiança, empatia, entusiasmo, gosto pelo trabalho, motivação, perseverança e resiliência. Esta autora é ainda de opinião que além destas qualidades e características, os Diretores de escola devem aceitar os desafios, ter espírito de equipa, expectativas elevadas, iniciativa, inteligência emocional, inteligência social, autocontrolo, autodeterminação, maturidade psicológica e social e tolerância à crise, assim como devem ser persistentes, «ousados», «flexíveis», empreendedores, dedicados, além de se comprometerem com o que fazem e também com o que planeiam concretizar. Já Castillo (2008), além da motivação, da assertividade e do ser metódico, características e qualidades comuns às identificadas no nosso estudo, entende que os Diretores escolares devem ser autênticos, reflexivos, visionários, persuasivos e detentores de competências administrativas, tais como saber planificar, realizar o controlo e a monitorização das diferentes ações e programas que implementam nas suas escolas. Confrontando as

qualidades e características provenientes do nosso estudo com aquelas que são apresentadas por Campo (2004), verifica-se que saber ouvir os outros, a empatia, a motivação e a assertividade são comuns. Contudo, Campo (2004) defende que os Diretores de escola devem possuir outras características e qualidades pessoais, como a flexibilidade, a constância, a autonomia, a fiabilidade, a integridade e o equilíbrio, assim como destrezas interpessoais, tais como a preocupação com os outros e o trabalho em equipa. Para este autor (2004), os Diretores dos estabelecimentos de ensino devem ter a capacidade de direção e liderança, o que integra saber delegar, saber realizar o controlo de qualidade, levar em linha de conta o desenvolvimento do pessoal, a abertura ao exterior e a liderança, bem como possuir destrezas técnicas, tais como saber elaborar e/ou conceber projetos, negociar, organizar os recursos, compreender o contexto e avaliar. Além de todas as características e qualidades identificadas no nosso estudo, existem outras que cada Diretor de escola deve possuir e que são apresentadas por Azevedo (2003), nomeadamente ser humilde, saber tomar decisões, ser flexível, acreditar no trabalho em equipa, ser impulsionador de uma cultura própria na sua escola, além de procurar melhorar o seu desempenho profissional mediante a troca de experiências com outros Diretores de escola e com outros gestores de outras organizações que não as escolares.

O Diretor também é percecionado pelos Diretores entrevistados como um congregador de vontades para que tudo corra bem na escola, em particular pelo Diretor do AGREOL quando a este respeito refere que ser Diretor de “um Agrupamento de Escolas é sobretudo congregar vontades (...) para que as coisas corram (...) [bem,] para que consigamos levar a água ao nosso moinho e o nosso moinho são os miúdos, é o bem-estar dos miúdos, é o sucesso dos miúdos”. O Diretor é ainda percecionado como a pessoa que representa a instituição em todos os sentidos, ou seja, para fora e junto da comunidade educativa, designadamente pela Diretora do AGREFI quando verbaliza no seu discurso que o Diretor escolar “é aquela pessoa que representa a escola em todas as circunstâncias”. Quem ocupa este cargo é igualmente percecionado por esta Diretora como o sujeito em quem os outros profissionais da educação que com ele trabalham confiam, que os protege, os defende, os orienta e coordena, como alguém que tem que prestar contas por aquilo que o Agrupamento de Escolas faz, quando afirma que este tipo de dirigente “é a pessoa em quem os profissionais que trabalham confiam, que também os protege, os defende, os orienta e os coordena. Portanto, tem esses vários aspetos [e] tem que prestar contas por aquilo que faz” (D3), à semelhança do que refere A. J. Afonso (2010). Por último, o Diretor de escola é percecionado como a pessoa que coordena a equipa de direção do Agrupamento de Escolas ou da

Escola não Agrupada e que faz com que se cumpra o que ali é definido, assim como o que normativamente é emanado pela tutela.

Quanto ao exercício do cargo, alguns dos Diretores entrevistados defendem a criação de uma carreira de Diretor de escola, tal como propõem Lück *et al.* (2010a) e G. R. Silva (2013c). Neste âmbito, é elucidativo o que entende o Diretor do AGREOL, uma vez que no seu discurso menciona que “(...) os Diretores deveriam ter uma carreira de Diretor única, isto é, o Diretor é Diretor, passava a Diretor, concorria, fazia, não faço ideia como é que seria... e passava a ser Diretor para o resto da vida”.

Dado que se tratam de funções distintas as que são desempenhadas pelos Diretores e pelos docentes, sendo necessária formação também ela diferente, tal como é defendido por García e Gómez (1991), Sallán (1995), Barrio e Lamarque (1998), Montañó (2001), Serrat (2002), J. C. Martínez (2003) e Sandó, Prada e Ramírez (2016), então as carreiras profissionais defendidas por Lück *et al.* (2010a) e por G. R. Silva (2013c), devem refletir tal circunstância e ser diferenciadas. A este respeito, alguns dos entrevistados nos seus discursos também defendem a existência de uma carreira de Diretor, em que para este tipo de dirigente seja necessária formação igualmente diferente daquela que é direcionada aos docentes, salientando-se, por exemplo, o Diretor do AGREAL quando refere que “(...) a história de que os professores é que têm que ser os Diretores, tudo bem, mas têm que ter formação para isso”, por exemplo, “alguma formação em gestão (...). Gestão de pessoal, um bocadinho de gestão financeira” (D1), como também “em Administração Escolar” (D3).

Os entrevistados afirmam que os Diretores de escola, à semelhança do que defendem Jones (1988), Sergiovanni (1991), Blejmar (2013) e Gadanho (2013), são profissionais da educação que desempenham um conjunto variado de funções, não só as que normativamente estão previstas como aquelas que resultam das múltiplas solicitações que lhes são dirigidas, dos inúmeros desafios que lhes são colocados e mudanças que enfrentam, assim como também das situações inesperadas que quotidianamente se lhes colocam. Entre estas funções, salientam-se não apenas as que se enquadram nos domínios administrativo e financeiro, pedagógico e educativo, de relações internas e externas, tal como foram identificadas nos estudos realizadas por Barroso e Sjorslev (1991) e por Cattonar (2006), assim como as de autoridade máxima do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada, de representante das mesmas, de gestão e de liderança, à semelhança das que foram apresentadas por Olson (1990), Antúnez (1994) e Olalla, Chow e Tafur (2011), mas também nos domínios da resolução de problemas (urgentes e emergentes ou não) e da mediação de conflitos, tal como defendem Gálvez (1998) e Santos (2009).

Outra das funções desempenhadas pelos Diretores entrevistados refere-se à escolha dos Docentes para a equipa de direção. Neste âmbito, os Diretores entrevistados escolhem para Subdiretores e para seus Adjuntos docentes com determinadas qualidades, nomeadamente a capacidade de resiliência, de trabalho e de «sacrifício». Estes elementos são igualmente escolhidos por serem empáticos, responsáveis, afáveis, leais, de confiança, honestos, íntegros, bons profissionais, bons a liderar, a coordenar e a comunicar e por terem capacidade para trabalhar em equipa, assim como para tomar decisões. Levam também em linha de conta os conhecimentos dos mesmos, em particular no domínio da gestão e do que é um Agrupamento de Escolas, a capacidade de resiliência, de trabalho e de «sacrifício». Portanto, de acordo com o Diretor do AGREAL, são docentes escolhidos por terem “caraterísticas técnico-profissionais excelentes” e por serem pessoas “boas a liderar (...) e a coordenar”. Para a Diretora do AGREFI, além de outras caraterísticas e qualidades, privilegia na escolha dos docentes para ocuparem os cargos de Subdiretor e de Adjuntos “pessoas esforçadas, cheias de boa vontade, de entusiasmo pela educação, que é o que nos interessa (...). Cheias de vontade de trabalhar, que tivessem qualidades de gestão, capacidade de organização, que se relacionassem bem com os outros (...)”. A capacidade de trabalho é igualmente uma qualidade que é apontada pela Adjunta da Diretora do AGREFI e pela Adjunta do Diretor do AGREVI para escolher o Subdiretor e os Adjuntos. Também relativamente à escolha destas pessoas é importante “o conhecimento, a experiência que eles tiveram anteriormente. É imperioso o conhecimento, o facto de serem dinâmicos, o facto de poderem fazer uma boa equipa e digo isto, porque as suas personalidades, os seus feitios, digamos, possam encaixar uns nos outros, o que às vezes não é fácil, mas temos conseguido isso” (D4). O conhecimento do Agrupamento e da sua realidade é igualmente indicado pela Subdiretora do AGREAM e pela Adjunta do Diretor do AGREVI. É ainda importante que esses elementos sejam escolhidos

“basicamente pelo seu *background* e pela sua capacidade de «encaixe» que (...) têm, [mas também pelo] seu profissionalismo, a capacidade de trabalho (...). Portanto, a escolha é feita com base, para já no conhecimento pessoal das pessoas e eu tenho essa facilidade, porque como já tenho muito «cabelo branco», a experiência permite-me conhecer as pessoas e pronto, tenho alguma facilidade de (...) mesmo aqueles mais novos que chegam à escola a gente vê logo em pouco tempo a sua capacidade de trabalho ou não. Portanto, essas são as qualidades. É a disponibilidade, o profissionalismo, a honestidade e, pronto, fundamentalmente é isso” (D5).

Já para o Diretor do AGREAM as escolhas dos elementos para a equipa de direção devem recair sobre docentes por

“serem pessoas afáveis, capazes de resolver conflitos, a fidelidade que sinto em relação a mim, o bom ambiente que existe entre nós que nos permite também confiarmos e partilharmos informação (...) [ou seja,] as competências, a capacidade de trabalhar em equipa, o ser afável com as pessoas, o ter um bom relacionamento pessoal (...)”.

Deste modo, estes entrevistados são de opinião que é importante escolher docentes para ocupar os cargos de Subdiretor e de Adjuntos que, tal como entende Saba (2006), tenham em atenção os pormenores e consigam estimular os outros a trabalhar em prol de objetivos comuns, assim como, à semelhança do que defende Thomas (2009), tenham entusiasmo no que fazem. Além disso, os Diretores entrevistados defendem que estes recursos humanos, tal como perspetiva Castillo (2014), devem ter a capacidade para comunicar, motivar os outros, trabalhar em equipa e tomar decisões, bem como ter uma atitude assertiva, além de serem bons profissionais, ou seja, que neste âmbito sejam detentores de diversas competências administrativas, designadamente, que saibam planear, acompanhar e avaliar as diversas ações, programas e projetos que terão de implementar nos seus Agrupamentos de Escolas. Os entrevistados vão, assim, no sentido do que a este respeito perspetivam Fernández e Soler (2012), já que privilegiam para estas escolhas docentes responsáveis, dignos de confiança, autênticos e íntegros. Do mesmo modo, os discursos dos sujeitos entrevistados também vão no sentido do que neste âmbito defendem Silva e Reis (2014), já que entendem que as pessoas a escolher para os cargos de Subdiretor e de Adjuntos devem ser empáticas e boas a liderar. Por último, tais escolhas, de acordo com os entrevistados, coincidem com o que a este propósito recomenda o MINEDUC (2015), na medida em que os docentes escolhidos pelos Diretores para desempenharem as funções de Subdiretores e de Adjuntos devem recair sobre sujeitos que tenham a capacidade de resiliência, de trabalho e de sacrifício, assim como em aprender com os outros, além de que devem possuir conhecimentos de administração e gestão escolar.

Os Diretores escolhem, igualmente, estas pessoas pelas suas capacidades pessoais, pela sua imparcialidade e por terem a capacidade para se distanciarem de algumas situações que lhes são próximas, como «atesta» o discurso da Adjunta do Diretor do AGREAL quando afirma que tais elementos devem ter “alguma capacidade de se conseguirem distanciar de algumas situações que lhes são próximas e que lhes causam algum constrangimento de poder, [e, assim,] tentar [cada um deles] ser o mais imparcial [possível]”. Este distanciamento é fundamental para que possam tomar racionalmente algumas decisões que contribuam para que os objetivos propostos sejam atingidos, embora os entrevistados reconheçam que, no nosso país e no campo educativo, falte genérica e especificamente a cultura da tomada de decisão.

Os docentes escolhidos para a equipa de direção são-no ainda pelo facto dos Diretores gostarem do seu trabalho e de trabalhar com eles. Também por serem dinâmicos, terem disponibilidade para o desempenho das funções, serem pessoas com iniciativa e com capacidade de intervenção e de diálogo, com bom senso, com «provas dadas» ou com trabalho realizado no Agrupamento de Escolas. Por fim, por serem docentes que têm qualidades, que se relacionam bem com os outros e, de acordo com o Diretor do AGREAL, por serem docentes que “reúnem consensos [e] que reúnem (...) alguma simpatia”.

Os discursos dos entrevistados revelam ainda que estes docentes também são escolhidos pelo Diretor para ocuparem os cargos de Subdiretor e de Adjuntos sempre que possível de acordo com os graus de ensino que são ofertados pelo Agrupamento, de modo a que a escolha recaia em profissionais dos diversos níveis de ensino, assim como em pessoas que tenham alguma capacidade de resolução de problemas e, se exequível, provenientes das diversas escolas que compõem o Agrupamento. Neste âmbito, salienta-se o discurso da Adjunta do Diretor do AGREAL quando afirma o seguinte:

“(...) em primeiro lugar eu acho que o Diretor teve uma preocupação (...) de se rodear, à partida, de pessoas que ele minimamente confiava. Em segundo lugar (...) tem a ver também com os graus de ensino que temos dentro do Agrupamento. Acho que teve o cuidado de escolher uma pessoa de cada grau de ensino. Uma que perceba mais efetivamente do Pré-escolar e do primeiro ciclo, outra que estivesse mais dentro dos problemas do segundo e terceiro ciclos, outro do secundário. (...) acho que foi por aí”.

Também o perfil da pessoa é determinante para ser escolhida para a equipa de direção, por vezes mais do que a competência técnica e pedagógica. Por exemplo, a este respeito atente-se ao discurso da Subdiretora do AGREFI, quando refere o seguinte:

“(...) eu acho que o que a Diretora procura nas pessoas da sua equipa é, acima de tudo, competência, competência técnica, competência pedagógica e perfil. Pronto, há duas situações. As competências funcionais e profissionais e depois o perfil. E no caso da nossa Diretora, eu acho que, para ela, tem mais peso o perfil do que as outras competências, embora isso para ela seja muito importante, mas o perfil, porque ela costuma dizer... por muito que não sabes aprendes, para ela vale mais o ser do que o fazer. Portanto, então o perfil das pessoas tem muito a ver com isso. Ela procura essencialmente pessoas dedicadas, pessoas trabalhadoras, pessoas com iniciativa, pessoas com capacidade de intervenção (...). Procura

“pessoas com capacidade de diálogo e acima de tudo pessoas que saibam relacionar-se com os outros”.

Ainda em relação às qualidades e características que a Diretora do AGREFI privilegia nos docentes que escolhe para a sua equipa de direção, a sua Adjunta entende que tais escolhas recaem em pessoas com

“uma capacidade de trabalho bastante acentuada, porque o trabalhinho é bastante. Depois têm de ser pessoas que conheçam. Que realmente tenham algum conhecimento de pedagogia e de gestão. Depois têm que ser leais e têm de estar de acordo e na linha de pensamento da Diretora. Devem estar de acordo com as características daquele líder, porque se não surgem os conflitos” (A3).

Por último, outras qualidades que os Diretores entrevistados privilegiam nos elementos que pretendem escolher para as suas equipas de direção prendem-se não só com o facto de gostarem de trabalhar com essas pessoas e gostarem do trabalho delas, como já afirmámos, mas também pela fidelidade que manifestam em relação ao Diretor em causa.

Assim, há Diretores que preferem que os docentes que escolhem para as suas equipas de direção sejam pacientes, um pouco mais impulsivos e que tenham afinidades com eles e ainda que possam ser relações públicas e que pensem um bocadinho de modo diferente do Diretor, dado que entendem ser importante não haver sempre unanimidade de pensamento, mas sim poder existir o contraditório, como acontece, por exemplo, no AGREFI. Para a Diretora deste Agrupamento de Escolas “também é importante que haja algumas pessoas que pensam um bocadinho diferente dentro da equipa [de direção], porque se não tudo fica muito uniforme, todos dizem que sim e não há contraditório” (D3). Esta Diretora tinha ainda “a intensão que fossem pessoas que tivessem muitas afinidades [consigo]” (D3).

Por seu lado, o Adjunto do Diretor do AGREAM é de opinião que o seu Diretor também escolhe os docentes para a equipa de direção tendo por base os dois seguintes aspetos:

“primeiro, as capacidades. As pessoas têm que ter capacidade. Capacidade de poderem tomar decisões, de poderem apoiar as decisões, de terem visão daquilo que está à nossa volta e que é o nosso trabalho. Depois tem que haver uma condição que é o relacionamento humano com as outras pessoas, porque se nós estivermos aqui (na direção) e tivermos muitas capacidades, mas não formos capazes de ouvir as pessoas e de atendê-las quando elas cá vêm e geramos

conflitos, não nos chegam os problemas porque não são ouvidos, divergem para o lado e começam a criar problemas ali ao lado. Eu acho que estas duas qualidades são muito importantes” (A2).

Todas estas qualidades inserem-se num conjunto de competências funcionais, relacionais, comportamentais, pessoais e profissionais e são igualmente aquelas que diversos autores entendem como necessárias aos líderes e também aos Diretores das escolas, tais como Briceño (2010), Almeida e Seabra (2011), Stuardo e Sánchez (2011) e Sánchez (2013; 2015a).

Em síntese, trata-se de escolhas feitas pelos Diretores entrevistados em função de um conjunto de qualidades e/ou características que os docentes possuem para exercerem os cargos de Subdiretor e de Adjuntos, à semelhança do que a este respeito é mencionado nos estudos levados a cabo por Jáuregui (2008), Jáuregui, Sabals e Agudo (2009; 2010).

Portanto, as escolhas são feitas tendo por base características pessoais e profissionais dos docentes que trabalham nas escolas e no líder que há em cada Agrupamento ou Escola não Agrupada, de modo a que seja viável constituir uma equipa de direção multidisciplinar que possa englobar, tanto quanto possível, todas as sensibilidades. Por outros termos, o Diretor

“deve escolher um conjunto de pessoas, (...) que repartam entre eles um conjunto de sensibilidades diferentes. (...) portanto, e aí temos uma equipa multidisciplinar, (...) não estou a falar de disciplina (...) mas em termos de qualidades de trabalho. É disso que se está aqui a falar. (...) portanto, temos que procurar características de líder em cada um deles (...)” (D1).

Embora os cinco Diretores entrevistados escolham os docentes para desempenharem as funções de Subdiretores e de Adjuntos tendo por base as características e as qualidades enunciadas, dado que segundo a sua ótica permitem um bom desempenho, dando-lhes mais garantias de «acertarem» nas escolhas que fazem, devemos ter presente que as mesmas assumem distinta relevância consoante o contexto ou situação.

Sublinhe-se, contudo, que estes Diretores não referem nos seus discursos que privilegiam docentes com qualidades como a coragem, a humildade e a capacidade judicativa, tal como defende Glanz (2003), nem que sejam flexíveis a negociar, capazes de gerir e de liderar pelo exemplo que dão, como preconizam Templar (2008), Osborne (2009) e Rego, Cunha e Ribeiro (2013), que tenham uma visão para melhorar a sua escola e que consigam melhorar o seu desempenho mediante a troca de experiências com Subdiretores e Adjuntos de outras escolas, como advoga Azevedo (2003). Também não privilegiam as pessoas para aqueles cargos em função da sua personalidade, tal

como entende o MINEDUC (2015), em que tais escolhas devem também ser feitas levando em consideração a personalidade destes docentes.

Ainda no plano das funções que desempenham os Diretores entrevistados, sublinha-se um conjunto de comportamentos que apresentam e um número considerável de práticas que levam a cabo nos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve considerados, que configuram determinados tipos ou estilos de liderança.

Entre essas práticas diárias salienta-se o relacionamento que os Diretores mantêm com todos os recursos humanos dos seus Agrupamentos, em que os procuram ouvir, dialogar com eles e, por vezes, concertar posições e estratégias a fim de tomarem decisões em conjunto, o que dará corpo a uma liderança democrática, da mesma forma que se encontra na literatura abordado por O'Conner (1995) e Junior e Lipp (2011). Portanto, estes Diretores, tal como perspetivam Junior e Lipp (2011), apoiam as decisões tomadas coletivamente e encorajam a participação dos liderados ao longo deste processo, «fornecendo-lhes» com alguma regularidade *feedback* relativamente a esse envolvimento e participação na tomada de decisões. Assim, nesta atmosfera de diálogo, envolvimento e participação nas decisões, estes Diretores também ficam «a ganhar», já que têm a oportunidade de aprender com os liderados, posição que também é defendida por O'Conner (1995). Neste relacionamento, os Diretores entrevistados sublinham que não devem dizer como os recursos humanos deverão proceder, mas antes sugerir o que devem realizar, proporcionando um clima ético e positivo, fomentando a autoconsciência, a confiança e a colaboração, configurando, deste modo, uma liderança que além de democrática é ainda autêntica, tal como é referido por Luthans e Avolio (2003), Avolio e Gardner (2005), Avolio e Luthans (2006) e Walumbwa *et al.* (2008; 2010). Contudo, reconhecem que nem sempre é assim, dado que, por vezes, é necessário impor o caminho que os outros devem seguir, por entenderem que é o melhor para se atingirem os objetivos traçados, configurando nestas situações uma liderança autoritária, tal como o entendem Castro (1993) e Garayar (2011). Este estilo de liderança autoritária a que estes Diretores recorrem pouco no exercício das suas funções deve-se, na sua ótica, à necessidade de terem que impor em algumas vezes o caminho que entendem que os liderados devem seguir a fim de se poderem atingir os objetivos definidos, mas também porque noutras ocasiões normativamente é assim que tem que ser feito. Esta situação remete-nos para a falta de descentralização e para a autonomia limitada que ainda se verifica ao nível da educação em Portugal, tal como é identificado por Lima (1991b; 2009a), Lima e Afonso (1995), Pinhal e

Dinis (2002), OCDE (2008, cit. por Moss, 2013), Silva (2008), Lück *et al.* (2010b) e FNE (2012a).

Os Diretores entrevistados também delegam competências e responsabilidades nos outros atores educativos, em particular nos coordenadores de escola e de departamento, o que constituirá uma prática de liderança distribuída, da mesma forma que na literatura é mencionado pelo Hay Group Education (2004), por Hargreaves e Fink (2007) e por Bórquez (2014). Ou seja, na ótica dos entrevistados trata-se do Diretor delegar nos outros “competências com responsabilidade, porque não é um trabalho que possa ser muito centralizado (...)” (D1), em particular “às chefias intermédias” (D3). Segundo o Diretor do AGREOL, trata-se, no fundo, de

“(…) dar responsabilidade [ao pessoal que trabalha no Agrupamento de Escolas] e exigir que as coisas aconteçam ao nível dos departamentos, ao nível dos coordenadores de departamento. Portanto, as estruturas intermédias, as lideranças intermédias são importantíssimas. O Diretor não consegue fazer tudo, é impossível”.

Os Diretores entrevistados delegam competências e responsabilidades nos outros atores educativos do Agrupamento de Escolas à medida que estes demonstram a sua capacidade para liderar, tal como entende MacBeath (2011) e, igualmente, porque acreditam nos outros e no trabalho que desenvolvem. Esta é uma situação que revela, tal como é referido por Day e Harris (2002), Harris *et al.* (2007a), Castanheira (2010), González (2011), Bolívar (2012a; 2013a), Harris (2012) e Ricardo (2014), que a liderança não deve ser exercida por uma única pessoa como, por exemplo, o Diretor, motivado pelo cargo que ocupa, devendo antes ser distribuída por outros membros das escolas, que passam também eles a exercer funções de liderança. Esta prática de liderança distribuída é mais dispersa no seio das organizações escolares, em lugar de ser algo exclusivo dos líderes formais, posição que também é sublinhada nas obras de Pont, Nusche e Moorman (2009), Bolívar (2012b) e Valle (2013). Por este facto deve ainda salientar-se que a distribuição de competências com responsabilidades de liderança nos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve representa muito mais do que uma mera delegação, dado que esta última apenas diz respeito, na ótica de Machado e Portugal (2014), à transmissão total ou parcial de uma atividade, ação ou comportamento entre líder e liderados, assim como pode verificar-se entre um órgão ou departamento e um indivíduo ou como na aceção de Blanchard, Zigarmi e Zigarmi (1992), se

trata da «entrega» aos liderados da responsabilidade pela tomada de decisões e pela resolução dos problemas, o que não se verifica desta forma com os sujeitos deste estudo nos seus Agrupamentos. Assim, podemos dizer que os dados deste estudo estão em linha com as perspetivas de liderança distribuída dos autores aqui considerados.

Portanto, mais do que dividir o trabalho ou as tarefas, os Diretores entrevistados entendem que devem ser partilhadas responsabilidades, tal como referem Carvalho (2012b), Verdasca e Monteiro (2012), Bolívar (2013a) e Ruano (2013). Por exemplo, a este propósito, salienta-se que Carvalho entende que o Diretor do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada deve «distribuir para construir», ou seja, deve «empregar» um tipo de liderança que apele a que “partilhe o poder e a responsabilidade com os outros professores ou mesmo com a comunidade. O compromisso dos atores parece ganhar outra dimensão quando a liderança é distribuída ou dispersa por toda a estrutura da organização (...)” (2012b, p. 204). Por seu lado, Ruano é de opinião que o Diretor de escola na sua ação diária deve potenciar o desenvolvimento profissional dos docentes, sendo para isso necessário “*la distribución de responsabilidades y compartir la toma de decisiones*” (2013, p. 684).

Deste modo, estes são Diretores que partilham responsabilidades e tarefas, procurando potenciar o que de melhor tem cada um, tal como entende Bolívar (2013a). Isto significa, de acordo com Barracho e Martins (2010), que à medida que o Diretor de escola delega vai perdendo «espaço de liberdade», que vai sendo ganho pelos subordinados ou liderados no seio deste tipo de organizações. Todavia, deve sublinhar-se que esta situação não ocorre nestes Agrupamentos de Escolas de forma tão «linear» como na literatura é referido por aqueles autores, na medida em que esta delegação de responsabilidades é acompanhada e partilhada pelos Diretores, aos quais os coordenadores e outros atores educativos também prestam contas, solicitam opiniões e intervenções ao longo da realização das tarefas e/ou atividades, assim como na busca de soluções para os problemas que surgem e para as mudanças e os desafios que enfrentam.

Os Diretores entrevistados também utilizam práticas e estratégias inovadoras que evidenciam a visão que possuem para os seus Agrupamentos. Tentam antecipar a mudança, inovar, procurando mostrar aos restantes atores educativos que vale a pena fazer o que ainda não foi feito, o que significará a utilização de uma liderança visionária, tal como é evidenciado por Cunha, Rego e Figueiredo (2013). Neste plano, poder-se-á incluir a criação de um banco de horas no AGREVI, por parte do seu Diretor, o que constitui uma prática de gestão de recursos humanos instituída neste Agrupamento, de forma a que as horas de

trabalho feitas pelo pessoal docente para além do horário diário e/ou semanal sejam contabilizadas e geridas pelo Diretor ao longo do ano letivo. Assim, é possível motivar o pessoal docente para trabalhar mais em determinados períodos do ano letivo, sempre que seja necessário ou haja mais trabalho para fazer, para depois, de acordo com uma gestão rigorosa, poderem trabalhar menos noutros momentos em que não há tanto trabalho, podendo inclusive estes funcionários ficar mais dias de descanso em casa por conta da gestão deste banco de horas. A implementação deste banco de horas constitui-se também como uma prática de gestão e de liderança inovadora neste Agrupamento de Escolas, o que acaba por traduzir um comportamento de liderança visionária, de acordo com o que a este respeito perspetivam Cunha, Rego e Figueiredo (2013).

As ações práticas utilizadas nos Agrupamentos por parte destes Diretores configuram ainda a existência da liderança transacional quando, por exemplo, segundo os seus discursos, clarificam e definem expectativas e promovem desempenhos tendentes a se poderem atingir os objetivos traçados, assim como quando em determinadas situações prestam apoio a alguns liderados em troca dos esforços destes no sentido de se alcançar o que definiram como desejado para essas mesmas situações concretas. Esta é uma posição coincidente com aquela que é defendida por Ornelas *et al.* (2013). Esta situação acontece de forma concreta quando recebem novos docentes no início de cada ano letivo, os apoiam e acompanham no seu percurso profissional, procurando dar resposta às suas necessidades «em troca» da concretização de determinadas tarefas, com o propósito destes docentes poderem alcançar os objetivos que se encontram definidos para eles próprios e para o Agrupamento. Também é referida uma situação análoga a esta no estudo realizado por Graça (2005), em que a liderança transacional está presente nas ações diárias que os Diretores realizam, em particular quando se preocupam com os professores, os apoiam e incentivam, utilizando para tal processos de reforço de contingência positivo ou negativo. Neste âmbito, segundo Graça, a liderança transacional

“manifesta-se por uma utilização constante dos processos de reforço positivo ou negativo, enquanto instrumento privilegiado de motivação. Quando o subordinado cumpre com o combinado, o líder recompensa-o e não impõe um reforço adverso. Quando tal não acontece, o líder aplica-lhe um reforço de contingência negativo. As recompensas de contingência podem tomar a forma de elogios, recomendações para o aumento de vencimento, bónus, promoções, reconhecimento público, honras” (2005, pp. 183-184).

De modo concreto, a retribuição contingencial foi exprimida pelos Diretores de escola, no estudo efetuado por Graça, nas seguintes situações:

“(a) sempre que o desejam, os professores sentem-se livres para vir discutir consigo o modo como avalia as suas realizações na escola; (b) mostram aos professores que está atento e reconhece as suas realizações escolares; (c) felicita os professores quando fazem bom trabalho; (d) os professores têm uma ideia clara daquilo que ele e eles farão uns pelos outros; e (e) elogia os professores quando eles fazem bom trabalho” (2005, p. 184).

Os Diretores entrevistados também apresentam comportamentos de liderança transformacional, quando criam um relacionamento com os liderados que lhes aumentam o nível de motivação e, assim, lhes possibilita empregar nos seus Agrupamentos de Escolas práticas inovadoras, o que está em linha com o que a este respeito é dito por Northouse (1997; 2013). Entre essas práticas, sublinha-se no AGREVI, a (re)distribuição das horas das AEC no primeiro ciclo simultaneamente com as alterações necessárias que são introduzidas nos horários dos docentes deste nível de ensino. Este Diretor tem plena consciência das alterações que tal prática provoca, invocando a este respeito que tem “(...) que enfrentar os professores do 1º ciclo para que se mentalizem que eles não começam às 9 e acabam às 5 ou acabam às 4 (...). É mais uma função de liderança” (D5). Ainda fazem parte deste tipo de práticas a implementação de grupos de nível nos ensinos básico e secundário no AGREVI, isto é, “a constituição de grupos de nível em turmas (...) de Matemática [no 10º ano e em] (...) Português, (...) Matemática e ao Inglês no 2º e no 3º ciclos” (D5) e a implementação de grupos de nível no ensino básico no AGREAL, tendo o Diretor deste Agrupamento se referido a este aspeto do seguinte modo: “(...) este ano, [ano letivo de 2012-2013,] instituí os grupos de nível [no 1º ciclo]” (D1), tendo especificado em seguida que “fiz para já (...) no segundo ano, no quinto ano e no sétimo [ano]” (D1). Também se inserem neste tipo de práticas a supervisão da prática letiva que ocorre em sala de aula no AGREOL e a supervisão dos serviços administrativos e pedagógicos que é realizada no AGREFI. Sobre este último aspeto, a Subdiretora do AGREFI refere que “relativamente à gestão escolar ela [Diretora do AGREFI] pôs em prática supervisionando até que forma os serviços administrativos e os serviços pedagógicos da escola cumprem a legislação aplicável”. Estes quatro Diretores entrevistados acabam por ter estas práticas de liderança transformacional nos seus Agrupamentos, seguindo a linha de Tichy e Devanna (1986), para quem estes dirigentes são líderes corajosos que enfrentam riscos de forma prudente, acreditam nas pessoas, no seu trabalho e são sensíveis às suas necessidades, mas também estando de acordo com o que a este respeito perspectiva Chiavenato (2010b), uma vez que estes Diretores preocuparam-se em criar uma visão e conseguiram levar as pessoas em direção a essa visão. Ainda neste âmbito e tendo por base o estudo realizado por Cunha (2008), parece-nos que à semelhança do que concluiu este autor, também no nosso estudo as

práticas e comportamentos de liderança transformacional apresentados, principalmente pelos Diretores do AGREAL, do AGREFI, do AGREOL e do AGREVI, se desenvolveram a partir de comportamentos e práticas de liderança transacional, ou seja, após estes Diretores num primeiro momento terem clarificado e definidos expetativas, traçado objetivos e incentivado e motivado os que com eles trabalham para os atingir, é que partiram para a implementação e desenvolvimento de outro tipo de ações. Portanto, tratou-se, como refere Cunha, de um “efeito de valorização da liderança transformacional” (2008, p. 44), ou ainda, como menciona Bass (1999), de um incremento por parte da liderança transformacional em relação à eficácia da liderança transacional. Desta forma, estes Diretores enquanto líderes transformacionais não substituíram o processo transacional, mas antes aumentaram o seu efeito conseguindo implementar e desenvolver nos seus Agrupamentos de Escolas o que atrás se referiu.

Ao fim e ao cabo, tudo isto requer atos de gestão, ações de liderança e capacidades para a tomada de decisões, numa perspetiva de uma liderança emocional, tal como entendem Goleman (1998; 2000; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016), Caruso e Salovey (2006), Heitor (2006), Goleman, Boyatzis e McKee (2011) e Lopes e Salovey (2012), em particular da Diretora do AGREFI, na medida em que esta dirigente, através dos afetos e das emoções, consegue «acolher» os outros e «chamá-los à sua volta», isto é, influenciá-los, o que faz com que facilmente a sigam.

O mesmo sucede com o Diretor do AGREOL, já que este entende que os Diretores de escolas devem ser emocionais, de modo a que, ao utilizarem este estilo de liderança baseado nas emoções, consigam fazer perceber às pessoas lideradas o que se pretende que elas façam, assim como a gostar do que fazem, acabando por se centrar mais nessas pessoas e nas suas emoções relativamente às tarefas e objetivos, o que está de acordo com o que a este respeito é perspetivado por Goleman (1998; 2000; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016).

Na realidade, este estilo de liderança baseado nas emoções ajuda a «captar» a atenção das pessoas, a despertar-lhes sentimentos relativamente a estes Diretores e às tarefas e atividades que sugerem. A capacidade que estes líderes têm para gerir os seus estados de espírito, as suas emoções, e a forma como conseguem influenciar os outros, acaba por contribuir para os resultados que estas organizações escolares conseguem alcançar. Deste modo, os dados deste estudo permitem-nos dizer que o Diretor do AGREOL e a Diretora do AGREFI apresentam comportamentos de liderança emocional que estão em linha com o que neste âmbito é defendido na literatura por aqueles autores que acabamos de referir.

Os Diretores entrevistados também têm presente a importância que as suas práticas têm para os liderados e para a comunidade educativa e o que devem fazer para os envolver. A este propósito,

pode ser invocado o gosto por projetos que o Diretor do AGREAL tem e que por este intermédio tenta envolver os liderados e a comunidade, quando menciona o seguinte: “eu acredito muito em projetos. Acredito muito na abertura da escola a espaços externos complementares, tentando fazer com que haja uma comunhão muito grande com as comunidades, particularmente com a comunidade produtiva (...)”. Portanto, este Diretor entende que é através de um trabalho conjunto com a comunidade que melhor será liderado o seu Agrupamento de Escolas. Além disso, defende que as atividades que lá são realizadas devem ser divulgadas a toda a comunidade educativa e que alguns serviços prestados pela mesma podem ser traduzidos em mais-valias para a escola, quando verbaliza o seguinte no seu discurso:

“Portanto, é por aí. Trabalhar com a comunidade, tentar entender essa mesma comunidade (...) chegando e tirando partido, digamos das mais-valias dos serviços que são muitas vezes postos à nossa disposição... estou a falar por exemplo dos *media*, da rádio (...), da Gazeta (...) [jornal da localidade onde se situa a sede do AGREAL], do..., eu próprio escrevo de vez em quando alguns artigos dando a conhecer aquilo que cá se passa e aquilo que penso sobre determinadas matérias” (D1).

Relativamente à predominância da liderança ou da gestão na ação dos cinco Diretores nos seus Agrupamentos de Escolas do Algarve, as opiniões dos entrevistados não coincidem, uma vez que seis sujeitos entrevistados entendem que estes Diretores lideram os seus Agrupamentos, sendo um deles o Diretor do AGREVI, e igual número já refere que estes dirigentes gerem aqueles estabelecimentos de ensino, enquanto apenas três afirmam que os Diretores tanto os lideram como os gerem. Julgamos que esta circunstância poderá resultar do facto de ao longo de muitos anos não ter havido, normativamente e na prática, uma cultura enraizada e «forte» de liderança do Diretor de escola, pelo que a administração educativa de forma a inverter esta situação e a alterar outras, fez publicar o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Deste modo, podemos afirmar que os dados deste estudo, relativamente à predominância da liderança ou da gestão nos Agrupamentos de Escolas por parte dos cinco Diretores entrevistados, não vão ao encontro do que a este respeito pensou o MEC quando fez publicar aquele diploma. Já a perceção que apenas os cinco Diretores entrevistados têm em relação a este assunto, e que se encontra verbalizado nos seus discursos, coincide com um maior número de práticas de gestão que identificámos que estes dirigentes levam a cabo nos seus Agrupamentos em relação às de liderança, uma vez que a sua maioria menciona que gere mais do que lidera o seu Agrupamento de Escolas. Ainda neste âmbito, podemos acrescentar que cada um dos Diretores entrevistados reconhece que ainda não atingiu a «fase de líder» nos seus

Agrupamentos, com a exceção para o Diretor do AGREVI, como atestam os discursos do Diretor do AGREAL, do Diretor do AGREOL e da Diretora do AGREFI, posição que é corroborada pelo Subdiretor do AGREOL. Assim, a este propósito, o Diretor do AGREAL afirma que é “muito menos líder e muito mais gestor”, o Diretor do AGREOL refere-se a este assunto do seguinte modo: “ainda não cheguei à fase de líder”, enquanto a Diretora do AGREFI menciona que atualmente “as solicitações são tantas e estruturadas de uma tal maneira que nós quase só temos tempo para gerir” e o Subdiretor do AGREOL também é perentório neste âmbito ao verbalizar o seguinte no seu discurso: “(...) eu corro o risco de dizer que os Diretores estão mais habituados a gerir”. Já o Diretor do AGREVI afirmou na sua entrevista o seguinte: “No meu caso acho que tento liderar”.

No entanto, de acordo com os entrevistados, em particular dos Diretores, tal situação ainda não se verifica nos Agrupamentos de Escolas, isto é, a predominância das práticas de liderança relativamente às de gestão, porque a constituição mais recente destes, em que se procedeu à agregação de escolas e destas com Agrupamentos de Escolas, traduzida no aparecimento dos denominados «mega-agrupamentos», ainda não a possibilitou. Na ótica destes sujeitos, a dimensão dos atuais Agrupamentos, a complexidade do seu funcionamento, os problemas novos que trouxeram, que causaram e que antes não existiam, a diminuição de recursos humanos, o aumento exponencial de trabalho e de responsabilidade para todos fizeram emergir um quadro de complexidade, que não permite, por não estarem ainda criadas as condições necessárias, que estes dirigentes empreguem no «governo» de tais estabelecimentos de ensino um maior número de práticas de liderança em relação às de gestão que utilizam. Aliás, é de salientar que um dos Diretores entrevistados é mais apologista da gestão e do gestor do que da liderança e do líder, embora reconheça o mérito da liderança e do líder nas organizações, em particular nos Agrupamentos de Escolas. A este respeito, atente-se ao discurso da Diretora do AGREFI que traduz a perceção da maioria dos Diretores quando diz o seguinte:

“pois eu atualmente não gosto muito porque as condições atuais quase que nos deixam assoberbados com a gestão diária, a resposta imediata que é preciso dar e nós Diretores temos que ter momentos para pensar quer seja individualmente quer seja em grupos, em conselhos disto ou daquilo, pensar em gestão estratégica porque isso é muito importante. Mas esta forma de dar resposta imediata e urgente e a plataforma fecha às seis da tarde e nós temos que [ter tudo pronto antes dessa hora] (...) agora, com a dimensão do Agrupamento e com a variedade de assuntos, (...) a fluência, o ritmo da gestão diária é de tal maneira que não nos permite dedicarmos (...) à liderança (...)” (D3).

Em relação a este assunto, apesar do Adjunto do Diretor do AGREAM defender que o Diretor de escola deve “(...) primeiramente (..) liderar e depois (..) gerir”, o Subdiretor do AGREAL é de opinião que este tipo de dirigente deve tanto liderar como gerir, mas que infelizmente na atualidade se vê obrigado a “gerir mais do que a liderar”.

Ainda relativamente a esta temática o Diretor do AGREAL, tendo presente a importância da liderança afirma que é “(...) muito pela gestão e menos pela liderança”.

Estas posições contrariam o que atualmente se preconiza para as organizações, incluindo as escolares, dado que se recomenda um acréscimo de liderança como forma de dar resposta às novas exigências, solicitações e inovação, tanto sociais como organizacionais, o que na literatura se pode constatar nas obras de Zaleznik (1989), Crozier (1989), MacCoby (1990) e Neves (2011), pois os Diretores entrevistados, ao afirmarem entenderem que, no presente, deviam liderar mais as suas organizações, reconhecem que, na verdade, privilegiam a sua gestão, em virtude das circunstâncias.

Desta forma, sabendo-se que os líderes de hoje são, entre outros aspetos, agentes de mudança, tal como perspetivam Alves e Bandeira (2014), então julgamos que, no futuro, este paradigma terá de mudar nos Agrupamentos de Escolas, de modo a que a liderança esteja mais presente nas ações desenvolvidas pelos seus Diretores, como forma de dar resposta às mudanças que se estão a operar e àquelas que se esperam que venham a acontecer, assim como ao novo quadro de relações que se estabelecem entre líderes e liderados e/ou seguidores e ao gradual aumento da complexidade de trabalho que, porventura, continuará a fazer sentir-se neste tipo de organizações, como advogam diversos autores, entre os quais se salientam Díaz, Fernández e Toranzo (2002).

Apesar dos Diretores entrevistados reconhecerem a importância do Diretor num Agrupamento de Escolas ou numa Escola não Agrupada enquanto líder, devido principalmente à quantidade de trabalho que os «mega-agrupamentos» trouxeram e que antes não existia, entendem que não estão criadas as condições que lhes permitam atingir aquela fase, acrescentando que tudo continuarão a fazer para que tal possa acontecer. Esta perceção por parte destes sujeitos do estudo é também corroborada por diversos autores. Por exemplo, para Walberg (2010) a existência de «mega-agrupamentos» agrava os problemas internos e externos de comunicação, o que dificulta o cumprimento da sua missão, colocando muitas dificuldades aos seus Diretores em se afirmarem como líderes. Já para Azevedo (2011), como os «mega-agrupamentos» foram impostos a «régua e esquadro» por meras razões economicistas, verifica-se que acabaram por provocar um maior isolamento das escolas que os compõem, contribuindo para que as lideranças pedagógicas e administrativas ficassem mais afastadas, o que torna mais difícil ao Diretor ser líder. Por seu lado, o CNE (2012) é de opinião que os «mega-agrupamentos» têm contribuído para que a administração

educativa portuguesa reforce o controlo e limite a autonomia destes Agrupamentos de Escolas, o que tem retirado «liberdade» e capacidade de ação aos Diretores e feito com que estes tenham maior dificuldade em ser Diretores-líderes. Igualmente a este respeito, Benavente *et al.* (2014) referem que a constituição dos «mega-agrupamentos» teve como consequência um exponencial aumento dos procedimentos burocráticos, privilegiou lógicas administrativas em detrimento das educacionais, fomentou a hiper-regulamentação e sobreocupação diária do Diretor, o que tem impossibilitado que este atinja a fase de líder. Portanto, neste âmbito, os dados deste estudo estão em linha com a perspetiva de Azevedo (2011), de Walberg (2010), do CNE (2012) e de Benavente *et al.* (2014).

Prosseguindo, de acordo com os dados analisados, podemos acrescentar que estes Diretores participam em mais áreas de gestão e administração do que aquelas que se enquadram no domínio da liderança, em resultado de se encontrarem sobrecarregados com tarefas administrativas, o que está em linha com o que é referido por Pont (2008), Palacios (2013) e Sandó, Ramírez e Prada (2014). Este facto está ainda em linha com o que a este respeito também foi identificado por Costa e Costa (2010), no estudo que levaram a cabo em Portugal num passado recente. Neste estudo, estes autores (2010) verificaram que o trabalho do Diretor de um Agrupamento de Escolas se direcionava em maior número a tarefas de gestão (76,8%), em relação às de liderança (23,2%).

Portanto, é importante que a administração educativa consiga assegurar que os Diretores de escola não continuem a ser sobrecarregados com tais tarefas, de modo a poderem concentrar-se em questões essenciais como a qualidade do ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos, o currículo, a área pedagógica, assim como com os aspetos relacionados com a motivação e o desenvolvimento profissional dos docentes, tal como é entendido por Costa (2000) e pelo Conselho da União Europeia (2009, cit. por Gálvez, 2013).

Também se sublinha que os sujeitos entrevistados têm presente que no âmbito das práticas que os Diretores desenvolvem nos seus Agrupamentos, tal como é referido no n.º 3, do artigo 45.º, da LBSE, “na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa”, o que, por vezes, não sucede com alguns Diretores entrevistados, no exercício das suas funções. A este respeito, atente-se, no entanto, na preocupação da Subdiretora do AGREFI, quando refere que na sua opinião,

“quando a dimensão pedagógica deixar de determinar as formas e práticas de liderar a escola, penso que a escola deixa de ter sentido, porque acho que na escola deve ser mesmo a prática

pedagógica a determinar as leis para a prática administrativa e a nossa dificuldade, enquanto gestão, tem sido a de não esquecer este objetivo perante todas aquelas determinações legislativas que nos são impostas pelo Estado e que, muitas vezes, só veem a dimensão administrativa e financeira, parecendo esquecer essa dimensão pedagógica. Nós conseguimos filtrar o máximo possível, para que, aos que trabalham no terreno, entenda-se na escola, na sala de aula, continue a prevalecer a dimensão pedagógica”.

Num plano geral, constata-se que os Diretores entrevistados são profissionais que, no exercício quotidiano das suas funções, fazem um bocadinho de tudo. Trata-se, assim, de uma grande quantidade de trabalho que atualmente é realizada pelos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, assim como os das Escolas não Agrupadas, não lhes permitindo dominarem todas as áreas da sua ação, em pormenor, como acontecia no passado. De facto trata-se, como diz a Diretora do AGREFI, de “uma grande quantidade de trabalho” que atualmente têm pela frente os Diretores dos Agrupamentos de Escolas. Esta é uma posição que vai ao encontro do que a este respeito é referido por Benavente *et al.* (2014), dado que para estes autores atualmente, nos «mega-agrupamentos» os Diretores diariamente estão «sobrecupados» com uma multiplicidade de tarefas e funções que antes não tinham. Também alguns sindicatos como, por exemplo, a FENPROF (2012; 2013a) e o SPLIU (2013) são de opinião que a constituição destas unidades orgânicas de grandes dimensões tem repercussões negativas a diversos níveis como, por exemplo, na resposta rápida e eficaz às solicitações e problemas com que estas escolas se deparam, na gestão eficaz dos recursos educativos e na «consolidação» dos Diretores enquanto líderes. Também Flores, Ferreira e Parente (2014) afirmam que a dimensão destes Agrupamentos de Escolas tem complexificado o exercício da liderança, o que tem inviabilizado que os seus Diretores se tornem mais líderes do que gestores.

Na prática, podemos dizer que o trabalho destes cinco Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve caracteriza-se, de uma forma geral, por um quadro de brevidade e fragmentação, tal como o entendem Antúnez (1994), Bonnet, Dupont e Huget (1995), Sallán (1995; 1998), Teixeira (2003), Mayo (2004) e Rodríguez (2006).

No que à avaliação concerne, devemos salientar que nos discursos dos entrevistados não é dito por estes que esta seja considerada como uma função que qualquer Diretor de escola tem a seu cargo, apesar de terem focado a este respeito as aprendizagens proporcionadas pelas situações de formação que frequentaram. Portanto, não referiram que é da responsabilidade dos Diretores escolares a avaliação dos recursos humanos, entre outros tipos de avaliação que é necessário concretizar ao nível da escola. Esta situação contrasta com o que normativamente se encontra instituído neste domínio, já que de acordo com a legislação atualmente em vigor é ao Diretor de

escola que cabe a avaliação dos coordenadores de departamento, assim como do pessoal não docente, além de fazer parte da Secção de Avaliação de Desempenho Docente do Conselho Pedagógico, órgão responsável por ratificar a avaliação de desempenho dos docentes nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas não Agrupadas. Todavia, ainda no campo da avaliação, o Diretor do AGREAL refere que tem por hábito avaliar qualquer atividade, ação ou projeto, que é executado no seu Agrupamento, colocando um «papelinho» para que a comunidade educativa lhe possa fazer chegar o *feedback* relativo à sua realização. Esta situação configura um aspeto novo no âmbito deste estudo, por contrariar o facto dos sujeitos entrevistados não indicarem a avaliação formal dos recursos humanos como uma função que é realizada pelos Diretores de escola, tal como normativamente está a seu cargo.

Alguns entrevistados, particularmente os Diretores, consideraram que estes também desempenham funções de pai e/ou encarregado de educação, colega, amigo, confidente, psicólogo, telefonista, enfermeiro e ajudante. Salientam, então, que, por vezes, o Diretor escolar «faz de pai e/ou encarregado de educação dos alunos», quando os ouve, dialoga com eles e procura resolver os seus problemas. O Diretor do AGREAM dá conta que exerce funções de “telefonista, psicólogo, confidente, que resolve conflitos, que corrige muitos erros, que perdoa muito, que desculpa...” e o Diretor do AGREOL que desempenha as funções de “«pai», encarregado de educação, amigo, colega, confidente. É tudo. É tudo isso. É amigo dos colegas, é «pai» dos alunos, é enfermeiro, se for o caso ajudante, carrega armários, livros, o que quer que seja. Carrega tudo”. Este conjunto de aspetos não são referidos de forma clara e inequívoca pelos diversos autores que consultámos e que se debruçam sobre as funções dos Diretores de escola (Nicholson, 1989, cit. por Gálvez, 1998; Barroso e Sjørslev, 1991; Sacristán, 1995; Sallán, 1995; Lima, 1998a; Torrecilla, Hernández e Pérez-Albo, 1999; Antúnez, 2000; Olalla e Ruiz, 2003; Ruiz e Olalla, 2003; 2004; Cattonar, 2006; Ros e Martínez, 2007; Herrero, Ruiz e Olalla, 2008; Santos, 2009; Costa e Costa, 2010; Olalla, Chow e Tafur, 2011; Blejmar, 2013). Apesar dos sujeitos entrevistados no nosso estudo, em particular os Diretores, não terem verbalizado nos seus discursos todas as tarefas e funções que desempenham, julgamos que globalmente a totalidade das mesmas se enquadram nos domínios administrativo e financeiro, pedagógico e educativo, de relações internas e de relações externas, à semelhança do que a este respeito já tinha sido identificado nos estudos levados a cabo por Barroso e Sjørslev (1991), Lima (1998a), Santos (2009) e Costa e Costa (2010).

Dez entrevistados (D1; D3; D4; S1; S2; S3; S4; A1; A3; A4), entre eles três Diretores, entendem ainda que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas não

devem desempenhar outras funções além daquelas que presentemente realizam, dado que as mesmas já são suficientes, considerando a maioria destes sujeitos que tais funções já estão em excesso. Um deles acrescenta que este tipo de dirigente deveria desempenhar menos funções do que aquelas que desempenha no presente momento, dado que no seu discurso menciona “que deveria desempenhar menos” (S1), o que vai ao encontro da posição referida por Benavente *et al.* (2014), quando a este propósito referem que atualmente os Diretores estão «sobreocupados», pelo que deveriam levar a cabo menos tarefas e desempenhar um menor número de funções.

A posição da maioria dos entrevistados relativamente ao não desempenho de outras funções por parte do Diretor de escola é clara e inequívoca no que verbalizaram nos seus discursos, nomeadamente quando dizem o seguinte: “Não. *Full-time job*, então! Quais? Outras funções? Não chega?” (D1); “Não há condições para isso” (D3); “Não. Mais ainda (...)” (D4); “Eu acho que não há tempo para mais” (S2); “Mais não” (S3); “Não. Acho que já são suficientes” (S4); “Não” (A1; A3); e “Não. Isso não” (A4). É óbvio que os entrevistados se estão a referir a funções escolares.

No entanto, cinco sujeitos do estudo (D2; D5; S5; A2; A5), sendo dois deles Diretores, admitem que estes profissionais poderão desempenhar outras funções, desde que não sejam remuneradas e não colidam com as de Diretor de escola como, por exemplo:

- participação em eventos de cidadãos ou num órgão social de um clube ou de outra organização, como exercício da cidadania;
- funções numa Câmara Municipal, numa Junta de Freguesia ou ainda numa outra associação, mas que não ocupassem muito tempo;
- funções de natureza diferente daquelas que desempenha no cargo de Diretor de escola numa corporação de Bombeiros, numa associação política de qualquer género, numa associação cívica ou mesmo numa Assembleia Municipal;
- ser docente, mas apenas na escola do qual é Diretor para não perder o contacto com os alunos e com a área pedagógica, o que foi sugerido por dois Diretores entrevistados (D2; D5). Por exemplo, o Diretor do AGREAM a este respeito diz o seguinte:

“eu acho que deveria (...). Eu gostaria muito de poder ir dar aulas, mas não com aquela obrigatoriedade de ter as cinco horas semanais, não. Ter a liberdade e dizer assim: olha, hoje apetece-me ir dar uma aula, na minha área obviamente, na turma tal. Para quê? Para não perder o contacto com os alunos”.

Também o Diretor do AGREVI entende que o Diretor de escola poderá desempenhar outras funções, designadamente ao nível da docência, quando menciona que este tipo de dirigente

“pode «dar aulas» se assim o entender. Só na própria escola onde está e compatível com o exercício do cargo de Diretor. Por exemplo, podia ter uma turma como tem o Subdiretor, só para não perder a ligação com a parte pedagógica e a relação direta com os alunos. Só nesse aspeto”.

Ainda sobre outras funções que os Diretores de escola podem desempenhar, o Subdiretor do AGREVI é de opinião que estes dirigentes podem exercer outras funções, mas que “não se trata de acumular, mas sim, trata-se mais de exercer cidadania, porque exercer cidadania significa que nós participamos com os nossos vizinhos, com os nossos conterrâneos na parte que está fora da escola”, enquanto o Adjunto do Diretor do AGREAM a este respeito diz o seguinte:

“É assim: não vejo com maus olhos que possa estar noutras funções, mas têm que ser funções que não ocupem demasiado tempo. (...). Por exemplo, se tivesse que ser Vereador numa Câmara Municipal, se tivesse que ser Presidente de uma Junta de Freguesia, se tivesse que ser Presidente de uma qualquer associação fora e que lhe ocupasse muito tempo não o poderia fazer, porque isto (a direção, ou o cargo de Diretor) ocupa-nos a 120%, que são as horas de trabalho que temos que fazer cá estipuladas por lei, que são sete ou oito horas aqui (na direção) e mais algumas que são as que levamos para casa, para a cama, para o travesseiro (...) se houver distrações, por outro lado, isto já não consegue funcionar a 100%. (...) [também estas funções podem ser desempenhadas] num outro órgão qualquer em que tenha reuniões esporádicas, em que ele possa dar o parecer dele, em que ele possa dar a opinião dele e a experiência dele, mas que ocupem poucas horas”.

Já a Adjunta do Diretor do AGREVI defende que o Diretor escolar deveria desempenhar outras funções,

“mas com limites (...). Com limites de tempo para não interferir com as funções a desempenhar num Agrupamento de Escolas e também com limites de docência, isto é, acho que há coisas que já se passaram no passado que não devem voltar a passar-se, quero dizer, as pessoas não podem sobrepor uma ou outra atividade a esta, porque (...) se é esta que assumiram e hoje são voluntários, portanto, candidatam-se, portanto, é esta que devem ter. Agora, há atividades não remuneradas como, por exemplo, dirigir os Bombeiros Voluntários

se fosse caso disso, (...) estar numa associação política de qualquer género ou numa associação cívica, num clube de futebol, por exemplo, porque não? De ciclismo (...). Eu penso que estas atividades não devem ser remuneradas, em princípio, até para estar mais próximo daqueles que lidera ou que dirige. [E isto contribuiria para o enriquecimento do Diretor], porque traz coisas, quero dizer, uma pessoa que é mais aberta ao mundo tem forçosamente mais conhecimento dele e ao ter mais conhecimento dele só pode ser uma mais-valia para a organização. Isto é assim que eu vejo. É assim em todo o lado, porque é que não há de ser aqui”.

Sobre o facto de o Diretor exercer a docência, refira-se que a Diretora do AGREFI, no passado, já o fez e ter afirmado na sua entrevista que atualmente não existem condições para que tal se verifique, dado que as inúmeras solicitações que são dirigidas a este dirigente, muitas delas urgentes e requerendo a sua presença física, fariam com que os seus alunos fossem prejudicados no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, devemos ter presente que atualmente existem países na Europa em que os Diretores têm que desempenhar a docência, muitas vezes substituindo professores que se ausentam inesperadamente como são, por exemplo, os casos da Espanha, da Grécia, da Áustria, do Liechtenstein, da Alemanha, da Irlanda, da Hungria, da Polónia, da Roménia, da Finlândia, do Reino Unido e da Turquia (Eurydice, 2013). No caso concreto do nosso país a legislação atualmente em vigor, designadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, não obriga a que os Diretores das escolas tenham que desempenhar esta função.

De qualquer modo, em relação a outras funções que os Diretores poderiam desempenhar, não existe um consenso, dado que dois terços dos entrevistados consideram que estes atores educativos não devem desempenhar mais funções para além daquelas que atualmente desempenham, enquanto um terço é de opinião que tais dirigentes podem desempenhar outras funções, externas à escola ou realizadas no seu interior (internas), mas que não ocupem muito tempo.

Atualmente os cinco Diretores, na ação diária nos seus Agrupamentos de Escolas do Algarve, face aos dados (re)colhidos neste estudo, enfrentam uma série de constrangimentos, tanto de ordem externa como interna, sendo os maiores, dizem estes entrevistados, os que são colocados pelas pessoas e pela profusão de legislação que é publicada pelo MEC.

Assim, relativamente à legislação, além de ser muita e de se encontrar dispersa, a «velocidade» com que é publicada pela administração educativa, tem provocado nos últimos anos uma grande instabilidade nas escolas e uma grande angústia a quem as gere, administra e lidera. A este respeito, existe um consenso no discurso dos entrevistados, segundo o qual se legisla demais, de

forma contínua, e, por vezes, «mal», em Portugal. Esta excessiva quantidade de legislação que é publicada, na opinião generalizada dos entrevistados, causa grandes problemas aos Agrupamentos de Escolas, na medida em que os «enreda numa teia» legislativa que os faz perder tempo (Azevedo, 2003). Os próprios Diretores entrevistados sublinham a este propósito que estão condicionados por normativos que se podem resumir ao *slogan* «o que hoje é verdade, amanhã é mentira». Isto verifica-se porque, segundo estes sujeitos, quando as coisas começam a correr bem, estes são confrontados com alterações à legislação existente ou pura e simplesmente com a sua revogação e a publicação de nova legislação.

Também no estudo conduzido por Pereira (2006) foi possível verificar que a legislação se constituía como um dos maiores constrangimentos à ação daqueles que são os responsáveis em cada escola, na altura denominados por Presidentes do Conselho Executivo e hoje por Diretores. Pereira utilizou a expressão “legislação castradora” (2006, p. 111), vincando, desta forma, que os diplomas legais condicionavam «fortemente» o trabalho quotidiano daqueles dirigentes.

A este propósito, o Diretor do AGREAL diz o seguinte:

“nós somos um bocado presos a muita regulamentação, a muita legislação. Há catadupas de legislação (...) a legislação (...) alterada constantemente. (...) uma legislação sempre a sair e que não nos permite levar um rumo que a gente defina para vários anos, não. Hoje é assim, mas amanhã já não é assim. A instabilidade da legislação”.

A Diretora do AGREFI refere que as funções dos Diretores são condicionadas pela “quantidade de legislação” e que “nos últimos anos, a legislação nunca está estável”, acrescentando ainda a este respeito o Diretor do AGREOL que “não é fácil abranger toda esta legislação que existe (...)”, ou seja, “«desbravar esta floresta» que é a legislação do ensino” e que atualmente “(...) faz-se uma muito má legislação em Portugal”. Igualmente o Diretor do AGREVI entende que “(...) o facto da legislação mudar dia sim, dia não, são fortes constrangimentos [para a ação dos Diretores escolares], porque o pessoal nunca sabe o que é válido agora e já não é válido amanhã”. Este Diretor afirma ainda que “a legislação não é perfeita, aliás nada é perfeito”, mas «tem a certeza» que no caso da sua «equipa diretiva» “se não estivéssemos tão condicionados pela legislação poderíamos gerir melhor [o AGREVI]” (D5).

Também é elucidativa a opinião dos Subdiretores e dos Adjuntos em relação à legislação ser considerada como um dos aspetos que dificulta a ação aos Diretores de escola. Por exemplo, o

Subdiretor do AGREAL entende que com “(...) esta nova legislação dos Agrupamentos de Escolas, agora falando propriamente neste caso, a «máquina» tornou-se muito pesada”. A Subdiretora do AGREFI diz que “a legislação que sai do MEC é tão abundante e tão controversa”, que dificulta a administração, a gestão e a liderança de qualquer Agrupamento de Escolas ou de Escola não Agrupada. Esta dirigente acrescenta ainda que as dificuldades colocadas aos Diretores de escola devem-se, assim, às

“sucessivas alterações legislativas a que somos sujeitos e, dentro dessa dificuldade, as próprias contradições que as leis consagram umas relativamente às outras, que nos fazem trabalhar, para além do que deveria ser normal, para conseguirmos, concluir qual o procedimento mais correto a tomar...” (S3).

Para a Adjunta do Diretor do AGREAL “a legislação (...) é um «bico de obra» e para mais nos tempos em que estamos há uma mudança constante dos diplomas legais a todos os níveis”. Já o Adjunto do Diretor do AGREAM trata esta questão de forma mais pormenorizada quando afirma:

“A legislação sai para o terreno, chega cá, nós lemos sim senhor, saiu um Decreto-Lei, saiu um Despacho... um Despacho tem muita coisa para ler nas entrelinhas, que nós lemos e fazemos uma interpretação que por vezes pode não ser aquela que está na mente do legislador quando fez aquilo e depois quando nos chegam aqui a bater à porta e nos questionam... porque é que está a fazer assim? Porque eu interpretei assim. (...) mas isto não é assim? Mas ninguém nos disse antecipadamente que aquilo não deveria ser assim, que havia um outro caminho a seguir. A legislação por vezes é muito dúbia e deixa ali muito espaço a divagações e isso acarreta-nos às vezes dissabores. E muita legislação saída todos os anos e cada vez que muda um governo, vem uma profusão de legislação por aí a fora. Às tantas já não sabemos se o Decreto-Lei e o Despacho não sei quantos estão ainda em vigor ou se já existem outros que os revogaram”.

Portanto, a forma como se legisla em Portugal e a instabilidade que a legislação vem provocando nos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, deve-se “à legislação compulsiva” (Ferreira e Silva, 2014, p. 207), em que também se salienta a incongruência entre os discursos e as práticas dos responsáveis pela educação em Portugal.

Outro aspeto focado pelos entrevistados que é tido em consideração pelos Diretores de escola no desenvolvimento do seu trabalho diz respeito aos recursos humanos, pois estes, na sua opinião, tanto condicionam, como facilitam a ação de tais dirigentes. Acabam por ser um constrangimento quando têm pouca formação, não se envolvem, não participam, não ajudam e não colaboram com o Diretor. Ainda quando boicotam as decisões tomadas ou a própria tomada de decisões e se opõem às linhas orientadoras de ação dos Diretores escolares. Portanto, os recursos humanos condicionam a ação do Diretor de escola, quando, por exemplo, de acordo com o Diretor do AGREAL, se tem

“(…) um pessoal auxiliar, operacionais particularmente no segundo e terceiro ciclo [que] não entendem bem a função que deviam de ter. Não têm o *approach* que deviam ter com os alunos, funcionam por gritos e depois admiram-se de serem pouco respeitados, exatamente porque o relacionamento que têm com a massa crítica, com os alunos não é o adequado”.

Por seu lado, o Diretor do AGREOL refere que muitas das dificuldades que são criadas ao exercício das funções dos Diretores ficam a dever-se aos recursos humanos, em particular à desmotivação das pessoas, salientando que os

“comportamentos que são tomados em função da vontade das pessoas, da sua determinação, da sua motivação e também aí, por vezes, (...) acontece que as coisas não correm tão bem como se desejava e é preciso atuar e já tenho atuado. Pontualmente aqui e ali nalguns casos”.

Ainda os recursos humanos dificultam o trabalho dos Diretores escolares quando, na ótica do Adjunto do Diretor do AGREAM, se verifica a “discordância das ideias que o líder tem”, assim como “a não cooperação das pessoas” e “as não ajudas, (...) as situações em que tentam atrapalhar o desenvolvimento das coisas ou por não concordarem ou apenas para criar confusão”, portanto, “se as pessoas não forem cooperantes e não ajudarem torna-se um constrangimento”. A estas dificuldades acrescenta ainda “a discordância existente (...) quer de professores, quer de pessoal auxiliar. É o nem sempre concordarem e não seguirem o líder nessa situação, divergirem e terem que ser chamados à atenção” (A2).

Por outro lado, as pessoas facilitam o desempenho das funções dos responsáveis pelos Agrupamentos de Escolas quando «seguem o caminho traçado» pelo Diretor, cooperam e se empenham para que a organização escolar onde trabalham consiga atingir as metas e os objetivos definidos, quando contribuem para enraizar uma cultura de Agrupamento «forte» e um clima escolar «positivo» e adequado ao seu funcionamento, assim como quando têm iniciativa, grande capacidade

de diálogo e experiência. A Subdiretora do AGREFI diz que facilita o desempenho das funções de Diretor quando nas escolas existem pessoas “com grande iniciativa, com grande capacidade de diálogo [e] com grande experiência”. Já o Adjunto do Diretor do AGREAM, a este propósito, entende que as facilidades que os Diretores têm no desempenho das suas funções também se devem às “ajudas que as pessoas possam dar e ajudar a trilhar o caminho” e ao “apoio que as pessoas possam dar (...) para que se consigam atingir os objetivos, porque isto mais faz quem quer do quem pode”, portanto, se as pessoas “ajudarem e forem cooperantes torna-se uma facilidade”.

É, portanto, determinante para a ação dos Diretores a forma como os recursos humanos dos seus Agrupamentos encaram o trabalho. Mas o facto de uma parte significativa destes recursos humanos pertencer a dois empregadores distintos, como acontece com o pessoal não docente, em que uns estão afetos às Câmaras Municipais e outros à administração central (MEC), tendo vencimentos distintos, regalias diferentes, horários diversos e trabalhando uns 35 horas e outros 40 horas por semana, vem colocando muitas dificuldades, na generalidade, aos Diretores dos Agrupamentos. O Diretor do AGREVI refere que desde que foi constituído este «mega-agrupamento» que tem

“pessoal não docente que é do Ministério e pessoal não docente que é da Câmara. No caso dos assistentes operacionais não se nota muito, porque uns estão numa escola e os outros estão nas outras escolas. Os do Ministério só estão aqui na Escola Secundária. Os que estão nas escolas básicas e nas escolas dos 2º e 3º ciclos são todos da Câmara, mas no que diz respeito aos funcionários administrativos isso já não acontece, porque eu tenho na mesma sala (...) duas secretárias contíguas, tenho uma da Câmara e outra do Ministério da Educação. Inclusive, agora não mas durante uns meses fizeram horários diferentes. Umas faziam 40 horas e outras faziam 35. Portanto, estes são exemplos de constrangimentos (...)”.

Os Diretores entrevistados reconhecem, ainda em relação às pessoas, que tem sido difícil motivá-las, dado que o país viveu sob um programa de assistência financeira, em que os cortes salariais, o aumento do horário de trabalho, o aumento do número de alunos por turma, a supressão de diversos feriados, o congelamento das carreiras profissionais, a redução «drástica» do número de educadores e de professores, assim como de pessoas afetas ao pessoal não docente, gerou, de uma forma geral, um grande descontentamento nos funcionários públicos, o que «acabou por deixar marcas». Portanto, este desinvestimento na educação tem trazido grandes constrangimentos à ação dos Diretores entrevistados, tal como desta forma é percecionado por Martins, quando a este propósito refere que as limitações orçamentais impostas “pelo «programa de ajustamento

orçamental» (...) é (...) a mais gravosa ofensiva sobre a educação pública dos últimos 40 anos” (2014, p. 470). Atente-se ao discurso do Diretor do AGREOL:

“Nos últimos anos, digamos que a dificuldade duplicou, triplicou, é de maior monta, porque as pessoas estão completamente desmotivadas por várias razões... pelas condições económicas, pelas condições físicas, pela maneira como somos tratados pela tutela, somos tratados «abaixo de cão» e como uns miseráveis que aqui andamos”

Também se pode salientar a este propósito o discurso da Subdiretora do AGREFI quando menciona que

“a falta de recursos também pode ser um constrangimento, porque é extremamente difícil gerir uma organização sem recursos e ultimamente temos assistido muito a isso com estas questões destes cortes sucessivos não só nos nossos vencimentos, mas acima de tudo também nos orçamentos das organizações e neste caso da escola”.

Portanto, os próprios “cortes orçamentais” como verbalizou no seu discurso o Diretor do AGREOL acabaram por dificultar o trabalho destes dirigentes. Ainda a este respeito, a Diretora do AGREFI é muito categórica ao referir o seguinte:

“Do ponto de vista financeiro, nós (...) este ano tivemos no Orçamento de Estado menos vinte mil euros do que no ano passado. (...). Portanto, se nós estamos a ter redução no Orçamento Geral do Estado que é atribuído à escola, nós temos que tentar compensar, nós não temos outra solução. Temos que tentar compensar no Orçamento de Receitas Próprias e isso exige mais de nós. Portanto, tudo se conjuga para exigir mais esforço” (D3).

Relativamente a esta questão, o Diretor do AGREVI mostrou-se muito preocupado, afirmando que no ano letivo de 2014-2015 “(...) vai ser mais difícil, porque tiraram 15% em relação àquilo que tinha o ano passado”, acrescentando que este corte no Orçamento do Estado diz respeito, basicamente, em termos práticos, que “de um duodécimo de 13000 euros passámos a ter um de 11000 euros. Temos que fazer a mesma coisa com 11000 euros como fazíamos com 13000 euros, em termos de Orçamento de Estado”.

No plano dos aspetos condicionadores da sua ação, os Diretores entrevistados apontam também as exigências que ultimamente os pais e encarregados de educação vêm manifestando em

relação ao papel da escola no processo educativo dos seus educandos, em resultado de se encontrarem melhor informados dos direitos que têm, esquecendo-se, por vezes, dos deveres. Para a Subdiretora do AGREFI um dos constrangimentos que qualquer Diretor de Escola tem na atualidade relaciona-se com os “(...) encarregados de educação [que] são informados e conhecem os seus direitos e querem muito exigir o cumprimento desses direitos, ainda que, muitas vezes, esqueçam os deveres que também têm que cumprir”. A Própria desmotivação do pessoal docente, uma vez que tem menos horas para preparar um maior número de aulas que tem para lecionar tem condicionado o trabalho do Diretor escolar. Nesta questão atente-se ao discurso da Subdiretora do AGREFI quando refere o seguinte: “portanto, essa maior dificuldade prende-se com a desmotivação do corpo docente que tem menos horas para preparar aulas, têm mais aulas para dar... o que se torna um constrangimento”. A este respeito, também o Subdiretor do AGREOL menciona que um dos entraves que se colocam aos Diretores escolares “neste momento é a carga substancial de trabalho que os docentes têm”.

Além disso, os conflitos que surgem, motivados por desentendimentos e/ou desencontros de opiniões ou por visões diferentes em relação à realidade escolar entre os recursos humanos, constituem aspetos que têm vindo a condicionar o desempenho das funções aos Diretores de escola. Desta forma, os Diretores têm de ter em consideração que, para desempenharem o seu cargo, é necessário que, entre outras situações, primeiro saibam evitar conflitos, antecipando-os, e quando surgem consigam mediá-los e resolvê-los. Neste âmbito, um dos aspetos que os sujeitos entrevistados consideram importante é a sua formação e capacitação nesta área. A este respeito, o Diretor do AGREVI entende que uma das soluções prende-se com a frequência de situações de formação no domínio da gestão de conflitos, dado que “há novos conceitos de como gerir conflitos” reconhecendo, no entanto, que presentemente nessa “parte da gestão de conflitos (...) há falta de formação e há necessidades de formação e ainda por cima os Centros de Formação (...) [existentes no Algarve] para os Diretores e não só, não têm nada”.

Tal situação requer que estes Diretores passem a ser mais líderes do que gestores e que tenham uma grande capacidade de liderança para «enfrentar e contornar esta questão» e outras afins e conseguir que, de um modo geral, as pessoas se empenhem em prol do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e do próprio sucesso do Agrupamento de Escolas, posição que atualmente é defendida para todas as organizações, incluindo as escolares, como na literatura é referido por diversos autores, entre os quais salientamos Neves (2011).

Outro dos grandes constrangimentos que os Diretores entrevistados dizem sentir, prende-se com a enormidade de tarefas, solicitações e mudanças que enfrentam diariamente, pelo que

atualmente não lhes é possível abranger tudo o que envolve a administração, gestão e liderança de um Agrupamento de Escolas. Por este motivo, delegam nos outros competências e responsabilidades, em particular nos restantes elementos que compõem as equipas de direção, assim como nos coordenadores das estruturas intermédias, tal como a este respeito defendem Peeling (2007) e Owen (2008), fazendo com que estes sigam as suas orientações e tornando possível que se atinjam os objetivos individuais e organizacionais antes definidos para o Agrupamento.

De acordo com o que verbalizaram estes entrevistados, o excesso de trabalho que têm no presente implica que saibam selecionar o que é importante e urgente fazer e/ou resolver, a fim de conseguirem gerir o tempo da melhor forma possível. Esta circunstância faz com que o tempo tenha de ser levado em consideração, assim como a sua gestão, devendo para tal, os Diretores dos Agrupamentos de Escolas, ter presente e agir de acordo com o que neste âmbito defendem Adair (1988b), Campo e Fernández (2007), Núncio (2011), Armstrong (2012), Batista *et al.* (2013), Fachada (2014), Morais e Graça (2014) e Bird (2016). Ou seja, devem selecionar o que é importante daquilo que verdadeiramente lhes parece mas não é importante que seja realizado. Em seguida, devem identificar de entre o que é importante, quais são as tarefas ou ações urgentes a concretizar para finalmente priorizar a sua realização. Durante este processo devem ainda ter em atenção os aspetos que lhes «roubam» tempo como, por exemplo, o tentar responder aos *e-mails* a «toda a hora», permitirem interrupções enquanto resolvem um assunto ou concretizam uma tarefa, dar atenção a duas ou três pessoas em simultâneo, tentar fazer duas ou mais tarefas ao mesmo tempo, entre outros aspetos. Assim, devem ser «disciplinados» de modo a garantirem uma gestão do tempo que lhes permita manter o Agrupamento de Escolas em funcionamento e com sucesso. Por fim, devem realizar as tarefas mais rapidamente e com menos erros, de forma a concretizarem o que estava previsto fazer. Portanto, para muitos entrevistados como, por exemplo, para a Subdiretora do AGREAM “o maior constrangimento é a falta de tempo”. A este propósito, atente-se ao discurso do Diretor deste Agrupamento quando diz o seguinte:

“(…) não tenho tempo para liderar de acordo com a análise dos resultados da escola, aquilo que pensamos para o nosso Agrupamento, quer dizer o que nós não temos aqui é tempo para refletir e para construir uma liderança com base numa reflexão dos resultados. Não há tempo para refletir” (D2).

Este Diretor salienta que um dos fatores responsáveis por tal situação se colocar à sua equipa diretiva se deve à parte administrativa, dado que esta “«suga» muito do nosso tempo, absorve-nos

muito não deixando margem para o resto, nem para fazer uma gestão neste caso com a minha ideologia do que é gerir um Agrupamento” (D2). Por último, também a este respeito, sublinha-se que a Diretora do AGREFI não tem tido problemas em gerir o tempo, especificamente no que diz respeito a conciliar a sua vida pessoal com a profissional, referindo isso no seu discurso da seguinte forma: “(...) nunca tive problemas quanto à gestão do tempo. Sempre consegui conciliar a minha vida com aquilo que eu achava que era o tempo certo para a escola”.

Aspeto que também é salientado pelos entrevistados, em particular pelos Diretores, é a falta de autonomia, dado que esta não passa de uma «ficção decretada», tal como referem Barroso (1999a; 2002a; 2004) e L. C. Lima (2002b; 2003a) ou de uma «retórica», como menciona Afonso (2016). Dizem a propósito os Diretores entrevistados que não existe qualquer autonomia para se proceder à escolha e contratação do pessoal docente e não docente e que não dispõem também de autonomia financeira, pedagógica e administrativa, tal como entendem Lima e Afonso (1995). De um modo geral, referem nos seus discursos que não têm nos seus Agrupamentos «autonomia para nada», nem para realizar as compras, já que as têm de fazer numa plataforma eletrónica das «compras públicas», tendo que se cingir ao que lá é disponibilizado para venda, sem qualquer qualidade, o que acaba por sair mais dispendioso ao Estado. Acrescentam ainda que não têm autonomia para constituir as turmas, o seu número e a organização dos próprios cursos, entre muitas outras situações em que a falta de autonomia acaba por ser um grande entrave que se coloca atualmente ao Diretor e à sua ação. Neste âmbito, é quase unânime entre os entrevistados que um dos aspetos que mais condiciona o trabalho dos Diretores de escola, tal como, por exemplo, refere o Diretor do AGREAM “é a falta de autonomia”. Para a Diretora do AGREFI

“embora o discurso do Ministério seja o de utilizar cada vez mais a palavra autonomia, essa é uma palavra que em termos escolares nunca entrou no meu léxico. Nunca entrou, porque... ficaríamos aqui uma longa tarde a conversar sobre a autonomia, porque a autonomia também tem que ser vista em vários aspetos, a financeira, a pedagógica, etc., mas a verdade na prática, do meu ponto de vista, nós cada vez temos menos autonomia. Por isso eu nunca uso esta palavra, que vem em todos os documentos legislativos, com preâmbulos muito interessantes sobre a autonomia, mas que na prática não é nada disso, porque nós temos verificado”.

Também para o Diretor do AGREVI as grandes dificuldades que se colocam aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas prendem-se com “a falta de autonomia”. E que, portanto, fazer a “gestão pedagógica, administrativa [e] financeira (...)”

sem autonomia não é fácil”. Segundo a Adjunta deste Diretor, este facto é tão evidente que, por exemplo, ao nível da gestão financeira a falta de autonomia reflete-se de forma «negativa» no Agrupamento, quando refere o seguinte:

“aqui o constrangimento é efetivamente nós não podermos gerir o orçamento que temos de acordo com aquilo que pensamos que é importante, quer dizer, nós chegamos a um ponto caricato. Neste momento, como não há dotação de verba para aquisição de computadores temos computadores obsoletos. Temos um parque imenso de computadores e está a ficar completamente obsoleto e não podemos substituí-los. O gestor tem que arranjar uma forma imaginativa de atualizar os computadores, porque eles já não suportam os programas novos (...)” (A5).

Por último, uma das «lamentações» que os Diretores entrevistados manifestaram nos seus discursos em relação à autonomia, pode ser traduzida pelo que disse a este respeito o Diretor do AGREVI quando referiu que “não temos autonomia para coisa nenhuma. Temos que pedir autorização para fazer tudo e mais alguma coisa”. Ainda neste âmbito, o Subdiretor do AGREOL, apesar de reconhecer que a autonomia de que atualmente as escolas dispõem condiciona o trabalho dos seus Diretores, entende que a administração educativa concede autonomia aos estabelecimentos de ensino, acrescentando que se trata de uma “autonomia limitada”, na medida em que “tem uma barreira à direita e tem uma barreira à esquerda”, ou seja, tal como refere a Adjunta do Diretor do AGREAL, resume-se “ao fim [e] ao cabo (...) à pouca autonomia” que os Diretores têm para administrar e gerir os seus Agrupamentos de Escolas. Assim, para este último sujeito as escolas e os seus Diretores têm “muito pouca autonomia”, pelo que neste campo concluiu que “o maior constrangimento é a falsa autonomia que os Agrupamentos têm” (A1).

O controlo excessivo exercido pela administração educativa portuguesa sobre os Agrupamentos de Escolas, materializado nas inúmeras e exigentes plataformas eletrónicas, que os Diretores são obrigados a preencher sobre tudo e mais alguma coisa, com prazos muito curtos para a sua realização, tem dificultado o trabalho a estes atores educativos, pelo que sobre este aspeto várias são as críticas apontadas à tutela por alguns autores, entre as quais se salientam as de Lima (2015). Sobre estes aspetos, a Diretora do AGREFI refere o seguinte:

“nunca como agora a gente sente que tudo é tão controlado à distância (...) esse controlo é tão exagerado, isto há de ser revisto porque não há de chegar à conclusão de que não é pelo facto de controlarem mais que as escolas funcionam melhor”.

Esta situação é, pensamos, também resultado do facto de se ter verificado nos últimos cinco anos um acentuar da (re)centralização do funcionamento e decisão de quase tudo no MEC, em virtude da passagem de muitas competências da antiga DREAlg e atual DSRAL para o MEC, desprovendo-a, por assim dizer, de todos os poderes que ainda (de)tinha. A centralização das decisões foi apontada pelos entrevistados como um enorme constrangimento que se coloca a qualquer Diretor de escola na atualidade. Podemos exemplificar esta posição com parte do discurso da Diretora do AGREFI quando menciona o seguinte:

“com a centralização das decisões, nós a maior parte das vezes levamos um dia para conseguir uma chamada telefónica ou enviamos *mail's* com dúvidas pertinentes e urgentes, às quais não obtemos resposta, não chegamos a obter resposta nunca. Portanto, esta gestão à distância com o poder central foi extremamente inconveniente. Portanto, há uma diferença muito grande entre a existência da Direção Regional e a passagem para esta Direção de Serviços da Direção-Geral de Lisboa. Isso não tem comparação. Portanto, essa falta de acompanhamento traz muitas dificuldades de funcionamento às escolas”.

Esta centralização, ou talvez seja mais correto se falar em recentralização, tal como já tinha sido identificada no passado por Pinhal e Dinis (2002), deriva da falta de vontade política, de quem governou e governa o nosso país, em proceder no «terreno», isto é, na prática a uma verdadeira descentralização. A descentralização não passa de uma retórica que normalmente incorpora os normativos e que apenas tem servido para legitimar a existência de outras «agendas», mais ou menos ocultas, consoante os interesses em questão (Pinhal e Dinis, 2002).

A desadequação do calendário escolar aos tempos de hoje, indicado por alguns Diretores, constitui-se como outro dos aspetos que condicionam a sua ação, dado que os três períodos por terem durações muito variáveis de ano para ano vêm colocando problemas à organização, administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas, entendendo estes entrevistados que uma das soluções passaria pelo calendário escolar integrar dois semestres, ambos com duração semelhante, com dois momentos de avaliação final, que decorreriam após o término de cada um deles, tal como defende a ANDAEP (2016a; 2016b). Esta Associação entende que atualmente não se justifica a existência de três períodos letivos, defendendo que se deveria proceder a uma reformulação do calendário escolar nos ensinos

básico e secundário, de forma a ser constituído por dois semestres, à semelhança do que se verifica no ensino superior público português.

A falta de alguns meios para resolver determinadas situações que se colocam aos Agrupamentos de Escolas é também apontada pelos entrevistados como outro fator que dificulta a ação dos Diretores. O discurso do Adjunto do Diretor do AGREAM é elucidativo a este respeito quando refere o seguinte: “(...) a falta de meios para conseguir resolver as situações que se colocam, que, por vezes, aparecem (...) quer humanos, quer materiais, quer meios técnicos, quer meios monetários”.

Os Diretores entrevistados não concordam com a forma como é feita a atribuição de crédito horário às escolas. Tendo o MEC, de acordo com o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, atribuído, para o ano letivo de 2014-2015, um maior número de horas aos Agrupamentos de Escolas e às Escolas não Agrupadas com menores dificuldades, ou seja, com melhores resultados escolares, entendem os Diretores entrevistados que tal não está certo e que deveria ser precisamente ao contrário, dado que as escolas que têm maiores dificuldades é que deveriam ter um crédito de horas alargado para poderem aplicar metodologias de apoio e de recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou de outra ordem. Os sujeitos do nosso estudo têm dificuldade em perceber esta «linha de funcionamento» que a administração educativa vem insistindo em aplicar nos últimos anos letivos, em que são beneficiadas as escolas dos «bons alunos», isto é, as escolas de alunos com bons resultados académicos. Também a FENPROF (2016a; 2016b) partilha da mesma opinião, referindo que o mais justo para as escolas é o que irá ocorrer no ano letivo de 2016-2017, de acordo a publicação do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, já que o crédito horário que a administração educativa prevê atribuir a cada Agrupamento de Escolas e a cada Escola não Agrupada dependerá do número de turmas existentes e de horas disponíveis, nos termos do artigo 79.º do ECD, que será determinado mediante o cálculo que se irá obter a partir de uma fórmula em que esse número de turmas existentes é multiplicado por sete, subtraindo-se deste valor obtido 50% do total de horas resultantes da utilização daquele artigo. Esta estrutura sindical assume tal posição dado que a administração educativa garante que nenhum Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada irá perder horas de crédito horário relativamente ao ano letivo anterior. Assim, quanto a este respeito, os dados obtidos neste estudo não vão ao encontro daquilo que o MEC pretendeu quando fez publicar o Despacho normativo n.º 6-A/2014, de 26 de maio, aproximando-se, contudo, mais do que é agora pretendido com a publicação do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho.

O facto dos Diretores destes Agrupamentos não conseguirem (re)compensar devidamente as pessoas pelo trabalho que fazem é igualmente outro dos problemas que enunciam. Trata-se, na sua opinião, de uma oportunidade que o sistema educativo perde ao não conseguir reconhecer devidamente os seus trabalhadores, dado que, na ótica destes dirigentes, não chega a «palmada nas costas» ou um louvor por escrito. Seria necessário mais, o que poderia passar por uma melhoria na carreira docente e consequentemente salarial. Reconhecem, no entanto, que a «palmada nas costas» deve ser utilizada e funciona até um determinado limite. Neste âmbito, o Diretor do AGREAL afirma que

“(…) a palmada na costas funciona até um determinado limite, mas deve-se dar a palmada nas costas. (...) nós temos que ter algum cuidado nesse sentido, porque... faz bem... eu também gosto. (...) agora um tipo... palmadas nas costas estou farto. Mas esse é um grande constrangimento”.

Os poderes instituídos, a eventual oposição interna e os *lobbies* que existem no interior e no exterior do Agrupamento constituem, na opinião de alguns entrevistados, entraves à ação dos Diretores, podendo, por vezes, funcionar como «contra poderes». Entre esses entrevistados, salientam-se as palavras do Diretor do AGREOL quando menciona que tem de “(...) lutar contra os poderes instituídos ou que pensam que estão instituídos, porque há *lobbies* e isso [são] (constrangimentos)”. Esta é uma situação similar a uma parte do que já tinha sido identificado no estudo levado a cabo por Pereira (2006), no qual se indicava o poder dos *lobbies* dos docentes que causavam problemas à ação dos gestores escolares.

Das entrevistas, como verificamos emergem uma grande quantidade de problemas que condicionam a vida de um Diretor de escola. Ora, um dos que mais os afetam é o insuficiente conjunto de horas da componente de gestão que é atribuído ao Subdiretor e aos Adjuntos dos Diretores dos Agrupamentos. Na verdade, estes elementos passaram a dispor de menos tempo para auxiliar os Diretores no desempenho das suas funções, situação que, na opinião da FENPROF (2016), ainda não se encontra «corrigida». De facto, hoje em dia para quem se movimenta num Agrupamento de Escolas, como é o nosso caso, dado lá exercermos a atividade profissional, pode-se verificar e comprovar como o número de horas da componente de gestão atribuídas quer ao Subdiretor, quer aos Adjuntos é insuficiente para a enormidade de tarefas que têm que realizar e de funções que têm que desempenhar, assim como o trabalho de apoio que têm que prestar ao seu Diretor, além da substituição deste, resultante de diversos motivos, que estará a cargo do Subdiretor.

Esta situação obriga a que os horários de trabalho, tanto do Subdiretor como dos Adjuntos tenham que ser completados com horas da componente letiva, fazendo com que estes dirigentes enquanto desempenham a docência não possam e nem consigam auxiliar o Diretor nas múltiplas tarefas que têm a seu cargo na administração, gestão e liderança do Agrupamento de Escolas. A este respeito, já López, Rosas e Hernández (2008) se referiram a que o trabalho diário do Diretor se prende com uma enormidade e diversidade de tarefas que necessita de ser auxiliado «a tempo inteiro» por diversos recursos humanos da escola, podendo os mesmos ser os restantes elementos que fazem parte da equipa diretiva, o que não se tem verificado, dado que, como diz o CE, a administração educativa impôs “um incompreensível aumento da carga letiva dos elementos da equipa de direção do diretor” (2014, p. 3). Assim, ainda relativamente a este «sinal» evidente de desvalorização das funções de gestão nos Agrupamentos de Escolas e nas Escolas não Agrupadas, o Subdiretor do AGREOL entende que a administração educativa concede poucas horas da componente de gestão a quem desempenha funções neste cargo como ele, assim como aos Adjuntos do Diretor, quando afirma que “as poucas horas que nós temos para estar no órgão de gestão e para além de quem está no órgão de gestão a colaborar nesta equipa ainda tem que «dar aulas»”. Ainda neste âmbito, atente-se ao discurso deste sujeito quando afirma o seguinte:

“penso que as horas que são dadas à gestão e mais o trabalho que tem que ser feito depois em termos letivos, porque estes são equiparados a letivos não são suficientes e o próprio Diretor dá conta de que faltam horas e elementos na gestão, pelo menos para este Agrupamento desta dimensão” (S4).

A ação do Diretor, incluindo a sua liderança e a gestão, tem sido condicionada nestes últimos anos pelo facto de estes terem passado a ser responsáveis por Agrupamentos de grandes dimensões, com muitos alunos e pessoal não docente, a que Almeida (2010) designou de «Agrupamentos XXL» e que, na perspetiva de outros autores, como Benavente *et al.* (2014) e Martins (2014), têm contribuído para a desqualificação do ensino público em Portugal. Certo é que a dimensão destas novas unidades educativas tem contribuído para complexificar o trabalho do Diretor, em particular o exercício da liderança e da gestão, tal como também o entendem Flores, Ferreira e Parente (2014). Estes autores entendem que a liderança tem saído muito prejudicada com esta situação, na medida em que muitos atores educativos colocados em diversas escolas, muitas delas distantes da escola sede de Agrupamento e mesmo entre elas, dificulta o estabelecimento e

manutenção de relações interpessoais, tão necessárias à afirmação e desenvolvimento de uma função tão importante como é a da liderança. Portanto, segundo Flores, Ferreira e Parente “a dimensão (...) [dos] agrupamentos, que abrangem em muitos casos milhares de alunos, complexifica o exercício da liderança nestes contextos” (2014, p. 219). Já para Benavente *et al.*,

“os mega-agrupamentos representam a perversão absoluta do projeto originário dos agrupamentos escolares que visava articular os Ciclos de Ensino (1º, 2º, 3º e secundário) em cada espaço geográfico próximo, de modo a ultrapassar ruturas vividas pelos alunos em formação. (...). Hoje, a criação de mega-agrupamentos de Escolas constitui-se como um aspeto essencial para a desqualificação do ensino público” (2014, p. 6).

Por seu lado, Martins refere-se a este assunto afirmando que “no contexto austeritário decorrente do empréstimo financeiro feito a Portugal em 2011, os mega-agrupamentos têm como objectivo prioritário a poupança pública forçada e a recentralização gestonária, sem qualquer benefício pedagógico” (2014, p. 469). É claro que os chamados «mega-agrupamentos» não partem de um vazio organizacional. Eles prosseguem muito da cultura dos antigos estabelecimentos. A este respeito, é elucidativa a seguinte passagem do discurso da Diretora do AGREFI, quando afirma o seguinte:

“vive-se muito do que já foi construído no passado. (...) este modelo de funcionamento não permite que esta relação de proximidade aconteça. Criar isso não é possível. Não há disponibilidade (...). Digamos que o que se vive atualmente em termos de relação interpessoal e de proximidade e de objetivo comum e de influência é ainda bom e resulta de trabalho feito anteriormente porque havia mais condições para o fazer” (D3).

Segundo os entrevistados, este modelo organizacional acabou por limitar a autonomia, aumentar o controlo da administração educativa, à semelhança do que refere a este respeito Lima, (2015), contribuir para a perda de identidade das escolas, como salienta Santos (2011) e acentuar a (re)centralização do poder, como sublinham Almeida (2010) e M. J. Carvalho (2014). Acabou ainda por trazer problemas novos às escolas e aos seus Diretores que antes não existiam, como se pode constatar a este respeito no que referem o Correio da Educação (2010) e o CNE (2012). Para os Diretores entrevistados, este modelo organizacional trouxe, por exemplo, inúmeras dificuldades, designadamente ao nível da comunicação interna e externa, da integração de todos, do assumir por

cada um que se trata de um Agrupamento e não de uma qualquer escola isolada, assim como da própria visão de escola. No entanto, é de referir que os Diretores têm ultrapassado os entraves que lhes têm sido colocados ao nível da comunicação, já que têm conseguido «disseminar» a informação nos seus Agrupamentos de Escolas mediante a utilização dos poderosos e modernos meios de comunicação atuais, ou seja, estes dirigentes têm-se socorrido das novas TIC para proceder à comunicação e à divulgação da informação nos seus Agrupamentos. Na ótica dos entrevistados, os «mega-agrupamentos» têm ainda condicionado a ação dos seus Diretores em conseguirem manter uma presença física e frequente em todos os estabelecimentos de ensino, o que tem condicionado a aquisição de um conhecimento mais profundo de todos os atores educativos e a obtenção de *feedback* destes indivíduos relativamente ao trabalho que desenvolvem nas escolas. Todos estes aspetos também têm tido repercussões ao nível da tomada de decisões. Esta situação tem obrigado os Diretores a confiar mais nos outros, a delegar e a responsabilizar ainda mais os coordenadores de estabelecimento. A este respeito, o Diretor do AGREAL refere que o Diretor de escola “(...) não consegue estar, não tem o dom (...) da omnipresença, não consegue estar em todo o lado, em todo o tempo”. Esta situação, na aceção da Subdiretora do AGREAM, tem implicações «negativas» nas escolas pertencentes a Agrupamentos muito grandes, uma vez que é difícil

“(...) nós conseguirmos ter um *feedback* do que se passa lá e pô-las a funcionar quando não podemos estar lá presencialmente. É um grande constrangimento para estes grandes Agrupamentos. Na minha opinião não deviam de existir assim com esta dimensão. Nós que já funcionámos em Agrupamentos mais pequenos e conseguíamos ter uma visão e um contacto muito próximo, agora é muito mais difícil e as pessoas também sentem a nossa falta. A presença lá é muito menos (...) e isso é também um constrangimento, ou seja, o facto de nós não podermos deslocar presencialmente aos locais para saber como é que funciona mesmo, e muitas vezes o que é trazido chega deturpado e depois para tomar uma decisão, temos sempre muita dificuldade em saber se o que aquela pessoa nos veio trazer é realmente a verdade, se estamos a ser, pronto, um bocadinho cruéis ao tomar uma atitude com outra pessoa que se calhar se nós conhecêssemos melhor o local e soubéssemos o que é que se passa, tomaríamos outra atitude. Portanto, é sempre (...) muito difícil gerir este tipo de Agrupamento assim tão grande”.

Apesar de tais factos constatados por este estudo em relação às dificuldades que os «mega-agrupamentos» colocaram ao trabalho destes cinco Diretores entrevistados, tal como refere Martins (2014), a administração educativa tenta fazer passar a justificação de que há ganhos de eficiência que

têm vindo a ser conseguidos ano após ano, esperando, na sua perspetiva, que se traduza na melhoria da gestão dos recursos humanos. No entanto, parece-nos que não tem sido assim que tem acontecido, uma vez que o que verdadeiramente se verifica, na maioria dos novos Agrupamentos de Escolas constituídos, é precisamente a falta de recursos humanos, tanto ao nível do pessoal docente como do pessoal não docente, motivado pelo desinvestimento que se operou na escola pública portuguesa por parte do XIX Governo Constitucional, principalmente entre 2011 e o final do ano de 2015.

Ainda no plano dos constrangimentos, os Diretores entrevistados salientam igualmente que as distâncias a que se situam umas escolas das outras que fazem parte do mesmo Agrupamento, os fazem «perder imenso tempo» nas viagens, dificuldade que se reforça quando alguns dos Agrupamentos incorporam grande número de escolas – há casos de doze escolas –, tornando assim extremamente difícil administrar, gerir e liderar tantos estabelecimentos de ensino, a partir da escola sede. Portanto, a distância a que as escolas que integram o Agrupamento ficam umas das outras e o respetivo número podem também ser uma barreira para a distribuição da liderança, na medida em que, na aceção de Harris (2009b), a separação geográfica dificulta a ligação entre os distintos atores educativos (pessoal docente, não docente e discentes, assim como os pais e encarregados de educação). Apesar dos Diretores entrevistados apresentarem comportamentos nos seus Agrupamentos que configuram lideranças distribuídas, julgamos que os dados deste estudo se aproximam mais desta posição de Harris (2009b). A este propósito salienta-se o discurso da Adjunta do Diretor do AGREOL que afirma que a distância entre as escolas deste Agrupamento é grande e que, por exemplo, entre a escola sede do AGREOL e aquela que fica mais distante são cerca

“de trinta quilómetros. Estamos a falar de uma distância muito grande em quilómetros e de dimensão de pessoas. São muitas pessoas para se conseguirem levar a fazer as funções que são precisas fazer. Se as pessoas não se responsabilizarem por aquilo que lhes é dito para fazer, é impossível que isto funcione bem”.

Assim, entendem os entrevistados que o Diretor de escola deve possuir determinadas capacidades, salientando-se entre elas

“a capacidade de saber delegar nas pessoas que o rodeiam (...) [e] que façam parte da envolvência do Agrupamento, porque eu para mim um líder não é aquele que centra em si e quer resolver os problemas todos sozinho. Um líder para mim é aquela pessoa que partilha e que sabe partilhar” (A1).

Os entrevistados entendem ainda que o Diretor escolar deve ser uma pessoa que tenha

“perfil para líder, mas que ao mesmo tempo consiga descentralizar o «poder» que detém. Não é uma pessoa que queira fazer tudo sozinha, mas que sim senhor tem que ter perfil de líder, saber liderar, mas que ao mesmo tempo consiga descentralizar para as pessoas da sua confiança e que o rodeiam, determinadas tarefas para que as coisas consigam correr da melhor forma” (A1).

Outros aspetos há, no entanto, que são tidos como positivos e facilitadores da ação dos Diretores, tais como, segundo afirmaram os entrevistados, a organização em Agrupamentos permitir a sequencialidade das aprendizagens e a articulação entre os ciclos de ensino de forma mais estreita, desde a educação Pré-escolar até ao ensino secundário, possibilitando um melhor acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar e a existência de um projeto educativo que coincide com a escolaridade obrigatória de 12 anos, além de que permite uma maior rentabilização dos recursos humanos. Era também este um dos objetivos que era pretendido que se alcançasse com a constituição dos «mega-agrupamentos» por parte da administração educativa desta altura (Portugal, 2011) e, desta forma, de acordo com os dados desta investigação parece que esse propósito foi alcançado.

Prosseguindo a discussão dos resultados no que aos facilitadores da ação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas do Algarve respeita e que eles referiram que são poucos ou nenhuns, constata-se que os mesmos são de ordem interna e externa.

Os Diretores entrevistados salientam a existência de elementos específicos do pessoal não docente que lhes prestam uma grande e decisiva ajuda, como por exemplo, dos funcionários responsáveis pelas compras públicas e pela candidatura a projetos; a existência em cada Agrupamento de bons chefes dos serviços administrativos em que os Diretores têm de ter muita confiança, dada a natureza das funções que desempenham; e a própria equipa de direção, conjuntamente com os assessores, que se têm revelado como grandes mais-valias para auxiliarem o trabalho que os Diretores realizam nos seus Agrupamentos, apesar do insuficiente número de horas da componente de gestão que são atribuídas ao Subdiretor e aos Adjuntos para auxiliarem o trabalho dos Diretores. Em relação ao chefe de serviços administrativos, o Diretor do AGREAM refere que tem “uma confiança «cega» (...) na (...) [sua] chefe dos serviços administrativos”, podendo desta forma «estar tranquilo» mesmo assinando diversos documentos “de cruz, exatamente. E assino porque tenho muita confiança, cá está como dizia a necessidade de confiar na pessoa... assino porque sei que a pessoa que fez aquilo é da minha inteira confiança”. Também o Diretor do AGREAL afirma que tem “um bom Chefe de Serviços Administrativos” e

acrescenta que “é fundamental você confiar no Chefe de Serviços Administrativos, porque uma escola onde não há «casamento» entre o Chefe de Serviços Administrativos e o Diretor pode ser um caso muito complicado e a sua vida está nas mãos dele”, dado que muito do que se relaciona com a parte administrativa, em particular, com a contabilidade é supervisionado e concretizado por este elemento. Este Diretor menciona que ainda tem a ajuda de outros dois sujeitos do pessoal não docente. Um deles foi arranjado para o secretariado, na medida em que entende que ter “uma Secretária (...) é fundamental, que nesta «coisada», passa a ser muita coisa e você esquece, você acaba por fazer... pô as entrevistas umas em cima das outras e as coisas não funcionam. Ter uma Secretária facilita-lhe o trabalho em 30%, é muito (...)” (D1). O outro elemento do pessoal não docente foi escolhido, porque

“há áreas aqui que são fundamentais, por exemplo, a contratação pública, eu não percebia nada daquilo (...). Posso ter uma palavra a dizer sobre as compras, [mas] (...) eu quero é comprar o mais barato possível e o melhor possível e então agarrei em alguém em quem eu confiava e ficou aqui a trabalhar comigo e que trata só dessa área, compras e projetos” (D1).

O Diretor do AGREAL, ainda a este respeito, entende que estas duas pessoas lhe “facilitam em muito o (...) [seu] trabalho. (...) [São] uma mais-valia estas duas pessoas”.

O relacionamento que os Diretores deste estudo procuram «encetar» e manter com as pessoas que trabalham nos seus Agrupamentos de Escolas e a forma como as conseguem influenciar são dois outros aspetos que têm vindo a facilitar a ação diária destes dirigentes nas suas escolas, assim como o conhecimento generalizado que têm de todos quantos lá trabalham, estudam e da comunidade educativa. Assume igualmente um papel importante e decisivo o conhecimento que os Diretores têm dos Agrupamentos e do meio onde se inserem, o que lhes permite, tal como também entende Ferreira e Silva (2014), um melhor desempenho de funções no domínio das relações internas e externas. A este propósito, por exemplo, o Diretor do AGREVI diz que é muito importante se “conhecer muito bem o Agrupamento” especificando o seguinte: “conheço muito bem as pessoas. Alguns foram meus alunos, portanto, conheço-os desde que foram meus alunos (...), [assim como é determinante] conhecer aquilo com que a gente lida todos os dias”. Este conhecimento torna o seu trabalho mais fácil, na medida em que, conhecendo as ansiedades, as angústias e as necessidades das pessoas, lhes possibilita contribuir para a resolução dos problemas. Por sua vez, o conhecimento do Agrupamento enquanto organização permite-lhes delinear estratégias de atuação e definir prioridades para solucionar problemas e cumprir os objetivos organizacionais. E ainda porque,

conhecendo o meio em que se insere cada Agrupamento, assim como os problemas que o envolvem lhes facilita as ações que desenvolvem nestes estabelecimentos escolares. Também a motivação que conseguem incutir aos que trabalham nos Agrupamentos tem beneficiado o seu exercício profissional. O relacionamento que os Diretores entrevistados mantêm com os recursos humanos e o conhecimento que têm acerca deles desempenha um papel importante nas funções que estes dirigentes realizam, já que lhes permite colocar o que de melhor tem cada um ao serviço dos seus Agrupamentos.

Além disso, os próprios conhecimentos que os Diretores têm nas diversas áreas inerentes ao cargo que ocupam, em resultado da sua experiência e da sua formação, tal como entende Poggi (2001), são aspetos que os ajudam e facilitam o desempenho das suas funções. Todavia, em relação à experiência, é necessário salientar que, de acordo com Elcarte (2016), são precisas cerca de 10000 horas para que o Diretor de escola se converta num especialista no desempenho das suas funções, em resultado da aprendizagem proporcionada pelos anos que as exerce, o que se traduz em cerca de 7 a 8 anos de desempenho deste cargo. Ora, podemos referir que, com a exceção do Diretor do AGREAL, todos os outros Diretores entrevistados já são os máximos responsáveis pelas suas escolas há mais de 8 anos, pelo que se infere que serão verdadeiros especialistas, de acordo com Elcarte (2016).

A existência de um corpo docente estável, ou seja, “ter um corpo docente estável” como verbalizou no seu discurso o Diretor do AGREVI, ou ainda, como referiu a Diretora do AGREFI, ter a maioria dos “professores (...) do quadro e (...) meia dúzia de professores contratados”, o que acontece quando a maioria dos educadores e dos professores são do quadro de Agrupamento ou de Zona Pedagógica, é também apontada pelos entrevistados como uma facilidade, dado que tem vindo a permitir que os Diretores escolares possam programar e planificar o ano letivo sem grandes sobressaltos. Esta situação é completamente diferente daquela que já tivemos oportunidade de conhecer num passado recente nas escolas portuguesas, particularmente no início dos anos letivos de 2004-2005 e de 2014-2015, em que um número significativo de educadores e de professores apenas foi colocado nos estabelecimentos de ensino pela administração educativa portuguesa muito tardiamente, o que veio a causar muitos problemas aos Presidentes dos Conselhos Executivos/Diretores, aos Agrupamentos de Escolas e às Escolas não Agrupadas, aos alunos e às suas famílias. Assistiu-se no país a muitas turmas sem professores durante muito tempo, o que causou muito transtorno a todos. Na altura os responsáveis em cada escola tiveram muitas dificuldades em programar, organizar e iniciar o ano letivo, o que acabou por ter repercussões nas aprendizagens dos alunos. Portanto, os dados que temos parecem comprovar uma melhoria na

estabilidade do corpo docente e a possibilidade de se preparar um trabalho pedagógico mais cuidadoso, o que só pode ser do agrado dos Diretores de escola.

Como constatamos, o bom funcionamento de uma escola depende de fatores e condições exteriores à mesma. Na verdade, a cooperação que muitas pessoas e instituições mantêm com os Agrupamentos de Escolas tem-se revelado uma ajuda e uma mais-valia para a ação destes Diretores. Entre essas instituições, os Diretores entrevistados salientaram a importância das Câmaras Municipais, das Juntas de Freguesia, dos Bombeiros, dos Centros de Saúde, de determinadas empresas locais e regionais, da Guarda Nacional Republicana (GNR), de algumas instituições de formação e da DSRAL. A este respeito, a Diretora do AGREFI referiu na entrevista que o seu Agrupamento trabalha “muito em parceria com a saúde, com a segurança, portanto, com a GNR”, já que considera que o trabalho em parceria é proveitoso para todos. Com o mesmo propósito o Diretor do AGREVI verbalizou no seu discurso o seguinte:

“felizmente que nestas terras pequenas a gente relaciona-se bem com a comunidade e pronto, há sempre quem facilite, as Câmaras, os Bombeiros, as Juntas de Freguesia, o Centro de Saúde temos uma excelente relação e, portanto, há aqui umas parcerias que não custam dinheiro, porque se custassem dinheiro não existiam”.

Esta cooperação resulta das inúmeras parcerias que os Diretores estabelecem entre o seu Agrupamento de Escolas e outras entidades e organizações externas à escola e também com as associações de pais. Estas parcerias são estabelecidas tendo em vista um benefício mútuo, isto é, visando a obtenção de um benefício para os Agrupamentos de Escolas e para as outras organizações, associações, instituições ou empresas, não comportando na maioria das situações encargos financeiros para os Agrupamentos de Escolas.

A experiência dos Diretores de escola, tal como entende Vergnaud (2001), a capacidade de diálogo, de iniciativa e o perfil pessoal e profissional destes dirigentes entrevistados, têm facilitado o desempenho das suas funções nos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve.

Portanto, podemos dizer que muitas destas facilidades se relacionam com as competências pessoais, profissionais, funcionais, comportamentais e de liderança que estes Diretores possuem, tal como a este respeito perspetivam Briceño (2010), Stuardo e Sánchez (2011), Verdasca e Monteiro (2012), Ojanguren (2013), Toledo e Orús (2014), Sánchez (2013; 2015a) e Anglo American e Fundación Chile (2015).

Pensamos, assim, que a existência dos aspetos enunciados que condicionam e que facilitam o trabalho dos Diretores entrevistados, faz com que estes dirigentes tenham de ser simultaneamente gestores e líderes, à semelhança do que a este respeito defendem Andrade (2004), F. M. A. M. Costa (2006), Sutton (2010, cit. por Rego e Cunha 2011a), Rego e Cunha (2011a) e A. M. L. Lopes (2012). No caso de tal circunstância não se verificar, então a comunidade educativa ou a própria sociedade deve exigir que o Diretor possa ser simultaneamente um bom gestor e um bom líder (Azevedo, 2003). Neste âmbito, os dados deste estudo não confirmam o que defendem estes autores, já que os Diretores entrevistados no desempenho das suas funções levam a cabo práticas e apresentam comportamentos em maior número no domínio da gestão.

Na verdade, devemos levar em linha de conta que é no equilíbrio entre estas duas funções (liderança e gestão) que os Diretores podem dar o melhor de si ao Agrupamento de Escolas ou à Escola não Agrupada que têm a seu cargo, tal como é entendido por Fachada (2014). Assim, tendo por base esta autora, e uma vez que cada um dos Diretores entrevistados ainda não atingiu a fase de Diretor-líder, à exceção do Diretor do AGREVI, podemos então afirmar que estes dirigentes ainda poderão «dar mais de si» aos seus Agrupamentos enquanto «percorrem este caminho» até alcançarem tal fase, ou pelo menos até atingirem um equilíbrio nos seus desempenhos entre as funções de liderança e de gestão. Desta forma, os dados deste estudo revelam que a este respeito ainda não estão em linha com o que defende Fachada (2014).

Remetendo-nos à ótica dos entrevistados, devem os Diretores ser pessoas que dominem a função mais técnica que é a gestão, mas também que saibam relacionar-se com os outros, que tenham a capacidade de os ouvir, de dialogar com eles e de os atender. Além disso, no relacionamento que estabelecem devem também ser capazes de evitar conflitos e de tentar construir soluções duradoras, assim como procurar os melhores caminhos que devem seguir ou que terão de percorrer em conjunto para enfrentar os desafios, superar as dificuldades e atingir os objetivos propostos. Estes pressupostos «desviam-se» da posição de Etzioni (1984), dado que este autor defende que existe uma incompatibilidade psicológica entre estas duas funções (liderança e gestão) e da posição de Kotter (1990a; 1996), ou seja, que nenhum dos gestores ou dos líderes pode ser simultaneamente bom a liderar e a gerir e aproximam-se do que a este respeito defende Tavares (2004), uma vez que este autor entende que aquelas duas funções são conciliáveis numa única pessoa, neste caso no Diretor de escola, sendo inclusive desejável que o Diretor enquanto gestor exerça uma função de liderança na escola de que é responsável, assim como é desejável que o Diretor enquanto líder exerça funções de gestão, também no «seu» estabelecimento de ensino.

Neste plano, os nossos entrevistados são Diretores que se percebem como profissionais que entendem a gestão como uma função que permite o funcionamento do Agrupamento e a liderança como algo que ajuda a melhorar esse funcionamento, tal como defende Whitaker (2000). Assim, coordenam, na generalidade, o trabalho dos outros, distribuem tarefas e procuram certificar-se se as mesmas são cumpridas de acordo com as normas, de forma a poderem ser atingidos os objetivos definidos para o Agrupamento de Escolas.

Por outro lado, na opinião destes entrevistados, a cultura de escola tanto pode funcionar como uma facilidade ou como um constrangimento à ação prática do Diretor do Agrupamento de Escolas. Funciona como facilitador, tal como perspetivam Trice e Beyer (1993) e Jakubíková (1999), quando já existe enraizada na organização e é partilhada por todos aqueles que a compõem, acabando por ser mantida durante um longo período de tempo e por facilitar as ações práticas de gestão e de liderança do Diretor. É este o caso do AGREFI, em que a Diretora já conhece há muitos anos praticamente todos os elementos que compõem o Agrupamento, por ter exercido o cargo máximo na direção de escolas nos últimos vinte anos, e também pelo facto da maioria dos docentes se conhecerem entre si, o que já lhes permitiu interiorizar uma cultura de Agrupamento, que se manifesta na sua forma de trabalhar, no seu comportamento, na sua (im)previsibilidade de atuação, nos seus anseios, dificuldades e nos objetivos que pretendem alcançar, assim como aqueles que entendem que o AGREFI deve atingir. Esta identificação é um fator determinante na instituição de uma cultura de Agrupamento, que vai funcionar como um catalisador para que a ação prática do Diretor escolar tenha o sucesso desejado. Na ótica de Thurler (2001), a cultura escolar como é um processo dinâmico e evolutivo, pode ser uma condicionante à ação do Diretor quando, por exemplo, os Agrupamentos de Escolas são recentes, as pessoas não se conhecem ou conhecem-se mal e, portanto, ainda não houve tempo para que os seus hábitos, costumes, valores, rituais, comportamentos, opiniões e ações tivessem sido partilhados e interiorizados por todos. Nesta situação encontra-se o AGREOL, pelo que o seu Diretor, à semelhança do que defendem Deal e Kennedy (1982), Muncio (1988), Nóvoa (1990) e Chiavenato (2005b), entende que é necessário que todas as pessoas que fazem parte deste Agrupamento façam um esforço para que seja possível existir, num futuro próximo, uma cultura de Agrupamento «forte». A este respeito, este Diretor menciona o seguinte:

“(…) (Escola Secundária), esta escola de todas as outras foi a última a entrar em Agrupamento e a nossa cultura de Agrupamento não é ainda uma cultura forte. Não é efetivamente. As outras escolas já eram Agrupamento anterior, portanto, as escolas E. B’s, as E. B 1’s e os

Jardins de Infância já eram [Agrupamento] há alguns [anos] (...) e nós fomos herdar esta estrutura. Nós enquanto Escola Secundária não tínhamos ainda... [uma cultura de Agrupamento «forte» e enraizada] e estamos a adaptarmos. Isto não é fácil” (D4).

Assim, julgamos que caso no AGREOL não seja «construída» uma cultura de Agrupamento suficientemente «sólida», poderão emergir subculturas em resultado de lealdades divididas (Morgan, 2010), refletindo a diferenciação hierárquica, pedagógica ou profissional que, de forma mais visível, passa a existir no Agrupamento (Van Maanen e Barley, 1984; Vala, Monteiro e Lima, 1988; Lopes e Reto, 1990; Van Maanen, 1991; Vala *et al.*, 1994). Esta situação, a acontecer, pode inclusivamente conduzir ao aparecimento de contraculturas que desafiam a cultura dominante (Martin e Siehl, 1983; Martin e Meyerson, 1988; Martin, 1991).

A existência de uma cultura de Agrupamento consolidada é de tal forma importante que pode ser classificada como algo que o Agrupamento é, ou seja, trata-se, no fundo, da imagem que as pessoas têm da organização, tal como a este respeito defende McGrath e Bates (2014). Os sujeitos do nosso estudo têm plena consciência do que representa a cultura de escola num Agrupamento e do que devem fazer para que ela exista e se consolide, de modo a que todos se revejam nela, no Agrupamento e na ação do Diretor enquanto líder e gestor. A sua ação é, pois, determinante tanto para a promoção e/ou afirmação da cultura de escola como do clima de escola que os seus Agrupamentos apresentam e ainda para a efetividade da aprendizagem dos seus alunos, à semelhança do que é referido por Lück (2013). A este respeito, sublinha-se que apenas parte dos dados deste estudo estão em linha com o que é defendido por McGrath e Bates (2014) e por Lück (2013), na medida em que além do Diretor do AGREOL, também os Diretores do AGREAL, do AGREAM e do AGREVI se encontram a trabalhar e a desenvolver esforços para que nos seus estabelecimentos de ensino exista e se consolide uma cultura de Agrupamento, sendo necessário um «maior esforço» nesse sentido no AGREOL, de forma a que todos se revejam nessa cultura e que a mesma possa ser uma das «imagens» destas organizações. Além disso, a ação dos Diretores entrevistados, em que se incluem tanto as práticas de liderança como as de gestão, já abordadas, configura uma direção perspetivada por valores, tal como a este respeito entendem Dolan e García (2006), Trigo e Costa (2008), Tumbula e Costa (2010), García (2011), Barret (2012) e Blanchard e O’Connor (2014). Neste âmbito, atente-se ao discurso do Diretor do AGREAM quando refere o seguinte:

“há que colocar o humanismo em tudo (...). Não é olhar cegamente às leis, tudo bem, cumprir as leis. Podíamos resumir isto na parte da relação humana, dos valores e a minha gestão passa

muito por aí. Foi o que vi, que beneficiei com isso, consegui alguma coisa com isso (...) e houve mais sucesso por parte dos alunos por ser muito humano”.

Este sujeito acrescenta ainda que o Diretor de escola na sua ação deve ser um indivíduo que deve pensar no desenvolvimento da organização e dos seus principais utilizadores que são os alunos, devendo para o efeito “ser uma pessoa que se paute muito pelos valores humanos” (D2).

Os Diretores entrevistados convergem na opinião de que a escola é uma organização específica distinta das restantes organizações como são as empresas, tal como defendem Dias *et al.* (1998), Simons (2001), M. E. Costa (2009), A. M. L. Lopes (2012) e Veloso, Rufino e Craveiro (2012). Todavia, o Diretor do AGREAL considera que a escola é uma empresa de caráter social, «mas é uma empresa», o que acaba por contrariar o que a este respeito é defendido por Hutmacher (1992), Ferreira e Magalhães (1994), Musgrave (1994) e Guerra (2002c), já que estes autores diferenciam de forma clara a escola enquanto organização única e específica das restantes organizações, incluindo as empresas.

As escolas são organizações tão específicas e complexas que requerem Diretores com formação para poderem desempenhar convenientemente as suas funções, pelo que devemos ter presente que a sua capacitação e atualização é uma das etapas fundamentais no processo de melhoria da educação.

Na verdade, tal como para qualquer indivíduo para quem a formação é indispensável para a sua vida pessoal e profissional, o mesmo sucede aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas, sendo necessário que esta lhes seja disponibilizada de forma permanente para que os mesmos estejam preparados para enfrentarem os desafios e promoverem as mudanças adequadas nesta era da informação, tal como entende C. R. Santos (2008). Ou seja, a formação permite-lhes desenvolver um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades adequadas ao desempenho das suas funções, não podendo a administração educativa do país onde o Diretor se encontra a exercer a sua atividade profissional, na perspetiva de Veiga (2010), eximir-se à responsabilidade pela concretização da mesma. Neste domínio, os dados deste estudo não se mostram concordantes com estas perspetivas, já que a administração educativa portuguesa tem disponibilizado poucas situações de formação aos Diretores de escola no Algarve.

No caso concreto de Portugal, se num passado recente um docente para exercer um cargo equivalente ao de Diretor de escola apenas necessitava da formação para a docência, hoje em dia tal circunstância não é suficiente (Silva e Machado, 2013). Atualmente a administração educativa exige

a qualquer candidato ao cargo de Diretor que, além de pelo menos cinco anos de docência, seja detentor de formação específica na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional, pelo que o candidato terá de frequentar, com aproveitamento, um curso de especialização numa dessas áreas como, por exemplo, um curso de Pós-graduação, de Mestrado ou de Doutoramento. Esta é, aliás, a opinião dos entrevistados, ao afirmarem que apenas os docentes com formação adequada devem desempenhar as funções de Diretor de escola. Portanto, “pode ser um professor, [mas] tem que ter formação” (D1), nomeadamente em “gestão e administração escolar” (D2) ou em “Administração Escolar” (D3). Esta formação, em diversos países, pode ser obtida no âmbito da formação inicial o que não acontece em Portugal, sendo, no entanto, inegável que este tipo de dirigente para desempenhar as funções inerentes a este cargo deve estar capacitado mediante a frequência de formação, tal como defendem Lima (1988), Castro e Junquera (1992), López (1993), Antúnez (1994), Pacheco e Immegart (1994; 1996), Afonso *et al.* (1995), UNESCO (1996), Barroso (2005b), N. Afonso (2006), CNE (2007), Barroso e Carvalho (2009), ME (2009), Veiga (2010), Silva (2012), Recio (2013) e Silva e Machado (2013), que em Portugal pode ser de natureza contínua ou de natureza específica ou especializada.

Apesar dos sujeitos do estudo manifestarem preocupação quanto à formação dos Diretores de escola nada dizem nos seus discursos relativamente a uma possível formação inicial nesta área, o que acaba por estar em linha com o que atualmente se passa em Portugal, dado que no nosso país não existe um sistema de formação inicial de Diretores escolares, ao contrário do que acontece internacionalmente como, por exemplo, no país vizinho (Espanha), em Inglaterra, no País de Gales, na Suécia, na Escócia, em Itália, em França, no Brasil, entre outros países. Assim, esta circunstância revela o afastamento que a este respeito se verifica entre os dados obtidos com este estudo e o que os autores internacionais defendem para a capacitação e formação de Diretores, salientando-se, por exemplo, Cury (2000), que neste campo refere que a formação direcionada aos Diretores de escola se reveste de grande importância, devendo a estes dirigentes ser disponibilizada formação inicial, formação em serviço e formação contínua, enquanto Sallán (1995) é de opinião que para capacitar e formar os Diretores escolares deve ser elaborado um modelo global de formação que integre três níveis: formação inicial, formação para a função e formação na função diretiva. Por seu lado, M. A. Castro (1995) defende que este tipo de dirigente deve ser capacitado e formado mediante a frequência de formação inicial e de formação permanente. Por exemplo, em relação ao Perú, Beatriz e Olano (2007) defendem que, neste país do continente americano, deveria existir formação inicial para aqueles que querem ser Diretores de escola e que a mesma visasse os domínios pedagógico e administrativo.

Segundo os entrevistados, em particular os Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, só deve exercer o cargo de Diretor de escola quem tenha formação docente e que já tenha exercido a docência durante alguns anos, tal como acontece em inúmeros países a nível mundial, como é o caso de Portugal. Para estes sujeitos é “impensável o Diretor de escola nunca ter passado pela sala de aula ou ser docente” (D2), porque “alguém para ser Diretor tem forçosamente que ter passado pelas carteiras e nomeadamente pelos alunos, enfrentá-los e saber quais são as dificuldades, porque se não, não percebe as dificuldades dos colegas, [ou seja, dos docentes]” (D4). Esta posição é coincidente com a que defende a administração educativa portuguesa e que se encontra plasmada na legislação que a este respeito vigora atualmente no nosso país. De um modo geral, os Diretores entrevistados são de opinião que o Diretor escolar deve ser um professor, tendo-se manifestado contra a existência de gestores nas escolas que não tenham sido professores. Esta é uma situação que acontece na maioria dos países a nível mundial, todavia saliente-se que em França e na Suécia as escolas do ensino secundário podem ter Diretores que não sejam professores (Eurydice, 2013). Esta circunstância poderá, porém, ser alterada num futuro próximo, já que as políticas neoliberais e a pressão de determinados setores da sociedade portuguesa pode fazer com que a administração educativa pondere a sua introdução no nosso país.

Ainda em relação à formação que cada um dos Diretores possui para ser docente verifica-se que nenhum deles frequentou o seu curso na Universidade do Algarve, pelo que não teve acesso a qualquer uma das 4 disciplinas na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional que integrou os 14 cursos de ensino que esta universidade disponibilizou no distrito de Faro, nos últimos 30 anos, nomeadamente: Organização do Processo Escolar e Educativo; Gestão e Organização Escolar; Administração Educacional; e Organização e Gestão de Projetos. Além disso, também os cursos de formação inicial de professores que cada um frequentou não integraram qualquer disciplina daquelas áreas. Desta forma, torna-se, portanto, necessária mais formação nestas áreas para os cinco Diretores dos Agrupamentos de Escolas do Algarve que foram entrevistados para este estudo. Sobre este aspeto devemos referir que existem alguns autores, entre os quais se salienta Serrat (2002), que defendem que a formação dos Diretores escolares deve ter o seu início nas universidades. Não acontecendo isso atualmente em Portugal, julgamos que pelo menos os currículos de todos os cursos de formação inicial de educadores e de professores deveriam integrar, com caráter obrigatório, disciplinas das áreas de Administração Escolar e/ou de Administração Educacional, o que presentemente não acontece em muitos casos.

Dada a situação, os sujeitos do estudo defendem que a capacitação dos Diretores de escola deve também fazer-se normativamente, no domínio da formação de natureza contínua, sugerindo as

seguintes áreas: gestão; liderança; tipos de líder; direito; direito escolar; legislação; compras públicas; área pedagógica; e outras áreas de desempenho do Diretor de escola. Deste modo, no que à formação de natureza contínua que é necessária para se ser Diretor de escola diz respeito, este estudo permitiu verificar que relativamente às áreas identificadas no estudo levado a cabo por Castro e Junquera (1992), o direito e as compras públicas não foram identificadas. Estes autores referem que para se ser Diretor de escola os indivíduos devem ter formação noutras áreas, nomeadamente, em burocracia e administração. Confrontando ainda os dados da nossa investigação com aqueles que obtiveram Barrio e Lamarque (1998) no estudo que realizaram, podemos afirmar que as áreas coincidentes para se ser Diretor de escola relacionam-se com a liderança, o líder, já que estes autores, tendo por base os dados desse estudo, entendem que estes dirigentes, para além das áreas citadas, devem também ser formados e capacitados nos seguintes domínios: mudança e antecipação da mudança; gestão do currículo; avaliação; negociação; cultura colaborativa; e implementação de estratégias diversificadas que os conduza ao sucesso no trabalho na direção, como poderão proceder para evitar o stresse, superar o medo face à incerteza e treinar em torno da tomada de decisão. Ainda a este propósito, tendo agora em consideração o estudo efetuado por Sandoval-Estupiñán *et al.* (2008), constata-se que estes autores entendem que para se ser Diretor de escola, além das áreas pedagógica e de liderança que também foram identificadas na nossa investigação, é necessário capacitar e formar este dirigente na área administrativa. Além disso, devem os Diretores ser formados, tendo por base mais situações de formação de carácter prático e contextualizado, sendo necessário ir mais além da reflexão sobre a dinâmica institucional, os contextos e a comunidade. Por seu lado, atendendo ao estudo levado a cabo por González *et al.* (2010), verifica-se que as áreas que foram identificadas para se ser Diretor de escola, e que coincidem com aquelas que são indicadas na nossa investigação, dizem respeito à gestão, à liderança e à legislação. Assim, é apontado por González *et al.* (2010) outro conjunto de áreas que se entendem como necessárias para se ser Diretor de escola, designadamente: currículo escolar; trabalho em equipa; organização escolar; administração; planificação; adolescência e os seus problemas; sistema educativo; política educativa; escola e sociedade; diversidade e igualdade; e as TIC. Assim, concluímos que a capacitação de Diretores de escola que se deve realizar mediante a frequência de situações de formação de natureza contínua que é entendida pelos sujeitos do nosso estudo, não coincide na totalidade com o que é defendido em qualquer uma das investigações que acabámos de apresentar, aproximando-se mais, todavia, daquela que foi conduzida por Castro e Junquera (1992).

De facto, a formação contínua ajuda os Diretores escolares a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo quotidianamente no exercício das suas funções, tal como percebe Raimundo (1991). Além disso, contribui para a sua atualização e criação de espaços de pesquisa e de inovação, como entende Imbernón (2010) e ainda para o desenvolvimento de capacidades, competências e de conceitos, como defende Batalha (1999), para colmatar e satisfazer necessidades de ordem pessoal, profissional e organizacional, como perspetivam Pacheco e Flores (2000), assim como para o aperfeiçoamento de saberes, técnicas e atitudes no campo pessoal e profissional, como referem Formosinho e Machado (2014c), bem como para a sua valorização, como advoga Placco (2013).

Os entrevistados estão conscientes que a formação de natureza contínua é importante para o desempenho das funções de qualquer Diretor de escola e que a mesma, tal como outras, deve ser diferente daquela que é direcionada aos docentes, dado que, como diz a Diretora do AGREFI,

“uma coisa é «dar» aulas, é a atividade letiva, outra coisa muito diferente é a gestão. Quem gere tem que saber o que é «dar» aulas, mas há pessoas que se só deram aulas não têm bem a noção do que é a gestão”.

De modo semelhante também perspetivam García e Gómez (1991), Sallán (1995), Barrio e Lamarque (1998), Montañó (2001), Serrat (2002), J. C. Martínez (2003), Sandó, Prada e Ramírez (2016) e Fez e Monzó (2016). Neste campo, Barrio e Lamarque afirmam que

“es necesario diferenciar de un modo nítido la función docente de la función directiva y, por tanto, una formación coherente con los problemas de los directivos debe considerar la capacidad de una preparación específica y diferenciada de la de docentes, dado que las tareas y roles que desarrollan los Directores y Equipos Directivos son diferentes” (1998, p. 18).

Ainda neste âmbito, Serrat é de opinião que o Diretor de escola e aqueles que trabalham na equipa de direção devem ter uma formação distinta daquela que é ministrada aos docentes porque a

“función directiva no es sinónimo de función docente; porque el trabajo que realiza la persona que forma parte de un Equipo directivo es distinto del docente propiamente dicho; porque sus tareas son tan específicas que hay quienes las consideran como constitutivas de una «profesión» determinada (sobre todo si se tiene en cuenta que gestiona y coordina

aquello que es común a familias, profesorado y alumnado, por lo que desde este punto de vista, ninguno de esos estamentos lo conoce)” (2002, p. 1).

Também Sandó, Prada e Ramírez partilham uma perspetiva semelhante quando referem que nos diversos países a administração educativa deve partir da *“concepción de la formación del director como específica y diferenciada de la del docente, dadas las particularidades que distinguen las tareas que cada uno debe desempeñar (...)*” (2016, p. 140).

Para além da formação de natureza contínua, os Diretores entrevistados entendem que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas, tal como menciona a Diretora do AGREFI, devem possuir, “formação específica” em diversas áreas, porque, como refere Bush, *“to appoint school principals without specific preparation is a gamble, and we should not gamble with children’s education”* (2008, p. xi). Assim, nos seus discursos, os Diretores referiram diversas áreas no âmbito da formação de natureza específica que os docentes devem frequentar para poderem ser Diretores de escola, como aquelas que reunimos no quadro 88.

Quadro 88 - Formação específica para ser Diretor escolar

Formação específica		
• Psicologia.	• Gestão psicopedagógica.	• Princípios da tomada de decisão.
• Psicologia das organizações.	• Gestão administrativa.	• Informática.
• Sociologia.	• Gestão de recursos humanos.	• Direito.
• Sociologia das organizações.	• Liderança.	• Direito administrativo.
• Contabilidade.	• Cursos de base geral à semelhança do que faz o INA.	• Administração.
• Legislação.	• A construção de projetos educativos.	• Administração geral das organizações.
• Gestão.	• Avaliação de escola.	• Administração escolar.
• Gestão de conflitos.	• Avaliação interna de escola.	• Administração e gestão escolar.
• Gestão financeira.	• Política organizacional das empresas e instituições.	• Administração educacional.
• Gestão de organizações.	• Nas várias áreas de atuação do Diretor.	

A formação específica sugerida pelos sujeitos do estudo para se ser Diretor escolar incide maioritariamente na gestão, na administração, nas organizações, no direito, na psicologia, na sociologia, mas também na liderança, na avaliação de escola, na avaliação interna de escola, na construção de projetos educativos, na informática, na contabilidade, na legislação, na política organizacional e na política das organizações, assim como no processo da tomada de decisões. Também sugerem que se deve centrar nas várias áreas de atuação

destes profissionais, podendo ser disponibilizada em cursos de formação semelhantes àqueles que faz o INA. A formação específica ou especializada, dizem alguns sujeitos do estudo, pode não ser muito necessária num determinado momento, mas acaba por ser um complemento à experiência que possuem e uma ajuda para o desempenho das suas funções. Pensam assim alguns dos entrevistados, salientando-se entre eles o Adjunto do Diretor do AGREAM quando refere que “a formação especializada não sei se é muito necessária. É uma ajuda. É um complemento. É algo que lhe dá mais traquejo [ao Diretor], mas acho que para o exercício aqui da direção (e em particular do Diretor) (...)” também é essencial, além da experiência, o empenho, a dedicação e o gosto por aquilo que está a fazer. Confrontando estes dados com aqueles que obteve J. C. Martínez (2003) no estudo que realizou, verifica-se existirem as seguintes áreas comuns em que é necessária formação para se ser Diretor de escola: construção de projetos educativos; legislação; avaliação das escolas; psicologia; sociologia. As outras áreas em que J. C. Martínez (2003) entende ser necessário se ter formação de natureza específica para se ser Diretor de escola dizem respeito às relações pessoais; à elaboração e cumprimento de documentos oficiais; à organização geral da escola; à infraestrutura material e de espaços; à organização das atividades complementares; aos serviços escolares; à gestão pedagógica; às metodologias inovadoras; às técnicas de gestão; e às dinâmicas de grupo. No mesmo âmbito, mas de acordo com os estudos conduzidos por Toledo e Agudo (2008a; 2008b), foram identificadas as seguintes áreas que entendem ser necessárias para se ser Diretor de escola, que também identificámos no nosso estudo: gestão, administração, legislação e avaliação de escolas. Todavia, Toledo e Agudo (2008a; 2008b) identificaram outras áreas, em que deve incidir a formação de natureza específica ou especializada, distintas daquelas que obtivemos com o nosso estudo e que são entendidas como necessárias para se ser Diretor de escola, tais como: relações interpessoais; resolução de conflitos; apoio à aprendizagem dos alunos e apoio aos professores (liderança pedagógica); processo de tomada de decisão; processo de comunicação; direção e/ou «condução» de reuniões; processo de inovação e mudança; imagem e projeção exterior da escola; e organização dos serviços escolares. Já Reyes (2012), de acordo com o estudo que realizou, entende que para se ser Diretor de escola é necessário ter formação de natureza específica em diversas áreas. Dessas, apenas a gestão, a administração, a psicologia, a legislação e a liderança foram identificadas no nosso estudo. As restantes são as seguintes: antecipação e resolução de conflitos; relações interpessoais; comunicação; organização da escola; e a prestação de contas. Assim, em relação à formação de natureza específica ou especializada

para se ser Diretor de escola, inferiu-se que o que defendem os sujeitos do nosso estudo, apesar de não coincidir na totalidade com o que a este respeito identificaram os autores citados nos estudos que levaram a cabo, aproxima-se mais do que foi concluído na investigação realizada recentemente por Reyes (2012) sobre a formação de Diretores escolares no México.

Ainda no mesmo âmbito e tendo por base a literatura da especialidade, os resultados obtidos mostram que os sujeitos do nosso estudo não indicaram diversas áreas em que a formação específica para se ser Diretor escolar deve incidir, como sejam: a liderança pedagógica; o CPA; o comportamento organizacional; a escola enquanto organização; e as políticas e estratégias do sistema educativo. Também não referem que deve incidir na área social, como entende Blejmar (2001); na gestão do tempo, na organização geral da escola; na direção e condução de reuniões; na comunicação; na assessoria curricular aos professores; no apoio à aprendizagem dos alunos; nos processos de planificação institucional; e na imagem da escola e sua projeção no exterior, como menciona Agudo (2000).

Os entrevistados não apontaram ainda que este tipo de formação deva desenvolver competências nos Diretores escolares em diversos domínios inerentes ao desempenho destas funções, como defendem McCall, Lombardo e Morrison (1988), Guerra (2000b), Saballs (2008), Stuardo e Sánchez (2010), Braule (2012) Eurydice (2012a) e Herrero (2013). Por exemplo, os sujeitos do estudo não indicaram que a formação específica para se ser Diretor de escola deva desenvolver “as competências de comunicação e cooperação” (Eurydice, 2012a, p. 102), nem as que se relacionam com “*el liderazgo pedagógico*” (Herrero, 2013, p. 291). Estas competências, de acordo com Herrero (2013), são importantes para administrar, gerir e liderar escolas mais autónomas e flexíveis capazes de se adaptarem aos complexos contextos sociais, próprios da sociedade do conhecimento e da informação em que atualmente vivemos. Os entrevistados também não assinalaram que para se ser Diretor de escola é necessário que se tenha que frequentar formação específica que permita desenvolver “*a variety of interpersonal skills appropriate to the variety in the types of people and situations they face*” (McCall, Lombardo e Morrison, 1988, p. 9). Igualmente não é referido pelos entrevistados que este tipo de formação deva desenvolver competências “*sobre la organización escolar, el proceso de aprendizaje, la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, (...), la innovación educativa*” (Guerra, 2000b, p. 66), assim como “*competencias de apoyo pedagógico y de desarrollo del equipo docente*” (Stuardo e Sánchez, 2010, p. 40). Ainda os entrevistados não referem que a formação específica para se ser Diretor de escola deva

“desenvolver competência técnica e conhecimentos sobre os princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração” (Braule, 2012, p. 9). Por último, estes sujeitos entrevistados não mencionam que este tipo de formação deva desenvolver competências relacionadas com os seguintes aspetos: “*adaptación al cambio (...), autonomía, compromiso ético (...), control emocional, desarrollo personal, fortaleza interior (...), participación*” (Saballs, 2008, p. 129).

Além da formação específica, os Diretores escolares entrevistados consideram que a experiência no cargo é, por vezes, tão ou mais importante que a frequência de formação, dado que, sendo esta indubitavelmente necessária, não é possível dominar-se um campo de atividade a não ser pela experiência que se possui nesse mesmo campo, tal como entende Vergnaud (2001), pelo que deve ser sempre levada em linha de conta e ser aproveitada a experiência pessoal e profissional. Neste âmbito, o Diretor do AGREVI, apesar de estar consciente que apenas a experiência não é suficiente, acrescenta que

“há toda a experiência de vida, há toda a experiência acumulada na resolução de casos e essa é tão importante ou mais importante que aquela que a gente traz do INA ou da Universidade ou da *Microsoft*. É evidente que isto [a formação] ajuda muito. Há novos conceitos de como ser líder. Há novos conceitos de como gerir conflitos. Há novos conceitos de tudo e mais alguma coisa. Nos anos 80 ninguém sabia o que era isso, obviamente e agora juntando uma coisa com a outra a gente vai conseguindo aplicar isso”.

Para alguns dos entrevistados a formação experiencial é, por consequência, muito importante para quem desempenha estas funções, dado que a experiência acumulada no exercício do cargo confere uma maior probabilidade de ser melhor sucedido no cargo do que um docente com formação académica, mas sem qualquer experiência nestas funções de topo da hierarquia de um Agrupamento de Escolas ou de uma Escola não Agrupada. Esta dimensão da formação é assim indicada pelos Diretores entrevistados como uma das formas de construção e solidificação de conhecimentos, à semelhança do que defendem Lopes e Picado (2010). Contudo, por si só, não é suficiente para o desempenho das funções de Diretor de escola, segundo McCall, Lombardo e Morrison (1988) e de acordo com o CNE (2007). Nesta mesma ordem de ideais, também o Diretor do AGREVI entende que apenas a experiência não chega para se desempenharem tais funções, sendo perentório a este respeito quando refere que “(...) estou à vontade para dizer que só a experiência não chega, porque se a experiência chegasse, eu então já me tinha sentado”. Trata-se, na verdade, de um Diretor que tem este discurso e possui

muitas dezenas de anos de experiência no órgão de gestão de estabelecimentos de ensino não superior público português, o que demonstra que de facto a formação é muito importante para o desempenho das funções de Diretor de escola, mas que esta somente não chega. Portanto, para grande parte dos sujeitos entrevistados aprende-se a ser Diretor com a experiência pessoal e profissional que cada um tem, na linha da ideia de Kolb (1984) quanto à aprendizagem, que pode ser efetuada por um qualquer adulto. Na verdade, todas as pessoas, incluindo os Diretores de escola, aprendem com a experiência e essa aprendizagem é diária (Bailey, 1992). Por outros termos, de acordo com Kolb, “os adultos aprendem com a experiência pessoal e profissional” (1984, cit. por Sanches, 1995, p. 531), enquanto para Bailey “*la gente aprende de la experiencia; toda la experiencia, todos los días. (...) Por conseguinte, la calidad de la experiencia diaria se convierte en un factor clave en el desarrollo de la gestión escolar*” (1992, p. 136). Neste âmbito, os dados deste estudo estão em linha com a perspetiva de Kolb (1984) e de Bailey (1992). Todavia, sublinhe-se que, apesar da maioria dos entrevistados considerarem que a «experiência ensina muito» e daí esta ser muito importante, entendem que um docente que no futuro pretenda ser Diretor de escola deve possuir, além de formação contínua de âmbito geral, formação em Administração Escolar, o que está de acordo com a posição de alguns autores, entre os quais se salienta Sallán (2003), para quem a formação exclusivamente com base na experiência não garante ao Diretor escolar uma formação completa, nem colmata as necessidades de formação sentidas por este dirigente no momento em que tal deve ocorrer. Já os Diretores entrevistados defendem que, além da experiência e da dedicação dos Diretores de escola, estes efetivamente deverão ter formação na Área de Administração Escolar, posição que contraria o que a este respeito é defendido por Vergnoud (2001) e está de acordo com o que defendem McCall, Lombardo e Morrison (1988), Sallán (2003), CNE (2007) e Torres e Palhares (2009). Deste modo, os sujeitos deste estudo entendem que os Diretores escolares devem, além da experiência e de gostar daquilo que fazem, mostrando isso através da dedicação e do empenho que colocam na sua ação, possuir uma formação, que nós, quanto ao conteúdo, integrámos em duas áreas: uma de natureza organizacional e pedagógica e outra de natureza burocrática e administrativa. No âmbito da primeira área, entendem os entrevistados que os Diretores de escola devem formar-se e capacitar-se no domínio do “sistema educativo (...) e na área técnica de ensino” (D1), da “gestão de recursos humanos, nas relações pessoais, na motivação” (D2), das “necessidades educativas especiais, em interculturalidade” (D3) e em “psicologia” (A2). Também se devem capacitar na “área pedagógica” (A4), ou seja, a que se

relaciona com a docência, porque, como diz este entrevistado, quem tiver formação como “eu tive formação para isso com o curso que tive e, portanto, tudo o que funciona nessa área nós conseguimos gerir” (A4), assim como formação em “gestão pedagógica” (S1). Também, segundo o Diretor do AGREOL, devem possuir uma boa formação moral, afirmando no seu discurso que a formação de qualquer Diretor escolar “basicamente deve começar por aqui. Formação moral para poder estar à frente de pessoas e de lidar e contactar com pessoas”. No fundo, este entrevistado defende que o Diretor de escola deve ter uma boa formação moral para poder relacionar-se com os outros, na medida em que para «conduzir os destinos» da sua escola ou do seu conjunto de escolas terá de relacionar-se com o público, ou seja, com muita gente e com muitas organizações, instituições e entidades exteriores ao estabelecimento de ensino, assim como com a administração educativa. Na verdade, deve ser “uma pessoa bem formada, (...) com princípios éticos, com princípios morais e com valores” (A5). Por fim, diversos entrevistados entendem que o Diretor de escola deve igualmente se capacitar no domínio da liderança. A este respeito, o Subdiretor do AGREAL partilha esta opinião, verbalizando o seguinte no seu discurso:

“porque existe uma coisa que é uma prática comum praticamente em todas as lideranças que é a centralização da decisão e quando, ao fim e ao cabo, os modelos existentes levam-nos exatamente que a otimização de uma liderança parte exatamente pelo oposto que é a descentralização, ao fim e ao cabo, do poder e da decisão. Portanto, é sempre necessária [a formação], nem que seja para as pessoas verificarem os modelos como é que eles funcionam, quais são as vantagens da descentralização e tudo o resto”.

Este entrevistado defende, assim, que qualquer Diretor escolar deve conhecer os diversos modelos e/ou estilos de liderança, assim como as vantagens e as desvantagens que podem conferir ao trabalho deste dirigente em função das ações que desenvolve, em particular os estilos de liderança participada, partilhada e distribuída.

No que se refere à formação para se ser Diretor escolar quanto ao conteúdo burocrático e administrativo, os entrevistados referem que estes dirigentes devem capacitar-se nos seguintes domínios: “gestão, (...) gestão financeira, (...) gestão escolar” (D1); “avaliação do pessoal docente (...) e em gestão e administração escolar, (...) nomeadamente na parte administrativa, em contabilidade” (D2); “administração escolar, (...) regimes jurídicos, código do procedimento administrativo” (D3). O Diretor do AGREOL é um dirigente com uma cultura de avaliação já enraizada, pelo que é apologista que o Diretor de escola se

capacite no domínio “da autoavaliação de escola”, enquanto a sua Adjunta defende que é importantíssimo o Diretor de escola ter formação em “gestão administrativa e financeira” (A4), porque julga não ser possível existir alguém responsável por uma escola sem essa formação. Já a Subdiretora do AGREAM é de opinião que os Diretores de escola devem capacitar-se em áreas como o direito, o direito escolar e as compras públicas, quando refere no seu discurso o seguinte:

“Eu acho que uma coisa que faz muita falta é a parte do direito. Nós «nadamos» em leis e não conseguimos muitas vezes interpretar bem, porque não somos advogados, e as leis muitas vezes são ambíguas e dão para várias leituras. Depois também nos põem nas mãos as compras públicas. Isso é outra coisa que nós muitas vezes nos vemos um bocado aflitos, porque também temos que saber interpretar aquela lei e muitas vezes podemos incorrer em erros que são cruciais e por isso eu acho que uma formação em direito escolar é fundamental (...). Que tenha a ver com as leis da escola”.

Na sequência deste testemunho, também todos os restantes entrevistados defendem que os Diretores escolares devem ter formação em legislação. Por exemplo, a este respeito atente-se ainda ao discurso da Subdiretora do AGREAM:

“A formação é importante nesta área [área da legislação], porque nos ajuda também um bocado a conseguir ter uma visão e, também, uma interpretação que se calhar o comum cidadão ou o comum professor não consegue e que com a disciplina nós conseguimos tirar mais aquilo que se pretende da lei e que vem legislado e que se lermos correntemente sem termos outras noções ou outra ajuda não conseguimos”.

Estes dados permitem-nos dizer que os sujeitos do estudo perspetivam uma formação de Diretores de escola que quanto ao conteúdo se foca mais na área burocrática e administrativa, dado que é neste âmbito que se centra a maioria das funções que desempenham.

Ainda no âmbito do conteúdo da formação necessária para se ser Diretor de escola existem vários estudos levados a cabo por diversos autores, com os quais podemos confrontar os dados obtidos pelo nosso estudo. Assim, de acordo com o estudo conduzido por Fernández (1992), os conteúdos de formação identificados como sendo necessários para a capacitação de Diretores de escola e que são comuns com os da nossa investigação, prendem-se com a

avaliação de escola, a gestão pedagógica, a gestão administrativa, a gestão financeira e a liderança, enquanto os conteúdos distintos referem-se à planificação, ao *marketing* e relações públicas, à direção e à formação de professores. Segundo o estudo realizado por Delgado (2010b), a formação para se ser Diretor de escola deve incidir sobre determinados conteúdos, sendo comuns com os que identificámos na nossa investigação os seguintes: a legislação, a gestão dos recursos humanos, a gestão e a administração, as relações interpessoais/relações humanas, a avaliação de escola e a gestão administrativa. Já os conteúdos de formação para se ser Diretor de escola que Delgado (2010b) identificou, e que não estão presentes na nossa investigação, são: a comunicação, a participação, a resolução de conflitos, a inovação, a investigação, as estratégias de dinamização, a cultura organizativa, o clima institucional, os modelos de organização de escolas, os modelos de direção, a imagem institucional, a planificação da formação nas escolas, a elaboração dos documentos estruturantes das escolas e as técnicas e instrumentos de planificação. Relativamente ao estudo levado a cabo por González *et al.* (2010), os conteúdos de formação para se ser Diretor de escola que são comuns com os da nossa investigação são os seguintes: a liderança, a legislação, a gestão e a administração escolar e o sistema educativo, enquanto os conteúdos diferentes são: o currículo escolar, o trabalho em equipa, a organização escolar, a planificação, a problemática da adolescência, a política educativa, a escola e a sociedade, a diversidade e a igualdade e as tecnologias digitais.

Também é possível confrontar os dados desta investigação com o que normativamente se encontra definido no âmbito do que vimos tratando como, por exemplo, em Espanha, dado que neste país se vivencia uma realidade, em termos de educação, «próxima» da nossa. Desta forma, de acordo com o *Real Decreto n.º 894/2014, de 17 de Octubre*, é possível verificar a existência de conteúdos de formação para se ser Diretor de escola comuns com aqueles que foram identificados na nossa investigação, tais como: regimes jurídicos, legislação, a gestão financeira, a gestão da escola, a avaliação de desempenho do pessoal docente, a gestão administrativa, a gestão dos recursos humanos, a liderança e a autoavaliação das escolas. Os conteúdos formativos que aquele diploma contempla e que não foram identificados pela nossa investigação são: a contratação pública, a função diretiva e documentação institucional, a imagem institucional da escola, as funções e responsabilidades da direção da equipa diretiva, as estruturas de planificação e coordenação, os modelos curriculares, a formação dos docentes, a inovação educativa, o trabalho em «redes», a convivência escolar e a prevenção e resolução de conflitos, a participação da comunidade educativa, a gestão do tempo e dos

espaços, os serviços complementares, as TIC, os serviços de apoio às escolas, a prevenção de riscos laborais e manual de autoproteção, as plataformas de formação e boas práticas, as competências sociais na gestão da escola, o processo de tomada de decisões, a comunicação, o funcionamento de grupos, as competências emocionais, a gestão da qualidade, a autonomia, a prestação de contas, os planos de melhoria, a avaliação do sistema educativo, a avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento e aplicação de provas. Apesar da liderança ser um dos conteúdos comuns, salienta-se que ao nível deste *Real Decreto*, esta é especificada pela administração educativa espanhola em: liderança educativa para a direção; liderança como influência; competências essenciais da liderança e o que fazem os líderes eficazes; modelos de liderança; tendências europeias na liderança educativa; e «ferramentas» para o exercício da liderança centrada na melhoria da aprendizagem, o que não se verifica na nossa investigação.

Deste modo, comparando os dados do nosso estudo com aqueles que foram obtidos noutros estudos, podemos verificar que são menos os conteúdos formativos comuns para se ser Diretor de escola e são em maior número os que são distintos, com a exceção para o estudo conduzido por Fernández (1992). Também comparando os conteúdos formativos para se ser Diretor de escola obtidos pelo nosso estudo com os do *Real Decreto n.º 894/2014, de 17 de Outubro*, verifica-se uma grande discrepância entre os conteúdos de formação comuns, que são em muito menor número em relação aos que são diferentes. Deste modo, tendo em atenção os dados obtidos no nosso estudo, podemos dizer que a respeito dos conteúdos de formação necessários para se ser Diretor de escola, estes aproximam-se pouco daqueles que foram identificados por Fernández e afastam-se muito dos restantes estudos, assim como do que se encontra instituído por aquele diploma espanhol. Estes factos permitem-nos afirmar que os conteúdos de formação para se ser Diretor de escola são muitos e abarcam áreas muito diversificadas como ficou patente.

Para os entrevistados a formação nos domínios citados serve para dar resposta às novas realidades que atualmente se «apresentam» aos Agrupamentos de Escolas, tendo presente que o fundamental e o seu objetivo são os alunos, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Todavia, após a confrontação dos dados obtidos pela nossa investigação com os de outros estudos e com a legislação espanhola, julgamos ser insuficiente a formação para se ser Diretor de escola, tendo por base apenas os conteúdos formativos verbalizados nos seus discursos pelos entrevistados.

Por outro lado, os sujeitos que foram entrevistados para este estudo, consideram ainda que a formação necessária para se ser Diretor escolar pode ser realizada pelo próprio

candidato, mediante aquilo a que se designa por autoformação, tal como a este respeito perspetivam Campo (2010) e Herrero (2013), já que, hoje em dia, é muito importante qualquer profissional saber procurar o que pretende, de acordo com as necessidades que sente de aprender e conseguir autoformar-se em determinadas áreas ou domínios.

Assim, os Diretores entrevistados conscientes da importância da sua capacitação e formação procuraram ao longo dos últimos anos frequentar situações de formação de natureza específica ou especializada, assim como de natureza contínua tendo em vista melhorar o desempenho das suas funções. Nos seus discursos, os entrevistados também referiram a formação específica que possuem. Neste âmbito, os Diretores do AGREAL e do AGREVI têm uma “Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar”, tendo o segundo sujeito mencionado no seu discurso que aquele curso especializado foi feito “na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve” (D5), enquanto o primeiro referiu que teve “lá um ano [no Parchal] para fazer aquilo [Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar]” (D1) e que depois até o convidaram para fazer o Mestrado, mas entendeu não o fazer porque tinha ficado mal impressionado com o curso de Pós-graduação, tendo a este respeito dito o seguinte:

“Não fiz porque não gostei do curso (...). Achei que não era suficientemente (...). Acho que os professores andavam muito à procura daquilo que haviam de ensinar. Dizendo isto, estou a dizer tudo. Mudaram o programa não sei quantas vezes. Primeiro era um professor, depois já era outro e depois já era outro, por isso eu não gostei, fiquei muito mal impressionado e por isso respondi não ao Mestrado”.

Por seu lado, o curso de valorização técnica orientada para a administração escolar foi realizado pelos restantes Diretores entrevistados, que a este propósito disseram o seguinte: “(...) tenho uma Pós-graduação no curso de Valorização Técnica em Gestão e Administração Escolar [curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar, que foi ministrada pelo INA]” (D2); “(...) eu fiz uma Pós-graduação em Administração Escolar, ministrada pelo INA (...) intitulada «Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar»” (D3); e “o que respondi na questão anterior [curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar]” (D4). Este último Diretor acrescentou que este curso teve uma grande componente prática relacionada com o funcionamento da escola e com a sua gestão, quando afirmou que o curso que fez “não teve basicamente nada a ver com a parte pedagógica. Teve a ver com a parte prática, com a parte funcional da escola, com a parte

de gestão” (D4). Também três Subdiretores e um Adjunto se referiram nos seus discursos à formação específica que possuem para se ser Diretor escolar. Assim, a Subdiretora do AGREFI e o Subdiretor do AGREOL mencionaram que têm uma “Especialização em Administração Escolar”, enquanto o Subdiretor do AGREAL «tirou» “uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar” e a Adjunta da Diretora do AGREFI possui “uma Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar, para além do Magistério e do curso básico para Professores do primeiro ciclo”.

Estes dados evidenciam que os entrevistados detêm formação específica em quatro domínios distintos, nomeadamente, no curso de valorização técnica orientada para a administração escolar, na especialização em Administração Escolar e nas duas Pós-graduações, uma em administração e gestão escolar e outra em gestão e administração escolar. Os mesmos dados mostram também que todos os Diretores entrevistados possuem formação específica na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional, além de que todos, à exceção do Diretor do AGREAL, possuem o curso de valorização técnica orientada para a administração escolar. Além disso, o Diretor do AGREVI e o Diretor do AGREAL têm também uma Pós-graduação em gestão e administração escolar. Estes dados podem ser comparados com outros obtidos por diversos autores que realizaram estudos sobre a formação específica ou especializada detida pelos Diretores de escola. Assim, os dados obtidos na nossa investigação são muito distintos daqueles que foram apresentados por Teixeira *et al.* (2002), em resultado do estudo realizado pela FNE em Portugal no início deste século, na medida em que 69% dos Presidentes dos Conselhos Executivos encontravam-se a exercer estas funções sem possuírem formação específica ou especializada, enquanto 100% dos Diretores que entrevistámos para o nosso estudo possuem tal formação. Também os resultados do estudo levado a cabo por Tristán (2006) permitiram-lhe afirmar que a maioria dos Diretores das escolas de educação básica do Estado de *Nuevo León*, no México, não tinha recebido qualquer formação específica para desempenhar as suas funções, o que também se diferencia bastante dos dados obtidos pelo nosso estudo.

Quanto aos Subdiretores, apenas três deles possuem formação específica ou especializada na área de Administração Escolar ou de Administração Educacional, enquanto apenas um Adjunto a possui.

Julgamos que os entrevistados poderiam possuir mais situações de formação de natureza específica ou especializada necessária para serem Diretores de escola, dado que, de 1993-1994 até ao final do ano letivo de 2013-2014, foram disponibilizadas 28 situações de

formação no Algarve neste âmbito. Todavia, a formação que os Diretores entrevistados possuem para poderem aceder a este cargo é aquela que normativamente é exigida em Portugal pela administração educativa. Assim, verifica-se que destas 28 situações de formação de natureza específica ou especializada, os sujeitos deste estudo apenas possuem 4 distintas, o que corresponde a 14,29% da totalidade deste tipo de formação, sendo somente duas delas detidas pelos Diretores entrevistados, o que equivale a 7,14% daquele total.

Os entrevistados referiram-se ainda nos seus discursos às situações de formação de natureza contínua que frequentaram nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional. Neste âmbito, os Diretores do AGREAL, do AGREAM e do AGREVI concluíram o programa formativo “Líderes Inovadores”, dizendo o seguinte: “não houve nenhum módulo que não fosse importante, que não fosse interessante. Todos eles eram interessantes. Todos eles tinham aplicabilidade” (D1); “a formação de «Líderes Inovadores» da *Microsoft* proporcionou conhecimentos para as funções que atualmente desempenho” (D2), ou seja, “uma formação espetacular” (D2);

“Recentemente tive uma formação, que para mim foi das melhores que fiz, numa parceria entre a *Microsoft* e a DGAE (Direção-Geral da Administração Escolar) sobre «Líderes Inovadores». Foram 150 horas de formação. Fui para Lisboa uma série de vezes e foi muito boa, pronto. Foi uma formação já no âmbito da empresa. Ali é que se via como é que se geria, como é que se liderava. Pronto, foi interessantíssimo. Digamos que tive sorte, pois aquilo eram duas turmas de 30 Diretores que foram selecionados por regiões. Foram três do Algarve” (D5).

Tratou-se de uma formação que «impressionou positivamente» estes entrevistados, uma vez que teve o contributo de pessoas que não são da educação, nomeadamente gestores e empresários, e uma ligação ao mundo das empresas, dando, assim, a possibilidade a estes Diretores de aprenderem como se gerem e lideram organizações que não as escolares e o que daí se podia «aproveitar» ou transferir para o «governo» dos Agrupamentos de Escolas. Portanto, estes Diretores entrevistados afirmaram que os módulos que compunham aquele programa formativo foram muito importantes e interessantes e que todos eles tinham aplicabilidade nos seus Agrupamentos de Escolas e nas ações de administração, gestão e liderança que utilizam quotidianamente. Julgamos que este seria o propósito da DGAE (2015), entidade promotora da realização de tal formação, dado que mediante a mesma pretendia contribuir para que os Diretores escolares que a frequentassem pudessem melhorar a qualidade da educação nos seus Agrupamentos de Escolas, tendo em conta a diversidade de

papéis com que são confrontados no exercício das suas funções. O Diretor do AGREAL possui igualmente formação de natureza contínua em “*leadership* (...) e *job shadowing*” e o Diretor do AGREAM ainda possui neste tipo de formação “(...) uma formação sobre processos disciplinares”, porque entende que este tipo de processos “podem ser instaurados um dia, coisa que até ao momento eu nunca fiz”. Assim, este Diretor defende que para poder instaurar um processo disciplinar, quando for necessário, deve primeiramente capacitar e formar-se o Diretor de escola neste domínio. O Diretor do AGREVI possui ainda neste âmbito, formação sobre a “(...) plataforma de contratos públicos [durante] dezasseis horas”. É certo que não são muitas horas, nem tão pouco as necessárias para poder capacitar um Diretor de escola sobre esta temática, mas constitui-se como um primeiro contacto formativo com a mesma. Já a Diretora do AGREFI frequentou a formação intitulada “Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão”, dizendo, ainda, que a mesma “foi muito boa e foi muito útil”, enquanto o Diretor do AGREOL tem neste âmbito “formação no domínio da avaliação interna de escola”, porque fez parte dos esforços que teve que fazer, tendo em vista a certificação deste Agrupamento como Agrupamento de qualidade mediante as normas ISO. Já a Adjunta da Diretora do AGREFI possui uma formação de natureza contínua “(...) sobre estilos de liderança”. O Diretor do AGREAL é aquele que no seu discurso manifestou ter frequentado mais situações de formação de natureza contínua nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional (3), seguido, respetivamente, pelos Diretores do AGREAM e do AGREVI com duas cada. Por último, surgem os Diretores do AGREFI e do AGREOL com uma situação de formação de natureza contínua cada um. A informação contida nas entrevistas revela ainda que nenhum Subdiretor frequentou qualquer formação de natureza contínua nas áreas citadas e que apenas um Adjunto a detém (A3). Estes dados revelam ainda que os entrevistados frequentaram 8 situações de formação de natureza contínua distintas, o que representa somente 15,09% da totalidade de situações de formação contínua que foram disponibilizadas no Algarve para os Diretores escolares (S3), sendo que 7 delas foram frequentadas por Diretores, o que se traduz em 13,21% da totalidade. Parece-nos que uma das justificações para que estes sujeitos do estudo tenham frequentado pouca formação de natureza contínua, prende-se com a disponibilização no Algarve de pouca formação deste tipo nos últimos anos, especificamente no que aos Diretores diz respeito, apesar de todos terem frequentado situações de formação de natureza contínua, julgamos que a frequência de tais situações é insuficiente para quem é responsável na atualidade por Agrupamentos de Escolas. Todavia, deve salientar-se que a predominância da mesma incide

na liderança, correspondendo a 50% da totalidade de situações de formação de natureza contínua detidas por estes entrevistados, o que revela a tendência de capacitação dos Diretores nesta área. Assim, estes dados permitem-nos dizer que a capacitação dos cinco Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve no âmbito da formação contínua aponta para uma tendência formativa na área da liderança, o que de certa forma vai ao encontro do que é defendido no presente, nomeadamente que passe a existir um acréscimo de liderança nas organizações, incluindo as escolares, tal como entende Neves (2011). Ainda a este respeito podemos referir que esta tendência é muito importante que se continue a verificar, dado que estes Diretores ainda não atingiram a fase de Diretores-líderes, com a exceção para o Diretor do AGREVI, pelo que a formação contínua no domínio da liderança os poderá ajudar a conseguir alcançar tal desiderato. Comparando estes dados com os de um estudo realizado em Espanha, por Toledo e Orús (2014), em que apenas um quinto dos 65 Diretores escolares inquiridos tinha frequentado formação contínua em liderança, constata-se que ainda há um trabalho a ser realizado pela administração educativa deste país no que à formação de Diretores de escola diz respeito, em particular na área da liderança. Todavia, apesar dos dados obtidos pelo nosso estudo apontarem para uma tendência da formação dos Diretores entrevistados no domínio da liderança, julgamos que em Portugal a administração educativa deve ainda proporcionar mais situações de formação contínua dirigidas aos Diretores de escola no âmbito desta área. Refira-se ainda que a formação contínua em liderança dos sujeitos do nosso estudo foi realizada, maioritariamente, no programa de formação «Líderes Inovadores», dado que são três os Diretores que possuem tal formação, nomeadamente, os Diretores do AGREAL, do AGREAM e do AGREVI. Levando em linha de conta que até à 5ª edição (ano letivo de 2015-2016) já frequentaram com aproveitamento este programa de formação 15 Diretores de Agrupamentos de Escolas ou de Escolas não Agrupadas do Algarve, então podemos dizer que 20% deles fazem parte dos sujeitos deste estudo.

Assinale-se, contudo, que a formação que os entrevistados indicam como sendo necessária aos Diretores de escola, assim como aquela que os mesmos possuem supera em larga medida o que normativamente, no presente momento, lhes é exigido pela administração educativa portuguesa para desempenharem estas funções. Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, além de um conjunto de anos de docência, a administração educativa apenas exige aos docentes que pretendam candidatar-se ao cargo de Diretor de escola uma situação de formação de natureza específica ou especializada na área de Administração Escolar ou de

Administração Educacional. Deste modo, o que neste âmbito é referido pelos Diretores entrevistados, além de estar em linha com o que legalmente é exigido, supera o que normativamente a tutela entende como necessário para o exercício de tais funções. Assim, parece-nos que neste campo ainda há muito a fazer por parte da administração educativa portuguesa, porque, por exemplo, esta, ao contrário do que acontece em alguns países, não exige no percurso formativo dos Diretores escolares um conjunto de módulos de formação específica, tal como se verifica em Espanha, segundo o *Real Decreto n.º 894/2014, de 17 de Outubro*; nem uma formação em liderança, como é exigida em Inglaterra; ou ainda, que essa formação possibilite a construção e desenvolvimento de um conjunto de competências que concorram para um perfil de Diretor como atualmente é fixado pela legislação chilena.

Centrando-nos ainda no campo da formação para se ser Diretor de escola, também é importante conhecerem-se as razões que levaram os entrevistados a escolherem a formação que possuem. Assim, tendo em atenção aos seus discursos, os entrevistados elegeram frequentar determinadas situações de formação em detrimento de outras, devido, essencialmente, a determinados motivos em que se salientam, especificamente, o enriquecimento e a valorização profissional, a necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas e outras razões. Relativamente ao primeiro aspeto, e de acordo com o Diretor do AGREAL, a formação foi escolhida porque “nós temos que nos ir atualizando e acredito que há pessoas que sabem muito mais disto do que eu e que me podem dizer alguma coisa sobre o assunto e, por isso, as tenho feito e faço-as por vontade própria”, ou ainda, como diz o Diretor do AGREAM, na medida em que “foi uma necessidade de me valorizar”, e também porque, segundo a Diretora do AGREFI, “achei mesmo que havia determinados aspetos que eu devia consolidar”. Essa escolha formativa é igualmente levada a cabo devido ao facto do Diretor do AGREOL ter considerado que,

“(…) foi a oportunidade na medida em que o INA apareceu aí [relativo ao curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar]. Apareceu a publicitação e eu disse assim... olha, vou complementar o meu conhecimento a nível de gestão e efetivamente é uma mais-valia do meu ponto de vista”.

Por último, outros motivos, tais como o interesse, o menor domínio e o alargamento da área de formação inicial, são invocados pelo Subdiretor do AGREVI, quando a este respeito refere o seguinte:

“Eu por exemplo se tiver uma área que tenha mais domínio e outra área que tenha menos domínio, mas que também tenho interesse para eu alargar os meus horizontes, então eu não vou fazer uma formação aqui nesta área (que tenho um maior domínio), e vou procurar alargar a minha área de formação procurando escolher essa área (que tenho um menor ou menos domínio)”.

Já no que diz respeito à necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas, os discursos dos entrevistados apontam três razões. A Subdiretora do AGREAM entende que a formação é escolhida em função da “da necessidade diária. Nós sentimos essa necessidade no dia a dia, no trabalho” e porque, de acordo com a Subdiretora do AGREFI, “há determinados conceitos que é importante que conheçamos para aplicar na escola”, enquanto o Adjunto do Diretor do AGREAM é de opinião que tais escolhas se devem ao facto do “Diretor (...) sentir uma necessidade de algo que o ajude a desempenhar as funções”. A formação é ainda escolhida pelos entrevistados devido a um conjunto de outras razões. Para o Diretor do AGREAL, estas escolhas também foram feitas “porque estava na gestão e secretamente tinha esta esperança de um dia vir a ser Diretor (...)”. Já para o Diretor do AGREVI, as situações de formação que frequenta também são escolhidas por serem ministradas por entidades credíveis, por serem gratuitas, pela temática abordada, pelos conteúdos, pelo programa, pelas aprendizagens que poderia proporcionar, pelo título da formação e por serem Pós-graduações, verbalizando estes aspetos no seu discurso do seguinte modo:

“A formação do INA que abriam mesmo para Diretores (...). Pronto, o nome e o conteúdo eram tudo coisas novas para quem nunca tinha feito qualquer formação a sério e esse Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar do INA e o INA é uma das entidades que melhor formação que, na minha opinião, faz neste país nestas áreas, na área da Administração. Claro, a motivação principal foi ser o INA. Qualquer curso do INA custa um dinheirão e aquele foi de «borla». Depois, mais tarde já foi por minha conta e risco, foi a Pós-graduação, tive que a pagar. As razões que levaram à escolha dessa Pós-graduação foram principalmente pelo título em «Gestão e Administração Escolar» e também porque eu não tinha nenhuma Pós-graduação nesta área. Portanto, foi por isso. Foi pelos conteúdos. Foi porque tinha cadeiras de Contabilidade, tinha cadeiras de Gestão de Conflitos, tinha coisas que a gente tinha que lidar aqui [no Agrupamento de Escolas] no dia a dia. Também uma das motivações foi o programa daquilo. Em relação à formação de «Líderes Inovadores» eu candidatei-me, fui escolhido. O que me levou à escolha para me candidatar foi aquilo que eu li e aquilo que eu tinha falado principalmente com [outro colega] que tinha estado na primeira formação e que [me disse que] aquilo era uma coisa útil. Eu não fui no primeiro ano, porque

tinha posto nos conhecimentos em inglês que não eram muito grandes e aquilo foi quase tudo dado em inglês. Tiveram muitos professores do estrangeiro. Davam tudo em inglês. Gostei, aliás eu já estava na fase de saber o que é que fazia. Essa formação de «Líderes Inovadores» fez com que eu retirasse o pedido de aposentação antecipada já feito. Aliás eu já pedi a aposentação três vezes. Essa formação fez com que eu quando a acabei retirasse a aposentação”.

Portanto, relativamente a este Diretor sublinha-se que as razões que refere e a motivação em frequentar o programa de formação «Líderes Inovadores» fez com que retirasse o pedido de aposentação, dado que a conclusão desta situação de formação implicava que realizasse um trabalho no AGREVI, em particular, que construísse e implementasse um plano de melhoria que inicialmente seria apresentado e discutido perante um professor universitário, um gestor empresarial e um elemento da *Microsoft*. Durante este processo este Diretor pôde contar com o acompanhamento por parte de um gestor da *Microsoft*. Por seu lado, o Subdiretor do AGREAL menciona no seu discurso que a formação é escolhida, tendo em vista os conhecimentos que pode proporcionar para se poder proceder à “otimização dos recursos humanos”. Portanto, atendendo ao que verbalizaram os entrevistados nos seus discursos, a principal razão para os Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve terem decidido frequentar a formação contínua e específica já citada, tem a ver com o seu enriquecimento e valorização profissional, nomeadamente com a sua atualização, valorização, complemento e consolidação de conhecimentos, capacidades e competências, assim como com o aproveitamento de oportunidades para poderem alargar a área da sua formação inicial em domínios do seu interesse, essencialmente naqueles que menos dominam. No entanto, os Diretores entrevistados também escolherem realizar tais «formações» por sentirem necessidade de aplicar diariamente, nos seus Agrupamentos de Escolas, o que poderiam ou pretendiam aprender. Na sua opinião, o enriquecimento que estas formações lhes poderiam trazer iria ajudá-los a desempenhar melhor as suas funções. Por último, estes sujeitos entrevistados entenderam escolher a formação que detêm por outras dez razões, designadamente, porque pretendiam um dia ser Diretores de escola; porque a formação era gratuita e também porque alguma dela era ministrada pelo INA, um organismo com muita qualidade e muito prestigiado no que à formação de funcionários da administração pública diz respeito; pelo título da formação como, por exemplo, por ser uma Pós-graduação, pelo programa, pela temática e conteúdos abordados e pelas aprendizagens que poderia proporcionar; porque os poderia ajudar no desempenho específico de algumas das funções, como na otimização dos recursos humanos e materiais e para estarem mais aptos a responderem à diversidade de desafios que atualmente se colocam aos Diretores e aos Agrupamentos que administram, gerem e

lideram; e ainda porque percecionam a formação como um investimento e não como um custo, tal como a este respeito entendem Boterf (1992), López e Basanta (1993), Batalha (1999), Gouveia *et al.* (2007), Nave (2008) e S. M. Almeida (2011). Por exemplo, a este propósito, Nave é de opinião que “a formação deve ser (...) considerada como um investimento real (...)” (2008, p. 32). Para os Diretores entrevistados as motivações para escolherem a formação também resultam da perceção que têm em relação às aprendizagens que a formação lhes possa proporcionar, na medida em que, tal como perspetivam Buckley e Caple (1998), possibilita a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes necessários a estes sujeitos para poderem desempenhar satisfatoriamente as tarefas e funções inerentes ao cargo que ocupam. Desta forma, podemos dizer que a maioria dos dados obtidos no nosso estudo, em particular os que se relacionam com o enriquecimento e valorização profissional, assim como os que dizem respeito à necessidade de aplicação no Agrupamento de Escolas, estão em linha com o que entendem neste âmbito Buckley e Caple (1998).

A formação é um campo muito importante para qualquer profissional, dado que lhe permite conhecer outras abordagens, outros conhecimentos e outras teorias, mas também lhe possibilita praticar e aprender «coisas» novas, aperfeiçoar outras, assim como adquirir e desenvolver capacidades e competências em diversos domínios, entre outros aspetos. No fundo, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Também no que aos sujeitos do nosso estudo diz respeito, em particular aos Diretores de escola, as situações de formação que frequentaram, tanto de natureza contínua, como de natureza específica ou especializada, possibilitaram-lhes um enriquecimento com novas aprendizagens, que verbalizaram nos seus discursos. Assim, na nossa investigação, entre essas aprendizagens os Diretores entrevistados salientaram os conhecimentos que obtiveram em diversas áreas como, por exemplo, da informática, da liderança, da gestão, do direito, da inovação, da legislação, do CPA, da ASE, da contabilidade e da sociologia, assim como ao nível da tomada de decisões.

No que aos conhecimentos informáticos necessários à gestão escolar diz respeito, alguns Diretores puderam adquirir formação nesta área, em particular os que respeitam aos programas *Microsoft Office 365*, *Moodle* e *E-Schooling*, o que contribuiu para terem outra sensibilidade para as questões relacionadas com a informática nos seus Agrupamentos, à semelhança do que defendem Stuart, Mills e Remus (2009). Ainda, tendo por base estes autores (2009), podemos acrescentar que os conhecimentos proporcionados pela formação detida pelos Diretores na área da informática, permite a estes dirigentes identificarem e definirem estratégias de forma a que consigam introduzir inovações e efetuar mudanças

necessárias nos seus Agrupamentos de Escolas, tendo em vista dotá-las de mais tecnologias atualizadas, em benefício da comunidade escolar, do processo de ensino e aprendizagem e da administração, gestão e liderança de tais estabelecimentos de ensino. A este respeito, o Diretor do AGREAM referiu que as aprendizagens proporcionadas pela frequência de situações de formação ocorreram ao nível da “utilização de plataformas eletrónicas de comunicação interna, do *Microsoft Office 365*, sobretudo na comunicação interna entre os vários setores da escola, como, por exemplo, o *Moodle*, o *E-Schooling* [programa para a gestão de alunos] e outros”. Esta é uma área muito importante para as escolas e para quem as dirige, ao ponto do Diretor do AGREOL entender que na direção de um Agrupamento de Escolas “é forçoso alguém ter conhecimentos de informática, [o] que nem sempre é fácil”. Acrescentando ainda neste âmbito, o seguinte: “eu desenrasco-me em informática bem. Eu «apanhei o comboio» nos anos 80” (D4).

De um modo geral os entrevistados não se referiram nos seus discursos de forma particular e específica ao que aprenderam com as situações de formação que frequentaram, mas sim genericamente. Por exemplo, o Diretor do AGREVI referiu que a Pós-graduação em gestão e administração escolar que realizou na Universidade do Algarve lhe proporcionou bastantes aprendizagens nas seguintes áreas: “(...) Contabilidade e Gestão Financeira, Sistemas de Informação para a Gestão Escolar, Ética e Gestão Escolar, (...) Direito na Educação, Estratégias e Controlo de Gestão, Inovação e Investigação em Gestão, *Marketing* nas Escolas (...)”. Já a Diretora do AGREFI pôde aprender com a frequência de formação “sobre recursos humanos, (...) liderança, sociologia e educação pela arte”, enquanto o Diretor do AGREAL aprendeu essencialmente com a frequência de situações de formação sobre a liderança. Deste modo, no âmbito do programa de formação «Líderes Inovadores», este Diretor teve «contacto» com “(...) a gestão sobre diversas perspetivas. A perspetiva da imagem que é uma coisa que eu de certa forma cultivo. A perspetiva da tomada de decisão rápida (...) [e] diversos aspetos da tomada de decisão (...)” (D1). Também aprendeu com os estudos de caso. A este propósito, referiu que o

“*case study*. Isso é muito bom, porque perante situações você compara, será que posso fazer a mesma coisa? (...) pronto, isso vai-nos dando, assim, pequenas ferramentas que o ajuda, não é que você se lembre não é? Mas, pronto vai treinando e vai inclusivamente participando, dizendo olhe (...) como é que tu fazes?” (D1).

O Diretor do AGREOL mediante a frequência do «curso de valorização técnica orientada para a administração escolar», da responsabilidade do INA, salienta que o mesmo lhe permitiu «contactar» com alguns aspetos que desconhecia, em particular da legislação. A este propósito, atente-se ao discurso deste Diretor quando menciona o seguinte:

“Do meu ponto de vista, sobretudo chamou-me a mim à atenção vários aspetos porque os desconhecia. Isto não é fácil abranger toda esta legislação que existe, também (...) está dispersa, (...) felizmente ultimamente quando fazem alterações num Decreto ou no que quer que seja, fazem uma compilação e republicam. Felizmente, mas depois há um que anda para ali (...) e depois temos quatro diplomas, temos que analisar quatro diplomas e às tantas estamos ali emaranhados naquela teia” (D4).

Além de conhecimentos ao nível da análise de legislação, este Diretor também referiu no seu discurso a aquisição de outros conhecimentos proporcionados pela frequência de situações de formação, tais como, no âmbito “do Processo Disciplinar de professores e funcionários, (...) da ASE, (...) [e] da contabilidade” (D4).

A respeito da liderança, podemos referir que Darling-Hammond *et al.* (2005) entendem que a formação a ser dirigida aos Diretores de escola nesta área de forma a lhes possibilitar aprendizagens significativas, em que além de outras se integram aquelas que se obtiveram no nosso estudo, deve focar determinados aspetos, tais como liderança educativa e a melhoria escolar, a educação centrada no aluno e a tutoria e a assessoria formalizadas. Estes autores acrescentam ainda que os Diretores de escola aprenderão mais com as situações de formação, se estas contemplarem mais ações práticas do que teóricas, assim como se o seu desenvolvimento profissional for supervisionado. Desta forma, podemos afirmar que os dados obtidos neste âmbito no nosso estudo não parecem alinhar-se com o que defendem Darling-Hammond *et al.* (2005), já que, na sua maioria, o desenvolvimento profissional dos Diretores entrevistados não é supervisionado e as situações de formação que têm frequentado ainda não contemplaram mais ações práticas do que teóricas.

No domínio da gestão, algumas aprendizagens, como vimos, centraram-se no domínio da gestão financeira, da gestão dos recursos humanos, da gestão escolar e da gestão e funcionamento do Agrupamento de Escolas. Neste âmbito, para Guerra (2000b), os Diretores no campo da gestão terão possibilidade de realizar aprendizagens significativas se a formação que lhes for dirigida incidir nas seguintes áreas: administração, gestão e organização escolar; gestão do processo de ensino e aprendizagem; gestão dos recursos humanos; gestão

financeira; trabalho em equipa; gestão de conflitos; processo de tomada de decisões; inovação educativa; e avaliação da escola. Deste modo, verifica-se que, de acordo com a perspetiva de Guerra (2000b), existe a possibilidade dos Diretores realizarem um maior número de aprendizagens e mais diversificadas em relação àquelas que os dados do nosso estudo nos permitem apresentar. Portanto, neste âmbito e tendo em atenção a perspetiva de Guerra (2000b), os Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve poderão ainda realizar mais aprendizagens no domínio da gestão, mas para isso terão especificamente de frequentar situações de formação no domínio da gestão do processo de ensino e aprendizagem, do trabalho em equipa, da gestão de conflitos e da avaliação de escola.

O Diretor do AGREAL, pelo facto de frequentar formação no estrangeiro, aprendeu como noutros países se administra, gere e lidera uma escola, assim como conheceu outras culturas nacionais, regionais e de escola. Sempre que tal se mostra exequível aplica o que lá aprendeu no seu Agrupamento de Escolas (AGREAL). Por vezes, este facto permite a este Diretor antecipar processos de mudança, inovar e concretizar processos de tomada de decisões individuais, isto é, mais centrados nele próprio, apesar de algumas vezes sentir necessidade de consultar outros elementos da direção, do pessoal docente ou da comunidade. A este respeito, atente-se ao discurso da sua Adjunta quando menciona o seguinte: “o meu Diretor é uma pessoa que tem bastante formação, tem grandes capacidades de liderança, é uma pessoa dinâmica, tenta sempre de alguma forma abrir os horizontes, nomeadamente, quando proporciona vivências e intercâmbios de outras culturas de outros países” (A1).

As aprendizagens que o Diretor do AGREAL realiza noutros países, tal como advoga Guerra (2000b), relacionam-se com a formação que as autoridades educativas concebem e dirigem aos Diretores de escola desses países, em função do Diretor de escola que pretendem ter nesses sistemas educativos, o que, na verdade, é muito distinto do que atualmente acontece a este nível em Portugal. Assim, esta situação permite ao Diretor do AGREAL contactar «em primeira mão» com muitas novidades do que se faz a nível mundial em relação à capacitação e formação de Diretores de escola, principalmente quando frequenta este tipo de formação em países como o Reino Unido e como os EUA. Desta forma, é-lhe possibilitado enriquecer as suas práticas diárias de administração, gestão e liderança do AGREAL, tendo por base as aprendizagens que realiza nesses países estrangeiros. Neste âmbito, podemos afirmar que os dados do nosso estudo não estão na totalidade de acordo com o que defende Guerra (2000b), na medida em que apenas um Diretor entrevistado tem este tipo de «experiência(s)» no estrangeiro.

Alguns dos Diretores entrevistados também aprenderam algo a partir da partilha e da troca de experiências com outros Diretores de Agrupamentos de Escolas e de Escolas não Agrupadas do Algarve. Entre eles, salienta-se o Diretor do AGREAM quando a este propósito refere o seguinte:

“(...) aprendi muito através do relacionamento com outros Diretores das outras escolas mediante a partilha. Muito do que aprendi nas formações não é tanto do que se ouve, mas é sobretudo aquilo que aprendemos com a partilha com os colegas Diretores de outros Agrupamentos e que a gente acha que está a fazer uma coisa não tão bem e os outros até nos elogiam. Olha, boa ideia, brilhante ideia aquilo que estás a fazer”.

Este conjunto de aprendizagens que foi proporcionada pela frequência de situações de formação por parte dos Diretores entrevistados, é passível de ser concretizado no exercício das suas funções. Todavia, para que tal seja possível, é necessário que seja realizada a transferência das aprendizagens para o contexto de trabalho destes dirigentes, por eles próprios, assim como sejam levadas em linha de conta as características da formação e dos formandos (Caetano e Velada, 2007), além do ambiente de trabalho e do contexto organizacional (Moço, 2014).

Sem termos a pretensão de compararmos os dados do nosso estudo com os de outros estudos, podemos apenas dizer que os resultados a que chegou Gorriz (2012) no estudo que levou a cabo na Comunidade Autónoma da Catalunha sobre as aprendizagens proporcionadas pela formação realizada por 999 Diretores de escola, entre 2004 e 2009, apontaram para que a sua maioria (64%) não tivesse aprendido nada ou tivesse aprendido muito pouco com a frequência de situações de formação. Por outro lado, os resultados que foram obtidos no estudo realizado pelo CAEd (2009) no Brasil, indicaram que dos 3000 Diretores inquiridos, 42,37% frequentou formação em áreas relacionadas com o desempenho das suas funções, em que puderam realizar aprendizagens e que deste valor percentual, somente 0,56% entendeu que a frequência desta formação não contribuiu para mudar nada nas suas práticas profissionais. Assim, relativamente ao nosso estudo o que podemos afirmar é que todos os Diretores entrevistados aprenderam algo com as situações de formação que frequentaram e como veremos em seguida, também aplicam essas aprendizagens no trabalho diário que realizam nos seus Agrupamentos de Escolas.

Na sua ação diária os Diretores entrevistados também aplicam o que aprenderam nas situações de formação que frequentaram, tanto de natureza contínua, como de natureza específica ou especializada. Assim, no que às práticas de liderança respeitam, estes sujeitos do

estudo verbalizaram nos seus discursos que concretizam tais aprendizagens na promoção, divulgação e implementação de cursos, na organização do Conselho Pedagógico, na motivação para a avaliação, nas reuniões que realizam com os delegados das turmas das escolas dos Agrupamentos, na liderança e direção pedagógica, na criação do boletim do pedagógico, nas técnicas de funcionamento de grupos e de liderança das estruturas intermédias e na adequação das funções ao perfil de cada um. A este propósito, o Diretor do AGREAL refere que a concretização das aprendizagens ocorreu quando promoveu no seu Agrupamento “um curso de instrumentista de cordas e teclas”, assim como na “forma como organiza o Conselho Pedagógico [em que] tem aquelas áreas que são as específicas e as outras. (...) depois na motivação para a avaliação por parte do Conselho Geral”. Ao nível dos recursos humanos, da liderança e da direção pedagógica este Diretor refere o seguinte:

“(...) em termos da gestão de pessoas houve diversas coisas que me foram faladas e que me foram transmitidas [nas situações de formação que frequentei] e que eu tento aplicar tanto quanto possível porque existem constrangimentos internos (...) [como] o reconhecimento das competências (...) e a valorização das pessoas (...), portanto, sobre a gestão de pessoas tive (...) particularmente agora neste curso da *Microsoft*, tive lá personalidades importantes nessa mesma gestão que me [ensinaram] que são coisas que podem ser feitas em pequenos *happenings*, seminários que podem ser dados e não é preciso ter uma carga tão pesada como teve este curso da *Microsoft*, que durou eu já nem sei. Depois sobre questões de liderança pedagógica, também houve alguns ensinamentos que recolhi que foram importantes na forma como (...) se deve (...) entrar dentro de uma sala de aula (...), aquilo que se deve fazer dentro de uma sala de aula e o pouco que se deve intervir dentro da sala de aula, como se deve fazer isso, também colhi alguns ensinamentos na forma como se devem corrigir determinados pequenos pontos que nós olhamos e que verificamos que (...) e por isso um Diretor, se calhar, tem que ser professor para entender aquilo. (...) [na] direção pedagógica (...) também colhi algumas coisas e que utilizo cada vez que intervenho na sala de aula” (D1).

Já o Diretor do AGREAM coloca em prática o que aprendeu nas situações de formação que frequentou quando, por exemplo, prepara e realiza mensalmente as “reuniões com os delegados de turma da escola”, acrescentando que este tipo de reuniões é muito importante que aconteçam, uma vez que é necessário ouvir os alunos para que lhe “(...) deem o *feedback*, [ou seja,] (...) a opinião dos jovens, dos miúdos que estão (...) [na sua] escola”.

Outro exemplo da concretização das aprendizagens diz respeito à criação de um boletim do pedagógico, a que o Diretor do AGREAM se referiu no seu discurso do seguinte modo:

“(…) portanto, aquilo que é dito nas reuniões [do Conselho Pedagógico] é aquilo que é elaborado num Boletim. Não pode ser dito nas reuniões de departamento menos que o que lá está. O que lá está é o que tem que ser dito para todos igual. Portanto, se a decisão foi assim. Lê-se que foi assim e depois pode haver comentários sobre aquilo, mas criou-se o Boletim. Partilhei isso com um colega e ele disse... olha, boa ideia. Na minha escola ninguém se entende. Assim pelo menos há uma linha, um fio condutor. Eu faço o guião para a reunião. Não distribuo antes para não se dispersarem na reunião. No final da reunião mando por *mail* para todos. A pessoa que faz a ata, faz um guiãozinho que vai servir de base às reuniões de departamento. Boletim esse que é enviado a todos os coordenadores, portanto, para se pronunciarem. É devolvido ao Diretor (...) e depois o PDF é enviado a todos [os docentes do Agrupamento]”.

Por outro lado, a Diretora do AGREFI aplica o que aprendeu nas situações de formação com os recursos humanos, em particular utilizando “algumas técnicas de funcionamento de grupo, de liderança de estruturas intermédias”. Também, de acordo com a sua Subdiretora, aquela dirigente aplica tais aprendizagens quando

“lidera pondo muito em prática questões de formação psicossocial, conhecendo as pessoas que cooperam com ela, tanto os mais próximos, como até os professores mais distantes (...) e procurando adequar as suas funções ao perfil pedagógico e pessoal de cada um, o melhor possível”.

Sendo a liderança “o motor de qualquer organização” (Palma, 2012, p. 425), é de sublinhar a importância que deve ser dada aos recursos para ela ser efetiva. Neste plano, os Diretores entrevistados entendem que é preciso dar atenção aos recursos humanos dos Agrupamentos, sendo necessário atendê-los, isto é, ouvir o que têm para dizer, dialogar com eles, atribuir-lhes tarefas e funções que sejam adequadas ao perfil de cada um, em função das competências (de)tidas e do seu desempenho profissional. Também é necessário valorizar o seu trabalho e (re)compensá-los pelo seu esforço em prol do funcionamento dos Agrupamentos e da prestação por parte destes de um serviço público de educação de qualidade. Portanto, quanto aos recursos humanos, as aprendizagens adquiridas nas situações

de formação contribuíram para que os Diretores escolares entrevistados aprofundassem a estratégia do aproveitamento e desenvolvimento do talento humano destes recursos, ou seja, criando “um ambiente atrativo onde as pessoas desejem entrar e permanecer” (Cardoso, 2016, p. 26), de modo a conferir determinadas vantagens «competitivas» ao Agrupamento de Escolas enquanto organização, dado que o aproveitamento estratégico do talento humano ajuda a “criar e a sustentar vantagens competitivas” (Gomes *et al.*, 2008, p. 53).

As aprendizagens adquiridas pelos Diretores na formação ajudaram-nos a implementar, em alguns Agrupamentos, como vimos, cursos novos, assim como a promovê-los e a divulgá-los de formas que antes não o faziam, salientando-se, nesse âmbito, a utilização de processos de *marketing* que acabaram por se revelar de grande utilidade para a concretização desta iniciativa, em particular no AGREAL. Desta forma, estes dados estão em linha com o que defendem Santos *et al.* (2010), para quem cada escola deve investir no desenvolvimento de uma estratégia de *marketing* junto da comunidade para promover a sua imagem, assim como para «criar» e promover cursos novos, devendo para tal utilizar os instrumentos que considera mais adequados como, por exemplo, a organização de ciclos de conferências, a criação de um *website* da escola, a elaboração de panfletos e de brochuras desdobráveis, entre outros.

Já as aprendizagens construídas pelos Diretores entrevistados em resultado da frequência de situações de formação que são aplicadas na liderança pedagógica, não seguem o entendimento de Blase e Blase (1999), Levačić (2005), Busher (2006) Castán (2012) e Sánchez (2013), dado que de um modo geral não a concetualizam no âmbito das atividades que se relacionam com o processo de ensino e de aprendizagem, assim como com o acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, com a exceção para o Diretor do AGREOL, e com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Também relativamente às práticas de gestão, os Diretores entrevistados mencionaram nos seus discursos de que forma as aprendizagens proporcionadas pela frequência de situações de formação foi aplicada. Assim, estas aprendizagens foram concretizadas nos atos de gestão mais simples até aos mais complexos, nos esforços tendentes à implementação de um sistema de qualidade no Agrupamento, na elaboração e concretização do projeto educativo, na implementação de grupos de nível nos ensinos básico e secundário e na supervisão dos serviços administrativos e dos serviços pedagógicos do Agrupamento. Neste âmbito, o Diretor do AGREAL refere o seguinte: “quando eu venho de uma coisa dessas [da frequência de situações de formação], trago sempre ideias e tento sempre implementar, através dos atos de

gestão mais simples até aos outros mais [sofisticados e complexos]”. Concretamente mencionou que o que aprendeu nas situações de formação que frequentou ajudou-o a implementar “um sistema de qualidade” (D1), assim como o “fez estar mais atento sobre espaços” (D1). Também o ajudou na “aplicação de metodologias de trabalho e de implementação de sistemas (...)” (D1). O Diretor do AGREAM, apesar de saber elaborar o projeto educativo, entende que a frequência de situações de formação o ajuda neste domínio, verbalizando este facto no seu discurso quando diz o seguinte:

“(...) se eu tiver formação na elaboração de projetos educativos por alguém que tenha uma visão mais pedagógica, geral e diacrónica da escola, permite-me se calhar também eu ter outra visão e quando estiver a elaborar o meu fazer algumas alterações, ou seja, plasmar isso no projeto educativo (...)”.

Também a Diretora do AGREFI é de opinião que a formação que frequentou no domínio do projeto educativo a ajudou neste campo, referindo concretamente que em relação à “construção do projeto educativo (...) passei a aplicar algumas coisas [que aprendi nas situações de formação que frequentei]”. Ainda a este respeito, a sua Subdiretora afirmou que

“relativamente à gestão escolar ela pôs em prática supervisionando até que forma os serviços administrativos e os serviços pedagógicos da escola cumprem a legislação aplicável e, a partir dessa supervisão, definindo diretrizes e regras e monitorizando procedimentos para que, sob o ponto de vista da gestão administrativa, pedagógica e financeira, o Agrupamento progrida e se desenvolva” (S3).

O Diretor do AGREOL é muito «vago» a este respeito, verbalizando apenas no seu discurso que aplica aquilo que aprende na formação, fazendo-se «valer» dos conhecimentos que lá adquire, quando diz o seguinte: “implementando o que lá aprendi e fazendo-me valer dos conhecimentos que adquiri”. Por seu lado, o Diretor do AGREVI especifica que o que aprendeu nas situações de formação que frequentou lhe possibilitou “a aplicação nos grupos de nível que infelizmente só apliquei no primeiro ano, no segundo não consegui. Eu apliquei ao meu grupo disciplinar, embora não dê aulas, mas convenci os meus colegas de grupo (Matemática do 10º, 11º e 12º ano) (...)”. Acrescentou ainda que teve resultados com a implementação de grupos de nível no ensino secundário, uma vez que “a Matemática deixou de ser «o menino feio» nesse ano e teve melhores resultados” (D5). Por exemplo, a este

propósito, a sua Adjunta referiu o seguinte: “da nossa observação no ano seguinte e por comparação com o ano anterior, as notas do 1º período dos alunos das turmas do 10º ano em Matemática foram superiores em cerca de um ponto de zero a vinte” (A5). Dado este «sucesso», o Diretor do AGREVI, pensa ainda aplicar o que aprendeu nas situações de formação que frequentou e alargar a implementação de grupos de nível ao ensino básico já em 2014-2015, em particular nos 2º e 3º ciclos nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática. A implementação de grupos de nível configura uma prática de gestão pedagógica que se aproxima da sala de aula, a qual, de acordo com Hallinger (2003) e Lück (2009), é de extrema importância numa escola e contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos. Esta prática, em concreto, que acaba por romper com a «normalidade» do que ainda se regista atualmente em muitas das escolas públicas portuguesas neste domínio, verifica-se porque, de um modo geral, os Diretores entrevistados são mais «abertos» e, portanto, encontram-se mais recetivos às mudanças, procurando eles próprios antecipar essas mudanças, introduzindo práticas inovadoras nos seus Agrupamentos de Escolas em resultado das aprendizagens proporcionadas pelas situações de formação que frequentaram. Tal circunstância, de acordo com os entrevistados, em particular com os Diretores, ocorre, visando melhorar os processos e os resultados educativos nos seus Agrupamentos, posição que coincide com o que a este respeito menciona Bolívar (2012a), para quem a melhoria escolar requer escolas que consigam aprender a crescer, desenvolver-se e enfrentar as mudanças com dinâmicas laterais autónomas, mas que também saibam inovar e tenham Diretores que assumam esses compromissos e que trabalhem nas suas escolas para corresponder às necessidades atuais das suas comunidades educativas.

No campo da aplicação das aprendizagens proporcionadas pela frequência de situações de formação nas ações de liderança e de gestão, os dados revelam que os entrevistados se referem maioritariamente de forma genérica à sua concretização e demonstram uma tendência, também, maioritária de materialização na área da gestão, o que nos parece estar em linha com a formação que possuem, igualmente em maior número no âmbito burocrático e administrativo em detrimento do domínio organizacional e pedagógico.

Igualmente a respeito da concretização das aprendizagens proporcionadas pela frequência de situações de formação por parte dos Diretores de escola na ação prática, tanto da liderança como da gestão escolar, podemos mencionar o que fazem, por exemplo, as autoridades educativas do Chile (MINEDUC, 2013, cit. por Vergara, 2014) e que nos parece que ainda não se verifica em Portugal. Assim, neste país sul-americano existe um plano

nacional de formação de Diretores de excelência que é dirigido aos Diretores das escolas do Chile, que integra os objetivos de aprendizagem que pretendem que estes dirigentes adquiram, assim como é descrito o que a partir dessas aprendizagens é pretendido que tais Diretores concretizem. Os objetivos que se encontram definidos são: aprender a estabelecer uma direção, em que se pretende que cada Diretor estabeleça uma visão a longo prazo que dê sentido às ações educativas de gestão e de liderança da sua escola, que consiga gerar um clima «positivo» e adequado a estimular a aprendizagem, que fixe metas «altas» e/ou ambiciosas e que as partilhe com a comunidade escolar, que priorize estratégias para alcançar as metas definidas e que estimule o trabalho colaborativo; aprender a desenvolver as pessoas, em que o que é pretendido que o Diretor consiga gerar e desenvolver um ambiente de valorização, estimulação intelectual e de confiança nas capacidades dos outros, que dê apoio pedagógico e individual aos docentes e que seja um exemplo como modelo educativo e valorativo; aprender a «redesenhar» a sua organização escolar, em que a administração educativa pretende que o Diretor deva conhecer estratégias que o levem a gerar uma cultura de qualidade, que saiba gerir a infraestrutura escolar e o contexto onde trabalha, o pessoal docente e o pessoal não docente, e onde estuda o pessoal discente, que dê a oportunidade para que os professores façam o que sabem fazer e que realize o levantamento de necessidade de formação do pessoal docente e não docente, que envolva as famílias nas atividades escolares, que estabeleça parcerias na sua comunidade e que desenvolva e implemente estratégias tendentes à melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros; e aprender a gerir o programa de ensino, em que se pretende que o Diretor deve atribuir recursos humanos e pedagógicos de acordo com a avaliação das aprendizagens e das capacidades do corpo docente, que realize uma monitorização constante dos processos educativos da sua escola, que apoie e estimule a qualidade das aulas dos professores, que supervisione as aulas dos professores e dos educadores, dando-lhes *feedback* e incentivando-os ao bom uso do tempo pedagógico, ao cumprimento dos programas curriculares e à concretização de aprendizagens efetivas dos conteúdos curriculares por parte dos alunos, que adquira conhecimentos e desenvolva capacidades e competências que lhe permitam planificar e tomar decisões na sua escola, tendo por base evidências provenientes dos resultados escolares dos alunos, das avaliações do desempenho dos docentes, das avaliações interna e externa de escola e dos resultados das provas internacionais efetuadas pelos alunos e que as suas ações e os comportamentos traduzam uma liderança pedagógica com o que aqui é proposto que consiga fazer.

Deste modo, podemos verificar que as aprendizagens realizadas pelos Diretores que foram entrevistados para este estudo e que foram concretizadas na ação prática da liderança e da gestão escolares, são insuficientes se as compararmos que o que a este respeito se encontra definido no Chile. No caso concreto do nosso estudo e tendo em atenção o que é referido na literatura da especialidade, os Diretores entrevistados não mencionaram áreas e domínios essenciais, em que tais aprendizagens, se tivessem ocorrido, poderiam ter sido aplicadas ao nível da visão a longo prazo que estes dirigentes devem ter para liderar e gerir as suas escolas; da definição de metas ambiciosas que devem ser partilhadas com a comunidade escolar; da priorização e implementação de estratégias para alcançar aquelas metas; da estimulação intelectual dos seus recursos humanos; da gestão dos edifícios escolares; do envolvimento das famílias nas atividades da escola; do desenvolvimento e implementação de estratégias que levem à melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros; do apoio que deve ser prestado aos docentes e do contributo que lhes deve ser dado para que melhorem a qualidade das aulas ministradas; da oportunidade que devem dar aos docentes para fazerem aquilo que sabem fazer; do levantamento das necessidades de formação do pessoal docente e não docente; e da planificação.

Ainda no âmbito da formação necessária para ser Diretor escolar, os sujeitos deste estudo reconhecem que a formação pedagógica dos Diretores de escola é muito importante para o desempenho das suas funções, já que para elas tal formação concorre e/ou contribui de diferentes formas. Segundo os entrevistados, a formação inicial de professores que cada Diretor possui acaba por se constituir numa mais-valia para o desempenho das funções de Diretor de um Agrupamento de Escolas. Por exemplo, a formação pedagógica do Diretor do AGREAL obriga-o “a refletir mais do que é habitual e às vezes a duvidar de uma decisão. Pôr em questão, não é duvidar. Pô-la em causa”. Ainda neste âmbito, os Diretores entrevistados asseguraram também que, apesar de refletirem sobre as funções que desempenham, as decisões que tomam, em função de uma diversidade de assuntos inerentes ao cargo, exigem que necessitam de realizar reflexões mais profundas, o que de certa forma está parcialmente em linha com o que a este respeito defendem Cunha, Rego e Figueiredo (2013), dado que entendem que os melhores líderes são aqueles que «viajam entre a prática e a reflexão», mas que dedicam algum tempo a esta segunda atividade. De certa forma, este facto também é justificado, tal como afirma Antúnez (1994), pelas inúmeras funções que os Diretores de escola desempenham, obrigando muitas delas a ações urgentes, que deixam pouco tempo para que estes profissionais possam refletir convenientemente e com tempo sobre os assuntos dos seus Agrupamentos de Escolas como, por exemplo, sobre os resultados

escolares. Para o Diretor do AGREAM este tipo de formação possibilitou-lhe um contacto com “uma formação humanista, muito ligada aos valores humanos, ao respeito pela pessoa”. Tratando-se o Diretor de um cargo em que tem que se relacionar com muita gente, então julgamos que é importante ter uma formação neste âmbito, o que certamente o ajudará a relacionar-se com os outros e respeitando-os, assim como dando o exemplo, se torna mais aceitável exigir aos outros que cumpram com o que pretende que deve ser feito para se atingirem os objetivos do Agrupamento. Assim, a formação inicial de professores que o Diretor do AGREAM possui, ajuda-o a ter presente na sua ação diária os valores humanos e o desenvolvimento dos recursos humanos, tal como entende Camacho (2012), dado que é muito importante no relacionamento que o Diretor de escola mantém com os outros ter presente estes valores, sabendo ouvi-los e falar com eles. Por seu lado, a Diretora do AGREFI entende que a formação inicial de professores que tem é muito importante para poder orientar os docentes no seu Agrupamento quanto à forma de trabalhar. Portanto, para esta Diretora este tipo de formação é, assim, muito importante,

“(…) porque a gente estudou muito psicologia das crianças, desenvolvimento das crianças, metodologias de sala de aula, de grupo, de relação interpessoal, etc. e isso é muito aplicado na gestão. Até porque se nós estamos a querer orientar colegas quanto à forma de trabalhar, nós temos que saber o que é trabalhar em sala de aula” (D3).

O Diretor do AGREOL reconhece que pelo facto de atualmente os Diretores escolares se focarem sobretudo na parte técnica da gestão da escola, acabam por descuidar um pouco a parte pedagógica dos estabelecimentos de ensino, pelo que entende que a este nível a formação pedagógica do Diretor é determinante, na medida em que a mesma tem e proporciona “(…) aqui e ali qualquer coisa ligada à área da pedagogia”. Por último, o Diretor do AGREVI é de opinião que a formação pedagógica do Diretor de Escola lhe dá

“a possibilidade ou a faculdade de perceber os alunos, de perceber os professores, de sentir as dificuldades e perceber as dificuldades que eles sentem, de saber atuar perante uma situação e que eventualmente se não tivesse sido professor, digamos que esse *background* não o teria e saber atuar numa situação, posso me enganar ou não, em que eu recorro à minha experiência de professor. Como é que eu posso dizer assim: não faças isso porque está mal se eu não tenho essa experiência anterior?”.

Estes dados demonstram que os Diretores entrevistados consideraram importante a formação inicial de professores que o Diretor de escola deve possuir, para poder se socorrer da mesma durante o desempenho das funções inerentes ao cargo que ocupa. No entanto, sublinha-se que não foi referido pelos entrevistados a contribuição da formação pedagógica dos Diretores escolares para a liderança pedagógica, sabendo-se que este estilo de liderança, além de, na atualidade, se estar a constituir num fator de primeira ordem a nível internacional, em termos de prioridade das agendas de política educativa (Barber e Mourshed, 2008), é um dos aspetos decisivos para se «conduzirem os destinos» de qualquer escola.

De um modo geral, os Diretores entrevistados são de opinião que a formação adquirida para serem professores os tem ajudado a desempenhar as funções inerentes ao cargo de Diretor de escola, dado que, como refere Codd (1989), tem contribuído para transferirem para este domínio os princípios e práticas da relação pedagógica aplicados e desenvolvidos em sala de aula. Contudo, também referem que este contributo depende ainda da área de formação docente que o Diretor tiver.

Esta circunstância está ainda em linha com o que a este propósito diz Lück (2013), advertindo, todavia, que apenas este tipo de formação ou só os cursos que capacitam estes atores educativos para serem Diretores de escola não são suficientes, dadas as mudanças que atualmente se operam neste tipo de organizações. Assim sendo, a formação dos Diretores de escola deve fazer-se em diversos domínios, tal como defende Agudo (2000), e de forma continuada ou permanente, como advogam Navarro (2012a) e Herrero (2013).

Apesar dos sujeitos do estudo reconhecerem a importância da formação pedagógica, acrescentando que a mesma contribui de forma «positiva» para o exercício das funções de Diretor de escola, consideram que, no futuro, esta situação pode vir a ser diferente, na medida em que, segundo eles, se verifica neste momento a desvalorização da formação de professores e relegação para segundo plano do estágio ou prática pedagógica supervisionada por parte do MEC. A este respeito, atente-se no discurso do Subdiretor do AGREAL:

“(…) o próprio estágio que existia antigamente em funções foi diminuído (no seu tempo de duração e carga horária letiva) e deixou de ter a importância que tinha anteriormente. Anteriormente era um estágio remunerado de um ano. Agora já nem um ano leva, não é remunerado, ou seja, passou para segundo plano, quando deveria exatamente ser ao contrário”.

Já os contributos da formação detida pelos Diretores para a implementação das diretivas do MEC, na opinião dos mesmos, são muito poucas, na medida em que estes

dirigentes entendem que, a este nível, as necessidades de formação são ainda muitas. A Diretora do AGREFI refere que “a formação é muito importante em todos os aspetos, porque pode permitir cumprir melhor as diretivas, como pode também aperfeiçoar o sentido crítico face às diretivas. Portanto, tem duas vertentes. É sempre importante, seja da forma que for”, enquanto para o Diretor do AGREOL ela é importante, porque “(...) nos dá instrumentos para desbravarmos as várias vertentes e estou a falar da avaliação e estou a falar do CPA”. Ainda a este respeito, a Subdiretora do AGREFI defende que a formação ajuda “(...) com certeza a melhor interpretar e aplicar a legislação”. Assim, os sujeitos entrevistados verbalizam nos seus discursos que têm sido poucas as ajudas prestadas pela administração educativa neste campo, salientando o esclarecimento que foi prestado, no dia 6 junho de 2014, em Évora, sobre a interpretação e aplicação do Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. Acrescentam ainda que, por vezes, determinadas situações de formação no âmbito da gestão escolar e da gestão dos recursos humanos os têm ajudado na interpretação e aplicação da legislação publicada pelo MEC. De facto assim tem sido, pois, de acordo com o Diretor do AGREAL, a formação disponibilizada pela administração educativa portuguesa sobre legislação tem sido “muito pouca”. A este propósito, o Subdiretor do AGREVI menciona que a que houve diz respeito a um “esclarecimento ou sessão de esclarecimento e este ano (...) [decorreu] no dia 6 de junho de 2014, em Évora para prestar esclarecimentos sobre o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio”. Portanto, de acordo com os Diretores entrevistados, deveria haver formação com regularidade, em Portugal, no domínio da legislação, em particular que se relacionasse com a organização e o funcionamento das escolas, tal como a este respeito defende Montañó (2001) em Espanha, a fim de que ela se constituísse como uma ajuda para este tipo de dirigentes. Ainda sobre este assunto, podemos acrescentar que é muito importante que os Diretores de escola conheçam e dominem a legislação ou os textos legais, assim como a sua hierarquia, o que lhes permite distinguir o que é essencial e o que é «secundário», ou seja, “o conhecimento dos textos legais é primordial” (Valerien e Dias, 2002, p. 19), de modo a poderem normativamente «conduzir os destinos» das escolas que têm a seu cargo.

De qualquer forma, a formação que os Diretores possuem permitiu-lhes ter interiorizado e exteriorizado uma outra visão de escola. Na verdade, contribuiu para que «construíssem» uma visão mais alargada de escola, que lhes possibilitou terem um outro conhecimento da escola e de como ela funciona. O Diretor do AGREAL verbalizou no seu discurso que a frequência de situações de formação lhe deu a possibilidade de poder «construir» “uma ideia globalizante de escola, [isto é,] de

ver como é que é a escola no todo e o papel da escola na comunidade, se quiser na região e no país”. Já o Diretor do AGREAM referiu no seu discurso que o contacto com quem está fora ou é de fora da escola onde trabalha como, por exemplo, com o formador e os formandos lhe permitiu alargar a visão de escola que tinha, quando verbalizou no seu discurso o seguinte:

“(…) nós que estamos dentro da escola temos uma visão da escola. Quem está de fora tem uma visão diferente. E este encontro permite-nos ter uma perspetiva de fora, quer dizer. Permite-nos sentir a nossa escola (...) alargar a visão em relação à nossa escola. Eu sei o que é a escola. Eu sei o que nós sentimos dentro da escola, mas não sei o que é que a comunidade, muitas vezes, sente da escola”.

Este Diretor acrescenta que “o contacto com empresas permite ter uma visão diferente da escola ou pelo menos mais alargada” (D2). Desta forma, parece-nos que este dirigente quer dizer que a frequência de situações de formação que o coloquem em contacto com empresas, por certo, permitirá «construir» uma visão ainda mais alargada de escola e distinta relativamente àquela que atualmente tem por via da formação que possui. Por outro lado, para o Diretor do AGREOL os conhecimentos adquiridos nas situações de formação que frequentou podem contribuir para a construção de uma visão de escola, no sentido de “fazer perceber as várias dimensões que a escola tem (...) e uma série de vertentes”.

Estes dados mostram que a frequência de situações de formação permitiu que os Diretores construíssem uma visão mais alargada de escola, sem, contudo, a concretizarem ou especificarem. Apenas se ficou a saber que tais dirigentes passaram a perceber melhor as várias dimensões e vertentes que a escola tem, assim como a ter uma noção de como a escola é no seu todo e o papel que desempenha na comunidade e na sociedade regional e nacional. Também se ficou a saber, por intermédio do Diretor do AGREAM, que a frequência de situações de formação que permitam aos Diretores contactarem com empresas os «dota» de outra visão de escola, o que aconteceu com três Diretores entrevistados, nomeadamente com os Diretores do AGREAL, do AGREAM e do AGREVI, dado que frequentaram o programa de formação «Líderes Inovadores» que incorpora esta vertente, ou seja, uma “formação (...) feita com pessoas que não são da área da educação (...) com pessoas ligadas a empresas e com gestores” (D2). Neste âmbito, apenas passamos a conhecer que estes dirigentes alargaram a visão que tinham da escola, mas como proferem afirmações genéricas e não especificam «o seu pensamento», não sabemos se esta «nova» visão de escola se refere à interiorização não da escola, mas do Agrupamento de Escolas como uma nova realidade educativa em que passaram a trabalhar após a conclusão do processo da reorganização da

rede escolar e, como consequência, onde tudo existe e funciona a uma dimensão e escala muito maiores e, portanto, mais complexas. Também não sabemos se esta «ideia global de escola» diz respeito à escola enquanto construção social (Delgado, 1994), isto é, em que a escola é percebida como uma organização construída por grupos sociais e, também, como um «espaço» que cumpre muitas funções, umas explícitas, tais como educar, socializar, ensinar, orientar, preparar profissionalmente e aculturar e outras ocultas, como «reprodução» de classes sociais e dominação das classes sociais dominantes, nem se perspectivam a escola como uma organização prestadora de serviços, tendo como função básica servir os seus «clientes» (Blau e Scott, 1979). Contudo, devemos sublinhar que a visão de escola dos Diretores entrevistados a concebe, ainda que de forma indireta, como um poderoso «meio» de socialização (Formosinho, 1988a; E. S. Silva, 2006; Feldmann e D'Água, 2009).

Prosseguindo a discussão dos resultados, e ainda no campo da formação, podemos referir que no Algarve foi disponibilizada formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional aos Diretores de escola ou a detentores de cargos similares, pelo que é importante conhecer a formação que lhes foi disponibilizada nesta região e qual o conhecimento que os entrevistados, em particular os Diretores, têm da mesma.

Assim, relativamente à formação de natureza específica ou especializada que foi disponibilizada no distrito de Faro, os entrevistados tiveram conhecimento da seguinte: duas Pós-graduações em administração e gestão escolar, uma disponibilizada pelo INUAF e outra pelo Instituto Piaget; uma Pós-graduação em gestão e administração escolar da responsabilidade da Universidade do Algarve; e três cursos de valorização técnica orientada para a administração escolar, um ministrado pelo INA, outro pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas e finalmente um terceiro pela Universidade do Algarve.

Já as situações de formação de natureza contínua que foram direcionadas no Algarve aos Diretores de escola que estes entrevistados disseram conhecer, dizem respeito à oficina de formação intitulada «Fatores de liderança na integração das TIC nas escolas» disponibilizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Lagoa; à oficina de formação denominada «Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão» da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves; à formação contínua ministrada pela IGE/IGEC; formação contínua disponibilizada pela DREA/DSRAL; à formação contínua da responsabilidade do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra (Loulé);

e à formação contínua ministrada pelo Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão).

Os discursos dos entrevistados revelam que à exceção do Diretor do AGREAM, do Subdiretor e da Adjunta do Diretor do AGREVI e da Adjunta da Diretora do AGREFI, todos tiveram conhecimento de formação direcionada para o cargo de Diretor escolar que foi disponibilizada nesta região. No entanto, apenas a Diretora e a Subdiretora do AGREFI afirmaram conhecer mais situações de formação que foram disponibilizadas no Algarve aos Diretores de escola, nomeadamente, cinco cada uma delas (três no âmbito da formação de natureza específica ou especializada e duas no domínio da formação de natureza contínua). Todos os restantes entrevistados conhecem de uma a quatro situações de formação direcionadas no distrito de Faro aos Diretores escolares. Ainda neste âmbito, sublinha-se que o Diretor do AGREAL conhece somente uma destas situações de formação de natureza específica ou especializada, enquanto o Diretor do AGREOL teve conhecimento de duas e o Diretor do AGREVI conhece três.

Assim, estes dados revelam que os entrevistados, e de modo particular os Diretores, conhecem pouca formação que foi direcionada no Algarve aos Diretores de escola de 1993-1994 a 2013-2014, atendendo a que neste período foram disponibilizadas na região algarvia 28 situações de formação de natureza específica ou especializada e 53 de natureza contínua.

Relativamente a este campo da formação é elucidativo o testemunho da Adjunta da Diretora do AGREFI, quando diz que:

“De vez em quando passam ali pela minha secretária algumas formações, mas como essa não é bem a minha função, de maneira que me passa um bocadinho ao lado, embora de vez em quando, a Diretora quando há alguma formação (...) diz: esta é boa para ti, esta vais tu (...)”
(A3).

Os dados não revelam os motivos pelos quais, tanto os Diretores, como os Subdiretores e os Adjuntos dos Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve conhecem poucas situações de formação de natureza contínua e de natureza específica ou especializada que foram disponibilizadas aos Diretores de escola no distrito de Faro, contudo, julgamos que algumas razões poderão, eventualmente, ficar a dever-se a diversos motivos, tais como: ao pouco interesse manifestado pelos Diretores entrevistados em frequentarem tal formação, uma vez que já ocupam o cargo de Diretor de Agrupamento de Escolas; ao pouco interesse em conhecerem formação que é disponibilizada aos Diretores escolares por parte dos Subdiretores e dos Adjuntos, por não quererem,

não pensarem ou não aspirarem ser um dia Diretores de escola; à pouca divulgação de tal formação na região algarvia; entre outros fatores. A explicação da situação a que acabamos de fazer referência não faz, todavia, parte do nosso objeto de estudo e só um outro estudo centrado nesta temática poderia levar-nos a conhecer empiricamente tais motivos.

Também no que respeita à oferta de formação direcionada ao Diretor de escola, é unânime o testemunho dos entrevistados em considerar que os planos de formação dos Agrupamentos de Escolas em que trabalham não contemplam uma componente de formação direcionada para o Diretor escolar. Os planos de formação, tanto o anterior como aquele que atualmente está em vigor, não contemplam situações de formação, dado que, na opinião destes sujeitos, as mesmas não fazem sentido ao nível de um Agrupamento de Escolas, porque cada Agrupamento apenas tem um Diretor, um Subdiretor e alguns Adjuntos. Deste modo, trata-se de formação que para se poder direcionar a muitos Diretores escolares tem de ser concebida pelo Centro de Formação ao qual cada Agrupamento pertence, podendo a mesma ser ainda da responsabilidade de instituições do ensino superior ou outras, no caso de se tratar de formação contínua.

Segundo a Diretora do AGREFI, os Subdiretores do AGREVI e do AGREAL e o Adjunto do Diretor do AGREAM, os plano de formação dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve incluem formação para o corpo docente, mas dirigida apenas para aqueles que desempenham efetivamente as funções de educador ou de professor e não para os docentes que ocupam e desempenham cargos na direção destes Agrupamentos.

Apesar dos Diretores entrevistados possuírem formação em determinadas áreas, mediante a frequência de situações de formação de natureza contínua e de natureza específica ou especializada, como já vimos, assinala-se que a multiplicidade de funções, a sua diversidade e as crescentes solicitações que os Diretores escolares estão hoje em dia sujeitos, assim como as mudanças que são introduzidas quase diariamente no setor educativo, fazem com que estes profissionais na sua ação quotidiana sintam efetivas necessidades de formação. Efetivamente os Diretores entrevistados manifestaram, nos seus discursos, determinadas necessidades de formação, nas mais diversas áreas. Por exemplo, o Diretor do AGREAL sente necessidade de formação em gestão financeira e psicologia das organizações por “não [ter tido] nada disso”, também em gestão escolar, dado que menciona “(...) eu nunca tive nenhuma formação sobre gestão escolar propriamente dita”, ainda sobre gestão, já que refere que “nós não temos [formação sobre a gestão, tecnicamente sobre a gestão]” e em contabilidade, porque no seu discurso diz o seguinte:

“Áreas de formação que me preocuparão mais, é (...) evidente se vier aí a questão da autonomia financeira, obviamente que eu tenho necessidades de formação e grandes. É uma área que me preocupa bastante, uma vez que o meu conhecimento das contabilidades nacionais ou internacionais é muito vago”.

Também entende que as necessidades de formação se centram ao nível da indisciplina, quando no seu discurso menciona que “(...) por exemplo, o problema da indisciplina, e se todos nos juntarmos e se tivermos um plano concreto que é orientado por um mediador qualquer, eu acho isso um tipo de formação (...) e (...) produz efeitos concretos” (D1). Por seu lado, o Diretor do AGREAM referiu no seu discurso sentir necessidade de formação na área da contabilidade, uma vez que refere que “a área onde ainda me sinto mais frágil [é gestão e administração escolar, designadamente na parte administrativa, especificamente em contabilidade], no direito, dado que menciona que “uma formação no âmbito do direito, permite-nos depois fazer uma leitura da legislação diferente”, em *marketing*, na medida em que “(...) muito importante é a formação de *marketing*, [isto é,] o Diretor [deve] saber vender a sua escola, no sentido de divulgar a sua instituição” e ainda “na elaboração de projetos educativos”. Já a Diretora do AFREFI verbaliza que sente necessidade de formação nas áreas de “relacionamento interpessoal, de gestão de recursos humanos, de contabilidade, de código de procedimento administrativo, (...) de leis, de interpretação de leis”, enquanto o Diretor do AGREOL refere que sente necessidade de formação no direito e no CPA, já que diz no seu discurso o seguinte: “faltam-nos conhecimentos de Direito (CPA - Código do Procedimento Administrativo)”, assim como sente “(...) essa necessidade [de formação no âmbito da cultura de avaliação da escola, cultura de avaliação interna da escola, conceção implementação e avaliação de planos de acompanhamento e de melhoria, auditoria à escola]”. Por fim, o Diretor do AGREVI, a este respeito, diz sentir necessidade de formação em gestão de conflitos, uma vez que refere no seu discurso o seguinte: “Essa parte da gestão de conflitos acho que há falta de formação e há necessidades de formação e ainda por cima os Centros de Formação existem e para os Diretores e não só, não têm nada”. Acrescenta também que as necessidades de formação se fazem sentir nas áreas da “contabilidade e gestão financeira (...) e que mesmo com tudo aquilo que está a acontecer se aparecesse formação específica nestas áreas eu ainda me metia nisso, mesmo já com 61 anos” (D5). A formação nestas áreas é muito importante, porque, segundo este entrevistado, “preciso de analisar uma conta de gerência, preciso de analisar um balancete, preciso de saber como é que aquilo funciona e não tenho formação nenhuma” (D5). Além destas áreas, este entrevistado entende que os Diretores de escola também sentem necessidade de formação na área jurídica e na contratação

pública, referindo a este propósito no seu discurso o seguinte: “Formação na área jurídica, na área financeira, na área da contratação pública (somos obrigados a ir à plataforma, mas ninguém nos ensinou como é que se lá vai)” (D5) e diz ainda que na área da “informática (...) houve muita formação. Acho que está um pouco saturada. Não me parece que os Diretores, de uma maneira geral, tenham necessidade de formação na área da informática, na ótica do utilizador” (D5). Também a Subdiretora do AGREAM afirmou que se viu «obrigada» a frequentar formação na área de informática porque utilizava diariamente os computadores no desempenho das suas funções. Ainda a este respeito, o Subdiretor do AGREOL afirma que os Diretores de escola têm necessidade de formação “(...) em três áreas. Na área da contabilidade e na jurídica e na parte social”, enquanto a Adjunta do Diretor do AGREVI afirma que os Diretores de escola têm necessidade de formação nas áreas de “relações públicas, (...) psicologia, psicologia das organizações”, assim como “[em liderança,] (...) porque de facto nós temos conhecimento empírico, vimos outros fazer, mas há coisas que têm técnica e que se aprendem e nesse aspeto era importante, sim [formação em liderança]”. A Adjunta do Diretor do AGREOL entende que as necessidades de formação dos elementos da direção do Agrupamento de Escolas dizem respeito à elaboração de projetos financeiros, quando refere que é incapaz de fazer “[projetos para a escola e candidatar a escola a tudo] sem ter apoio de alguém ou da formação. Tem que se ter formação naturalmente”, assim como no que respeita à

“[contabilidade, em particular na elaboração e gestão de orçamentos] (...) eu não faço a mínima ideia como é que se gere os orçamentos disto, os orçamentos daquilo, o Orçamento do Estado, o orçamento da escola e a pessoa tem que saber isso tudo, portanto, tem que aprender à sua custa”.

Por outro lado, a Adjunta do Diretor do AGREVI é de opinião que os elementos das direções das escolas sentem necessidade de formação em “informática (...) [como em *marketing* e publicidade] (...), porque temos que «vender a instituição»”. Esta entrevistada acrescenta ainda que os Diretores de escola também sentem necessidade de formação “[em gestão pedagógica, porque] há «montes» de coisas que se podem realmente aprender. Por exemplo, fazer turmas. Uma série de tarefas, digamos assim, aquilo que eu considero tarefas. A formação na matriz curricular dos cursos” (A5) e o Subdiretor do AGREVI considera que as necessidades de formação do Diretor de escola se situam ao nível da “(...) parte administrativa, da organização e do indivíduo. Portanto, para mim é a psicologia da organização, a psicologia do indivíduo e depois é o *know how* destas coisas”. Por seu lado, o Adjunto do Diretor do AGREAM entende que existem necessidades de formação por parte dos Diretores escolares “(...) em determinadas áreas da pedagogia, [ou seja,] na área de

administração e gestão que tenham a ver (...) muito [com a] parte pedagógica (...)” e nas compras públicas, porque em relação “às compras públicas, não foi feito nada [em termos formativos] sobre essa área e aquilo é complexo”. Este entrevistado acrescenta ainda que na área administrativa, em particular a contabilidade e a gestão financeira, existem igualmente necessidades de formação, mencionando a este propósito no seu discurso o seguinte:

“(...) a parte da gestão dos dinheiros e da contabilidade. Eu pessoalmente era onde sentia e sinto mais necessidade de formação é exatamente nessa área (...). [Na] parte contabilística e nessa área eu acho que há muita falta e há muitas lacunas e eu pessoalmente sinto e todo o administrativo, faço parte do Conselho Administrativo e sinto que havia necessidade de formação nessa área, que nos dessem mais bases, mais conhecimentos para termos mais algum traquejo, porque além da falta de tempo para nós nos dedicarmos lá àquela parte (contabilidade) e passarmos a entender um bocadinho daquilo ou entendermos melhor aquilo, porque entendemos um bocadinho e não entendemos o que deveríamos entender, portanto, além dessa falta de tempo se tivéssemos um bocadinho mais de traquejo a gente conseguia lá chegar e ver, porque nós estamos 100% nas «mãos» de quem gere ali a parte monetária, ali na secretaria, porque é quase impossível. Nós assinamos os documentos, muitas vezes, é de cruz. Não temos tempo, nem condições para esmiuçar e olhar àquilo ali e fazer uma triagem daquilo e dizer... diga-me lá porque é que isto está bem e porque é que isto está mal? Falta-nos tempo para isso, muito tempo e conhecimentos que nos alertem (...) e acho que aí faz-nos muita falta a formação. A administração e gestão pode-lhe dar alguns dados (ao Diretor) que ajudem a fazer isso” (A2).

Deste discurso também se depreende que existem necessidades de formação por parte dos elementos das equipas de direção dos Agrupamentos de Escolas quanto à gestão do tempo.

Além da formação necessária para se ser Diretor de escola, os sujeitos do estudo também verbalizaram especificamente nos seus discursos as necessidades de formação manifestadas pelos entrevistados, em particular pelos Diretores, tendo as mesmas sido por nós agrupadas quanto à natureza e quanto ao conteúdo.

Especificando quanto à natureza, os Diretores entrevistados disseram sentir necessidades de formação de natureza contínua na área jurídica, social e na gestão, entendendo que tais necessidades podem ser superadas com a frequência deste tipo de formação nas áreas citadas. Sentem necessidades de formação de natureza específica no âmbito da auditoria, do CPA, da gestão financeira e dos recursos humanos, das relações humanas, da otimização dos recursos humanos e do Agrupamento de

Escolas enquanto organização. Por último, são de opinião que necessitam de formação contínua e específica na área administrativa, na contabilidade, na legislação e na psicologia das organizações e do indivíduo, enquanto, ser humano, pessoa e profissional.

Já as necessidades de formação mencionadas pelos Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve quanto ao conteúdo foram agrupadas por nós nos domínios organizacional e pedagógico e burocrático e administrativo. Assim, quanto às de conteúdo organizacional e pedagógico, salientam-se as relativas à área da administração e gestão, em particular da gestão escolar e da gestão de conflitos, assim como do âmbito da liderança e da indisciplina. Ao nível da indisciplina, por exemplo, destacam-se os processos disciplinares e a aplicação da legislação no que a esta área diz respeito. Ainda quanto ao conteúdo organizacional e pedagógico, os Diretores entrevistados sentem necessidades de formação nas áreas pedagógica, dos recursos humanos, da elaboração de projetos educativos, das relações públicas, da psicologia e da psicologia das organizações.

Por outro lado, no que ao domínio burocrático e administrativo se refere, é indicado pelos Diretores que entrevistámos sentirem necessidades formativas no âmbito da gestão, da gestão financeira, da gestão do tempo, da gestão pedagógica e na área administrativa, onde se integra a contabilidade, os projetos financeiros, a elaboração e gestão de orçamentos, as compras públicas e a contratação pública. Ainda relativamente ao conteúdo burocrático e administrativo, também sentem necessidades ao nível da área jurídica, da legislação, do direito, do CPA, da auditoria, dos planos de melhoria, da avaliação interna de escola, bem como na área da informática, à exceção do Diretor do AGREVI ao nível desta última área, no *marketing* e na publicidade. Assim, no campo do *marketing*, os Diretores sentem necessidade de formação nas áreas do *marketing* da instituição ou da organização e do *marketing* educacional. Especificamente em relação ao *marketing* educacional, acrescentaram que apesar das aprendizagens já proporcionadas pela frequência de formação nesta área, para quem frequentou o programa «Líderes Inovadores», ainda continuam a sentir necessidades de formação na mesma. Na gestão pedagógica, são apontadas especificamente a constituição das turmas e a matriz curricular dos cursos como dois domínios específicos em que os Diretores sentem necessidade de formação.

Estes dados demonstram um predomínio das necessidades de formação por parte dos Diretores entrevistados em áreas de conteúdo burocrático e administrativo em relação às de conteúdo organizacional e pedagógico. Por outro lado, também as necessidades de formação

manifestadas por estes dirigentes são em maior número de natureza específica do que genérica, ou seja, no âmbito da formação de natureza contínua.

Prosseguindo, os dados relativos às necessidades de formação que os sujeitos do estudo manifestam nos seus discursos, especificamente no que respeita às áreas da gestão e da liderança, não parecem não ir ao encontro dos relatórios da avaliação externa realizados pela IGE/IGEC entre 2006-2007 e 2014-2015, em que tanto o domínio da gestão como o da liderança, nos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve selecionados e onde trabalham os sujeitos deste estudo, foram avaliados com Bom e com Muito Bom, com a exceção para um Agrupamento de Escolas que, no ano letivo de 2014-2015, foi avaliado com suficiente naqueles domínios. No entanto, em relação a este aspeto também podemos considerar que apesar deste «olhar externo» atribuir tal avaliação não significa, necessariamente, que os Diretores destes cinco Agrupamentos não possam ter sentido ou sentir necessidades de formação nestes domínios.

Confrontando os dados obtidos no nosso estudo com outros resultados que foram alcançados em investigações realizadas em Portugal, podemos referir que as necessidades de formação indicadas pelos Diretores entrevistados na área jurídica e na contabilidade, foram também identificadas na investigação levada a cabo por Teixeira *et al.* (2002). Já as necessidades de formação distintas do nosso estudo que foram apontadas na investigação realizada por Teixeira *et al.* (2002), dizem respeito à organização escolar, à gestão de grupos, à organização curricular, à sociologia da educação, à sociologia das organizações e à comunicação. Por outro lado, confrontando as necessidades de formação dos Diretores que entrevistámos com aquelas que foram mencionadas no estudo efetuado por Barroso (1995c), em particular com as necessidades de formação dos Diretores Executivos das nove escolas do Algarve que implementaram o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, verifica-se que apenas as áreas comuns se reportam à gestão de recursos humanos e à avaliação, enquanto a organização, a inovação e a integração foram domínios em que se constatou que as necessidades de formação dos Diretores Executivos foram apenas citadas no estudo conduzido por Barroso (1995c).

As necessidades de formação manifestadas pelos Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve não foram identificadas somente num único estudo que contactámos na literatura sobre esta temática, mas sim no seu conjunto. Todavia, os dados permitem-nos afirmar que essas necessidades de formação, não coincidindo na totalidade com as de nenhum outro estudo, aproximam-se mais daquelas que foram identificadas na investigação realizada

por Reyes (2012), já que as necessidades formativas comuns referem-se à gestão de conflitos, à legislação, à gestão dos recursos humanos, aos conhecimentos de psicologia, à liderança, à área administrativa e à gestão pedagógica, enquanto as distintas se prendem com o trabalho em equipa, a organização (em particular na atenção dada ao quotidiano) e a prestação de contas.

Por certo, todas estas necessidades de formação serão determinadas por motivos que as justificam e embora não seja propósito deste estudo debruçar-se sobre tais motivos, parece-nos que os mesmos se ficarão a dever, por um lado, ao facto de não ter sido realizado previamente um correto diagnóstico de necessidades e de análise de necessidades de formação (Olalla, Ruiz e Sánchez, 2006) destes Diretores e por esse motivo a formação que frequentaram não se adequar a colmatar as reais necessidades de formação sentidas por estes sujeitos, e, por outro, a não se ter verificado a transferência para as situações de trabalho das aprendizagens resultantes da formação frequentada pelos Diretores destes cinco Agrupamentos de Escolas, fazendo, assim, com que as suas necessidades formativas se mantenham, surjam, ou se acentuem. Além disso, os próprios conteúdos da formação e os contextos onde esta se deve realizar devem estar direccionados para as necessidades formativas dos Diretores de escola, o que pode também não ter acontecido pelo menos em alguns casos.

Na nossa interpretação analítica, a existência destas necessidades formativas podem ainda ficar a dever-se a outros motivos, tais como: a insuficiência de propostas de situações de formação direccionadas aos Diretores de escola, nos últimos 23 anos, no Algarve; a pouca divulgação da mesma; a desatualização da formação de natureza contínua e da formação de natureza específica ou especializada no âmbito das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional; a desatualização da formação inicial, traduzida na existência de poucas disciplinas das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional nos cursos de formação inicial de professores, e, na maioria dos casos, a não preparação dos futuros docentes para a realidade concreta que envolve a prática do desempenho das funções de Diretor de escola, tal como perspetivam Isasa e Padran (2001); a não existência de um sistema de formação inicial de Diretores de escola em Portugal; e a outros motivos devido às constantes mudanças que são introduzidas pela administração educativa portuguesa no sistema educativo, assim como as exigências que são colocadas às escolas pela sociedade, em geral, e pelos encarregados de educação e pelos alunos, em particular.

Em síntese, poderemos afirmar que a totalidade das necessidades de formação apontadas pelos Diretores entrevistados, como acabamos de referir, podem ser colmatadas com a frequência de

situações de formação com maior regularidade por parte destes atores educativos direcionadas para estas necessidades reais ou efetivas que sentem e que foram manifestadas. A este respeito, podemos referir que algumas destas necessidades podem já ter sido colmatadas mediante a frequência de qualquer uma das 20 situações de formação que se realizaram ou que ainda se estão a realizar no Algarve entre 2014-2015 e 2016-2017. Destas, 3 enquadram-se no âmbito da formação específica, caso dos Mestrados da responsabilidade da Universidade do Algarve, um em gestão e administração educacional e os outros dois em gestão e administração escolar, estando um destes dois ainda a decorrer entre 2015 e 2017. Quanto às restantes 17, que se realizaram entre 2014-2015 e 2015-2016, dizem respeito a situações de formação de natureza contínua e centraram-se nas áreas da avaliação de escolas (autoavaliação ou avaliação interna de Agrupamentos de Escolas e de Escolas não Agrupadas, assim como a exploração do modelo CAF), do *coaching*, das lideranças intermédias, da mediação escolar, da eficácia da gestão estratégica da escola enquanto organização, da descentralização das políticas educativas, da «governança escolar», dos procedimentos administrativos, da autonomia das escolas, da liderança, da avaliação externa, da construção do regulamento interno e da construção do plano de formação do Agrupamento de Escolas. Estas foram situações de formação disponibilizadas no Algarve nas modalidades de curso de formação (6), oficina de formação (4), círculo de estudos (3), seminário (2), projeto (1) e ação de curta duração (1). Além disso, poderão ainda os dirigentes escolares superar tais necessidades formativas recorrendo à frequência de formação que integra o plano estratégico de formação, a nível nacional, e, por último, também mediante a frequência de formação que entretanto a administração educativa central ou regional entenda disponibilizar aos Diretores de escola. Neste Plano, encontra-se prevista formação que se enquadra na promoção da autonomia das escolas e da melhoria das práticas organizacionais, de modo a desenvolver as competências de gestão e liderança dos recursos humanos, assim como as competências de liderança e gestão de projetos. Sublinhe-se que o referido Plano, da responsabilidade do ME, teve início no Algarve no mês de maio de 2016, disponibilizando aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas, assim como ao pessoal docente, a seguinte situação de formação de natureza contínua: «Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens». Este plano vem, assim, contribuir para aumentar o leque de opções de formação de que os Diretores escolares passam a dispor para se poderem capacitar e atualizar e para desenvolver e construir competências novas.

CONCLUSÃO

Atualmente vivemos num mundo globalizado, cheio de oportunidades, mas também de desafios, de incertezas, de preocupações e de constantes e repentinas mudanças, o que é extensível e afeta os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas públicas portuguesas.

Neste contexto, têm as escolas de ter nos seus Diretores profissionais capazes, responsáveis, honestos, íntegros, inovadores, abertos à mudança, resilientes, com capacidade de trabalho, com gosto pelo que fazem e ainda capacitados para as funções que desempenham.

Mais do que nunca, nos dias de hoje, a sua formação é determinante para o êxito do seu exercício profissional, do Agrupamento de Escolas ou da Escola não Agrupada e dos respetivos alunos.

Tanto a administração como a gestão e a liderança destas unidades de gestão, a maioria delas agora conhecidas por «mega-agrupamentos», requerem, cada vez mais, Diretores de escola com formação em diversos domínios e áreas, em particular nas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

Em Portugal, estes sujeitos têm de possuir, normativamente, não apenas cinco anos de tempo de serviço docente efetivamente prestado ou equiparado a este, mas também formação de natureza específica ou especializada nas áreas citadas.

Todavia, em nossa opinião, deveria legalmente ser exigida pela administração educativa portuguesa, formação inicial e contínua nos domínios relacionados com o desempenho das funções de Diretor escolar, o que presentemente não sucede, ao contrário do que se verifica em alguns países a nível mundial. Uns exigem ao Diretor de escola formação inicial antes de assumir este cargo e durante o exercício do mesmo a formação contínua como são, por exemplo, os casos da Espanha, da Suécia e do Chile. Outros possuem instituições dedicadas especificamente à formação de Diretores de escola, no domínio da liderança escolar, como acontece, por exemplo, com a Academia de Liderança na Áustria, a Academia de Líderes Escolares na Holanda, a Escola Nacional de Liderança Escolar na Eslováquia, o Instituto de Liderança Escolar na Finlândia e o Instituto Australiano para o Ensino e a Liderança na Austrália. Além dos casos citados, existem ainda iniciativas similares em países como a Inglaterra, o País de Gales, a Irlanda do Norte, os EUA e o Canadá, entre outros. Portanto, esta é outra das lacunas do nosso país, no que à formação de Diretores de escola diz

respeito, pelo facto de não existir um organismo responsável por tal formação, a nível nacional.

A revisão da literatura que realizámos durante esta investigação fez-nos refletir quanto à temática agora exposta e alertar para o facto de que não somos detentores de uma verdade absoluta, dogmática e irrefutável, pelo que as conclusões a que chegamos, e que iremos passar a apresentar neste ponto do nosso trabalho, só podem ser válidas tendo em consideração o momento em que são formuladas e apenas relativamente aos sujeitos considerados para este estudo, isto é, reportam-se apenas a cinco Agrupamentos de Escolas algarvios no que diz respeito à formação e às necessidades de formação dos seus Diretores.

Assim sendo, sublinhamos que nunca foi nossa intenção generalizar os resultados obtidos, na certeza de que, como afirma Coutinho, quando se utilizam pequenas amostras por conveniência não é possível a “generalização de resultados além do grupo⁶⁸” (2015, p. 98) e ainda que os estudos que as têm como objeto, como assegura Alarcão, “ganham em profundidade e grau de compreensão e podem constituir estímulos exemplares para a análise e reconstrução de situações semelhantes baseadas no princípio da transferibilidade crítica e da mobilização do conhecimento” (2015, p. 113). Deste modo, procurámos, sim, evidenciar os olhares e trajetórias dos nossos entrevistados, através da análise dos seus discursos, suportada e complementada pela revisão bibliográfica a que procedemos, procurando suscitar a reflexão sobre a formação e as necessidades de formação sentidas pelos Diretores escolares entrevistados e, desta forma, poder de algum modo contribuir, por um lado, para a discussão e eventual aprofundamento desta temática, e, por outro, para a minha própria formação nesta área.

Deste modo, passamos de imediato a apresentar as conclusões a que chegámos nesta investigação e as contribuições que a mesma poderá porventura aportar para o estudo da problemática investigada, salientando as perspetivas que emergiram da mesma, as suas limitações, assim como pistas para investigações futuras e os contributos que a mesma nos proporcionou em termos da nossa formação e desenvolvimento enquanto pessoa e professor.

Em termos processuais, o presente estudo exigiu que: i) realizássemos uma revisão exaustiva da literatura existente relativamente à escola como organização, à liderança, à gestão, aos Diretores escolares, à sua formação e às necessidades de formação, assim como da legislação portuguesa e alguma estrangeira que sustenta legalmente a organização e a gestão escolares; ii) procedêssemos à análise documental relativa à formação de natureza contínua e à formação de natureza

⁶⁸ O grupo é aqui entendido como os sujeitos participantes no estudo, ou seja, os entrevistados e que neste caso se referem aos cinco Diretores, cinco Subdiretores e cinco Adjuntos desses Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve.

específica ou especializada no domínio das áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional que foi disponibilizada no Algarve aos Diretores de escola, aos programas das disciplinas no âmbito destas áreas que integraram os cursos de formação inicial de professores que foram ministrados no distrito de Faro pela Universidade do Algarve, aos planos de formação dos centros de formação de associação de escolas do Algarve, assim como de outras organizações que disponibilizaram formação aos Diretores escolares no domínio das áreas citadas na região algarvia e aos relatórios de avaliação externa dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas de 2006-2007 a 2014-2015, de modo particular, no que diz respeito ao domínio da gestão e da liderança escolar; e iii) entrevistássemos 15 sujeitos (5 Diretores de Agrupamentos de Escolas, 5 Subdiretores e 5 Adjuntos do Diretor) cujos discursos foram sujeitos a análise de conteúdo. É com base nessa análise, em particular dos discursos dos Diretores, corroborada e/ou confrontada criticamente com os dados resultantes da análise documental, que obtivemos os resultados da investigação que iremos procurar sintetizar nestas conclusões, tendo presente que as mesmas se constituem como mais uma etapa de um longo percurso de reflexão do que como um momento final desse percurso, sabendo de antemão que estas, tendo em conta os objetivos definidos para esta investigação, devem dar resposta à questão de partida e às questões orientadoras que foram definidas no início deste processo, assim como evidenciar se os objetivos a que nos propusemos foram ou não alcançados.

As conclusões são apresentadas em torno de cinco eixos ou «linhas de força» que se interrelacionam e que acabaram por nos «guiar» ao longo deste estudo, a saber: liderança, gestão; Diretor de um Agrupamento de Escolas; formação para se ser Diretor escolar; e necessidades de formação de Diretores escolares.

Quanto à liderança concluímos que os Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve são dirigentes que definem os objetivos para os seus Agrupamentos, procurando concretizá-los. Para tal, dialogam com os outros elementos da escola, dão o exemplo, mobilizam-nos e envolvem-nos, tanto quanto possível, na sua ação, de modo a que estes os «sigam», os reconheçam e os percecionem como líderes e, em conjunto, consigam materializar os objetivos definidos.

São Diretores que entendem que qualquer Diretor escolar para liderar o Agrupamento de Escolas necessita de conhecer muito bem o objeto da liderança, isto é, os educadores e os professores, o pessoal não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos e a comunidade educativa, assim como o meio onde se insere a escola e com base nisso formular uma ideia chave para o seu desenvolvimento, que depois é traduzida no projeto educativo.

Todavia, estão conscientes de que a parte burocrática e administrativa lhes ocupa muito tempo do desempenho das suas funções, acabando por condicionar a forma como lideram os seus Agrupamentos, mas que dentro do que é possível e exequível, e respeitando a legislação em vigor, procuram ultrapassar este constrangimento.

Os Diretores perspetivam ainda que para liderar é preciso ser imaginativo, o que, no caso destes dirigentes, passa por saber organizar e dinamizar o trabalho a realizar semanalmente, assim como aproveitar o que de melhor pode ser aproveitado do trabalho dos outros, procurando remediar sempre o que está menos bem.

Além disso, são Diretores que têm uma boa capacidade de diálogo, de modo a que ao ouvirem os outros os consigam compreender, para depois, com base nisso e não esquecendo os objetivos dos seus Agrupamentos de Escolas, consigam decidir.

Estes Diretores têm ainda presente que para liderar têm que estabelecer as melhores relações de empatia com todos os intervenientes e que devem conhecer a «teoria» no que respeita à administração, gestão e liderança das organizações, em particular das escolas, e conseguir adaptá-la à realidade dos seus Agrupamentos. Igualmente que têm de conseguir estabelecer as melhores parcerias com os elementos das suas comunidades educativas e com as organizações que fazem parte do meio onde se inserem as suas escolas, a fim de lhes ser possível cumprir os objetivos e as linhas orientadoras que são definidas nos respetivos projetos educativos, levando ao cumprimento da missão da escola.

Estes são Diretores que para liderarem motivam as pessoas, escolhem as pessoas certas para os locais certos, têm capacidades de iniciativa e de perseverança grandes. Também «olham» para o que já fizeram, avaliam-no e tomam decisões tendo em conta as aprendizagens que esse percurso lhes proporcionou. Sabem reconhecer os seus erros e até falar com os liderados para ultrapassar eventualmente alguma situação que tenha corrido menos bem. Para isso, socorrem-se da grande capacidade de diálogo que têm, como já se disse, e da autorreflexão que realizam, não tanto quanto gostariam e seria necessário, mas que ainda assim lhes possibilita autoavaliarem-se permanentemente, procurando introduzir as correções necessárias, levando os outros a percorrer consigo o caminho que traçaram, a fim de se atingirem os objetivos definidos para o Agrupamento. Assim, estes cinco Diretores conseguem que as pessoas sigam o caminho que definiram, ou seja, as suas estratégias e, desta forma, concretizar as suas ideias. Conscientes desta tarefa, os Diretores sabem, tal como afirmaram Briceño (2010), Stuardo e Sánchez (2011), Verdasca e Monteiro (2012), Ojanguren (2013), Toledo e Orús (2014), Sánchez (2013, 2015a) e Anglo American e Fundación Chile

(2015), que para liderar se exigem algumas competências pessoais, profissionais, sociais, comportamentais e funcionais.

Fazem-no desta forma, dado que concetualizam liderar um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não Agrupada como um processo de condução de pessoas e de recursos materiais, assim como orientar, organizar, coordenar, dirigir, monitorizar e chefiar. Também o perspetivam como um processo de conhecimento próprio, na medida em que entendem que no exercício profissional quotidiano se está sempre a aprender. E ainda porque conseguem fazer perceber às pessoas o que pretendem que elas façam para se poderem atingir os objetivos e as metas traçadas. Desta forma, enquanto líderes nos seus Agrupamentos de Escolas conseguem, como afirmámos, que as pessoas os «sigam», isto é, que «sigam» os caminhos que traçaram através de estratégias próprias que implementam. Conseguem, deste modo, apoio por parte dos outros e que estes sigam a linha de orientação que eles pretendem. Ainda porque percecionam liderar como entusiasmar os outros para que sigam o «caminho» que definem e que é orientado e supervisionado.

Todavia, no que globalmente à concetualização de liderar por parte destes Diretores diz respeito, concluímos que estes sujeitos não perspetivam liderar como um processo em que os líderes criam condições que permitam aos liderados produzir conhecimentos válidos, nem consideram a comunicação como um dos fatores mais importantes no processo de liderar.

Concluímos, ainda, que para liderar os sujeitos em causa entendem que os Diretores de escola devem ser líderes nos seus Agrupamentos, não bastando para tal quererem ser líderes, dado que, opinam, ser necessário que estes dirigentes possuam determinadas qualidades e atributos, uns inatos, outros desenvolvidos, mas que devem procurar liderar pelo exemplo. Consideram que só desta forma serão (re)conhecidos como líderes nos seus Agrupamentos de Escolas, o que nem sempre tem vindo a acontecer, tendo estes Diretores essa consciência, ou seja, que nem sempre são percecionados pelos outros como líderes, apesar de, na maioria das vezes, se imporem pelas suas ideias, pelas suas ações e muito pelo seu exemplo.

Em termos substantivos, verificámos que a dimensão pedagógica é de extrema importância e fundamental para estes Diretores liderarem os seus Agrupamentos de Escolas, procurando que esta dimensão condicione todas as outras dimensões da gestão. Em congruência, salientamos algumas das suas práticas neste âmbito, tais como: a distribuição das horas letivas de Matemática, de Estudo do Meio e de Português aos professores no primeiro ciclo do ensino básico, de modo a que o horário destes docentes não seja contínuo, como se verificou durante muitos anos; a colocação, por exemplo, do Inglês ao primeiro

tempo da manhã, com ganhos para as aprendizagens das crianças e não ao último tempo letivo de cada dia escolar como vinha acontecendo; e ainda a elaboração dos horários das AEC, de modo a que não decorram todas no mesmo dia e à mesma hora, assim como a diversificação de áreas a ofertar neste âmbito, visando o enriquecimento curricular dos alunos que frequentam os seus Agrupamentos. Esta prática torna ainda viável que seja possível encontrar docentes disponíveis para lecionarem as AEC, dado que, desta forma, é possível poderem atribuir um maior número de horas a cada docente, o que evita a recusa de horários, como vinha acontecendo, o que se traduzia em os docentes em causa virem a auferir vencimentos que nem lhes dava para pagarem a deslocação, em virtude das poucas horas que podiam ser atribuídas a cada um, na medida em que a maioria destas atividades coincidiam no horário, realizando-se às mesmas horas e nos mesmos dias da semana.

O estudo mostrou igualmente que a dimensão pedagógica influencia a liderança destes Diretores, na medida em que estes procuram dotar os seus Agrupamentos de boas condições tendentes à melhoria do funcionamento global dos estabelecimentos de ensino que os compõem.

Por outro lado, verificámos ainda que a dimensão pedagógica não só tem influência na tomada de decisões, já que os Diretores levam em consideração e em primeiro lugar esta dimensão, mas que também tem ajudado a «moldar» e a consolidar a visão que estes Diretores têm dos seus Agrupamentos de Escolas, o que, por sua vez, tem feito com que exerçam uma liderança «mais segura».

Ainda no campo da liderança, concluímos que os Diretores destes cinco Agrupamentos de Escolas algarvios têm distintas, mas complementares, conceitualizações da liderança, já que a perspetivam como comunicação, motivação, processo, processo de influência e visão global de escola, personalizada no líder, e ainda como democrática, não convergindo, contudo, os seus discursos num único conceito, tal como se verifica na literatura que consultámos a este respeito, por exemplo, nas obras de Cuban (1988), Yukl (1989; 1994) e Bass (1990a).

Todavia, estas perspetivas dos entrevistados ficam aquém do «total» das que existem na literatura a respeito desta temática, na medida em que, por exemplo, não a conceitualizam como processo relacional, como qualidade ou função do líder, como processo de aprendizagem, como processo de influência mútua, em que o líder influencia os liderados, mas também é influenciado por eles, nem como poder e autoridade. Em relação a esta última perspetiva, o facto de não conceitualizarem a liderança dessa forma revela que estes sujeitos têm acompanhado a «evolução dos

tempos» e do próprio conceito de liderança, já que tal percepção e estilo de liderança «têm caído em desuso» nos países democráticos ou com democracias consolidadas, como é o caso de Portugal.

Os Diretores apesar de concetualizarem a liderança como condução para o cumprimento de objetivos ou fins, não o fazem de forma tão «vincada» e explícita como na literatura a ela se referem Pelletier (1999), Robbins (2000), Sousa (2009) e P. M. G. Ferreira (2010).

Apesar de perspetivarem a liderança como referimos, os Diretores expressam-na de uma forma mais alargada na prática, dado que o desempenho das suas funções se exprime num estilo democrático, embora também apresentem comportamentos que configuram outros estilos de liderança, como: o autoritário; o participativo; o transacional; o transformacional; o emocional; o autêntico; o humanista; o pedagógico e educativo; o distribuído e disperso e o visionário. Ainda neste âmbito, o facto de nos discursos dos Diretores que entrevistámos para este estudo não existirem referências diretas e claras a estes estilos de liderança, revela que estes dirigentes têm um conhecimento teórico limitado sobre as diversas tipologias de liderança, o que mostra que, tanto a sua experiência, como a sua formação neste domínio é pouco consistente, pelo que nos parece que neste âmbito os Diretores devem frequentar situações de formação de natureza contínua e de natureza específica ou especializada.

A liderança que estes Diretores empregam nos seus Agrupamentos expressa-se nas suas práticas, nas suas ações quotidianas, ou seja, nos seus comportamentos diários.

Como práticas de liderança destacamos o relacionamento que os Diretores mantêm com todas as pessoas que trabalham no Agrupamento, com todos os que de alguma forma se relacionam com os estabelecimentos de ensino que o compõem e com os *stakeholders*. No fundo, essa liderança ao exprimir-se no relacionamento que os Diretores estabelecem e desenvolvem com os liderados, configura, tal como entendem Davel e Machado, “um processo mútuo de ligação entre líder e seguidor” (2001, p. 111).

Além disso, a liderança destes Diretores não é imposta às pessoas, mas antes é algo que «fazem» com elas, tal como entendem Blanchard e Muchnick (2012), configurando práticas de liderança democrática, procurando, por exemplo, ouvir os outros e levar em consideração essas opiniões no processo de tomada de decisão, embora com algumas exceções, nomeadamente nos momentos em que é necessário impor as suas decisões e o caminho que os outros devem seguir, muitas vezes como resultado das circunstâncias e outras vezes porque entendem que é o melhor para se atingirem os objetivos definidos para os respetivos Agrupamentos, correspondendo nestas situações o recurso a um estilo de liderança autoritária, à semelhança do que a este respeito é afirmado por Castro (1993) e Garayar

(2011). Todavia, este estilo de liderança, quando é exercido por estes Diretores, acaba por se constituir num terreno fértil para inviabilizar comportamentos inovadores e proativos, limitando ainda a capacidade de iniciativa e de participação no processo de tomada de decisão por parte dos liderados, ou seja, do pessoal docente, não docente e discente.

Como se verifica, os Diretores manifestam comportamentos distintos, de acordo com a situação e os contextos, sendo umas vezes firmes a dar ordens, outras delegam funções, competências e responsabilidade noutras pessoas, outras envolvem emocionalmente as pessoas e outras, ainda, veem-se obrigados a fazerem de mediadores, negociadores de tarefas e de projetos.

Estes sujeitos do estudo na sua ação, empregam a espaços uma liderança participativa, nomeadamente quando, no início de cada ano letivo, consultam os recursos humanos dos seus Agrupamentos sobre que funções, em particular, devem atribuir a cada elemento do pessoal não docente, assim como quando auscultam os docentes acerca da elaboração dos horários de trabalho letivo, sempre que a configuração destes se mostre viável e respeite o que se encontra instituído normativamente, atendendo, deste modo, às suas necessidades profissionais, pessoais e, por vezes, de ordem familiar.

Os Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve também apresentam comportamentos de liderança transacional quando, por exemplo, nos seus Agrupamentos, definem expectativas, objetivos e metas e promovem desempenhos que permitem atingir os objetivos traçados, assim como quando prestam apoio aos liderados em troca dos esforços destes no sentido de serem alcançados os níveis desejados para determinada ação concreta, seguindo uma «linha» semelhante àquela que neste campo é perspetivada por Ornelas *et al.* (2013).

Por seu lado, a implementação de grupos de nível no ensino básico no AGREAL e nos ensinos básico e secundário no AGREVI, traduzem comportamentos de liderança transformacional, assim como a realização da supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula que é levada a cabo no AGREOL, além da supervisão dos serviços administrativos e pedagógicos que é efetuada no AGREFI. Também a (re)distribuição das horas das AEC no 1º ciclo a par das alterações aos horários dos docentes deste nível de ensino que é necessário fazer, configuram práticas de liderança transformacional que são levadas a cabo no AGREVI pelo seu Diretor.

Deste modo, infere-se neste estudo que os Diretores do AGREAL, do AGREFI, do AGREOL e do AGREVI apresentam comportamentos de liderança transformacional seguindo a «linha» de Tichy e Devanna (1986) e de Chiavenato (2010b). Ainda a este respeito, tendo por base o estudo realizado por Cunha (2008), parece-nos que à semelhança do que concluiu este autor, também

nós julgamos que aquelas práticas e comportamentos de liderança transformacional desenvolveram-se a partir de práticas e comportamentos de liderança transacional, já que foram concretizadas depois daqueles 4 Diretores num primeiro momento terem definido e clarificado expectativas, metas e objetivos, bem como incentivado e motivado os que com eles trabalham para os atingir. Neste âmbito, podemos afirmar que se tratou, como refere Bass (1999), de um incremento por parte da liderança transformacional relativamente à eficácia da liderança transacional.

Os dados da investigação possibilitam-nos também concluir que o Diretor do AGREOL utiliza, por vezes, um estilo de liderança baseado nas emoções, já que entende que, desta forma, consegue captar a atenção das pessoas e despertar-lhes sentimentos relativamente a si próprios e às tarefas e atividades, conseguindo assim, pensa, fazer perceber aos seus liderados o que pretende que eles façam.

O estilo de liderança emocional é também utilizado nas práticas levadas a cabo no AGREFI pela sua Diretora, já que através dos afetos e das emoções esta dirigente consegue «acolher» os outros à sua volta e, desta forma, consegue influenciá-los, o que faz com que a «sigam», ou seja, através deste estilo de liderança esta Diretora consegue que no AGREFI os liderados façam aquilo que pretende que se faça e/ou que é necessário ser feito, que de outro modo seria mais difícil de concretizar.

De acordo com os dados, os Diretores, conscientes da necessidade de que os recursos humanos sintam que é necessário percorrerem o caminho que eles definiram, para que sejam atingidos os objetivos dos seus Agrupamentos de Escolas, proporcionam nestes estabelecimentos de ensino um clima ético e positivo, procurando fomentar a autoconsciência, a confiança e a colaboração destes atores educativos, configurando, assim, a utilização de uma liderança autêntica, tal como a este respeito se referem Luthans e Avolio (2003), Avolio e Gardner (2005), Avolio e Luthans (2006) e Walumbwa *et al.* (2008; 2010).

Na verdade, uns são Diretores (Diretora do AGREFI e Diretor do AGREVI) que, apesar das dificuldades que a administração educativa tem vindo a criar ultimamente, conseguem «filtrar» o que é menos agradável e transmitem aos outros em alturas «mais apropriadas», noutros contextos e de uma outra forma, a informação que lhes deve ser dada a conhecer. Para isso, socorrem-se das capacidades que têm para construir ambientes organizacionais mais propícios à cooperação, à colaboração e à disseminação da informação. Por seu lado, os Diretores do AGREAL, do AGREAM e do AGREOL envolvem os outros nas suas ações e dão-lhes a conhecer tudo o que a administração educativa prevê implementar e aquilo que implementa.

Neste estudo, concluímos ainda que estes Diretores, para além de defenderem que os líderes das escolas devem ser humanistas, portanto, detentores de valores éticos e morais, devendo a missão da escola envolver estes valores, também desenvolvem este estilo de liderança humanista, pedagógica e educativa nos seus Agrupamentos. Procuram, desta forma, centrar a sua atividade na ética, na moral, nos valores, nas pessoas, no diálogo e na relação entre as pessoas, na adaptabilidade à mudança, ao desenvolvimento organizacional e à qualidade de um sistema de ensino a disponibilizar à comunidade educativa. No fundo, defendem e desenvolvem, nos seus Agrupamentos, um modelo de direção apelidado de «direção por valores», tal como concetualizam a este respeito Dolan e García (2006), Trigo e Costa (2008), Tumbula e Costa (2010), García (2011), Barret (2012) e Blanchard e O'Connor (2014). Também procuram manter um contacto regular com os alunos e com a prática pedagógica, pelo que no desempenho das suas funções ouvem-nos e atendem-nos, também como forma de se manterem informados sobre a situação escolar de cada um e de conhecerem melhor as suas necessidades e os seus problemas, assim como estabelecem um contacto regular com os docentes acompanhando e supervisionando o seu trabalho, como o faz em particular o Diretor do AGREOL, o que neste caso concreto configura uma prática e um comportamento de liderança pedagógica.

A liderança distribuída que os Diretores implementam nos seus Agrupamentos é uma das respostas que dão aos problemas ambíguos e complexos que lhes surgem, dado que a abordagem destes requer a participação de outros líderes, sendo desta forma que também percecionam a liderança, entendendo que a mesma não se deve centrar numa única pessoa, tal como a este respeito defendem Spillane (2006), Harris *et al.* (2007a; 2012), López-Yáñez e Martínez (2010), González (2011), Riveros-Barrera (2012) e Murillo e Krichesky (2015), optando, então, entre outras ações, por delegar competências com responsabilidade nos diversos coordenadores de escola e nos diferentes coordenadores dos departamentos, assim como noutros coordenadores e naqueles que os coadjuvam na direção, como são os casos do Subdiretor, dos Adjuntos e dos assessores. Deste modo, a liderança toma um carácter disperso, desempenhando alguns dos seus atores educativos do Agrupamento funções de liderança.

Contudo, o facto de existir uma liderança distribuída não diminui ou elimina a importância dos Diretores como líderes principais, no AGREAL, no AGREAM, no AGREFI, no AGREOL e no AGRERVI, tal como entende Crawford (2005). Na verdade, eles continuam a ser os responsáveis máximos dos seus Agrupamentos de Escolas e a quem podem ser assacadas responsabilidades, assim como a ter que prestar contas, designadamente à comunidade educativa e ao MEC, quanto ao que é

realizado nestes estabelecimentos de ensino, à semelhança do que dizem Leal e Carvalho (2013) e Guerra (2015).

Outra das conclusões a que chegámos é a de que estes são Diretores moderadamente inovadores, já que, de acordo com os quatro fatores que caracterizam os Diretores inovadores, definidos pela Fundación Chile (2016), praticam uma liderança distribuída e refletem sobre a sua ação, embora não tanto quanto gostariam nem com a profundidade que desejariam. Ainda neste âmbito, não investigam nos seus Agrupamentos de Escolas, nem têm altas expectativas e nem as comunicam aos outros, portanto, não procuram envolver, nem vincular todos aqueles que se «movimentam» nos seus Agrupamentos com metas e objetivos muito ambiciosos.

Em termos conclusivos, também podemos afirmar que os Diretores sujeitos deste estudo utilizam práticas que evidenciam a visão que possuem para os seus Agrupamentos de Escolas, dado que tentam inovar e antecipar a mudança e procuram mostrar aos restantes atores educativos que vale a pena fazer o que ainda não foi feito e que se integra no caminho que foi traçado para ser percorrido por todos eles, o que se coaduna com a utilização de uma liderança visionária. Neste plano, pode-se situar a implementação de um banco de horas no AGREVI para o pessoal não docente por se constituir como uma prática que, além de inovadora, é visionária.

Por outro lado, conclui-se ainda neste estudo que a liderança destes Diretores também se expressa na forma como conseguem «cativar» e motivar os outros para que os ajudem na administração, gestão e liderança dos seus Agrupamentos de Escolas, pelo que, na generalidade, as suas lideranças são reconhecidas pela sua disponibilidade e abertura, mostrando-se empenhadas e fomentando bom ambiente escolar, todavia, não se relacionando com os outros de uma forma tão muito próxima quanto desejariam e como já o fizeram no passado, apesar de continuarem a privilegiar muito o diálogo.

Esta situação passou a verificar-se a partir do momento em que a administração educativa iniciou a reorganização da rede escolar, no final do ano letivo de 2009-2010, com a constituição das agregações de escolas, originando Agrupamentos de grandes dimensões, vulgarmente conhecidos por «mega-agrupamentos». Este novo «modelo» de organização da escola tem trazido muito trabalho, muitas responsabilidades, muitas preocupações e muitos problemas aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, que não existiam no passado e que têm ocupado muito tempo do seu trabalho diário, pelo que a gestão do tempo passou a ser um domínio a terem permanentemente em consideração, com o intuito de conseguirem desempenhar adequadamente as funções inerentes ao cargo. Neste âmbito, devem os Diretores focar a sua atenção no que está por fazer, priorizar o que tem que ser feito e realizar essas tarefas de forma mais rápida e com menos erros. Para isso, estes

Diretores deverão ser mais metódicos, organizados, produtivos, controlar melhor a vida profissional e compatibilizá-la com a vida familiar e lidar da melhor forma com as interrupções (Fachada, 2014). Apesar dos Diretores reconhecerem que na atualidade a gestão do tempo é um dos constrangimentos que enfrentam no seu exercício profissional, a Diretora do AGREFI referiu que não tem tido problemas neste âmbito, especificamente no que diz respeito a conciliar a sua vida pessoal com a profissional.

Segundo os Diretores entrevistados, este modelo organizacional de escola não permite que uma relação de proximidade se aprofunde e desenvolva com os outros, como gostariam. Contudo, muitos destes dirigentes já fazem parte de órgãos de gestão das escolas há muitos anos, tendo no passado já sido Presidentes do Conselho Executivo ou da Comissão Administrativa Provisória ou desempenhado outro cargo similar, o que lhes permitiu conhecer a comunidade escolar e educativa do Agrupamento do qual são responsáveis, circunstância que os tem ajudado nas relações interpessoais e na liderança. Reconhecem, no entanto, que, no presente, se torna difícil estabelecer novas relações interpessoais, invocando não existir disponibilidade para isso, na medida em que o muito trabalho que os novos Agrupamentos trouxeram para o Diretor não lhes possibilita tal situação.

No entanto, não deixam de acrescentar que, sempre que possível, fazem um esforço para atender qualquer pessoa que pretenda com eles contactar, nem que, por vezes, tenha que ser com hora marcada, porque entendem que as pessoas são muito importantes e que é na relação que possam estabelecer e aprofundar com elas que, muitas vezes, está parte do sucesso do seu exercício profissional. Desta forma e tendo em atenção este tipo de comportamento, concluímos que estes Diretores estão atentos aos outros, procuram atendê-los, evitando, deste modo, que se verifique uma liderança quase impessoal nos seus Agrupamentos.

São Diretores que, apesar de reconhecerem os enormes constrangimentos que o modelo atual de gestão lhes coloca, sendo um deles o próprio tamanho dos atuais Agrupamentos, reconhecem que é necessário um acréscimo de liderança, tal como entendem Zaleznik (1989), Crozier (1989), MacCoby (1990) e Neves (2011). Estão, pois, conscientes que, na atualidade, acabam mais por gerir os estabelecimentos de ensino em detrimento da respetiva liderança. Esta circunstância poderá também resultar do facto de ao longo de muitos anos não ter havido uma cultura enraizada e «forte» de liderança nas escolas portuguesas, pelo que nos parece que agora seria a altura ideal de tal situação se começar a inverter, sendo dada outra ênfase à liderança por parte dos Diretores nos Agrupamentos de Escolas ou nas Escolas não Agrupadas, dado que julgamos que era desta forma que administração educativa pretendia que acontecesse quando publicou o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Esta conclusão é retirada a partir dos discursos dos Diretores que foram entrevistados para este estudo, em

particular mediante as práticas de gestão que levam a cabo nos seus Agrupamentos que são em maior número do que as de liderança e ainda de acordo com a perceção destes sujeitos do estudo relativamente a esta situação, apesar de um deles, concretamente o Diretor do AGREVI entender que lidera mais este Agrupamento do que o gere. No entanto, ainda a este respeito, considerando a totalidade dos sujeitos deste estudo, concluímos que as suas opiniões não coincidem quanto à predominância da liderança ou da gestão na ação dos cinco Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve, já que seis entrevistados entendem que estes Diretores lideram mais os seus Agrupamentos de Escolas, enquanto igual número verbalizaram nos seus discursos que tais dirigentes os gerem mais do que lideram e três entrevistados defendem que os Diretores tanto lideram como gerem os seus Agrupamentos.

Portanto, em termos conclusivos no que a este campo respeita, podemos afirmar que a perceção dos Diretores relativamente à predominância das práticas de gestão em relação às de liderança se aproxima do que realmente na práxis concretizam, enquanto o mesmo não sucede se considerarmos a totalidade dos sujeitos deste estudo, já que neste âmbito não existe um consenso no que se refere a esta temática, na medida em que se verifica uma divisão de opiniões, em que em igual número, tanto consideram que os cinco Diretores entrevistados gerem mais os seus Agrupamentos como entendem que tais sujeitos os lideram mais.

Concluímos ainda que a liderança empregue pelos Diretores tem sido de extrema importância para o funcionamento destes cinco Agrupamentos, tendo inclusivamente sido decisiva no período em que Portugal viveu sob um programa de assistência financeira que levou a uma grande desmotivação dos funcionários públicos, pelo que as ações de liderança dos cinco Diretores dos Agrupamentos de Escolas do Algarve acabaram por conseguir que se fossem atingindo as metas e os objetivos traçados, ano após ano, para estes estabelecimentos de ensino. Devemos, contudo, salientar que se tratou de um processo muito complexo, complicado e algo «conturbado» que ocorreu nas escolas públicas portuguesas, principalmente entre 2011 e 2015, em que os Diretores se viram como nunca pressionados, por um lado, pelo pessoal docente, pelo pessoal não docente e pelos pais e encarregados de educação e, por outro, pelo MEC, todos com interesses distintos e com exigências diversificadas.

Este foi um período que podemos considerar como «um teste» à gestão, mas principalmente à liderança dos Diretores de escola, podendo-se concluir, no que aos Diretores deste estudo diz respeito, e de acordo com os dados de que dispomos, que estes dirigentes conseguiram, através dos estilos de liderança que utilizaram, assim como de uma gestão

«cuidada e rigorosa», que os seus estabelecimentos de ensino continuassem «de portas abertas e funcionassem com uma relativa e aparente normalidade».

No seu processo de liderança, cada Diretor entrevistado tem uma visão de escola e sabe para onde e de que forma deve conduzir o seu Agrupamento, evitando a emergência de «terrenos férteis» a discussões e a conflitos no interior destes estabelecimentos de ensino, assim como orientar a ação daqueles que o acompanham na direção dos mesmos. Para isso, cada um destes dirigentes estabelece um plano de ação definido e possui a habilidade para o expressar de forma clara e sucinta aos restantes atores educativos e à comunidade escolar.

Por outro lado, estes dirigentes têm presente que é necessário ter a capacidade para se criarem consensos na direção, ou seja, consensos obtidos pelo Diretor do Agrupamento de Escolas no seio da equipa que o ajuda na sua administração, gestão e liderança, nomeadamente junto dos seus assessores, Adjuntos e do Subdiretor.

Em síntese, a ação de liderar o Agrupamento e a própria liderança manifestam-se na forma como o Diretor se relaciona com os outros, de modo a conseguir que os restantes atores educativos façam o que tem que ser feito, sem ter que estar constantemente a chamá-los à atenção.

Já gerir é diferente para os Diretores entrevistados. Esta é outra das conclusões a que chegámos neste estudo, dado que estes dirigentes têm presente que enquanto liderar implica contactos mais pessoais, gerir é mais técnico, podendo o Diretor encontrar-se no seu gabinete e a partir daí conseguir gerir o Agrupamento de Escolas do qual é responsável. Gerir pode englobar os mais diversos atos administrativos sem que haja o envolvimento e o relacionamento entre pessoas.

Desta forma, para gerir os Diretores entrevistados preocupam-se com os recursos disponíveis, com os objetivos que têm para atingir, tanto, pessoais, como profissionais e organizacionais, assim como com o momento em que têm que tomar qualquer decisão, enquanto para liderar têm de utilizar as suas capacidades pessoais, o contacto com as pessoas e dar sentido à forma como as conseguem motivar, envolver e influenciar.

Para estes sujeitos do estudo gerir tem muito mais a ver com competências técnicas, enquanto liderar tem mais a ver com competências pessoais e sociais, em que o «lado mais humano» do Diretor é mais solicitado. Em congruência, os entrevistados entendem ainda gerir como decidir, dirigir, como processo e como exercício da gestão, passando, desta forma, por colocar os meios à disposição das pessoas para que possam cumprir os objetivos do Agrupamento de Escolas.

Estes dirigentes que entrevistámos percecionam ainda gerir como assegurar que a «casa não caia» e «pôr a andar as coisas», perspetiva não muito comum na literatura. É assim percecionado por parte dos Diretores, dado que estes entendem que é através desta ação de gestão que procuram manter em funcionamento os seus Agrupamentos de Escolas.

Note-se, a propósito, que os Diretores concetualizam gerir como cumprir, assumir responsabilidades e comandar de modo distinto como o fazem Bennis e Nanus (1985b), já que para estes autores gerir reporta-se ao cumprimento integral dos procedimentos relativos ao exercício da gestão, dos objetivos propostos e a assunção integral de responsabilidades por parte dos gestores, enquanto para os entrevistados esta última não é consensual, na medida em que alguns deles entendem que os Diretores podem apenas ter uma responsabilidade secundária neste processo.

Assim, neste âmbito, conclui-se que os cinco Diretores são profissionais que face aos recursos que são disponibilizados conseguem gerir os seus Agrupamentos de Escolas, porque na sua ação de gestão, conhecem, afetam e distribuem os recursos e envolvem as pessoas, tendo consciência de que o gestor é aquele que orienta o Agrupamento de Escolas ou a Escola não Agrupada e que a/o «faz funcionar».

Ainda a este respeito concluiu-se que é, no entanto, diversa a sua conceção de gestão. Assim, os Diretores entrevistados concetualizam-na como conjunto de ações integradas para se atingir um objetivo, à semelhança do que afirma Ramos (2005) ou como um conjunto de processos para se atingirem esses fins ou objetivos, tal como entende Bilhim (2009b). Perspetivam-na ainda como um processo que tem em vista a otimização de todas as partes ou vertentes do Agrupamento de Escolas, assim como a utilização quotidiana de um conjunto de processos tendentes a se poder realizar a gestão pedagógica, administrativa e financeira do Agrupamento.

Constatámos também que estes Diretores perspetivam a gestão como uma emergência, dado que no desempenho das suas funções se vêm obrigados a darem respostas rápidas aos assuntos e problemas que surgem, pelo que, de forma resumida, a apelidam como uma função de «apagar fogos», o que, de acordo com Peeling (2007), é referido na literatura como uma das tarefas habituais dos gestores das organizações, mas não das escolares.

Inferiu-se também neste estudo que para os Diretores entrevistados, a gestão não é apenas uma atividade puramente técnica, já que a não «divorçam» dos objetivos organizacionais que através dela deverão ser alcançados, tal como é defendido por Glatter (1988). Todavia, estes entrevistados não a concebem como metodologia, não sendo, portanto,

planeada e planificada, na medida em que diariamente realizam práticas idênticas, muito por «culpa» das inúmeras solicitações «burocrático-administrativas» por parte da administração educativa, configurando, assim, a gestão como um processo que integra meros atos de rotina. Deste modo, as mudanças que as organizações enfrentam requerem uma «outra gestão», âmbito onde se integram os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas, perspetiva que é desenvolvida por J. E. Carvalho (2014). Nem referem também que no processo de gestão, se trata de envolver primeiramente o recurso mais importante das organizações que são as pessoas e só depois, através delas, se devem gerir todos os outros recursos, como o conhecimento, as finanças, os materiais e os equipamentos, tal como defende Armstrong (2012).

Os dados deste estudo também permitiram que concluíssemos que os Diretores entrevistados levam a cabo nos seus Agrupamentos de Escolas uma grande diversidade de práticas de gestão.

Entre essas práticas de gestão salientamos a deslocação dos Diretores às diversas escolas dos Agrupamentos, com o objetivo de contactarem *in loco* com a realidade destes estabelecimentos de ensino e conhecerem, assim, com maior detalhe os seus problemas.

Outras práticas de gestão prendem-se com a elaboração dos horários de trabalho do pessoal docente e do pessoal não docente, a elaboração dos horários letivos dos alunos, a implementação dos apoios educativos e das salas de estudo, o envolvimento em candidaturas a projetos e a sua implementação, a resolução de problemas e os atos administrativos, como a elaboração de normas, avisos, notas de serviço e comunicados. Ainda se integram neste âmbito a elaboração e o fazer cumprir os documentos orientadores do Agrupamento (RI, PAA, PFA, PCAG e PEE), a elaboração da conta de gerência e dos respetivos relatórios, assim como a implementação, a monitorização, a avaliação e a reformulação, quando tal se justifique, do plano de melhoria.

A convocação, realização e dinamização de reuniões são outras práticas de gestão levadas a cabo pelos cinco Diretores nos seus Agrupamentos de Escolas, além das que envolvem a gestão de pessoas, a gestão financeira, a gestão pedagógica e a gestão democrática e participativa, uma vez que levam a cabo «uma direção de portas abertas», em que estão disponíveis para atender os outros, que, sempre que possível e exequível, tentam envolver nas ações do Agrupamento, levando em consideração as suas opiniões na tomada de decisões.

As parcerias que estabelecem com organizações exteriores aos Agrupamentos de Escolas, e que na sua maioria não acarretam custos para estes estabelecimentos de ensino, nomeadamente com os centros de saúde, os clubes desportivos, a GNR, os bombeiros voluntários ou municipais, as autarquias, as juntas de freguesia, determinadas empresas locais e regionais, algumas instituições de formação e a DSRAL, também se constituem como práticas de gestão que estes cinco Diretores levam a cabo no AGREAL, no AGREAM, no AGREFI, no AGREOL e no AGREVI.

Por seu lado, o Diretor do AGREAL adota, ainda que não diariamente, práticas de gestão que resultam da visita a escolas de países estrangeiros. Entre essas práticas salienta-se a colocação, sempre que possível, de alguns docentes do AGREAL a lecionarem tanto na escola E. B. 2, 3 como na escola secundária (escola sede de agrupamento). Concluímos assim que mediante esta prática de gestão, que apesar de não ser do agrado dos professores, o Diretor do AGREAL pretende integrar estes docentes neste novo modelo organizacional de escola, que são os «mega-agrupamentos», e atenuar e/ou evitar as eventuais «rivalidades» que possam existir entre os docentes do ensino básico e os docentes do ensino secundário.

Igualmente no âmbito das práticas de gestão se concluiu que os educadores ou os professores do Agrupamento podem ser colocados em duas escolas distintas do Agrupamento, todavia, com maior expressão por parte da maioria dos Diretores entrevistados através da colocação de docentes da escola E. B. 2, 3 numa escola do 1º ciclo.

Outras práticas de gestão envolvem os esforços levados a cabo pelos Diretores do AGREAL e do AGREOL para implementarem um sistema de gestão de qualidade nos seus Agrupamentos, que possa ser certificado mediante as normas ISO. A este respeito, concluiu-se que apesar de se tratar de um processo complexo, moroso e de difícil concretização, dado que envolve um conjunto de procedimentos, de requisitos e de documentos (Maranhão, 1994; Chateaubieux, 1998; IPQ, 2000; Capelas, 2002; Maximiano, 2006; Antunes, 2009; Sampaio e Saraiva, 2011; António, Teixeira e Rosa, 2016), estes dois Diretores acreditam no seu trabalho, são persistentes e têm plena consciência do que está em causa e do contributo que a implementação de um sistema de gestão de qualidade poderá dar para a melhoria dos seus Agrupamentos de Escolas.

Em síntese, as práticas enumeradas fazem «as coisas acontecerem» nos Agrupamentos de Escolas, ou seja, fazem-nos funcionar, tendo por base uma maioria de decisões colegiais, embora não envolvendo todos os atores educativos nem toda a comunidade, tendo presente,

contudo, que determinadas práticas resultam de algumas decisões individuais, umas motivadas pelas circunstâncias, outras pelo facto de a legislação assim o obrigar.

Em termos analíticos, tem sentido concluirmos que tanto as práticas de liderança como as de gestão dependem das características intrínsecas de cada um dos Diretores, podendo tanto umas como outras ser aprendidas e desenvolvidas.

Apesar dos Diretores entrevistados afirmarem nos seus discursos que não têm autonomia para nada e que têm de pedir autorização para fazer «tudo e mais alguma coisa», conseguem, todavia, como os dados tornaram evidente, gerir os seus Agrupamentos com aquilo que têm, fazendo um tipo de liderança e de gestão que lhes permite não só colocar em funcionamento os seus Agrupamentos, mas também que estes consigam dar respostas satisfatórias aos públicos que servem. Para isso, contam com a ajuda de organizações externas que, mediante o estabelecimento de parcerias, como já se referiu, colaboram com os seus Agrupamentos de Escolas, assim como com o empenho e a dedicação da maioria dos recursos humanos.

Além disso, alguns dos Diretores entrevistados, como forma de ultrapassarem este constrangimento, adotaram soluções inovadoras nos seus Agrupamentos de Escolas, como é o caso do Diretor do AGREVI que implementou um «banco horas» que o ajuda a gerir os recursos humanos, em particular o pessoal não docente. Esta prática consiste em juntar num «banco de horas» as horas que cada funcionário diariamente faz na escola além do seu horário de trabalho, sempre que é solicitado pelo Diretor, a fim de dar resposta a «picos» de trabalho, ou seja, a alturas do dia ou do ano em que é necessário em determinado setor dar resposta a um volume de trabalho maior e que não é exequível com o número de funcionários que a escola possui para esse setor. Depois, essas horas somadas convertem-se em dias que são «gozados» pelos funcionários que a eles têm direito, além do período de férias, em alturas do ano, determinadas pelo Diretor, em que normalmente existe menos trabalho para fazer. Trata-se também de uma forma de reconhecer e valorizar o trabalho destas pessoas e de as (re)compensar por isso.

Em termos carateriais, podemos afirmar que os Diretores adotam uma gestão «aberta» e partilhada, mas ainda não muito consolidada e generalizada; uma gestão pedagógica sempre que lhes é possível (dado que as muitas tarefas administrativas exigidas pela administração educativa lhes «retiram muito tempo» para se dedicarem como deveriam e gostariam a este tipo de gestão); uma gestão democrática e planificada, assim como a delegação de funções, tarefas, poder(es) e responsabilidades, procurando, sempre que possível e se mostre exequível, envolver os outros na tomada de decisões, para que eles as partilhem e se sintam também responsáveis por elas e, assim, se tornem «vigilantes» no seu cumprimento.

Acresce outra conclusão, de acordo com as afirmações proferidas pelos Diretores, que todas as suas práticas de gestão têm como objetivo principal o sucesso dos alunos e que as mesmas visam garantir a harmonização dos diferentes interesses, levando ao cumprimento dos objetivos organizacionais.

Colocando em paralelo a liderança e a gestão, este estudo permite-nos concluir que estes cinco Diretores utilizam, no cômputo geral, mais práticas de gestão do que de liderança. No entanto, reconhecem, que tanto umas como outras são de grande importância, tendo plena consciência disso, dado que o que pretendem é o desenvolvimento da sua «matéria-prima», ou seja, dos alunos, recorrendo, para tal, a tudo o que têm à sua volta, nomeadamente os professores, o pessoal não docente, os pais e encarregados de educação e as parcerias que estabelecem com outras organizações externas aos seus Agrupamentos de Escolas. Para atingirem tal desiderato, estes Diretores contam com o conhecimento que têm do que é o desenvolvimento humano, assim como de «um espírito social» e uma grande capacidade de relações humanas.

Analiticamente é legítimo concluir que as funções de liderar e de gerir se complementam quando se junta a capacidade técnica, enquanto gestores, com as capacidades pessoais e sociais destes Diretores, enquanto líderes. Não existindo, porém, uma barreira que separe a liderança da gestão, a sua complementaridade também mostra que tais funções coexistem nas ações levadas a cabo por estes Diretores, sendo certo que tal complementaridade também depende das características da personalidade e dos comportamentos destes Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do distrito de Faro.

As funções de liderar e de gerir complementam-se, portanto, quando os Diretores, por um lado, colocam ao serviço da gestão as suas capacidades pessoais de liderança e, por outro, quando põem as competências pessoais de liderança, como saber motivar, envolver, influenciar, ouvir, dialogar e argumentar, ao serviço das competências técnicas que usam nas funções de gestão para gerir os seus Agrupamentos de Escolas.

De modo mais específico, o estudo permitiu-nos concluir que esta relação tem lugar nas diversas ações diárias que estes Diretores levam a cabo nos seus Agrupamentos de Escolas, como, por exemplo, na elaboração dos horários de trabalho e nas decisões sobre as funções a atribuir, tanto ao pessoal docente como ao não docente; no atender, sempre que possível, aos pedidos e solicitações dos pais e encarregados de educação, aquando da constituição das turmas e da elaboração dos horários das turmas, dentro do que normativamente é permitido.

A relação entre liderar e gerir também se regista nos convívios e nas festas que realizam nos seus Agrupamentos; no contacto que estabelecem com as pessoas; nas reuniões de direção; e em determinadas práticas concertadas que envolvem a ação de diversos atores educativos com funções de liderança e de gestão bem definidas, como acontece com os coordenadores, sejam de departamento, de escola ou outros.

Outro momento em que a complementaridade entre as funções de liderar e de gerir também se torna patente ocorre nas atividades de preparação e organização de ano letivo, salientando-se as que envolvem a gestão de recursos humanos, financeiros e administrativos, os assuntos administrativos relacionados com os alunos, a estruturação do calendário das atividades escolares e das reuniões, assim como quando definem as competências a atribuir a cada cargo pedagógico.

Concluimos ainda que a complementaridade entre estas duas funções verifica-se, por vezes, nos atos mais simples de gestão como, por exemplo, na elaboração de avisos e na sua concretização, ou seja, na decisão acerca da altura e a forma mais apropriada para serem dados a conhecer aos seus destinatários, isto é, se de forma direta, presencialmente, preferindo, neste caso, o Diretor ter uma primeira abordagem ao assunto com os seus destinatários ou se, pelo contrário, de forma indireta, sendo o documento enviado por *e-mail* ou afixado em local visível no respetivo Agrupamento.

Todos os Diretores entrevistados gerem os seus Agrupamentos de Escolas socorrendo-se de atributos de liderança e, simultaneamente, lideram-nos não tanto quanto gostariam e seria desejável, mas com recurso a etapas do processo de gestão. Fazem-no desta forma, porque têm a consciência que a gestão sem liderança apenas garante a «sobrevivência» dos seus estabelecimentos de ensino a curto prazo, tal como é entendido para qualquer organização (Fachada, 2014). Assim sendo, apesar de na atualidade estes Diretores ainda não conseguirem combinar de forma equilibrada a gestão e a liderança dos seus Agrupamentos, tal como é desejável para qualquer organização (Hooper e Potter, 2015), gerem-nos tendo constantemente em atenção a importância da liderança para assegurar o futuro deste tipo de organizações.

Os Diretores entrevistados têm conseguido, um pouco à sua maneira, conciliar processos de gestão com processos de liderança, não «apostando» tanto nesta última dimensão do «governo» dos Agrupamentos de Escolas como gostariam, o que, na sua opinião, se ficará a dever a determinados aspetos, salientando-se aquele que será mais relevante e que mais contribui para a existência de tal situação, ou seja, a dimensão dos atuais Agrupamentos, que acarretou muito trabalho, que antes não existia, mais responsabilidades, mais escolas para administrar, gerir e liderar, assim como mais

recursos humanos e materiais. Toda esta mudança e complexificação das funções que desempenham, a que não é alheia a gestão mais cuidada do tempo que são obrigados a fazer, não lhes tem deixado outra alternativa na atualidade, senão serem mais gestores e menos líderes dos seus Agrupamentos de Escolas. Para esta situação concorre também o facto de alguns dos Diretores entrevistados, apesar de estarem conscientes da importância que presentemente tem a liderança nas escolas e no que pode ajudar para as melhorar, terem mais propensão, dada até a sua experiência anterior, para a gestão. Assim, e para que esta situação se inverta, deverão os mesmos passar a considerar a liderança como uma função primordial na sua ação diária na «condução dos destinos» dos Agrupamentos, para o que poderá concorrer, sem dúvida, um processo de formação dos Diretores escolares, em particular na área da liderança, que os ajudará a melhor interiorizarem e aplicarem os processos de liderança nos seus Agrupamentos de Escolas.

Globalmente, e em resumo, concluímos que as ações de gestão levadas a cabo pelos Diretores nos seus Agrupamentos de Escolas são complementadas com ações de liderança, dado que, dizem nos seus discursos, ocorrem numa organização específica, complexa, com atribuições sociais, mas distinta das restantes organizações como, por exemplo, as empresas. No entanto, um dos entrevistados, o Diretor do AGREAL, entende que a escola é uma empresa de caráter social, mas é uma empresa.

No que ao campo específico do exercício de funções respeita, também os dados nos permitem concluir que atualmente os Diretores destes Agrupamentos se veem confrontados com uma enormidade de aspetos que dificultam o exercício das suas funções, tanto de ordem interna como externa.

Os constrangimentos de ordem interna referem-se aos que são internos ao Agrupamento de Escolas, os quais o seu Diretor tem a capacidade de alterar ou intervir. Deles fazem parte as «pessoas», nomeadamente quando não ajudam, não colaboram, não cooperam e não se empenham, mas também quando discordam das ideias do Diretor, divergindo das suas orientações e não «seguem o caminho definido»; o não reconhecimento, por vezes, e por determinados elementos do Agrupamento, do Diretor como líder, nem do seu mérito; a personalidade e a falta de conhecimentos de alguns elementos dos recursos humanos; e os conflitos que surgem entre os diversos atores educativos motivados por desentendimentos pessoais e profissionais e/ou desencontros de opiniões ou ainda por partilharem visões distintas em relação à realidade. Ainda neste âmbito, sublinha-se que a falta de alguns conhecimentos no domínio da administração e gestão escolar por parte dos Diretores

interferiu, por vezes, na tomada de decisões, levando tais dirigentes em algumas situações a retardar a tomada de decisão, e em outras ocasiões, a não tomar qualquer decisão.

Os aspetos condicionadores de ordem externa, por seu lado, dizem respeito aos aspetos que condicionam a ação do Diretor em que este não tem a faculdade de poder intervir, ficando a maioria deles a dever-se, na opinião dos entrevistados, à atuação da administração educativa, em particular do MEC.

Em termos específicos, os entrevistados indicaram a falta de autonomia ou a autonomia relativa que os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas dispõem atualmente em Portugal, já que os Diretores não têm autonomia para escolher, contratar, efetivar ou despedir os recursos humanos, nem para escolher o currículo a ser ministrado em cada curso e nem mesmo a poderem interferir no número de alunos que cada turma deve ter. Esta situação, segundo a totalidade dos Diretores entrevistados, condiciona-lhes a sua ação, já que não permite, ao contrário do que acontece noutras organizações como as empresas, mesmo após serem criadas as condições, conseguir atrair, gerir e reter os melhores talentos de entre a totalidade dos recursos humanos, o que na atualidade, de acordo com Chowdhury *et al.* (2003), Kehinde (2012, cit. por Cascão, 2014), Câmara, Guerra e Rodrigues (2013), Crainer e Dearlove (2014b), Rego *et al.* (2015) e Cardoso (2016), se constitui como uma boa prática de gestão e de liderança e que acaba por trazer vantagens para qualquer organização.

Estes sujeitos do estudo também disseram que não têm autonomia para comprar o que pensam ser mais necessário e melhor para o Agrupamento e que contribua direta e indiretamente para melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos, dado que têm que fazer tais compras numa plataforma eletrónica sujeita a uma série de regras que os impedem de adquirir num outro sítio, o que julgam ser o melhor para a escola. Portanto, os Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve não dispõem de autonomia administrativa, financeira nem pedagógica que, como verbalizaram nos seus discursos, lhes possibilitaria, de forma rigorosa, colocar em prática o que pensam e que se encontra plasmado nos respetivos projetos de intervenção que elaboraram por ocasião da candidatura ao cargo.

Ainda no âmbito dos constrangimentos externos, enfatizaram a própria legislação e a «velocidade» com que é publicada pelo MEC e a instabilidade que isso provoca nas escolas e na sua ação, acabando por criar muitos problemas e incertezas quanto ao que devem fazer e como devem fazer nos seus Agrupamentos. Acresce que tal situação torna difícil planear a longo prazo a «condução dos destinos» dos Agrupamentos, uma vez que, como verbalizaram nos seus discursos, «o que hoje é verdade amanhã é mentira».

Outras dificuldades de ordem externa, de acordo com os entrevistados, dizem respeito ao controlo excessivo que é exercido pelo MEC em relação às escolas, tal como a este respeito já tinha sido identificado por Lima (2015), obrigando o Diretor de cada uma destas unidades de gestão a preencher constantemente formulários que são disponibilizados em plataformas eletrónicas, em períodos de tempo muito reduzidos, assim como as compras que têm de ser efetuadas, também elas numa plataforma eletrónica, em que tudo, segundo o que afirmaram nos seus discursos, tem pouca qualidade e acaba por fazer o Estado gastar mais dinheiro. Para a perceção de controlo acima referida contribuirá, pelo exposto nas entrevistas dos Diretores, a centralização que se verifica no MEC, considerando que às antigas Direções Regionais de Educação, agora denominadas Direções de Serviços, no caso concreto da região algarvia, Direção de Serviços da Região Algarve, foram retiradas muitas das competências que possuíam, obrigando as escolas a relacionarem-se diretamente com os serviços centrais sediados em Lisboa, que acabam por não dar resposta às questões que estes Diretores lhes colocam. Esta situação mostra como a administração educativa não descansa e não prescinde da autonomia que tem em favor das escolas e centraliza muito daquilo que há muito deveria ter sido transferido para um plano de decisão intermédio e até mesmo para o Conselho Geral e para o próprio Diretor de escola.

Integra-se também neste tipo de constrangimentos a pouca habilitação, formação e qualificação do pessoal não docente quando as mesmas são tão importantes, por exemplo, para o relacionamento com as pessoas e especificamente com alunos ou para o desempenho de funções de grande responsabilidade nos serviços administrativos, em particular no âmbito da contabilidade e da gestão financeira.

Ainda quanto ao pessoal não docente, o facto de este pertencer a dois «empregadores» distintos, uns às Câmaras Municipais e outros ao MEC, também tem tido vários inconvenientes e tem sido outro dos grandes problemas que se tem colocado à ação destes Diretores escolares, já que as regalias e o horário de trabalho são diferentes consoante a entidade patronal a que pertencem.

Num outro plano, os cortes orçamentais registados na educação, provocando, entre outros problemas, a redução de meios e de recursos humanos, redundou numa carga substancial de trabalho e na desmotivação das pessoas, com o seu «expoente máximo» a se registar entre 2011 e 2015, devido ao programa de assistência financeira que foi implementado em Portugal, têm de igual modo dificultado o desempenho das funções dos Diretores entrevistados.

Por seu lado, a concretização da reorganização da rede escolar, que culminou na criação de Agrupamentos de grandes dimensões, que passaram a ficar conhecidos como «mega-agrupamentos», veio dificultar a administração, gestão e liderança das escolas. No caso do presente estudo, a composição de cada Agrupamento varia entre cinco e doze estabelecimentos de ensino, distando muitas escolas cerca de 30 quilómetros da escola sede, o que veio contribuir para que o «governo» de muitos destes estabelecimentos se processasse à distância, com menos contacto pessoal, mais trabalho e mais complexa e diária gestão do tempo. Deste modo, a própria distância entre as escolas de cada Agrupamento pode constituir-se como uma barreira ao exercício e partilha da liderança, uma vez que a separação geográfica dificulta a ligação entre os diversos atores educativos.

Uma das conclusões a retirar será então que a dimensão dos atuais Agrupamentos terá acabado por exercer uma influência negativa sobre a tomada de decisões, as relações pessoais e a comunicação entre os diversos atores educativos, o que poderia também ter conduzido à existência de um clima organizacional fechado, pouco participativo e com tendência para o autoritarismo, o que, todavia, não se verificou nestes cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, dado a grande capacidade de relacionamento que os Diretores entrevistados têm, mas terá contribuído para acentuar a prevalência das práticas de gestão relativamente às de liderança, motivo pelo qual, asseguraram alguns Diretores, ainda não conseguiram assumir-se como Diretores-líderes.

Em termos de análise reflexiva, a constituição dos atuais Agrupamentos, de grandes dimensões e com muitos alunos, constitui uma medida de política educativa que contraria o que vem sendo realizado internacionalmente. De facto, em Inglaterra, na Finlândia e em Nova Iorque, depois de terem passado por experiências semelhantes e de terem verificado que os resultados obtidos não satisfaziam a comunidade educativa e nem as autoridades educativas, decidiram encerrar as escolas de maiores dimensões e com mais alunos e substituí-las por novas escolas de menores dimensões e com um menor número de alunos, aderindo a um «movimento de escolas pequenas e bem apetrechadas» que está em curso, com o propósito de obterem melhores resultados para os alunos e para estas novas unidades educativas (Viana, 2010; Devlin, 2011).

A existência em tudo de prazos muito apertados para se dar conhecimento à administração educativa não deixa aos Diretores muito tempo para refletirem e pensarem estrategicamente a vida dos seus Agrupamentos e é assumido por eles como mais um condicionamento à sua ação, assim como a desadequação do calendário escolar aos tempos de

hoje, dado que, na sua opinião, o segundo período é, muitas vezes, muito grande e o terceiro muito pequeno, o que coloca problemas à organização, administração e gestão dos seus Agrupamentos de Escolas. Assim, entendem os Diretores entrevistados que uma boa solução passaria pelo calendário escolar ser constituído apenas por dois semestres, um pouco à semelhança do que atualmente se passa no ensino superior público português, tal como é defendido pela ANDAEP (2016a; 2016b).

Continuando, outro constrangimento externo, de acordo com os dados, diz respeito à atribuição de crédito horário aos Agrupamentos, medida de política educativa com que os Diretores não concordam nem compreendem, porque atribuiu, dizem, mais horas aos Agrupamentos de Escolas e às Escolas não Agrupadas com menores dificuldades e menos horas aos/às que apresentam maiores dificuldades, quando deveria suceder precisamente o contrário. Assim, neste domínio concluiu-se que estes Diretores são de opinião que o Estado português deve apoiar mais os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não Agrupadas que têm maiores dificuldades e piores resultados, podendo esse apoio traduzir-se em mais horas de crédito horário para que desta forma lhes permita disponibilizar outro tipo de oferta educativa e de apoio educativo aos seus alunos.

Mais genericamente, também são apontados como aspetos que condicionam o trabalho dos Diretores entrevistados, por um lado, os poderes instituídos, os *lobbies* e a eventual oposição interna que existem tanto no interior como no exterior dos Agrupamentos de Escolas e que podem funcionar como «contra poderes» ao «poder» dos seus Diretores, e, por outro, a falta de formação dirigida aos Diretores de escola que se tem verificado nos últimos anos.

Os Diretores sentem ainda como condicionador da sua ação o não conseguirem (re)compensar devidamente os seus recursos humanos, entendendo que apenas a «palmada nas costas» ou o louvor por escrito não chegam, mas que devem ser feitos. Seria necessário mais, por exemplo, normativamente poderiam os recursos humanos com trabalho meritório em prol do Agrupamento ser-lhes reconhecido esse esforço mediante uma melhoria na carreira docente ou não docente e consequentemente salarial.

Por último, o insuficiente número de horas na componente de gestão que a administração educativa portuguesa atribui aos Subdiretores e aos Adjuntos para o desempenho das funções inerentes a estes cargos, tem dificultado o trabalho dos Diretores, já que, desta forma, aqueles sujeitos dispõem de menos horas para ajudar estes dirigentes a desempenhar as suas funções.

De forma resumida, e em síntese, podemos concluir que os principais constrangimentos da ação dos Diretores entrevistados, ou por eles sentidos como tal, prendem-se com os seguintes aspetos: a não ajuda e não colaboração dos outros atores educativos; os conflitos emergentes, que surgem entre os recursos humanos; o não reconhecimento, por vezes, do Diretor como líder, nem do seu mérito; a falta de conhecimentos por parte de alguns recursos humanos; o défice pontual de conhecimento dos Diretores; certas atitudes que os Diretores tomam; a autonomia relativa; a «atuação/ação» do MEC; a «instabilidade» legislativa/normativa, provocada pela «legislação compulsiva» e, por vezes, pela incongruência entre os discursos e as práticas dos responsáveis políticos da educação; o controlo excessivo do MEC; a (re)centralização educativa; a pouca qualificação do pessoal não docente; a afetação de pessoal não docente a dois empregadores distintos, uns às Câmaras Municipais e outros ao MEC; as limitações financeiras; a falta de recursos humanos; a dimensão dos Agrupamentos; a sobrecarga de trabalho e a «falta de tempo» para conseguirem fazer face a tudo em tempo útil; o aumento da carga administrativo-burocrática; as práticas rotineiras; o pouco tempo para refletir e pensar estrategicamente o Agrupamento de Escolas; a desadequação do calendário escolar; o insuficiente crédito horário atribuído aos seus Agrupamentos de Escolas; a ação dos poderes instituídos, *lobbies* e eventualmente da oposição interna; as exigências de todos, por vezes antagónicas, mas em particular da administração educativa e dos pais e encarregados de educação, de difícil conciliação; a falta de formação direcionada ao Diretor de escola; a não compensação devida e justa dos recursos humanos; e o insuficiente número de horas da componente de gestão que é atribuído ao Subdiretor e aos Adjuntos para o desempenho das suas funções.

Além dos aspetos que dificultam o trabalho aos Diretores, o estudo permitiu concluir que existem também facilitadores do exercício das funções destes dirigentes, onde se incluem ações de liderança e de gestão, ainda que muito poucos, também eles de ordem interna e externa.

Os aspetos facilitadores de ordem interna prendem-se com as pessoas, nomeadamente quando estas estão dispostas a ajudar, a colaborar e se interessam, cooperam e empenham no que fazem. Ainda quando contribuem para se «enraizar» uma cultura «forte» de Agrupamento e um clima escolar «positivo» e também quando são leais, honestas, íntegras, responsáveis e simpáticas. Neste plano situam-se também as capacidades técnicas daqueles que auxiliam o Diretor no seu exercício profissional, caso dos Subdiretores, dos Adjuntos e dos assessores, assim como o facto de os Diretores conseguirem influenciar os outros nos seus Agrupamentos de Escolas. Nesta linha, é de destacar ainda o bom relacionamento que os Diretores mantêm

com as pessoas, a confiança que têm nelas, o conhecimento que têm do respetivo Agrupamento e do meio onde se insere, dos que lá trabalham, dos alunos e das suas famílias, da comunidade educativa e dos *stakeholders*.

Facilita também a ação destes Diretores o conseguirem convencer os outros ou fazê-los acreditar que o «caminho» que traçaram é o melhor para serem atingidos os objetivos a que o Agrupamento de Escolas se propôs, parecendo existir uma espécie de «solidariedade» a este respeito por parte dos outros atores educativos.

Em termos pessoais e profissionais, têm facilitado o trabalho destes dirigentes os seus conhecimentos no âmbito da gestão e administração escolar e os conhecimentos dos Subdiretores, Adjuntos e da maioria dos restantes recursos humanos; a sua experiência, capacidade de iniciativa, e perfil pessoal e profissional; a sua capacidade de diálogo; e a capacidade que têm para angariar receitas próprias para os seus Agrupamentos; a capacidade que também têm para aproveitar os *skills*, as competências e os conhecimentos dos outros e de os colocar ao serviço do Agrupamento.

Quanto às facilidades de ordem externa, são de referir as parcerias que os Diretores entrevistados estabelecem com as organizações externas aos seus Agrupamentos de Escolas; a disponibilidade das autarquias em apoiarem os Agrupamentos; a estabilidade do corpo docente; a proximidade das instituições que se verifica no Algarve; e a existência de meios de comunicação digitais, o que tem facilitado a disseminação da informação que os Diretores têm feito chegar aos seus destinatários.

Também tem facilitado o trabalho diário destes Diretores o ser possível realizar a sequencialidade e a articulação curricular entre os vários Departamentos Curriculares, níveis de ensino e estabelecimentos escolares, isto é, o facto da organização nos atuais Agrupamentos permitir a sequencialidade das aprendizagens e a articulação entre os ciclos de ensino de forma mais estreita, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário (12º ano), possibilitando um melhor acompanhamento dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória, que no presente momento é composta por 12 anos (dos 6 aos 18 anos de idade), tal como neste âmbito se encontra previsto na Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Em síntese, as facilidades que se colocam à ação dos Diretores, podem resumir-se aos seguintes aspetos: a ajuda, a colaboração das pessoas e a sua contribuição para se «enraizar» uma cultura «forte» de Agrupamento e um clima escolar «positivo»; as capacidades técnicas das pessoas; as capacidades técnicas daqueles que auxiliam o trabalho dos Diretores; o bom relacionamento que os Diretores mantêm com os outros; o convencer os outros de que o

«caminho» que traçaram para o Agrupamento é o melhor e que a existência de uma espécie de «solidariedade» por parte destes faz com se atinjam esses mesmos objetivos; o conhecimento que têm dos seus Agrupamentos e do meio em que se inserem; os conhecimentos detidos pelos próprios, em particular no âmbito da gestão e administração escolar, e pela maioria dos restantes recursos humanos; a experiência que possuem, a capacidade de iniciativa que detêm e o perfil pessoal e profissional de cada um; a capacidade de diálogo que têm; a capacidade para angariar receitas para os seus Agrupamentos; a capacidade para aproveitar o que de melhor têm os outros e assim conseguirem colocá-lo ao serviço dos seus Agrupamentos; o apoio e a cooperação de organizações externas aos Agrupamentos de Escolas; o apoio das autarquias; a estabilidade do corpo docente; a proximidade das instituições que se verifica no Algarve; e a sequencialidade das aprendizagens, a articulação curricular que se pode realizar entre os vários Departamentos Curriculares, níveis e ciclos de ensino, assim como entre os diversos estabelecimentos de ensino de um mesmo Agrupamento de Escolas.

Por último, concluímos que a cultura de escola tanto pode condicionar como facilitar a ação destes Diretores. Condiciona quando não é partilhada por todos os atores educativos e não se encontra «enraizada» em todos eles, o que acontece de forma mais «visível» no AGREOL. Neste Agrupamento, a respetiva cultura não é partilhada por todos e não é assumida por todos aqueles que fazem parte desta organização, o que, a não sofrer alteração, pode fazer emergir subculturas, em resultado de lealdades divididas (Morgan, 2010), assim como pode conduzir ao aparecimento de contraculturas, que desafiem a cultura dominante (Martin e Siehl, 1983; Martin e Meyerson, 1988; Martin, 1991).

Contrariamente, nos restantes Agrupamentos de Escolas, a cultura sendo partilhada e assumida, facilita a ação dos seus Diretores, na medida em que as pessoas se conhecem e, portanto, já tiveram tempo para partilharem e interiorizarem os seus hábitos, costumes, valores, rituais, comportamentos, opiniões e ações. Ainda a este propósito, concluímos que os Diretores do AGREAL, do AGREAM e do AGREVI se encontram a trabalhar para que se possa «consolidar» nos estabelecimentos de ensino de que são responsáveis uma cultura de Agrupamento.

Resumindo, este estudo permitiu concluir que atualmente se colocam mais constrangimentos do que facilidades à ação destes Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve e que os primeiros são vários e em maior número de ordem externa, ao passo que as facilidades, apesar de serem poucas, são em maior número no que às de ordem interna diz respeito.

Os dados mostram igualmente que os Diretores deste estudo têm presente que ser Diretor de um Agrupamento de Escolas hoje é um desafio muito grande. Têm plena consciência de que, na verdade, se trata de um cargo muito exigente, de muita responsabilidade, que requer muito trabalho e que, dadas as múltiplas solicitações e mudanças com que se deparam diariamente e à crescente complexidade de funções que têm de ser desempenhadas, deve ser ocupado por pessoas «com disponibilidade», com vontade para trabalhar, resilientes, que simultaneamente sejam líderes e gestores, mas com formação adequada, e que invistam no seu desenvolvimento profissional frequentando situações de formação, tanto de natureza contínua como de natureza específica ou especializada, pelo menos enquanto desempenham estas funções. Além disso, concluímos igualmente que os Diretores entrevistados estão «plenamente conscientes» que ser Diretor de escola é diferente de ser Diretor de outra organização que não a escolar, como por exemplo uma empresa, já que nas escolas os seus Diretores são responsáveis por pessoas já formadas e por aquelas que se estão a formar, enquanto os Diretores das empresas são responsáveis apenas por pessoas já formadas, sendo difícil a mudança de mentalidades.

Em termos analíticos, podemos dizer que são Diretores de dois «tipos». Uns envolvem os outros em todas as suas ações, dando-lhes a conhecer tudo o que a administração educativa pensa implementar, decide implementar e implementa, como são os casos dos Diretores do AGREAL, do AGREAM e do AGREOL. Outros, pelo contrário, funcionam como um «filtro» daquilo que entendem que é «mau», valorizando o que é «bom», o que funciona bem e pode ser «motor» para o trabalho de todos no Agrupamento, tendo o cuidado de «filtrar» aquilo que lhes parece ser desagradável, como as dificuldades e os constrangimentos, de modo a que todos se sintam bem, trabalhem num ambiente e num clima favoráveis, visando desta forma atingir os objetivos definidos para o Agrupamento, como se verifica com os Diretores do AGREFI e do AGREVI.

Na sua globalidade os Diretores entrevistados dialogam com os outros, ouvem-nos e atendem, sempre que possível e é exequível, às suas necessidades, entendendo que é importante um relacionamento «são» com os outros, levando em linha de conta a sua diversidade, de modo a poderem aproveitar o melhor que cada um tem em prol do Agrupamento. São, portanto, Diretores que entendem que é importante ter uma boa capacidade de relação interpessoal, o que se constitui como um bom princípio de liderança.

Em suma, concluímos que os Diretores como líderes são profissionais que conseguem influenciar e motivar os outros a seguirem o caminho que traçaram para que os objetivos do Agrupamento sejam atingidos, socorrendo-se, para isso, da capacidade de diálogo que têm para estabelecer os contactos necessários com os restantes agentes educativos e organizações.

Já como Diretores e gestores, conhecem muito bem os seus Agrupamentos de Escolas, o contexto onde se inserem e os outros que lá trabalham e aprendem. Conhecem também os recursos disponíveis e os objetivos a atingir e conseguem afetar esses recursos da forma mais eficaz, para que seja possível alcançar as metas inicialmente definidas. Assim, na verdade, tratam-se de Diretores que são afetadores de recursos (humanos, materiais e outros) e tomadores de decisões, tendo em vista a consecução dos objetivos dos seus Agrupamentos e o sucesso dos seus alunos. Reconhecem, no entanto, que, muitas vezes, gerir os recursos humanos, visando o cumprimento dos objetivos pedagógicos, não é uma tarefa fácil, contudo, têm conseguido fazê-lo. Ainda a este respeito, os dados deste estudo evidenciam que a dimensão pedagógica é de extrema importância para estes Diretores na gestão dos seus Agrupamentos de Escolas, sendo as suas decisões nesta área tomadas em função da «parte pedagógica». Na reflexão que fazem das práticas de gestão e desta função, nos seus Agrupamentos de Escolas, estes cinco Diretores têm, pois, sempre presente que tudo deve ser pensado, planeado, executado, monitorizado, avaliado e corrigido em função da dimensão pedagógica. Neste âmbito, têm presente o que é referido na LBSE, nomeadamente que na administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa. Portanto, são Diretores que procuram que a gestão pedagógica que levam a cabo no dia a dia condicione ao máximo a gestão administrativa e financeira nos seus Agrupamentos, o que nem sempre acontece, na medida em que estes dirigentes utilizam quotidianamente mais práticas de gestão do que de liderança, pelo facto de atualmente se encontrarem sobrecarregados com tarefas burocráticas e administrativas, muitas delas resultantes da relação que mantêm com a administração educativa.

Em termos conceptuais, os sujeitos do estudo, em particular os Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas algarvios considerados, concebem o Diretor escolar como o responsável máximo pelo Agrupamento de Escolas e por tudo o que lá acontece, pelo que é responsável pelos resultados do Agrupamento, ou seja, pelos resultados dos alunos, dos professores e da escola, assim como da própria área administrativo-financeira. Percecionam-no não apenas como o indivíduo que «dá a cara» pelo Agrupamento e que o representa em todos os atos, oficiais e não oficiais, e ainda como alguém que decide, ordena e dirige, mas também como um congregador de vontades e de esforços para que no Agrupamento «as coisas» corram bem, particularmente para que se consiga alcançar o bem-estar e o sucesso dos alunos.

Também se concluiu que o Diretor é também a pessoa que define, sozinha ou em colaboração com uma equipa, os objetivos e metas do Agrupamento, de acordo com a missão deste, e que coordena o trabalho que todos os atores educativos desenvolvem no seu seio, os quais nele confiam, e a quem ele «perdoa», corrige os erros, protege, defende, orienta e coordena. Assim, e coordenando a equipa de direção do Agrupamento, faz cumprir a missão prevista no projeto educativo respetivo, tendo plena consciência da importância da escola para a sociedade e da diferença na vida dos jovens que ela pode assumir, já que os forma e prepara para o futuro. Por último, é ainda concetualizado como alguém que administra, gere e lidera o Agrupamento de Escolas e que normativamente tem a seu cargo as áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, mas que deverá ser um humanista, e que, portanto, deverá ter sempre presente os valores humanos, éticos e morais na sua ação diária.

Emergiu das entrevistas uma perspetiva não muito comum na literatura no que diz respeito ao líder escolar, já que alguns dos cinco Diretores concebem este líder como «um companheiro», como alguém que no cargo de Diretor é percecionado como um ator educativo que está de passagem no desempenho do cargo, podendo «hoje» estar a desempenhar essas funções e «amanhã» já não estar, uma vez que poderá voltar, por exemplo, a desempenhar outras funções, como as de líder informal na sua condição de docente.

Em termos práticos, os Diretores destes cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve usam estratégias inovadoras para dar consecução à sua visão de escola e para tal mostram-se simpáticos; empáticos; entusiastas; resilientes; perseverantes; convictos; seguros de si mesmos e assertivos; inspiram confiança; têm grande capacidade de trabalho; comprometem-se fortemente com o que se propõem fazer, em particular com as mudanças que pretendem introduzir; têm uma grande autoconfiança e visão para motivar os outros; têm grande autoestima; utilizam uma comunicação «inspiracional»; são determinados e possuem convicções fortes em relação às suas ideias; têm grande capacidade de diálogo; são honestos e íntegros; têm grande capacidade de decisão; têm capacidade para evitar conflitos e para resolver os que surgem; e não cedem a pressões.

Assinala-se ainda a divulgação e circulação da informação que procuram fazer em tempo útil, servindo-se para tal dos novos meios de comunicação digitais, a sua atuação como relações públicas, nos mais diversos atos e a valorização dos recursos humanos que procuram levar a cabo, reconhecendo, sempre que possível, o seu trabalho para além da «palmada nas costas».

O estudo também nos permite concluir que, não obstante, na atualidade, o órgão de gestão e administração ser o Diretor e de ser a ele que compete tomar as decisões, sendo também a ele que a administração educativa pode assacar responsabilidades, os Diretores entrevistados entendem que se sentem mais confortáveis se tomarem decisões colegiais e/ou consensuais, em vez de serem eles próprios, de forma individual, a tomarem as decisões. Esta situação, remete-nos para práticas do «passado», que sempre se verificaram na maioria das escolas públicas portuguesas e que os atuais Diretores, ainda no presente momento, apesar da legislação lhes conferir outros poderes, faculdades e responsabilidades, continuam a atuar, neste domínio, tal como acontecia antes da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Quanto aos requisitos e/ou condições para o exercício do cargo, concluímos que os sujeitos do estudo, de um modo geral, defendem que a administração educativa deve continuar a recrutar o Diretor a partir da classe docente, dado que entendem que a formação inicial de um educador ou de um professor se constitui como uma mais-valia para o desempenho das funções inerentes a este cargo, na medida em que lhes permite compreender melhor as idiossincrasias da escola, apesar destes profissionais da educação estarem habituados a decidir pouco para além da área da docência e que no cargo de Diretor o terão de fazer, muitas vezes, de forma célere. Entendem, ainda, que para o exercício de tal função, deverão os mesmos ter formação adequada ao seu desempenho.

Ainda neste plano, os entrevistados são de opinião que a administração educativa deveria considerar a criação de uma carreira de Diretor, tal como é defendido por Lück *et al.* (2010a) e G. R. Silva (2013c) e se verifica em alguns países, como, por exemplo, em França. Defendem esta posição, porque entendem que as funções que os Diretores desempenham são diferentes das exercidas pelos professores e pelos educadores, justificando-se, assim, a necessidade de formação distinta a ser direcionada a este tipo de dirigente e, conseqüentemente, uma carreira diferente da dos docentes.

Essa formação deverá ter em conta que os Diretores: i) desempenham funções de gestão pedagógica, já que são eles que lideram o Conselho Pedagógico onde são tomadas todas as principais opções pedagógicas dos seus Agrupamentos de Escolas e coordenam as equipas pedagógicas e as estruturas intermédias para que cada um trabalhe tendo em vista o cumprimento da missão do Agrupamento; ii) gerem os recursos humanos, físicos e financeiros dos seus Agrupamentos, para que as decisões pedagógicas possam ser concretizadas; iii) fazem também de relações públicas e de relações humanas, ouvindo os outros e aconselhando-os em relação às escolhas que, por vezes, têm que fazer; iv) são muitas

vezes mediadores, conselheiros e «amigos» a quem são exigidos elevados padrões de desempenho, a que tentam corresponder; v) evitam, mediante a sua ação, muitos conflitos e ajudam a solucionar os que surgem; vi) ouvem o que os outros têm para dizer, aconselham-nos e, por vezes, acompanham pessoalmente alguns «casos» que envolvem, tanto educadores, como professores, alunos ou pais e encarregados de educação; vii) tratam do correio que chega ao Agrupamento, seja através do telefone, de carta, da *internet* (por *e-mail*) e por intermédio de computador fixo, portátil, *tablet* ou *smartphone*; viii) realizam e dinamizam reuniões de trabalho com todas as estruturas do Agrupamento e participam em todas as outras reuniões para as quais são convocados; ix) representam o Agrupamento em todos os atos, oficiais e não oficiais e em muitas e diversas situações «dão a cara» pelo Agrupamento, como já referimos; x) são ainda os Presidentes do Conselho Administrativo e fazem parte do Conselho Geral, sem direito a voto, mas desenvolvendo várias funções nesse âmbito, que vão desde a organização e condução de reuniões até à tomada de decisões, passando pela apresentação e discussão de diversas propostas e registando as opiniões dos outros, que, muitas vezes, levam em consideração na tomada de decisões; xi) desempenham, por vezes, funções de pai e/ou encarregado de educação, colega, confidente, psicólogo, telefonista, enfermeiro e ajudante, assim como de alguém que perdoa muito e desculpa sempre que é necessário, o que configura um «novo olhar» sobre esta temática; e xii) veem-se a eles próprios como «apagadores de fogos», tal é a quantidade de situações diferenciadas que diariamente surgem e que têm que resolver em tempo considerado útil, visando que tudo concorra da melhor forma possível para as aprendizagens dos alunos.

Concluimos, assim, como acabamos de verificar, que as funções desempenhadas pelos Diretores são muitas, diversificadas e de diversa ordem, abarcando o domínio técnico, administrativo, financeiro e pedagógico, fazendo de tudo um pouco. Ajudam a resolver os problemas onde eles surgem e atendem todos aqueles que trabalham no Agrupamento de Escolas, os alunos e os pais e encarregados de educação, assim como os *stakeholders* e todos os que se dirigem ao Agrupamento e que com eles pretendam falar.

Numa perspetiva global, consideramos lógico concluir que as funções desempenhadas pelos Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve entrevistados ocorrem num quadro de brevidade e fragmentação, à semelhança do que já tinha sido referido na literatura da especialidade por outros autores como, por exemplo, por Antúnez (1994), Bonnet, Dupont e Hugué (1995), Sallán (1995; 1998), Teixeira (2003), Mayo (2004) e Rodríguez (2006).

Uma das atribuições dos Diretores prende-se com a escolha dos docentes para os cargos de Subdiretor e de Adjuntos, tendo nós concluído a este respeito que os entrevistados privilegiam nessas escolhas pessoas dotadas de competências funcionais, relacionais, comportamentais, pessoais e profissionais.

Todavia, dado o que acabamos de expor, constatamos que os Diretores não escolhem os docentes para os cargos de Subdiretor e de Adjuntos tendo por base a formação destes profissionais, tanto a de base, isto é a pedagógica, como aquela que se centra nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, assim como não privilegiam nestes elementos determinadas qualidades como a humildade, a capacidade judicativa, a flexibilidade para negociar, a visão de escola que têm e a capacidade de gerir e de liderar, pelo exemplo que dão.

Além das funções enumeradas, é opinião de um terço dos sujeitos do estudo que os Diretores podem desempenhar outras funções, distintas daquelas que profissionalmente exercem no seu dia a dia, mas com limites, isto é, que sejam compatíveis com o exercício deste cargo. Assim, para estes entrevistados os Diretores escolares poderão ter uma participação de cidadania, ajudando em associações políticas, cívicas ou desportivas. Por exemplo, poderão desempenhar funções, em princípio não remuneradas, que não ocupem muito tempo e que não colidam com as de Diretor de escola, em clubes, assim como nos Bombeiros Voluntários, nas Juntas de Freguesia ou nas Assembleias Municipais, acrescentando que as mesmas poderão traduzir-se, porventura, em mais-valias para estes dirigentes, para os seus Agrupamentos de Escolas e genericamente para o sistema educativo. Contudo, dois terços dos entrevistados defendem que os Diretores não devem desempenhar outras funções para além daquelas que atualmente desempenham, sendo que um deles acrescenta que estes dirigentes ainda deveriam desempenhar menos funções. Deste modo, a conclusão que os dados nos autorizam a sublinhar é a de que não existe consenso sobre o desempenho de outras funções por parte dos Diretores de escola, na medida em que 10 sujeitos deste estudo defendem que o Diretor não deve desempenhar outras funções e 5 são de opinião que o Diretor deve desempenhar outras funções para além daquelas que desempenha.

Num outro plano, alguns entrevistados referiram que o Diretor poderia desempenhar funções de docente, assumindo apenas uma turma para não perder o «contacto» com os alunos e com a parte pedagógica da ação docente. No entanto, foi opinião quase unânime que tal situação causaria um enorme prejuízo às aprendizagens dessas crianças, dado que as muitas solicitações de que atualmente os Diretores são alvo, muitas delas exigindo soluções rápidas

e/ou urgentes, requerendo, mesmo a sua presença física, obrigaria a que muitas vezes tivessem que se ausentar da sala de aula deixando estes discentes entregues a uma assistente operacional ou a um outro docente.

No que à capacitação/formação dos Diretores diz respeito, concluímos, de acordo com os dados, que somente os docentes com formação adequada é que devem desempenhar tal cargo, isto é, docentes com formação nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, manifestando os entrevistados uma grande preocupação em relação às condições de seleção dos Diretores de escola, demonstrando ainda que são contra o recrutamento de gestores «puros» para exercerem num Agrupamento de Escolas ou numa Escola não Agrupada o cargo de Diretor, tal como acontece presentemente em França e na Suécia, ao nível das escolas secundárias. Em congruência, defendem que a administração educativa portuguesa apenas deve selecionar docentes com um determinado número de anos de serviço efetivamente prestado nas funções de educador ou de professor e com formação adequada ao desempenho das funções de Diretor de escola.

Nenhum dos sujeitos deste estudo fez referência à formação inicial para Diretores escolares, atitude decorrente do que acontece em Portugal, dado que no nosso país não existe um sistema de formação inicial de Diretores escolares, ao contrário do que acontece internacionalmente como, por exemplo, em Espanha, em Inglaterra, no País de Gales, na Suécia, na Escócia, em Itália e no Brasil, entre outros países.

Assim, a formação que estes sujeitos consideram adequada para ser Diretor de escola deve realizar-se normativamente no domínio da formação de natureza contínua nas áreas de gestão, da liderança, tipos de líder, do direito, do direito escolar, da legislação, das compras públicas, da área pedagógica e das restantes áreas de desempenho dos Diretores escolares. Portanto, uma formação que lhes proporcione dotarem-se de conhecimentos, uns genéricos e outros um pouco mais específicos nestas áreas e que lhes permita ultrapassarem algumas dificuldades que porventura sintam neste âmbito e ainda que lhes possibilite adquirirem e desenvolverem capacidades, competências e conceitos, assim como satisfazer necessidades de ordem pessoal, profissional e organizacional, aperfeiçoando, deste modo, saberes, técnicas e atitudes nestes mesmos campos.

Opinam também os entrevistados, em particular os Diretores, que a formação deve, pois, incidir nas várias áreas de atuação do Diretor de escola, podendo ser disponibilizada sob a forma de cursos, à semelhança do que faz o INA relativamente à formação que concebe, promove, desenvolve e direciona aos funcionários da administração pública portuguesa. Isto

é, uma formação que possibilite preparar e capacitar de forma específica quem quer ser Diretor para o desempenho das funções inerentes a este cargo, o mesmo é dizer que os ajude a desenvolver capacidades, competências e habilidades mais específicas e necessárias a este exercício profissional. Estas áreas identificadas no nosso estudo como sendo aquelas em que é necessário possuir formação específica ou especializada para se ser Diretor de escola, aproximam-se daquelas que são referidas por Reyes (2012) na investigação que realizou no México sobre a formação de Diretores escolares.

Em resumo, concluiu-se que os Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve entrevistados, defendem que os Diretores escolares devem possuir uma formação que lhes permita especializarem-se nas Áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional e que os capacite ao nível de conhecimentos pedagógicos, científicos, técnicos, administrativos, de liderança e de gestão, assim como na aquisição e desenvolvimento de atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínios específicos das áreas citadas. No fundo, uma formação que qualifique verdadeiramente os futuros Diretores para o exercício deste tipo de cargo e que, em termos de conteúdo, integre duas áreas: a de natureza organizacional e pedagógica e a de natureza burocrática e administrativa.

Assim, quanto aos conteúdos de natureza organizacional e pedagógica, a formação deve focar-se no domínio das seguintes áreas: sistema educativo; área técnica do ensino; liderança; gestão de recursos humanos; relações interpessoais/relações humanas; motivação; necessidades educativas especiais; interculturalidade; área pedagógica e/ou domínios alusivos à gestão pedagógica; domínio da formação moral; e psicologia.

Já no que respeita aos conteúdos de natureza burocrática e administrativa, a formação deve centrar-se nas seguintes áreas: gestão; gestão financeira; gestão da escola; gestão e administração escolar; gestão administrativa; administração escolar; legislação; regimes jurídicos; CPA; direito; direito escolar; contabilidade; compras públicas; autoavaliação de escola; e avaliação de desempenho do pessoal docente.

Quanto a estes últimos conteúdos, o estudo revela que a maior incidência das situações de formação tidas como necessárias pelos entrevistados recai principalmente no âmbito da gestão, da administração e do direito, integrando ainda a avaliação de escola e do desempenho do pessoal docente.

Do estudo ressalta também a afirmação da necessidade de mais situações de formação específicas do que genéricas, o que denota o alinhamento destes sujeitos com o que

normativamente é exigido, na atualidade, pela administração educativa portuguesa aos candidatos para serem Diretores de escola no que à formação diz respeito.

Por outro lado, os sujeitos do estudo também deixaram bem expresso que a «formação pedagógica» dos Diretores, ou seja, a sua formação inicial de professores é muito importante, dado que os ajuda a refletir, a conhecer com maior detalhe a área pedagógica do Agrupamento, a perceber melhor os alunos e os professores, assim como as dificuldades que sentem. Ajuda-os também, sem dúvida, na definição dos objetivos do Agrupamento de Escolas; a melhorar a capacidade de comunicar e de síntese; a atuar perante situações que surgem, por vezes, espontaneamente; a relacionar-se com os outros; a compreender de forma mais pormenorizada as questões relativas à sala de aula, onde se inclui a forma como devem entrar na própria sala de aula, como devem falar com os docentes e com os discentes, a aprendizagem e avaliação dos alunos e as metodologias que devem ser utilizadas para se alcançarem os objetivos pretendidos a este nível, assim como a refletirem sobre as questões pedagógicas, visando a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem; a manter a calma, a tranquilidade e a evitar o stresse; a liderar e a gerir; a melhorar a sua postura pessoal; e, finalmente, a melhor desempenharem o cargo de Presidente do Conselho Pedagógico. A formação inicial destes Diretores entrevistados ainda os ajuda na forma como devem orientar os docentes nos seus Agrupamentos quanto à forma de trabalhar, assim como a «governar» estes estabelecimentos de ensino tendo em atenção os valores humanos e o respeito pelas pessoas.

Uma perspetivação «pedagógica» deste tipo de formação deve ainda contribuir para que os Diretores sejam mais humanistas e que, portanto, tenham presente, na sua ação diária, os valores humanos e o respeito pelas pessoas; para que consigam evitar conflitos e resolvam os que surgem; para que desenvolvam a capacidade de ouvir os outros e que consigam lidar de forma diferenciada com as diversas situações, assim como a tomarem decisões mais acertadas; para que os ajude a serem prudentes, a perceberem e compreenderem melhor o que é uma escola, o que os leva a controlar melhor o funcionamento dos diferentes «corpos» e «grupos de interesses» dentro dos seus Agrupamentos.

Por último, refira-se que a «formação pedagógica» destes cinco Diretores tem-nos ajudado a desempenhar as funções de Diretor de escola, possibilitando-lhes não apenas transferir para este domínio determinados princípios e práticas da relação pedagógica que são aplicados e desenvolvidos na sala de aula, tal como a este respeito perspectiva Codd (1989),

mas também a estarem mais por dentro das questões relativas à psicologia e desenvolvimento das crianças e dos alunos, em geral.

Num plano mais pessoalista, este estudo permitiu-nos ainda concluir que é necessário aos docentes, para poderem ser Diretores e exercerem este cargo, terem uma «boa e sólida» formação moral, ética e humana, afirmando, a título de exemplo, a este respeito, o Diretor do AGREOL “que sem isso não se consegue ser Diretor em parte nenhuma”.

Na verdade, os Diretores entendem que para se ser Diretor de escola e desempenhar convenientemente as funções inerentes a este cargo é necessário ser portador de valores e ter em consideração os valores de cidadania, os valores humanos, os valores éticos, os valores morais e os valores sociais. Uma sólida formação moral e ética irá ajudar o Diretor a «estar à frente de pessoas», a lidar com elas e a liderá-las, sejam alunos, pais e encarregados de educação, educadores, professores ou elementos do pessoal não docente, *stakeholders*, entre outros.

A maioria dos Diretores entrevistados considera ainda que a experiência no cargo é muito importante, na medida em que o desenvolvimento das ações no quotidiano, ou seja, o exercício profissional no dia a dia, nos seus Agrupamentos de Escolas, lhes permite aprender, construir e solidificar conhecimentos necessários às funções que desempenham. Opinam mesmo que, por vezes, a experiência é tão ou mais importante que a formação que o Diretor possa ter. Todavia, o Diretor do AGREVI não alinha nesta posição, por ser de opinião que apenas a experiência não chega, devendo qualquer Diretor frequentar situações de formação nas mais diversas áreas relacionadas com as funções que desempenha, tanto de natureza contínua, como de natureza específica ou especializada.

A este propósito, convém lembrar que, segundo Elcarte (2016), são necessárias cerca de 10000 de trabalho para que o Diretor de escola se converta num especialista no desempenho das suas funções, em resultado das aprendizagens que estas lhe proporcionam, o que se traduz em cerca de 7 a 8 anos no desempenho do cargo.

Ora, verificando-se que apenas o Diretor do AGREAL não exerce este cargo ou um similar a este durante aquele período de tempo, podemos concluir que os restantes quatro Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve podem ser considerados especialistas no desempenho destas funções.

Relativamente à formação detida pelos Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, ficou patente que a mesma ocorreu no âmbito da formação de natureza contínua e da formação de natureza específica ou especializada.

Assim, no que ao primeiro domínio diz respeito, verificou-se que estes sujeitos possuem 4 situações de formação na área da liderança e outras 4 noutras áreas e que apenas um Adjunto possui formação de natureza contínua em «estilos de liderança», enquanto as restantes são detidas pelos Diretores.

Especificando, o Diretor do AGREAL é detentor de um maior número de situações de formação de natureza contínua, designadamente em «Líderes Inovadores», «*Leadership*» e «*Job shadowing*», enquanto os Diretores do AGREAM e do AGREVI possuem duas. O primeiro tem formação em «Processos disciplinares» e em «Líderes Inovadores» e o Diretor do AGREVI possui formação no domínio da «Plataforma de contratos públicos» e também em «Líderes Inovadores».

Os outros dois Diretores possuem somente uma situação de formação de natureza contínua cada um. Assim, a Diretora do AGREFI tem formação em «Liderança em contextos de mudança: construção de projetos com visão e missão» e o Diretor do AGREOL é detentor de formação em «Avaliação interna de escola».

Por seu lado, nenhum Subdiretor frequentou qualquer situação de formação de natureza contínua relativa ao exercício do cargo.

Quanto à formação de natureza específica ou especializada dos sujeitos deste estudo, constatámos que apenas um Adjunto (A3) possui este tipo de formação, especificamente a «Pós-graduação em administração e gestão escolar», enquanto são três os Subdiretores que também possuem esta formação, nomeadamente o Subdiretor do AGREAL, que tem uma «Pós-graduação em administração e gestão escolar» e os Subdiretores do AGREFI e do AGREOL que têm a «Especialização em Administração Escolar».

Por seu lado, todos os Diretores têm formação de natureza específica ou especializada nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional. Assim, os Diretores do AGREAL e do AGREVI possuem-na através da «Pós-graduação em gestão e administração escolar», enquanto os outros três Diretores estão capacitados nestas áreas por intermédio do «Curso de valorização técnica orientada para a administração escolar», o mesmo acontecendo com o Diretor do AGREVI. Aliás, este dirigente possui mesmo duas situações de formação desta natureza, sendo, na globalidade, o sujeito que detém mais situações de formação (4), pois, além das duas já referidas, também possui outras duas de natureza contínua. Por outro lado, o Diretor do AGREOL é aquele que frequentou menos situações de formação, duas neste caso, sendo uma de natureza contínua e outra de natureza específica.

No cômputo geral, no que à globalidade da formação detida pelos Diretores diz respeito, concluiu-se ainda que nenhum deles possui um curso de Mestrado ou de Doutoramento nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional e que a que a possuem pouco mais é que a formação normativa que a administração educativa portuguesa exige aos docentes para se candidatarem ao cargo de Diretor.

Em síntese, de acordo com o que atempadamente deixámos expresso, estes cinco Diretores desenvolvem um maior número de ações práticas de gestão nos seus Agrupamentos do que de liderança, pelo que concluímos que cada um destes Diretores ainda não se encontra na fase de «Diretor-líder», apesar de um deles ter verbalizado que é mais líder do que gestor, o que na atualidade é mais requerido em qualquer organização, incluindo as escolares, dado a enormidade de funções que têm de desempenhar, as diversas solicitações e desafios que enfrentam, as mudanças que se operam diariamente e, principalmente, a multiplicidade e diversidade de pessoas com que têm de se relacionar no exercício das suas funções. Assim, também com o objetivo de atingirem tal fase, devem os Diretores entrevistados frequentarem um maior número de situações de formação na área da liderança.

De qualquer modo, devemos sublinhar que o facto de estes Diretores terem frequentado maioritariamente situações de formação de natureza contínua na área da liderança em relação a qualquer outra, como já mencionámos, é um dado revelador do seu desejo de querer obter maior capacitação neste domínio e de a aplicar em ações práticas nos seus Agrupamentos, correspondendo, pois, à necessidade desse acréscimo de liderança que atualmente a «condução dos destinos» das organizações requer, incluindo as escolares.

Contudo, os dados mostram, recordamo-lo, que estes Diretores (de)têm um maior número de situações de formação de conteúdo burocrático e administrativo relativamente às de conteúdo organizacional e pedagógico, tendo verbalizado nos seus discursos que, para ser Diretor de escola, é necessário ser detentor de um maior número de situações de formação de conteúdo burocrático e administrativo relativamente às de conteúdo organizacional e pedagógico.

Analiticamente, podemos ainda concluir que a formação que os Diretores entrevistados possuem também contribuiu para que construíssem uma visão mais alargada de escola, já que lhes permitiu terem um outro conhecimento da escola e de como ela verdadeiramente funciona, assim como a perceber as várias dimensões que tem.

Uma outra conclusão deste estudo é de que poucos foram os contributos prestados pela formação para estes Diretores levarem à prática as diretivas da tutela. Na verdade, nunca

frequentaram qualquer situação de formação que fosse direcionada à legislação, sendo de salientar apenas uma sessão de esclarecimento prestada pela administração educativa neste campo, sobre a interpretação e aplicação do Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, ocorrida em Évora, no dia 6 de junho de 2014. Podemos acrescentar que, por vezes, aconteceu a estes Diretores terem aprendido algo sobre os normativos mediante a partilha e troca de experiências com outros Diretores de escolas do Algarve, assim como em determinadas situações de formação nas áreas da gestão escolar e da gestão de recurso humanos.

Ainda no âmbito da formação, o presente estudo permitiu também conhecer a formação que foi disponibilizada no Algarve para os Diretores⁶⁹ dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas. Assim, apesar de em Portugal não existir formação inicial para Diretores de escola, o facto é que na região do Algarve, nos últimos 30 anos, foram disponibilizados, pela Universidade do Algarve, 18 cursos de formação inicial de professores e de educadores integrando nos seus currículos quatro UC das áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, nomeadamente: Organização do Processo Escolar e Educativo; Gestão e Organização Escolar; Administração Educacional; e Organização e Gestão de Projetos.

No entanto, a este respeito concluímos que nenhum dos Diretores entrevistados se formou na Universidade do Algarve, pelo que não teve acesso a estas UC, e que os cursos de formação inicial de professores que estes Diretores frequentaram não integraram qualquer UC daquelas áreas.

Quanto à formação de natureza contínua, concluímos que no distrito de Faro, de 2003 até ao presente momento, foram disponibilizadas 70 situações de formação⁷⁰ nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, num total de 1417,5 horas, tendo a sua maioria decorrido nos concelhos de Lagos, Faro e Loulé, respetivamente por intermédio do Centro de Formação Dr. Rui Grácio, do Centro de Formação Ria Formosa e do Centro de Formação do Litoral à Serra. Estas situações de formação foram disponibilizadas em maior número nas modalidades de seminário, de círculos de estudos e de cursos de formação,

⁶⁹ Neste âmbito, também se consideram os Presidentes das Comissões Administrativas Provisórias, os Presidentes dos Conselhos Executivos, os Diretores Executivos e os Presidentes dos Conselhos Diretivos, dado que são designações que no passado foram utilizadas para denominar o responsável máximo pela escola ou por um conjunto de escolas.

⁷⁰ Se contabilizarmos este tipo de formação de 2003 até ao final do ano letivo de 2013-2014, dado que os Diretores foram entrevistados em junho de 2014, então totalizam 53 situações de formação de natureza contínua. Todavia, recolhemos estes dados de 2014-2015 até ao presente momento para os podermos considerar, porventura, como uma das formas de conhecermos as situações de formação a que estes sujeitos poderiam ter recorrido para colmatar as suas necessidades de formação.

salientando-se as poucas situações de formação no domínio da liderança e, quanto ao conteúdo, a sua maior incidência recaiu nas dimensões burocrática e administrativa.

Já no que diz respeito à formação de natureza específica ou especializada, podemos concluir que, na região algarvia, entre 1993-1994 e a atualidade, foram disponibilizados 31 cursos⁷¹ (mestrados, cursos de formação especializada e pós-graduações), sendo a maioria da responsabilidade da Universidade do Algarve e tendo a quase totalidade decorrido no concelho de Faro.

Contudo, verificámos que nenhuma das situações de formação que foram disponibilizadas no Algarve para os Diretores escolares fez parte de qualquer plano de formação dos cinco Agrupamentos de Escolas selecionados, tendo por referência o ano letivo de 2009-2010.

Globalmente, concluímos que a formação que foi disponibilizada no Algarve nos últimos 23 anos aos Diretores de escola (101 situações de formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional de 1993-1994 até 2016-2017 ou 81 de 1993-1994 até 2013-2014) é insuficiente para a dimensão da região, para o número de Agrupamentos de Escolas e de Escolas não Agrupadas existentes neste distrito naquele período de tempo, assim como para o número de responsáveis máximos pelas mesmas. É igualmente insuficiente se considerarmos a necessidade de se facultar com regularidade formação a este tipo de dirigente, nas diversas áreas inerentes às funções que desempenha, dadas as mudanças significativas que a administração educativa vem operando, principalmente nos últimos 20 anos, no sistema educativo português e em particular na gestão das escolas.

Outro dado significativo é o de que nos concelhos de Monchique, Aljezur, Vila do Bispo e Castro Marim não se realizou qualquer situação de formação direcionada aos Diretores de escola, sendo que nos últimos 23 anos também não foi disponibilizada no Algarve formação para estes dirigentes nos anos letivos de 1999-2000, 2000-2001 e 2001-2002, o que revela um claro desinvestimento na formação de tais atores educativos por parte da administração educativa portuguesa, tanto neste período de tempo, como naqueles concelhos.

Em relação ao conhecimento por parte dos entrevistados da formação direcionada ao Diretor que foi disponibilizada no Algarve, concluímos, no que à de natureza contínua

⁷¹ Também aqui, se contabilizarmos os cursos de formação especializada de 1993-1994 até 2013-2014, eles totalizam 28. Os motivos por que recolhemos também estes dados entre 2014-2015 e o presente momento, são os mesmos que invocamos anteriormente para a formação de natureza contínua.

respeita, que os sujeitos do estudo conheceram 6 situações de formação das 53 que se realizaram no Algarve, desde o início dos anos 90 do século XX até ao final do ano letivo de 2013-2014, o que se traduz num valor percentual de 11,32%, enquanto os Diretores, de modo específico, apenas conheceram duas destas situações, o que representa somente 3,77% daquele total.

Relativamente à formação de natureza específica ou especializada, no mesmo período de tempo, os sujeitos do estudo tiveram também conhecimento de 6 situações de formação das 28 que se realizaram no distrito de Faro, o que equivale a 21,43% do total deste tipo de formação que foi disponibilizada aos Diretores de escola no Algarve, tendo apenas os Diretores tido conhecimento de 4 destas situações de formação, o que é manifestamente pouco e se traduz em 14,29% daquele total. A este respeito, a Pós-graduação em gestão e administração escolar é a situação de formação de natureza específica ou especializada conhecida por um maior número dos sujeitos, neste caso 8 (três Diretores, três Subdiretores e dois Adjuntos).

No cômputo geral, concluímos que a Diretora e a Subdiretora do AGREFI são os sujeitos deste estudo que tiveram conhecimento de mais situações de formação que foram disponibilizadas no Algarve entre 1993-1994 e 2013-2014, designadamente cinco cada uma, o que corresponde a 6,17% para cada uma delas. Estes dados autorizam-nos igualmente a concluir, que apesar de no AGREFI as questões da formação serem tratadas e terem mais importância em relação aos outros quatro Agrupamentos de Escolas do Algarve, não deixam de revelar um grande desconhecimento dos dois sujeitos citados relativamente à maioria das situações de formação que foram disponibilizadas no Algarve aos Diretores de escola.

A análise das entrevistas permitiu-nos ainda concluir que existem quatro sujeitos que não conheceram qualquer tipo de formação disponibilizada no Algarve para os Diretores de escola no período de tempo considerado. São eles, um Diretor (Diretor do AGREAM), um Subdiretor (Subdiretor do AGREVI) e duas Adjuntas (Adjunta da Diretora do AGREFI e Adjunta do Diretor do AGREVI). Se nos detivermos apenas nos Diretores, então, além de dois a que já nos referimos, o Diretor de AGREAL disse conhecer uma situação de formação, o Diretor do AGREOL mencionou que teve conhecimento de duas e o Diretor do AGREVI conheceu três.

Em síntese, constata-se em termos conclusivos que os Diretores entrevistados revelaram conhecer pouca formação da que foi direcionada aos Diretores de escola e

disponibilizada no distrito de Faro ao longo de cerca de 23 anos, o que não condiz com a importância que disseram atribuir à formação e a que já fizemos referência.

Relativamente às necessidades de formação dos cinco Diretores dos Agrupamentos de Escolas do Algarve, o estudo mostra-nos que elas podem ser consideradas quanto à natureza e quanto ao conteúdo.

Quanto à natureza, especificamente no que diz respeito à formação contínua, concluímos que os Diretores entrevistados sentem necessidades de formação na área jurídica, na área social e na área da gestão, assim como de natureza específica, nomeadamente, no domínio da auditoria, do CPA, da gestão financeira, da gestão dos recursos humanos, das relações humanas, da otimização dos recursos humanos, da otimização da organização e ainda, tanto de natureza contínua como de natureza específica, na legislação, na psicologia do indivíduo e da organização e na área administrativa, onde se salienta a contabilidade.

Já quanto ao conteúdo, os Diretores sentem necessidades de formação de conteúdo organizacional e pedagógico ao nível: da indisciplina; da gestão de conflitos; da administração e gestão e da gestão escolar, relacionadas com as questões pedagógicas; da elaboração de projetos educativos; dos recursos humanos; da liderança; da área pedagógica; das relações públicas; da psicologia e da psicologia das organizações. Sentem também necessidades de formação de conteúdo burocrático e administrativo no âmbito das seguintes áreas: gestão; gestão financeira; gestão do tempo; gestão pedagógica; contabilidade; área administrativa; projetos financeiros; elaboração e gestão de orçamentos; compras públicas; contratação pública; legislação; área jurídica; direito; CPA; avaliação interna de escola; conceção, implementação e avaliação de planos de melhoria; auditoria à escola; e *marketing*, em particular no *marketing* educacional e na publicidade. Ainda a este respeito, indicaram como necessidades formativas a constituição das turmas, a elaboração da matriz curricular dos cursos e a informática, à exceção do Diretor do AGREVI, uma vez que verbalizou no seu discurso não sentir necessidade de formação nesta última área.

Deste modo, concluímos que, no campo das necessidades de formação, estes são Diretores de Agrupamentos de Escolas com um conjunto vasto e diversificado de necessidades de formação, sendo em maior número as de natureza específica e as de conteúdo burocrático e administrativo.

Concluiu-se ainda que este conjunto de necessidades de formação expressadas pelos Diretores se deve essencialmente ao facto, tal como verbalizou no seu discurso o Diretor do AGREAL, da formação nos últimos anos ter sido uma «coisa esquecida» por parte da

administração educativa, tendo os responsáveis pela educação e pelas políticas educativas portuguesas, pura e simplesmente, relegado a formação dos Diretores escolares para um segundo plano, dado que muito pouco se fez neste âmbito nos últimos anos, em particular na região algarvia.

Também se concluiu que, apesar destes Diretores possuírem formação nas áreas da liderança e da gestão, continuam a indicá-las como domínios em que ainda sentem necessidade dessa formação, facto que nos parece poder ser interpretado de duas formas.

A primeira prende-se com o evoluir do relacionamento humano, dado que estes Diretores atualmente, nos seus Agrupamentos de Escolas, têm de se relacionar com um número cada vez maior de pessoas, o que faz com que emerja este tipo de necessidades e até porque querem aprender mais a este nível.

O segundo motivo relaciona-se com o processo de avaliação externa que os Agrupamentos de Escolas onde trabalham estes Diretores foram alvo entre 2006-2007 e 2014-2015, período considerado para este estudo. Como esta avaliação, durante estes períodos, variou entre Bom e Muito Bom, com exceção do ano letivo de 2014-2015, integrado no segundo ciclo do programa de avaliação externa das escolas, em que o domínio avaliado foi o da «liderança e gestão», tendo sido atribuído pelos avaliadores o Suficiente, então entendem os Diretores destes cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve que as necessidades de formação que sentem nos campos da liderança e da gestão, ao serem colmatadas, mediante a frequência de situações de formação nesses âmbitos, lhes proporcionará também um melhor desempenho no «governo» dos seus Agrupamentos de Escolas e conseqüentemente avaliações mais altas neste domínio, na ordem do Bom e do Muito Bom.

Algumas das necessidades de formação manifestadas pelos Diretores deste estudo podem já ter sido colmatadas mediante a frequência de qualquer uma das 20 situações de formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional que foram disponibilizadas no Algarve entre 2014-2015 e 2016-2017. Três destas situações dizem respeito a cursos de Mestrado da responsabilidade da Universidade do Algarve, um em gestão e administração educacional e os outros dois em gestão e administração escolar, estando um destes dois cursos ainda a decorrer até ao final do ano letivo de 2016-2017. As restantes 17 situações de formação, que se realizaram entre 2014-2015 e 2015-2016, maioritariamente nas modalidades de cursos de formação, de oficinas de formação e de círculos de estudos, referem-se a situações de formação de natureza contínua e centram-se nas áreas da avaliação de escolas, da mediação escolar, das lideranças intermédias, do *coaching*, da descentralização das políticas educativas, da autonomia das escolas, da eficácia da gestão estratégica

da escola enquanto organização, da «governança escolar», dos procedimentos administrativos, da avaliação externa, da liderança, da construção do regulamento interno e da construção do plano de formação do Agrupamento de Escolas. Tais necessidades podem ainda ser colmatadas mediante a frequência de formação que a administração educativa prevê que integre o Plano Estratégico de Formação, cujo início no Algarve teve lugar no mês de maio de 2016 com a seguinte situação de formação de natureza contínua: «Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens».

Relacionando alguns dos aspetos já mencionados, concluímos ainda que, por um lado, a formação detida pelos Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, as aprendizagens que esta lhes proporcionou e a sua concretização em ações práticas, se centram maioritariamente no domínio burocrático e administrativo, assim como a formação que indicam ser necessária para se ser Diretor de escola e, por outro lado, as necessidades de formação que dizem sentir, apesar de contemplarem com algum significado situações de natureza organizacional e pedagógica, também na sua maioria são de âmbito burocrático e administrativo.

Tendo por base os dados deste estudo e a literatura da especialidade, podemos adiantar que todas as necessidades de formação sentidas pelos Diretores destes cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve devem, pois, fazer parte de um plano de formação, que, contudo, deve ter como ponto de partida a execução de um processo de levantamento e análise de necessidades de formação, visando que a formação a ser integrada nesse plano de formação e a ser disponibilizada a tais atores educativos os ajude, de facto, a colmatar as suas reais necessidades a esse nível. Assim, e ainda de acordo com a literatura da especialidade, supomos que o mais correto seria, numa primeira fase, fazer-se o levantamento das necessidades de formação e, numa segunda etapa, partir para uma análise da sua pertinência, para posteriormente se poder facultar uma correta e adequada formação a quem dela precisa (Barrio e Lamarque, 1998; Agudo, 2000; Tristán, 2006; Herrero, 2013). Só a partir de uma correta análise das necessidades de formação, que pode ser realizada de acordo com distintos modelos, propostos por diversos autores como, por exemplo, o modelo de discrepâncias (Gouveia *et al*, 2007), efetuado em diferentes níveis de intervenção, como o individual e o organizacional (Barón, 2008; F. Almeida, 2011; Marín e Berrocal, 2012), o individual, o organizacional e o funcional (Goldstein, 1980; Wexley, 1984; Mira, Alonso e Aleixo, 2000; Cuenca, 2002; Coiteiro, 2008), ou ainda ao nível individual, organizacional, funcional e demográfico (Latham, 1988), é que nos parece possível estarem reunidas as condições adequadas para que os profissionais da educação realizem um

verdadeiro desenvolvimento profissional, em particular estes cinco Diretores de Agrupamentos de Escolas públicas portuguesas algarvias.

Conclusivamente, este estudo permite-nos dizer que se «adivinha» um longo caminho a percorrer pela administração educativa no que se refere à formação dos Diretores das escolas públicas do nosso país, em particular no que respeita aos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, que passa pela disponibilização de mais e melhor formação direcionada a estes dirigentes nos domínios da sua atuação, nomeadamente nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional. Portanto, é indispensável ao MEC ampliar e melhorar a formação dos Diretores de escola e disponibilizá-la em todo o território nacional de forma equitativa, tanto de natureza contínua como de natureza específica ou especializada, pelo que deve ser realizado um investimento na formação por parte da administração educativa direcionada a estes dirigentes, devendo os mesmos, também, «investir» nessa mesma formação, tal como a este respeito é defendido por Peretti (2011). Portanto, devem estes Diretores frequentar as situações de formação mediante as necessidades reais que sentem de determinada formação como forma de colmatar as necessidades e ultrapassar dificuldades sentidas no exercício das suas funções. Neste âmbito, de acordo com o estudo, a administração educativa portuguesa deveria criar um organismo público ou atribuir a alguns estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela elaboração de um programa de formação para Diretores de escola que contemplasse formação inicial para tais dirigentes e para os candidatos a este cargo. A este respeito, assinala-se que o Subdiretor do AGREVI sugeriu que tal instituição poderia ser o INA.

No caso concreto dos Diretores escolares entrevistados, o presente estudo permite-nos ainda concluir que a formação detida pelos mesmos, apesar de ser normativamente suficiente para o desempenho do cargo, na realidade mostra-se insuficiente para o desempenho das suas atuais funções, o que é atestado pelo conjunto alargado e diversificado de necessidades de formação que invocaram nos seus discursos.

Em jeito de síntese conclusiva, e não obstante o carácter não generalizável deste estudo, mas conscientes da importância da formação dos Diretores no sucesso das organizações escolares e no ideário das mesmas, devemos sublinhar que esta investigação, em nossa opinião, não deixa de revelar algumas tendências e oportunidades relativamente aos campos da formação e das necessidades de formação, em particular dos Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do ensino não superior público português do distrito de Faro.

Chegados a este momento, importa ainda sublinhar que a sua realização constituiu para nós um longo caminho de descoberta, de aprendizagem e de enriquecimento pessoal e profissional, que nos possibilitou compreender melhor a temática abordada e estudada e que agora, desta forma, damos a conhecer.

Pensamos, por outro lado, que a investigação que agora terminamos possa também constituir um contributo, ainda que modesto, mas sério, para a reflexão e compreensão do tema estudado sobretudo para aqueles que pretendam, eventualmente, investigar nesta área.

Pessoalmente, ao longo da sua realização, muitas são as interrogações que se nos foram apresentando e que, ao fim e ao cabo, em nossa opinião, coincidem com o que a este respeito se coloca atualmente em torno da formação e das necessidades de formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas. De todo esse conjunto de questões que a investigação fez emergir e que poderão constituir-se como pistas interessantes para futuros estudos, a realizar por nós próprios ou por outros, salientamos as seguintes:

- Em que medida a criação de uma carreira profissional para os Diretores e/ou dos membros do órgão de administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas alteraria esta situação ou contribuiria para alterar a configuração da formação disponível para estes gestores de topo destes estabelecimentos de ensino?

- Como seria a ação prática dos Diretores destes Agrupamentos de Escolas se possuíssem mais formação na área da liderança pedagógica?

- Que contributos dariam estes Diretores dos estabelecimentos de ensino para a cultura de escola e para o clima escolar se possuíssem mais formação em liderança?

- Como exerceriam a liderança e a gestão escolar os Diretores entrevistados nos seus Agrupamentos de Escolas se frequentassem mais situações de formação no âmbito daquelas duas áreas?

- Como exerceriam as funções estes Diretores escolares se possuíssem mais formação em determinados aspetos administrativos como os das compras públicas, da contratação pública e da contabilidade?

- Como funcionariam os seus Agrupamentos de Escolas e que alunos teriam se os Diretores tivessem formação em *marketing* educacional e publicidade e/ou implementassem um gabinete neste âmbito nas suas escolas?
- Que Agrupamentos de Escolas seriam e como funcionariam se os seus Diretores tivessem mais formação nas áreas das relações interpessoais e da gestão de pessoas e/ou de recursos humanos?
- Que inovações e mudanças organizacionais operariam estes Diretores de estabelecimentos escolares do ensino não superior público português se globalmente fossem detentores de um maior número de situações de formação em domínios mais diversificados?
- Que resultados apresentariam os Agrupamentos de Escolas se fossem liderados por Diretores escolares que possuíssem outro tipo de formação de natureza específica ou especializada nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional como, por exemplo, um Mestrado ou um Doutoramento?
- Como é que os Diretores organizariam os seus Agrupamentos de Escolas se tivessem mais formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional?
- Que tipo de formação privilegiariam estes Diretores entrevistados se o seu modelo de seleção atribuísse um «peso» maior à formação de natureza contínua nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional?
- Como seriam os Agrupamentos de Escolas administrados, geridos e liderados por estes Diretores se frequentassem um programa de formação inicial para Diretores escolares, à semelhança do que acontece noutros países europeus como, por exemplo, em Espanha e na Suécia?
- Que visão de escola teriam estes Diretores se possuíssem outro tipo de formação em administração, gestão e liderança escolar?

- Que tipo de formação poderia ajudar um Diretor de um Agrupamento de Escolas a «contornar» ou a minimizar os constrangimentos que lhe surgem no exercício das suas funções?
- De que forma outro tipo de formação do Diretor escolar influenciaria as suas tomadas de decisão no âmbito do exercício das suas funções?
- Que implicações teriam outros tipos de formação destes Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve na gestão dos recursos humanos e materiais?
- De que modo outras situações de formação detidas pelos Diretores entrevistados poderiam influenciá-los nas escolhas dos docentes para os cargos de Subdiretores e de Adjuntos?
- Como deve ser, no futuro, a formação dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas ou das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas?
- A que se deve, com exatidão, o pouco conhecimento da formação de natureza contínua e da formação de natureza específica ou especializada por parte dos Diretores dos cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve entrevistados, em relação à formação que lhes foi dirigida no distrito de Faro entre 1993 e 2014?
- A que se deve a pouca formação de natureza contínua que os Diretores possuem nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional?
- De que forma um plano nacional de formação inicial para Diretores de escola poderia contribuir para colmatar as necessidades de formação sentidas por estes dirigentes?
- Que razões concretas levaram ao aparecimento das necessidades de formação manifestadas pelos cinco Diretores de Agrupamentos de Escolas do Algarve?

Por outro lado, não podemos também deixar de referir alguns aspetos metodológico-processuais, que podendo mesmo ser considerados como limitações desta investigação, nos poderão

servir, uma vez tidos em conta, para aprofundarmos esta investigação em estudos futuros, assim como poderem eventualmente ser utilizados em futuras investigações a serem realizadas por nós próprios ou por outros, a saber:

- o aumento da amostra por conveniência, em virtude da mesma ser reduzida e dizer respeito a apenas cinco Diretores, cinco Subdiretores e cinco Adjuntos de Diretores de cinco Agrupamentos de Escolas do Algarve, podendo então ser alargada a outros Agrupamentos de Escolas ou a outras Escolas não Agrupadas, ou a uma região de Portugal como, por exemplo, a do Algarve ou, mesmo ainda, à totalidade do nosso país;

- a realização do estudo a nível de uma região como o Algarve ou mesmo a nível nacional, mas sendo os dados recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário aos Diretores, Subdiretores e Adjuntos dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas, complementado com entrevistas, cujos dados poderiam vir a servir de base para a tutela elaborar planos regionais de formação, ou mesmo de um plano nacional de formação, ou ainda à criação em Portugal de um organismo exclusivamente responsável pela formação inicial destes dirigentes.

Em conclusão, vasto é o campo de possibilidades de investigação que fica em aberto e, se outro mérito não tiver este estudo, pensamos que o mesmo poderá contribuir para uma melhor compreensão dos Diretores de escola relativamente ao modo como conceitualizam e encaram a liderança e a gestão escolar e o exercício do cargo que desempenham, assim como para um maior conhecimento da formação destes sujeitos e das suas necessidades de formação.

Em termos pessoais e profissionais, o conhecimento que construímos com a sua realização possibilitou-nos uma maior consciencialização do «papel» do Diretor num Agrupamento de Escolas e uma visão mais abrangente e aprofundada das funções inerentes a estes dirigentes, assim como da sua formação, das aprendizagens que esta lhes proporciona e da sua aplicação na prática diária e das necessidades de formação que sentem decorrentes da sua atividade profissional e da formação que devem possuir para desempenhar tais funções.

Concluindo, resta-nos afirmar que a presente investigação, apesar da angústia que às vezes sentimos, do imenso trabalho que nos deu e dos «sobressaltos» que, por vezes, iam surgindo, ajudou-nos a uma maior consciencialização da nossa personalidade e profissionalidade, tendo sido muito estimulante «percorrer todo este longo caminho».

Desta forma, pelo que deixámos exposto, consideramos que os objetivos a que nos propusemos com esta investigação foram alcançados.

BIBLIOGRAFIA E FONTES

DOCUMENTOS

- Alunos Diplomados no Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências, Humanas e Sociais da Universidade do Algarve 2005-2016. Faro, Universidade do Algarve, 2016.
- Avaliação Externa das Escolas. Relatório do AGREAL 2008-2009. Lisboa, IGEC, 2009.
- Avaliação Externa das Escolas. Relatório do AGREAL 2009-2010. Lisboa, IGEC, 2010.
- Avaliação Externa das Escolas. Relatório do AGREAL 2014-2015. Lisboa, IGEC, 2015.
- Avaliação Externa das Escolas. Relatório do AGREAM 2008-2009. Lisboa, IGEC, 2009.
- Avaliação Externa das Escolas. Relatório do AGREFI 2008-2009. Lisboa, IGEC, 2009.
- Avaliação Externa das Escolas. Relatório do AGREFI 2012-2013. Lisboa, IGEC, 2013.
- Avaliação Externa das Escolas. Relatório do AGREOL 2007-2008. Lisboa, IGEC, 2008.
- Avaliação Externa das Escolas. Relatório do AGREOL 2010-2011. Lisboa, IGEC, 2011.
- Avaliação Externa das Escolas. Relatório do AGREVI 2009-2010. Lisboa, IGEC, 2010.
- Caraterização do AGREFI 2015-2016. Algarve, AGREFI, 2015.
- Censos 2011 Resultados Definitivos - Região Algarve. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, 2012.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamada pela Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1948, pp. 1-6. [Versão eletrónica]. Consultado em 6 de dezembro de 2014, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Plano de Ação 2007-2009 do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra. Loulé, Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, 2007.
- Plano de Ação 2011-2013 do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra. Loulé, Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, 2011.
- Plano de Ação 2013-2015 do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra. Loulé, Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, 2014.
- Plano de Ação 2015-2017 do Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra. Loulé, Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, 2015.
- Plano de Formação de Albufeira 2005-2007. Albufeira, Centro de Formação de Albufeira, 2005.

- Plano de Formação de Albufeira 2007-2009. Albufeira, Centro de Formação de Albufeira, 2007.
- Plano de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Lagoa 2005-2006. Lagoa, Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Lagoa, 2005.
- Plano de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves 2010-2011. Albufeira, Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves, 2010.
- Plano de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves 2012-2013. Albufeira, Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves, 2012.
- Plano de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves 2013-2014. Albufeira, Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves, 2013.
- Plano de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves 2015-2016. Albufeira, Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves, 2015.
- Plano de Formação do Centro de Formação Dr. Rui Grácio 2008. Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio, 2008.
- Plano de Formação do Centro de Formação Dr. Rui Grácio 2009. Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio, 2009.
- Plano de Formação do Centro de Formação Dr. Rui Grácio 2010. Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio, 2010.
- Plano de Formação do Centro de Formação Dr. Rui Grácio 2011. Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio, 2011.
- Plano de Formação do Centro de Formação Dr. Rui Grácio 2012. Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio, 2012.
- Plano de Formação do Centro de Formação Dr. Rui Grácio 2013-2014. Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio, 2013.
- Plano de Formação do Centro de Formação Dr. Rui Grácio 2014-2015. Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio, 2014.
- Plano de Formação do Centro de Formação Dr. Rui Grácio 2015-2016. Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio, 2015.

- Plano de Formação do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) 2003-2004. Faro, Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), 2003.
- Plano de Formação do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) 2004-2005. Faro, Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), 2004.
- Plano de Formação do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) 2008-2009. Faro, Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), 2008.
- Plano de Formação do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) 2009-2010. Faro, Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), 2009.
- Plano de Formação do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) 2010-2011. Faro, Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), 2010.
- Plano de Formação do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) 2011-2012. Faro, Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), 2011.
- Plano de Formação do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) 2013-2014. Faro, Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), 2013.
- Plano de Formação do Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão) 2014-2016. Faro, Centro de Formação Ria Formosa (Associação de Escolas Faro-Olhão), 2014.
- Plano de Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas do Levante Algarvio 2015-2016. Vila Relá de Santo António, Centro de Formação de Associação de Escolas do Levante Algarvio, 2015.
- Programa da disciplina de Administração Educacional do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, 4º ano, ano letivo de 2001/2002. Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 2001.
- Programa da disciplina de Administração Educacional do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, 4º ano, ano letivo de 2002/2003. Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 2002.

Programa da disciplina de Administração Educacional do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, 4º ano, ano letivo de 2003/2004. Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 2003.

Programa da disciplina de Administração Educacional do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, 4º ano, ano letivo de 2004/2005. Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 2004.

Programa da disciplina de Administração Educacional do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, 4º ano, ano letivo de 2005/2006. Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 2005.

Programa da disciplina de Administração Educacional do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, 4º ano, ano letivo de 2006/2007. Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 2006.

Programa da disciplina de Administração Educacional do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, 4º ano, ano letivo de 2007/2008. Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 2007.

Programa da disciplina de Administração Educacional do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico - 1º Ciclo, 4º ano, ano letivo de 2008/2009. Faro, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 2008.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 1993/1994. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 1993.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 1994/1995. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 1994.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 1995/1996. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 1995.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 1996/1997. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 1996.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 1997/1998. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 1997.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 1998/1999. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 1998.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 1999/2000. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 1999.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 2000/2001. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 2000.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 2001/2002. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 2001.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 2002/2003. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 2002.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 2003/2004. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 2003.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 2004/2005. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 2004.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 2005/2006. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 2005.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 2006/2007. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 2006.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 2007/2008. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 2007.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar da Licenciatura em Ensino de Informática, 3º ano, ano letivo de 2008/2009. Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, 2008.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Biologia e Geologia, 4º ano, ano letivo de 2004/2005. Faro, Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente da Universidade do Algarve, 2004.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Biologia e Geologia, 4º ano, ano letivo de 2005/2006. Faro, Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente da Universidade do Algarve, 2005.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Biologia e Geologia, 4º ano, ano letivo de 2006/2007. Faro, Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente da Universidade do Algarve, 2006.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Biologia e Geologia, 4º ano, ano letivo de 2007/2008. Faro, Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente da Universidade do Algarve, 2007.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Biologia e Geologia, 4º ano, ano letivo de 2008/2009. Faro, Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente da Universidade do Algarve, 2008.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Português-Francês - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1996/1997. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1996.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Português-Francês - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1998/1999. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1998.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Português-Francês - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1999/2000. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1999.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Português-Inglês - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1996/1997. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1996.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Português-Inglês - Ramo Educacional, 4º ano, ano

letivo de 1998/1999. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1998.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Português-Inglês - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1999/2000. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1999.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Ensino de Estudos Ingleses e Franceses - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1995/1996. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1995.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Estudos Portugueses - - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1995/1996. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1995.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Estudos Portugueses - - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1996/1997. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1996.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Estudos Portugueses - - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1998/1999. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1998.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Estudos Portugueses - - Ramo Educacional, 4º ano, ano letivo de 1999/2000. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1999.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química - - Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1995/1996. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1995.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química - - Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1996/1997. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1996.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química - - Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1997/1998. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1997.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química - - Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1998/1999. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1998.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química -
- Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1999/2000. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1999.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química -
- Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2000/2001. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2000.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química -
- Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2001/2002. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2001.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química -
- Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2002/2003. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2002.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química -
- Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2003/2004. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2003.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química -
- Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2004/2005. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2004.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química -
- Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2005/2006. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2005.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Física e Química -
- Ramo de Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2006/2007. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2006.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1995/1996. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1995.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1996/1997. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1996.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1997/1998. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1997.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1998/1999. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1998.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 1999/2000. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 1999.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2000/2001. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2000.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2001/2002. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2001.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2002/2003. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2002.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2003/2004. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2003.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2004/2005. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2004.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2005/2006. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2005.

Programa da disciplina de Gestão e Organização Escolar do Curso de Matemática - Formação Educacional, 4º ano, ano letivo de 2006/2007. Faro, Unidade de Ciências Exatas e Humanas da Universidade do Algarve, 2006.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Matemática e Ciências da Natureza, 3º ano, ano letivo de 1986/1987. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1986.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português e Francês, 3º ano,

ano letivo de 1986/1987. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1986.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português e Inglês, 3º ano, ano letivo de 1986/1987. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1986.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português, História e Ciências Sociais, 3º ano, ano letivo de 1986/1987. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1986.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Matemática e Ciências da Natureza, 3º ano, ano letivo de 1987/1988. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1987.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português e Francês, 3º ano, ano letivo de 1987/1988. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1987.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português e Inglês, 3º ano, ano letivo de 1987/1988. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1987.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português, História e Ciências Sociais, 3º ano, ano letivo de 1987/1988. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1987.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Matemática e Ciências da Natureza, 3º ano, ano letivo de 1988/1989. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1988.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português e Francês, 3º ano,

ano letivo de 1988/1989. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1988.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português e Inglês, 3º ano, ano letivo de 1988/1989. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1988.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português, História e Ciências Sociais, 3º ano, ano letivo de 1988/1989. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1988.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Matemática e Ciências da Natureza, 3º ano, ano letivo de 1989/1990. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1989.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português e Francês, 3º ano, ano letivo de 1989/1990. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1989.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português e Inglês, 3º ano, ano letivo de 1989/1990. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1989.

Programa da disciplina de Organização do Processo Escolar e Educativo do Curso de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos na Variante de Português, História e Ciências Sociais, 3º ano, ano letivo de 1989/1990. Faro, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Faro, 1989.

Programa da disciplina de Organização e Gestão de Projetos do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, 1º ano, ano letivo de 2010/2011. Faro, Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, 2010.

Programa da disciplina de Organização e Gestão de Projetos do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, 1º ano, ano letivo de 2011/2012. Faro, Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, 2011.

Programa de Formação para Directores de Agrupamentos/Escolas Líderes Inovadores 2010 -
- 1ª edição. Lisboa, DGAE, 2010.

Programa de Formação para Directores de Agrupamentos/Escolas Líderes Inovadores 2011 -
- 2ª edição. Lisboa, DGAE, 2011.

Programa de Formação Líderes Inovadores 2012-2013 (3ª edição). Lisboa, DGAE, 2012.

Programa de Formação Líderes Inovadores 2013-2014 (4ª edição). Lisboa, DGAE, 2013.

Programa de Formação Líderes Inovadores 2015-2016 (5ª edição). Lisboa, DGAE, 2015.

Projeto Educativo 2014/2018 do AGREOL. Algarve, AGREOL, 2014.

Projeto Educativo 2014/2018 do AGREVI. Algarve, AGREVI, 2014.

Projeto Educativo 2015/2018 do AGREAL. Algarve, AGREAL, 2015.

Projeto Educativo Triénio 2015/2018 do AGREAM. Algarve, AGREAM, 2015.

Turismo de Portugal - Oferta Hoteleira. Número de estabelecimentos hoteleiros, quartos e
camas existentes em Portugal. Indicador por tipologia e NUTSII, pp. 1-24, 2016.

[Versão eletrónica]. Consultado em 6 de janeiro de 2016, em:

[http://www.turismodeportugal.pt/Portugu%C3%AAs/ProTurismo/estat%C3%ADsticas/
quadrosestatisticos/ofertahoteleira/Pages/OfertaHoteleira.aspx](http://www.turismodeportugal.pt/Portugu%C3%AAs/ProTurismo/estat%C3%ADsticas/quadrosestatisticos/ofertahoteleira/Pages/OfertaHoteleira.aspx)

LEGISLAÇÃO

LEGISLAÇÃO NACIONAL

LEIS

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, publicada no D. R. n.º 237 (I Série), de 14 de outubro de 1986, que aprova a LBSE.

- Lei n.º 60/1993, de 20 de agosto, publicada no D. R. n.º 195 (Série I), de 20 de agosto de 1993, que introduz alterações em alguns artigos do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, com o objetivo de suprir alguns constrangimentos do regime jurídico da formação contínua.

- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, publicada no D. R. n.º 217 (I Série-A), de 19 de setembro de 1997, que aprova a segunda alteração à LBSE.

- Lei n.º 24/99, de 22 de abril, publicada no D. R. n.º 94 (I Série-A), de 22 de abril de 1999, que procede à primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos

estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, assim como dos respetivos agrupamentos.

- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, publicada no D. R. n.º 294 (I Série-A), de 20 de dezembro de 2002, que aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa.

- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, publicada no D. R. n.º 166 (I Série-A), de 30 de agosto de 2005, que aprova a terceira alteração à LBSE.

- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, publicada no D. R. n.º 166 (I Série), de 27 de agosto de 2009, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

RESOLUÇÕES DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

- Resolução da Assembleia da República n.º 92/2010, de 11 de agosto, publicada no D. R. n.º 155 (I Série), de 11 de agosto de 2010, que recomenda ao Governo que proceda a uma reavaliação do reordenamento da rede escolar estabelecida pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho.

- Resolução da Assembleia da República n.º 93/2010, de 11 de agosto, publicada no D. R. n.º 155 (I Série), de 11 de agosto de 2010, que procede à definição de critérios para o reordenamento do parque escolar do 1.º ciclo do ensino básico.

- Resolução da Assembleia da República n.º 94/2010, de 11 de agosto, publicada no D. R. n.º 155 (I Série), de 11 de agosto de 2010, que recomenda a criação de uma carta educativa nacional e a suspensão da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho de 2010, que define os critérios de reordenamento da rede escolar.

- Resolução da Assembleia da República n.º 95/2010, de 11 de agosto, publicada no D. R. n.º 155 (I Série), de 11 de agosto de 2010, que recomenda ao Governo critérios de qualidade no reordenamento da rede escolar.

DECRETOS-LEI

- Decreto-Lei n.º 48 868, de 17 de fevereiro de 1969, publicado no Diário do Governo n.º 40 (I Série), que regula a prestação de estágios para a formação pedagógica dos professores dos grupos 1.º a 9.º do ensino liceal e 1.º a 11.º do ensino técnico-profissional.
- Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro, publicado no Diário do Governo n.º 237 (I Série), de 10 de outubro de 1973, que revê as estruturas administrativas dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário e das escolas do magistério primário e reúne num quadro único de pessoal administrativo e auxiliar os quadros privativos daqueles estabelecimentos.
- Decreto-Lei n.º 176/74 de 29 de abril, publicado no Diário do Governo n.º 100 (I Série), de 29 de abril de 1974, que exonera os reitores e vice-reitores das Universidades de Lisboa, Técnica de Lisboa, Porto, Coimbra, Luanda e Lourenço Marques e os diretores e subdiretores das Faculdades, escolas ou institutos universitários e ainda os das Escolas Superiores de Belas-Artes de Lisboa e Porto.
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, publicado no Diário do Governo n.º 123 (I Série), de 27 de maio de 1974, que determina que a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eger depois de 25 de abril de 1974.
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, publicado no Diário do Governo n.º 297 (I Série), de 21 de dezembro de 1974, que regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, publicado no D. R. n.º 249 (I Série), de 23 de outubro de 1976, que estabelece a regulamentação da gestão das escolas.
- Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de dezembro, publicado no D. R. n.º 299 (I Série), 7º Suplemento, de 29 de dezembro de 1979, que cria as condições que permitem a curto prazo a estabilidade do corpo docente nos estabelecimentos de ensino, a sua profissionalização, a normalização do subsistema de ensino não superior, as condições para se descentralizar a formação do pessoal docente e o lançamento de bases de um verdadeiro sistema de formação contínua.
- Decreto-Lei n.º 217/80, de 9 de julho, publicado no D. R. n.º 156 (I Série), de 9 de julho de 1980, que altera o Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de dezembro, dando nova redação a alguns artigos, em particular, no que toca aos contratos anuais, plurianuais e temporários dos

docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e profissionalização em exercício de docentes.

- Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro, publicado no D. R. n.º 211 (I Série), de 12 de setembro de 1980, que introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, designadamente, no que toca à composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos de ensino.

- Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, publicado no D. R. n.º 270 (I Série), de 21 de novembro de 1980, que aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

- Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro, publicado no Diário da República n.º 44 (I Série), 22 de fevereiro de 1985, que cria o tipo de escola preparatória e secundária C + S e dispõe sobre o pessoal docente daqueles estabelecimentos de ensino, assim como sobre o seu funcionamento.

- Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro, publicado no Diário da República n.º 44 (I Série), 22 de fevereiro de 1985, que cria o tipo de escola preparatória e secundária C + S e dispõe sobre o pessoal docente daqueles estabelecimentos de ensino, bem como sobre o seu funcionamento.

- Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, publicado no D. R. n.º 174 (I Série), de 31 de julho de 1986, que aprova o regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e órgãos de apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias.

- Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro, publicado no D. R. n.º 17 (I Série), de 21 de janeiro de 1988, que estabelece os princípios tendentes a propiciar uma maior estabilidade dos docentes com dois ou mais anos de serviço e, ao mesmo tempo, criam-se condições adequadas ao complemento da sua formação psicopedagógica.

- Decreto-Lei n.º 287-A/88, de 19 de agosto, publicado no D. R. n.º 191 (I Série), de 19 de agosto de 1988, que instituiu as normas orientadoras da profissionalização em serviço que se passaram a aplicar aos professores dos ensinos preparatório e secundário pertencentes aos quadros com nomeação provisória, previstos no Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro.

- Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro, publicado no D. R. n.º 237 (I Série), de 13 de outubro de 1988, que cria em cada escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e em cada escola do ensino secundário um fundo de manutenção e conservação do edifício escolar.

- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, publicado no D. R. n.º 29 (I Série), de 3 de fevereiro de 1989, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola, nomeadamente às escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.

- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, publicado no D. R. n.º 234 (I Série), de 11 de outubro de 1989, que estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, publicado no D. R. n.º 98 (I Série), de 28 de abril de 1990, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD).
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, publicado no D. R. n.º 107 (I Série-A), de 10 de maio de 1991, que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de outubro, publicado no D. R. n.º 236 (I Série-A), de 13 de outubro de 1992, que estabelece o quadro jurídico da atribuição dos graus de Mestre e de Doutor pelas instituições de ensino universitário.
- Decreto-Lei n.º 242/92, de 29 de outubro, publicado no D. R. n.º 250 (I Série-A), de 29 de outubro de 1992, que estabelece as normas relativas ao suplemento remuneratório dos Diretores Executivos e dos Adjuntos dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, publicado no D. R. n.º 259 (I Série-A), de 9 de novembro de 1992, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
- Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, publicado no D. R. n.º 250 (I Série-A), de 28 de outubro de 1994, introduz mais alterações em alguns artigos do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, com o objetivo de superar alguns constrangimentos que a aplicação do regime jurídico da formação contínua revelou durante o primeiro ano de aplicação.
- Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, publicado no D. R. n.º 254 (I Série-A), de 2 de novembro de 1996, que procede a mais alterações em artigos do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, com o objetivo de desenvolver o regime jurídico da formação contínua.
- Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, publicado no D. R. n.º 95 (I Série-A), de 23 de abril de 1997, que define o regime jurídico da formação especializada.
- Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril, publicado no D. R. n.º 99 (I Série-A), de 29 de abril de 1997, que procede à primeira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD).
- Decreto-Lei n.º 314/97, de 15 de novembro, publicado no D. R. n.º 265 (I Série-A), de 15 de novembro de 1997, que introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de dezembro,

o qual aprovou as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superiores, integrando na referida denominação a referência à modalidade de educação ou de ensino neles ministrado, de acordo com a tipologia dos estabelecimentos, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro).

- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, publicado no D. R. n.º 102 (I Série-A), de 4 de maio de 1998, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto, publicado no D. R. n.º 184 (I Série-A), de 11 de agosto de 1998, que regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciado.

- Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro, publicado no D. R. n.º 201 (I Série-A), de 1 de setembro de 1998, que define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa.

- Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro, publicado no D. R. n.º 263 (I Série-A), de 13 de novembro de 1998, que estabelece o suplemento remuneratório e a redução da componente letiva para os elementos da direção executiva de uma Escola ou de um Agrupamento de Escolas, no exercício das suas funções.

- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, publicado no D. R. n.º 198 (I Série), de 29 de agosto de 1989, que aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, publicado no D. R. n.º 15 (I Série-A), de 18 de janeiro de 2001, que aprova a reorganização curricular do ensino básico.

- Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, publicado no D. R. n.º 294 (I Série-A), de 20 de dezembro de 2002, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE).

- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, publicado no D. R. n.º 30 (I Série-A), de 10 de fevereiro de 2006, que cria e define os grupos de recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, publicado no D. R. n.º 60 (I Série-A), de 24 de março de 2007, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, publicado no D. R. n.º 237 (I Série), de 19 de janeiro de 2007, que aprova a sétima alteração ao ECD.

- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, publicado no D. R. n.º 38 (I Série), de 22 de fevereiro de 2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, publicado no D. R. n.º 79 (I Série), de 22 de abril de 2008, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, publicado no D. R. n.º 174 (I Série), de 8 de setembro de 2009, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, publicado no D. R. n.º 177 (I Série), de 11 de setembro de 2009, que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas.
- Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, publicado no D. R. n.º 190 (I Série), de 30 de setembro de 2009, que aprova a nona alteração ao ECD.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, publicado no D. R. n.º 120 (I Série), de 23 de junho de 2010, que procede à décima alteração ao ECD.
- Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, publicado no D. R. n.º 249 (I Série), de 29 de dezembro de 2011, que aprova a nova orgânica do MEC, passando a existir apenas sete serviços de administração direta do Estado, sendo um deles a Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, publicado no D. R. n.º 37 (I Série), de 21 de fevereiro de 2012, que procede à décima primeira alteração ao ECD.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, publicado no D. R. n.º 126 (I Série), de 2 de julho de 2012, que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, publicado no D. R. n.º 129 (I Série), de 5 de julho de 2012, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos

dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, publicado no D. R. n.º 149 (I Série), de 2 de agosto de 2012, que regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

- Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro, publicado no D. R. n.º 252 (I Série), de 31 de dezembro de 2012, que aprova a estrutura orgânica da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Este Decreto-Lei procede, ainda, à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro, que aprova a orgânica da Direcção-Geral da Educação e à primeira alteração ao Decreto Regulamentar n.º 25/2012, de 17 de fevereiro, que aprova a orgânica da Direção-Geral da Administração Escolar.

- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, publicado no D. R. n.º 131 (I Série), de 10 de julho de 2013, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, publicado no D. R. n.º 29 (I Série), de 11 de fevereiro de 2014, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, publicado no D. R. n.º 92 (I Série), de 14 de maio de 2014, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio, publicado no D. R. n.º 99 (I Série), de 23 de maio de 2014, estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados.

DECRETO

- Decreto n.º 18 793, de 28 de outubro de 1930, publicado no Diário do Governo n.º 251 (I Série), que aprova a preparação dos professores do ensino liceal e de determinadas disciplinas do ensino técnico-profissional.

DECRETOS REGUAMENTARES

- Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, publicado no D. R. n.º 79 (I Série-B), de 21 de julho de 1999, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, assim como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

- Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, publicado no D. R. n.º 199 (I Série-B), de 29 de agosto de 2000, que fixa os requisitos necessários para a constituição de Agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, adiante designados por Agrupamentos, assim como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, publicado no D. R. n.º 7 (I Série), de 10 de janeiro de 2008, que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Decreto Regulamentar n.º 1-B/2009, de 5 de janeiro, publicado no D. R. n.º 2 (I Série), de 5 de janeiro de 2009, que regulamenta o suplemento remuneratório pelo exercício do cargo ou funções de Diretor, Subdiretor e Adjuntos de Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada.

- Decreto Regulamentar n.º 5/2010, de 24 de dezembro, publicado no D. R. n.º 248 (I Série), de 24 de dezembro de 2010, que regulamenta as alterações ao suplemento remuneratório pelo exercício do cargo ou funções de Diretor, Subdiretor e Adjuntos de Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada, que foram estabelecidas pelo Decreto Regulamentar n.º 1-B/2009, de 5 de janeiro.

- Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, publicado no D. R. n.º 20 (I Série), de 27 de janeiro de 2012, que aprova a orgânica da IGEC.

- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, publicado no D. R. n.º 37 (I Série), de 21 de fevereiro de 2012, que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente estabelecido no ECD.

DECRETOS LEGISLATIVOS REGIONAIS

- Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, publicado no D. R. n.º 25 (I Série-A), de 31 de janeiro de 2000, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

- Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho, publicado no D. R. n.º 114 (I Série-A), de 16 de junho de 2005, que estabelece o regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo dos Açores.

- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, publicado no D. R. n.º 118 (I Série-A), de 21 de junho de 2006, que altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

RESOLUÇÕES DO CONSELHO DE MINISTROS

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro, publicada no D. R. n.º 18 (I Série), de 22 de janeiro de 1986, que cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e estabelece as suas atribuições.

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto, publicada no D. R. n.º 128 (I Série-B), de 9 de agosto de 1991, que aprova o Programa Educação para Todos.

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, publicada no D. R. n.º 133 (I Série), de 14 de junho de 2010, que define os critérios de reordenamento da rede escolar.

PORTARIAS

- Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro, publicada no D. R. n.º 255 (I Série), de 4 de novembro de 1977, que aprova o regulamento de funcionamento dos Conselhos Diretivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

- Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, publicada no D. R. n.º 258 (I Série), de 8 de novembro de 1977, que aprova o regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.
- Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, publicada no D. R. n.º 262 (I Série), de 12 de novembro de 1980, que aprova o regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias.
- Portaria n.º 405/86, de 26 de julho, publicada no D. R. n.º 170 (I Série), de 26 de julho de 1986, autoriza a Universidade do Minho a conferir o grau de mestre em Educação nas novas áreas de especialização em Administração Escolar, Filosofia da Educação e Informática no Ensino e aprova as respetivas estruturas curriculares.
- Portaria n.º 747-A/92, de 30 de julho, publicada no D. R. n.º 174 (I Série-B), de 30 de julho de 1992, que define o processo de concurso para recrutamento e seleção do Diretor Executivo das áreas escolares e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.
- Portaria n.º 772/92, de 7 de agosto, publicada no D. R. n.º 181 (I Série-B), de 7 de agosto de 1992, que estabelece a forma de designação dos representantes dos interesses socioeconómicas e culturais, previstos nas alíneas f) e g), do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, no conselho de escola.
- Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto, publicada no D. R. n.º 189 (I Série-B), de 18 de agosto de 1992, que define a natureza, as competências e a composição do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.
- Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, publicada no D. R. n.º 220 (I Série-B), de 23 de setembro, que estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa.
- Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro, publicada no D. R. n.º 295 (I Série-B), de 23 de dezembro de 1992, que estabelece as normas relativas aos cursos de formação especializada para o exercício de cargos de gestão pedagógica e administrativa, designadamente para o cargo de diretor executivo.
- Portaria n.º 563/93, de 1 de junho, publicada no D. R. n.º 127 (I Série-B), de 1 de junho, que altera o n.º 4, da Portaria n.º 812/92, de 18 de Agosto, que define a natureza, as competências e a composição do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Portaria n.º 281-B/99, de 24 de abril, publicada no D. R. n.º 96 (I Série-B), de 24 de abril de 1999, que aprova os cursos de complemento de formação científica e pedagógica para educadores de infância, professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico e aprova, ainda, os cursos de formação para outras funções educativas.
- Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, publicada no D. R. n.º 186 (I Série), de 26 de setembro de 2007, que estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica.
- Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho, publicada no D. R. n.º 131 (I Série), de 9 de julho de 2008, que define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do Diretor, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho, publicada no D. R. n.º 129 (I Série), de 7 de julho de 2009, que cria o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro, publicada no D. R. n.º 222 (I Série), de 16 de novembro de 2010, que define os procedimentos para a criação, alteração e extinção de Agrupamentos de Escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário da rede pública do Ministério da Educação.
- Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, publicada no D. R. n.º 223 (I Série), de 17 de novembro de 2010, que procede à identificação de domínios de habilitação para a docência em vários graus de ensino.
- Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, publicada no D. R. n.º 168 (I Série), de 30 de agosto de 2012, que define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas e o MEC.
- Portaria n.º 29/2013, de 29 de janeiro, publicada no D. R. n.º 20 (I Série), de 29 de janeiro de 2013, que fixa a estrutura nuclear da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.
- Portaria n.º 30/2014, de 5 de fevereiro, publicada no D. R. n.º 25 (I Série), de 5 de fevereiro de 2014, identifica as unidades orgânicas de ensino da rede pública do Ministério da Educação e Ciência, constituídas por Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas a funcionar no ano escolar de 2013-2014.

DESPACHOS NORMATIVOS

- Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro, publicado no D. R. n.º 34 (I Série), de 9 de fevereiro de 1984, que define as habilitações próprias e suficientes para a docência dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.
- Despacho Normativo n.º 102/90, de 12 de setembro, publicado no D. R. n.º 211 (I Série), de 12 de setembro de 1990, que cria e regulamenta os quadros de valor e de excelência para os alunos das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos ensinos secundário, público, particular ou cooperativo.
- Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, publicado no D. R. n.º 126 (I Série-B), de 2 de junho de 1997, que fomenta, em regime de experiência, a criação de Agrupamentos de Escolas, como uma nova forma do exercício da autonomia, vendo a escola como centro privilegiado da implementação de políticas educativas.
- Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro, publicado no D. R. n.º 5 (I Série-B), de 6 de janeiro de 2006, que permite a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos.
- Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, publicado no D. R. n.º 206 (II Série), de 23 de outubro de 2008, que define as normas orientadoras para a constituição de TEIP de segunda geração, assim como as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o ME.
- Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, publicado no D. R. n.º 109 (II Série), de 5 de junho de 2012, que visa estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, nomeadamente, no que diz respeito à organização do ano letivo.
- Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, publicado no D. R. n.º 192 (II Série), de 3 de outubro de 2012, que define as normas orientadoras para a constituição de TEIP de terceira geração, assim como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o MEC.
- Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, publicado no D. R. n.º 111 (II Série), de 11 de junho de 2013, que visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no

regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho, publicado no D. R. n.º 131 (II Série), de 10 de julho de 2013, que visa dar cumprimento às condições estabelecidas no compromisso assumido pelo MEC com as entidades sindicais em matéria de distribuição de serviço docente, pelo que introduz normas relativas à distribuição do serviço aos docentes de quadro para o ano letivo de 2013-2014, de acordo com as regras estabelecidas no Despacho normativo n.º 7/2013, de 1 de junho.

- Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, publicado no D. R. n.º 100 (II Série), de 26 de maio de 2014, que concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente, no que diz respeito à organização do ano letivo de 2014-2015.

- Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, publicado no D. R. n.º 118 (II Série), de 19 de junho de 2015, que concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente, no que diz respeito à organização do ano letivo de 2015-2016 e subsequentes.

- Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, publicado no D. R. n.º 114 (II Série), de 16 de junho de 2016, que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo de 2016-2017 nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

DECLARAÇÃO DE RETIFICAÇÃO

- Declaração de retificação n.º 973/2012, de 31 de julho, publicada no D. R. n.º 147 (II Série), de 31 de julho de 2012, que retifica as imprecisões contidas no Despacho normativa n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

DESPACHOS CONJUNTOS

- Despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio, publicado no D. R. n.º 111 (II Série), de 15 de maio de 1990, que determina que cada Direção Regional promova, em regime

de experiência pedagógica, a criação, para o ano letivo de 1990-1991, de uma escola básica de nove anos, a nível de sede de concelho.

- Despacho conjunto n.º 99/MF/ME/92, de 29 de junho, publicado no D. R. n.º 147 (II Série), de 29 de junho de 1992, que regulamenta o lançamento da rede experimental, no ano letivo de 1992-1993, do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, previstos no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

- Despacho conjunto n.º 38/MF/ME/93, de 29 de abril, publicado no D. R. n.º 100 (II Série), de 29 de abril de 1993, que regulamenta a criação da rede experimental, no ano letivo de 1993-1994, do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, previstos no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

- Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI96, de 3 de setembro, publicado no D. R. n.º 204 (II Série), de 3 de setembro de 1996, que define os Agrupamentos que, a partir do ano letivo de 1996-1997, integrarão os TEIP, assim como as condições do desenvolvimento dos respetivos projetos.

- Despacho conjunto n.º 188/97, de 4 de agosto, publicado no D. R. n.º 178 (II Série), de 4 de agosto de 1997, que define as associações de escolas que no ano letivo de 1997-1998 constituem TEIP.

- Despacho conjunto n.º 198/99, de 3 de março, publicado no D. R. n.º 52 (II Série), de 3 de março de 1999, que define os perfis na formação especializada.

- Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, publicado no D. R. n.º 85 (II Série), de 3 de maio de 2006, que cria um grupo de trabalho com a incumbência de definir referenciais para a autoavaliação e para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação dos ensinos não superior, por forma a aplicá-los em 20 a 30 unidades de gestão.

DESPACHOS

- Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, publicado no D. R. n.º 32 (II Série), de 8 de fevereiro de 1989, que define as regras de composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio.

- Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de março, publicado no D. R. n.º 71 (II Série), de 26 de março de 1991, que define as tipologias de estabelecimentos de educação e ensino.

- Despacho n.º 206/ME/92, de 12 de outubro, publicado no D. R. n.º 235 (II Série), de 12 de outubro de 1992, que nomeia as individualidades para integrar o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 207/ME/92, de 12 de outubro, publicado no D. R. n.º 235 (II Série), de 12 de outubro de 1992, que concede a redução da componente letiva para os Adjuntos do Diretor Executivo das Áreas Escolares e dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.
- Despacho n.º 208/ME/92, de 12 de outubro, publicado no D. R. n.º 235 (II Série), de 12 de outubro de 1992, que fixa o número de Adjuntos que coadjuvam o Diretor Executivo nas Áreas Escolares e nos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário.
- Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/92, de 16 de outubro, publicado no D. R. n.º 239 (II Série), de 16 de outubro de 1992, que aprova a lista de escolas básicas de nove anos para funcionar em regime de experiência pedagógica, no ano letivo de 1992-1993.
- Despacho n.º 301/ME/92, de 11 de novembro, publicado no D. R. n.º 261 (II Série), de 11 de novembro de 1992, que aprova o regulamento da medida 1.2 do PRODEP-FORGEST.
- Despacho n.º 115/ME/93, de 1 de junho, publicado no D. R. n.º 145 (II Série), de 23 de junho de 1993, que concede as reduções da componente letiva aos membros dos órgãos e estruturas de orientação educativa dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.
- Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de agosto, publicado no D. R. n.º 183 (II Série), de 6 de agosto de 1993, que cria o Projeto de Educação Intercultural no âmbito do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Despacho n.º 233/ME/93, de 10 de dezembro, publicado no D. R. n.º 287 (II Série), de 10 de dezembro de 1993, que atribui a redução da componente letiva aos docentes membros do conselho de escola dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário.
- Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/93, de 24 de dezembro, publicado no D. R. n.º 299 (II Série), de 24 de dezembro de 1993, que aprova a lista de escolas básicas de nove anos para funcionar em regime de experiência pedagógica, no ano letivo de 1993-1994.
- Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho de 1996, publicado no D. R. n.º 140 (II Série), de 19 de junho de 1996, que aprova medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os currículos alternativos.

- Despacho n.º 128/ME/96, de 8 de julho, publicado no D. R. n.º 156 (II Série), de 8 de julho de 1996, que prolonga a aplicação experimental do regime jurídico de direção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, para o ano letivo de 1996-1997.
- Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho, publicado no D. R. n.º 156 (II Série), de 8 de julho de 1996, que encarrega o Professor Doutor João Barroso, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, de realizar, em articulação com o Departamento de Gestão Financeira do Ministério da Educação, um estudo prévio de natureza prospetiva e operacional destinado a reforçar a dimensão local das políticas e da ação educativas.
- Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, publicado no D. R. n.º 177 (II Série), de 1 de agosto de 1996, que cria os TEIP.
- Despacho n.º 809/97, de 22 de maio, publicado no D. R. n.º 118 (II Série), de 22 de maio de 1997, que define a lista de cursos para efeito no disposto do artigo 56.º do ECD.
- Despacho n.º 10 430/98, de 22 de junho, publicado no D. R. n.º 141 (II Série), de 22 de junho de 1998, que cria o conselho de acompanhamento dos projetos desenvolvidos ao abrigo do disposto nos Despachos n.º 22/SEEI/96, n.º 147-B/ME/96 e n.º 4848/97.
- Despacho n.º 13 555/98, de 5 de agosto, publicado no D. R. n.º 179 (II Série), de 5 de agosto de 1998, que define o regime aplicável às assessorias da Direção Executiva de uma Escola ou de um Agrupamento de Escolas.
- Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, publicado no D. R. n.º 112 (II Série), de 14 de maio de 1999, que aprova a forma como os estabelecimentos de ensino que pretendam desenvolver projetos de gestão flexível do currículo, a partir do ano letivo de 1999-2000, o podem fazer.
- Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro, publicado no D. R. n.º 273 (II Série), de 26 de novembro de 2002, que determina que os cursos qualificados para o exercício de outras funções educativas, são os acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), como cursos de formação especializada.
- Despacho n.º 13 313/2003, 8 de julho, publicado no D. R. n.º 155 (II Série), de 8 de julho de 2003, que visa a concretização efetiva do processo de Agrupamento de Escolas localizadas no território português continental, de forma a integrar todas elas em unidades de gestão.
- Despacho n.º 18038/2008, de 4 de julho, publicado no D. R. n.º 128 (II Série), de 4 de julho de 2008, que estabelece como são organizados os planos de formação dos Agrupamentos de

Escolas e das Escolas não Agrupadas e, com base nestes, como os centros de formação de associação de escolas elaboram os seus planos de ação.

- Despacho n.º 9744/2009, de 8 de abril, publicado no D. R. n.º 69 (II Série), de 8 de abril de 2009, que procede à definição das reduções da componente letiva a que haja direito pelo exercício dos cargos ou funções previstos nos artigos 18.º, 19.º, 40.º e 43.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

- Despacho n.º 16551/2009, de 21 de julho, publicado no D. R. n.º 139 (II Série), de 21 de julho de 2009, que procede-se à fixação dos critérios a observar na constituição e dotação das assessorias técnico-pedagógicas para apoio à atividade do cargo de Diretor dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, criado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

- Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto, publicado no D. R. n.º 155 (II Série), de 11 de agosto de 2010, que institui um procedimento administrativo específico para a designação e eleição dos órgãos dos Agrupamentos resultantes de operação de agregação.

- Despacho n.º 13571/2010, de 24 de agosto, publicado no D. R. n.º 164 (II Série), de 24 de agosto de 2010, que determina a constituição e o número de horas que a Comissão Administrativa Provisória tem direito para a assessoria técnico-pedagógica.

- Despacho n.º 18064/2010, de 3 de dezembro, publicado no D. R. n.º 234 (II Série), de 3 de dezembro de 2010, que fixa o número de Adjuntos dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas.

- Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, publicado no D. R. n.º 45 (II Série), de 4 de março de 2011, que cria um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

- Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março, publicado no D. R. n.º 50 (II Série), de 11 de março de 2011, que define os procedimentos e clarifica o papel dos agentes envolvidos nas agregações de Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas.

- Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, publicado no D. R. n.º 82 (II Série), de 26 de abril de 2012, que estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de Agrupamentos de Escolas e agregações.

- Despacho n.º 9509/2012, de 13 de julho, publicado no D. R. n.º 135 (II Série), de 13 de julho de 2012, que aprova o reforço do crédito horário destinado à constituição de assessorias de apoio à direção dos Agrupamentos, nos termos do artigo 30.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

- Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio, publicado no D. R. n.º 104 (II Série), de 29 de maio de 2015, que fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração a que se refere a alínea d), do n.º 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

CONTRATO

- Contrato n.º 511/2005, publicado no D. R. n.º 55 (II Série), de 18 de março de 2005, que regula, institui e aprova a celebração do contrato de autonomia entre a Escola da Ponte e o Ministério da Educação.

LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL

LEGISLAÇÃO DO CHILE

LEIS

- *Ley 20.006, de 22 de Marzo de 2005, publicada en el Diario Oficial del 22 de Marzo de 2005, que establece la concursabilidad de los cargos de directores de establecimientos Educacionales Municipales.*

- *Ley 20.370, de 19 de Agosto de 2009, publicada en el Diario Oficial del 19 de Agosto de 2009, que establece la Ley General de Educación de Chile.*

- *Ley 20.501, de 26 de Febrero de 2011, publicada en el Diario Oficial del 26 de Febrero de 2011, que establece la Calidad y Equidad de la Educación de Chile.*

LEGISLAÇÃO DE ESPANHA

LEIS

- *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado, número 307, de 24 de Diciembre, que pretendía reformar y mejorar la educación en España.*

- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado, número 106, de 4 de Mayo de 2006, que tiene como objetivo adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España (educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, de idiomas, artísticas, deportivas, de adultos) bajo los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia, entre otras.*

- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado, número 295, de 10 de Diciembre de 2013, que aprueba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, y que introduce modificaciones en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.*

DECRETO REAL

- *Real Decreto n.º 894/2014, de 17 de Octubre, publicado en el BOE n.º 270, de 7 de Noviembre de 2014, que aprueba las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación para acceder a puestos de dirección de centros docentes públicos, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.*

DECRETO

- *Decret n.º 71/1996, de 5 de Març, publicat al Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n.º 2179, de 8 de Març de 1996, que es regula l'acreditació per a l'exercici de la direcció en les escoles públiques catalanes.*

RESOLUÇÃO

- *Resolución de 26 de Julio de 2012, de la Secretaría General de Educación de Extremadura, que hace aprobar las bases del programa de formación inicial de los aspirantes*

seleccionados para desempeñar la Dirección en Centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

LEGISLAÇÃO DA REPÚBLICA DOMINICANA

LEI

- Ley 66-97, publicada el 15 de Abril de 1997, que aprueba la Ley General de Educación de la República Dominicana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Enciclopédia (2004). Vol. VIII. Lisboa, Editorial Verbo.

ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F. & OLIVEIRA, M. E. N. (2012). Formação, Função e Formas de Provimento do Cargo do Gestor Escolar: As Diretrizes da Política Educacional e o Desenvolvimento Teórico da Administração Escolar. *Educação Temática Digital*, vol. 14, n.º 1, janeiro/junho, pp. 399-419.

ABRAMOVICI, N.-B. *et al.* (1989). *Gestão de Recursos Humanos*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.

ABRANTES, P. *et al.* (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa, DGIDC/ME e CIES/ISCTE-IUL.

ABRANTES, P. & TEIXEIRA, A. R. (2014a). A Intervenção Socioeducativa nos Projetos TEIP. Técnicos como Agentes de Desenvolvimento Local ou da Ordem Escolar? In T. Estrela *et al.* (orgs.). *Educação Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*, pp. 567-575. Lisboa, EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

ABRANTES, P. & TEIXEIRA, A. R. (2014b). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*, vol. 27, n.º 27, pp. 27-41.

ABREU, A. M. N. (2014). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: da intervenção com alunos à intervenção com a comunidade educativa*. Relatório de estágio. Porto,

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (policopiado).

- ABREU, D. C. C. (2012). *Gestão por competências: seus objetivos e seu uso nas organizações*, pp. 1-52. [Versão eletrónica]. Consultado em 30 de agosto de 2013, em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N205143.pdf
- ABRUCIO, F. L. (2010). Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. In R. Scarpa (org.). *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n.º 1, pp. 241-274. São Paulo, Fundação Victor Civita.
- ABRUCIO, F. L. (2013). Criar mecanismos para melhorar o clima. In S. L. Vieira & E. M. Vidal (coords.). *Nova Escola. Pesquisas e políticas - O que elas indicam para a Educação do Brasil*, n.º 1, p. 10. São Paulo, Fundação Victor Civita.
- ADAIR, J. (1983). *Effective Leadership*. Aldershot, Gower.
- ADAIR, J. (1988a). *Training for Leadership*. Aldershot, Gower.
- ADAIR, J. (1988b). *A Gestão Eficiente do Tempo*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- ADAIR, J. (2000). *Como tornar-se um líder*. São Paulo, Nobel.
- ADAIR, J. (2003). *Aprenda com os Grandes Líderes. Motivar a Liderança*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- ADAIR, J. & REED, P. (2006). *Liderança para o sucesso*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- ADAMS, J. C. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (ed.). *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, pp. 267-299. New York, Academy Press.
- AFONSO, A. (2006). Entre nada e coisa nenhuma. *Correio da Educação*, n.º 247, 30 de janeiro, pp. 1-2.
- AFONSO, A. J. (1993). *Novos Actores no Contexto da Reforma Educativa: a representação dos interesses sócio-económicos e culturais no conselho de escola*. Comunicação apresentada, em janeiro, na Escola Secundária Afonso de Albuquerque, na Guarda.
- AFONSO, A. J. (1995). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 73-86.
- AFONSO, A. J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, n.º 2, pp. 103-137.

- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga, Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- AFONSO, A. J. (1999). A autonomia como tópico discursivo na história recente dos modelos de administração das escolas. *Território Educativo*, n.º 4, abril, pp. 19-24.
- AFONSO, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 13, n.º 13, pp. 13-29.
- AFONSO, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 26, n.º 1, janeiro/abril, pp. 13-30.
- AFONSO, A. J.; ESTÊVÃO, C. V. & CASTRO, (1995). *Práticas de Regulação Escolar em Contexto de Reforma: uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos*. Lisboa, ME/DEPGEF.
- AFONSO, J. D. (2006). *A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique (policopiado).
- AFONSO, N. (1988). Administração escolar e democracia. *Aprender*, n.º 5, junho, pp. 5-11.
- AFONSO, N. (1993a). A análise política das organizações escolares. *Aprender*, n.º 15, julho, pp. 42-49.
- AFONSO, N. (1993b). A análise política das organizações escolares. *Aprender*, n.º 15, julho, pp. 42-49.
- AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, N. (1995). Que fazer com esta “reforma”? Notas à margem de um relatório. *Inovação*, vol. 8, n.ºs 1 e 2, pp. 105-122.
- AFONSO, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 45-64.
- AFONSO, N. (2000a). Novo modelo de gestão em jeito de entrevista com Natércio Afonso. *IGE Informação*, n.º 1, ano 8, dezembro, pp. 51-60.
- AFONSO, N. (2000b). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Estratégia e Liderança nas Escolas*, pp. 201-216. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- AFONSO, N. (2006). Por uma gestão qualificada das escolas. *Pontos nos ii*, n.º 3, ano I, março, pp. 56-57.
- AFONSO, N. (2008). *Parecer - Revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*, pp. 1-4. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de novembro de 2012, em: http://www.asa.pt/CE/PDF/parecer_natercio_afonso.pdf
- AFONSO, N. (2014). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*, 2ª edição. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- AFONSO, N. (2016). Política e Administração Educacional em 40 anos de democracia: os ciclos de reformas e o aparecimento do FPAE como expressão da autonomização de uma área do conhecimento e de um espaço de acção pública. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 9, pp. 14-19.
- AFONSO, N. & VISEU, S. (2001). *A reconfiguração da estrutura de gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário. Estudo extensivo. Relatório Sectorial 4 - inquérito por questionário a uma amostra representativa de presidentes de conselhos executivos de escolas ou agrupamentos do Continente*. Lisboa, Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- AFONSO, N. *et al.* (1995). A Administração Escolar. Reflexões em Confronto (Mesa Redonda). *Inovação*, vol. 8, n.º 1 e 2, pp. 7-40.
- AFONSO, P. L. (2010). *Liderança. Elementos-chave do processo*, 2ª edição. Lisboa, Escolar Editora.
- AFONSO, P. L. (2011). *Dilemas da liderança*. Lisboa, Escolar Editora.
- AGUDO, J. L. B. (2000). *La formación de directivos en ejercicio. Una formación fragmentada, legalista y sin referencias al contexto de cada centro*, pp. 1-7. [Versão eletrónica]. Consultado em 31 de agosto de 2014, em: http://www.joanteixido.org/doc/form_dir/Formacion_permanente.pdf
- AGUDO, J. L. B. (2012). Funciones de los directores escolares: una nueva gestión pública hacia el gerencialismo. In M. L. Delgado & M. L. Sánchez (coords.). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*, pp. 149-157. Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- AGUDO, J. L. B. (2014). Funciones de los Directores escolares: una nueva función pública hacia el gerencialismo. *Fórum Aragón*, n.º 12, año IV, Junio, pp. 18-26.

- AGUDO, J. L. B. (2015). La Nueva Gestión Pública (NGP/NPM). Implicaciones para la Dirección y Gestión de los Centros Educativos. In A. P. Almeida; L. L. Dinis & G. R. Silva (eds.). *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação - 2014*, pp. 1-26. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- AGUDO, J. L. B. & SÁNCHEZ, J. J. (1992). *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Madrid, CIDE.
- AGUDO, J. L. B. & TOLEDO, S. V. (2013). La Nueva Gestión Pública (NGP/NPM): El Desembarco de las Ideas Neoliberales con la LOMCE. *Revista de Sociología de la Educación, TEMPORA*, n.º 16, pp. 35-58.
- AGUIAR, M. A. S. *et al.* (2006). Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, vol. 27, n.º 96, outubro, pp. 819-842.
- AGUIRRE, A.; CASTILLO, A. & TOUS, D. (1991). *Administración de empresas*. Málaga, Ediciones Edinford.
- AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- ALAIZ, V.; GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto, Edições ASA.
- ALARCÃO, I. (2015). “Dilemas” do jovem investigador. Dos “dilemas” aos problemas. In A. P. Costa; F. N. Souza & D. N. Souza (orgs.). *Investigação Qualitativa. Inovação, Dilemas e Desafios*, vol. 1, 3ª edição, pp. 103-123. Oliveira de Azeméis, Ludomedia.
- ALARCÓN, D. & PEÑALBA, G.-E. (2005). El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 13, n.º 1, Enero y Febrero, pp. 28-29.
- ALARCÓN, F. S. (2008). *La gestión del clima organizacional por parte de los equipos directivos de los centros educativos. Su incidencia en las dinámicas sociales e institucionales*. Programa Doctorado, “Didáctica y organización de instituciones educativas: Investigación educativa” Chile 4ª Versión. En TEMUCO - CHILE 2008. Sevilla, Universidad de Sevilla (policopiado).

- ALATORRE, A. V. (2013). Interdependencia entre el Liderazgo Transformacional, Cultura Organizacional y Cambio Educativo: Una Reflexión. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, n.º 1, pp. 73-91.
- ALBA, E. L. C. *et al.* (2009). *Antología de Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial*, 7ª reimpressão. Ciudad del México, Secretaría de Educación Pública del México.
- ALBADALEJO, M. *et al.* (2012). Utilitat de la formació en *coaching* per a la direcció de centres. *FÒRUM. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, Època III, n.º 27, Gener, pp. 14-20.
- ALBUQUERQUE, A. F. & FILHO, E. E. (2005). Administrar é decidir: a visão de Herbert A. Simon. *Revista DCS ON LINE*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-11. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de junho de 2013, em:
http://www.ceul.ufms.br/dcs/dconline/artigos/artigo_01.pdf
- ALBUQUERQUE, H. M. P. (2012a). Gestão Escolar: A Formação em Questão. In L. L. Dinis & A. P. Almeida (eds.). *Actas do VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & IV Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Espaço Público da Educação. Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional*, pp. 1699-1712. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.
- ALBUQUERQUE, H. M. P. (2012b). O Curso de Graduação em Pedagogia e a Formação do Gestor Escolar. In M. Â. Aguiar & B. Sander (coords.). *Gestão pedagógica e política educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores. III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, pp. 1-15. Zaragoza, ANPAE (suporte digital).
- ALBURY, D. (2012). «A escola é o lugar que atrasa o século XXI». *Correio da Educação*, setembro, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 9 de março de 2013, em:
<http://correiodaeducacao.asa.pt/2012/09/>
- ALCAIDE, A. M. (2006). *Selección y Nombramiento de Directores de Centros Docentes de España. Algunas dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las administraciones educativas*. Tesis Doctoral. Sevilla, Universidad de Sevilla (policopiado).

- ALCAIDE, A. M. (2010). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*, 2ª edición. Madrid, Wolters Kluwer España.
- ALCAIDE, A. M. (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*, 1ª edición. Madrid, Wolters Kluwer España.
- ALDERFER, C. P. (1972). *Existence, relatedness and growth*. New York, Free Press.
- ALFAYA, T. V. (2008). *Teoria Geral da Administração*, pp. 1-77. [Versão eletrónica]. Consultado em 17 de março de 2013, em:
http://www.famescbji.edu.br/famescbji/biblioteca/livros_adm/TGA.pdf
- ALGUERÓ, F.-J. V. (2001). La búsqueda de la calidad: La dirección escolar en los centros públicos. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 9, n.º 3, Mayo y Junio, pp. 6-12.
- ALIN, C. (1996). *Etre Formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris, Editions L'Harmattan.
- ALIS, D. et al. (2014). *Gestão dos Recursos Humanos. Uma Abordagem Internacional*. Lisboa, Edições Piaget.
- ALLISON, M. B. (2002). *Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del Cambio ó Sujetos a Cambio?*, pp. 1-25. [Versão eletrónica]. Consultado em 27 de dezembro de 2013, em:
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=646201>
- ALLPORT, G. W. (1937). *Personality: Psychological Interpretation*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- ALMEIDA, A. J. (1999). *Perfis de competências dos profissionais da gestão de recursos humanos: Da ilusão estratégica à estratégia da desilusão*. Lisboa, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.
- ALMEIDA, A. J. (2008). As políticas educativas locais. *O Professor*, III Série, n.º 97, janeiro/abril, pp. 6-14.
- ALMEIDA, A. J. (2010). Novo Regime de Administração e Gestão do 1.º Ciclo e Pré-Escolar. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.ºs 7/8, pp. 72-82.
- ALMEIDA, A. J. (2011). Autonomia e gestão das escolas públicas. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 55/3, pp. 1-9. [Versão eletrónica]. Consultado em 24 de novembro de 2012, em:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3703Jesus.pdf>
- ALMEIDA, A. N. & VIEIRA, M. M. (2010). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, Outros Cenários*, 2ª edição. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

- ALMEIDA, F. (2011). A Gestão de Recursos Humanos. In J. Lisboa *et al.* (coords.). *Introdução à Gestão de Organizações*, 3ª edição, pp. 261-326. Porto, Vida Económica.
- ALMEIDA, F. N. (1999). *O Gestor. A Arte de Liderar*, 2ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- ALMEIDA, F. N. (2012). *A Arte de Gerir Pessoas - Guia Completo de Técnicas e Competências Essenciais*. Lisboa, Actual Editora.
- ALMEIDA, H. (2014). *Manual de gestão de recursos humanos. Da estratégia à prática*, 2ª edição, revista e aumentada. Faro, Sílabas & Desafios.
- ALMEIDA, H. *et al.* (2013). *Manual de Comportamento Organizacional. Guia de Apoio ao Estudante Universitário*, 1ª edição. Faro, Sílabas & Desafios.
- ALMEIDA, L. (2013). Liderança Organizacional. In Á. L. Dias; M. Varela & J. L. Costa (orgs.). *Excelência Organizacional*, 1ª edição, pp. 33-68. Lisboa, Editora Bnomics.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, 5ª edição. Braga, Psiquilíbrios Edições.
- ALMEIDA, M. A. P. N. (2012). *Aprender a Gerir as Organizações no século XXI. Novos contributos*. Lisboa, Áreas Editora.
- ALMEIDA, M. A. P. N. & ROLO, O. B. (2000). *Introdução às Ciências Sociais e às Organizações*. Lisboa, VISLIS EDITORES.
- ALMEIDA, M. M. & COSTA, E. (2014). A Escola Aprendiz. O Exemplo das Escolas TEIP. In T. Estrela *et al.* (orgs.). *Educação Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*, pp. 557-566. Lisboa, EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- ALMEIDA, S. & SEABRA, F. (2011). O Perfil do Director: Competências Valorizadas pelos Professores e Directores de Escolas do Ensino Básico Relativamente ao Papel do Director. In C. S. Reis & F. S. Neves (orgs.). *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. II, pp. 97-101. Guarda, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (suporte digital).
- ALMEIDA, S. M. (2011). Formação: Custo ou investimento? In S. M. Leal & S. N. Caldeira (orgs.). *Formação de Adultos. Desafios, Articulações e Oportunidades em Tempo de Crise*, pp. 249-256. Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- ALMEIDA, V. C. (1991). O novo modelo de direcção, administração e gestão das escolas. *Correio Pedagógico*, n.º 54, julho, p. 15.

- ALMEIDA, V. C. (1992). Novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas. *Correio Pedagógico*, n.º 67, setembro, p. 4.
- ALONSO, C. G. (1997). *La Formación en Centros: Mucho Más que una Modalidad de Formación Permanente. Diálogos entre Teoría y la Práctica*. Madrid, Editorial EOS.
- ALTET, M. (2003). Qual(ais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil Poliidentitário. In M. Altet; L. Paquay & P. Perrenoud. *A profissionalização dos formadores de professores*, pp. 55-82. Porto Alegre, Artmed Editora.
- ÁLVARES, M. E. C. P. (2010). *Ser e Aprender. A Resposta TEIP no Combate às Desigualdades Sociais na Educação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Departamento de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (policopiado).
- ÁLVAREZ, C. Á. (2013). La dirección de centros educativos hoy e mañana: *¿Qué cambia la LOMCE?* In A. V. Sánchez (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 739-749. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- ÁLVAREZ, J. G. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado mediante el Empleo del Vídeo*. Alcoy, Editorial Marfil.
- ALVARIÑO, C. et al. (2000). Gestión Escolar. Un estado del arte de la literatura. *Paideia: revista de educación*, n.º 29, pp. 15-43.
- ALVES, A. S. V. (2009). *Estilo de Liderança da Líder do Conselho Executivo numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Pública da Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado. Funchal, Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira (policopiado).
- ALVES, E. (2012). *Modelos Jurídicos de Organização das Escolas*. Coimbra, DATAJURIS.
- ALVES, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES, G. C. & BANDEIRA, S. (2014). *Dicionário de Marketing*, 4ª edição. Porto, Edições IPAM.
- ALVES, J. M. (1992). Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma. *Correio Pedagógico*, n.º 63, abril, pp. 1-5.
- ALVES, J. M. (2007). Da governação das escolas. *Correio da Educação*, n.º 318, dezembro, pp. 2-3.

- ALVES, J. M. (1999a). Autonomia, participação e liderança. In A. Carvalho; J. M. Alves & M. J. Sarmiento (orgs.). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*, 1ª edição, pp. 15-32. Porto, Edições ASA.
- ALVES, J. M. (1999b). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Cadernos CRIAP n.º 1. Porto, Edições ASA.
- ALVES, J. M. (1999c). A estratégia e a liderança nas escolas. *Correio da Educação*, n.º 14, 18 de outubro, pp. 1-2.
- ALVES, J. M. (2001a). Modelo de Gestão das Escolas. Entre o aparente sucesso e as ambiguidades, perversões e fragilidades. *Correio da Educação - Suplemento*, n.º 21, 28 de maio, pp. 1-4.
- ALVES, J. M. (2001b). Contratos de Autonomia: os riscos a evitar. *Correio da Educação - Suplemento*, n.º 22, 25 de junho, pp. 3-4.
- ALVES, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, 6ª edição. Porto, Edições ASA.
- ALVES, J. M. (2007). Da governação das escolas. *Correio da Educação*, n.º 318, dezembro, pp. 2-3.
- ALVES, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações - A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Tese de Doutoramento. Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
- ALVES, J. M. (2012). Da escola, lugar único. *Correio da Educação*, novembro, pp. 1-3. [Versão eletrónica]. Consultado em 26 de agosto de 2014, em:
- ALVES, M. (2012). *Governança Educacional e Gestão Escolar: reflexos na responsabilidade social da educação*, pp. 1-10. [Versão eletrónica]. Consultado em 26 de julho de 2014, em:
<http://www.google.com/webhp?nord=1#nord=1&q=governan%C3%A7a+educacional+e+gest%C3%A3o+escolar>
<http://correiodaeducacao.asa.pt/2012/11/?page=3>
- ALVES, M. G. & VARELA, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 25, n.º 2, pp. 31-61.

- ALVES, R. (2005). *A trajetória profissional de três gestores escolares*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- ALVES, R. & PIZAIA, M. G. (2009). *Liderança Organizacional*. São Paulo, FATEC.
- ALVES-PINTO, M. C. (1988). Contributo para uma reflexão sobre o Estatuto da Carreira Docente dos Ensinos Básico e Secundário. In Vários. *Ser Professor - Contributos para um debate*, pp. 29-46. Porto, SPZN.
- ALVESSON, M. (1993). *Cultural Perspectives on Organizations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ALVESSON, M. (2013). *Understanding organizational culture*, 2nd edition. London, Sage Publications.
- AMADO, J. (2000). *A construção da disciplina na escola - suportes teórico-práticos*, 1^a edição. Cadernos CRIAP n.º 9. Porto, Edições ASA.
- AMADO, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto, Edições ASA.
- AMADO, J. (2015). A Formação em Investigação Qualitativa: Notas para a Construção de um Programa. In A. P. Costa; F. N. Souza & D. N. Souza (orgs.). *Investigação Qualitativa. Inovação, Dilemas e Desafios*, 3^a edição, pp. 39-67. Oliveira de Azeméis, Ludomedia.
- AMADO, J.; COSTA, A. P. & CRUSOÉ, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação Qualitativa em Educação*, 2^a edição, pp. 301-349. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMADO, J. & FERREIRA, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação Qualitativa em Educação*, 2^a edição, pp. 207-232. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMARAL, D. P. & SOUZA, S. R. (2015). Programa Escola de Gestores: A Formação à Distância dos Gestores das Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro. In A. P. Almeida; L. L. Dinis & G. R. Silva (eds.). *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação - 2014*, pp. 1-15. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- AMARAL, M. C. (1996). *Gerir: Ciência e Arte*, 1^a edição. Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- AMENGUAL, B. R. (1982). *Direcciones escolares. El director como técnico, como líder e como ejecutivo*. Madrid, Editorial Escuela Española.

- AMIGUINHO, A. J. M. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- AMIGUINHO, A. J. M.; CANÁRIO, R. & D'ESPINEY, R. (1994). Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário: Exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In R. D'Espiney (org.). *Escolas Isoladas em Movimento*. Cadernos ICE, n.º 1, pp. 11-35. Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas.
- AMIGUINHO, A. *et al.* (1996). Formar-se no Projecto e pelo Projecto. In A. Estrela; R. Canário & J. Ferreira (orgs.). *Formação, Sabres Profissionais e Situações de Trabalho, Volume II. Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, pp. 379-390. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- AMIGUINHO, A. *et al.* (1999). Da dinâmica educativa local ao agrupamento de escolas. *Aprender*, n.º 23, pp. 78-87.
- ANDAEP (2016a). Directores querem ano lectivo de dois semestres em vez de três períodos. *Público Online*, 26/06/2016, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de julho de 2016, em: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/directores-querem-ano-lectivo-de-dois-semestres-em-vez-de-tres-periodos-1736394>
- ANDAEP (2016b). Ano letivo com dois períodos para “motivar” alunos. *Diário de Notícias Online*, 1/07/2016, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de julho de 2016, em: <http://www.dn.pt/sociedade/interior/ano-letivo-com-dois-periodos-para-motivar-alunos-5251236.html>
- ANDE (2012). Directores consideram que ministério vai reduzir autonomia das escolas. *Correio da Educação*, p. 2, junho. [Versão eletrónica]. Consultado em 9 de março de 2013, em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/2012/06/?page=2>
- ANDERSON, C. S. (1982). The Search for School Climate: a Review of the Research. *Review of Educational Research*, vol. 52, n.º 3, pp. 368-420.
- ANDERSON, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 9, n.º 2, Julio/Diciembre, pp. 34-52.
- ANDRADE, A. P. (2003). *Desarrollo de Capacidades en Gestión Educativa. Propuesta Metodológica para el Diagnóstico de Necesidades de Capacitación y Lineamientos de Respuesta a Nivel de Centros Educativos*. Lima, GTZ - PROEDUCA - Componente de Gestión Educativa.

- ANDRADE, L. J. (2014). Cultura e Clima Organizacional. In J. Costa; M. N. Portugal & J. Caetano (coords.). *Gestão de Recursos Humanos. Desafios da Globalização. Globalização do Trabalho e Gestão de Pessoas, Talentos, Liderança, Clima e Cultura Organizacional, Comunicação e Recompensas*, pp. 229-253. Lisboa, Escolar Editora.
- ANDRADE, R. C. (2004). Introdução: Gestão da Escola. In M. R. B. Acúrcio (org.). *A Gestão da Escola*, pp. 11-16. Porto Alegre, Artmed Editora.
- ANDRADE, R. O. B. & AMBONI, N. (2010). *Estratégias de Gestão. Processos e Funções do Administrador*. Rio de Janeiro, Elsevier Editora.
- ANDRADE, R. O. B. & AMBONI, N. (2012). *Teoria Geral da Administração*, 2ª edição. Rio de Janeiro, Elsevier Editora.
- ANGLO AMERICAN & FUNDACIÓN CHILE (2015). *Perfiles Profesionales para Equipos Directivos de Liceos TP. Diccionario de competencias*. Santiago de Chile, Anglo American e Fundación Chile.
- ANGULO, L. M. V. (1998). La formación permanente de los directores en Europa. In A. V. Sánchez et al. (orgs.). *Principales Dificultades de la Dirección de Centros Educativos en los Primeros Años de Ejercicio. Estudio en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*, pp. 109-146. Bilbao, ICE - Universidad de Deusto.
- ANÍBAL, G. (1996). Legislação - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Noesis*, n.º 39, pp. 83-85.
- ANP (2008). *Parecer - Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, 1-5. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de novembro de 2012, em: http://www.anprofessores.pt/portal/user/documentos/PARECER_GESTAO_ANP.pdf
- ANTONAKIS, J.; AVOLIO, B. J. & SIVASUBRAMANIAM, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, vol. 14, n.º 3, June, pp. 261-295.
- ANTÓNIO, N. J. S.; TEIXEIRA, A. F. N. S. & ROSA, Á. A. (2016). *Gestão da Qualidade. De Deming ao Modelo de Excelência da EFQM*, 2ª edição revista e aumentada. Lisboa, Edições Sílabo.
- ANTUNES, M. I. O. M. B. C. (2003). *Memórias... contributo para a reconstrução do perfil funcional do gestor escolar no modelo definido pelo Dec.-Lei 769-A/76*. Dissertação de

Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

ANTUNES, M. L. (2009). *Qualidade para Principiantes. Os primeiros passos para aprender a implementar a Qualidade na sua pequena ou média organização*, 2ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.

ANTUNES, R. R. & SILVA, A. P. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 30, n.º 30, pp. 73-97.

ANTÚNEZ, S. (1994). *Claves para la organización de centros escolares. (Hacia una gestión participativa y autónoma)*, 2ª edición. Cuadernos de Educación n.º 13. Barcelona, Editorial Horsori.

ANTÚNEZ, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Analisis y propuestas*, 1ª edición. Barcelona, Editorial Horsori.

ANTÚNEZ, S. et al. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo nosotros*. Barcelona, Editorial GRAÓ.

APOLINÁRIO, J. M. M. (2010a). Pessoas, trabalho e funções. Reflexões fundamentais sobre a política de recursos humanos. *Dirigir*, n.º 111, julho/agosto/setembro, pp. 3-9.

APOLINÁRIO, J. M. M. (2010b). Gestão dos Recursos Humanos na microempresa. *Dirigir*, n.º 111, julho/agosto/setembro, pp. 45-47.

APOLINÁRIO, J. M. M. (2013). A educação e as sociedades modernas. *Revista Dirigir & Formar*, n.º 2, janeiro/março, pp. 3-7.

ÁQUILA, T. G. D. et al. (2009). Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, pp. 1704-1716. [Versão eletrónica]. Consultado em 26 de agosto de 2013, em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2482_1215.pdf

ARAÚJO, D.; CORREIA, J. A. & FERREIRA, E. (2011). Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP): Prioridades na Educação e na Inclusão de Cidadãos - Uma Reflexão. In C. S. Reis & F. S. Neves (coords.). *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. III, pp. 349-352. Guarda, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (suporte digital).

ARENDS, R. (2008). *Aprender a Ensinar*, 7ª edição. Lisboa, McGraw-Hill.

ARGYRIS, C. (1957). *Personality and Organization*. Nova York, Harper & Row.

- ARGYRIS, C. (1964). *Integrating the Individual and the Organization*. New York, Wiley.
- ARIAS, G. L. F. & ESPINOSA, V. H. (2010). *Administración de Recursos Humanos para el Alto Desempeño*, 6ª edición. Ciudad del México, Editorial Trillas.
- ARIZA, A. C. (2008). Planejamento Ações de Marketing. In S. S. Colombo *et al.* (org.). *Gestão Educacional. Uma Nova Visão*, reimpressão, pp. 67-78. Porto Alegre, Artmed Editora.
- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid, Editorial La Muralla.
- ARMSTRONG, M. (1993). *Human Resource Management. Strategy & Action*. London, Kogan Page Limited.
- ARMSTRONG, M. (2008). *Strategic Human Resource Management. A guide to Action*, 4th edition. London, Kogan Page Limited.
- ARMSTRONG, M. (2012). *Como ser ainda melhor gestor. Guia completo de técnicas e competências essenciais*, 6ª edição. Lisboa, Actual Editora.
- ARNOLD, V. I. (1992). *Catastrophe Theory*, 3rd edition. Berlin, Springer-Verlag.
- ARREMAN, I. E. & HOLM, A.-S. (2011). Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, vol. 26, n.º 2, pp. 225-243.
- ARROYO, G. C. *et al.* (2010). ¿Qué se sabe en México sobre las necesidades de formación de Directores de Escuela Primaria? In M. A. Moya (org.). *XI Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, pp. 1-7. Getafe, Asunción Manzanares Moya y Wolters Kluwer España (suporte digital).
- ASÍN, M. Á. M. (2013). *Liderazgo y gestión. Lo que podemos aprender de los fundadores*. Maliaño, Editorial Sal Terrae.
- ATTWELL, G. (2003). *The challenges of e-learning in small enterprises: issues for policy and practice in Europe*. Tessalónica, CEDEFOP.
- AUBARELL, G. G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*, 1ª edición. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- AUBÉGNY, J. (1992). *L'établissement scolaires et ses evaluations*. Paris, Armand Colin.
- AVANZINI, G. (1996). *Education des Adultes*. Paris, Anthropos.
- AVELÃS, A. (2011). Escola Secundária do Restelo. Nem todas as razões são válidas para combater os mega-agrupamentos... *Escola Informação, SPGL*, n.º 243, março, p. 29.

- AVOLIO, B. J. (2010). Pursuing Authentic Leadership Development. In N. Norhia & R. Khurana (eds.). *Handbook of Leadership Theory and Practice. A Harvard Business School Centennial Colloquium*, pp. 721-750. Boston, Mass., Harvard Business Press.
- AVOLIO, B. J. & BASS, B. M. (1988). Transformational leadership charisma, and beyond. In J. G. Hunt *et al.* (eds.). *Emerging Leadership vistas*, pp. 29-49. Lexington, Massachusetts, Lexington Books.
- AVOLIO, B. J.; BASS, B. M. & JUNG, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 72, n.º 4, December, pp. 441-462.
- AVOLIO, B. J. & GARDNER, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, vol. 16, n.º 3, June, pp. 315-338.
- AVOLIO, B. J.; GARDNER, W. L. & WALUMBWA, F. O. (2013). *The Authentic Leadership Questionnaire. Multirater Group Report*, pp. 1-34. [Versão eletrónica]. Consultado em 17 de agosto de 2014, em:
<http://www.mindgarden.com/docs/ALQSampleMultiraterGroupReport.pdf>
- AVOLIO, B. J. & LUTHANS, F. (2006). *The High Impact Leader: Authentic, Resilient Leadership That Gets Results and Sustains Growth*. New York, McGraw.Hil.
- AVOLIO, B. J.; LUTHANS, F. & WALUMBWA, F. O. (2004). *Authentic leadership development: Theory-building for veritable sustained performance*. Working paper. Lincoln, Gallup Leadership Institute, University of Nebraska.
- AVOLIO, B. J.; WALDMANN, D. A. & EINSTEIN, W. O. (1988). Transformational Leadership in a Management Game Simulation: Impacting the Bottom Line. *Group & Organization Studies*, vol. 13, n.º 1, March, pp. 59-80.
- AZEVEDO, J. (1987). Escolas Primárias: Situação de Emergência. *Correio Pedagógico*, n.º 11, outubro, p. 3.
- AZEVEDO, J. (1996a). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*, 2ª edição. Porto, Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (1996b). *Os nós da rede. O problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto, Edições ASA.
- AZEVEDO, J. M. (1998). Autonomia, projecto e serviço público. *Território Educativo*, n.º 4, dezembro, pp. 22-35.

- AZEVEDO, J. (2001). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*, 3ª edição. Porto, Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto, Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- AZEVEDO, J. (2012). *Autonomia das escolas e a hipocrisia organizada. Pela definição de um modelo coerente de administração educacional*, pp. 1-7. [Versão eletrónica]. Consultado em 16 de junho de 2015, em:
<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13063/1/Autonomia%20das%20escolas%20e%20a%20hipocrisia%20organizada%20pela%20defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20modelo%20coerente.pdf>
- AZEVEDO, J. (2013). Nota de apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, ano XII, pp. 3-6.
- AZZERBONI, D. & HARF, R. (2008). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*, 1ª edición, 3ª reimpressão. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- BACHARACH, B. (1988). Notes on a Political Theory of Educational Organizations. In A. Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*, pp. 277-288. Milton Keynes, Open University Press.
- BACKMAN, C. W. & SECORD, P. F. (1986). *A Social Psychological View of Education*. New York, Rarcourt, Brace and World.
- BÄCKMAN, E. & TRAFFORD, B. (2007). *Governança Democrática das Escolas*, 1ª edição, Lisboa, CNE.
- BAILEY, T. (1992). Desarrollo de la dirección de centros y el papel de la formación en ejercicio: avances recientes en Inglaterra y Gales. In R. P. Pacheco & A. V. Sánchez (coords.). *La Dirección, Factor Clave de la Calidad Educativa. Actas del 1º Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*, pp. 131-151. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- BAIRRÃO, J. *et al.* (1997). *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*. Lisboa, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- BAKER, K. & WARN, J. (2009). Mutiny - Some Failures of Military Leadership, 1943 to 1972. In M. Harvey & J. D. Barbour (eds.). *Global Leadership: Portraits of the Past*,

- Visions for the Future*, pp. 95-109. Silver Spring, University of Maryland, Library of Congress.
- BALAZS, E. (2000). New Heads in Hungary. In R. Bolam; G. Dunning & P. Karstanje (eds.). *New Heads in the New Europe*, pp. 43-62. Münster, Waxmann Verlag GmbH.
- BALDRIDGE, V. J. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities. In V. J. Baldrige & T. Deal (eds.). *The Dynamics of Organizational Change in Education*, pp. 38-59. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation.
- BALDRIDGE, V. J. (1989). Building a Political Model. In T. Bush (ed.). *Managing Education: Theory and Practice*, pp. 57-65. Milton Keynes, Open University Press.
- BALDRIDGE, V. J. & DEAL, T. (1983). The Basics of Change in Educational Organizations. In V. J. Baldrige & T. Deal (eds.). *The Dynamics of Organizational Change in Education*, pp. 1-11. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation.
- BALES, R. F. (1958). Task Roles and Social Roles in Problem-Solving Groups. In Maccoby *et al.* (eds.). *Readings in Social Psychology*, 3rd edition, pp. 437-447. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BALES, R. F. & SLATER, P. E. (1955). Role differentiation in small decision-making groups. In T. Parsons & R. F. Bales (eds.). *Family, Socialization and Interaction Process*, 259-306. Glencoe, IL, The Free Press.
- BALL, S. J. (1989). *La Micropolítica de la Escuela: Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- BALL, S. J. (1990). Management as moral technology - a luddite analysis. In S. J. Ball (org.). *Foucault and Education: disciplines and knowledge*, pp. 153-166. London and New York, Routledge.
- BALO, R. C. (2001). *Formación para la Dirección de Centros Educativos: Comunicación y Eficacia Negociadora*. A Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Coruña.
- BANDEIRA, N. (2010). *Teoria Geral da Administração II*. São Luís, Maranhão, Centro Universitário do Maranhão, UNICEUMA.
- BANKS, O. (1987). *The Sociology of Education*. London, Batsford.
- BARAÑANO, A. M. (2004). *Métodos e técnicas de investigação em gestão. Manual de apoio à realização de trabalhos de investigação*, 1^a edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- BARANGER, P. *et al.* (1993). *Gestão*, 2^a edição. Lisboa, Edições Sílabo.

- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, 1ª edición. Santiago de Chile, Editorial San Marino.
- BARBIER, J.-M. (1984). Pratiquer l'analyse des besoins... pourquoi? Et comment? *DIRE en APS*, n.º 15, pp. 16-22.
- BARBIER, J.-M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto, Edições Afrontamento.
- BARBIER, J.-M. & LESNE, M. (1977). *L'Analyse des besoins en formation*, première édition. Paris, Robert Jauze.
- BARBIER, J.-M. & LESNE, M. (1986). *L'Analyse des besoins en formation*, 2^{ème} édition. Paris, Robert Jauze.
- BARBIERI, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20, pp. 43-75.
- BARBIERI, U. F. (2014). *Gestão de Pessoas nas Organizações. O Talento Humano na Sociedade de Informação*, 1ª edição. São Paulo, Atlas Editora.
- BARBOSA, E. M. N.; JORGE, F. & SAMPAIO, A. (2015). A cultura organizacional enquanto variável influenciadora de práticas de responsabilidade social empresarial. In M. J. N. Santos & F. M. Seabra (coords.). *Gestão Socialmente Responsável. Repensar a Empresa. Teorias, Contextos e Práticas*, 1ª edição, pp. 83-110. Lisboa, Edições Sílabo.
- BARBOSA, L. M. (1999). *A avaliação e a supervisão, instrumento de gestão estratégica das organizações educativas*. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- BARBOUR, R. (2009). *Grupos Focais*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- BARDIN, L. (2015). *Análise de conteúdo*, 7ª edição, revista e actualizada, reimpressão. Lisboa, Edições 70.
- BARLING, J.; SLATER, F. & KELLOWAY, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, vol. 21, n.º 3, pp. 157-161.
- BARNARD, C. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- BARNARD, C. I. (1948). *Organization and Management: Selected Papers*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- BARNARD, C. I. (1971). *As Funções do Executivo*. São Paulo, Editora Atlas.

- BARÓN, I. (2008). El Diagnóstico de Necesidades Formativas. In C. A. Asparó & J. G. Sallán (eds.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*, 2ª edición, pp. 73-82. Madrid, Wolters Kluwer España.
- BARRACHO, C. (2008). *Poder, Autoridade e Liderança. Uma Perspectiva Multi/Interdisciplinar*. Lisboa, Universidade Lusíada Editora.
- BARRACHO, C. (2012). *Liderança em Contexto Organizacional*. Lisboa, Escolar Editora.
- BARRACHO, C. & MARTINS, C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa, Edições Sílabo.
- BARREIRA, C. F.; BIDARRA, M. G. & VAZ-REBELO, M. P. (2011). Avaliação Externa de Escolas: Do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, pp. 81-94.
- BARRÈRE, A. (2009). *Sociologie des Chefs D'Établissement. Les managers de la République*, 3^{ème} édition. Paris, Presses Universitaires de France.
- BARRÈRE, A. (2013). Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, n.º 53, abril-junho, pp. 285-300.
- BARRET, R. (2012). *Como construir uma organização gerida por valores*. Porto, Biorumo.
- BARRIO, O. S. (1993). Perspectivas actuales de la organización. In M. Lorenzo & O. S. Barrio (coords.). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*, pp. 9-40. Alcoy, Editorial Marfil.
- BARRIO, O. S. & LAMARQUE, S. D. (1998). La formación del Director escolar en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-22.
- BARRIO, O. S. et al. (1989). *Organización Escolar*, tercera edición. ANAYA, Madrid.
- BARROS, J. P. (1996). *Sinergias para um Sucesso do Poder Central ao Poder Local*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro (policopiado).
- BARROSO, J. (1989). *Práticas de gestão dos estabelecimentos de ensino não superior: da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1990). Formar professores para intervir na administração das escolas. *Aprender*, n.º 11, pp. 11-18.
- BARROSO, J. (1991a). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, vol. 4, n.ºs 2-3, pp. 55-86.

- BARROSO, J. (1991b). A participação na administração da escola como campo de requalificação profissional dos professores. *Actas do 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*, pp. 645-652. Porto, Edições Afrontamento.
- BARROSO, J. (1993). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação Para Todos n.º 16. Lisboa, Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1995a). *Os Liceus - organização pedagógica e administração (1836-1960)*, vol. I. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BARROSO, J. (1995b). Para uma Abordagem Teórica da Reforma Escolar: A Distinção entre “Direcção” e “Gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 33-56.
- BARROSO, J. (1995c). *Perfis pessoais e profissionais dos directores executivos e dos membros dos conselhos de escola ou área escolar e percepção que têm dos seus cargos e funções*. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, vol. I. Lisboa, EDUCA (Policopiado).
- BARROSO, J. (1995d). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa, IIE.
- BARROSO, J. (1996a). *Da Exclusão Escolar dos Alunos à Inclusão Social da Escola: Que Sentido para a Territorialização das Políticas Educativas?* Actas do Fórum Nacional de Projectos “Contra a Exclusão Social”. Lisboa, PEPT 2000, Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1996b). *«Princípios e Propostas para um Programa de Reforço da Autonomia das Escolas. Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96*. Lisboa, Ministério da Educação (policopiado).
- BARROSO, J. (1996c). O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*, pp. 167-189. Porto, Porto Editora.
- BARROSO, J. (1997a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa, Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1997b). Autonomia e gestão das escolas: os estudos não fazem decretos... e os decretos não fazem as práticas. *Rumos*, n.º 19, pp. 14-15.

- BARROSO, J. (1997c). A Formação em Administração Educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso & J. Pinhal (org.). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas. Actas do 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 85-104. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.
- BARROSO, J. (1999a). Autonomia, para quê? *Revista da APM - Educação e Matemática*, n.º 51, janeiro/fevereiro, pp. 3-9.
- BARROSO, J. (1999b). Regulação e autonomia da escola pública: O papel do Estado, dos Professores e dos Pais. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 9-33.
- BARROSO, J. (1999c). Organização e gestão das escolas secundárias: das tendências do passado às perspectivas do futuro. In J. Azevedo (coord.). *O Ensino Secundário em Portugal*, pp. 118-156. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- BARROSO, J. (1999d). A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI. O caso de Portugal. In J. Barroso (org.). *A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI*, pp. 129-142. Lisboa, Educa.
- BARROSO, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Estratégia e Liderança nas Escolas. Actas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar*, pp. 165-183. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- BARROSO, J. (2001a). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa, Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- BARROSO, J. (2001b). *Teorias das organizações e da administração educacional*. Relatório da disciplina (2º grupo - Ciências da Educação). Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- BARROSO, J. (2002a). “Mudou-se só no papel”. *Público*, n.º 4343, ano XII, 9 de fevereiro, p. 27.
- BARROSO, J. (2002b). Organização e regulação do sistema educativo: sentido de uma evolução. In J. Barroso, et al. (orgs.). *Análise da Evolução dos Modos de Regulação Institucional do Sistema Educativo em Portugal*, pp. 2-14. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- BARROSO, J. (2002c). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 2, pp. 91-107.

- BARROSO, J. (2002d). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Intervir em Educação*, vol. 1, n.º 1, pp. 277-325.
- BARROSO, J. (2003a). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação Sociedade, Revista de Ciências da Educação*, vol. 24, n.º 82, abril, pp. 63-92.
- BARROSO, J. (2003b). A “escolha da escola” como processo de regulação: integração ou selecção social? In J. Barroso (org.). *A Escola Pública - Regulação, Desregulação e Privatização*, pp. 79-109. Porto, Edições ASA.
- BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 2, pp. 49-83.
- BARROSO, J. (2005a). O Estado e a Educação: a Regulação Transnacional, a Regulação Nacional e a Micro-regulação local. In L. L. Dinis & N. Afonso (eds.). *A Escola entre o Estado e o Mercado. O público e o Privado na Regulação da Educação. Actas do 2.º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 53-78. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.
- BARROSO, J. (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.
- BARROSO, J. (2008). *Parecer de Projecto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME*, pp. 1-13. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de novembro de 2012, em: <http://fjsantos.files.wordpress.com/2008/03/gestao-parecer-jbarroso.pdf>
- BARROSO, J. (2009). Autonomia, administração e gestão das escolas. *A página da educação*, n.º 186, Série II, outono, pp. 28-31.
- BARROSO, J. (2013a). La dirección de la escuela: tensiones en el presente, desafíos para el futuro. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 21, n.º 2, Marzo y Abril, pp. 19-23.
- BARROSO, J. (2013b). *A Autonomia das Escolas: Diversidade, Controvérsia e Desafios*, pp. 1-6. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de setembro de 2014, em: <http://www.peeme.uevora.pt/mat/JBarroso>
- BARROSO, J. (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas. In J. Machado & J. M. Alves (coords.). *Escolas para Todos. Igualdade, Diversidade e Autonomia*, pp. 91-111. Porto, Universidade Católica Editora.
- BARROSO, J.; ALMEIDA, A. P. & HOMEM, L. F. (2001). *As assembleias de escola em discurso directo. Relatório Sectorial 7 - painéis de opinião de representantes de assembleias de escola de cinco concelhos das zonas centro e sul do país*. Lisboa, Centro

de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- BARROSO, J. & CARVALHO, L. M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In J. G. Sallán (coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*, pp. 125-137. Barcelona e Montevideo, Red AGE.
- BARROSO, J. & FOUTO, M. J. (1994). *Estudo 2.1. Processos de constituição dos órgãos e de designação dos titulares dos cargos*. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, vol. I. Lisboa, EDUCA.
- BARROSO, J. & SJORSLEV, S. (1991). *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias nos Doze Estados Membros da Comunidade Europeia*, 1ª edição. Lisboa, Gabinete e Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. et al. (1987). *Órgãos de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino nos Países da CEE*. Lisboa, Unidade Nacional da Eurydice/Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. et al. (1992). *Gerar e Gerir Recursos na Escola*. Lisboa, Ministério da Educação, GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.
- BARROSO, J. et al. (1998). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. A construção de uma cultura escolar de sobrevivência. Estudo de caso*. Lisboa, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- BARZANÒ, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade. As Experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- BASS, B. M. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership. A Survey of Theory, Research*. New York, The Free Press.
- BASS, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York, Free Press.
- BASS, B. M. (1988a). Evolving perspectives on charismatic leadership: In J. A. Conger & R. N. Kanungo (eds.). *Charismatic leadership: Behind the mystique of exceptional leadership*, pp. 40-77. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- BASS, B. M. (1988b). El Impacto de los Directores Transformacionales en la Vida Escolar. In R. Pascual (ed.). *La Gestión Educativa ante la Innovación y el Cambio*, pp. 26-36. Madrid, Narcea Ediciones.
- BASS, B. M. (1990a). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, Research & Managerial Applications*, 2nd edition. New York, Free Press.
- BASS, B. M. (1990b). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, vol. 18, n.º 3, Winter, pp. 19-31.
- BASS, B. M. (1998). *Transformational leadership: industrial, military and education impact*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- BASS, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 8, n.º 1, pp. 9-32.
- BASS, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. In A. V. Sánchez (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 331-361. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (1985). Transformational Leadership, Charisma and Beyond. Binghamton, Working paper, Scholl of Management, State University of New York.
- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (1989). Potential Biases in Leadership Measures: How Prototypes, Leniency, and General Satisfaction Relate to Ratings and Rankings of Transformational and Transactional Leadership Constructs. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 49, n.º 3, Autumn, pp. 509-527.
- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (1990a). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. In B. M. Staw & L. L. Cummings (eds.). *Research in Organizational Change and Development*, vol. 4, pp. 231-272. Greenwich, CT, JAI Press.
- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (1990b). Developing Transformational Leadership: 1992, and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, vol. 14, n.º 5, pp. 21-27.
- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (1990c). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*, 3rd edition, Manual and Sampler Set. Redwood City, Mind Garden.
- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (2013). *Multifactor Leadership Questionnaire. Multirater Group Report*, pp. 1-76. [Versão eletrónica]. Consultado em 18 de fevereiro de 2014, em: <http://www.mindgarden.com/docs/MLQSampleMultiraterGroupReport.pdf>
- BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. & GOODHEIN, L. (1987). Biography and the Assessment of Transformational Leadership at the World-Class Level. *Journal of Management*, vol. 13, n.º 1, Spring, pp. 7-19.
- BASS, B. M. & BASS, R. (2009). *Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*, 4th edition. New York, Free Press.
- BASS, B. M. & VALENZI, E. R. (1974). Contingent aspects of effective management styles. In J. G. Hunt, & L. L. Larson (eds.). *Contingency approaches to leadership*, pp. 75-123. Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.
- BASS B. M. *et al.* (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, n.º 2, April, pp. 207-218.
- BASTÁN, Á. A. (2004). *La cultura de las organizaciones*, 1^a edición. Barcelona, Editorial Ariel.
- BASTOS, A. P. (1998). *Formação Contínua de Professores. Pensar a Educação*. Portimão, Centro de Formação de Professores de Portimão - Escola Secundária Poeta António Aleixo.
- BATALHA, C. (1999). A Formação enquanto Agente de Mudança. *Formar*, n.º 31, abril/junho, pp. 37-48.
- BATES, F. L. (1992). A Escola, Sistema de Comportamentos. In M. Teixeira (org.). *Administração Escolar*. Módulo I, caderno n.º 2, maio, pp. 17-30. Porto, Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- BATES, F. L. & MURRAY, V. (1981). L'école, système de comportements. In A. Beaudot (org.). *Sociologie de l'école: pour une analyse des établissements scolaires*, pp. 53-67. Paris, Dunod.
- BATISTA, L. *et al.* (2013). *Gestão de Tempo*. Lisboa, Escolar Editora.
- BATISTA, S. (2014). Percursos das Políticas para a Autonomia das Escolas num Sistema Educativo Centralizado. In M. L. Rodrigues (org.). *40 Anos de Políticas de Educação*

em Portugal. Volume II - Conhecimento, Atores e Recursos, pp. 251-270. Coimbra, Edições Almedina.

BATTEN, J. D. (1989). *Tough-minded leadership*. New York, AMACOM.

BAZARRA, L.; CASANOVA, O. & UGARTE, J. G. (2011). *Ser Profesor y Dirigir Profesores en Tiempos de Cambio*, 4ª edición. Madrid, Narcea Ediciones.

BEACH, P. V. (2008a). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. In S. G. Oñate; P. L. Alfaro & O. M. Cabrera (eds.). *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*, pp. 185-214. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

BEACH, P. V. (2008b). Influencia de la Dirección Escolar en los Logros Académicos. In A. V. Sánchez (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 1009-1029. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.

BEACH, P. V. (2010). *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. Tesis Doctoral. Santiago de Chile, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (policopiado).

BEACH, P. V. (2012). Liderazgo Instruccional y Logro Académico en la Educación Secundaria en Chile. In J. Weinstein & G. M. Stuardo (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, pp. 349-367. Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE.

BEARDWELL, I.; HOLDEN, L. & CLAYDON, T. (2004). *Human Resource Management. A Contemporary Approach*, 4th edition. Harlow, Pearson Education.

BEARE, H.; CALDWELL, B. J. & MILLIKAN, R. H. (1989). *Creating an Excellent School. Some new management techniques*, 1st edition. London, Routledge.

BEATRIZ, K. & OLANO, V. (2007). Los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural y sus necesidades de capacitación en gestión. *Educación*, vol. 16, n.º 31, pp. 63-80.

BEATTY, P. T. (1981). The concept of need: Proposal for a working definition. *Journal of the Community Development Society*, vol. 12, n.º 2, pp. 39-46.

BECKER, D. (2002). O 'e-learning' ainda é uma banana verde. *Executive Digest*, n.º 96, ano 9, outubro, pp. 38-41.

BECKHARD, R. (2007). Sobre os líderes futuros. In F. Hesselbein; M. Goldsmith & R. Beckhard (orgs.). *O Líder do Futuro*, pp. 155-159. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini.

- BEDELL-AVERS, K. *et al.* (2009). Charismatic, ideological, and pragmatic leaders: An examination of leader-leader interactions. *The Leadership Quarterly*, vol. 20, n.º 3, June, pp. 299-315.
- BEE, F. & BEE, R. (1994). *Training Needs Analysis and Evaluation*. London, Chartered Institute of Personnel and Development.
- BEER, M. *et al.* (1985). *Human Resources Management*. New York, The Free Press.
- BEGONHA, R. M. (2004). *Reengenharia, pessoas e organizações. Uma análise crítica da mudança organizacional*, 1ª edição. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- BELL, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*, 5ª edição. Lisboa. Gradiva.
- BELL, L.; BOLAN, R. & CUBILLO, L. (2013). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes. Review conducted by the School Leadership Review Group*. London, EPPI-Center, University of London.
- BELL, L. A. (1988). The school as an organization: a reappraisal. In A. Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*, pp. 3-14. Milton Keynes, Open University Press.
- BELL, L. A. (1992). La formación de directores de centros desde la perspectiva del Reino Unido. In R. P. Pacheco & A. V. Sánchez (coords.). *La Dirección, Factor Clave de la Calidad Educativa. Actas del 1º Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*, pp. 153-176. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- BELLEI, C. *et al.* (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile, LOM.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1998). A edificação da escola de amanhã e as mudanças necessárias na administração pública. In *Acta Geral do 1º Encontro INA - A Avaliação na Administração Pública*, pp. 341-348. Lisboa, INA.
- BENAVENTE, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 27, setembro-dezembro, pp. 99-123.
- BENAVENTE, A. *et al.* (2014). *O Estado da Educação num Estado Intervencionado. Portugal 2014*, pp. 1-15. [Versão eletrónica]. Consultado em 29 de julho de 2014, em:

<http://www.op-edu.eu/media/O%20ESTADO%20DA%20EDUCACAO%20NUM%20ESTADO%20INTERVENCIONADO.pdf>

- BENCALEIRO, J. (2014). *Coaching, Mentoring e Gestão Ativa da Carreira*. In P. J. Palma; M. P. Lopes & J. Bencaleiro (coords.). *Psicologia para não psicólogos. A gestão à luz da psicologia*, pp. 199-214. Lisboa, Editora RH.
- BENEDITO, V.; IMBERNÓN, F. & FÉLEZ, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 5. n.º 2, pp. 75-102.
- BENNETT, N. et al. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham, National College for School Leadership.
- BENNETT, R. (1994). *Managing People*, 2nd edition. London, Kogan Page.
- BENÍTEZ, M. P. et al. (1980). *Elementos de Administración Educativa*. Madrid, Ministerio de Educación.
- BENNIS, W. G. (1966). *Changing Organizations*. New York, McGraw-Hill.
- BENNIS, W. G. (1994). *Porque é que os líderes não conseguem liderar. A conspiração inconsciente continua*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- BENNIS, W. G. & NANUS, B. (1985a). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York, Harper & Row.
- BENNIS, W. G. & NANUS, B. (1985b). *Diriger - les secrets des meilleurs leaders*. Paris, InterEditions.
- BENNIS, W.; SPREITZER, G. M. & CUMMINGS, T. G. (2007). *As chaves da liderança. Os pensadores mais brilhantes de hoje escrevem para os directores de amanhã*. Alcochete, Editora Planeta DeAgostini.
- BENTO, A. M. V. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Actas do V Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Trabalho Docente e Organizações Educativas*, pp. 145-157. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- BENTO, A. M. V. (2010a). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In A. Mendonça & A. V. Bento (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança. Currículo. Inovação. Supervisão*, 2^a edição, pp. 31-54. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

- BENTO, A. M. V. (2010b). Liderança Contingencial: Os Estilos de Liderança de um Grupo de Professores do Ensino Básico e Secundário. In A. Mendonça & A. V. Bento (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança. Currículo. Inovação. Supervisão*, 2ª edição, pp. 129-137. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- BENTO, A. M. V. (2011a). *As etapas do processo de investigação. Do título às referências bibliográficas*, 1ª edição. Porto, Figueirinhas.
- BENTO, A. M. V. (2011b). A Formação em Administração Educacional na Universidade da Madeira. In R. Marques & M. J. Cardona (coords.). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo. Obstáculos e soluções*, pp. 171-181. Chamusca, Edições Cosmos.
- BENTO, A. M. V. (2012). A Escola em Tempo de Crise: Gerir ou Liderar? Gestão (Escolar) para Tempo de Magnificência e Liderança (Escolar) para Tempo de Crise. In A. V. Bento (org.). *A Escola em Tempo de Crise. Oportunidades e Constrangimentos*, 1ª edição. pp. 30-41. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- BENTO, A. M. V. & MENDONÇA, A. (2010). Nota de Apresentação. In A. Mendonça & A. V. Bento (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança. Currículo. Inovação. Supervisão*, 2ª edição, pp. 9-10. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- BENTO, A. & RIBEIRO, M. (2011). Liderança Autêntica nas Organizações Escolares. In C. S. Reis & F. S. Neves (orgs.). *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I, pp. 3-7. Guarda, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (suporte digital).
- BENTO, A. M. V. & RIBEIRO, M. I. (2013). *A Liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, Professores e Alunos*, 1ª edição. Bragança, Instituto Politécnico de Bragança e Universidade da Madeira.
- BENTO, A. V.; RIBEIRO, M. & TELES, C. (2011). Os estilos de liderança nas organizações escolares do 1º Ciclo da Região Autónoma da Madeira. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, pp. 319-332. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- BENTO, L. & SALGADO, C. T. (2001). *A Formação Pragmática. Um Novo Olhar*, 1ª edição. Cascais, Editora Pergaminho.
- BERAZA, M. Á. Z. (1996). El “clima”. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. In G. D. Fernández & J. M. López (orgs.). *Manual de organización de instituciones educativas*, pp. 263-302. Madrid, Editorial Escuela Española.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto, Porto Editora.
- BERG, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 4st edition. Boston, Allyn and Bacon.
- BERGAMINI, C. W. (1994). *Liderança. Administração do Sentido*. São Paulo, Editora Atlas.
- BERGER, G. (2009). A Investigação em educação Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 28, pp. 175-192.
- BERNAL, J. B. *et al.* (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Panama. In J. G. Sallán & D. C. Ceacero (coords.). *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*, Serie Informes n.º 3, pp. 131-156. Santiago de Chile, Santillana.
- BERNARDES, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas*, 1ª edição. Porto, Porto Editora.
- BERNARDES, C. (1988). *Teoria Geral das Organizações. Os Fundamentos da Administração Integrada*. São Paulo, Editora Atlas.
- BERNARDO, F. (1992). Tornar-se um líder eficaz. *Dirigir*, n.º 23, março/abril, pp. 78-81.
- BERTALANFFY, L. (1950). The Theory of Open Systems in Physics and Biology. *Science*, vol. III, pp. 23-29.
- BERTALANFFY, L. (1951). General Systems Theory: A New Approach to Unity of Science. *Human Biology*, n.º 23, december, pp. 300-361.
- BERTALANFFY, L. (1956). General Systems Theory. In L. Bertalanffy (ed.). *General Systems. Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory*, vol. I, pp. 1-10. Los Angeles, University of Southern California Press.
- BERTALANFFY, L. (1968). *General Systems Theory*. New York, George Brasiller.
- BERTALANFFY, L. (1973). *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- BERTRAND, Y. (1991). *Culture Organisationnelle*. Quebeque, Presses de l'Université.
- BERTRAND, Y. & GUILLEMET, P. (1994). *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa, Instituto Piaget.

- BETTENCOURT, A. M. & SOUSA, M. V. (2000). O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa. In A. M. Bettencourt *et al.* (orgs.). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da acção educativa*, 1ª edição, pp. 13-43. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- BEXIGA, F. L. M. (2009). *Lideranças nas Organizações Escolares - Estudos de Caso sobre o Desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro (policopiado).
- BEZERRA, A. A. (2009). Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 90, n.º 224, janeiro/abril, pp. 59-70.
- BHATTACHARYYA, D. K. (2006). *Human Resource Planning*, 2nd edition. New Delhi, EXCEL BOOKS.
- BIAIN, C. & FERNÁNDEZ, A. (2007). Aproximación a la formación inicial de los equipos directivos. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 15, n.º 3, Mayo y Junio, pp. 15-18.
- BIDARRA, M. G. *et al.* (2014). Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (org.). *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual*, pp. 229-246. Porto, Porto Editora.
- BILHIM, J. A. F. (1988). *Cultura Organizacional. Estudo do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores do (ISCSP)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa (policopiado).
- BILHIM, J. A. F. (2002). *Questões Actuais de Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BILHIM, J. A. F. (2003). A Governação Electrónica na Administração Pública. In J. Bilhim; J. P. Neto & Ó. S. Barata (coords.). *Melhor Gestão para uma Melhor Administração. Fórum 2002*, pp. 13-20. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- BILHIM, J. A. F. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*, 5ª edição. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BILHIM, J. A. F. (2008). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*, 6ª edição. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- BILHIM, J. A. F. (2009a). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*, 4ª edição revista. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BILHIM, J. A. F. (2009b). *Ciência da Administração*, 2ª edição. Lisboa, Universidade Aberta.
- BILHIM, J. A. F. (2011). *Questões Actuais de Gestão Estratégica de Recursos Humanos*, 2ª edição revista e actualizada. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BILHIM, J. A. F. (2013a). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*, 7ª edição revista e actualizada. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BILHIM, J. A. F. (2013b). *Ciência da Administração*, 3ª edição. Lisboa, Universidade Aberta.
- BILHIM, J. A. F. & CASTRO, I. M. (1997). *Comportamento Organizacional. Caderno de Apoio*. Lisboa, Universidade Aberta.
- BIRD, P. (2016). *Gestão do Tempo*, reimpressão da 6ª edição. Lisboa, Actual Editora.
- BISPO, C. A. F. (2006). Um novo modelo de pesquisa de clima organizacional. *Produção*, vol. 16, n.º 2, maio/agosto, pp. 258-273.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, Editorial Síntesis.
- BLAKE, R. & MOUTON, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston, Gulf Publishing.
- BLANCHARD, K. & MUCHNICK, M. (2012). *O Comprimido da Liderança. O Ingrediente Secreto da Motivação*, 2ª edição. Lisboa, Gestãoplus Edições.
- BLANCHARD, K. & O'CONNOR, M. (2014). *GPV - Gestão por Valores. Assuma um compromisso com a sua empresa e com os seus clientes*, 1ª edição, reimpressão. Lisboa, Gestãoplus Edições.
- BLANCHARD, K.; ZIGARMI, P. & ZIGARMI, D. (1992). *O líder um minuto*, 2ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- BLANCHARD, K. et al. (2007). *Liderazgo de máximo nivel. La clave de una organización de alto rendimiento*. Barcelona, Granica.
- BLANK, W.; GREEN, S. G. & WEITZEL, J. R. (1990). A test of the situational leadership theory. *Personnel Psychology*, vol. 43, n.º 3, September, pp. 579-597.
- BLASE, J. & ANDERSON, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership. From Power Empowerment*. New York, Teachers College Press.
- BLASE, J. & BLASE, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teacher Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n.º 3, August, pp. 349-378.

- BLASE, J. & BLASE, J. (2000). Effective instructional leadership: Teacher' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, vol. 38, n.º 2, pp. 130-141.
- BLASE, J. & BLASE, J. (2004) *Handbook of Instructional Leadership. How Successful Principals Promote Teaching and Learning*, 2nd edition. Thousand Oaks, CA, Corwin press.
- BLASE, J. & KIRBY, P. C. (2013). *Estrategias para una Dirección eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid, Narcea Ediciones.
- BLAU, P. M. & SCHOENHERR, R. A. (1971). *The structure of organizations*. New York, Basic Books.
- BLAU, P. M. & SCOTT, W. R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo, Editora Atlas.
- BLEJMAR, B. (2001). De la gestión de resistencia a la gestión requerido. In S. Duschatzky & A. Birgin (orgs.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, pp. 35-54. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- BLEJMAR, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*, 1ª edición. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- BOAL, M. E. (coord.) (1998). *Sistema Educativo Português. Caracterização e propostas para o futuro*, 1ª edição. Lisboa, Gabinete de assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação.
- BOCANEGRA, N. et al. (2001). El directivo como gestor de las tareas educativas. In A. E. E. Huerta (coord.). *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*, vol. I, pp. 25-150. Buenos Aires, Paidós.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- BOLAM, R.; DUNNING, G. & KARSTANJE, P. (2000). *New Head in the New Europe*. Manchen, Waxmann.
- BOLAM, R. & KARSTENJE, P. (2000). Summary, Conclusions and Implications. In R. Bolam; G. Dunning & P. Karstanje (eds.). *New Heads in the New Europe*, pp. 153-170. Münster, Waxmann Verlag GmbH.
- BOLÍVAR, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina (coord.). *El liderazgo en educación*, pp. 25-46. Madrid, UNED.
- BOLÍVAR, A. (2000a). ¿Pueden los centros educativos ser organizaciones que aprenden? *Organización y Gestión Educativa*, vol. 8, n.º 3, Mayo y Junio, pp. 35-39.

- BOLÍVAR, A. (2000b). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid, Editorial La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- BOLÍVAR, A. (2009a). Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem. Conferência *Uma Liderança para a Aprendizagem*. Funchal, Centro de Investigação da Educação da Universidade da Madeira.
- BOLÍVAR, A. (2009b). Una Dirección para el Aprendizaje. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n.º 1, pp. 1-4.
- BOLÍVAR, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 18, n.º 1, Enero y Febrero, pp. 15-20.
- BOLÍVAR, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 9, n.º 2, Julio-Diciembre, pp. 9-33.
- BOLÍVAR, A. (2010c). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Revisión de la investigación y propuesta. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, n.º 5, Julio-Diciembre, pp. 79-106.
- BOLÍVAR, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, vol. 47, n.º 2, pp. 253-275.
- BOLÍVAR, A. (2012a). *Melhorar os processos e os resultados. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- BOLÍVAR, A. (2012b). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2013a). Liderazgo educativo. *Aula de Innovación Educativa*, n.º 221, Mayo, pp. 12-18.
- BOLÍVAR, A. (2013b). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? *Fórum Aragón*, n.º 7, Marzo, pp. 9-12.
- BOLÍVAR, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, pp. 107-121. Porto, Universidade Católica Editora.
- BOLÍVAR, A. & MAUREIRA, O. (2010). Liderazgo para el Aprendizaje. In M. A. Moya (org.). *XI Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas*.

- Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, pp. 44-52. Getafe, Asunción Manzanera Moya y Wolters Kluwer España.
- BOLÍVAR, A. & VÁZQUEZ, J. G. (2010). Monográfico: Liderazgo Pedagógico: una Dirección para el Aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 18, n.º 1, Enero y Febrero, p. 14.
- BOLMAN, L. G. & DEAL, T. E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, 1st edition. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- BOLMAN, L. G. & DEAL, T. E. (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- BONNET, F.; DUPONT, P. & HUGET, G. (1995). *L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaire*, 3^{ème} édition. Bruxelles, De Boeck Université.
- BORDELEAU, Y. (1977). *Style du gestion du personnel*. Montréal, I.R.C.O.
- BORDEN, A. M. (2002). *Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del Cambio ó Sujetos Cambio?*, pp. 1-29. [Versão eletrónica]. Consultado em 18 de outubro de 2014, em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=646201>
- BORDIGNON, G. & GRACINDO, R. V. (2000). Gestão da Educação: o Município e a Escola. In N. S. C. Ferreira & M. Â S. Aguiar (orgs.). *Gestão da Educação. Impasses, perspectivas e compromissos*, pp. 147-176. São Paulo, Cortez Editora.
- BORGES, M. P. A. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (policopiado).
- BORGES, P. F. (2004). Gestão da Escolar: Guia do Diretor em Dez Lições. In M. R. B. Acúrcio & R. C. Andrade (orgs.). *A Gestão da Escola*, pp. 17-70. Porto Alegre, Artmed Editora.
- BÓRQUEZ, K. Y. L. (2014). *Prácticas que Configuran un Liderazgo Distribuido en un Liceo Politécnico de la Comuna de San Miguel*. Tesis de Magister. Santiago de Chile, Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (policopiado).
- BORREL, F. N. (1989). *Organización Escolar: Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona, Editorial Humanitas.
- BOSSERT, S. *et al.* (1982). The Instructional Management Role of the Principal. *Educational Administration Quarterly*, vol. 18, n.º 3, Summer, pp. 34-64.
- BOST, I. (1999). A reengenharia. In P. Romagnì *et al.* (eds.). *10 Instrumentos Chave da Gestão*, 1ª edição, pp. 274-297. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

- BOTERF, G. (1992). Avaliar o Investimento em Formação. *Formar*, n.º 6, maio/junho/julho, pp. 54-56.
- BOTHWELL, L. (1991). *A Arte da Liderança*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- BOUD, D.; KEOGH, R. & WALKER, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London, Kogan Page.
- BOULDING, P. (1956). General Systems Theory - The Skeleton of Science. *Management Science*, vol. 2, n.º 3, April, pp. 197-208.
- BOURDONCLE, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 105, pp. 38-119.
- BOWDITCH, J. L. & BUONO, A. F. (1999). *Elementos do Comportamento Organizacional*. São Paulo, Editora Pioneira.
- BOWERS, D. G. (1977). *Systems of organization: Managment of the human resource*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- BOXALL, P. & PURCELL, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*, 3rd edition. New York, Palgrave Mcmillan.
- BOYER, A. (2001). *Panorama da Gestão*. Porto, Civilização Editora.
- BOYETT, J. H. & BOYETT, J. T. (1999). *O Guia dos Gurus. Os Melhores Conceitos e Práticas de Negócios*. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- BRADFORD, L. (coord.) (1964). *T-Groups Theory and Laboratory Methods*. New York, John Wiley.
- BRADSHAW, J. R. (1972). The concept of social need. *New Society*, n.º 496, pp. 640-643.
- BRANCH, G. F.; HANUSHEK, E. A. & RIVKIN, S. G. (2012). *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals*, pp. 1-43. Working paper 17803. [Versão eletrónica]. Consultado em 5 de março de 2016, em: <http://www.nber.org/papers/w17803.pdf>
- BRANCH, G. F.; HANUSHEK, E. A. & RIVKIN, S. G. (2013). School Leaders Matter. *Education Next*, vol. 13, n.º 1, Winter, pp. 62-69.
- BRANCO, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa, Instituto Piaget.
- BRANDÃO, C. (1993). Evolução do Papel do Professor - Consequências para a Educação. *Aprender*, n.º 15, pp. 19-23.
- BRANDÃO, C. (1999). TEIP de Elvas: percursos e dificuldades. *Aprender*, n.º 23, dezembro, pp. 12-17.

- BRANDÃO, M. (1997). Notas sobre a criação de territórios educativos de intervenção prioritária. *Território Educativo*, n.º 1, maio, pp. 20-21.
- BRATTON, A. & GOLD, J. (2007). *Human Resource Management. Theory and Practice*. New York, Palgrave Macmillan.
- BRAULE, G. P. (2012). Formação de gestores: Uma Análise de sua Importância para a Educação no Alto Solimões - Amazonas. In L. L. Dinis & A. P. Almeida (eds.). *Actas do VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & IV Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Espaço Público da Educação. Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional*, pp. 675-687. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.
- BRAUN, A. (1979). Assessing Supervisory Training Needs and Evaluating Effectiveness. *Training and Development Journal*, vol. 33, n.º 2, February, pp. 3-10.
- BRAUN, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Paris, Éditions d'Organisation.
- BRICEÑO, M. U. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. *Revista PRELAC*, n.º 1, Julio, pp. 107-115.
- BRICEÑO, M. U. (2010). Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, n.º 1(e), pp. 303-322.
- BRIGGS, L. J. (1977). *Instructional design: Principles and applications*. Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology.
- BRIS, M. M. (1996). *Organización y Planificación Integral de Centros. Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Getafe, Editorial Escuela Española.
- BRIS, M. M. *et al.* (2014). Liderazgo y Clima de Trabajo en las Organizaciones Educativas. In A. M. Rivilla; C. R. Serna & D. A. A. S. Antonio (coords.). *Desarrollo de las Instituciones y su Incidencia en la Innovación de la Docencia*, 1ª edición pp. 365-380. Madrid, Editorial Universitas.
- BRISCOE, D. R. (1995). *International Human Resource Management in Transition*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- BRITES, R. (coord.) (2011). *Estudo de Avaliação e Acompanhamento dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa (policopiado).

- BRITO, A. L. S. S. M. (2012). *O quotidiano do diretor e a concretização do seu projeto*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- BRITO, C. (1991a). *Gestão Escolar Participada. Na Escola Todos Somos Gestores*, 1ª edição. Lisboa, Texto Editora.
- BRITO, C. (1991b). Gestão escolar. *Dirigir*, n.º 17, março/abril, pp. 19-22.
- BRITO, R. L. G. L. (2009). Cultura, clima e gestão da escola. In M. G. Feldmann (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*, pp. 244-251. São Paulo, Editora Senac São Paulo.
- BROOKE, N. & SOARES, J. F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- BROOKS, J. S. & KENSLER, L. A. W. (2011). Distributed Leadership and Democratic Community. In F. W. English (ed.). *The SAGE Handbook of Educational Leadership. Advances in Theory, Research, and Practice*, 2nd edition, pp. 55-66. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- BROOKS, J. S. *et al.* (2007). Distributed Leadership for Social Justice: Exploring How Influence and Equity Are Stretched Over an Urban High School. *Journal of School Leadership*, vol. 17, n.º 4, July, pp. 378-408.
- BROOKOVER, W. B. *et al.* (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, vol. 15, n.º 2, March, pp. 301-318.
- BROOKOVER, W. B. *et al.* (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York, Praeger.
- BROWN, R. (2000). *Group Process*, 2nd edition. Oxford, Blackwell Publishers.
- BRUCE, A. & LANGDON, K. (2000). *Como gerir um projecto*. Porto, Civilização Editora.
- BRUNET, L. (1988). *Climat et Culture D'École*. Communications présentée à la IV Rencontre des Directeurs D'Établissement Scolaire. Mons, Université de Mons Hainaut.
- BRUNET, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise*, 2ª edição, pp. 123-140. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- BRUNET, L. (2009). *El Clima de Trabajo en las Organizaciones. Definición, Diagnóstico y Consecuencias*, reimpressão. Ciudad del México, Editorial Trillas.

- BRUNET, L.; BRASSARD, A. & CORRIVEAL, L. (1990). *L'efficacité organisationnelle des établissements scolaires au Québec: le rôle du climat organisationnel et du leadership des directions d'école*. Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.
- BRUNSSON, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- BRYMAN, A. (1996). Leadership in organization. In S. R. Clegg; C. Hardy & W. R. Nord. (eds.). *Handbook of Organization Studies*, pp. 276-292. London, Sage Publications.
- BUCHA, A. I. (2004). O Posicionamento da Gestão Escolar. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *Regulação da Educação e Economia. Organização, Financiamento e Gestão. Actas do XIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, pp. 129-134. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- BUCKINGHAM, M. (2005). *Gestor de Sucesso. Tudo o que precisa de saber acerca de Gestão, Liderança e Carreira*. Lisboa, Cavalo de Ferro Editores.
- BUCKINGHAM, M. & CLIFTON, D. O. (2001). *Now, discover your strengths*. New York, Free Press.
- BUCKLEY, J. (1985). *The Training of Secondary School Heads in Western Europe*. Windsor, NFER-Nelson for The Council of Europe.
- BUCKLEY, R. & CAPLE, J. (1991) *La formación. Teoría y Práctica*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- BUCKLEY, R. & CAPLE, J. (1998). *Formação Individual e Coaching*, 1ª edição. Lisboa, MONITOR.
- BURKE, C. S. *et al.* (2003). The role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. In C. L. Pearce & J. A. Conger (orgs.). *Shared Leadership: Reforming the Hows and Whys of Leadership*, pp. 103-122. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York, Harper & Row.
- BURNS, T. & STALKER, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. London, Tavistock Publications.
- BURR, J. B. *et al.* (1963). *Elementary school administration*. Boston, Allyn and Bacon.
- BURTON, J. K. & MERRILL, P. F. (1991). Needs Assessment: Goals, Needs and Priorities. In L. J. Briggs; K. L. Gustafson, & M. H. Tillman (eds.). *Instructional Design*

Principles and Applications, pp. 17-43. Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.

BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London, Harper & Row.

BUSH, T. (ed.) (1989). *Managing Education: Theory and Practices*. Milton Keynes, Open University Press.

BUSH, T. (2003). Gestão e liderança Educacionais: Perspectivas Inglesa e Internacional. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 3, pp. 111-120.

BUSH, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, vol. 27, n.º 3, pp. 391-406.

BUSH, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*, 1st edition. London, Sage Publications.

BUSH, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*, 3rd edition. London, Sage Publications.

BUSH, T. & COLEMAN, M. (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*, 1st edition. London, Sage Publications.

BUSH, T. & GLOVER, D. (2003). *Scholl Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership, pp. 1-15. [Versão eletrónica]. Consultado em 26 de dezembro de 2012, em:

<http://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3Fid%3D17370%26filename%3DSchool-leadership-concepts-evidence-summary.pdf>

BUSH, T. & JACKSON, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management and Administration & Leadership*, vol. 30, n.º 4, October, pp. 417-429.

BUSHER, H. (1990). Micro-Political Process: Negotiating the Implementation of Change in Schools. In R. Saran & V. Trafford (eds.). *Research in Education Management and Policy: Retrospect and Prospect*, pp. 75-80. London, The Falmer Press.

BUSHER, H. (2006). *Understanding Educational Leadership. People, Power and Culture*. Berkshire, Open University Press.

BUTTERIS, M. (2001). *Reinventando Recursos Humanos. Combinando los roles para crear una organización de alto rendimiento*, 1ª edición. Barcelona, Ediciones Gestión.

CAA (1995). *Relatório Preliminar*. Lisboa, ME.

- CAA (1997). *Avaliação do novo regime de administração escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa, Ministério da Educação.
- CABANAS, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação. Concepção antinómica da educação*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- CABRAL, E. P. (1996). *Princípios e Orientações para a Administração da Escola Secundária*. Porto, Profedições.
- CABRAL, R. (1999). *O Novo Voo de Ícaro*. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- CABRAL, R. F. (1997). A Reinvenção da Escola. In P. D'O. Cunha (coord.). *A Educação em Debate*, 1ª edição, pp. 47-82. Lisboa, Universidade Católica Editora.
- CAÇÃO, R. & DIAS, P. J. (2003). *Introdução ao E-Learning*, 1ª edição. Porto, Sociedade Portuguesa de Inovação.
- CAEd (2009). *Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional. Relatório de Pesquisa*. Juiz de Fora, MG, CAEd/UFJF.
- CAETANO, A. & VALA, J. (orgs.) (2007). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, Processos e Técnicas*, 3ª edição. Lisboa, Editora RH.
- CAETANO, A & VELADA, R. (2007). O problema da transferência na formação profissional. In A. Caetano (coord.). *Avaliação da Formação. Estudos em Organizações Portuguesas*, pp. 19-37. Lisboa, Livros Horizonte.
- CAETANO, M. (1989). *Manual de Ciência Política e Direito Constitucional*. Tomo I, Coimbra, Almedina.
- CALAÇA, C. F. (1993). *Eleição de diretor de escola e gestão democrática: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (policopiado).
- CALADO, M. Á. A. (2014). Insucesso e Abandono Escolar: Os Programas de Apoio. In M. L. Rodrigues (org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume I - A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, pp. 197-229. Coimbra, Edições Almedina.
- CALDER, B. J. (1977). An attribution theory of leadership. In B. M. Staw & G. R. Salancik (eds.). *New directions in organizational behavior*, pp. 179-204. Chicago, St. Clair Press.
- CALVÍN, J. C. et al. (2009). *El Factor Liderazgo y los Activos Intangibles en las Organizaciones*. Bizkaia, Universidad del País Vasco.

- CAMACHO, S. I. T. (2012). *Entre as promessas de autonomia e as práticas do director escolar: desafios e estratégias na direcção de um agrupamento de escolas*. Trabalho de Projecto de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- CÂMARA, P. B. (2008). *Gestão de Pessoas em Contexto Internacional*. Alfragide, Publicações Dom Quixote.
- CÂMARA, P. B. (2016). *Os Sistemas de Recompensas e a Gestão Estratégica de Recursos Humanos*, 4ª edição revista e actualizada. Alfragide, Publicações Dom Quixote.
- CÂMARA, P. B.; GUERRA, P. B. & RODRIGUES, J. V. (2003). *Humanator 2001. Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, 5ª edição. Alfragide, Publicações Dom Quixote.
- CÂMARA, P. B.; GUERRA, P. B. & RODRIGUES, J. V. (2013). *Humanator XXI. Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, 6ª edição actualizada. Alfragide, Publicações Dom Quixote.
- CAMERON, A. (1997). *Cómo interpretar sus resultados. Perfil del Directivo. Inventario de competencias*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- CAMBURN, E. M. & HAN, S. W. (2009). Investigating connections between distributed leadership and instructional Change. In A. Harris (ed.). *Distributed Leadership. Different Perspectives*, pp. 25-45. London, Springer Press.
- CAMBURN, E.; ROWAN, B. & TAYLOR, J. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 25, n.º 4, December, pp. 347-373.
- CAMPO, A. (2004). *Se Busca Diretor/a*. Bilbao, Srrvicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- CAMPO, A. (2006). La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes. *Aula Abierta*, n.º 88, Diciembre, pp. 201-215.
- CAMPO, A. (2007). Asesoramiento entre iguales, tutorización (*mentoring*), entrenamiento (*coaching*)... Estrategias eficaces para el desarrollo de los directivos escolares. *Organización y Gestión Educativa*, Dossier Herramientas, vol. 15, n.º 1, Enero y Febrero, pp. I-VIII.
- CAMPO, A. (2010). La formación de los directivos para el liderazgo pedagógico. In M. A. Moya (org.). *XI Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, pp. 63-79. Getafe, Asunción Manzanares Moya y Wolters Kluwer España.

- CAMPO, A. (2011). Liderazgo centrado en el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, Dossier de Herramientas, vol. 19, n.º 1, Enero y Febrero, pp. I-XII.
- CAMPO, A. (2012a). El trabajo en red. In A. Campo *et al.* (orgs.). *Herramientas para directivos escolares II*, 1ª edición, pp. 113-185. Madrid, Wolters Kluwer España.
- CAMPO, A. (2012b). Liderazgo Centrado en el Aprendizaje. In A. Campo *et al.* (orgs.). *Herramientas para directivos escolares II*, 1ª edición, pp. 271-284. Madrid, Wolters kluwer España.
- CAMPO, A. (2012c). Las Claves del Aprendizaje. In A. Campo *et al.* (orgs.). *Herramientas para directivos escolares II*, 1ª edición, pp. 285-298. Madrid, Wolters kluwer España.
- CAMPO, A. & FERNÁNDEZ, A. (2007). La gestión del tiempo y la dirección escolar. *Organización y Gestión Educativa*, Dossier Herramientas, vol. 15, n.º 5, Septiembre y Octubre, pp. I-IX.
- CAMPO, A. & GRISALEÑA, J. (2007). El “Coaching” (entrenamiento) como estrategia de los directivos. *Organización y Gestión Educativa*, Dossier Herramientas, vol. 15, n.º 2, Marzo y Abril, pp. I-VIII.
- CAMPOS, B. P. (1984). *A Formação Participante de não Profissionais para a Inovação em Educação Infantil*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAMPOS, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- CAMPOS, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto, Edições Afrontamento.
- CAMPOS, R. C. (1992). *A Gestão de Recursos Humanos na Estratégia da Empresa*. Lisboa, Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- CAMPS, J. L. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid, Wolters Kluwer Educación.
- CANÁRIO, M. B. B. (1990). Será a escola uma organização burocrática? *Aprender*, n.º 10, abril, pp. 49-53.
- CANÁRIO, M. B. B. (1995). Parteneriado Local e Mudança Educativa. *Inovação*, vol. 8, n.ºs 1 e 2, pp. 151-166.
- CANÁRIO, R. (1990). *O estabelecimento de ensino oficial no contexto local*. Portalegre, Centro de Recursos e Animação Pedagógica da Escola Superior de Educação de Portalegre.

- CANÁRIO, R. (1992). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp. 57-85. Lisboa, EDUCA.
- CANÁRIO, R. (1994). Centros de formação de escolas. Que futuro? In A. Amiguinho & R. Canário (orgs.). *Escola e Mudança. O papel dos Centros de Formação*, pp. 12-58. Lisboa, Educa.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos - Um campo e uma problemática*, 1ª edição. Lisboa, Educa.
- CANÁRIO, R. (2000a). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A Escola face à Exclusão Social. *Revista de Educação*, vol. IX n.º 1, pp. 125-134.
- CANÁRIO, R. (2000b). *Educação de Adultos - Um Campo e uma Problemática*, 2ª edição. Lisboa, Educa.
- CANÁRIO, R. (2002). A Escola - Crise ou Mutação? In Fundação Calouste Gulbenkian (ed.). *Espaços de Educação. Tempos de Formação*, pp. 141-151. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CANÁRIO, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *PERSPECTIVA*, vol. 22, n.º 1, janeiro/junho, pp. 47-78.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto, Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- CANÁRIO, R.; ALVES, N. & ROLO, C. (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa, Educa.
- CANASTRA, F. & MOURA, R. (1999). *O Novo Regime de Administração e Gestão Escolar: a sua implantação (excerto da versão integral)*, pp. 1-8. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de novembro de 2012, em: <http://rmoura.tripod.com/nmg.htm>
- CANAVARRO, J. M. P. (1991). As organizações escolares como sistemas políticos: algumas considerações sobre a sua análise e gestão organizacional. *Psychologica*, n.º 5, pp. 103-113.
- CANAVARRO, J. M. P. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra, Quarteto Editora.
- CANAVARRO, J. M. P. (2005). *A Organização: Teorias e Paradigmas*, 2ª edição. Coimbra, Quarteto Editora.

- CANO, E. & GRADAÏLLA, A. (2012). Els directors opinen. Grup de debat sobre la formació per a la funció directiva. *FÒRUM. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, Època III, n.º 27, Gener, pp. 21-25.
- CANOUI, P. & MAURANGES, A. (2004). *Le burn out - Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants. De l'analyse aux réponses*, 3^{ème} édition. Paris, Masson.
- CAPELAS, L. (coord.) (2002). *Manual Prático para a Certificação e Gestão da Qualidade com base nas Normas ISO 9000:2000*, 4^a actualização. Lisboa, Edições Profissionais.
- CARAPETO, C. & FONSECA, F. (2014). *Administração Pública. Modernização, Qualidade e Inovação*, 3^a edição revista e corrigida. Lisboa, Edições Sílabo.
- CARAVANTES, G. R.; PANNON, C. C. & KLOECKNER, M. C. (2006). *Administração: Teorias e Processos*, 1^a reimpressão. São Paulo, Prentice Hall.
- CARBONE, R. *et al.* (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado.
- CARDIM, J. C. (2009). *Gestão da formação nas organizações*. Lisboa, LIDEL Edições Técnicas.
- CARDOSO, A. A. (2016). *Atração, Seleção e Integração de Talentos*, 1^a edição. Lisboa, LIDEL Edições Técnicas.
- CARDOSO, J. F. *et al.* (1997). *Manual de Gestão. Guia dos conceitos de A a Z*. Porto, Abril Controljornal Editora.
- CARDOSO, L. (1998). *Gestão Estratégica das Organizações. Ao Encontro do 3º Milénio*, 3^a edição. Lisboa - São Paulo, Editorial Verbo.
- CARDOSO, L. (2001). *Gestão Estratégica nas Organizações. Como Vencer os Desafios do Século XXI*. Lisboa, Editorial Verbo.
- CARIOCA, V. *et al.* (2005). Necessidades de formação de educadores de infância em tecnologia educativa: resultados do diagnóstico realizado no âmbito do projecto europeu KINDERET. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 39, n.º 1, pp. 51-70.
- CARMO, H. D. A. & FERREIRA, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a auto-aprendizagem*, 2^a edição. Lisboa, Universidade Aberta.
- CARMONA, M. G. *et al.* (2012). Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las instituciones educativas. In M. L. Delgado & M. L. Sánchez (coords.). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*, pp. 327-370. Granada, Editorial de la Universidad de Granada.

- CARNEIRO, R. (1994). A dinâmica de evolução dos sistemas educativos. Um ensaio de interpretação institucional. *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 6, pp. 13-60.
- CARNEGIE, D. (2012). *Como ser um líder eficaz*, 1ª edição. Estoril, Primebooks.
- CARRANZA, K. V. F. (2010). Los Nuevos Directores de Escuelas Primarias: Necesidades de Formación. Estudio de Casos. In M. A. Moya (org.). *XI Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, pp. 130-138. Getafe, Asunción Manzanares Moya y Wolters Kluwer España.
- CARREIRA, T. (2000). Ciências da Educação: Estudo de Situações e Factos. Multiculturalidade Social e Escolar numa perspectiva de Educação Comparada. In *Anuais Universitários, Ciências Sociais e Humanas, n.º Especial-Aniversário, 1990-2000*, pp. 31-48. Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- CARREIRA, T. (2002). O local e o global em territórios educativos prioritários - das ZEP francesas aos TEIP em Portugal: perspectiva de educação comparada. In M. Fernandes (org.). *O particular e o Global no virar do milénio: cruzar saberes de educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 709-717. Lisboa, Edições Colibri e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- CARREIRA, T. & CAVACO, C. (2005). Agrupamentos de Escolas e Interação de Professores. In A. Tomé & T. Carreira (orgs.). *Ensino. Formação. Profissão Arte*, pp. 85-110. Lisboa, Editorial Minerva.
- CARREÑO, I. V. G. (2008). Liderazgo Distribuido: Una Nueva Visión del Liderazgo Educativo. In A. V. Sánchez (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 631-651. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- CARROLA, R. (2000). Limiar Sensível. In Centro de Formação Almada - Tejo (org.). *Assembleia de Escola. Novo Órgão de Gestão*, pp. 2-5. Almada, Centro de Formação Almada - Tejo.
- CARTWRIGHT, A. & SOLLOWAY, A. (2015). *Inteligência Emocional. Actividades de Desenvolvimento Pessoal e Profissional*, 1ª edição. Lisboa, Monitor.
- CARUSO, D. R. & SALOVEY, P. (2006). *Liderança com Inteligência Emocional. Liderando e Administrando com Competência e Eficácia*. São Paulo, Makron Books.

- CARVALHEIRO, M. G. L. (2004). *A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- CARVALHO, A; ALVES, J. M. & SARMENTO, M. J. (1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- CARVALHO, A. & ARAÚJO, M. J. (2009). Geração TEIP: *One size fits all*. In P. Abrantes et al. (coords.). *Actas do II Encontro - «Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea»*, vol. II, 2ª edição, janeiro, pp. 353-361. Lisboa, CIES-ISCTE.
- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (2001). *Projecto Educativo*, 4ª edição. Porto, Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. & RAMÔA, M. (2011). Do Centro às Periferias: do Programa TEIP 2 aos projectos TEIP. In A. Moreira et al. (orgs.). *Educação, Territórios e (Des)Igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação*, pp. 43-56. Porto, Instituto e Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- CARVALHO, A. & RAMÔA, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em Agrupamentos TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, ano XI, pp. 103-123.
- CARVALHO, A. M. R.; FAUSTINO, M. A. F. & GONÇALVES, M. L. M. F. (2008). Liderança Transformacional na Escola: Gerir a Mudança, Conseguir a Eficácia. *O Professor*, n.º 98, III série, maio-dezembro, pp. 18-28.
- CARVALHO, J. E. (2014). *Gestão de Empresas. Princípios Fundamentais. O futuro da gestão é a gestão do futuro*, 3ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- CARVALHO, L. C. et al. (2014). *Gestão das Organizações. Uma abordagem integrada e prospetiva*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa, Educa.
- CARVALHO, M. J. (2012a). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 22, n.º 22, pp. 103-121.
- CARVALHO, M. J. (2012b). A Liderança na Organização Escolar: O Diretor. *Práxis Educacional*, vol. 8, n.º 13, julho/dezembro, pp. 193-209.
- CARVALHO, M. J. (2014). *Os Poderes e a Escola*, 1ª edição. Santo Tirso, De Facto Editores.

- CARVALHO, M. R. G. (1993). *John Dewey: A Educação como Experiência Democrática*. Dissertação de Mestrado. Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- CARVALHO, M. T. & SOUSA, D. (1995). A Tomada de Decisão no Novo Modelo de Gestão das Escolas do Ensino Básico e Secundário - Um Estudo de Caso. In A. Estrela; J. Barroso & J. Ferreira (orgs.). *A Escola. Um Objecto de Estudo. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, pp. 409-423. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CARVALHO, M. T. *et al.* (1995). Do Reitor ao Director Executivo: um olhar sobre a Autonomia da Escola na 2ª metade do século XX. In A. Estrela; J. Barroso & J. Ferreira (orgs.). *A Escola. Um Objecto de Estudo. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, pp. 425-434. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CARVALHO, R. & CARVALHO, C. (2013). Líderes Transformacionais... Procuram-se! Estilo de Liderança Percebido e Interacção Trabalho-Família: Que Relação? *Psicologia na Actualidade*, n.º 13, junho, pp. 66-83.
- CARVALHO, R. M. P. & MACHADO, J. (2011). Autonomia das Escolas na Região Centro. A perspectiva dos directores das escolas com contrato. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais. Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 211-223. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- CARWRIGHT, D. (1965). Influence, leadership, control. In J. C. March (ed.). *Handbook of Organizations*, pp. 1-47. Chicago, Rand McNally.
- CASACA, J. A. (2016). Do Marketing Tradicional ao Marketing Digital. *Revista Dirigir & Formar*, n.º 12, janeiro/março, pp. 3-8.
- CASAMAYOR, G. *et al.* (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...*, 1ª edición. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- CASCÃO, F. (2004). *Entre a gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento - Um estudo exploratório de inovações na gestão de pessoas*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- CASCÃO, F. (2005). *Gestão por competências: novos instrumentos e práticas para a moderna gestão das pessoas e das organizações*. Porto, Edições IPAM.
- CASCÃO, F. (2014). Gestão do talento. In F. Cascão (org.). *Gestão de competências do conhecimento e do talento. O estado da arte da teoria e as melhores práticas na gestão das pessoas*, 1ª edição, pp. 147-158. Lisboa, Edições Sílabo.

- CASCÃO, F. & CUNHA, N. (1998). *Gestão de competências: novas perspectivas na gestão de recursos humanos*. Porto, Edições IPAM.
- CASCÃO, F. & NEVES, A. (2001). *Liderança e Animação de Equipas*, 2ª edição. Porto, Edições IPAM.
- CASCIO, W. (2003). *Managing Human Resource. Productivity, Quality Work Life, Profits*, 6th edition. New York, McGraw-Hill/Irwin.
- CASTÁN, I. A. (2012). Liderazgo escolar e influencias del asociacionismo. *Fórum Aragón*, n.º 5, Junio, pp. 6-9.
- CASTANHEIRA, P. (2010). *Liderança e Gestão das Escolas em Portugal: O Quotidiano do Presidente do Conselho Executivo*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro (policopiado).
- CASTANHEIRA, P. & COSTA, J. A. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e “Laissez-Faire”: Um Estudo Exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (orgs.). *A Escola Sob Suspeita*, pp.141- 154. Porto, Edições ASA.
- CASTANHEIRA, P. & COSTA, J. A. (2008). *Gestão das escolas, colegialidade e stress - - uma reflexão a partir da realidade portuguesa*, pp. 1-13. [Versão eletrónica]. Consultado em 16 de dezembro de 2012, em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/368.pdf
- CASTILLO, I. E. (2014). *Las Instituciones Educativas y su Cultura. Prácticas y Creencias Construidas A Través del Tiempo*. Madrid, Narcea Ediciones.
- CASTILHO, S. (1999). *Manifesto para a Educação em Portugal. Os Equívocos e as Soluções. As Tendências do Terceiro Milénio*, 1ª edição. Cacém, Texto Editora.
- CASTILHO, S. (2011). *O ensino passado a limpo*. Porto, Porto Editora.
- CASTILHO, S. (2015). Municipalização da educação: quietinhos, não respirem, já está! *Público Online*, 11/02/2015, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 13 de fevereiro de 2015, em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/municipalizacao-da-educacao-quietinhos-nao-respirem-ja-esta-1685669>
- CASTRO, C. S. (2007). *A Administração e a Organização Escolar. O Direito Administrativo da Escola*. Porto, Porto Editora.
- CASTRO, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escola. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Liderança Periféricas*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro (policopiado).

- CASTRO, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto, Porto Editora.
- CASTRO, J. E. L. (1991). Organizações sindicais: a posição da FENPROF. In *Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*, pp. 275-278. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- CASTRO, M. (2010). A Formação do Gestor de Ensino Fundamental no Brasil: Das Origens às Atuais Diretrizes Curriculares de Pedagogia. In A. M. Catani *et al.* (orgs.). *Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Governo da Escola: Os Novos Referenciais, as Práticas e a Formação*, pp. 1-11. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- CASTRO, M. A. (1995). *Evaluación de Necesidades Formativas de los Directores Escolares de Galicia en el Contexto de la Reforma Educativa*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela, Sección de Pedagogía del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (policopiado).
- CASTRO, M. A. & JUNQUERA, A. S. (1992). Necesidades formativas de los equipos directivos escolares en el contexto de la reforma. In R. P. Pacheco & A. V. Sánchez (coords.). *La Dirección, Factor Clave de la Calidad Educativa. Actas del 1º Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*, pp. 195-202. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- CASTRO, T. L. (1993). *Gerir com Sucesso Equipas de Trabalho. Como Potenciar as Enormes Capacidades de Cada Grupo de Trabalho*. Mem Martins, Edições CETOP.
- CATALÃO, J. A. & PENIM, A. T. (2013). *Ferramentas de Coaching*, 7ª edição atualizada. Lisboa, LIDEL Edições Técnicas.
- CATARINO, A. *et al.* (1997). Associações de Escolas: Um Contributo para o Conhecimento de Diferentes Modalidades. In A. Luís, J. Barroso & J. Pinhal (org.). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas. Actas do 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 197-226. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.
- CATTONAR, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de director de escola. *Educação em Revista*, n.º 44, dezembro, pp. 185-208.

- CAVACO, C. M. G. R. (2004). *Agrupamentos Verticais: A Interacção dos Professores do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- CCE (2007). *Escolas para o século XXI. Documento de trabalho dos serviços da Comissão*. Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias.
- CE (2008). *Parecer n.º 1/2008 - Projecto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação*, pp. 1-9. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de novembro de 2012, em:
<http://www.dgae.min-edu.pt/web/14650/autonomia>
- CE (2014). *Parecer n.º 2/2014. Organização do ano letivo*, pp. 1-12. [Versão eletrónica]. Consultado em 4 de abril de 2014, em:
http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2014/03/02_Parecer_02_2014_OAL.pdf
- CEITIL, M. (2004). *Sociedade, Gestão e Competências. Novas dinâmicas para o sucesso das pessoas e das organizações*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- CEITIL, M. (2007). O Papel da Formação no Desenvolvimento de Novas Competências. In A. Caetano & J. Vala (orgs.). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, Processos e Técnicas*, 3ª edição, pp. 325-355. Lisboa, Editora RH.
- CEITIL, M. (2008). *Gestão de Recursos Humanos Para o Século XXI*, 1ª edição, 2ª reimpressão. Lisboa, Edições Sílabo.
- CEITIL, M. (2013). Evolução das práticas de GRH para o século XXI: o caso particular das PME. *Dirigir & Formar*, n.º 2, janeiro/março, pp. 50-53.
- CENECO (1996). *Dicionário de Management para compreender a dinâmica da empresa*. Lisboa, Instituto Piaget.
- CENTRO DE FORMAÇÃO DE ESCOLAS - BARREIRO E MOITA (2013). *As lideranças nas escolas e os impactos nas organizações e nas aprendizagens dos alunos*, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 7 de março de 2013, em:
<http://www.cfebm.com/cfebm/attachments/article/72/liderancas.pdf>
- CERRILLO, Q. M. M. (1989). El Centro Educativo Versátil: La Demanda de un Nuevo Tipo de Centro Educativo. In Q. M. M. Cerrillo (coord.). *Organizaciones Educativas*, pp. 23-62. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CERRILLO, Q. M. M. (1992). El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos. In Grupo Investigación Didáctica. *Cultura Escolar y Desarrollo*

- Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, pp. 41-54. Sevilla, Editorial Kronos.
- CERRILLO, Q. M. M. (2006). *Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores. El Centro Educativo Versátil*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España.
- CETZAL, R. S. P. *et al.* (2012). El poder en las organizaciones escolares... todos lo buscan, pocos lo consiguen. *Educación y Ciencia*, vol. 2, n.º 40, pp. 33-46.
- CHACÓN, A. E. C. & YUNCOSA, N. L. M. (2012). Docentes con función directiva en Liceos Bolivarianos como promotores de aprendizaje organizacional: necesidades de formación. *Educación*, vol. 21, n.º 41, Septiembre, pp. 101-125.
- CHAMBEL, M. J. (2012). *Burnot*. In A. L. Neves & R. F. Costa (coords.). *Gestão de Recursos Humanos AZ*, pp. 97-100, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- CHAMBEL, M. J. & CURRAL, L. A. (1995a). *Psicossociologia das Organizações*, 1ª edição. Cacém, Texto Editora.
- CHAMBEL, M. J. & CURRAL, L. A. (1995b). O Novo Modelo de Gestão Escolar e as Repercussões no Clima e Atitudes dos Professores. In A. Estrela; R. Canário & J. Ferreira (orgs.). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*, vol. I, pp. 521-530. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CHAMBEL, M. J. & CURRAL, L. A. (2008). *Psicologia Organizacional. Da Estrutura à Cultura*. Lisboa, Livros Horizonte.
- CHAMBEL, M. J.; CURRAL, L. A. & FERREIRA, L. F. (2000). A gestão de recursos humanos e as percepções, atitudes e bem estar dos trabalhadores: um estudo comparativo entre dois casos. In A. D. Gomes *et al.* (coords). *Organizações em Transição. Contributo da Psicologia do Trabalho e das Organizações*, pp. 281-300. Coimbra, Imprensa da Universidade.
- CHANDLER, S. & RICHARDSON, S. (2011). *100 Maneiras de Motivar os Outros*, 1ª edição. Lisboa, Sinais de Fogo.
- CHANLAT, J.-F. (2002). Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In Davel, E. P. B. & Vasconcellos, J. G. D. (orgs.). *“Recursos” Humanos e Subjetividade*, 4ª edição, pp. 118-128. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1991). *Le Collège: crise, mythes et métiers*. Lille, Press Universitaires de Lille.

- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1997). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*, 3ª edição. pp. 139-158. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- CHARLOT, B. (1976). Négociation des besoins: Nécessité ou impasse. *Éducation Permanente*, n.º 34, pp. 19-33.
- CHATEAUVIEUX, F. (1998). *Guia Repertório da Garantia da Qualidade - Portugal*. Lyon, Éditions dpe.
- CHAVEAU, G. (1999). Les ZEP, entre discrimination et discrimination positive. *Mouvements*, vol. 5, pp. 62-70.
- CHAUVET, A. (1999). *Métodos de gestão - o guia*. Lisboa, Instituto Piaget.
- CHENG, Y. C. (2003a). Globalization, localization and individualization of education for the future. In B. Davies & J. West-Burnham (eds.). *The Handbook of Educational Leadership and Management*, pp. 660-670. London, Pearson Education.
- CHENG, Y. C. (2003b). School Leadership, Three Waves of Education Reforms. *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, n.º 3, pp. 417-439.
- CHEVALLIER, J. (2003). La gouvernance, un nouveau paradigme étatique? *Revue Française d'Administration Publique*, n.º 105-106, pp. 203-217.
- CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 3ª edição. São Paulo, McGraw-Hill.
- CHIAVENATO, I. (1991). *Recursos Humanos na Empresa*, 1ª edição, vols. 1, 2, 3, 4, 5. São Paulo, Editora Atlas.
- CHIAVENATO, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 4ª edição. São Paulo, McGraw-Hill.
- CHIAVENATO, I. (1994). *Administração: Teoria, Processo e Prática*, 2ª edição. São Paulo, Makron Books.
- CHIAVENATO, I. (1998). *Recursos Humanos*, 5ª edição, edição compacta. São Paulo, Editora Atlas.
- CHIAVENATO, I. (1999a). *Administração nos Novos Tempos*. São Paulo, Makron Books.
- CHIAVENATO, I. (1999b). *Introdução à Teoria Geral da Administração* 5ª edição. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (1999c). *Recursos Humanos*, 5ª edição. São Paulo, Atlas.
- CHIAVENATO, I. (1999d). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro, Editora Campus.

- CHIAVENATO, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 6ª edição. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (2001). *Teoria Geral da Administração*, vol. I, 6ª edição. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (2002a). *Gerenciando pessoas. Como transformar gerentes em gestores de pessoas*, 4ª edição. São Paulo, Prentice Hall.
- CHIAVENATO, I. (2002b). *Construção de Talentos. Coaching & Mentoring. As novas ferramentas da gestão de pessoas*, 12ª edição. Rio Janeiro, Elsevier Editora.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 7ª edição. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (2005a). *Comportamento Organizacional. A Dinâmica do Sucesso das Organizações*, 2ª edição. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (2005b). *Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas: um guia para o executivo aprender a lidar com sua equipe de trabalho*, 3ª reimpressão. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (2005c). *Gestão de Pessoas*, 2ª edição, 8ª tiragem. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (2006). *Administração de Recursos Humanos. Fundamentos Básicos*, 6ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- CHIAVENATO, I. (2007). *Administração: Teoria, Processo e Prática*, 4ª edição. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (2008). *Os novos paradigmas. Como as mudanças estão mexendo com as empresas*, 5ª edição. Barueri, Editora Manole.
- CHIAVENATO, I. (2009). *Recursos Humanos. O Capital Humano das Organizações*, 9ª edição revista e atualizada. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (2010a). *Gestão de Pessoas*, 3ª edição, 6ª reimpressão. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CHIAVENATO, I. (2010b). *Iniciação à Teoria das Organizações*. Barueri, SP, Editora Manole.
- CHIAVENATO, I. (2013). *Princípios da Administração. O Essencial em Teoria Geral da Administração*, 2ª edição revisada e atualizada. Barueri, SP, Editora Manole.
- CHIAVENATO, I. (2014). *Gestão de Pessoas. O novo papel dos recursos humanos nas organizações*, 4ª edição. Barueri, SP, Editora Manole.

- CHIAVENATO, I. (2016). *Administração de recursos humanos. Fundamentos básicos*, 8ª edição. Barueri, SP, Editora Manole.
- CHOPRA, D. (2013). *A alma do líder*, 2ª edição. Porto, Albatroz - Porto Editora.
- CHOWDHURY *et al.* (2003). *Administração no Século XXI. O Estilo de Gerenciar Hoje e no Futuro*, 1ª edição. São Paulo, Pearson Education do Brasil.
- CHUBB, J. & MOE, T. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, Brookings Institution.
- CHUTE, A. G.; THOMPSON, M. M. & HANCOCK, B. W. (1999). *The McGraw-Hill Handbook of Distance Learning*. New York, McGraw-Hill.
- CISCAR, C. & URÍA, M. (1988). *Organización Escolar y Acción Directiva*, 2ª edición. Madrid, Narcea Ediciones.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). Teachers' Thought Processes. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition, pp. 255-296. New York, Macmillan.
- CLARK, D. & MELOY, J. (1990). Recanting Bureaucracy: A Democratic Structure for Leadership in Schools. In A. Lieberman (orgs.). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future*, pp. 3-23. London, The Falmer Press.
- CLÍMACO, M. C. (1988a). A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior - análise do modelo e das práticas de gestão. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*, pp. 11-52. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- CLÍMACO, M. C. (1988b). Práticas de gestão dos estabelecimentos de ensino não superior. In J. Barroso (coord.). *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas*, pp. 38-51. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- CLÍMACO, M. C. (1997). *Auditoria Pedagógica. Justificação de um Projecto. Projecto 3.03*. Caderno I, 1ª edição. Lisboa, Inspeção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- CLÍMACO, M. C. (2006a). Gerir e liderar as escolas. *Correio da Educação*, Suplemento, n.º 70, 22 de maio, pp. 1-4.
- CLÍMACO, M. C. (2006b). *Liderança, Motivação e Avaliação de desempenho*, pp. 1-10. [Versão eletrónica]. Consultado em 9 de setembro de 2014, em: <http://slideplayer.com.br/slide/331933/>
- CLÍMACO, M. C. *et al.* (1988a). *Práticas de Gestão. Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

- CLÍMACO, M. C. *et al.* (1988b). *Práticas de Gestão. Ensino Primário*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- CLOSA, E. B. & NAVARRO, X. C. (2001). *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes*, 1ª edición. Barcelona, Cisspraxis.
- CNE (1990). Parecer sobre o novo modelo de direção, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Parecer n.º 4/90. *Diário da República*, 2ª Série, n.º 286, de 13 de dezembro de 1990.
- CNE (1991). *Conselho Nacional de Educação. Pareceres e Recomendações*. Lisboa, CNE.
- CNE (1997). Parecer sobre o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Parecer n.º 5/97. *Diário da República*, 2ª Série, n.º 301, de 31 de dezembro de 1997.
- CNE (2007). *Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação*, 1ª edição. Lisboa, CNE.
- CNE (2008). Parecer sobre o projecto de decreto-lei «Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário». Parecer n.º 3/2008. *Diário da República*, 2ª Série, n.º 42, de 28 de fevereiro de 2008.
- CNE (2012). Recomendação sobre a autonomia das escolas. Recomendação n.º 7/2012. *Diário da República*, 2ª Série, n.º 227, de 23 de novembro de 2012.
- CNE (2013a). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2013b). Recomendação n.º 4/2013. Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República*, 2ª Série, n.º 95, de 17 de Maio de 2013.
- CNE (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- CODD, J. (1989). El Administrador como Educador. In R. Bates *et al.* (orgs.). *Práctica Crítica de la Administración Educativa*, pp. 133-152. València, Universitat de València.
- COELHO, A. (2011). A Estrutura das Organizações. In J. Lisboa *et al.* (coords.). *Introdução à Gestão de Organizações*, 3ª edição, pp. 223-260. Porto, Vida Económica.
- COELHO, C. L. M. (2004). *Clima organizacional e stress numa empresa de comércio varejista*, vol. 4, n.º 1, janeiro-junho, pp. 11-35.
- COELHO, J. D. (coord.) (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa, Ministério da Ciência e Tecnologia.

- COELHO, J. V. P. (2004). *Les facteurs psychosociaux de l'efficacité organisationnelle*. Tese de Doutoramento. Metz, Universidade de Metz (policopiado).
- COHEN, B. J. (1981). *Do you really want to conduct a needs assessment?* Philadelphia, Management and Behavioral Science Center, University of Pennsylvania.
- COHEN, D. (2000). O novo líder. *Executive Digest*, n.º 65, ano 6, março, pp. 48-51.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.
- COHEN, M. D. & MARCH, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity*. New York, McGraw-Hill.
- COHEN, M. D.; MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n.º 1, pp. 1-25.
- COHEN, W. A. (2006). *Secrets of Special Ops leadership. Dare the Impossible Achieve the Extraordinary*. New York, AMACON.
- COIMBRA, M. C. (2007). As assessorias técnico-pedagógicas e a autonomia escolar: um exemplo entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *A assessoria na educação em debate. Actas do IV Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 253-261. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- COITEIRO, C. (2008). O Papel da Formação Profissional no Desenvolvimento do Capital Humano das Organizações. In J. Bancalheiro (coord.). *RH21. Gestão de Activos Humanos no Século XXI*, 1ª edição, pp. 205-221. Lisboa, Editora RH.
- COLLIS, B. & MOONEN, J. (2001). *Flexible learning in a digital world. Experiences and expectations*, 1st edition. London, Kogan-Page.
- COLLINS, J. (2015). *De Bom a Excelente*, 5ª edição. Alfragide, Casa das Letras.
- COLLINS, J. (2016). Liderança de Nível 5: o triunfo da humanidade e da determinação feroz. In HBR 10 Artigos Essenciais. *Liderança*, 1ª edição, pp. 143-168. Coimbra, Conjuntura Actual Editora.
- COLMENARES, L. A. (1996). Formación de Directores y Aprendizaje Cooperativo. In I. Mosqueda (coord.). *Coloquio: La dirección de la escuela*, pp. 341-353. Caracas, Fundación Polar.
- COMISSÃO EUROPEIA (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, pp. 1-65. [Versão eletrónica]. Consultado em 19 de outubro de 2014, em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

- COMPAYRÉ, G. (1890). *Oganisation Pédagogique et Législation des Écoles Primaires (Pédagogie Pratique et Administration Scolaire)*. Paris, Librairie Classique Paul Delaplane.
- CONFAP (2013). *Um mega-agrupamento é a negação da escola?*, pp. 1-3. [Versão eletrónica]. Consultado em 2 de abril de 2013, em:
<http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14516&langid=1>
- CONGER, J. A. (1988). Theoretical foundations of charismatic leadership. In J. A. Conger & R. N. Kanungo (eds.). *Charismatic leadership. The elusive factor in organizational effectiveness*, pp. 12-39. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- CONGER, J. A. (1989). *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- CONGER, J. A. (1991). *El líder carismático: un modelo para desarrollar cambios organizacionales exitosos*. Bogotá, McGraw-Hill.
- CONGER, J. A. & KANUNGO, R. N. (1987). Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *Academy of Management Review*, vol. 12, n.º 4, October, pp. 637-647.
- CONGER, J. A. & KANUNGO, R. N. (1988a). Introduction: Problems and prospects in understanding charismatic leadership. In J. A. Conger & R. N. Kanungo (eds.). *Charismatic Leadership. The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*, pp. 1-11. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- CONGER, J. A. & KANUNGO, R. N. (1988b). Behavioral Dimensions of Charismatic Leadership. In J. A. Conger & R. N. Kanungo (eds.). *Charismatic Leadership. The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*, pp. 78-97. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- CONGER, J. A. & KANUNGO, R. N. (1988c). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, vol. 13, n.º 3, July, pp. 471-482.
- CONGER, J. A. & KANUNGO, R. N. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- CONLEY, D. T. & GOLDMAN, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating*. Eugene, OR, Oregon School Study Council.
- CONNELL, J. & TEO, S. (eds.) (2011). *Strategic HRM. Contemporary issues in the Asia Pacific region*, 1st edition. Prahran, Tilde University Press.

- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2009). *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi*. Bilbao, Gobierno Vasco.
- CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez.
- CONTRERAS, Y. A. M. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, vol. 23, n.º 44, Marzo-Agosto, pp. 7-28.
- CORDEIRO, P. A. (1994). The Principal's Role in Curricular Leadership and Program Development. In L. W. Hughes (ed.). *The Principal as Leader*, pp. 161-183. New York, Macmillan College Publishing Company.
- CORONA, C. N.; ARROYO, G. C. & HERNÁNDEZ, R. M. T. (2013). Acompañamiento para la formación de directores principiantes de educación secundaria en México. *Trabalho & Educação*, vol. 22, n.º 2, maio/agosto, pp. 21-36.
- CORONEL, J. M. *et al.* (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Repiso, Sevilla.
- CORRÊA, J. J. (1995). *Eleição para diretores na rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG no período de 1989 a 1994*. Dissertação de Mestrado. Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (policopiado).
- CORREIA, A. (2008). *Modelos de Ensino/Formação*, pp. 1-15. [Versão eletrónica]. Consultado em 5 de outubro de 2012, em:
<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=modelo%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20centrado%20nas%20aquisi%C3%A7%C3%B5es&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0CCsQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.forma-te.com%2Fmediateca%2Fdownload-document%2F4592-modelos-deformacao.html&ei=gENvUIivG9SLhQeA1IGIBA&usq=AFQjCNECrhPNIIgtKMeu8B8QaQOdzpPlwA>
- CORREIA, A. M. & COSTA, J. A. (2003). Análise da Cultura Organizacional Escolar Através dos seus Artefactos. *Revista do Fórum Português da Administração Escolar*, n.º 3, pp. 80-88.
- CORREIA, A. M. R. & MESQUITA, A. (2013). *Mestrados & Doutoramentos. Estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência*. Porto. Vida Económica.
- CORREIA, C. J. S. P. (2008). Treinta y cinco años de políticas educativas: una visión acerca de los modelos de gestión de escuelas. In A. V. Sánchez (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 499-513. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.

- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- CORREIA, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, 2ª edição. Porto, Edições ASA.
- CORREIA, J. A. (1996). Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação. In A. Estrela; R. Canário & J. Ferreira (orgs.). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, vol. I, pp. 3-30. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CORREIA, J. A.; LOPES, A. & MATOS, M. (1999). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto, Edições ASA.
- CORREIA, J. M. B. (2009). Os Novos Desafios da Escola Pública. In H. Ferreira *et al.* (orgs.). *Investigar, Avaliar, Descentralizar. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 1-8. Bragança, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (suporte digital).
- CORREIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Cem escolas integradas em mega-agrupamentos*, julho, p. 4. [Versão eletrónica]. Consultado em 8 de março de 2013, em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/106813.html>
- CORREIO DA EDUCAÇÃO (2011). *Os novos megagrupamentos de escolas*, fevereiro, p. 3. [Versão eletrónica]. Consultado em 8 de março de 2013, em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/155305.html>
- CORREIO DA EDUCAÇÃO (2012a). *Verbas para as escolas TEIP mais do que quadruplicam*, dezembro, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 8 de março de 2013, em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/293281.html>
- CORREIO DA EDUCAÇÃO (2012b). *DREN garante que agrupamentos de escolas são desenhados em benefício dos alunos*, março, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 8 de março de 2013, em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/246977.html>
- CORTESÃO, L. (1988). *Escola, Sociedade. Que Relação?* 2ª edição. Porto, Edições Afrontamento.
- COSME, A. & TRINDADE, R. (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto, Mais Leituras.
- COSTA, A. C. & CURADO, A. P. (1995). *Projectos educativos de escola: concepções subjacentes*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

- COSTA, E. (2015). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola. In CNE (coord.). *Estado da Educação 2014*, pp. 254-261. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- COSTA, F. A (coord.) (2008). *Competências TIC: Estudo de implementação*, vol. 1. Lisboa, Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- COSTA, F. M. A. M. (2006). *Gestão e Liderança nas Escolas: Uma análise do quotidiano do director escolar*. Dissertação de Mestrado. Porto, Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa do Porto (policopiado).
- COSTA, F. M. A. M. & COSTA, J. A. (2007). Gestão e liderança organizacional: uma incursão pelo quotidiano de um director escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 6, ano VI, pp. 111-126.
- COSTA, F. M. A. M. & COSTA, J. A. (2010). O Quotidiano de um Director Escolar: Entre a Gestão e a Liderança. In A. M. Catani *et al.* (orgs.). *Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Governo da Escola: Os Novos Referenciais, as Práticas e a Formação*, pp. 1-13. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- COSTA, I. M. G. C. (2004). *A gestão escolar: reflexão sobre a gestão ou as gestões escolares*. Trabalho elaborado no âmbito da Pós-graduação em Gestão Escolar, no ano letivo de 2003/2004. Lisboa, Universidade Lusíada (policopiado).
- COSTA, J. (2014). *Liderança nas organizações escolares: os estilos de liderança dos diretores do Ensino Secundário em Timor-Leste*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (policopiado).
- COSTA, J. A. (1991). *Organização e administração escolar. Legislação base*. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação 2. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (1995). *Administração Escolar: Imagens Organizacionais e Projecto Educativo da Escola*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro (policopiado).
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto, Edições ASA.
- COSTA, J. A. (1999). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo de Escola*, 5ª edição. Lisboa, Texto Editora.

- COSTA, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Estratégia e Liderança nas Escolas. Actas do I Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 15-33. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2002). A Administração Educacional na Formação de Professores na Universidade de Aveiro: Retrospectiva de Duas Décadas. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 2, pp. 136-145.
- COSTA, J. A. (2004a). *Formação em administração educacional na Universidade de Aveiro. Décadas de oitenta e noventa*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2004b). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 2, pp. 85-114.
- COSTA, J. A. (2006). *Os projectos numa imagem de escola como hipocrisia organizada. Sumário da lição síntese*. Aveiro, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. In B. Sander & E. B. Ferreira (orgs.). *Direitos Humanos e Cidadania - Desafios para as Políticas Públicas e a Gestão Democrática da Educação. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, pp. 1-11. Niterói, RJ, ANPAE (suporte digital).
- COSTA, J. A. & CASTANHEIRA, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 31, n.º 1, janeiro/abril, pp. 13-44.
- COSTA, J. A. & FIGUEIREDO, S. (2012). Liderança instrucional e currículo: uma análise focada nas escolas do ensino secundário. In M. A. Paraíso; R. A. Vilela & S. R. Sales (orgs.). *Desafios Contemporâneos sobre Currículo e Escola Básica*, pp. 99-112. Curitiba, Editora CRV.
- COSTA, J. A.; FIGUEIREDO, S. & CASTANHEIRA, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, ano XII, pp. 83-105.
- COSTA, J. A. & MELO, A. S. (1999). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, 8ª edição. Porto, Porto Editora.

- COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A. & SOUSA, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*, 1ª edição. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. & OLIVEIRA, C. (1999). Territórios educativos de intervenção prioritária: uma abordagem exploratória de uma realidade em construção. *Inovação*, vol. 12, n.º 2, pp. 113-128.
- COSTA, J. A. *et al.* (2010). 2º painel: “Gestão Escolar, Autonomia e Participação. Balanço de 25 anos de Política Educativa em Administração Escolar”. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 2, pp. 65-87.
- COSTA, J. A. *et al.* (2011). Projecto ELO - Observatório de Liderança Educacional: Mapeamento do Quadro Conceptual de Análise. In C. S. Reis & F. S. Neves (coords.). *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I, pp. 313-318. Guarda, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (suporte digital).
- COSTA, M. E. (2009). *Gestão de Conflitos na Escola*, 1ª edição, 2ª reimpressão. Lisboa, Universidade Aberta.
- COSTA, R. J. (2009). Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *A página da educação*, n.º 186, Série II, outono, pp. 26-28.
- COSTA, T. (2013). *Gestão Contemporânea. Princípios, Tendências e Desafios*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- COTOVIO, J. (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa, Universidade Católica Editora.
- COTOVIO, J. (2011). *O debate em torno do ensino privado nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX. Um olhar particular das escolas católicas*. Tese de Doutoramento. Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (policopiado).
- COUCEIRO, M. L. P. (1995). Experiência e Autoformação. In *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. II, pp. 333-335. Porto, SPCE e Fundação Calouste Gulbenkian.
- COURTIS, J. (2004). *O abc... da Gestão*. Porto, Porto Editora.
- COURTOIS, B. (1992). La formation en situation de travail: une formation experientielle ambigue. *Education Permanente*, n.º 112, pp. 95-105.

- COUTINHO, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, 2ª edição, reimpressão. Coimbra, Edições Almedina.
- COUTINHO, G. L. (1999). Recursos humanos: o elemento essencial da qualidade. *Dois Pontos - Teoria & Prática em Gestão Educacional*, vol. 5, n.º 42, maio/junho, pp. 9-15.
- COUTINHO, M. (2003). *O Domínio da Liderança*. Lisboa, FT/Diário Económico.
- COVEY, S. R. (2007). Os três papéis que o líder desempenha no novo paradigma. In F. Hesselbein; M. Goldsmith & R. Beckhard (orgs.). *O Líder do Futuro*, pp. 179-217. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini.
- COWLING A. & MAILER, C. (1998). *Gerir os Recursos Humanos*, 1ª edição. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- COX, F. M. (1987). Community Problem Solving: A Guide to Practice with Comments. In F. M. Cox *et al.* (eds.). *Strategies of Community Organization*, pp. 150-167. Itasca, Illinois, F. E. Peacock Publishers.
- CRAINER, S. & DEARLOVE, D. (2014a). *Liderança. Como atingir o sucesso organizacional*. Porto Alegre, Bookman.
- CRAINER, S. & DEARLOVE, D. (2014b). *Gestão. Como envolver e motivar a equipe para o sucesso*. Porto Alegre, Bookman.
- CRATO, N. (2012). Ministro da Educação diz que a «escola moderna» deve ensinar que a «vida não é só alegria». *Correio da Educação*, outubro, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 9 de março de 2013, em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/2012/10/>
- CRAWFORD, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership & Management*, vol. 25, n.º 3, pp. 213-215.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens*, 3ª edição. Porto Alegre, Penso.
- CRIBBIN, J. J. (1981). *Leadership: strategies for organizational effectiveness*. New York, AMACOM.
- CRISTO, A. H. (2012). Autonomia e diversidade nas escolas. In M. E. Raymond; S. J. Steen & A. H. Cristo. *As Novas Escolas*, pp. 91-107. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CRISTO, A. H. (2013). *Escolas para o século XXI. Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- CROSSAN, M.; VERA, D. & NANJAD, L. (2008). Transcendent leadership: Strategic leadership in dynamic environments. *The Leadership Quarterly*, vol. 18, n.º 5, October, pp. 569-581.
- CROZIER, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris, Seuil.
- CROZIER, M. (1989). *L'entreprise à l'écoute. Apprendre le management pos-industriel*. Paris, InterEditions.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris, Seuil.
- CRSE (1988a). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- CRSE (1988b). *A Gestão do Sistema Escolar. Seminários*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- CRUZ, M. G. M. B. (1999). *A Escola como Organização*. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- CRUZ, S. H. V.; MAIA, M. H. & VIEIRA, S. L. (1999). Eleição de diretores - Uma mudança na cultura escolar? *Aprender*, n.º 23, dezembro, pp. 53-61.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, Harper Collins.
- CUBAN, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in School*. Albany, NY, State University of New York Press.
- CUENCA, R. (2002). *Guía para Elaborar un Diagnóstico de Necesidades de Capacitación en la Escuela (DNCE)*. Lima, Ministerio de Educación y GTZ, Cooperación Alemana al Desarrollo.
- CUNHA, A. C. (2007). *Formação de Professores. A Investigação por Questionário e Entrevista. Um Exemplo Prático*, 1ª edição. Vila Nova de Famalicão, Editorial Magnólia.
- CUNHA, C. P. (2014). O Impacto do Líderes Escolares nos Resultados Académicos dos Alunos. In O. G. Pereira, M. T. Preto & A. S. Clemente (orgs.). *Psicologia para Todos. Psicologia na Actualidade*, pp. 119-129. Lisboa, Climepsi Editores.
- CUNHA, D. (2008). A liderança transformacional nas escolas estatais e privadas - percepções dos professores. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Actas do V Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Trabalho Docente e Organizações Educativas*, pp. 39-50. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- CUNHA, M. P. (2006). O que é o 'coaching'? *Diário de Notícias, Economia*, 24 de março, p. 10.
- CUNHA, M. P. (2007). Liderança: humildade e determinação? *Diário de Notícias, Economia*, 23 de fevereiro, p. 9.
- CUNHA, M. P. & REGO, A. (2009a). *Liderar*, 2ª edição. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- CUNHA, M. P. & REGO, A. (2009b). *Manual de Gestão Transcultural de Recursos Humanos*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- CUNHA, M. P. & REGO, A. (2013). *Superequipas. Orientação para as Equipas que Desejam Superar-se*. Lisboa, Actual Editora.
- CUNHA, M. P.; REGO, A. & CABRAL-CARDOSO, C. (2007). *Tempos Modernos. Uma História das Organizações e da Gestão*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- CUNHA, M. P.; REGO, A. & FIGUEIREDO, J. C. (2013). *Lidere como um Líder. Os 12 trabalhos do executivo*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- CUNHA, M. P. et al. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- CUNHA, M. P. et al. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, 3ª edição. Lisboa, Editora RH.
- CUNHA, M. P. et al. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, 6ª edição. Lisboa, Editora RH.
- CUNHA, M. P. et al. (2016). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, 8ª edição revista e atualizada. Lisboa, Editora RH.
- CUNHA, P. D'O. (1995). Desenvolvimento do Novo Modelo de Administração e Gestão das Escolas: Desvios e Aprofundamentos. *Inovação*, vol. 8, n.ºs 1 e 2, pp. 57-70.
- CUNHA, P. D'O. (1997). Escola Básica Integrada e a Relação Pedagógica. In *Educação em Debate*, pp. 211-219. Lisboa, Universidade Católica Editora.
- CUNHA, R. C. (1992). *A Gestão de Recursos Humanos na Estratégia da Empresa*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- CUNHA, T. H. (2005). Prefácio. In J. A. Canavarro. *A organização. Teorias e paradigmas*, 2ª edição, p. 11. Coimbra, Quarteto Editora.
- CURADO, C. (coord.) (2006). *A Gestão de Pessoas em Portugal - tendências, qualificações e formação (Domínios Profissionais Transversais: 3)*, 1ª edição. Lisboa, Instituto para a Qualidade na Formação.

- CURY, A. (2000). *Organização e métodos. Uma visão holística*, 7ª edição revista e ampliada. São Paulo, Editora Atlas.
- CURY, A. (2014). *O Código da Inteligência. A Formação de Mentres Brilhantes e a Busca da Excelência Emocional e Profissional*, reimpressão da 1ª edição. Lisboa, Editora Pergaminho.
- CURY, C. R. (2002). Formação em Política e Administração da Educação no Brasil. In C. V. Estêvão; A. J. Afonso & L. C. Lima (orgs.). *Política e Administração da Educação. Investigação, Formação e Práticas. Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 1ª edição, pp. 45-57.
- D'ESPINEY, R. (1988). Escolas e Níveis de Ensino Preparatório e Secundário: Traços Distintos numa Matriz Comum. In M. C. Clímaco *et al.* (orgs.). *Práticas de Gestão. Ensino Preparatório e Secundário*, pp. 21-42. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- D'ESPINEY, R. (1994). Escolas isoladas: uma problemática de rede escolar ou pedagógica? In R. D'Espiney (org.). *Escolas Isoladas em Movimento*, pp. 37-50. Cadernos ICE n.º 1. Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas.
- D'HAINAUT, L. & VASAMILLET, C. (1997). *Políticas e Necessidades de Formação - Fins, necessidades, meios e conteúdos*. Turim, Centro Internacional de Formação - OIT.
- DAFT, R. L. (2008a). *The Leadership Experience*, 5th edition. Mason, OH, Thomson South-Western.
- DAFT, R. L. (2008b). *Organizações. Teorias e Projetos*, 2ª edição. São Paulo, Cengage Learning.
- DARESH, J. (1998). Professional development for school leadership: the impact of U. S. Educational Reform. *International Journal of Educational Research*, vol. 29, n.º 4, August, pp. 323-333.
- DARLING-HAMMOND, L. *et al.* (2005). *Instructional Leadership for Systemic Change: The Story of San Diego's Reform*. Maryland, Scarecrow Press.
- DARLING-HAMMOND, L. *et al.* (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World. Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. Executive Summary*. Stanford, CA, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

- DAVEL, E. & MACHADO, H. V. (2001). A Dinâmica entre Liderança e Identificação: Sobre a Influência Consentida nas Organizações Contemporâneas. *Revista de Administração Contemporânea*, vol. 5, n.º 3, setembro/dezembro, pp. 107-126.
- DAVIS, S. *et al.* (2005). *School Leadership Study. Developing Successful Principals*. Stanford, CA, Stanford University Educational Leadership Institute.
- DAVIS, K. (1967). *Human relations at work: the dynamics of organizational behavior*. New York, McGraw-Hill.
- DAY, C. (2012). “El director influye en los resultados, tanto directa como indirectamente”. Entrevista a Christopher Day. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 20, n.º 4, Julio y Agosto, pp. 33-38.
- DAY, C. & HARRIS, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, pp. 957-977. The Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- DAY, C. & LEITHWOOD, K. (eds.) (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change*. Dordrecht - New York, Springer.
- DAY, C. & SAMMONS, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Reading, CfBT - Education Trust.
- DAY, C. *et al.* (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, Open University Press.
- DAY, C. *et al.* (2002). Improving leadership: room for improvement? *Improving Schools*, vol. 5, n.º 1, March, pp. 36-51.
- DAY, C. *et al.* (2007). *Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Interim Report*. Nottingham, National College for School Leadership.
- DAY, C. *et al.* (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham, National College for School Leadership and University of Nottingham.
- DAY, C. *et al.* (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham, National College for School Leadership.
- DAY, C. *et al.* (2011). *Successful School Leadership. Linking with Learning and Achievement*. Berkshire, Open University Press.
- DE HOOGH, A. H. *et al.* (2005). Leader motives, charismatic leadership, and subordinates' work attitude in the profit and voluntary sector. *The Leadership Quarterly*, vol. 16, n.º 1, February, pp. 17-38.

- DE HOOGH, A. H.; DEN HARTOG, D. N. & KOOPMAN, P. L. (2005). Linking the Big Five-Factors of personality to charismatic and transactional leadership: perceived dynamic work environment as a moderator. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 26, n.º 7, November, pp. 839-865.
- DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa, Instituto Piaget.
- DE KETELE, J.-M. *et al.* (1994). *Guia do Formador*. Lisboa, Instituto Piaget.
- DEAL T. (1988). The Symbolism of Effective Schools. In A. Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*, pp. 198-222. Milton Keynes, Open University Press.
- DEAL, T. E. & KENNEDY, A. A. (1982). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. Readings, MA, Addison Wesley.
- DEAL, T. E. & PETERSON, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D. C., Office of Educational Research and Improvement.
- DEAL, T. E. & PETERSON, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- DECOPROTESTE (2013). Inquérito exclusivo: Exame nacional. Da sala à qualidade do ensino pela voz dos pais. *Proteste*, n.º 346, maio, pp. 34-37.
- DELGADO, A. M. G. (2010a). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Tesis Doctoral. Huelva, Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (policopiado).
- DELGADO, A. M. G. (2010b). Mejorar el Liderazgo Pedagógico y Distribuido de la Dirección Escolar: el Juicio de Expertos. In M. A. Moya (org.). *XI Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, pp. 1-10. Getafe, Asunción Manzanera Moya y Wolters Kluwer España (suporte digital).
- DELGADO, A. M. G. (2011). La descentralización de la formación para la dirección escolar en España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 15, n.º 2, pp. 199-217.
- DELGADO, J. M. & MARTINS, É. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas-1974-1999. Continuidade e Rupturas*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

- DELGADO, M. L. (1985). Organización General de un Centro de EGB. In O. S. Barrio (org.). *Organización Escolar*, pp. 169-187. Madrid, Ediciones Anaya.
- DELGADO, M. L. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*, 2ª edición. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- DELGADO, M. L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, n.º 232, septiembre-diciembre, pp. 367-388.
- DELGADO, M. L. (2006). La Escuela como Organización. In M. L. Delgado (coord.). *La Organización y Gestión del Centro Educativo: Análisis de Casos Prácticos*, 5ª edición, pp. 45-63. Madrid, Editorial Universitas.
- DELGADO, M. L. (2008). Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano. In J. Gairín & S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, 1ª edición, pp. 162-170. Madrid, Wolters Kluwer España.
- DELGADO, M. L. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid, Editorial La Muralla.
- DELGADO, M. L. (2014). El Liderazgo en las Organizaciones. Técnicas de Formación. In A. M. Rivilla; C. R. Serna & D. A. A. S. Antonio (coords.). *Desarrollo de las Instituciones y su Incidencia en la Innovación de la Docencia*, 1ª edición, pp. 1-100. Madrid, Editorial Universitas (suporte digital).
- DEMEUSE, M. et al. (2008). *L'Éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Paris, INRP.
- DEN HARTOG, D. N. & KOOPMAN, P. L. (2001). Leadership in organizations. In N. Anderson et al. (eds.). *Handbook of industrial, work, and organizational psychology*, vol. 2, pp. 166-187. London, Sage Publications.
- DENISON, D. (1996). What is the Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *Academy of Management Review*, vol. 21, n.º 3, July, pp. 619-654.
- DENTINHO, J. M. (2004). Liderança inteligente. *Executive Digest*, n.º 119, ano 10, setembro, pp. 20-23.
- DESSLER, G. (1988). *Organización y Administración. Enfoque situacional*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- DESSLER, G. (2003). *Human Resource Management*, 9th edition. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

- DEVLIN, A. S. (2011). Big School? Small School? Does School Size Matter? Can large Schools foster a small School culture? *Psychology Today Online*, 4/04/2011, pp. 1-3. [Versão eletrónica]. Consultado em 23 de julho de 2013, em: <http://www.psychologytoday.com/blog/what-americans-build-and-why/201104/big-school-small-school-does-school-size-matter>
- DEWEY, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- DGAE (2015). *Programa de Formação Líderes Inovadores 2015-2016 (5ª Edição)*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 3 de abril de 2015, em: <http://www.dgae.mec.pt/web/14654/187>
- DGEEC (2013). *Relatório TALIS 2013 - Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- DGIDC (2011). Educação e currículo. Ecos, destaques e notícias das escolas. *Boletim dgidc*, n.º 11, abril, pp. 1-6.
- DIAS, A. & HAPETIAN, I. (1998). Currículos Alternativos e Prevenção do Risco. In A. G. Dias *et al.* (orgs.). *Autonomia das Escolas - Um Desafio*, 1ª edição, pp. 25-65. Lisboa, Texto Editora.
- DIAS, A. J. *et al.* (1998). *Autonomia das Escolas. Um Desafio*, 1ª edição. Cacém, Texto Editora.
- DIAS, Á. L. & VARELA, M. (2013). Gestão Empresarial. In A. Oliveira-Brochado *et al.* (orgs.). *Gestão e Estratégia. Desafios da Globalização*, vol. 2, pp. 21-110. Lisboa, Escolar Editora.
- DIAS, F. (2008). *Cultura da empresa e parcerias de negócio*. Porto, ANJE.
- DIAS, I. J. B. (1996). Análise da organização escolar. *O Professor*, n.º 48, III Série, janeiro/fevereiro, pp. 11-14.
- DIAS, J. A. (2002). *Gestão da escola fundamental. Subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*. Versão brasileira adaptada, 8ª edição. São Paulo, Cortez Editora.
- DIAS, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto, Areal Editores.
- DIAS, M. (2014). A Escola e o Território nas Políticas de Educação Prioritária em Portugal (1988-2013). In T. Estrela *et al.* (orgs.). *Educação Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*, pp. 712-713. Lisboa, EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

- DÍAZ, M. J. F.; FERNÁNDEZ, M. Á. & TORANZO, E. H. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Dicionário da Língua Portuguesa* (2014). Porto, Porto Editora.
- Dicionário Enciclopédico Lello Universal* (1997). Vol. Primeiro. Porto, Lello Editores.
- DIGNEFFE, F. & BECKERS, M. (2011). *Do indivíduo ao social: a abordagem biográfica*. In L. Albarello *et al.* (orgs.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, 3ª edição, pp. 203-245. Lisboa Gradiva.
- DINIS, L. L. V. (1992). O novo modelo de gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio). *O Professor*, janeiro/fevereiro, n.º 24, 3ª série, pp. 3-12.
- DINIS, L. L. V. (1997). *Presidente do Conselho Directivo o Profissional como Administrador. Escolas do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico. Dois Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- DINIS, L. L. V. (2002). O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 2, pp. 114-136.
- DINIS, L. L. V. (2003). As Escolas como Organizações Profissionais. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 3, pp. 61-80.
- DINIS, L. L. V. (2004). Das Teorias das Organizações à Organização das Teorias: Do Mundo da Gestão ao Mundo da Educação. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 4, pp. 78-98.
- DINIZ, A. (2011). *Líder do Futuro. A Transformação em Líder Coach*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- DIOGO, J. (2004). Liderança das escolas: sinfonia ou jazz? In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e Gestão Local da Educação. Actas do III Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 267-2179. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- DIOGO, J. & CASTRO-RAMOS, C. (2005). A Liderança das Escolas: Ficções e Realidades. Elementos para a Compreensão dos Processos de Liderança das Escolas no Quadro da Autonomia. In L. L. Dinis & N. Afonso (eds.). *A Escola entre o Estado e o Mercado. O Público e o Privado na Regulação da Educação. Actas do II Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 405-428. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- DIPBOYE, R. L.; SMITH, S. S. & HOWELL, W. C. (1994). Training and development. In R. L. Dipboye; S. S. Smith & W. C. Howell (orgs.). *Understanding Industrial and Organizational Psychology. An Integrated Approach*, 1st edition, pp. 481-529. Ft Worth Texas, Harcourt Brace College Publishers.
- DOLAN, S. L. & GARCÍA, S. (2006). *Gestão por Valores*. Rio de Janeiro, Qualitymark Editora.
- DOLAN, S. L. *et al.* (2003). *La gestión de los recursos humanos. Preparando profesionales para el siglo XXI*, 2^a edición. Madrid, McGraw-Hill.
- DOMINGUES, L. H. (2003). *A Gestão de Recursos Humanos e o Desenvolvimento Social das Empresas*, 1^a edição. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- DONALDSON, L. (1995). *American Anti-Management Theories of Organization: A Critique of Paradigm Proliferation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DONALDSON, G. A. (2001). *Cultivating Leadership in Schools: People, Purpose and Practice*. New York, Teachers College Press.
- DONALDSON, G. A. (2006). *Cultivating Leadership in Schools. Connecting People, Purpose, and Practice*, 2nd edition. New York, Teachers College Press.
- DONNELLY, J. H.; GIBSON, J. L. & IVANCEVICH, J. M. (2000). *Administração. Princípios de gestão empresarial*, 10^a edição. Amadora, McGraw-Hill de Portugal.
- DONOSO, S. *et al.* (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, n.º 49, janeiro-abril, pp. 133-158.
- DORES, A. P. (1993). A Escola do Futuro. *Ler educação*, n.ºs 11/12, maio/dezembro, pp. 81-97.
- DOURADO, L. F. (2001). Escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In N. S. C. Ferreira (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, 3^a edição, pp. 77-95. São Paulo, Cortez Editora.
- DOURADO, L. F. (2006). *Gestão da Educação Escolar*. Brasília, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
- DOURADO, L. F. & COSTA, M. (1998). *Escolha de dirigentes no Brasil: relatório final de pesquisa*. Brasília, ANPAE.
- DRAGO-SEVERSON, E. (2007). Helping Teachers Learn: Principals as Professional Development Leaders. *Teachers College Record*, vol. 19, n.º 1, January, pp. 70-125.

- DRENT, M. & MEELISSEN, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, vol. 51, n.º 1, August, pp. 187-199.
- DRUCKER, P. F. (1954). *The Practice of Management*. New York, Harper & Row.
- DRUCKER, P. F. (1980). *Management in Turbulent Times*. New York, Harper & Row.
- DRUCKER, P. F. (1999). *Management challenges for the twenty-first century*. London, Butterworth-Heinemann.
- DRUCKER, P. F. (2013). *O essencial de Drucker. Uma seleção das melhores teorias do pai da gestão*, 1ª reimpressão. Lisboa, Actual Editora.
- DRUMMOND, V. S. (2007). *Confiança e Liderança nas Organizações*. São Paulo, Thomson Learning Edições.
- DUARTE, M. C. & FONTES, M. A. (1997). Representações dos alunos sobre a escola. *O professor*, n.º 55, III Série, maio/junho, pp. 15-20.
- DUCHON, D. & PLOWMAN, D. A. (2005). Nurturing the spirit at work: Impact on work unit performance. *The Leadership Quarterly*, vol. 16, n.º 5, October, pp. 807-833.
- DUFFY, B. (2010). Análise de Dados Documentais. In J. Bell. *Como Realizar um Projecto de Investigação*, 5ª edição, pp. 101-116. Lisboa, Gradiva.
- DuFOUR, R. (2002). The Learning-Centered Principal. *Educational Leadership*, vol. 59, n.º 8, May, pp. 12-15.
- DuFOUR, R.; DuFOUR, R. & EAKER, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work. New Insights for Improving Schools*. Bloomington, Solution Tree Press.
- DUKE, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York, Random House.
- DULUC, A. (2001). *Liderança e confiança. Desenvolver o Capital para as Organizações Competitivas* Lisboa, Instituto Piaget.
- DUNDUM, U. R.; LOWE, K. B. & AVOLIO, B. J. (2002). A Meta-Analysis of Transformational and Transactional Leadership Correlates Effectiveness and Satisfaction: An Update and Extension. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (eds.). *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead*, vol. 2, pp. 35-66. New York, Elsevier Science.
- DUNNING, G. (2000). New Heads in Wales. In R. Bolam; G. Dunning & P. Karstanje (eds.). *New Heads in the New Europe*, pp. 129-152. Münster, Waxmann Verlag GmbH.

- DUPUY, Y. & ROLAND, G. (1991). *Manual de Controlo de Gestão*. Mem Martins, Edições CETOP.
- DUTKA, W. & MARGGRAF, C. (1987). Wahrnehmung und Rückkopplung des Lehrerverhaltens durch Schüler: Systemische Erfassung und Beeinflussung ausgewählter Unterrichtsklimamerkmale in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, vol. 34, n.º 4, pp. 298-305.
- EARLEY, P. & WEINDLING, D. (2006). Consultant Leadership - a new role for head teachers? *School Leadership & Management*, vol. 26, n.º 1, pp. 37-53.
- EARLEY, P. & WEINDLING, D. (2007). Do School Leaders have a Shelf Life? Career Stages and Headteacher Performance. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 35, n.º 1, January, pp. 73-88.
- EBOLI, C. M. R. (2010). *Liderança autêntica, transformacional e orientada para resultado: um estudo de seus efeitos interativos sobre o desempenho individual*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Faculdade de Economia e Finanças IBMEC (policopiado).
- EDWARDS, W. & NEWMAN, J. R. (1982). *Multiattribute Evaluation*. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- ELCARTE, N. M. (2016). Un director, ¿se hace o nace? La profesionalización de la dirección educativa. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 24, n.º 1, Enero y Febrero, pp. 6-7.
- ELLSTROM, P.-E. (1983). Four faces of Educational Organizations. *Higher Education*, n.º 12, pp. 231-241.
- ELMORE, R. F. (2000a) Hard Questions About Practice. *Educational Leadership*, vol. 59, n.º 8, May, pp. 22-25.
- ELMORE, R. F. (2000b). *Building a New Structure For School Leadership*. Washington DC, The Albert Shanker Institute.
- ELMORE, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. In B. Pont; D. Nusche & D. Hopkins (eds.) *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, pp. 37-68. Paris, OECD.
- ELMORE, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile, Fundación Chile.
- EMERY, F. E. & TRIST, E. L. (1960). Socio-technical Systems. In C. W. Churchman & M. Verhulst (eds.). *Management Sciences: Models and Techniques*, vol. 2, pp. 83-97. New York, Pergamon Press.

- Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana* (1994). Vol. XX. Madrid, Editorial Espasa Calpe.
- Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura, Edição Século XXI* (1998). Vol. 12. Lisboa-São Paulo, Editorial Verbo.
- Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura, Edição Século XXI* (1999). Vol. 8. Lisboa-São Paulo, Editorial Verbo.
- ENGLAND, G. (1989). Tres Formas de Entender la Administración Educativa. In J. Smyth *et al.* (eds.). *Teoría Crítica de la Administración Educativa*, pp. 76-112. València, Universitat de València.
- ENGUITA, M. F. (2005). *A cidade e a Escola numa Era de Transformação, Informação e Globalização*. Palestra proferida no Congresso Municipal de Educação de São Paulo, em 17 e 18 de novembro. São Paulo, Congresso Municipal de Educação de São Paulo.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga, Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho.
- ERAUT, M. (1987). Inservice teacher education. In M. J. Dunkin (ed.). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, pp. 730-743. Oxford, Pergamon.
- ERENBURG, M. & GRAHAM, H. (1989). Cleveland's labor climate: Second impressions. *Labor Law Journal*, vol. 40, n.º 12, December, pp. 788-792.
- ERICKSON, F. (1987). Conceptions of School Culture: An Overview. *Educational Administration Quarterly*, vol. 23, n.º 4, November, pp. 11-24.
- ERICKSON, R. J. (1995). The Importance of Authenticity for Self and Society. *Symbolic Interaction*, vol. 18, n.º 2, Summer, pp. 121-144.
- ESCÓRCIO, A. N. *et al.* (2010). O E-Learning na Nova Geração. In A. Mendonça & A. V. Bento (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança. Currículo. Inovação. Supervisão*, 2ª edição, pp. 261-276. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- ESPINOZA, V. H. (2003). *Gestión del potencial humano*. Lima, Escuela de Graduados de la PUCP.
- ESTEBAN, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação. Fundamentos e tradições*. Porto Alegre, AMGH Editora.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (1994). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas numa perspectiva institucional. *IGE Informação*, n.º 2, ano 3, dezembro, pp. 49-56.

- ESTÊVÃO, C. A. V. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. A mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 87-98.
- ESTÊVÃO, C. V. (1997). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policopiado).
- ESTÊVÃO, C. A. V. (1998a). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 11, n.º 1, pp. 23-35.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (1998b). Políticas de formação de recursos humanos nas organizações educativas: das práticas modernas aos discursos pós-modernos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, vol. 3, n.º 2, pp. 213-220.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (1999a). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa, IIE.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (1999b). Escola, Justiça e Autonomia. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 139-155.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (2000a). Liderança e Democracia: o Público e o Privado. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Estratégia e Liderança nas Escolas*, pp. 35-44. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (2000b). Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia de justiça. *IGE Informação*, n.º 1, ano 8, dezembro, pp. 35-50.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (2001). Gestão educacional e formação. *Gestão em Ação*, vol. 4, n.º 2, julho/dezembro, pp. 87-105.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (2002). Gestão educacional e formação. In L. M. Machado & N. S. C. Ferreira (orgs.). *Política e gestão da educação. Dois olhares*, pp. 83-106. Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (2004). *Educação, justiça e autonomia. Os lugares da escola e o bem educativo*, 1ª edição. Cadernos do CRIAP n.º 43. Porto, Edições ASA.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 16, n.º 61, out./dez., pp. 503-514.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp. 105-126. Porto, Porto Editora.

- ESTEVINHA, P. A. S. & RUA, O. M. M. M. L. (2012). A Liderança Transformacional Influencia a Cultura Organizacional das Instituições do Ensino Superior? Estudo de Caso. *Contabilidade & Gestão*, n.º 13, novembro, pp. 111-141.
- ESTINGOY, M. & CAZALS, B. (1999). A gestão das diferenças culturais. In P. Romagni *et al.* (eds.). *10 Instrumentos Chave da Gestão*, 1ª edição, pp. 133-167. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*, 3ª edição. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, M. T. (2002). Modelos de formação de Professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, vol. XI, n.º 1, pp. 17-29.
- ESTRELA, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, II série, n.º 2, pp. 5-30.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, pp. 73-80. Porto, Porto Editora.
- ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I. & LEITE, T. (1999). Processos de Identificação de Necessidades - Uma Reflexão. *Revista de Educação*, vol. VIII, n.º 1, pp. 29-48.
- ESTRELA, M. T. *et al.* (1998). Necessidades de Formação Contínua de Professores: Uma Tentativa de Resposta a Pedidos de Centros de Formação. *Revista de Educação*, vol. VII, n.º 2, pp. 129-149.
- ESTRELLA, M. T. (2001a). El directivo, la escuela y las personas. In A. E. Huerta (coord.). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*, pp. 17-30. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- ESTRELLA, M. T. (2001b). Dirección y Liderazgo. In A. E. Huerta (coord.). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*, 1ª edición, pp. 61-107. Buenos Aires, Ediciones Paidós Ibérica.
- ESTRUCH, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona, Ciss Praxis.
- ETZIONI, A. (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. São Paulo, Zahar Editores.
- ETZIONI, A. (1980). *Organizações Modernas*, 6ª edição. São Paulo, Livraria Pioneira Editora.

- ETZIONI, A. (1984). *Organizações Modernas*, 7ª edição. São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- EURYDICE (1989). *Guide pour l'élaboration des analyses comparatives (Conclusions du Group de Travail)*. Bruxelles, Eurydice.
- EURYDICE (1996). *Directores de Centros Docentes en la Unión Europea*. Bruselas, Unidat Europea Eurydice.
- EURYDICE (2006). *Organização do Sistema Educativo em Portugal 2006/07*, pp. 1-333. [Versão eletrónica]. Consultado em 22 de dezembro de 2013, em: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/eurydice-o-sistema-educativo-em-portugal-2006-2007.pdf>
- EURYDICE (2007a). *Estruturas dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Ensino para Adultos na Europa*. Lisboa, ME-GEPE.
- EURYDICE (2007b). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. Organização do Sistema Educativo em Portugal 2006/07*, pp. 1-327. [Versão eletrónica]. Consultado em 4 de novembro de 2012, em: <http://nunosilvafraga.net/wp-content/uploads/2010/04/Organiza%C3%A7%C3%A3o-do-Sistema-Educativo-em-Portugal.pdf>
- EURYDICE (2008). *Níveis de Autonomia e Responsabilidades dos Professores na Europa*. Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
- EURYDICE (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels, European Commission.
- EURYDICE (2012a). *Educação para a Cidadania na Europa*. Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- EURYDICE (2012b). *Números-Chave da Educação na Europa 2012*. Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- EURYDICE (2013). *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa. Relatório Eurydice Educação e Formação*. Lisboa/Bruxelas, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Comissão Europeia.
- EVANS, M. G. (1970). Leadership and Motivation: A Core Concept. *Academy of Management Journal*, vol. 13, n.º 1, March, pp. 91-102.
- EVANS, M. G. (1996). R. J. House's "A path-goal theory of leader effectiveness". *The Leadership Quarterly*, vol. 7, n.º 3, Autumn, pp. 305-309.

- EZPELETA, J. & FURLÁN, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- FABRE, M. (1995). *Penser la formation*. Paris, PUF.
- FACHADA, O. (1998). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa, Edições Rumo.
- FACHADA, O. (2014). *Liderança. A Prática da Liderança. A Liderança na Prática*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- FALCÃO, M. N.; NEVES, N. & ALMEIDA, T. (1995). Continuidades e rupturas na experimentação do novo modelo de administração escolar. *Inovação*, vol. 8, n.ºs 1 e 2, pp. 89-104.
- FALCÃO, M. N.; NEVES, N. & SEABRA, T. (1995). Alguns Aspectos Críticos do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão das Escolas do Ensino Não Superior. In A. Estrela; J. Barroso & J. Ferreira (orgs.). *A Escola. Um Objecto de Estudo. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*, pp. 447-454. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- FAREY, P. (1993). Mapping the leader/manager. *Management Education and Development*, vol. 24, part 2, pp. 109-121.
- FARIA, J. C. (2002). *Administração. Teorias & Aplicações*. São Paulo, Pioneira.
- FARIA, J. H. & MENEGHETTI, F. K. (2011a). Burocracia como organização, poder e controle. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 51, n.º 5, set./out., pp. 424-439.
- FARIA, J. H. & MENEGHETTI, F. K. (2011b). Liderança e Organizações. *Revista de Psicologia*, vol. 2, n.º 2, julho/dezembro, pp. 93-119.
- FARRÉ, M. G. (2010). ¿Sabemos lo Necesario sobre Liderazgo Escolar? In M. A. Moya (org.). *XI Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, pp. 1-10. Getafe, Asunción Manzanares Moya y Wolters Kluwer España (suporte digital).
- FÁVERO, L. L. & ANDRADE, M. L. C. V. O. (2006). Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In D. Pretti (org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*, 3ª edição, pp. 153-178. São Paulo, Associação Editorial Humanitas.
- FAVINHA, S. M. S. (2011). *Lideranças Escolares: Os Diretores e a Abertura à Mudança e à Inovação (Estudo de um Caso)*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- FAYOL, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Paris, Dunod.
- FAYOL, H. (1984). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo, Editora Atlas.

- FEINBERG, W. (1993). *Japan and the Pursuit of a New American Identity*. New York, Routledge and Kegan Paul.
- FELDMANN, M. G. & D'ÁGUA, S. V. N. L. (2009). Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In M. G. Feldmann (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*, pp. 189-200. São Paulo, Editora Senac São Paulo.
- FENPROF (1995). *Contributos da FENPROF para o Relatório Final do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão*, Sindicato de Professores da Zona Norte, pp. 1-4. [Versão eletrónica]. Consultado em 4 de novembro de 2012, em: <http://www.spn.pt/?aba=27&cat=4&doc=41&mid=115>
- FENPROF (1997). Parecer sobre as Propostas do Ministério da Educação. Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, *Jornal da FENPROF*, n.º 144, novembro, pp. 12-16. Lisboa, FENPROF.
- FENPROF (1999). A FENPROF, os Conselhos Locais/Municipais de Educação e os Agrupamentos de Escolas quando a Autonomia não passa das palavras..., *Jornal da FENPROF*, n.º 155, abril, pp. 9-11. Lisboa, FENPROF.
- FENPROF (2008). *Parecer da FENPROF sobre o projecto de decreto-lei para consulta pública de regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*, pp. 1-7. [Versão eletrónica]. Consultado em 17 de outubro de 2014, em: http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/PARECER_GESTAO.pdf
- FENPROF (2009a). O regresso da figura do director e de um modelo autoritário de escola. *Jornal da FENPROF*, n.º 232, abril, pp. 22-23.
- FENPROF (2009b). Autonomia, administração e gestão das escolas. *A página da educação*, n.º 186, Série II, outono, pp. 38-40.
- FENPROF (2012). *É erro “crato” insistir na constituição de mega-agrupamentos*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 26 de agosto de 2014, em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=6352>
- FENPROF (2013a). *MEC cria 67 mega-agrupamentos no meio do ano letivo!...*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=226&doc=7072>
- FENPROF (2013b). Gestão das escolas. *Jornal da FENPROF*, n.º 264, fevereiro, p. 21.
- FENPROF (2013c). Ficha 6 - Gestão das escolas. *Jornal da FENPROF*, n.º 265, maio, p. 25.

- FENPROF (2014). *Direções das escolas condenadas a gerir recursos que não têm. Desemprego e mobilidade especial ameaçam docentes*, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 29 de maio de 2014, em:
<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=8673>
- FENPROF (2016a). Sobre o despacho de organização do ano letivo 2016/17. Avanços verificados com a negociação não dispensam professores de continuar a lutar! *Jornal da FENPROF*, n.º 284, julho, p. 4-5.
- FENPROF (2016b). Organização do Ano Letivo. Exige-se a normalização dos horários e das condições de trabalho. *Jornal da FENPROF*, n.º 285, setembro, p. 13.
- FERNANDES, A. A. (2007). *Evelhecimento e Perspectivas de Criação de Emprego e Necessidades de Formação para a Qualificação de Recursos Humanos*. Lisboa, Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- FERNANDES, A. M. S. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário: evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- FERNANDES, A. S. (1998). A escola e as outras instâncias educativas. In E. L. Pires; A. S. Fernandes & J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar*, 2ª edição, pp. 63-70. Porto, Edições ASA.
- FERNANDES, A. S. (2000). Contratos de autonomia e autonomia contratual na escola pública. In M. A. Veiga & J. Magalhães (orgs.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem*, pp. 887-900. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- FERNANDES, A. S. (2003). Tendências e paradigmas da administração educacional. In A. P. Vilela (coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, pp. 36-45. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- FERNANDES, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho *et al.* (orgs.). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, 1ª edição, pp. 53-89. Porto, Edições ASA.
- FERNANDES, C. P. C. (2012). *Nova Gestão Escolar em Autonomia: Parcerias e Mudanças nos Projetos Educativos*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).

- FERNANDES, C. S. F. (2014). *Equacionando o papel do/a mediador/a em contexto TEIP: construindo a profissionalidade numa equipa multidisciplinar*. Relatório. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- FERNANDES, F. M. (1989). Da autonomia e gestão das escolas. *Dirigir*, n.º 9, agosto/setembro/outubro, pp. 72-74.
- FERNANDES, J. M. (2013). A escola pública e a difícil relação da nossa esquerda com a liberdade. *Público*, n.º 8619, ano XXIV, 15 de novembro, p. 56.
- FERNANDES, K. & BENTO, A. M. V. (2011). E-Liderança: Um Futuro Emergente. In C. N. Fino & J. M. Sousa (orgs.). *Pesquisar para mudar (a educação)*, pp. 209-222. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- FERNANDES, M. C. N. (2013). *Formação Contínua de Professores: Integração das TIC no Ensino da Matemática*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- FERNANDES, J. C. (2015). Terminologias do E-Learning. Ambientes de Aprendizagem Mediada por Tecnologias: Alguns Cenário. In A. Peres; A. Mesquita & P. Pimenta (coords.). *Guia Prático do E-Learning. Casos práticos nas organizações*, pp. 16-31. Porto, Vida Económica.
- FERNANDES, V. S. (2012). Formação de Dirigentes no Contexto da Gestão Escolar. In M. Â. Aguiar & B. Sander (coords.). *Gestão pedagógica e política educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*, pp. 1-15. Zaragoza, ANPAE (suporte digital).
- FERNÁNDEZ, À. C. & SOLER, J. M. L. (2012). *El poliedro del liderazgo. Una aproximación a la problemática de los valores en el liderazgo*, 1ª edición. Barcelona, Libros de Cabecera.
- FERNÁNDEZ, A. R.; QUIRÓS, M. A. M. & MARTÍN, V. Z. (2004). Psicología de las organizaciones. Marco conceptual, epistemológico y metodológico. In A. R. Fernández (coord.). *Psicología de las organizaciones*, pp. 69-124. Barcelona, Editorial UOC.
- FERNÁNDEZ, C. F. & VECHIO, R. P. (1997). Situational leadership theory revisited: A test of an across-jobs perspective. *The Leadership Quarterly*, vol. 8, n.º 1, pp. 67-84.
- FERNÁNDEZ, F.; GUAZZINI, C. & RIVERA, M. (2012). Caracterización de los Directores en Chile. In J. Weinstein & G. M. Stuardo (eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de*

escuela en Chile?, pp. 41-54. Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE.

FERNÁNDEZ, I. (2014). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad*, 8ª edición. Madrid, Narcea Ediciones.

FERNÁNDEZ, L. S. & GÓMEZ, C. I. O. (1996). Evaluación orientadora de las competencias profesionales de la dirección educativa. In A. V. Sánchez (coord.). *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, pp. 741-750. Bilbao, Ediciones Mensajero.

FERNÁNDEZ, M. Á. (1988). *El Equipo Directivo. Recursos Técnicos de Gestión*. Madrid, EDITORIAL POPULAR.

FERNÁNDEZ, M. Á. (1992). El director de la reforma. Perfil y funciones. In M. A. Fernández (coord.). *La Dirección Escolar: Formación y Puesta al Día*, pp. 56-89. Getafe, Editorial Escuela Española.

FERNÁNDEZ, M. Á. (1993). *El perfil del director en el sistema educativo español. Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (policopiado).

FERNÁNDEZ, M. Á. (1996). Los estilos de dirección y sus consecuencias. Bases para su configuración como estrategia de intervención. In G. D. Fernández & J. M. López (orgs.). *Manual de organización de instituciones educativas*, pp. 303-346. Madrid, Editorial Escuela Española.

FERNÁNDEZ, M. Á. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid, Editorial Escuela Española.

FERNÁNDEZ, M. Á. (2000). El Liderazgo de los Procesos Educativos. In A. V. Sánchez (coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 299-361. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.

FERNÁNDEZ, M. Á. (2003). La Dirección Escolar en el Contexto Europeo. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 11, n.º 2, Marzo y Abril, pp. 15-19.

FERNÁNDEZ, M. Á. (2007a). Los estilos de dirección. In J. V. Orts (coord.). *Equipos directivos y autonomía de centros*, pp. 173-194. Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

FERNÁNDEZ, M. Á. (2007b). La dirección escolar que tenemos. La dirección escolar que necesitamos. *Participación educativa*, n.º 5, Junio, pp. 83-92.

- FERNÁNDEZ, M. Á. (2011). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*, 1ª reimpressão. Madrid, Wolters kluwer España.
- FERNÁNDEZ, M. Á. (2014). La Dirección Escolar en la LOMCE. *Organización y Gestión Educativa*, Dossier Herramientas, vol. 22, n.º 2, Marzo y Abril, pp. II-V.
- FERNÁNDEZ, M. Á. (2016). Profesionalizar la dirección escolar. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 24, n.º 1, Enero y Febrero, pp. 20-25.
- FERNÁNDEZ, M. Á. & SANZ, M. S. (1996). *Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2005). *Introducción a la Evaluación Psicológica II*, 5ª edición. Madrid, Ediciones Pirámide.
- FERRAZ, H. N. R. (2014). *Efeitos do Programa TEIP sobre os resultados escolares de alunos do ensino secundário (2001/2002 a 2012/2013)*. Dissertação de Mestrado. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- FERREIRA, A. & MAGALHÃES, J. (1994). *Regulamento Interno e Gestão Escolar*, 1ª edição. Porto, Areal Editores.
- FERREIRA, A. I. et al. (2015). *GRH para Gestores*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- FERREIRA, B. et al. (2015). *Fundamentos de Marketing*, 3ª edição, revista e corrigida. Lisboa, Edições Sílabo.
- FERREIRA, C. & HENRIQUES, S. (1996). *Ciências da Administração*. Lisboa, Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- FERREIRA, E. (2004). A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 22, pp. 133-152.
- FERREIRA, E. (2009). No enredo da avaliação, a governação democrática da escola numa vivência em Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). In B. Silva; L. Almeida; A. Barca & M. Peralbo (orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 3830-3844. Braga, CIEd, Universidade do Minho.
- FERREIRA, E. (2012). *(D)enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto, Porto Editora.
- FERREIRA, E.; LOPES, A. & CORREIA, J. A. (2015). Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 30, n.º 30, pp. 59-72.

- FERREIRA, F. I. (2003). *O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura*. Tese de Doutoramento. Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (policopiado).
- FERREIRA, F. I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J., Formosinho; A. S. Fernandes; J. Machado & F. I. Ferreira. *Administração da Educação - Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*, pp. 265-306. Porto, Edições ASA.
- FERREIRA, F. I. & SILVA, C. (2014). Contextos, atores e desafios da liderança: perspetivas dos diretores. In M. A. Flores (org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*, 1ª edição, pp. 183-216. Santo Tirso, De Facto Editores.
- FERREIRA, H. C. (2005). *A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: Que Participação dos Professores na Organização da escola e do Processo educativo?* Tese de Doutoramento. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policopiado).
- FERREIRA, I. & TEIXEIRA, A. R. (2010). Territórios de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, pp. 331-350.
- FERREIRA, I. & TEIXEIRA, A. R. (2012a). Educação compensatória - da origem aos nossos dias: discussão conceptual. In J. L. Teixeira (coord.). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*, pp. 13-27. Porto, Edições Afrontamento.
- FERREIRA, I. & TEIXEIRA, A. R. (2012b). Caracterização genérica dos agrupamentos de escolas estudados. In J. L. Teixeira (coord.). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*, pp. 29-70. Porto, Edições Afrontamento.
- FERREIRA, J. (1992). A propósito da (falta de) avaliação da gestão democrática. *Correio Pedagógico*, n.º 67, setembro, p. 5.
- FERREIRA, J. M. C.; NEVES, J. & CAETANO, A. (coords.) (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, McGraw-Hill.
- FERREIRA, J. M. C.; NEVES, J. & CAETANO, A. (2011). Mudança e intervenção organizacional. In J. M. C. Ferreira; J. Neves & A. Caetano (coords.). *Manual de Psicossociologia das Organizações*, pp. 603-642. Lisboa, Escolar Editora.
- FERREIRA, J. M. C. et al. (1999). *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide, McGraw-Hill.

- FERREIRA, J. V. (2010). Recursos Humanos: futuros e aquisições. *Dirigir*, n.º 111, julho/agosto/setembro, pp. 24-27.
- FERREIRA, L. S. (2010). O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 23, n.º 1, pp. 81-98.
- FERREIRA, M. F. M. (2012). *Liderança Educativa, do Desafio ao Sucesso: Estudo sobre a Liderança de uma Escola Secundária em Meio Urbano*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- FERREIRA, M. L. F. D. (1994). Direcção, Administração e Gestão das Escolas. Algumas Reflexões. *IGE Informação*, n.º 2, ano 3, dezembro, pp. 20-24.
- FERREIRA, M. M. F. (2006). *Organizações, Trabalho e Carreira*. Loures, Lusociência.
- FERREIRA, N. S. C. (2001). A Gestão da Educação e as Políticas de Formação de Profissionais da Educação: Desafios e Compromissos. In N. S. C. Ferreira (org.). *Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios*, 3ª edição, pp. 97-115. São Paulo, Cortez Editora.
- FERREIRA, N. C. & TORRES, L. M. L. (2011). Liderança e cultura organizacional: fragmentos do trabalho quotidiano do director numa escola secundária. In A. Neto-Mendes; Costa, J. A. & A. Ventura (orgs.). *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, pp. 281-301. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- FERREIRA, N. C. & TORRES, L. M. L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 28, n.º 1, janeiro/abril, pp. 86-111.
- FERREIRA, P. M. G. (2010). *A Liderança exercida pelo Conselho Geral: o papel do líder em Regime de Autonomia, Gestão e Administração Escolar: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Évora, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (policopiado).
- FERRER, A. T. (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais? In J. Azevedo (coord.). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*, 1ª edição, pp. 75-101. Porto, Edições ASA.
- FERRIS, G. R.; ROSEN, S. D. & BARNUM, D. T. (1995). *Handbook of Human Resource Management*. Cambridge, MA., Blackwell Publishers.

- FERRY, G. (1980). Problématique et Pratiques de L'Education des Adultes. Quelques Points de Repère pour la Formation des Enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 50, pp. 42-53.
- FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- FERRY, G. (2007). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, nouvelle édition Paris, L'Harmattan.
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, Illinois, Row and Peterson.
- FEZ, S. G. & MONZÓ, J. R. (2016). Los equipos directivos en la formación profesional española: una propuesta de formación continua. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70, Monográfico (II), Enero y Abril, pp. 161-181.
- FIALHO, J.; SILVA, C. A. & SARAGOÇA, J. (2013). Construindo o Conceito de Formação Profissional. In J. Fialho; C. A. Silva & J. Saragoça (coords.). *Formação Profissional. Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação*, 1ª edição, pp. 13-30. Lisboa, Edições Sílabo.
- FIDLER, B. (1997). School Leadership: Some Key Ideas. *School Leadership & Management*, vol. 17, n.º 1, pp. 23-38.
- FIEDLER, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, McGaw-Hill.
- FIEDLER, F. E. (1970). The contingency model: A theory of leadership effectiveness. In C. W. Backman & P. F. Secord (Eds.). *Problems in social psychology*, pp. 279-289. New York, McGaw-Hill.
- FIEDLER, F. E. (1986). The Contribution of Cognitive Resources to Leadership Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 16, n.º 6, September, pp. 532-548.
- FIEDLER, F. E. & GARCIA, J. E. (1987). *New approaches to leadership: Cognitive resources and organizational performance*. New York, John Wiley.
- FIEDLER, F. E. & HOUSE, R. J. (1988). Leadership Theory and Research: A Report of Progress. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 3, pp. 73- 91.
- FIGUEIRA, J. (2002). *Territorialização educativa, recursos e intervenção compensatória: um estudo de caso num território educativo de intervenção prioritária*. Dissertação de

Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

FIGEL, J. (2009). La Unión Europea quiere directores de escuela “más líderes y menos burócratas”. *El País online*, 28 de Septiembre de 2009, pp. 1-3. [Versão eletrónica]. Consultado em 28 de setembro de 2014, em:

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2009/09/28/actualidad/1254088803_850215.html

FIGUEIREDO, C. C. (2012). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: O Papel dos Peritos Externos. In J. S. Rubio *et al.* (orgs.). *Gestión Pedagógica y Política Educativa. Desafíos para la mejora de la función y profesionalización de los educadores. III Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación*, pp. 215-226. Zaragoza, Fórum Europeo de Administradores de la Educación del Estado Español (suporte digital).

FIGUEIREDO, C. C. (2015). Narrativas sobre Inclusão Social nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. In A. P. Almeida; L. L. Dinis & G. R. Silva (eds.). *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação - 2014*, pp. 1-12. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).

FIGUEIREDO, C. C. & GÓIS, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

FIGUEIREDO, M. I. (1993). *A Reforma Educativa Portuguesa de 1986. Retórica e Realidade*. Dissertação de Mestrado. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policopiado).

FIGUEIREDO, M. I. (2001). *Las Reformas Educativas Portuguesa y Española a Finales del Siglo XX - Un Estudio Comparativo*. Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (policopiado).

FIGUEIREDO, Ó. M. F. (2011). *A Organização Escolar: Um perfil de Liderança para o Século XXI - Contributos dos Liderados*. Dissertação de Mestrado. Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (policopiado).

FILHO, J. S. C. (2014). *Manual de Direito Administrativo*, 27ª edição revista, ampliada e atualizada. São Paulo, Editora Atlas.

FINLAYSON, D. S. (1981). Comment évaluer le climat de l'école. In A. Beaudot (coord.). *Sociologie de l'école*, pp. 121-135. Paris, Dunod.

- FINO, C. N. (2001). *Um novo paradigma (para a escola): precisa-se*, pp. 1-4. [Versão eletrónica]. Consultado em 30 de julho de 2013, em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>
- FINURAS, P. (2003). *Gestão Intercultural. Pessoas e Carreiras na Era da Globalização*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- FIRESTONE, W. A. & HERRIOTT, R. E. (1981). Images of organization and the promotion of educational change. In A. Kerkhoff & R. Corwin (eds.). *Research in Sociology of Education and Socialization*, vol. 2, pp. 221-260. Greenwich, Jai Press.
- FIRMINO, M. B. (2002). *Gestão das Organizações. Conceitos e Tendências Actuais*. Lisboa, Escolar Editora.
- FISCHER, G.-N. (1992). *La Dynamique du Social: Violence, Pouvoir, Changement*. Paris, Dunod.
- FISHMAN, D. (2004). *El Espejo del líder*. Santiago de Chile, El Mercurio-Aguilar.
- FLE (2013a). *Os Tempos de uma Nova Escola*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 2 de abril de 2013, em: <http://www.fle.pt/index.php?view=article&catid=57%3Avale-a-penal&id=1761%3Aos-tempos-de-uma-nova-escola&format=pdf&lang=pt>
- FLE (2013b). *Liberdade de Educação: Um Novo paradigma para Portugal*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 2 de abril de 2013, em: <http://www.fle.pt/index.php?view=article&catid=57%3Avale-a-penal&id=1811%3Aliberdade-de-educacao-um-novo-paradigma-para-portugal&format=pdf&lang=pt>
- FLE (2013c). *Serviço Público e Projectos Educativos*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 23 de julho de 2013, em: http://www.fle.pt/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=3&Itemid=30&lang=pt
- FLEISHMAN, E. A. (1998). Consideration and structure: Another look at their role in leadership research. In F. Dansereau & F. J. Yammarino (eds.). *Leadership: The multiple-level approaches*, pp. 51-60. Stanford, JAI Press.
- FLETCHER, J. K. & KAUFER, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. In C. L. Pearce & J. A. Conger (eds.). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, pp. 21-47. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- FLICK, U. (2004). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*, 2ª edição. Porto Alegre, Bookman.

- FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*, 3ª edição. Porto Alegre, Artmed Editora.
- FLORES, J. (1994). *Análisis de dados cualitativos - Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, PPU.
- FLORES, M. (2003). *A Construção de um Agrupamento de Escolas: Indução Política, Participação e Gestão*. Dissertação de Mestrado. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policopiado).
- FLORES, M. (2004a). Agrupamentos de escolas: expectativas e constrangimentos. *Correio da Educação*, n.º 196, 11 de outubro, pp. 1-3.
- FLORES, M. (2004b). Agrupamentos de escolas - dinâmicas locais *versus* indução política: (des)articulações entre a lógica administrativa e pedagógica. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e Gestão Local da Educação. Actas do III Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 125-134. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- FLORES, M. (2005). *Agrupamento de Escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra, Almedina.
- FLORES, M. A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I. & PARENTE, C. (2014). Conclusões e recomendações. In M. A. Flores (org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*, 1ª edição, pp. 217-236. Santo Tirso, De Facto Editores.
- FLORES, M. A. *et al.* (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional in M. A. Flores & A. M. V. Simão (org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*, pp. 119-151. Mangualde, Edições Pedagogo.
- FNE (2008a). Parecer da FNE sobre o Projecto de Decreto-Lei para a Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário do Continente. *Notícias da Federação*, n.º 6, ano XIX, fevereiro, pp. 8-12.
- FNE (2008b). Novo modelo de Gestão Escolar. *Notícias da Federação*, n.º 1, abril, p. 2.
- FNE (2008c). Administração nas escolas mais participada. *Notícias da Federação*, n.º 3, maio, p. 19.
- FNE (2009). Que futuro para as escolas do futuro? As apostas da FNE. *Notícias da Federação*, ano XX, n.º 3, setembro, pp. 11-15.

- FNE (2010). A escola numa encruzilhada: os não docentes são parte da solução. *Notícias da Federação*, ano XXI, julho, pp. 13-14.
- FNE (2012a). Autonomia das escolas: da retórica aos atos. *Notícias da Federação*, ano XXIII, fevereiro, pp. 4-5.
- FNE (2012b). Fechamos o dossier sobre administração das escolas com balanço positivo. As mudanças! *Notícias da Federação*, ano XXIII, abril, pp. 6-7.
- FNE (2013a). *FNE considera que agrupamentos de escolas «comprometem qualidade de ensino»*, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 2 de abril de 2013, em: <http://www.fne.pt/content/item/show/id/5731>
- FNE (2013b). Por uma escola de qualidade para todos. *Notícias da Federação*, ano XXIV, março, p. 14.
- FODDY, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras, Celta Editora.
- FONSECA, A. *et al.* (1995). Estilo de Liderança dos Conselhos Directivos e Clima de Trabalho nos Grupos Disciplinares e nas Equipas do Conselho Directivo. Que Relação? In A. Estrela; J. Barroso & J. Ferreira (orgs.). *A Escola. Um Objecto de Estudo. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*, pp. 455-488. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- FONSECA, A. J. D. (1998). *A tomada de decisões na escola. A área-escola em acção*, 1ª edição. Lisboa, Texto Editora.
- FONSECA, A. M. (1995). Que formação para o século XXI? *Formar*, n.º 15, julho, pp. 44-49.
- FONSECA, J. M. P. (1992). A direcção e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no quadro de uma nova dinâmica do sistema educativo. *IGE Informação*, n.º 1, ano 1, pp. 11-14.
- FONT, A. & IMBERNÓN, F. (2011). Análisis de Necesidades de Formación. Analizar y Detectar Necesidades para una Coherente Planificación. In P. Pineda (coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones*, 4ª impresión, pp. 37-61. Barcelona, Editorial Planeta/Ariel.
- FONTES, C. (2000). *Modelos de Formação de Professores em Portugal*, pp. 1-8. [Versão eletrónica]. Consultado em 8 de fevereiro de 2013, em: <http://educar.no.sapo.pt/modelos.htm>

- FONTOURA, M. M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 21, n.º 2, pp. 5-31.
- FORD, J. K. & KRAIGER, K. (1995). The Applications of Cognitive Constructs and Principles to the Instructional Systems Model of Training: Implications for Needs Assessment, Design, and Transfer. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (eds.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 10, pp. 1-48. Chichester, John Willey and Sons.
- FORD, J. K. *et al.* (1993). Impact of task experience and individual factors on training-emphasis ratings. *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, n.º 4, August, pp. 583-590.
- FORMOSINHO, J. (1984). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. *O Ensino*, n.ºs 7/8/9/10, pp. 101-107.
- FORMOSINHO, J. (1985a). *A Escola como Burocracia*. Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1985b). *Modelos de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista e o modelo integrado*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, J. (1986a). *Descentralizar a Educação. Desburocratizar a Escola - Projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo*. Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1986b). *Organização e Administração Escolar*. Braga, Área de Análise Social e Organizacional da Educação, Universidade do Minho (policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1986c). Quatro modelos ideias de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. *Colóquio Luso-Francês "As Ciências da Educação e a Formação de Professores"*, pp. 1-25. Lisboa, Instituto Franco-Português.
- FORMOSINHO, J. (1987). Quatro modelos ideias de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In *As Ciências da Educação e a Formação de Professores, Comunicações do Colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986*, 1ª edição, pp. 81-106. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J. (1988a). Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. A Gestão do Sistema Escolar. Seminários*, 1ª edição, pp. 53-102. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

- FORMOSINHO, J. (1988b). *O ensino Primário. De ciclo único do Ensino Básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação Para Todos n.º 21. Lisboa, Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J. (1989). De serviço do estado a comunidade educativa - uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 2, n.º 1, pp. 53-86.
- FORMOSINHO, J. (1991a). Concepções de Escola na Reforma Educativa. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*, pp. 31-51. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FORMOSINHO, J. (1991b). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In *Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*, pp. 235-257. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, n.º 3, pp. 23-48.
- FORMOSINHO, J. (1999). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. In J. Formosinho *et al.* (orgs.). *Comunidades Educativas. Novos desafios à Educação Básica*, pp. 25-69. Braga, Livraria Minho.
- FORMOSINHO, J. (2000). Especialização Docente e Administração das Escolas. Análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13, pp. 7-42.
- FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*, pp. 46-64. Porto, Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2003). A governação das escolas em Portugal - da “gestão democrática” à governação participada. In A. P. Vilela (coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, pp. 23-35. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- FORMOSINHO, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho *et al.* (orgs.). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, 1ª edição, pp. 13-52. Porto, Edições ASA.

- FORMOSINHO, J. (2007). A Autonomia das Escolas em Portugal - 1987-2007. In IGE (org.). *Actas da Conferência “As Escolas Face a Novos Desafios”*, pp. 69-89. Lisboa, IGE.
- FORMOSINHO, J. (2009). Da especialização docente à formação especializada de professores. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*, pp. 165-197. Porto, Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2010). A Autonomia das Escolas em Portugal – 1987-2007. In J. M. Alves (dir.). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, pp. 43-55. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- FORMOSINHO, J. (2014). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In J. Formosinho; J. Machado & E. Mesquita (orgs.). *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a transformação*, pp. 57-81. Ramada, Edições Pedago.
- FORMOSINHO, J.; ALVES, J. M. & VERDASCA, J. (2016). Os caminhos do resgate: a importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.). *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades*, 1ª edição, pp. 13-18. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S. & LIMA, C. L. (1988a). Princípios gerais da direcção das escolas. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. Documentos Preparatórios II. Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, pp. 139-170. Lisboa, Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S. & LIMA, L. (1988b). Ordenamento jurídico da direcção das escolas. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. Documentos Preparatórios II*, pp. 171-236. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S. & MACHADO, J. (2010). Contratos de Autonomia para o Desenvolvimento das Escolas Portuguesas. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 7/8, pp. 66-71.
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, I & SILVA, V. (1999). *Avaliar, Reflectir e Inovar: Estudo de Avaliação Externa*. Braga, CFAE - Braga/Sul.

- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (1999). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In M. A. B. Lafond *et al.* (orgs.). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*, 1ª edição, pp. 99-124. Porto, Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000a). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In J. Formosinho; F. I. Ferreira & J. Machado (orgs.). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, pp. 31-63. Porto, Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000b). Vontade por decreto. Projectado por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In J. Formosinho; F. I. Ferreira & J. Machado (orgs.). *Políticas educativas e autonomia das escolas*, pp. 91-115. Porto, Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000c). Autonomia, projecto e liderança. In J. Formosinho; F. I. Ferreira & J. Machado (orgs.). *Políticas educativas e autonomia das escolas*, pp. 117-138. Porto, Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 4, pp. 7-32.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes. In J. Formosinho *et al.* (orgs.). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, pp. 115-162. Porto, Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2008). *Parecer sobre o Projecto de Dec.-Lei 771/2007 – Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas*. Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2011a). Prefácio. Abordagens à autonomia da escola. In M. J. Cardona & R. Marques (orgs.). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo. Obstáculos e soluções*, pp. 7-14. Chamusca, Edições Cosmos.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2011b). Organizar a Escola por Equipas Educativas. Direcção e coordenação pedagógica da escola. In A. Neto-Mendes; J. A. Costa & A. Ventura (orgs.). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 171-183. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2011c). Autonomia e governação da escola em Portugal. In M. J. Cardona & R. Marques (orgs.). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo. Obstáculos e soluções*, pp. 20-41. Chamusca, Edições Cosmos.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2014a). A Regulação da Educação em Portugal. Do Estado Novo à Democracia. In J. Machado *et al.* (orgs.). *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local*, pp. 13-33. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2014b). Autonomia e Gestão Escolar. In M. L. Rodrigues (org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume II - Conhecimento, Atores e Recursos*, pp. 227-250. Coimbra, Edições Almedina.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2014c). Formação Contínua de Professores. In M. L. Rodrigues (org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume II - Conhecimento, Atores e Recursos*, pp. 311-333. Coimbra, Edições Almedina.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2014d). Formação Contínua de Professores em Portugal e Ação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. In J. Formosinho; J. Machado & E. Mesquita (orgs.). *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a transformação*, pp. 83-99. Ramada, Edições Pedagogo.
- FORMOSINHO, J. & NIZA, S. (2002). *Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa, INAFOP.
- FORMOSINHO, J. *et al.* (2001). *Formação contínua. Actores, políticas e práticas*. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas - Braga/Sul.
- FORSYTH, P. (2010). *Como Melhorar as Capacidades de Treino e Formação*. Lisboa, Smartbook.
- FORTIN, M.-F. (2009). *O Processo de Investigação. Da concepção à Realização*, 5ª edição. Loures, Lusociência.
- FORTIN, M.-F.; CÔTÉ, J. & FILION, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures, Lusodidacta.
- FOSTER, W. (1986). *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*. Buffalo, Prometheus Books.
- FOX, R. (1973). *School climate improvement: A challenge to the school administrator*. Denver, Charles F. Kettering.

- FRAGA, N. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n.º 5, pp. 151-171.
- FRANÇA, A. C. L. (2007). *Práticas de Recursos Humanos - PRH. Conceitos, Ferramentas e Procedimentos*. São Paulo, Editora Atlas.
- FRANCO, M. A. (2001). *E-Learning... ou simplesmente Learning? Formar*, n.º 39, abril/junho, pp. 34-38.
- FREIRE, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares. Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- FREIRE, I. *et al.* (2009). Relação com os órgãos de gestão e clima sentido na escola - Um estudo de caso múltiplo. In H. Ferreira *et al.* (orgs.). *Investigar, Avaliar, Descentralizar. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 1-9. Bragança, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FREITAS, A. I. & GRAVE-RESENDES, L. C. (2012). O Exercício da Liderança do Presidente de Escola como Promotor de Inovação e Mudança. In A. V. Bento (org.). *A Escola em Tempo de Crise. Oportunidades e Constrangimentos*, 1ª edição, pp. 60-71. Funchal, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- FREITAS, A. I. F. P. (2011). *A liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade Aberta (policopiado).
- FREITAS, J. (2014). *Onde está o seu carisma? Desenvolva o seu carisma mesmo acreditando que não o tem!* 1ª edição. Alcochete, SmartBook.
- FREIXO, M. J. V. (2012). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*, 4ª edição, revista e aumentada. Lisboa, Instituto Piaget.
- FRENCH, W. L. & BELL, J. C. H. (1999). *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*, 6th edition. Prentice Hall, New Jersey.
- FRESE, M.; BEIMEL, S. & SCHOENBORN, S. (1993). Action Training for Charismatic Leadership: Two Evaluations of Studies of a Commercial Training Module on Inspirational Communication of a Vision. *Personnel Psychology*, vol. 56, n.º 3, September, pp. 671-698.
- FRIEDBERG, E. (1993). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa, Instituto Piaget.

- FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago, University of Chicago Press.
- FROMBRUN, C. J.; TICHY, N. M. & DEVANNA, M. A. (1984). *Strategic Human Resource Management*. New York, John Wiley & Sons.
- FROST, P. *et al.* (eds.) (1991). *Reframing Organizational Culture*. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- FROTA, A. P. R. A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro (policopiado).
- FUERTES, F. C. (1989). Necesidad Social y Servicios Sociales. *Papeles del Psicólogo*, n.^{os} 41/42, Octubre/Diciembre, pp. 18-24.
- FULLAN, M. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla, Publicaciones MCEP.
- FULLAN, M. (1998a). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. *Educational Leadership*, vol. 55, n.º 7, April, pp. 6-10.
- FULLAN, M. (1998b). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In A. Hargreaves *et al.* (eds.). *International Handbook of Educational Change*, part one, pp. 214-228. Cornwall, Kluwer Academic Publishers.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3rd edition. New York, Teachers College Press and Routledge Falmer Press.
- FULLAN, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.
- FULLAN, M. (2002b). The Change Leader. *Educational Leadership*, vol. 59, n.º 8, May, pp. 16-20.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*, 1^a edição. Porto, Edições ASA.
- FULLAN, M. (2006). *Quality Leadership. Quality Learning. Proof Beyond Reasonable Doubt*. Brosna Press, Glounthaune, Co. Cork.
- FULLAN, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid, Akal.
- FUNDACIÓN CHILE (2016). *Cuatro factores que caracterizan los directivos escolares innovadores*, pp. 1-3. [Versão eletrónica]. Consultado em 4 de abril de 2016, em: <http://fch.cl/cuatro-factores-que-caracterizan-a-los-directivos-escolares-innovadores/>
- FURTADO, A. B. R. (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro (policopiado).

- GADANHO, R. M. S. (2013). *As Funções dos Gestores Escolares em Portugal. Testemunhos de uma Racionalidade Compósita*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (2004). *Autonomia da escola: princípios e propostas*, 6ª edição. São Paulo, Cortez Editora.
- GAGO, A. R. A. & MAYO, I. C. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*, 1ª edición. Barcelona, Editorial Davinci Continental.
- GAJARDO, M. (2010). Liderazgo distribuido en el campo educativo: pasando del concepto a la práctica. *PREAL. Formas & Reformas de la Educación*, Serie Mejores Prácticas, n.º 34, año 12, Junio, pp. 1-2.
- GALEGO, C. B. M. (2012). *A Liderança Escolar numa Escola Privada. Um Estudo de Caso na Região do Algarve*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- GALHARDO, N. M. O. (2007). *A (in)satisfação dos docentes do 1º ciclo perante a constituição do Agrupamento de Escolas: Estudo de caso no concelho de Vila Franca de Xira*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade Aberta (policopiado).
- GALLASTEGI, E. A. & RODRÍGUEZ, J. L. (coords.) (2001). *Dirección Estratégica de los Recursos Humanos. Teoría y práctica*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- GALLEGO, L. V. & SÁNCHEZ, A. V. (1996). Principales problemas y necesidades de los directores noveles del País Vasco. In A. V. Sánchez (coord.). *Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, pp. 327-334. Burgos, Ediciones Mensajero.
- GÁLVEZ, I. E. (1998). *Directores Escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- GÁLVEZ, I. E. (2013). La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales. *Participación Educativa*, vol. 2, n.º 2, Junio, pp. 21-28.
- GAMA, A. (2015). Os “Peritos” nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de “Segunda Geração”: A sua Ação nas Equipas Multidisciplinares. In A. P. Almeida; L. L. Dinis & G. R. Silva (eds.). *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação - 2014*, pp. 1-14. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).

- GÁMEZ, A. N. (2004). La detección de necesidades para la formación continua en las grandes empresas. Del concepto a la práctica. In J. López-Yáñez; M. S. Moreno & P. M. Estepa (eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 372-386. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GARAYAR, J. A. M. (2011). *Directores que mejoran el rendimiento académico. El estilo de liderazgo de un buen director. El caso de las instituciones Educativas Peruanas*. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG e Editorial Académica Española.
- GARCÍA, C. M. (2013). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, reimpressão. Porto, Porto Editora.
- GARCÍA, J. G. & GÓMEZ, R. J. G. (1991). La formación en ejercicio de los equipos directivos. La gestión del cambio y la mejora de la escuela. *Bordón*, vol. 43, n.º 2, pp. 151-158.
- GARCIA, L. T. S. (2007). A Cultura nas Organizações Escolares: proposições, construções e limites. In A. C. Neto *et al.* (orgs.). *Pontos e Contrapontos da Política Educacional. Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*, pp. 85-113. Brasília, Líber Livro Editora.
- GARCÍA, S. (2011). *Dirección por Valores (DpV)*. Barcelona, Edición Fundació IL3-UB.
- GARDNER, W. L. *et al.* (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leadership and follower development. *The Leadership Quarterly*, vol. 16, n.º 3, June, pp. 343-372.
- GARRIDO, M. D. (1991). Gerir é preciso. *Correio Pedagógico*, n.º 52, abril-maio, pp. 5-6.
- GARRIDO, M. V. (2015). Preparar e conduzir entrevistas. In J. G. Neves; Garrido, M. V. & E. Simões (orgs.). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais. Teoria e Prática*, 3ª edição, revista, corrigida e aumentada, pp. 371-420. Lisboa, Edições Sílabo.
- GASPAR, F. *et al.* (2014). *Dicionário de gestão*. Lisboa, Escolar Editora.
- GAUSSEL, M. (2007). Leadership et changements éducatifs. *La lettre d'information de la Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique*, n.º 24, Janvier, pp. 1-12.
- GAVIN, I. & KINDERAY, D. (2007). *Transforme a sua vida e a sua profissão: motivar as pessoas*. Porto, Porto Editora.

- GAZIEL, H. H. (1987). Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants di second degré trouvent dans son travail. *Le travail humain*, vol. 50, n.º 1, pp. 35-45.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- GELABERT, M. P. (2014). *Gestión de personas. Manual para la gestión del capital humano en las organizaciones*, 6ª edición revista y actualizada. Madrid, ESIC Editorial.
- GEORGE, B. (2003). *Authentic Leadership. Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- GEORGE, B.; McLEAN, A. & CRAIG, N. (2009). *O Líder Autêntico. Um Programa para o Desenvolvimento de uma Carreira Plena*. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- GEORGE, B. et al. (2007). Discovering Your Authentic Leadership. *Harvard Business Review*, February, pp. 129-138.
- GEORGE, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, vol. 53, n.º 8, August, pp. 1027-1055.
- GEORGE, J. M. BETTENHAUSEN, K. (1990). Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: A group-level analysis in service context. *Journal of Applied Psychology*, vol. 75, n.º 6, December, pp. 698-709.
- GESTA, A. et al. (2012). *O Modelo de Excelência da EFQM. EFQM MODEL 2013*. Bruxelas, EFQM Publications.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*, 4ª edição. Oeiras, Celta Editores.
- GHILARDI, F. & SPALLAROSSA, C. (1991). *Guia Para a Organização da Escola*, 2ª edição. Porto, Edições ASA.
- GHISELLI, E. (1971). *Explorations in Managerial Talent*. Pacific Palisades, CA, Goodyear Publishing Company.
- GIANNELLI, A. (2015). *Guida teorico-pratica per i dirigenti delle scuole*, prima edizione. Milano, Edizione Angelo Guerini e Associati SpA.
- GIBSON, J. L.; IVANCEVICH, J. M. & DONNELLY, J. H. (1985). *Organizations: behavior, structure, processes*, 5th edition. Plano, Texas, Business Publications.
- GIBSON, J. L. et al. (2006). *Organizações: comportamento, estrutura e processos*, 12ª edição. São Paulo, McGraw-Hill.
- GIBBS, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- GIDDENS, A. (2004). *Sociologia*, 4ª edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- GIDDENS, A. (2007). *Sociologia*, 5ª edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, A. (2014). *Sociologia*, 9ª edição, revista e actualizada. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIL, A. C. (1994). *Administração de Recursos Humanos. Um Enfoque Profissional*. São Paulo, Editora Atlas.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 6ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- GILBERT, T. F. (1967). Praxeomony: A Systematic Approach to Identifying Training Needs. *Management of Personnel Quarterly*, vol. 6, n.º 3, pp. 20-23.
- GIOYA, P. & RIVERA, J. (2008). – *Líderes + Liderazgo*. Madrid, LID Editorial Empresarial.
- GIOVANNINI, F. & KRUGLIANSKAS, I. (2004). *Organização Eficaz*. São Paulo, Nobel.
- GIROUX, H. & SIMON, R. (2000). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez.
- GLANZ, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- GLATTER, R. (1988). *Change and Continuity in School Management*. Milton Keynes, Open University Press.
- GLATTER, R. (1995). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise*, 2ª edição, pp. 141-161. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- GLATTER, R. (2007). As escolas e os sistemas de ensino perante a complexidade: desafios organizacionais. In IGE (org.). *Actas da Conferência “As Escolas Face a Novos Desafios/Schools Facing up to New Challenges”*, pp. 49-67. Lisboa, IGE.
- GLICKMAN, C. D.; GORDON, S. P. & ROSS-GORDON, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership*, 3rd edition. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2011). *Plan de Formación Bienio 2011-2013. Programa Formativo de Directivos Escolares*, pp. 1-22. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de março de 2015, em:
http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/Programa_formativo_directivos_escolares_2011_13.pdf
- GOBIERNO DE CANARIAS (2013). *Plan de Formación Bienio 2013-2015. Programa Formativo de Directivos Escolares*, pp. 1-24. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de março de 2015, em:

http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/programa_formativo_2013_15.pdf

GOBIERNO DE CHILE (2013). *Plan de Formación de Directores de Excelencia. Análisis de cohorte 2011, 2012 y 2013 para Enfoque de Género*, pp. 1-9. [Versão eletrónica]. Consultado em 4 de janeiro de 2015, em:

<http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201311131455490.informegenero.pdf>

GOBIERNO DE CHILE (2014a). *CPEIP define programas que serán parte del Plan de Formación de Directores 2014*, pp. 1-4. [Versão eletrónica]. Consultado em 3 de janeiro de 2015, em:

http://www.formaciondirectores.mineduc.cl/index3.php?id_contenido=28673&id_portal=71&id_seccion=3930

GOBIERNO DE CHILE (2014b). *Plan de Formación de Directores: 33 becarios y becarias finalizan Magíster en Dirección y Gestión de Excelencia en Establecimientos Educativos*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 4 de janeiro de 2015, em:

http://www.mecesup.cl/index3.php?id_seccion=3930&id_portal=71&id_contenido=29820

GOBIERNO DE EXTREMADURA (2012). *Resolución de 26 de julio, de la Secretaría General de Educación*. Mérida, Secretaría General de Educación.

GODRI, D. (1998). *Conquistar e manter clientes. Práticas diárias que todos conhecem, mas só os bem-sucedidos utilizam*, 3ª edição. São Paulo, Editora Ática.

GOETZ, J. P. & LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ediciones Morata.

GOFF, J.-P. (1997). *As Ilusões da Gestão*. Lisboa, Difusão Cultural.

GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2005). *Melhorar as Escolas. Práticas Eficazes*. Porto, Edições ASA.

GOLD, A. (2003). Principled principals? Values-Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of “Outstanding” School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 31, n.º 2, April, pp. 127-138.

GOLDSMITH, M. (2007). Pergunte, aprenda, tente averiguar mais e cresça. In F. Hesselbein; M. Goldsmith & R. Beckhard (orgs.). *O Líder do Futuro*, pp. 259-269. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini.

GOLDSMITH, M. (2011). *Carisma. Como o obter, como o manter, como o recuperar se o perder*, 1ª edição. Carnaxide, SmartBook.

- GOLDSTEIN, I. L. (1980). Training in Work Organizations. *Annual Review of Psychology*, vol. 31, pp. 229-272.
- GOLDSTEIN, I. L. (1986). *Training in Organizations. Needs Assessment, Design and Evaluation*, 2nd edition. Monterey, CA, Brooks/Cole Publishing Company.
- GOLDSTEIN, I. L. (1989). Critical Training Issues: Past, Present and Future. In I. L. Goldstein (ed.). *Training and Development in Organizations*, pp. 1-21. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- GOLDSTEIN, I. L. (1991). Training in work organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (eds.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2nd edition, vol. 2, pp. 507-620. Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- GOLDSTEIN, I. L. (1993). *Training in Organizations: needs assessment, development and evaluation*, 3rd edition. Pacific Grove, CA, Brooks Cole Publishing Company.
- GOLDSTEIN, I. L. & FORD, J. K. (2002). *Training in Organizations. Needs Assessment, Design and Evaluation*, 4th edition. Belmont, Wadsworth/Thomson Learning.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa, Temas e Debates.
- GOLEMAN, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November-December, pp. 93-102.
- GOLEMAN, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*, 1^a edição. Lisboa, Temas e Debates.
- GOLEMAN, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March-April, pp. 78-90.
- GOLEMAN, D. (2012). *Trabalhar com Inteligência Emocional*, 5^a edição. Lisboa, Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- GOLEMAN, D. (2013). *Liderazgo. El Poder de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, Ediciones B.
- GOLEMAN, D. (2014). *Inteligência Emocional*, reimpressão da 1^a edição. Lisboa, Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- GOLEMAN, D. (2015). *Como ser um Líder. A importância da inteligência emocional*, 1^a edição. Lisboa, Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- GOLEMAN, D. (2016). O que faz um Líder? In HBR 10 Artigos Essenciais. *Liderança*, 1^a edição, pp. 9-34. Coimbra, Conjuntura Actual Editora.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. & McKEE, A. (2002a). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*, 1^a edição. Lisboa, Gradiva.

- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. & McKEE, A. (2002b). *O Poder da Inteligência Emocional*, 5ª reimpressão. Rio de Janeiro, Elsevier Editora.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. & McKEE, A. (2011). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*, 4ª edição. Lisboa, Gradiva.
- GOMES, A. D. (1990). *Cultura Organizacional: A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*. Tese de Doutoramento. Coimbra, Universidade de Coimbra (policopiado).
- GOMES, A. D. (2000). *Cultura Organizacional. Comunicação e Identidade*. Coimbra, Quarteto Editora.
- GOMES, A. D.; CARDOSO, L. & CARVALHO, C. (2000). Discurso de Liderança: o que faz sentido faz-se. *Psychologica*, n.º 23, pp. 7-36.
- GOMES, A. M.; SANTOS, A. L. F. & MELO, D. B. L. (2009). Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 25, n.º 2, maio/agosto, pp. 263-281.
- GOMES, I. & SANTOS, N. L. (2006). *E-Learning* e literacia: da informação ao conhecimento. In B. D. Silva & L. S. Almeida (coords.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 2ª edição revista e ampliada, pp. 1649-1659. Braga, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- GOMES, J. & RIBEIRO, T. R. (2014). A gestão estratégica dos recursos humanos: dos desafios actuais aos desafios futuros em contexto global. In O. G. Pereira, M. T. Preto & A. S. Clemente (orgs.). *Psicologia para Todos. Psicologia na Actualidade*, pp. 25-38. Lisboa, Climepsi Editores
- GOMES, J. A. S. (2003). A avaliação de políticas públicas e a governabilidade. In J. Mozzicafreddo; J. A. S. Gomes & J. S. Batista (orgs.). *Ética e Administração. Como Modernizar os Serviços Públicos?*, pp. 200-240. Oeiras, Celta Editora.
- GOMES, J. F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal - Seis Estudos*. Porto, Porto Editora.
- GOMES, J. F. S. & CESÁRIO, F. (2014). *Investigação em Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa, Escolar Editora.
- GOMES, J. F. et al. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.

- GOMES, M. J. (2005). *E-Learning: reflexões em torno do conceito*. In P. Dias & V. Freitas (orgs.). *Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges' 05*, pp. 229-236. Braga, Centro de Competências da Universidade do Minho.
- GOMES, M. J. (2006). *Desafios do E-Learning: do conceito às práticas*. In B. D. Silva & L. S. Almeida (coords.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 2ª edição revista e ampliada, pp. 66-76. Braga, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- GOMES, R. (1993a). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa, Educa.
- GOMES, R. (1993b). *Culturas de escola. Identidade à procura de argumentos*. *Revista de Educação*, vol. 3, n.º 2, pp. 23-36.
- GOMES, R. (1996). *Cultura Organizacional*. In C. A. Marques & M. P. Cunha (coords.). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*, 1ª edição, pp. 353-396. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- GÓMEZ, A. I. P. (1997). *O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*, 3ª edição, pp. 93-114. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- GÓMEZ, A. I. P. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Ediciones Morata.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G. & JIMÉNEZ, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, 2ª edición. Málaga, Ediciones Aljibe.
- GÓMEZ-DELGADO, A. M.; OLIVA-RODRÍGUEZ, N. & LÓPEZ-YÁÑEZ, J. (2014). *La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares*. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n.º 5, pp. 135-150.
- GÓMEZ-MEJÍA, L. R.; BALKIN, D. B. & CARDY, R. L. (2000). *Gestión de Recursos Humanos*, 6ª reimpressão. Madrid, Prentice Hall.
- GÓMEZ-MEJÍA, L. R.; BALKIN, D. B. & CARDY, R. L. (2010). *Managing Human Resources*, 6th edition. New York, Pearson.
- GONÇALVES, C. M. C. A. (2007). *Polifonias: a avaliação do ensino superior de música como sistema de multirregulação*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

- GONÇALVES, C. A. M. (2012). *Cultura e Clima Organizacional: Contributos da Motivação e das Competências de Gestão de Líderes. Estudo de Caso sobre o Gabinete Coordenador de Educação Artística da Região Autónoma da Madeira*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- GONÇALVES, E. (2014). Parceria escola-família: as diferentes perceções dos diferentes atores. In *40 anos de democracia(s): progressos, contradições e prospetivas. Atas do VIII Congresso Português de Sociologia*, pp. 1-15. Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia (suporte digital).
- GONÇALVES, J. A. M. (2000). *Ser Professora do 1º. Ciclo. Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- GONÇALVES, S. P. (2014a). Stress e Bem-Estar no Trabalho. In S. P. Gonçalves (coord.). *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações. Princípios e Práticas*, pp. 173-231. Lisboa, PACTOR.
- GONÇALVES, S. P. (2014b). Cultura Organizacional. In S. P. Gonçalves (coord.). *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações. Princípios e Práticas*, pp. 465-499. Lisboa, PACTOR.
- GONZÁLEZ, C. M. T.; DÍAZ, M. J. F. & SANTAOLALLA, R. C. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, n.º 351, Enero-Abril, pp. 361-383.
- GONZÁLEZ, J. J. *et al.* (2004). La formación de directivos escolares a través de un campo virtual. In J. López-Yáñez; M. S. Moreno & P. M. Estepa (eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 100-105. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ, J. J. *et al.* (2010). Formación de Directivos de Educación Secundaria en México: Análisis de Necesidades. In M. A. Moya (org.). *XI Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, pp. 1-8. Getafe, Asunción Manzanares Moya y Wolters Kluwer España (suporte digital).
- GONZÁLEZ, M. T. G. (1990). Investigación en Organización Escolar: El Análisis de la Cultura Organizativa. *Anales de Pedagogía*, n.º 8, pp. 131-151.

- GONZÁLEZ, M. T. G. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. In J. M. Escudero & M. T. G. González (orgs.). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, pp. 35-60. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- GONZÁLEZ, M. T. G. (2003). Cultura y subculturas organizativas. In M. T. G. González (coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*, pp. 169-185. Madrid, Pearson Educación.
- GONZÁLEZ, M. T. G. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. In M. T. G. González (coord.). *Innovaciones en el Gobierno y la Gestión de los Centros Escolares*, pp. 163-183. Madrid, Editorial Síntesis.
- GONZÁLEZ, M. T. G. (2013). El liderazgo pedagógico: características y pautas para su desarrollo. In A. V. Sánchez (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 113-143. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, M. T. G. & CANO, J. M. N. (1998). *Modelos Teóricos de Organización Escolar*, 1ª edición. Murcia, ICE - Universidad de Murcia.
- GONZÁLEZ, M. R. (2008). *¿Para qué sirve un líder? Lecciones de liderazgo aplicadas a la empresa, la política y la vida*. Buenos Aires, Ediciones Díaz de Santos.
- GONZÁLEZ, S. M. (2014). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos*, 1ª edición. Las Palmas, Servicios de Publicaciones y Difusión Científica de La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GOODWORTH, C. (1990). *Técnicas de Gestão de Pessoal*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- GORDON, D. (1988). Education as Text. The Varieties of Educational Hiddenness. *Curriculum Inquiry*, vol. 18, n.º 4, pp. 425-449.
- GORDON, J. R. (1986). *Human Resource Management. A Practical Approach*. Boston, Allyn and Bacon.
- GORDON, J. R. (1993). *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior*, 4th edition. Boston, Allyn and Bacon.
- GORRIZ, M. (2012). Formación de los Directivos Escolares. Primeros Resultados de las Necesidades en Catalunya. In L. L. Dinis & A. P. Almeida (eds.). *Actas do VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & IV Congresso*

Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Espaço Público da Educação. Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, pp. 1755-1770. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.

GOUVEIA, A. B. & SOUZA, Â. R. (2004). *Levantamento do custo aluno em escolas públicas com condições de qualidade no estado do Paraná. Relatório de Pesquisa*. Curitiba, Setor de Educação/UFPR.

GOUVEIA, A. I. (2014). Liderar com alma: histórias soltas num percurso de vida. In M. J. Carvalho; A. Loureiro & C. A. Ferreira (orgs.). *Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar. Atas do XII Congresso da SPCE*, pp. 135-146. Porto, SPCE.

GOUVEIA, J. & RODRIGUES, C. (2004). *Diagnóstico e Avaliação da Formação. Manual do Formando. Lição 4. Diagnóstico de Necessidades*. Lisboa, AEP.

GOUVEIA, J. et al. (2007). *Manual de Boas Práticas. Recurso Didáctico para Formação Intra-Empresas*, 1ª edição. Braga, Expoente - Serviços de Economia e Gestão.

GRAÇA, S. O. F. (2005). *A liderança nas organizações escolares. Um estudo descritivo das percepções de trinta directores de escolas sobre os seus estilos de liderança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa (policopiado).

GRACINDO, R. V. (1995). Democratização da Educação e Educação Democrática: Duas faces de uma mesma moeda. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 3, n.º 7, abril/junho, pp. 149-156.

GRACINDO, R. V. (2009). O gestor escolar e as demandas da gestão democrática. Exigências, práticas, perfil e formação. *Retratos da Escola*, vol. 3, n.º 4, janeiro/junho, pp. 135-147.

GRÁCIO, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa, Livros Horizonte.

GRAEFF, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory. A critical review. *The Leadership Quarterly*, vol. 8, n.º 2, pp. 153-170.

GRAETZ, F. (2000). Strategic Change leadership. *Management Decisions*, vol. 38, n.º 8, pp. 550-562.

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1998). Vol. X. Lisboa e Rio de Janeiro, Página Editora.

- GRAY, C. & *et al.* (2007). *Good Principals Aren't Born - They're Mentored? Are We Investing Enough to Get the School Leaders We Need?* Atlanta, GA, Southern Regional Education Board, Wallace Foundation.
- GREEN, S. G. & MITCHELL, T. R. (1979). Attributional processes of leaders in leader-Member interactions. *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 23, n.º 3, June, pp. 429-458.
- GREENBERG, J. & BARON, R. A. (1993). *Behaviour in Organizations*, 4th edition. Boston, Allyn and Bacon.
- GREENFIELD, T. B. (1986). Leaders and schools: Willfulness and non-natural order in organizations. In T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (eds.). *Leadership and organizational culture*, pp. 142-170. Chicago, University of Illinois.
- GREENFIELD, T. (1988). The decline and fall of science in educational administration. In A. Westoby (ed.). *Culture and power in educational organizations*, pp. 115-141. Milton Keynes, Open University.
- GREENFIELD, W. D. (1987). Moral imagination and interpersonal competence: antecedents to instructional leadership. In W. D. Greenfield (ed.). *Instructional leadership: concepts, issues and controversies*, pp. 56-73. Boston, Allyn & Bacon.
- GREENFIELD, W. D. (1995). Toward a Theory of School Administration. The Centrality of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, vol. 31, n.º 1, February, pp. 61-85.
- GREENFIELD, W. D. (2000). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In M. J. Sarmiento (org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*, 1^a edição, pp. 257-284. Porto, Edições ASA.
- GRIFFITHS, D. E.; HART, A. W. & BLAIR, B. G. (1991). Still Another Approach to Administration: Chaos Theory. *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, n.º 3, August, pp. 430-451.
- GRILO, E. M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*, 2^a edição. Lisboa, Oficina do Livro.
- GRINT, K. (1997). *Leadership. Classical, Contemporary and Critical Approaches*. Oxford, Oxford University Press.
- GRIMA, V. M. P. & GÓMEZ, J. B. (2006). Gestión de la Organización y la Micropolítica Escolar. In *Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectivas y Retos*, pp. 1-12. [Versão eletrónica]. Consultado em 10 de janeiro de 2015, em:

<http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/Gestion%20y%20micropolitica.pdf>

- GRISALEÑA, J. & CAMPO, A. (2007). El Mentoring como estrategia de aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, Dossier Herramientas, vol. 15, n.º 3, Mayo y Junio, pp. I-VIII.
- GRONN, P. (1986). Politics, Power and the Management of Schools. In E. Hoyle & A. McMahon (eds.). *The Management of Schools*, pp. 45-53. London, Kogan Page.
- GRONN, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 28, n.º 3, July, pp. 317-338.
- GRONN, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*, pp. 653-696. The Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- GRONN, P. (2003a). *The new work of educational leaders. Changing leadership practices in an era of school reform*. London, Paul Chapman.
- GRONN, P. (2003b). Leadership: Who needs it? *School Leadership & Management*, vol. 23, n.º 3, pp. 267-291.
- GRONN, P. (2003c). Distributing and intensifying school leadership. In N. Bennett & L. Anderson (eds.). *Rethinking Educational Leadership. Challenging the Conventions*, pp. 60-73. London, Sage Publications.
- GRONN, P. (2003d). Leadership's place in a community of practice. In M. Brundrett; N. Burton & R. Smith (eds), *Leadership in Education*, pp. 23-35. Sage Publications.
- GRONN, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, vol. 46, n.º 2, pp. 141-158.
- GRONN, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, vol. 42, n.º 4, pp. 405-435.
- GRONN, P. & RIBBINS, P. (1996). Leaders in Context: Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, vol. 32, n.º 3, August, pp. 452-473.
- GRUBB, W. N. & FLESSA, J. J. (2009). "A job too big for one" Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. In K. Leithwood; B. Mascall & T. Strauss (coords.). *Distributed leadership according to the evidence*, pp. 137-164. New York, Routledge.

- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1985). *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approach*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- GUEDES, L. A. (2003). As realidades Sociais, as Lideranças e os Líderes. In L. A. Guedes (coord.). *As lideranças educativas na escola de hoje*, pp. 18-42. Porto, Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- GUERRA, I. C. (2014). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*, 1ª edição, 4ª reimpressão. Parede, Princípia Editora.
- GUERRA, M. Á. S. (1992). Cultura e poder en la organización escolar. In Grupo Investigación Didáctica. *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, pp. 159-189. Sevilla, Editorial Kronos.
- GUERRA, M. Á. S. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona, Aljibe.
- GUERRA, M. Á. S. (2000a). *La escuela que aprende*. Madrid, Ediciones Morata.
- GUERRA, M. Á. S. (2000b). Dirección escolar e innovación educativa. *XXI Revista de Educación*, vol. 2, pp. 61-76.
- GUERRA, M. Á. S. (2001). *A escola que aprende*, 1ª edição. Cadernos do CRIAP n.º 21. Porto, Edições ASA.
- GUERRA, M. Á. S. (2002a). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- GUERRA, M. Á. S. (2002b). *Os Desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto, Porto Editora.
- GUERRA, M. Á. S. (2002c). No me las sé todas. *Aula de Innovación Educativa*, n.º 116, Noviembre, pp. 67-69.
- GUERRA, M. Á. S. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- GUERRA, M. Á. S. (2014). Las feromonas de la manzana. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, pp. 123-129. Porto, Universidade Católica Editora.
- GUERRA, M. Á. S. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*, 1ª edición. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- GUERRA, P. (2012). Inteligência emocional. In A. L. Neves & R. F. Costa (coords.). *Gestão de Recursos Humanos AZ*, pp. 400-404, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.

- GUERREIRO, A. (2012). «A Escola como um romance». In *Correio da Educação*, p. 1, junho. [Versão eletrónica]. Consultado em 9 de março de 2013, em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/2012/06/>
- GUILLEN, M. C. M. (2003). *Gestión empresarial. Equilibrando objetivos y valores*. Buenos Aires, Ediciones Díaz Santos.
- GUIMARÃES, E. R. & PACHECO, J. A. (2012). Projeto Educativo TEIP. Um Estudo de Caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, ano XI, pp. 65-88.
- GUIMARÃES, R. P. S. S. (2011). *O Papel Mediatizador das Tecnologias da Informação e Comunicação junto dos Diretores de Turma: Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- GUINOTE, P. (2013). Até que ponto há liberdade na liberdade de escolha? *XXI, Ter Opinião 2013*, pp. 120-131.
- GUINOTE, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- GUION, R. M. (1973). A note on organizational climate. *Organizational Behavior Human Performance*, vol. 9, n.º 1, February, pp. 120-125.
- GULICK, L. H. (1937). Notes on the Theory of Organization. In L. Gulick & L. Urwick (eds.). *Papers on the Science of Administration*, pp. 3-45. New York, Institute of Public Administration.
- GULICK, L. H. & URWICK L. (eds.) (1937). *Papers on the Science of Administration*. New York, Institute of Public Administration.
- GURR-MARK, D.; DRYSDALE-GEORGE, L. & MULFORD, B. (2010). Australian Principal Instructional Leadership: Direct and Indirect Influence. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 2, n.º 4, Enero-Junio, pp. 299-314.
- GUTHRIE, J. P. & SCHWOERER, C. E. (1994). Individual and contextual influences on self-assessed training needs. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, n.º 5, September, pp. 405-422.
- GUTIÉRREZ, E. J. D. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona, Oikos-Tau.
- GUTIÉRREZ, E. J. D. (2013). La nueva gestión pública: el modelo empresarial en los centros públicos. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 435, Junio, pp. 53-58.

- HAGUETTE, T. M. F. (1995). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*, 4ª edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- HALL, R. H. (1984). *Organizações, Estrutura e Processos*, 3ª edição. Rio de Janeiro, Editora Prentice-Hall do Brasil.
- HALL, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, vol. 22, n.º 2, pp. 15-46.
- HALL, V.; MACKAY, H. & MORGAN, C. (1986). *Headteachers at Work*. Milton Keynes, Open University Press.
- HALL, V.; MACKAY, H. & MORGAN, C. (1988). Headteachers at Work: practice and policy. In R. Glatter *et al.* (orgs.). *Understanding School Management*, pp. 78-91. Philadelphia, Open University Press.
- HALLINGER, P. (1983). *Cognitive Perspectives on Educational Leadership. Critical Issues in Educational Leadership Series*. New York, Teachers College Press.
- HALLINGER, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, n.º 3, pp. 329-351.
- HALLINGER, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, vol. 4, n.º 3, pp. 221-239.
- HALLINGER, P. (2007). *Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect*, pp. 1-7. [Versão eletrónica]. Consultado em 14 de setembro de 2014, em:
http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=research_confere_nce_2007
- HALLINGER, P. & HECK, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, vol. 32, n.º 1, February, pp. 5-44.
- HALLINGER, P. & HECK, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, n.º 2, pp. 157-191.
- HALLINGER, P. & HECK, R. H. (1999a). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy & K. Louis (eds.). *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd edition, pp. 141-162. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- HALLINGER, P. & HECK, R. H. (1999b). Can leadership enhance school effectiveness? In T. Bush *et al.* (eds.). *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, pp. 178-190. London, Paul Chapman.
- HALLINGER, P. & HECK, R. H. (2009). Distributed Leadership in the Schools: Does System Policy Make a Difference? In A. Harris (ed.). *Distributed Leadership. Different Perspectives*, pp. 101-117. London, Springer Press.
- HALLINGER, P. & HECK, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, vol. 30, n.º 2, pp. 95-110.
- HALLINGER, P. & HECK, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n.º 4, especial, pp. 71-88.
- HALLINGER, P. & LEITHWOOD, K. (1994). Introduction: Exploring the Impact of Principal Leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 5, n.º 3, pp. 206-218.
- HALLINGER, P. & SNIDVONGS, K. (2005). *Adding value to school leadership and management*. Nottingham, NCSL.
- HALPIN, A. & CROFT, D. (1963). *The Organizational Climate of the Schools*. Chicago, University of Chicago.
- HAMBLIN, A. C. (1974). *Evaluation and Control of Training*. Maidenhead, McGraw-Hill.
- HAMILTON, M. L. & RICHARDSON, V. (1995). Effects of the Culture in Two Schools on the Process and Outcomes of Staff Development. *The Elementary School Journal*, vol. 95, n.º 4, March, pp. 367-385.
- HAMPTON, D. R. (1990). *Administração: Processos Administrativos*. São Paulo, McGraw-Hill.
- HAMPTON, D. R. (1992). *Administração Contemporânea*, 3ª edição revisada. São Paulo, McGraw-Hill.
- HANDY, C. (1979). *Understanding Organizations*. Harmondsworth, Middlesex, Penguin.
- HANDY, C. (2007). A nova linguagem do trabalho da organização e as suas consequências para os líderes. In F. Hesselbein; M. Goldsmith & R. Beckhard (orgs.). *O Líder do Futuro*, pp. 35-38. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini.

- HARF, R. & AZZERBONI, D. (2010). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*, 1ª edición, 2ª reimpresión. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- HARF, R. & AZZERBONI, D. (2014). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa. Un diálogo entre supervisores y directivos*, 1ª edición. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- HARGREAVES, A. (1993). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Ediciones Morata.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa, McGraw-Hill de Portugal.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, vol. 84, n.º 9, May, pp. 693-700.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*, vol. 61, p. 7, April, pp. 8-13.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2005). *Sustaining leadership*. London, Wiley.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto, Porto Editora.
- HARGREAVES, A. *et al.* (1998). Introduction. A. Hargreaves *et al.* (eds.). *International Handbook of Educational Change*, part one, pp. 1-7. Cornwall, Kluwer Academic Publishers.
- HARKABUS, Š. (1997). *Kultúra produktívnej školy*. Banská Bystrica, Metodické centrum.
- HARLING, P. (1984). Scholl decision-making and the primary headteacher. In P. Harling (ed.). *New directions in educational leadership*, pp. 221-229. London, The Falmer Press.
- HARRIS, A. (2002). *Distributed Leadership in School: Leading or Misleading?* Paper presented at the BELMAS (British Educational Leadership Management and Administration Society) annual conference, Aston University, Lakeside Conference Centre, Birmingham, England, 20-22nd September.
- HARRIS, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 32, n.º 1, January, pp. 11-24.
- HARRIS, A. (2005a). The changing context of leadership: research, theory and practice. In A. Harris, *et al.* (orgs.). *Effective Leadership for School Improvement*, 2nd edition, pp. 9-25. New York, Routledge Falmer.

- HARRIS, A. (2005b). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, *et al.* (orgs.). *Effective Leadership for School Improvement*, 2nd edition, pp. 72-83. New York, Routledge Falmer.
- HARRIS, A. (2005c). Distributed Leadership. In B. Davies (ed.). *The Essentials of School Leadership*, 1st edition, pp. 160-172. London, Paul Chapman.
- HARRIS, A. (2005d). *Crossing boundaries and breaking barriers. Distributed leadership in schools*. London, Specialist Schools Trust and International Networking for Educational Transformation.
- HARRIS, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal Leadership in Education*, vol. 10, n.º 3, pp. 315-325.
- HARRIS, A. (2008). *Distributed school leadership. Developing tomorrow's leaders*. London and New York, Routledge.
- HARRIS, A. (ed.) (2009a). *Distributed Leadership. Different Perspectives*. London, Springer Press.
- HARRIS, A. (2009b). *Distributed School Leadership. Evidence, Issues and Future Directions*, 1st edition. Penrith, The Australian Council for Educational Leaders.
- HARRIS, A. (2011). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, vol. 31, n.º 1, pp. 7-17.
- HARRIS, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile, Fundación Chile.
- HARRIS, A. & CHAPMAN, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, vol. 6, pp. 1-9, [Versão eletrónica]. Consultado em 10 de agosto de 2014, em: <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/ijll/article/view/439/101>
- HARRIS, A. & MUIJS, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, Open University Press.
- HARRIS, A. & LAMBERT, L. (eds.) (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. London, Open University Press.
- HARRIS, A. & SPILLANE J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, vol. 22, n.º 1, January, pp. 31-34.
- HARRIS, A. *et al.* (2007a). *Exploring different perspectives and approaches to the practice of school leadership*. Nottingham, National College for School Leadership.

- HARRIS, A. *et al.* (2007b). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, vol. 8, n.º 4, December, pp. 337-347.
- HARRISON, R. (1994). *Human Resource Management. Issues and Strategies*, reprinted. Cambridge, Addison-Wesley Publishers.
- HARTER, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. Lopez (eds.). *Handbook of positive psychology*, pp. 382-394. Oxford, Oxford University Press.
- HARTLEY, D. (2010). Paradigms: How Far Does Research in Distributed Leadership 'Stretch'? *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 38, n.º 3, May, 271-285.
- HARTOG, D. *et al.* (1997). Dutch and Polish Perceptions of Leadership and Culture: The GLOBE Project. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 6, n.º 4, pp. 387-413.
- HATER, J. J. & BASS, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, vol. 73, n.º 4, November, pp. 695-702.
- HAY GROUP EDUCATION (2004). *Distributed leadership: An investigation for NCSL into the advantages and disadvantages, causes and constraints of a more distributed form of leadership in schools*. London, NCSL.
- HECK, R. H. & HALLINGER, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 33, n.º 2, April, pp. 229-244.
- HECK, R. H. & HALLINGUER, P. (2009). Improvement and Growth in Math Achievement Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School. *American Educational Research Journal*, vol. 46, n.º 3, September, pp. 659-689.
- HEIFETZ, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- HEITOR, M. I. P. (2006). Liderança, inteligência emocional, e organizações com desempenhos elevados: Que relações? In J. F. S. Gomes; M. P. Cunha & A. Rego (orgs.). *Comportamento Organizacional e Gestão. 21 Temas e Debates para o Século XXI*, 1ª edição, pp. 135-146. Lisboa, Editora RH.
- HELLER, F. A. (1976). Decision Process: An Analysis of Power-Sharing at Senior Organizational Levels. In R. Dubin (ed.). *Handbook of Work, Organization and Society*, pp. 687-745. Chicago, Rand, McNally.

- HELLER, R. (1989). *A gestão de A a Z*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- HELLER M. F. & FIRESTONE, W. A. (1995). Who's in Charge Here? Sources of Leadership for Change in Eight Schools. *The Elementary School Journal*, vol. 96, n.º 1, September, pp. 65-86.
- HELLRIEGEL, D. & SLOCUM, J. W. (1974). Organizational Climate: Measures, Research and Contingencies. *Academy of Management Journal*, vol. 17, n.º 2, June, pp. 255-280.
- HEMPHILL, J. K. & COONS, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stodgill & A. E. Coons (eds.). *Leader behavior: Its description and measurement*, pp. 6-38. Columbus, Ohio State University.
- HENDRY, C. & PETTIGREW, A. (1990). Human resource management: an agenda for the 1990's. *The International Journal of Human Resources Management*, vol. 1, n.º 1, pp. 17-43.
- HERBERT, G. R. & DOVERSPIKE, D. (1990). Performance appraisal in the training needs analysis process: A review and critique. *Public Personnel Management*, vol. 19, n.º 2, pp. 253-270.
- HERMIDA, R. (2000). Novas linhas de rumo da administração e da gestão escolar. *IGE Informação*, n.º 1, ano 8, dezembro, pp. 17-19.
- HERRERO, G. G. (1988). *Centros de servicios sociales: conceptualizaciones y desarrollo operativo*. Madrid, Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- HERRERO, V. P. (2013). Formación inicial y continua para la dirección escolar: posibilidades y retos de la modalidad presencial y de la virtual. In A. V. Sánchez (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 275-312. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- HERRERO, V. P.; RUIZ, M. P. & OLALLA, A. M. G. (2008). Representaciones, motivaciones y necesidades de formación de directivos y directivas de los centros educativos de Bizkaia (Proyecto Remoandi). In A. V. Sánchez (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 809-838. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. (1969). *The Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. (1988). *Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources*, 5th edition. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- HERZBERG, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York, Thomas Y. Crowel.
- HESPANHA, C.; CIBELE, C. & GÓIS, E. (1993). Escola Básica Integrada. Caracterização de um processo. *Inovação*, vol. 6, n.º 2, pp. 215-228.
- HESPANHA, C.; CIBELE, C. & GÓIS, E. (1994). *Escola Básica Integrada. Caracterização de um processo*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- HESSELBEIN, F. (2007). O líder que se centra no «como ser». In F. Hesselbein; M. Goldsmith & R. Beckhard (orgs.). *O Líder do Futuro*, pp. 151-154. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini.
- HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M. & BECKHARD, R. (2007). Prólogo. In F. Hesselbein; M. Goldsmith & R. Beckhard (orgs.). *O Líder do Futuro*, pp. 17-26. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini.
- HEWTON, E. (1988). *School Focused Staff Development. Guidelines for Policy Makers*. London, The Falmer Press.
- HEYL, V. & CORVALÁN, A. M. (coords.) (2002). *Informe Regional. Panorama Educativo de las Américas. Cumbre de las Américas. Proyecto Regional de Indicadores Educativos*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile.
- HICKS, H. G. & GULLETT, C. R. (1975). *Organizations: Theory and Behavior*. Tóquio, McGraw-Hill Kogakusha.
- HICKSON, D. J. *et al.* (1971). A Strategic Contingencies' Theory of Intraorganizational Power. *Administrative Science Quarterly*, vol. 16, n.º 2, June, pp. 216-229.
- HINDLE, T. (2004). *Guia de Ideias e Técnicas de Gestão*. Lisboa, Editorial Caminho.
- HITT, M. A.; IRELAND, R. D. & HOSKISSON, R. E. (2008). *Administração Estratégica. Competitividade e Globalização*, 7ª edição. São Paulo, Thomson.
- HOBBS, T. (1985). *Leviathan*. Middlesex, Penguin Classics.
- HODGE, B. J.; ANTHONY, W. P. & GALES, L. M. (2003). *Teoría de la Organización. Un Enfoque Estratégico*, 6ª edición. Madrid, Pearsons Educación.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. London, McGraw-Hill.

- HOFSTEDE, G. (1997). *Cultures and organizations: software of the mind*, revised edition
New York, McGraw-Hill.
- HOFSTEDE, G. (2003). *Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*, 1ª edição, 2ª reimpressão. Lisboa, Edições Sílabo.
- HOGAN, R.; CURPHY, G. J. & HOGAN, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, vol. 49, n.º 6, June, pp. 493-504.
- HOJAS, V. F. (2011). *Formação e função do Diretor de escola: a análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2011)*. Dissertação de Mestrado. Marília, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Fialho (policopiado).
- HOLLANDER, E. P. (1978). *Leadership dynamics. A practical Guide to Effective Relationships*. New York, Free Press.
- HOLLENBECK, G. P. & HALL, D. T. (2004). Self-confidence and Leader Performance. *Organizational Dynamics*, vol. 33, n.º 3, August, pp. 254-269.
- HOLTAPPELS, H. G. (1995). Schulkultur und Innovation - Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In Holtappels, H., G. (org.). *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*, pp. 6-36. Luchterhand, Institut für Schulentwicklungsforschung Universität Dortmund.
- HOLTON, B. & HOLTON, C. (1998). *Livro de ouro da liderança e chefia*, 2ª edição. Mem Martins, Edições CETOP.
- HONIG, M. I. & HATCH, T. C. (2004). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher*, vol. 33, n.º 8, November, pp. 16-30.
- HONORÉ, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea Ediciones.
- HOOD, C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, vol. 69, n.º 1, March, pp. 3-19.
- HOOPER, A. & POTTER, J. (2015). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança*, 10ª edição, reimpressão. Lisboa, Actual Editora.
- HOPKINS, D. (2007). *Every School a Great School*. New York, McGraw-Hill.
- HORRUITINER, P. (2008). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana, Félix Varela.
- HOUSE, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, vol. 16, n.º 3, September, pp. 321-338.

- HOUSE, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (eds.). *Leadership: The cutting edge*, pp. 189-207. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- HOUSE, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, vol. 7, n.º 3, Autumn, pp. 323-352.
- HOUSE, R. J. (1998). Leadership. In C. L. Cooper & C. Argyris (eds.). *Encyclopedia of Management*, pp. 355-358. Oxford, Blackwell.
- HOUSE, R. J. *et al.* (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. In W. H. Mobley; M. J. Gessner & V. Arnold (eds.). *Advances in Global Leadership*, vol. 1, pp. 171-233. Stamford, JAI Press.
- HOUSE, R. J. & ADITYA, R. N. (1997). The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis? *Journal of Management*, vol. 23, n.º 3, June, pp. 409-473.
- HOUSE, R. J. & HOWELL, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, vol. 3, n.º 2, Summer, pp. 81-108.
- HOUSE, R. J. & MITCHELL, T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, vol. 3, pp. 81-98.
- HOUSE, R. J. & PODSAKOFF, P. M. (1994). Leadership Effectiveness: Past Perspectives and Future Directions for Research. In J. Greenberg (ed.). *Organizational Behavior: The State of the Science*, pp. 45-82. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- HOUSE, R. J.; WOYCKE, J. & FODOR, E. M. (1988). Charismatic and Non-Charismatic Leaders: Differences in Behavior and Effectiveness. In J. A. Conger & R. N. Kanungo (eds.). *Charismatic Leadership. The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*, 1st edition, pp. 98-122. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- HOWELL, J. P. (1997). "Substitutes for leadership: Their meaning and measurement" - An historical assessment. *The Leadership Quarterly*, vol. 8, n.º 2, pp. 113-116.
- HOWELL, J. M. & AVOLIO, B. (1992). The ethics of charismatic leadership: Submission or liberation? *The Executive*, vol. 6, n.º 2, May, pp. 43-52.
- HOY, W. K. & MISKEL, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, Research and Practice*. New York, Random House.
- HOY, W. K. & MISKEL, C. G. (2015). *Administração Educacional. Teoria, pesquisa e prática*, 9ª edição. Porto Alegre, AMGH Editora.

- HOY, W. K.; TARTER, C. J. & BLISS, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, vol. 26, n.º 3, pp. 260-279.
- HOYLE, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (orgs.). *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*, pp. 42-54. London, Kogan Page.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. London, Hodder and Stoughton.
- HOYLE, E. (1988). Micropolitics of Educational Organizations. In A. Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*, pp. 255-269. Milton Keynes, Open University Press.
- HOYLE, E. (1996). Organization Theory in Education. Some issues. In *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, pp. 25-43. Tarragona, Universitat Rovira.
- HOYLE, J.; ENGLISH, F. & STEFFY, B. (2002). *Aptitudes del directivo de centros docentes*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramon Areces.
- HOZ, V. G. & RUBIO, R. M. (1987). *Organización y gobierno de centros educativos*, 2ª edición. Madrid, Ediciones Rialp.
- HUBER, S. G. & WEST, M. (2002). Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues, and Some Directions for the Future. In K. Leithwood & P. Hallinger (eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, pp. 1071-1101. Dordrecht, Kluwer Academy Publishers.
- HUGHES, M. & TERREL, J. B. (2009). *A Inteligência Emocional de Uma Equipa. Compreendendo e Desenvolvendo os Comportamentos de Sucesso*, 1ª edição. Montijo, SmartBook.
- HUGHES, M. C. & UBBEN, G. (1978). *The elementary principal's handbook: a guide to effective action*. Boston, Allyn and Bacon.
- HUGHES, R. L.; GINNETT, R. C. & CURPHY, G. J. (1996). *Leadership - enhancing the lessons of experience*, 2nd edition. Chicago, Irwin.
- HUMBLE, J. W. (1967). *Improving Management Performance*. London, British Institute of Management.
- HUMBLE, J. W. (1969). *Improving Business Results*. London, McGraw-Hill Book Co.
- HUNSAKER, P. L. & HUNSAKER, J. S. (2009). *Gerir Pessoas*. Porto, Civilização Editora.

- HUNTER, J. G. (2007a). *Servir para Liderar. Uma história acerca da verdadeira essência da liderança*, 1ª edição, 2ª reimpressão. Lisboa, Gestãoplus Edições.
- HUNTER, J. G. (2007b). *Lições para executivos. Como aprender a servir para liderar*, 1ª edição. Lisboa, Gestãoplus Edições.
- HUNTER, J. G. (2013). *O Monge e o Executivo. Uma História sobre a Essência da Liderança*. Lisboa, Marcador Editora.
- HURTADO, I. G. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Tesis Doctoral. Huelva, Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (policopiado).
- HUSÉN, T. (1979). *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*. Oxford, Oxford University Press.
- HUSÉN, T. & POSTLETHWAITE, N. (1985). Theories of Educational Organization. In T. Husén & N. Postlethwaite (eds.). *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, vol. IX, pp. 5251-5259. Oxford, Pergamon Press.
- HUTMACHER, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimentos. In A. Nóvoa (org.). *As organizações escolares em análise*, pp. 45-76. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- IACOCCA, L. (2007). *Onde estão os bons líderes?* Lisboa, Actual Editora.
- IANDOLI, L. & ZOLLO, G. (2008). *Organizational Cognition and Learning. Building Systems for the Learning Organization*. New York, Idea Group Incorporated.
- IGE (2011a). *Avaliação externas das Escolas. Avaliar para a Melhoria e a Confiança. 2006-2011*. Coleção Relatórios. Lisboa, Inspeção-Geral da Educação.
- IGE (2011b). *Administração Financeira das Escolas: Acção Social Escolar 2010 - Relatório*. Lisboa, Inspeção-Geral da Educação.
- ILIES, R.; MORGESON, F. P. & NAHRGANG, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, vol. 16, n.º 3, June, pp. 373-394.
- IMBERNÓN, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- IMMEGART, G. L. (1988). Selección y formación de directores escolares. In R. Pascual Pacheco (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, pp. 162-176. Madrid, Narcea Ediciones.

- INE (2013). *O Território:/The Territory: 2011. Região Algarve*. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística
- INOCÊNCIO, S. A. M. & GRAVE-RESENDES, L. C. (2014). A liderança de diretores de escolas na região do Alentejo. In M. J. Carvalho; A. Loureiro & C. A. Ferreira (orgs.). *Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar. Atas do XII Congresso da SPCE*, pp. 505-518. Porto, SPCE.
- INSTITUTO PARA A INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO (2003). *Guia para a Concepção e Desenvolvimento de Projectos de Formação à Distância*, 1ª edição. Lisboa, INOFOR.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (2010). Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. In R. Scarpa (org.). *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n.º 1, pp. 211-240. São Paulo, Fundação Victor Civita.
- IPQ (2000). *Norma Portuguesa. Sistemas de gestão da qualidade. Fundamentos e vocabulário (ISO 9000:2000)*. Caparica, IPQ.
- IRWIN. B. (2013). Se quiser motivar alguém, cale-se já. *Executive Digest*, n.º 89, II Série, agosto, pp. 16-19.
- IVANCEVICH, J. M. (2008). *Gestão de Recursos Humanos*, 10ª edição. São Paulo, McGraw-Hill.
- ISASA, E. E. & PADRAN, M. G. (2001). Del status académico a la política electiva de directores ¿un camino sin retorno? Estudio comparado Argentina-Brasil. *Gestão em Ação*, vol. 1, n.º 1, janeiro/junho, pp. 12-32.
- IZAGUIRRE, M. M.-R. *et al.* (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- JACKSON, P. (1987). *The practice of teaching*. New York, Teacher College Press.
- JAGO, A. (1982). Leadership: Perspectives in Theory and Research. *Management Science*, vol. 28, n.º 3, March, pp. 315-336.
- JAKUBÍKOVÁ, D. (1999). Kultura škol. *Školský management I*, pp. 71-86. Cheb, Západočeská Univerzita.
- JAMES, L. R. *et al.* (2008). Organizational and psychological climate: A review of theory and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 17, n.º 1, pp. 5-32.

- JANUÁRIO, O. M. A. (2013). *De TEIP a Agrupamento: Influência das Práticas de Gestão do Território Educativo no Funcionamento do Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências (policopiado).
- JAUME, J. O. (1996). Función directiva escolar y formación permanente del profesorado en organización y gestión. In A. V. Sánchez (coord.). *Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, pp. 203-211. Burgos, Ediciones Mensajero.
- JÁUREGUI, P. A. (2006a). Selección de centro, comunicación y concepto de calidad. *XXI Revista de Educación*, vol. 8, pp. 49-60.
- JÁUREGUI, P. A. (2006b). La evolución de la dirección escolar en España. In J. T. Saballs (coord.). *Acceso y formación para la dirección escolar*, pp. 3-12. [Versão eletrónica]. Consultado em 30 de setembro de 2014, em:
http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIOIE_simposio.pdf
- JÁUREGUI, P. A.; SABALS, J. T. & AGUDO, J. L. B. (2009). Evaluación del acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *XXI Revista de Educación*, vol. 11, Diciembre, pp. 119-135.
- JÁUREGUI, P. A.; SABALS, J. T. & AGUDO, J. L. B. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 246, año LXVIII, Mayo-Agosto, pp. 313-332.
- JÁUREGUI, P. A. *et al.* (2008). El Acceso a la Dirección Escolar en las Comunidades Autónomas: Un Estudio Comparado. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, n.º 2, pp. 445-461.
- JENSEN, S. M. & LUTHANS, F. (2006). Entrepreneurs as authentic leaders: impact on employees' attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 27, n.º 8, pp. 646-666.
- JERMIER, J. M. (1996). The path-goal theory of leadership: A subtextual analysis. *The Leadership Quarterly*, vol. 7, n.º 3, Autumn, pp. 311-316.
- JERÓNIMO, M. T. P. L. (2012). *Ensino Profissional na Escola Secundária: Gestão Adequada a um Resultados mais Eficaz*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- JESUÍNO, J. C. (2005). *Processos de Liderança*, 4ª edição. Lisboa, Livros Horizonte.

- JESUS, C. I. O. F. (2005). *Memórias dos gestores escolares: um olhar sobre a função*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro, Estante Editora.
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra, Quarteto Editora.
- JIMÉNEZ, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, n.º 1, enero-abril, pp. 238-252.
- JOÃO, M. (2011). *Coaching. Um guia essencial ao sucesso do coach, do gestor e de quem quer ser ainda mais feliz*, 1ª edição. Carnaxide, SmartBook.
- JOHANNESSON, B. (1973). Some problems in the measurement of organizational climate. *Organizational Behavior Human Performance*, vol. 10, n.º 1, August, pp. 118-144.
- JOHNSON, G. (1992). Managing Strategic Change - Strategy, Culture and Action. *Long Range Planing*, vol. 25, n.º 1, pp. 28-36.
- JOHNSON, G. & SCHOLE, K. (1993). *Exploring Corporate Strategy - Text and Cases*, 3rd edition. Hertfordshire, Prentice-Hall.
- JONES, A. (1988). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford, Basil Blackwell.
- JONES, G. R. (2010). *Teoria das Organizações*, 6ª edição. São Paulo, Pearson.
- JONES, G. R. & GEORGE, J. M. (2012). *Fundamentos da Administração Contemporânea*, 4ª edição. Porto Alegre, AMGH Editora.
- JORDAN, H.; NEVES, J. C. & RODRIGUES, J. A. (2011). *O Controlo de gestão ao serviço da estratégia e dos gestores*, 9ª edição. Lisboa, Áreas Editora.
- JORDET, C.; STJERNSTROM, E. & JOHNSEN, M. (2000). New Heads in Norway. In R. Bolam; G. Dunning & P. Karstanje (eds.). *New Heads in the New Europe*, pp. 82-98. Münster, Waxmann Verlag GmbH.
- JOSÉ, R. S. & NEVES, R. S. (2014). Métodos e Técnicas de Investigação em Psicologia Organizacional. In S. P. Gonçalves (coord.). *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações. Princípios e Práticas*, pp. 31-62. Lisboa, PACTOR.

- JUBILOT, E. M. B. (2010). *A especialização de professores como Directores de Cursos Profissionais do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- JUCIUS, M. J. & SCHLENDER, W. E. (1972). *Elementos de Ação Administrativa*. São Paulo, Editora Atlas.
- JUDGE, T. A. & BONO, J. E. (2000). Five-Factor Model of Personality and Transformational Leadership. *Journal of Applied Psychology*, vol. 85, n.º 5, pp. 751-765.
- JUDGE, T. A.; PICCOLO, R. F. & KOSALKA, T. (2009). The bright and dark sides of leader traits: A review and theoretical extension of the leader trait paradigm. *The Leadership Quarterly*, vol. 20, n.º 6, December, pp. 855-875.
- JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 1, n.º 1, pp. 9-43.
- JUNIOR, E. G. & LIPP, M. E. N. (2011). Estilo de liderança e *stress*: uma pesquisa em escolas estaduais de ensino fundamental. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 27, n.º 2, maio/agosto, pp. 265-283.
- JURADO, J. C. J. (2003). Ciudad Educadora. Aproximaciones Conceptuales y Contextuales. *Estudios Pedagógicos*, n.º 29, pp. 127-142.
- KAHN, R. L. & KATZ, D. (1953). Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale. In D. Cartwright & A. Zander (eds.). *Group Dynamics: Research and Theory*, 1st edition, pp. 554-571. New York, Harper & Row.
- KAHN, R. L. & KATZ, D. (1960). Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale. In D. Cartwright & A. Zander (eds.). *Group Dynamics: Research and Theory*, 2nd edition, pp. 554-571. New York, Harper & Row.
- KANTER, R. M. (1997). As sete qualidades de um líder. *Executive Digest*, ano 3, n.º 37, novembro, pp. 22-24.
- KARSTANJE, P. (2000). New Heads in Netherlands. In R. Bolam; G. Dunning & P. Karstanje (eds.). *New Heads in the New Europe*, pp. 63-80. Münster, Waxmann Verlag GmbH.
- KARSTANJE, P.; SÁNCHEZ, A. V. & GALLEGU, L. V. (2000). New Heads in Five Countries. In R. Bolam; G. Dunning & P. Karstanje (eds.). *New Heads in the New Europe*, pp. 13-42. Münster, Waxmann Verlag GmbH.
- KATZ, D. & KAHN, R. L. (1987). *Psicologia Social das Organizações*, 3^a edição. São Paulo, Editora Atlas.

- KATZ, D.; MacCOBY, N. & MORSE, N. (1950). *Productivity, Supervision and Morale in an Office Situation*. Ann Arbor, Mich., Institute for Social Research.
- KATZ, R. L. (1974). The skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, vol. 52, n.º 5, pp. 90-102.
- KATZENBACH, J. R. & SMITH, D. (2003). *The Wisdom of Teams. Creating The High-Performance Organization*. New York, Harper Collins.
- KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
- KAUFMAN, R. A. (1972). *Educational System Planning*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- KAUFMAN, R. A. (1973). *Planificación de Sistemas Educativos. Ideas Básicas Concretas*, 1ª edición. Ciudad del México, Editorial Trillas.
- KAUFMAN, R. A. (1983). Holistic Planning Model. A System Approach for Improving Organizational Effectiveness and Impact. *Performance Instruction & Journal*, vol. 22, n.º 8, October, pp. 3-12.
- KAUFMAN, R. A. (1987). *Guía práctico para la planeación de las organizaciones*. Ciudad del México, Trillas.
- KAUFMAN, R. A. (1988). *Planificación de Sistemas Educativos. Ideas Básicas Concretas*, 2ª edición. Ciudad del México, Trillas.
- KAUFMAN, R. A. (1992a). *Strategic Planning Plus. An Organizational Guide*. Newbury Park, CA, Corwin Press, Sage Publications.
- KAUFMAN, R. A. (1992b). *Mapping educational success*. Newbury Park, CA, Corwin Press, Division of Sage.
- KAUFMAN, R. A. (1998). *Strategic thinking: A guide to identifying and solving problems*, revised edition. Washington, DC, International Society for performance Improvement.
- KAUFMAN, R. A. (2004). *Planificación de Sistemas Educativos. Ideas Básicas Concretas*, 8ª edición. Ciudad del México, Editorial Trillas.
- KAUFMAN, R. A. & ENGLISH, F. W. (1979). *Needs Assessment. Concepts and Application*. Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
- KAUFMAN, R. A. & HERMAN, J. J. (1991). *Strategic Planning in Education. Rethinking, Restructuring, Revitalizing*. Lancaster, Techomic Publishing.
- KEATING, J. (2011). Gestão de recursos humanos e empreendedorismo. In S. M. Leal & S. N. Caldeira (orgs.). *Formação de Adultos. Desafios, Articulações e Oportunidades em Tempos de Crise*, 1ª edição, pp. 181-190. Ponta Delgada, Universidade dos Açores.

- KEENEY, R. L. & RAIFFA, H. (1976). *Decisions with Multiples Objectives. Preferences and Value Tradeoffs*. New York, John Wiley.
- KELLEY, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 15, pp. 192-238. Lincoln, University Nebraska Press.
- KERNIS, M. H. (2003). Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, vol. 14, n.º 1, pp. 1-26.
- KERR, S. & JERMIER, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 22, n.º 3, pp. 375-403.
- KETS DE VRIES, M. F. R. (1990). The Organizational Fool: Balancing a Leader's Hubris. *Human Relations*, vol. 43, n.º 8, August, pp. 751-770.
- KETS DE VRIES, M. F. R. (2001). *The leadership mystique: A user's manual for the human enterprise*. London, FT/Prentice-Hall.
- KETS DE VRIES, M. F. R. (2010). *Organizações Autentizóticas*, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 3 de maio de 2014, em: <http://cafecoach.wordpress.com/2010/11/02/organizacoes-autentizoticas/>
- KHAN, B. H. (1997). *Web-Based Instruction*. Englewood Cliffs, N. J., Educational Technology Publications.
- KIRKPATRICK, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (ed.). *Training and Development Handbook*, 2nd edition, pp. 18-27. New York, McGraw-Hill.
- KIRKPATRICK, D. L. (1977). Evaluating Training Programs: Evidence Versus. Proof. *Training and Development Journal*, vol. 31, n.º 11, November, pp. 9-12.
- KIRKPATRICK, S. A. & LOCKE, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive*, vol. 5, n.º 2, May, pp. 48-60.
- KLEIN, A. Z. et al. (2015). *Metodologia de Pesquisa em Administração. Uma Abordagem Prática*. São Paulo, Editora Atlas.
- KLEINE, K. J. & HOUSE, R. J. (1995). One fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *The Leadership Quarterly*, vol. 6, n.º 2, Summer, pp. 183-198.
- KLEINE-KRACHT, S. P. (1993) Indirect Instructional Leadership: An Administrator's Choice. *Educational Administration Quarterly*, vol. 29, n.º 2, May, pp. 187-212.
- KLEINMAN, S. et al. (1989). Relationship between perceived family climate and Adolescent Adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 18, n.º 4, pp. 351-359.

- KNICKERBOKER, I. (1961). Liderança: Uma Conceituação e Algumas Implicações. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 1, n.º 2, abril-junho, pp. 137-161.
- KNICKERBOCKER, I. (1975). Liderança: um conceito e algumas implicações. In Y. F. Balcão & L. L. Cordeiro (orgs.). *O comportamento humano na empresa: uma antologia*, pp. 97-121, 2ª edição. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experiences as the Sources of Learning and Development*. New Jersey, Prentice-Hall.
- KOONTZ, H. & WEIRICH, H. (1993). *Management: A Global Perspective*, 10ª edição. New York, McGraw-Hill.
- KOTLER, P. (1982). *Marketing for nonprofit organizations*, 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- KOTTER, J. P. (1978). *Organizational Dynamics: Diagnosis and Intervention*. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley.
- KOTTER, J. P. (1982). *The General Managers*. New York, The Free Press.
- KOTTER, J. P. (1988). *The Leadership Factor*. New York, The Free Press.
- KOTTER, J. P. (1990a). What leaders really do. *Harvard Business Review*, vol. 68, n.º 3, May/June, pp. 103-111.
- KOTTER, J. P. (1990b). *A Force for Change*. New York, The Free Press.
- KOTTER, J. P. (1992). *O Fator Liderança*. São Paulo, Makron Books.
- KOTTER, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA, Harvard Business School Press.
- KOTTER, J. P. (1997). Como identificar e desenvolver líderes nas organizações. *Executive Digest*, n.º 37, ano I, novembro, pp. 30-31.
- KOTTER, J. P. (1999). Os Líderes Necessários. *Dois Pontos. Teoria & Prática em Gestão Educacional*, vol. 5, n.º 40, janeiro/fevereiro, pp. 39-42.
- KOTTKAMP, R.; MULHERN, J. & HOY, W. (1987). Secondary School Climate: a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, vol. 23, n.º 3, pp. 31-48.
- KOUZES, J. M. & POSNER, B. Z. (1987). *The Leadership Challenge - How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- KOUZES, J. M. & POSNER, B. Z. (1995). *The leadership challenge*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- KOUZES, J. M. & POSNER, B. Z. (2004). *O líder e a visão do futuro - um guia passo-a-passo para que o líder possa prever o futuro e transmiti-lo aos outros*. Lisboa, Jornal de Negócios.

- KOUZES, J. M. & POSNER, B. Z. (2007a). *Líder-Mestre. O verdadeiro líder serve aos outros e se sacrifica por eles*. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- KOUZES, J. M. & POSNER, B. Z. (2007b). As lições do passado e do futuro. In W. Bennis; G. M. Spreitzer & T. G. Cummings (eds.). *As chaves da liderança. Os pensadores mais brilhantes de hoje escrevem para os directores de amanhã*, pp. 93-102. Lisboa, Edição do Jornal Público.
- KOUZES, J. M. & POSNER, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra, Edição Caleidoscópico.
- KRAIGER, K.; FORD, J. K. & SALAS, E. (1993). Applications of cognitive, skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, n.º 2, April, pp. 311-328.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. & BALLACHEY, L. (1962). *Individual in Society*. New York, McGraw-Hill.
- KREMER-HAYON, L.; FARAJ, H. & WUBBELS, T. (2001). Burn-out among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 5, n.º 2, pp. 149-162.
- KRICHEVSKY, G. J. & TORRECILLA, F. J. M. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, n.º 1, pp. 66-83.
- KRUG, S. E. (1992). Instructional Leadership: A Constructivist Perspective. *Educational Administration Quarterly*, vol. 28, n.º 3, August, pp. 430-443.
- KRÜGER, H. (1995). A liderança na sociedade e na história. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol. 47, n.º 1, pp. 46-58.
- KÜPFER, A. H. (2013). *Liderazgo Escolar en Chile y su Influencia en los Resultados de Aprendizaje*. Tesis Doctoral. Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (policopiado).
- KUSESE, J. C. A. (2014). *Relação pedagógica de (in)sucesso escolar em escolas TEIP, na perspectiva de diretores de escolas e encarregados de educação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (policopiado).

- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- KWASNICKA, E. L. (2006). *Introdução à Administração*, 6ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- LAFOLLETE, W. & SIMS, H. P. (1975). An Assessment of the Litwin and Stringer Organization Climate Questionnaire. *Personnel Psychology*, vol. 28, n.º 1, March, pp. 19-38.
- LAFOND, A. (1992). *O sistema educativo francês e a sua administração*, 4ª edição. Paris, Association Francaise des Administrateurs de L'Education.
- LAJES, M. A. A. (1995). A Escola à luz das Teorias Económica e de Gestão. In A. Estrela; J. Barroso & J. Ferreira (orgs.). *A Escola. Um Objecto de Estudo. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, pp. 513-522. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- LAMARQUE, S. D. (1997). *La Dirección Escolar en España. Una Función en Decadencia. Teorías y Procesos del Deterioro*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada (policopiado).
- LAMARQUE, S. D. & BARRIO, Ó. S. (2000). El acceso a la dirección escolar en España. *Bordón*, vol. 52, n.º 1, pp. 107-121.
- LAMBERT, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, ASCD.
- LAMBERT, L. (2002). A Framework for Shared Leadership. *Educational Leadership*, vol. 59, n.º 8, May, pp. 37-40.
- LAMIA, A. *et al.* (2006). O burnout e as estratégias de *coping* dos docentes do Instituto Piaget. In B. D. Silva & L. S. Almeida (coords.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 2ª edição revista e ampliada, pp. 973-982. Braga, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e Formação*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- LANDY, F. J. & CONTE, J. M. (2010). *Work in the 21st century: an introduction to industrial and organizational psychology*, 3rd edition. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons.
- LANE, L. (1986). Karl Weick's Organizing. *Administration and Society*, vol. 18, n.º 1, May, pp. 11-135.
- LANGLOIS, D. E. & McADAMS, R. P. (1992). *Performance Appraisal of School Management. Evaluating the Administrative Team*. Lancaster, Technomic Publishing Co.

- LAPPONI, S. F. (2010). Gestión eficaz de la convivencia. In S. F. Lapponi (coord.). *Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia*, 1ª reimpressão, pp. 25-52. Madrid, Wolters Kluwer España.
- LARA, I. (2008). *O mito do líder*. Lisboa, Jornal de Negócios.
- LARANJA, M. (2008). Discutindo a Gestão de Ensino Básico. In S. S. Colombo *et al.* (org.). *Gestão Educacional. Uma Nova Visão*, reimpressão, pp. 238-248. Porto Alegre, Artmed Editora.
- LASHWAY, L. (1995). *Trends in School Leadership*, pp. 1-5. [Versão eletrónica]. Consultado em 10 de agosto de 2014, em: <http://www.ericdigests.org/2003-4/school-leadership.html>
- LATHAM, G. P. (1988). Human Resources Training and Development. *Annual Review of Psychology*, vol. 39, pp. 545-582.
- LAURIN, P. (1993). Le développement des Administrateurs Scolaires: paradigme et modèle de formation à distance. In A. Godin (dir.). *Pratiques et Modèles de Formation en Administration Scolaire*, pp. 67-84. Québec, Éditions du CRP.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. (2008). *A Construção do Saber. Um manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*, 1ª reimpressão. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- LAW, S. (1997). Learning lessons: why choose distance learning in education? *International Journal of Educational Management*, vol. 11, n.º 1, pp. 14-25.
- LAWLER, E. E. (1971). *Pay and Organizational Effectiveness*. New York, McGraw-Hill.
- LAWRENCE, P. R. & LORSCH, J. W. (1967). *Organization and environment*. Boston, Harvard Business School Press.
- LAWRENCE, P. R. & LORSCH, J. W. (1973). *As Empresas e o Ambiente*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- LAWRENCE, P. R. & LORSCH, J. W. (1989). *Adapter les structures de l'entreprise*. Paris, Les edition d'Organisation.
- LEAL, A. Z. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- LEAL, M. & CARVALHO, M. J. (2013). Do percurso ao modo de ser da unipessoalidade na gestão das escolas. *Práxis Educacional*, vol. 9, n.º 15, pp. 13-38.
- LEAL, P. (coord.) (1999). *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, vol. VI. Lisboa, Edições Zairol.

- LEANDRO, E. C. M. (2002). *Guião para Auto-Avaliação de Desempenho de Escolas Públicas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e/ou Ensino Secundário (EB 2,3/Sec.) com base no Modelo de Excelência EFQM da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade - Parte I*. Lisboa, Instituto Nacional de Administração.
- LEARNED, L. (2009). *Liderar pelo exemplo*, 1ª edição. Lisboa, Actual Editora.
- LEBARON, F. (2010). *A Sociologia de A a Z. 250 palavras para compreender*. Lisboa, Escolar Editora.
- LEITÃO, A. R. D. (2009). *Análise de Necessidades de Formação Contínua dos Professores do 1º Ciclo - Um Contributo para o Ensino da Leitura*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- LEITE, C.; FERNANDES, P. & SILVA, S. M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, vol. 36, n.º 1, janeiro/abril, pp. 35-43.
- LEITE, C. & LOPES, A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto, Edições ASA.
- LEITE, M. G. O. G. N. (2007). *O Presidente do Conselho Executivo e as Representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro (policopiado).
- LEITE, M. J. (2013a). TEIP e vão três... *A página da educação*, n.º 200, série II, primavera, pp. 32-33.
- LEITE, M. J. (2013b). Agrupamento de Escolas de Matosinhos. Espírito de Missão. *A página da educação*, n.º 200, série II, primavera, pp. 34-35.
- LEITE, M. J. (2013c). Agrupamento Fernando Távora. Prevenir para não ter de remediar. *A página da educação*, n.º 200, série II, primavera, pp. 36-39.
- LEITE, M. J. (2013d). Contributo para uma reflexão. *A página da educação*, n.º 200, série II, primavera, pp. 40-41.
- LEITE, T. M. S. S. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores em Relação à Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (policopiado).
- LEITE, T. M. S. S. (2007). *Avaliação do Processo de Formação, uma Estratégia Formativa? Da Análise das Práticas ao Esboço de um Modelo de Formação*. Tese de

Doutoramento. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (policopiado).

- LEITHWOOD, K. (1994). Leadership for Scholl Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, n.º 4, November, pp. 498-518.
- LEITHWOOD, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 4, n.º 3, pp. 217-235.
- LEITHWOOD, K. (2004). “Liderazgo con éxito”. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transnacionales. In A. V. Sánchez (coord.). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*, pp. 233-248. Bilbao, Universidad de Deusto.
- LEITHWOOD, K. & DUKE, D. (1999). A century’s quest to understanding school leadership. In J. Murphy e L. Seashore (eds.). *Handbook of Research on Educational Administration*, pp. 45-73. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- LEITHWOOD, K; HARRIS, A. & HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, vol. 28, n.º 1, pp. 27-42.
- LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 1, n.º 4, pp. 249-280.
- LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2000a). The effects of transformational leadership on organizational conditions on student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, vol. 38, n.º 2, pp. 112-129.
- LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2000b). Principal and Teacher Leadership Effects: A replication. *School Leadership & Management*, vol. 20, n.º 4, pp. 415-434.
- LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2005). *A review of transformational school literature research 1996-2005*. Comunicação apresentada no Annual Meeting da American Educational Research Association, Montreal, Québec.
- LEITHWOOD, K. & JANTZI, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contribution of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, n.º 4, October, pp. 496-528.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. & FERNÁNDEZ, A. (1994). Transformational Leadership and Teachers’ Commitment to Change. In J. Murphy & K. S. Louis (eds.). *Reshaping*

the principalship. Insights From Transformational Reform Efforts, pp. 77-89. Thousand Oaks, CA, Corwin.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. & STEINBACH, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Open University Press.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. & STEINBACH, R. (2003). Fostering teacher leadership. In N. Bennett; M. Crawford & M. Cartwright (eds.). *Effective educational leadership*, pp. 186-200. London, Paul Chapman.

LEITHWOOD, K. & LEVIN, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership. Programme Effects on Pupil Learning. Conceptual and Methodological Challenges*. Nottingham, DfES Publications.

LEITHWOOD, K. & LOUIS, K. S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

LEITHWOOD, K. & MASCALL, B. (2009). Efectos del liderazgo colectivo sobre el logro escolar. In K. Leithwood (org.). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, pp. 59-95. Santiago de Chile, Fundación Chile.

LEITHWOOD, K.; MASCALL, B. & SACKS, R. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London, Routledge.

LEITHWOOD, K.; MASCALL, B. & STRAUSS, T. (2009). New perspectives of an old idea. In K. Leithwood; B. Mascall & T. Strauss (coords.). *Distributed Leadership According to the Evidence*, pp. 1-14. New York, Routledge.

LEITHWOOD, K. & RIEHL, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership*, pp. 22-47. New York, Teachers College Press.

LEITHWOOD, K. & RIEHL, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? In E. F. Bolívar (org.). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, pp. 17-33. Santiago de Chile, Fundación Chile.

LEITHWOOD, K. *et al.* (1995). Preparing School Leaders: What Works? *Connections*, vol. 3, n.º 3, Spring, pp. 1-7.

LEITHWOOD, K. *et al.* (1996). *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

LEITHWOOD, K. *et al.* (2004). *How leadership influences student learning: Review of Research for the Learning from Leadership Project*. New York, The Wallace Foundation.

- LEITHWOOD, K. *et al.* (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for Scholl Leadership/Department for Education & Skills, University of Nottingham.
- LEITHWOOD, K. *et al.* (2007). Distributed Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, vol. 6, n.º 1, pp. 37-67.
- LEITHWOOD, K. *et al.* (2009). Distribuir el liderazgo en aras de escuela más inteligentes: eliminar el ego del sistema. In K. Leithwood (org.). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, pp. 97-133. Santiago de Chile, Fundación Chile.
- LEMAITRE, N. (1987). La culture d'entreprise: facteur de performance. In J.-F. Chanlat & F. Séguin (eds.). *L'analyse des organisations - une anthologie sociologique. Tome II. Les composantes de l'organisation*, pp. 419-434. Montréal, Gaetan Morin.
- LEMOS, J. & SILVEIRA, T. (1999). *Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação anotada*, 2ª edição. Porto, Porto Editora.
- LEMOS, J. (1996). Centros de Formação e Análise de Necessidades na Formação Contínua de Professores. Relato de uma Experiência. In A. Estrela; R. Canário & J. Ferreira (orgs.). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*, vol. I, pp. 577-592.
- LEMOS, V. (1997). A Gestão Escolar. In P. Cunha. *A Educação em Debate*, pp. 259-263. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- LEMOS, Z. (1999). Os Agrupamentos de Escolas ou a construção da unidade na diversidade. *Território Educativo*, n.º 6, setembro, pp. 9-11.
- LEMUS, L. A. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*, 1ª edición. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- LENCASTRE, J. A. & CHAVES, J. H. (2006). O *b-learning* como metodologia de aprendizagem: um estudo para a sua utilização na disciplina de tecnologia educativa. In B. D. Silva & L. S. Almeida (coords.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 2ª edição revista e ampliada, pp. 2673-2684. Braga, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESNE, M. (1977). *Travail Pédagogique et Formation d'Adultes*. Paris, PUF.

- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2012). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*, 5ª edição. Lisboa, Instituto Piaget.
- LEVAČIĆ, R. (2005). Educational Leadership as a Causal Factor: Methodological Issues in Research on Leadership 'Effects'. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 33, n.º 2, April, pp. 197-210.
- LEVIN, G. (1980). *Curso de Organização e Gestão Cooperativa*. Lisboa, Instituto António Sérgio do Sector Cooperativo.
- LEVINE, D. V. & LEZOTTE, L. W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, WI, National Center for Effective Schools Research and Development.
- LEWIN, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York, McGraw-Hill.
- LEWIN, K. (1938). *The conceptual representation and measurement of psychological forces*. Durham, NC, Duke University Press.
- LIBÂNEO, J. C. (2003). A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In M. V. Costa (org.). *A escola tem futuro?*, pp. 23-52. Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- LIBÂNEO, J. C. (2013). *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática*, 6ª edição revista e ampliada. São Paulo, Heccus Editora.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. & TOSCHI, M. S. (2003). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez Editora.
- LIBÓRIO, H. M. O. D. (2004). *A Avaliação das Escolas. Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Dissertação de Mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro (policopiado).
- LIEBERMAN, A. (ed.). *Schools as collaborative cultures: Creating the Future Now*. New York, The Falmer Press.
- LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, vol. 69, n.º 2, pp. 151-162.
- LIKERT, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York, McGraw-Hill.
- LIKERT, R. (1967). *The Human Organization*. New York, McGraw-Hill.
- LIKERT, R. (1971). *Novos padrões de administração*. São Paulo, Pioneira.
- LIKERT, R. (1972). *The Likert profile of a school: New survey instruments for public School to improve organizational effectiveness manual for questionnaire use*. Michigan, I.S.R.
- LIKERT, R. (1974). *Le Gouvernement Participatif de l'Entreprise*. Paris, Dunod.

- LIMA, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto, Porto Editora.
- LIMA, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- LIMA, J. Á. (2011). O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, pp. 23-45. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- LIMA, J. R. & CAPITÃO, Z. (2003). *E-Learning e E-Conteúdos. Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*, 1ª edição. Vila Nova de Famalicão, Centro Atlântico.
- LIMA, L. C. (1988). Modelos de Organização da Escola Básica e Secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. A Gestão do Sistema Escolar. Seminários*, 1ª edição, pp. 149-195. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- LIMA, L. C. (1991a). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 4, n.º 2. pp. 1-20.
- LIMA, L. C. (1991b). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- LIMA, L. C. (1991c). O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas. In *1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*, pp. 91-117. Porto, Edições Afrontamento.
- LIMA, L. C. (1992a). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, n.º 3, pp. 1-8.
- LIMA, L. C. (1992b). *Organizações educativas e administração educacional*. Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

- LIMA, L. C. (1997). Para o Estudo da Evolução do Ensino e da Formação em Administração Educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso & J. Pinhal (orgs.). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas. Actas do 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 15-54. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.
- LIMA, L. C. (1998a). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*, 2ª edição. Braga, Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1998b). A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996). In L. C. Lima *et al.* (orgs.). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP*, vol. I, pp. 15-96. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
- LIMA, L. C. (2000). Administração Escolar em Portugal: Da revolução da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. M. Catani & R. P. Oliveira (orgs.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, pp. 41-76. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- LIMA, L. C. (2002a). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. Catani & R. Oliveira. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*, pp. 41-76. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- LIMA, L. C. (2002b). Intervenção no Seminário Regional sobre Autonomia e Gestão das Escolas. *SPN Informação*, ano XVIII, junho/julho, n.º 131, p. 12.
- LIMA, L. C. (2002c). Conferência «25 Anos de Gestão Escolar». *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 2, pp. 12-42.
- LIMA, L. C. (2002d). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In L. M. Machado & N. S. C. Ferreira (orgs.). *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*, pp. 33-54. Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- LIMA, L. C. (2003a). O grau zero da autonomia contratualizada. *A página da educação*, n.º 123, ano 12, maio, p. 21.
- LIMA, L. C. (2003b). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*, 2ª edição. São Paulo, Cortez Editora.
- LIMA, L. C. (2003c). Sociologia das Organizações Educativas: contributos para a formação pós-graduada em Administração Educacional. In N. S. C. Ferreira (org.) *A gestão da*

educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania, pp. 53-100. Rio de Janeiro, DP&A Editora.

LIMA, L. C. (2004a). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 2, pp. 7-47.

LIMA, L. C. (2004b). O papel dos Agrupamentos de Escolas na Reorganização do Sistema Educativo. In J. N. P. Silva (org.). *O Futuro da Escola Pública em Portugal. Que papel para os Agrupamentos de Escolas? Actas do XII seminário de professores e de outros agentes educativos*, pp. 29-44. Guimarães, CFFH.

LIMA, L. C. (2005). A reorganização do centro para a recentralização (V/Final). *A página da educação*, n.º 145, ano 14, maio, p. 21.

LIMA, L. C. (2007a). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. F. C. Sanches *et al.* (orgs.). *Cidadania e Liderança Escolar*, pp. 39-57. Porto, Porto Editora.

LIMA, L. C. (2007b). Administração da Educação e a Autonomia das Escolas. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. Estudos e relatórios*, pp. 15-77. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

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”*, pp. 1-4. [Versão eletrónica]. Consultado em 24 de novembro de 2012, em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11817/1/Parecer%20-%20Assembleia%20da%20Rep%C3%BAblica.pdf>

LIMA, L. C. (2009a). Autonomia, administração e gestão das escolas. *A página da educação*, n.º 182, série II, outono, pp. 33-36.

LIMA, L. C. (2009b). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*, série I, vol. 19, pp. 227-253.

LIMA, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto, Porto Editora.

LIMA, L. (2013). Diretor(a) de escola pública: Unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In V. M. V. Peroni (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação*, pp. 58-81. Brasília, Liver Livro.

LIMA, L. C. (2015). “Acréscimo de controlo” e “Cibervigilância sobre as escolas”. *Jornal da FENPROF*, n.º 276, março, p. 20.

- LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (1995). The Promised Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, vol. 47, n.º 2, pp. 165-172.
- LIMA, S. M. B. & ALBANO, A. G. B. (2002). Um estudo sobre clima e cultura organizacional na concepção de diferentes autores. *Revista CCEI - URCAMP*, vol. 6, n.º 10, agosto, pp. 33-40.
- LINDON, D. *et al.* (2013). *Mercator XXI. Teoria e Prática do Marketing*, 15ª edição actualizada. Alfragide, Publicações Dom Quixote.
- LINO, L. C. J. & SILVA, J. H. (2011). *Liderança Servidora no aspecto do líder servidor como perfil procurado pela organização*. Goiânia, FACUNICAMPS Núcleo de Pesquisa e Extensão Goiânia.
- LINO, T. A. L. R. (2006). *Liderança Emocional*. Trabalho de Licenciatura, pp. 1-23. [Versão eletrónica]. Consultado em 4 de agosto de 2014, em:
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0055.pdf>
- LLAMAS, J. M. C. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- LLORENTE, M. (2009). *Formación semipresencial apoyada en la Red (Blended learning)*. Sevilla, Editorial MAD.
- LOBO, F. (2003). *Clima organizacional no sector público e privado no norte de Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Tecnologia e Ciência e Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- LOBROT, M. (1995). *Para que serve a escola?* Lisboa, Terramar.
- LOCKE, E. A. (1968). Toward a theory task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 3, n.º 2, May, pp. 157-189.
- LOPES, A. & BAIOA, P. (2011). O Impacto da Liderança Partilhada no Desempenho Organizacional Percecionado. *Gestão e Desenvolvimento*, n.º 19, pp. 7-36.
- LOPES, A. & PICADO, L. (2010). *Concepção e Gestão da Formação Profissional Contínua. Da Qualificação Individual à Aprendizagem Organizacional*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- LOPES, A. & RETO, L. (1990). *Identidade da Empresa e Gestão pela Cultura*. Lisboa, Edições Sílabo.

- LOPES, A. M. L. (2012). *(Re)criar a arte de liderar - sentidos e significados de lideranças em (con)textos escolares*. Tese de Doutoramento. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- LOPES, A. M. L. & FERREIRA, E. M. S. (2013). A Figura do Diretor - (Des)Continuidades Narrativas de Líderes e Liderados em Contexto Escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 13, pp. 137-54.
- LOPES, A. P. A. (2012). *Fundamentos da Gestão de Pessoas. Para uma síntese epistemológica da iniciativa, da competição e da cooperação*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- LOPES, A. R. (1988). Ser professor: da problemática da função docente à função de intervenção. In A. Estrela & E. Falcão. *A Metodologia da Investigação em Educação. Actas do Colóquio Internacional de Lisboa da AFIRSE - AIP ELF Portugaise*, vol. 2, pp. 285-302. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- LOPES, J. T. (2011a). Museus e territórios educativos de intervenção prioritária. In N. Decaloris (org.). *El Pensamiento Museológico Contemporáneo. II Seminario de Investigación en Museología de los países de lengua portuguesa y española*, pp. 682-694. Buenos Aires, Comité Internacional del Consejo Internacional de Museos para la Museología.
- LOPES, J. T. (2011b). Reflexões sobre os TEIP. Escolas singulares. *A página da educação*, n.º 194, série II, outono, pp. 24-25.
- LOPES, J. T. (2011c). Escolas singulares - notas e recomendações sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. In A. Moreira *et al.* (orgs.). *Educação, Territórios e (Des)Igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação*, pp. 15-22. Porto, Instituto e Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- LOPES, J. T. (2013). Escolas singulares. Um estudo sobre territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). In L. Veloso & P. Abrantes (orgs.). *Sucesso Escolar. Da Compreensão do Fenómeno às Estratégias para o Alcançar*, 1ª edição, pp. 127-144. Lisboa, Mundos Sociais.
- LOPES, L. & PEREIRA, M. (2011). *Formação Pedagógica Inicial de Formadores*, 4ª edição. Lisboa, Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação.

- LOPES, P. N. & SALOVEY, P. (2012). A Inteligência Emocional e a Liderança: Implicações para o Desenvolvimento de líderes. In C. Carvalho; P. R. Lourenço & C. F. Peralta (eds.). *A Emoção nas organizações*, 1ª edição, pp. 27-48. Viseu, PsicoSoma.
- LÓPEZ, J. (1993). La función directiva: análisis e propuestas. *Nuestra Escuela*, Julio, pp. 13-28.
- LÓPEZ, J. L. R. & BASANTA, G. M. (1993). *La formación en las organizaciones*. Madrid, EUDEMA.
- LÓPEZ, M. (1996). El Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas. In I. Mosqueda (coord.). *Coloquio: La dirección de la escuela*, pp. 33-64. Caracas, Fundación Polar.
- LÓPEZ, M. & HERRERA, M. (1999). *De actores a autores. Manual para directores de educación básica*, 2ª edición. Caracas, Fondo Editorial del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas CICE, Fundación Polar.
- LÓPEZ, M. M. C.; ROSAS, F. D. & HERNÁNDEZ, V. H. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, n.º 2, Junio-Julio, pp. 1-19.
- LÓPEZ-YÁÑEZ, J. & MARTÍNEZ, J. M. L. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 71-92.
- LÓPEZ-YAÑEZ, J. *et al.* (2014a). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n.º 5, pp. 61-78.
- LÓPEZ-YAÑEZ, J. *et al.* (2014b). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n.º 5, pp. 99-117.
- LOPO, T. T. (2011). O Diagnóstico de Necessidades de Competências. *Formar*, n.º 76/77, julho-dezembro, pp. 33-35.
- LORENZO, M. (1993). *Proyecto docente*. Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (policopiado).
- LORD, R. G.; DE VADER, C. L. & ALLIGER, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity

- generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, vol. 71, n.º 3, August, 402-410.
- LORO, A. P. (2010). *Formação de Professores e Representações sobre o Brincar*. São Paulo, Ícone Editora.
- LOUIS, K. S. *et al.* (2010). *Learning from Leadership: Investigation the Links to Improved Student Learning*. Minneapolis, Centre for Applied Research and Educational Improvement/ University of Minesota; Toronto, Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto; New York, Wallace Foundation.
- LOUREIRO, J. A. S. (2011). *A Acção do Director de Escola em Contexto de Avaliação Externa: Funções e Decisões*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade de Lisboa (policopiado).
- LOURENÇO, J. & BETTENCOURT, B. (2014). A liderança das escolas: avaliação externa e percepções dos professores. In M. J. Carvalho; A. Loureiro & C. A. Ferreira (orgs.). *Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar. Atas do XII Congresso da SPCE*, p. 316. Porto, SPCE.
- LOURENÇO, L. (2011). *Mourinho. A Descoberta Guiada*, 8ª edição. Estoril, PRIME BOOKS.
- LOURENÇO, P. R. (2000). Liderança e eficácia: uma relação revisitada. *Psychologica*, n.º 23, pp. 119-130.
- LOURO, P.; CABRAL, P. & MORGADO, J. (2010). Aqui ou Lá; Nós ou Eles: Percepções dos Docentes sobre o Processo de Agrupamento. In A. M. Catani *et al.* (orgs.). *Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Governo da Escola: Os Novos Referenciais, as Práticas e a Formação*, pp. 1-12. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- LOWE, K. B.; KROECK, K. G. & SIVASUBRAMANIAM, N. (1996). Effectiveness Correlates of Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Review of the MLQ Literature. *The Leadership Quarterly*, vol. 7, n.º 3, Autumn, pp. 385-425.
- LUCAS, M. R. *et al.* (2015). Marketing. In C. A. F. Marques (cord.). *Gestão - Introdução e Desenvolvimentos*, 1ª edição, pp. 224-252. Lisboa, Edições Sílabo.
- LUCCHESI, M. A. (1997). O Diretor da Escola Pública, um Articulador. In F. C. F. Pinto; M. Feldman & R. C. Silva. (orgs.). *Administração Escolar e Política da Educação*, pp. 231-248. Piracicaba, Editora UNIMEP.

- LÜCK, H. (1990). *A ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*, 9ª edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- LÜCK, H. (1996). Gestão educacional: estratégia e ação global e coletiva no ensino. In A. Finger *et al.* (coords.). *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba, Champagnat.
- LÜCK, H. (2000). Apresentação. *Em Aberto*, vol. 17, n.º 72, pp. 7-10.
- LÜCK, H. (2008). *Liderança em Gestão Escolar*, 2ª edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- LÜCK, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, 2ª edição. Curitiba, Editora Positivo.
- LÜCK, H. (2010). *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- LÜCK, H. (2011a). *Liderança em gestão escolar*, 7ª edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- LÜCK, H. (2011b). *Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares Adotadas por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação*. Curitiba, Fundação Victor Civita.
- LÜCK, H. (2013). Cursos não suprem carências de formação do diretor. *Escola Pública*, ano IV, n.º 31, fevereiro/março, pp. 28-29.
- LÜCK, H. *et al.* (2002) *A escola participativa: o trabalho de gestor escolar*, 6ª edição. Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- LÜCK, H *et al.* (2010a). *Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares*. Curitiba, Fundação Victor Civita.
- LÜCK, H. *et al.* (2010b). *A escola participativa. O trabalho do gestor escolar*, 8ª edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (2005). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, 9ª reimpressão. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.
- LUÍS, A. M. F. (1996). *O Novo Modelo de Gestão e Administração Escolar: Mudança ou Continuidade. Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Departamento de Ciências Psicopedagógicas da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
- LUISONI, P.; ISTANCE, D. & HUTMACHER, W. (2004). Schooling for Tomorrow - What Future for Our Schools? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXXIV, n.º 2, June, pp. 163-175.
- LUNDIN, I. B. (2016). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. Lisboa, Escolar Editora.

- LUTHANS, F. & AVOLIO, B. J. (2003). Authentic Leadership and Positive Development. In K. S. Cameron; J. E. Dutton, & R. E. Quinn (eds.). *Positive Organizational Scholarship*, pp. 241-258. San Francisco, CA, Berrett-Koehler.
- LUZ, R. S. (1996). *Clima Organizacional*. Rio de Janeiro, Qualitymark Editora.
- MAÇÃES, M. A. R. (2015). *Manual de Gestão Moderna. Teoria e Prática*, reimpressão. Coimbra, Conjuntura Actual Editora.
- MacBEATH, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. London, Paul Chapman Publishing.
- MacBEATH, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*, vol. 25, n.º 4, pp. 349-366.
- MacBEATH, J. (2009) Distributed leadership. Paradigms, policy, and paradox. In K. Leithwood; B. Mascall & T. Strauss (orgs.). *Distributed Leadership According to the Evidence*, pp. 41-57. New York, Routledge.
- MacBEATH, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile, Fundación Chile.
- MacBEATH, J.; SWAFFIELD, S. & FROST, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, n.º 3, July, pp. 223-237.
- MacBEATH, J. et al. (2000). *Qualidade XXI. Guia Prático de Auto-Avaliação*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- MacBEATH, J. et al. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto, Edições ASA.
- MacCOBY, M. (1990). *Travailler, Pourquoi? Une Nouvelle Théorie de la Motivation*. Paris, InterEditions.
- MACEDO, L. (2008). *Diagnóstico de Necessidades de Formação: Uma Solução de Agilização*. pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 23 de fevereiro de 2015, em: <http://www.sinfic.pt/SinficWeb/displayconteudo.do2?numero=24931>
- MACHADO, A. R.; MACHADO, D. M. R. & PORTUGAL, M. N. (2014). *Organizações. Introdução à Gestão e Desenvolvimento das Pessoas*. Lisboa, Escolar Editora.
- MACHADO, A. R. & PORTUGAL, M. N. (2013). *Seleção e Recrutamento de Pessoas. A Regeneração das Organizações. Recursos Humanos*. Lisboa, Escolar Editora.
- MACHADO, A. R. & PORTUGAL, M. N. (2014). *Dicionário de Recursos Humanos*. Lisboa, Clássica Editora.

- MACHADO, A. R. *et al.* (2014). *Gestão de Recursos Humanos. Desafios da Globalização. Globalização do Trabalho e Gestão de Pessoas, Talentos, Liderança, Clima e Cultura Organizacional, Comunicação e Recompensas*. Lisboa, Escolar Editora.
- MACHADO, J. (2001). *E-learning em Portugal*. Lisboa, FCA - Editora Informática.
- MACHADO, J. (2003). Democratizar e profissionalizar a administração das escolas. In A. P. Vilela (coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, pp. 52-63. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- MACHADO, J. (2014). A rede escolar e a administração das escolas. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, pp. 141-154. Porto, Universidade Católica Editora.
- MACHADO, J. & ALVES, J. M. (2014). Igualdade, diversidade e autonomia. In J. Machado & J. M. Alves (coords.). *Escolas para Todos. Igualdade, Diversidade e Autonomia*, pp. 7-14. Porto, Universidade Católica Editora.
- MACHADO, J.; SANTOS, F. C. P. & SILVA, V. R. (2012). O projeto FREI- contributo para a avaliação de um projeto TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, ano XI, pp. 45-64.
- MACHADO, J. *et al.* (2013). A Assessoria Externa nos Territórios Educativos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 13, pp. 155-174.
- MACHADO, J. P. (coord.) (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, vols. I, II, III e IV. Lisboa, Publicações Alfa.
- MACHADO, L. M. (1996). Mercado global: a esfinge do presente. In J. C. A. Silva (org.). *O profissional por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* (VI Circuito PROGRAD), pp. 91-106. São Paulo, Pró-reitoria de Graduação da UNESP.
- MACHADO, M. A. M. (2000). Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. *Em Aberto*, vol. 17, n.º 72, pp. 97-112.
- MACÍAS, M. J. C. & SERRAT, M. L. F. (2006). La imagen de la escuela, la imagen de su dirección. *XXI Revista de Educación*, vol. 8, pp. 69-81.
- MacPHERSON, M. A. (1985). *Burnout and the school principal*. *The Canadian Administrator*, vol. 24, n.º 8, pp. 1-4.
- MADEIRA, A. C. (2000). Centro de Formação de Lagos - Plano de Formação 2001. *Revista de Educação, Formação e Investigação do Algarve*, n.º 1, pp. 81-83.

- MADUREIRA, M. A. S. (1990). *Introdução à Gestão*, 1ª edição. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto Superior de Gestão.
- MAGALHÃES, A. M. & ALÇADA, I. (2002). *Saiba o Indispensável sobre... As escolas Portuguesas Hoje. Como se administram?* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- MAGER, R. F. & PIPE, P. (1970). *Analyzing performance problems*. Belmont, CA, Fearon Publishers.
- MAGRETTA, J. & STONE, N. (2010). *O que é a gestão. Como funciona e porque interessa a todos*. Lisboa, Actual Editora.
- MAIA, G. Z. A. & MANFIO, A. (2010). O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 26, n.º 3, setembro/dezembro, pp. 477-494.
- MANKIN, D.; COHEN, S. & BIKSON, T. (1996). *Teams & Technology. Fulfilling the Promise of New Organization*. Boston, Harvard Business School Press.
- MANN, R. D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, vol. 56, n.º 4, July, pp. 241-270.
- MAÑÚ, J. M. (1999). *Equipos Directivos. Para Centros Educativos de Calidad*. Madrid, Ediciones Rialp.
- MANZ, C. C. & SIMS JR., H. P. (1980). Self-management as a substitute for leadership: A Social Learning Theory Perspective. *Academy of Management Review*, vol. 5, n.º 3, July, pp. 361-367.
- MARANHÃO, M. (1994). *ISO Série 9000. Manual de Implementação*, 2ª edição. Rio de Janeiro, Qualitymark Editora.
- MARCANO, N. & FRANCO, M. F. (2007). Competencias personales y gerenciales de los Directores y Subdirectores de las Escuelas Básicas. *Revista Venezolana de Gerencia*, n.º 39, año 12, pp. 410-430.
- MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (eds.) (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen, Norway, Universitetsforlaget.
- MARCH, J. G. & SIMON, H. A. (1979). *Les Organisations*. Paris, Dunod.
- MARCHESNAY, M. (2000). Que é a gestão? In T. L. Castro (ed.). *Introdução à Gestão*, pp. 7-16. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*, 6ª edição. São Paulo, Editora Atlas.

- MARCOS, S. A. (2013). *Gestión Escolar en la Transformación en los Sistemas Educativos*. pp. 1- 3. [Versão eletrónica]. Consultado em 28 de setembro de 2014, em: <http://pt.scribd.com/doc/127961674/SERAFIN-ANTUNEZ-MARCOS-gestion>
- MARÉS, C. (1983). Eleição de diretores e democracia na escola. *Ande. Revista da Associação Nacional de Educação*, vol. 3, n.º 6, pp. 49-50.
- MARGERIN, J. (1991). *A Gestão Orçamental. Como torná-la um utensílio de gestão*. Lisboa, Editora Ediprisma.
- MARIANO, M. D. S. C. (2013). *Gestão Partilhada e Comunicação numa Liderança de Sucesso*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- MARÍN, S. P. & BERROCAL, F. B. (2012). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Madrid, Editorial Síntesis.
- MARINS, H. O. (2009). Gestão escolar: a complexa relação entre formação e ação. In M. G. Feldmann (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*, pp. 221-241. São Paulo, Editora Senac São Paulo.
- MARKS, H. M. & PRINTY, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integrating Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, vol. 39, n.º 3, August, pp. 370-397.
- MAROY, C. (2011). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello *et al.* (orgs.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, 3ª edição, pp. 117-155. Lisboa Gradiva.
- MARQUES, A. R. A. (2000). *A Gestão Financeira como Espaço de Autonomia. Estudo numa Escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*, vol. I. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- MARQUES, C. A. F. (2015a). A Gestão e os Gestores. In C. A. F. Marques (cord.). *Gestão - Introdução e Desenvolvimentos*, 1ª edição, pp. 4-19. Lisboa, Edições Sílabo.
- MARQUES, C. A. F. (2015b). Área Financeira. In C. A. F. Marques (cord.). *Gestão - Introdução e Desenvolvimentos*, 1ª edição, pp. 296-329. Lisboa, Edições Sílabo.
- MARQUES, C. A. F. (2015c). Área Administrativa. In C. A. F. Marques (cord.). *Gestão - Introdução e Desenvolvimentos*, 1ª edição, pp. 330-342. Lisboa, Edições Sílabo.
- MARQUES, J. (1989). *Recursos Humanos. Um Desafio à Gestão*. Lisboa, Associação Portuguesa dos Gestores e Técnicos.

- MARQUES, J. (1994). *Recursos Humanos - Técnicas e Gestão*, 2ª edição. Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES, J. (2010). Uma história da Gestão dos Recursos Humanos. *Dirigir*, n.º 111, julho/agosto/setembro, pp. 20-23.
- MARQUES, J.; CÂMARA, P. B. & MARTINS, P. (1999). *Novas Perspectivas da Gestão*, 1ª edição. Lisboa, Editora Pergaminho.
- MARQUES, J. R. (2013). *Teoria de Sistemas*, pp. 1-49. [Versão eletrónica]. Consultado em 17 de junho de 2013, em: <http://www.slideshare.net/jromarq/teoria-de-sistemas-3534638>
- MARQUES, L. R. (2011). A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 24, n.º 1, pp. 73-93.
- MARQUES, R. (1993). *O Diretor de Turma. O Orientador de Turma. Estratégias e Actividades*, 4ª edição. Cacém, Texto Editora.
- MARQUES, R. (2011). Tendências actuais na reforma da organização das escolas e da gestão do pessoal docente nos EUA. In M. J. Cardona & R. Marques (orgs.). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo. Obstáculos e soluções*, pp. 159-170. Chamusca, Edições Cosmos.
- MARQUES, R. E. C. (2011). *Gestão da Formação no Sindicato de Profissionais de Seguros de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- MARQUES-QUINTEIRO, P. (2014). Liderança de Equipas Adaptativas. In S. P. Gonçalves (coord.). *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações. Princípios e Práticas*, pp. 363-390. Lisboa, PACTOR.
- MARSH, D. D. (2000). Educational Leadership for the Twenty-First Century: Integrating Three Essential Perspectives. In *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, 1st edition, pp. 126-145. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MARSHALL, C. (1995). Imagining leadership. *Educational Administration Quarterly*, vol. 31, n.º 3, August, pp. 484-492.
- MARTÍ-COSTA, S. & SERRANO-GARCÍA, L. (1983). Needs Assessment and Community Development: An Ideological Perspective. *Prevention in Human Services*, vol. 2, n.º 4, pp. 75-83.
- MÄRTIN, D. & BOECK, K. (1999). *QE - O que é a inteligência emocional*, 2ª edição, 1ª reimpressão. Lisboa, Editora Pergaminho.

- MARTIN, J. (1991). A Personal Journey: From Integration to Differentiation to Fragmentation to Feminism. In P. Frost *et al.* (eds.). *Reframing Organizational Culture*, pp. 352-355. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- MARTIN, J. (1992). *Cultures in organizations. Three perspectives*. New York, Oxford University.
- MARTIN, J. (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- MARTIN, J. & MEYERSON, D. (1988). Organizational Culture and the denial, channeling, and acknowledgment to ambiguity. In R. Pondy; R. J. Boland & H. Thomas (eds.). *Managing ambiguity and change*, pp. 93-125. Chichester, Wiley.
- MARTIN, J. & SIEHL, C. (1983). Organizational culture and counterculture: An uneasy symbiosis. *Organizational Dynamics*, vol. 12, n.º 2, Autumn, pp. 52-64.
- MARTÍN, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/primaria y secundaria*. Barcelona, Nuevo Siglo.
- MARTÍNEZ, F. A. G. (2004). La formación on line de directivos de instituciones educativas. In J. López-Yáñez; M. S. Moreno & P. M. Estepa (eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 810-820. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ, J. C. (2003). La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 6, n.º 1, pp. 1-12. [Versão eletrónica]. Consultado em 2 de janeiro de 2015, em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=754480>
- MARTÍNEZ, J. C.; CAMACHO, C. F. & JIMÉNEZ, E. G. (2000). Niveles de Formación del Equipo Directivo. Un Estudio Empírico. In A. V. Sánchez (coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 697-706. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- MARTÍNEZ, J. G. (2003). *Función Directiva y Liderazgo Técnico-Pedagógico. Un Modelo de Formación*. Madrid: Ediciones del Ministerio de Educación y Deportes.
- MARTÍNEZ, R. F. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares. (Ocho secretos para Consejos Escolares, equipos directivos, C.E.P.s, claustros de profesores, A.P.A.s, etc.)*. Madrid, Editorial Escuela Española.

- MARTINEZ, L. F.; FERREIRA, A. I. & LOPES, M. P. (orgs.) (2013). *Gerir Pessoas. 14 Exemplos de Boas Práticas em Portugal*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- MARTINS, C. M. M. (2010). *Liderazgo Transformacional y Género en Organizaciones Militares*. Tese de Doutoramento. Madrid, Universidade Complutense (policopiado).
- MARTINS, É (coord.) (2000). *Critérios de Reordenamento da Rede Educativa*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- MARTINS, É.; LEÃO, C. & SEQUEIRA, M. (1998). *Escolas: dinâmicas locais de associação*, 1ª edição. *Contributos para uma caracterização*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- MARTINS, F. (2011). Tempos de mudança da administração da escola pública em Portugal: a (re)emergência do director e a concentração de poderes. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais. Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 91-103. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- MARTINS, J. (2014). Mega-agrupamentos de escolas: recentralização e lógica dos hipermercados. In M. J. Carvalho; A. Loureiro & C. A. Ferreira (orgs.). *Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar. Atas do XII Congresso da SPCE*, pp. 469-478. Porto, SPCE.
- MARTINS, J. A. L. (1987). *Manual do Analista de Gestão de Pessoal e de Organização*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- MARTINS, J. C. (1995). O Paradoxo da Gestão de Recursos Humanos. *Dirigir*, n.º 35, janeiro/fevereiro, pp. 42-44.
- MARTINS, J. P. (1991). *Administração Escolar. Uma Abordagem Crítica do Processo Administrativo em Educação*. São Paulo, Editora Atlas.
- MARTINS, L. C. C. (2010). *Representações dos Professores sobre o Director de Escola: Influência das Lideranças no Desempenho Docente*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- MARTINS, M. F. S. (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Tese de Doutoramento. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policopiado).
- MARTINS, P. M. (2000). O novo papel estratégico da gestão de RH. *Semanário Económico*, n.º 692, 14 de abril, Cadernos Management, vol. I - recursos humanos, pp. 53-57.

- MARTINS, V. M. T. (2003). As Escolas do Futuro - Alguns Princípios Pedagógicos. *Correio da Educação*, n.º 150, 5 de maio, pp. 1-2.
- MARTINS, R.; PEREIRA, A. C. & PICADO, L. (2012). The potential of the b-learning pedagogy in higher education: a study in ISCE-Higher Institute of Educational Sciences of Portugal. In M. L. Delgado & M. L. Sánchez (coords.). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*, pp. 457-475. Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- MARZANO, R. J. WATERS, J. T. & McNULTTY, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York, Harper & Row.
- MATA, J. J. G. (1993). A Escola Básica Integrada: aprender em harmonia. O caso da EBI de Cuba. *LER educação*, n.ºs 11/12, maio/dezembro, pp. 19-23.
- MATEUS, S. C. A. (2011). *Impacto da Liderança Autêntica na Motivação/Satisfação Docente. O Caso das EBI/PE da RAM*. Dissertação de Mestrado. Funchal, Universidade da Madeira (policopiado).
- MATHEU, E. F.; LASHERAS, L. L. & GELIS, J. F. (2015). LOMCE, participación y democracia, ¿algo nuevo? *Aula de Innovación Educativa*, n.ºs 243-244, Julio-Agosto, pp. 17-20.
- MATIAS, N. (2011). Escolas TEIP 2: Do projecto ao contrato, das estratégias aos resultados - - um caminho para a autonomia? In A. Moreira *et al.* (orgs.). *Educação, Territórios e (Des)Igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação*, pp. 24-34. Porto, Instituto e Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- MATIAS, N. *et al.* (1999). *Mercado de Formação - Conceitos e Funcionamento*. Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- MATOS, A. I. R. T. (2002). Liderança, Clima de Escola e Inovação: Inter-Relações Etológicas. In Associação Portuguesa de Sociologia (org.). *Sociedade Portuguesa: Passados recentes, Futuros Próximos. Atas do IV Congresso Português de Sociologia*, pp. 1-14. Lisboa, Associação Portuguesa de Psicologia (suporte digital).
- MATOS, B. E. F. C. (2011). *Práticas de Liderança do(a) Director(a): Um Estudo em Escolas Públicas do Distrito de Coimbra*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade Aberta (policopiado).

- MATOS, F. & LOPES, A. (2008). Gestão do capital intelectual: A nova vantagem competitiva das organizações. *Comportamento Organizacional e Gestão*, vol. 14, n.º 2, pp. 233-245.
- MATOS, F. J. A. (2005). *Lógicas de acção. Estratégias de exercício do poder nas escolas: memórias de gestores escolares*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- MATOS, M. S. (1999). *Teoria e Práticas da Formação. Contributos para a realização do trabalho pedagógico*. Porto, Edições ASA.
- MAXIMIANO, A. C. A. (2000). *Introdução à Administração*, 5ª edição, São Paulo, Editora Atlas.
- MAXIMIANO, A. C. A. (2006). *Teoria Geral da Administração*, edição compacta. São Paulo, Editora Atlas.
- MAXIMIANO, A. C. A. (2009). *Teoria Geral da Administração: Da Escola Científica à Competitividade na Economia Globalizada*, 6ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- MAXWELL, J. (2009). *O Livro de Ouro da Liderança*, 1ª edição. Lisboa, Smartbook.
- MAXWELL, J. (2010a). *O líder 360º. Desenvolvendo a sua influência a partir de qualquer ponta da organização*, 1ª edição. Lisboa, Smartbook.
- MAXWELL, J. C. (2010b). *As 21 Indispensáveis Qualidades de um Líder. Tornando-se a pessoa que outros irão querer seguir*, 1ª edição. Lisboa, SmartBook.
- MAYER, J. D.; CARUSO, D. R. & SALOVEY, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, vol. 27, n.º 4, pp. 267-298.
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*, pp. 3-31. New York, Basic Books.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (ed.). *Handbook of Intelligence*, pp. 396-420. Cambridge, Cambridge University Press.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2001). *MSCEIT - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. New York, Multi-Health Systems.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2002). Inteligência Emocional como *Zeitgeist*, como Personalidade e como Aptidão Mental. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (orgs.). *Manual de Inteligência Emocional. Teoria e Aplicação em Casa, na Escola e no Trabalho*, pp. 81-98. Porto Alegre, Artmed Editora.

- MAYO, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- MAYO, I. C. (1996). *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona, Oikos-Tau.
- MAYO, I. C. (2004). *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- MAYO, I. C. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación Educativa*, vol. 2, n.º 3, Diciembre, pp. 165-173.
- MAYO, I. C. & GAGO, A. R. A. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, n.º 345, Enero-Abril, pp. 229-254.
- MAYO, I. C. & GAGO, A. R. A. (2014). La dirección de centros. Selección, acreditación y formación de directores. In I. C. Mayo & M. Pino (coords.). *Organización de Centros Educativos en la Sociedad del Conocimiento*, pp. 145-168. Madrid, Alianza Editorial.
- MAYROWETZ, D. (2008). Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, n.º 3, August, pp. 424-435.
- MAZARIEGOS, M. C. L. G. R. (2011). *Liderazgo en la Dirección de las Instituciones Educativas. Liderazgo efectivo en la Dirección Educativa*. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG e Editorial Académica Española.
- McBRIDE, R. (1989). *The In-Service Training of Teachers*. London, The Falmer Press.
- McCALL, M. W. (1998). É preciso desenvolver líderes capazes de altos voos. *Executive Digest*, n.º 45, ano 4, julho, pp. 60-64.
- McCALL, M. W.; LOMBARDO, M. M. & MORRISON, A. M. (1988). *The Lessons of Experience. How Successful Executives Develop on the Job*. New York, The Free Press.
- McCLELLAND, D. (1976). Power is the Great Motivator. *Harvard Business Review*, vol. 54, n.º 2, March-April, pp. 100-110.
- McDONELL, L. (1989). *Restructuring American Schools: The Promise and Pitfalls*. New York, Teachers College, Columbia University.
- McENERY, J. & McENERY, J. M. (1987). Self-rating in management training need assessment: A neglected opportunity? *Journal of Occupational Psychology*, vol. 60, n.º 1, March, pp. 49-60.
- McEWAN, K. E. (2003). *10 Traits of Hightly Effective Principals*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

- McGEHEE, W. & THAYER, P. W. (1961). *Training in Business and Industry*. New York, Willey.
- McGRATH, J. & BATES, B. (2014). *O pequeno livro das grandes teorias de gestão... e de como usá-las*, 1ª edição. Vila Nova de Famalicão, Centro Atlântico.
- McGREGOR, D. (1960a). Theory X and Theory Y. In D. S. Pugh (ed.). *Organization Theory. Selected Reading*, pp. 358-374. London, Penguin Books.
- McGREGOR, D. (1960b). *The human side of enterprise*. New York, McGraw-Hill.
- McKILLIP, J. (1987). *Needs Analysis. Tools for the Human Services and Education*, 1st edition. London, Sage Publications.
- McLAREN, P. (1991). *Rituais na Escola: Em Direção a uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- McLAUGHLIN, M. & TALBERT, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago, University of Chicago Press.
- McNELL, A. & CLEMMER, J. (2001). *Como Liderar Estratégias de Sucesso em Gestão de Empresas e Serviços*. Lisboa, Edições 70.
- ME (1990). *Projeto de Decreto-Lei relativo ao «Novo Modelo de Direção, Administração e Gestão»*. Lisboa, ME.
- ME (1996). *Pacto Educativo para o futuro*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- ME (2007). *Improving School Leadership, Country Background Report for Portugal*, pp. 1-53. [Versão eletrónica]. Consultado em 11 de outubro de 2014, em: <http://www.oecd.org/edu/school/40710632.pdf>
- ME (2009). Avaliação internacional da política educativa para o 1.º ciclo elogia as melhorias introduzidas entre 2005 e 2008. *Boletim dos Professores*, n.º 14, março, pp. 4-5.
- ME (2010). *O TEIP em Números*. Lisboa, ME-DGIGC.
- ME (2011). *Relatório teip 2009-2010*. Lisboa, ME-DGIGC/Direção de Serviços da Inovação Educativa.
- MEC (2012a). *Concluída primeira fase das agregações de escolas*, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120518-mec-agragacoes.aspx>
- MEC (2012b). *Novas unidades orgânicas*, pp. 1-6. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em: http://www.portugal.gov.pt/media/600022/20120518_agregacoes.xlsx

- MEC (2012c). *Segunda fase da agregação de escolas - novas unidades orgânicas*, pp. 1-9. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em:
http://www.portugal.gov.pt/media/614204/20120601_agregacoes_escolas.pdf
- MEC (2012d). *Posse das Comissões Administrativas Provisórias dos Novos Agrupamentos de Escolas*, pp. 1-3. [Versão eletrónica]. Consultado em 27 de dezembro de 2012, em:
<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120703-mec-agrupamentos-escolas.aspx>
- MEC (2012e). *Caracterização do Programa TEIP*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 3 de abril de 2013, em:
<http://www.dgicd.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18&ppid=13>
- MEC (2013a). *Listas das novas unidades orgânicas*, pp. 1-5. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em:
<http://www.portugal.gov.pt/media/824048/20130116%20mec%20agregacao%20escolas.pdf>
- MEC (2013b). *Agregações 4ª Fase*, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 2 de abril de 2013, em:
<http://www.portugal.gov.pt/media/905465/20130401%20mec%20agregacao%20escolas.pdf>
- MEC (2013c). *Lançamento do Ano Letivo 2013-2014*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- MEC (2013d). *Lista de UO TEIP 2013-2014*, pp. 1-5. [Versão eletrónica]. Consultado em 4 de setembro de 2014, em:
<https://docs.google.com/file/d/0B9PQokqc22GpdmhmSWxOMGhWTWs/edit>
- MEC (2014a). *Organização do ano escolar*, pp. 1-10. [Versão eletrónica]. Consultado em 8 de agosto de 2014, em:
http://aemt.no-ip.org/aemt/documentos/1314/powerpoint_OAL_2014_15.pdf
- MEC (2014b). *Lançamento do Ano Letivo 2014-2015*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- MEC (2015). *Lançamento do Ano Letivo 2015-2016*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- MEDEIROS, A. *et al.* (2013). *Marketing Pessoal. És um produto de sucesso?*, 3ª edição. Alfragide, Texto Editores.

- MEIGNANT, A. (1986). *La formation, atout stratégique pour l'entreprise*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- MEIGNANT, A. (1993). *Manager la formation*, 2^{ème} édition. Paris, Éditions Liaisons.
- MEIGNANT, A. (2003). *A Gestão da Formação*, 2^a edição. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- MEINDL, J. R. (1990). On leadership: An alternative to conventional wisdom. In B. M. Staw & L. L. Cummings (eds.). *Research in Organizational Behavior*, vol. 12, pp. 159-203. Greenwich, CT, JAI Press.
- MEIRELLES, H. L. (1999). *Direito Administrativo Brasileiro*, 24^a edição. São Paulo, Malheiros Editores.
- MEIRIEU, P. (1995). Uma Proposta Pedagógica para a Escola Rural. In R. Canário (org.). *Escola Rural na Europa*. Cadernos ICE, n.º 2, pp. 49-66. Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas.
- MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.
- MEIRINHOS, G. (2013). *Marketing Educacional*. Vila Nova de Gaia, Edições Galvão Meirinhos.
- MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2006). *B-Learning* para a formação contínua de professores. In B. D. Silva & L. S. Almeida (coords.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 2^a edição revista e ampliada, pp. 949-964. Braga, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- MEIRINHOS, V. & RODRIGUES, A. C. (2014). *Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos. Tendências e Boas Práticas*. Porto, Vida Económica.
- MÉLÈSE, J. (1979). *Approches systématiques des organisations: vers l'entreprise à complexité humaine*. Paris, Ed. Hommes e Techniques.
- MELO, M. B. P. (2011). Contributos para a compreensão de «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, série I, vol. 21, pp. 159-169.
- MELO, M. B. P. (2012). A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In J. L. Teixeira (coord.). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*, pp. 71-82. Porto, Edições Afrontamento.

- MELO, M. T. L. (2000). Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In N. S. C. Ferreira & M. Â. S. Aguiar (orgs.). *Gestão da Educação. Impasses, perspectivas e compromissos*, pp. 243-254. São Paulo, Cortez Editora.
- MELO, P. & MACHADO, C. (2015). *Gestão de Recursos Humanos nas Pequenas e Médias Empresas. Contextos, Métodos e Aplicações*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH Editora.
- MENDES, M. L. C. M. F. (2009). *A Prática de Direcção/Liderança e Gestão de Pessoas: Uma Abordagem Reflexiva sobre a Concepção e a Prática do Director enquanto Líder*. Dissertação de Mestrado. Funchal, Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira (policopiado).
- MENDES, T. R. G. S. M. (2013). *Marketing Educacional como Instrumento de Gestão e Administração nos Estabelecimentos Escolares*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- MENDONÇA, E. F. (2001). Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. *Educação & Sociedade*, n.º 75, ano XXII, agosto, pp. 84-108.
- MERRIAN, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- MERTON, R. K. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Brionne, Gérard Monfort Éditeur.
- MESQUITA, A. & PERES, P. (2015). A Formação À Distância no Ensino Superior - O Caso do ISCAP. In A. Peres; A. Mesquita & P. Pimenta (coords.). *Guia Prático do E-Learning. Casos práticos nas organizações*, pp. 121-131. Porto, Vida Económica.
- MESQUITA, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência. A visão dos futuros professores. In M. Robalo (ed.). *Formação, Trabalho e Aprendizagem. Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*, pp. 19-32. Lisboa, Edições Sílabo.
- MESQUITA, M. J. S. T. G. (2007). *B-Learning no Ensino Secundário Recorrente. Uma proposta baseada na construção do conhecimento*. Dissertação de Mestrado. Aveiro, Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro.
- MESQUITA, M. P. E. (2011). Entre a(s) política(s) educativas e a dimensão organizacional: os dilemas e desafios à liderança do Director de Escola. In A. Neto-Mendes; Costa, J. A. & A. Ventura (orgs.). *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, pp. 273-279. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- MEURET, D.; BROCCOLICHI, S. & DURU-BELLAT, M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités effets. In *Cahiers de l'iredu*, n.º 62, Février, pp. 1-304. Dijon, Iredu, CNRS-Université de Bourgogne.
- MEYER, J. W. & ROWAN, B. (1992). The Structure of Educational Organizations. In J. W. Meyer & W. R. Scott (orgs.). *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, pp. 71-97. Newbury Park, Sage Publications.
- MEYER, J. W.; SCOTT, W. R. & DEAL, T. E. (1992). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining The Structure of Educational Organizations. In J. W. Meyer & W. R. Scott (orgs.). *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, pp. 45-67. Newbury Park, Sage Publications.
- MIGUEL, A.; ROCHA, A & RÖHRICH, O. (2014). *Gestão Emocional de Equipas Em Ambiente de Projeto*, 5ª edição atualizada. Lisboa, FCA - Editora de Informática.
- MILLMORE, M. et al. (2007). *Strategic Human Resource Management. Contemporary issues*, 1st edition. London, Pearson Education.
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional e Evaluación de Desempeño*. Santiago de Chile, Unidad de Gestión e Mejoramiento Educativo, División de Educación General de Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2013). *Plan Formación de Directores de Excelencia. Análisis de cohorte 2011, 2012 y 2013 para Enfoque de Género*. Santiago de Chile, Servicios de publicaciones de Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile, Editora y Imprenta Maval y Ministerio de Educación de Chile.
- MINEIRO, M. F. A. S. (2001). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Processos e Estratégias de Mudança - Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (policopiado).
- MINTZBERG, H. (1973). *La Nature of Managerial Work*. New York, Harper & Row.
- MINTZBERG, H. (1975). The Manager's Job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, vol. 53, n.º 4, July-August, pp. 49-61.
- MINTZBERG, H. (1979). *The Structuring of Organisations: A Synthesis of Research*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- MINTZBERG, H. (1983). *La naturaleza del trabajo directivo*, 1ª edición. Barcelona, Editorial Ariel.

- MINTZBERG, H. (1986). *Le Pouvoir dans les Organisations*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1990). *Le Management, voyage au centre des organisations*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1991). Ideology and the Missionary Organization. In H. Mintzberg & J. B. Quinn (eds.). *The Strategy Process - Concepts, Contexts, Cases*, 2nd edition, pp. 352-358. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- MINTZBERG, H. (1999). Profession: manager. Mythes et réalités. *Harvard Business Review*. *Le leadership*, pp. 5-39. Paris, Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (2003). *Criando Organizações Eficazes. Estruturas em Cinco Configurações*, 2^a edição. São Paulo, Editora Atlas.
- MINTZBERG, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, 4^a edição. Alfragide, Publicações Dom Quixote.
- MINTZBERG, H. & STONER, F. (1995). *Teorías de la Administración*. Ciudad del México, Ediciones Granica.
- MIRA, M. R.; ALONSO, M. C. & ALEIXO, G. (2000). *Diagnóstico de Necessidades de Formação*, Documento 2. Coimbra, Gabinete de Recursos Humanos da Universidade de Coimbra.
- MIRANDA, C. A. P. (2015). *(In)disciplina e (in)sucesso escolar: ecos de um projeto implementado numa escola TEIP*. Trabalho de Projeto. Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
- MIRANDA, S. (2014). Liderança nas Organizações. O Líder Transformacional e Carismático em perspetiva. In J. Costa; M. N. Portugal & J. Caetano (coords.). *Gestão de Recursos Humanos. Desafios da Globalização. Globalização do Trabalho e Gestão de Pessoas, Talentos, Liderança, Clima e Cultura Organizacional, Comunicação e Recompensas*, pp. 311-358. Lisboa, Escolar Editora.
- MITCHELL, T. R. (1983). *People in Organizations: An Introduction to Organizational Behavior*. London, McGraw-Hill.
- MOÇO, I. (2014). Novos formatos e aprendizagem em contexto empresarial. In J. Costa; M. N. Portugal & J. Caetano (coords.). *Gestão de Recursos Humanos. Desafios da Globalização. Globalização do Trabalho e Gestão de Pessoas, Talentos, Liderança, Clima e Cultura Organizacional, Comunicação e Recompensas*, pp. 431-459. Lisboa, Escolar Editora.

- MOLERO, F. & CUADRADO, I. (2004). El Liderazgo y la Cultura en las Organizaciones. In A. O. Segovia (ed.). *Psicología de las Organizaciones*, pp. 157-225. Madrid, Sanz y Torres.
- MONDY, R. W.; SHARPLIN, A. & PREMEAUX, S. R. (1991). *Management, Concepts, Practices and Skills*, 5th edition. Boston, Allyn and Bacon.
- MONTANER, D. V.; SALLÁN, J. G. & BUSTAMANTE, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables. *Educere*, vol. 18, n.º 60, Mayo - Agosto, pp. 303-311.
- MONTAÑO, M. J. N. (2001). *La Dirección Escolar en el Marco Socioeducativo Actual*. Cáceres, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- MONTAÑO, M. J. N. (2002). La dirección de centros educativos desde las nuevas perspectivas sobre el liderazgo. *XXI Revista de Educación*, vol. 4, pp. 279-290.
- MONTEIL, J-M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris, Éditions Universitaires.
- MONTEIRO, A. & SILVA, C. A. (2013). Compreender a formação contínua. Uma análise a partir dos técnicos de radiologia. In J. Fialho; C. A. Silva & J. Saragoça (coords.). *Formação Profissional. Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação*, 1ª edição, pp. 89-148. Lisboa, Edições Sílabo.
- MONTEIRO, A. et al. (2012). *Blended Learning em Contexto Educativo. Perspetivas teóricas e práticas de investigação*, 1ª edição. Santo Tirso, De Facto Editores.
- MONTEIRO, S. & CARDOSO, L. (2011). Formação e desenvolvimento dos recursos humanos, o conhecimento e sua gestão nas organizações: concepções, relações e implicações. In D. Gomes (coord.). *Psicologia das Organizações do Trabalho e dos Recursos Humanos*, pp. 527-576. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- MONTERO, L. et al. (1990). Análisis de Necesidades en Función de Profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, n.º 16, pp. 175-182.
- MOORE, M. L. & DUTTON, P. (1978). Training Needs Analysis: Review and Critique. *Academy of Management Review*, vol. 3, n.º 3, July, pp. 532-545.
- MOOS, L. (2013). Liderazgo docente para mejorar la calidad de la enseñanza: ¿Dónde podemos adquirir buenas prácticas? In A. V. Sánchez (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 189-198. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.

- MORAES, A. M. P. (2004). *Introdução à Administração*. São Paulo, Prentice Hall.
- MORAIS, J. B. S. (2016). *Políticas públicas de recrutamento de professores. Desafios a partir da seleção de docentes pelas escolas TEIP*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- MORAIS, L. & GRAÇA, L. (2014). *Dicionário de Gestão & Desenvolvimento para a Lusofonia*. Lisboa, Escolar Editora.
- MOREIRA, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- MORGAN, C.; HALL, V. & MACKAY, H. (1983). *The selection of secondary school headteachers*. Milton Keynes, Open University Press.
- MORGAN, D. L. (1997). *Focus Groups As Qualitative Research*, 2nd edition. London, Sage Publications.
- MORGAN, G. (1993). *Imaginization: the art of creative management*. London, Sage Publications.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*, 1ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- MORGAN, G. (2006). *Images of Organization*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- MORGAN, G. (2010). *Imagens da Organização: Edição Executiva*, 6ª reimpressão. São Paulo, Editora Atlas.
- MORONEY, R. M. (1977). Needs assessment for human Services. In W. F. Anderson; B. J. Frieden & M. J. Murphy (eds.). *Managing Human Service*, pp. 128-144. Washington, International City Management Association.
- MORRISSEY, M. S. (2000). *Professional Learning Communities: An ongoing exploration*. Austin, Southwest Educational Development Laboratory.
- MORSE, J. J. & LORSCH, J. W. (1986). Il n'existe pas d'organisation idéale. In C. Benabou & H. Abravanel (eds.). *Le comportement des individus et des groups dans l'organisation*, pp. 455-465. Quebeque, Gaetan Morin.
- MORSE, J. M. et al. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 1, n.º 2, pp. 13-22.
- MORTIMORE, P. (1995). Democracia e eficácia no ensino. *Revista Presença Pedagógica*, n.º 5, setembro/outubro, pp. 5-17.
- MOSCOVICI, S. (1989). Entrevista à revista Pratiques de Formayion. *Pratiques de Formation*, n.º 17, pp. 51-61.

- MOSS, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- MOTTA, F. C. P. (1986). *Organização & Poder. Empresa, Estado e Escola*. São Paulo, Editora Atlas.
- MOTTA, F. C. P. (1987). *Teoria Geral da Administração: uma introdução*, 14ª edição. São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- MOTTA, P. R. M. (1997). *A Ciência e a arte de ser dirigente*, 8ª edição. Rio de Janeiro, Editora Record.
- MOURA, E. (2000). *Gestão dos Recursos Humanos. Influências e determinantes do desempenho*. Lisboa, Edições Sílabo.
- MOURA, E. (2009). *Manual de Gestão de Pessoas. Como Melhorar o Funcionamento da sua Empresa*, 1ª edição, 2ª reimpressão. Lisboa, Edições Sílabo.
- MOURA, R. (1999). Estruturas e Funcionamento Organizacional. *Dirigir*, n.º 60, março-abril, pp. 32-38.
- MOURAZ, A. & SOUSA, M. F. (2012). Assessorias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, ano XI, pp. 89-102.
- MOURSHED, M.; CHIJOKE, C. & BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London, McKinsey & Company.
- MOXLEY, R. S. (2000). *Leadership and spirit. Breathing new vitality and quality into individuals and organizations*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MUCCHIELLI, R. (1994). *A Entrevista Não-Diretiva*, 2ª edição. São Paulo, Martins Fontes.
- MUCHINSKY, P. M. (2001). *Psicología Aplicada al Trabajo*. Madrid, Ediciones Paraninfo.
- MUELLER, F. (1992). Flexible working practices in engine plants: evidence from European automobile industry. *Industrial Relations Journal*, vol. 23, n.º 3, September, pp. 191-204.
- MUELLER, F. (1994). Societal Effect, Organizational Effect and Globalization. *Organizations Studies*, vol. 15, n.º 3, May, pp. 407-428.
- MUHALA, J. D. (2014). *A gestão participativa como instrumento de melhoria da organização e gestão escolar. Caso da Escola Superior Politécnica de Ondjiva, na Província do Cunene*. Prior Velho, Paulinas Editora.
- MUIJS, D. (2011). Researching Leadership: Towards a New Paradigm. In T. Townsend & J. MacBeath (eds.). *International Handbook of Leadership for Learning*, pp. 115-125. Dordrecht - New York, Springer.

- MULFORD, B. (2003). *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. Paris, OECD.
- MULFORD, B. (2006). Liderazgo para Mejorar la Calidad de la Educación Secundaria: Algunos Desarrollos Internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, n.º 1, pp. 1-22.
- MULFORD, B. (2008). *Australian Education Review. The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*, 1st edition. Camberwell, Australian Council for Educational Research.
- MULFORD, B. & SILINS, H. (2003). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes. What do we know? *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, n.º 2, pp. 175-195.
- MULFORD, W.; SILINS, H. & LEITHWOOD, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- MUNICIO, P. (1988). La cultura escolar como clave. *Apuntes de Educación*, n.º 29, pp. 2-5.
- MUNICIO, P. (1993). El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros. *Bordón*, vol. 45, n.º 3, pp. 351-364.
- MUÑOZ, À. & ROMAN, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid, Editorial Cincel.
- MUÑOZ, J. M. E. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 10, pp. 7-31.
- MUÑOZ, M. I. V. & COSTA, J. I. C. (1996). Evaluación de las escuelas eficaces: Modelos de identificación y factores de eficacia. In F. J. T. Tejedor & J. L. R. Diéguez (eds.). *Evaluación educativa II. Evaluación Institucional - Fundamentos teóricos e aplicaciones prácticas*, 1ª edición, pp. 235-254. Salamanca, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.
- MUR, J. M. V. *et al.* (1989). *Manual de Gestión Escolar para Centros de E. G. B.*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- MURILLO, F. J. & KRICHESKY, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, n.º 1, pp. 69-102.

- MURPHY, J. (1990). Principal instructional leadership. In R. S. Lotto & P. W. Thurston (eds.). *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school*, vol. 1, part B, pp. 163-200. Greenwich, CT, JAI.
- MURPHY, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- MUSGRAVE, P. W. (1994). *Sociologia da Educação*, 2ª edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- NADAL, B. G. (2009). A escola e a sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In M. G. Feldmann (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*, pp. 19-33. São Paulo, Editora Senac São Paulo.
- NANUS, B. (1992). *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- NANUS, B. (1994). *Liderazgo visionario*. Barcelona, Granica.
- NARES, S. F. (1999). *La formación de los directores escolares para la toma de decisiones*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- NASCIMENTO, L. G. M. & ARAÚJO, J. A. Q. C. (2012). *O Cenário da Formação de Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA*, pp. 1-14. [Versão eletrónica]. Consultado em 15 de março de 2015, em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/3relatos/LeandroGM%20Nascimnto-relatodeexperiencia-int.pdf>
- NAVARRO, X. C. (2012a). Els moments de la formació per a la direcció escolar a Europa. *FÒRUM. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, Època III, n.º 27, Gener, pp. 11-13.
- NAVARRO, X. C. (2012b). Formación y profesionalización de los docentes y gestores educativos: políticas y prácticas. In J. S. Rubio *et al.* (orgs.). *Gestión Pedagógica y Política Educativa. Desafíos para la mejora de la función y profesionalización de los educadores. III Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación*, pp. 28-37. Zaragoza, Fórum Europeo de Administradores de la Educación del Estado Español (suporte digital).
- NAVAS, J. M. M.; BOZAL, R. G. & GESTOSO, C. G. (2003). Liderazgo y Estilo de Dirección. In C. G. Gestoso (coord.). *Psicología del Trabajo para Relaciones Laborales*, pp. 297-312. Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España.
- NAVE, M. M. (2008). O investimento na formação no contexto da avaliação do capital humano. *Formar*, n.º 63, abril/maio/junho, pp. 29-33.

- NCSL (2001). *First Corporate Plan: Launch Year 2001-2002*. Nottingham, National College for School Leadership.
- NCSL (2002). *Making the difference: Successful leadership in challenging circumstances. A practical guide to what school leaders can do to improve and energise their schools*, pp. 1-40. [Versão eletrónica]. Consultado em 9 de outubro de 2014, em: <http://dera.ioe.ac.uk/17415/1/making%20the%20difference.pdf>
- NCSL (2009). *Corporate Plan 09/10*. London, NCSL.
- NEIVA, C. & FERREIRA, F. I. (2008). Lideranças e percepções dos actores sobre os desafios e estratégias da escola: um estudo de caso. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Actas do V Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Trabalho Docente e Organizações Educativas*, pp. 80-93. Aveiro, Universidade de Aveiro (suporte digital).
- NELSON, B. & ECONOMY, P. (2006). *A Bíblia da Gestão. Os Melhores e Mais Actuais Recursos de Gestão*, 1ª edição. Cascais, Editora Pergaminho.
- NELSON, B. & ECONOMY, P. (2016). *Gestão Para Totós*, 2ª edição. Porto, Porto Editora.
- NETTLES, S. M. & HERRINGTON, C. (2007). Revisiting the Importance of the Direct Effects of School Leadership on Student Achievement: The Implications for School Improvement Policy. *Peabody Journal of Education*, vol. 82, n.º 4, pp. 724-736.
- NETO-MENDES, A. (1995). *Escola Básica Integrada: a “nova” escola e os “velhos” professores - estudo de um caso*. Dissertação de Mestrado. Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- NETO-MENDES, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro (policopiado).
- NETO-MENDES, A. (2004). Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 2, pp. 115-131.
- NEUMANN, J. & MORGENSTERN, O. (1947). *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- NEVES, A. (1991). Gestão da mudança organizacional. *Dirigir*, n.º 21, novembro/dezembro, pp. 19-24.
- NEVES, A. (1998). *Motivação para o Trabalho*. Lisboa, RH Editora.

- NEVES, A. L. & COSTA, R. F. (coords.) (2012). *Gestão de Recursos Humanos de A a Z*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- NEVES, J. & GONÇALVES, S. (2009). A investigação em Gestão de Recursos Humanos em Portugal. Resultados e tendências. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, vol. 8, n.º 4, outubro/dezembro, pp. 66-83.
- NEVES, J. G. (1999). Gestão de Recursos Humanos: evolução do conceito e das práticas. *Recursos Humanos Magazine*, n.º 1, ano I, abril, pp. 53-62.
- NEVES, J. G. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- NEVES, J. G. (2001). *O processo de liderança*. In J. M. Ferreira; J. Neves & A. Caetano (eds.). *Manual de Psicossociologia das Organizações*, pp. 377-403. Amadora, MacGraw-Hill.
- NEVES, J. G. (2011). O processo de liderança. In J. Costa (coord.). *Manual de Psicossociologia das Organizações*, edição revista e aumentada, pp. 429-459. Lisboa, Escolar Editora.
- NEVES, J. G. (2015a). Usar o poder e o comportamento político. In J. G. Neves; Garrido, M. V. & E. Simões (orgs.). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais. Teoria e Prática*, 3ª edição, revista, corrigida e aumentada, pp. 311-333. Lisboa, Edições Sílabo.
- NEVES, J. G. (2015b). Usar e gerir o tempo. In J. G. Neves; Garrido, M. V. & E. Simões (orgs.). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais. Teoria e Prática*, 3ª edição, revista, corrigida e aumentada, pp. 513-538. Lisboa, Edições Sílabo.
- NEVES, J. G.; GARRIDO, M. V. & SIMÕES, E. (2015). Prefácio à 3ª edição. In J. G. Neves; Garrido, M. V. & E. Simões (orgs.). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais. Teoria e Prática*, 3ª edição, revista, corrigida e aumentada, pp. 19-26. Lisboa, Edições Sílabo.
- NEVES, J. G. & LOPES, A. (2000). Cultura Organizacional. Satisfação e Cidadania Organizacional. In A. D. Gomes *et al.* (coords.). *Organizações em Transição. Contributo da Psicologia do Trabalho e das Organizações*, pp. 35-60. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- NEWMAN, W. H. (1972). *Ação Administrativa. As Técnicas de Organização e Gerência*. São Paulo. Editora Atlas.

- NEWMAN, W. H. (1978). *Programación, Organización y Control*, 6ª edición. Bilbao, Universidad de Deusto.
- NEWSTROM, J. W. (2008). *Comportamento Organizacional. O Comportamento Humano no Trabalho*, 12ª edição. São Paulo, McGraw-Hill.
- NIECKERNS, J. M.; PURGA, A. J. & NORIEGA, P. P. (1980). *Research methods for needs assessment*. Washington, DC, University Press of America.
- NIETO, S. A. (2000). *Análisis de necesidades de competencias en directivos de organizaciones turísticas. El papel de la formación*. Tesis Doctoral. Barcelona, Universitat Jaume I (policopiado).
- NIGRO, N. (2005). *Guia do Coaching e do Mentoring. Como aumentar a produtividade, promover o talento e encorajar o sucesso*, 1ª edição. Lisboa, Monitor.
- NIXON, J. (1989). Determining Inservice Needs Within Specific Contexts. *British Journal of In-Service Education*, vol. 15, n.º 3, pp. 150-155.
- NIZA, S. (2012). Para nós, a escola é uma ferramenta; com ela transformaremos a sociedade. In A. Nóvoa; F. Marcelino & J. Ramos do Ó (orgs.). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, 1ª edição, pp. 59-65. Lisboa, Tinta da China.
- NÓBREGA, L. C. F. (2006). *Estruturas Organizacionais de Escola. (Re)Organização Curricular. As Imagens e as Práticas dos Actores Educativos*. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense (policopiado).
- NÓBREGA, M. L. F. (2011). *Cooperação na gestão escolar: implicações no processo ensino/aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Funchal, Universidade da Madeira (policopiado).
- NOAIN, J. M. M. (2009). *Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es una arte y una ciencia*. Madrid, Narcea Ediciones.
- NOGUEIRA, A. I. C.; RODRIGUES, C. M. S. A. & FERREIRA, J. S. M. (1990). *Formação Contínua de Professores. Um Estudo. Um Roteiro*. Coimbra, Edições Almedina.
- NOGUEIRA, A. M. (2012). Formação em serviço de gestores nas escolas públicas: o projeto da CEFEB para as escolas públicas municipais no Ceará. In M. Â. Aguiar & B. Sander (coords.). *Gestão pedagógica e política educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*, pp. 1-14. Zaragoza, ANPAE (suporte digital).
- NOGUERA, M. D. D. (1995). *Ver, saber y ser: participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*. Sevilla, M.C.E.P.

- NORTHOUSE, P. G. (1997). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- NORTHOUSE, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*, 6th edition. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- NOVAES, I. L. (1996). *A democratização da gestão da educação: um estudo da eleição de diretores e vicediretores das escolas da rede municipal de ensino de Salvador*. Dissertação de Mestrado. Salvador, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (policopiado).
- NOVO, D. V.; CHERNICHARO, E. A. M. & BARRADAS, M. S. S. (2012). *Liderança de equipes*, 5^a reimpressão. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas.
- NÓVOA, A. (1990). *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- NÓVOA, A. (1991a). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, vol. 4, n.º 1, pp. 63-76.
- NÓVOA, A. (1991b). Concepções e práticas da formação contínua de professores. In *Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*, pp. 15-38. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (1995a). Nota de apresentação. In A. Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*, 2^a edição, pp. 9-11. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1995b). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*, 2^a edição, pp. 13-43. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*, 3^a edição, pp. 13-33. Lisboa, Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa (org.). *Espaços de educação, tempos de formação*, pp. 237-263. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*, 2^a edição. Porto, Edições ASA.
- NÓVOA, A. (2010). *A escola e a cidadania. Apontamentos incómodos*, pp. 1-13. [Versão eletrónica]. Consultado em 24 de julho de 2013, em:

http://sinop.unemat.br/site/prof/foto_p_downloads/fot_4816a_escola_e_a_cidadania_apontamentos_incuos_pdf.pdf

- NPQH (2014). *Guidance. National Professional Qualification for Headship (NPQH)*, pp. 1-4. [Versão eletrónica]. Consultado em 4 de maio de 2014, em: <https://www.gov.uk/national-professional-qualification-for-headship-npqh>
- NULL, G. (1996). *Who are you really? Understanding your life's energy*. New York, Carroll & Graf.
- NÚNCIO, M. J. S. (2011). *Gestão de tempo para mulheres (muito) ocupadas. Estratégias de conciliação entre o trabalho e a família*. Porto, Ideias de Ler.
- NUNES, M. C. R. (2001). E-Le@rning Empresarial “Parceria” ou Solução? *Dirigir*, n.º 76, novembro/dezembro, pp. 10-15.
- NUNES, M. C. R. & SERRADAS, J. M. (1993). *Fomação e “Multimédia”*, 1ª edição. Lisboa, IIEFP.
- NÚÑEZ, I.; WEINSTEIN, J. & STUARDO, G. M. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. In J. Weinstein & G. M. Stuardo (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, pp. 371-396. Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE.
- NUTTIN, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris, PUF.
- NYE, J. S. (2009). *Liderança e Poder*, 1ª edição. Lisboa, Gradiva Publicações.
- O'BRIEN, V. (2000). *MBA Compacto - Negócios: Descomplicando Conceitos*. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- O'CONNOR, C. A. (1995). *A Liderança com Sucesso*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- O'DRISCOLL, M. P. & EVANS, R. (1988). Organizational factors and perceptions of climate in three psychiatric units. *Human Relations*, vol. 41, n.º 5, May, pp. 371-388.
- O'NEILL, J. (1994). Organisational Structure and Culture. In T. Bush & J. West-Burnham (eds.). *The principles of Educational Management*, pp. 101-122. Harlow, Longman.
- O'TOOLE, J.; GALBRAITH, J. & LAWLER, E. E. (2002). When Two (or More) Heads are Better than One: The Promise and Pitfalls of Shared Leadership. *California Management Review*, vol. 44, n.º 4, Summer, pp. 65-83.
- OBDRŽÁLEK, Z. (1998). Vplyv manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry. *Pedagogická Revue*, vol. 50, n.º 4, pp. 323-328.

- OBIN, J.-P. (1996). La Formación Profesional de los Directores de Escuela. In I. Mosqueda (coord.). *Coloquio: La dirección de la escuela*, pp. 65-82. Caracas, Fundación Polar.
- OBIN, J.-P. (1998). *Ejerciendo la ética en la escuela*, 1ª edición. Caracas, CINTERPLAN.
- OBSERVATÓRIO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (1999). *Mercado de Formação - Conceitos e Funcionamento*. Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- OCDE (1992a). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto, Edições ASA.
- OCDE (1992b). *Schools under Scrutiny*. Paris, OCDE.
- OCDE (2001). *What schools for the future?* Paris, OCDE.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competences*, pp. 1-20. [Versão eletrónica]. Consultado em 9 de agosto de 2014, em: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OCDE (2003). *Estudos da OCDE sobre o Governo Eletrónico. O Governo Eletrónico: Um imperativo*, pp. 1-11. [Versão eletrónica]. Consultado em 6 de abril de 2015, em: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9789264101197-sum-pt.pdf?expires=1428325512&id=id&accname=guest&checksum=789FC353ACF006D99BBF0243C5437C5F>
- OCDE (2009). *Colloque ESHA Le pilotage pédagogique par les chefs d'établissement en Europe*, pp. 1-7. [Versão eletrónica]. Consultado em 15 de novembro de 2014, em: http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf_ColloqueESHA2009-12-11.pdf
- OCDE (2014a). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, OECD Publishing.
- OCDE (2014b). *Guía del Profesorado TALIS 2013. Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)*. Ciudad del México, OECD Publicaciones.
- ODIORNE, G. (1965). *Management by Objectives*. New York, Pitman.
- OGAWA, R. T. & BOSSERT. S. T. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, vol. 31, n.º 2, May, pp. 224-243.
- OGILVIE, D. & SADLER, D. (1979). Perceptions of school effectiveness and its relationship to organizational climate. *The journal of educational administration*, vol. 17, n.º 2, pp. 139-147.
- OJANGUREN, M. T. (2013). La perspectiva de la experiencia en la dirección compartida. In A. V. Sánchez (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 429-447. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.

- OLALLA, A. M. G. (1998). *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del estado español*. Tesis Doctoral. Bilbao, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (policopiado).
- OLALLA, A. M. G.; CHOW, A. & TAFUR, R. (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. In J. G. Sallán (coord.). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*, Serie Informes n.º 2, pp. 41-93. Santiago de Chile, Santillana.
- OLALLA, A. M. G. & RUIZ, M. P. (2003). *El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos, hacia la construcción de un modelo basado en competencias*, pp. 1-16. [Versão eletrónica]. Consultado em 8 de dezembro de 2014, em: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaci%C3%B3nINTROcompetencias.htm>
- OLALLA, A. M. G.; RUIZ, M. P. & SÁNCHEZ, A. V. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI Revista de Educación*, vol. 8, pp. 13-34.
- OLDCORN, R. (1995). *Iniciação à Gestão*, 2ª edição. Mem Martins, Edições CETOP.
- OLIVEIRA, B.; CORAGEM, C. & MARTINS, É (2000). *Manual para a Elaboração da Carta Educativa*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- OLIVEIRA, C. *et al.* (1993a). Escolas Básicas de Nove Anos: Primeiro Ano de Funcionamento. In E. L. Pires (coord.). *Educação para todos. Fórum Nacional - - Escolas Básicas Integradas 93*, pp. 38-40. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação Para Todos n.º 3. Lisboa, Ministério da Educação.
- OLIVEIRA, C. *et al.* (1993b). *Organização Pedagógica da Escola Básica*, 1ª edição. Cadernos Profissionais n.º 1. Porto, Instituto Politécnico do Porto.
- OLIVEIRA, C. B. (2010). Gestão de Recursos Humanos: um novo desafio para as empresas. *Dirigir*, n.º 111, julho/agosto/setembro, pp. 14-19.
- OLIVEIRA, C. B. (2011). Boas práticas ecológicas nas empresas. *Dirigir*, separata, n.º 115/116, julho/dezembro, pp. 1-11.
- OLIVEIRA, D. P. R. (2012a). *Teoria Geral da Administração*, 3ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- OLIVEIRA, D. P. R. (2012b). *Teoria Geral da Administração*, 2ª edição, edição compacta. São Paulo, Editora Atlas.

- OLIVEIRA, E. R. & FERREIRA, P. (2014). *Métodos de Investigação. Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto, Vida Económica.
- OLIVEIRA, J. F. *et al.* (2009). Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica. *Retratos da Escola*, vol. 3, n.º 4, janeiro/junho, pp. 149-162.
- OLIVEIRA, J. P. G. (2012). Formação do(a) gestor(a) escolar com desempenho profissional na educação básica. In M. A. S. Aguiar & Sander, B. (orgs.). *Gestão pedagógica e política educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação: Anais*, Série Cadernos ANPAE, vol. 15, pp. 1-15. Saragoça, ANPAE (suporte digital).
- OLIVEIRA, J. R. & ALBUQUERQUE, J. (2016). *Líder com Mente de Mestre. A liderança de gestão aplicada*, 1ª edição. Barreiro, TopBooks.
- OLIVEIRA, L. A. (2014). *Dissertação e Tese em Ciência e Tecnologia Segundo Bolonha. Guia de Boas Práticas Segundo Bolonha*, 3ª edição. Lisboa, LIDEL Edições Técnicas.
- OLIVEIRA, L. M. (coord.) (1985). *Lexicoteca. Moderna Enciclopédia Universal*, vols. VI e VII. Lisboa, Círculo de Leitores.
- OLIVEIRA, M. C. (2001). *A Gestão do TEIP*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA, T. V. (2012). Diagnóstico de necessidades de formação. In A. L. Neves & R. F. Costa (coords.). *Gestão de Recursos Humanos de A a Z*, 1ª edição, pp. 197-201. Lisboa, Editora RH.
- OLMEDILLA, J. M. M. (1997). Estudio comparado de los modelos de acceso-selección a la dirección de centros escolares. A. M. Rivilla (coord.). *El Liderazgo en Educación*, 1ª edición, pp. 99-109. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- OLSON, J. (1990). Administrative development and priorities-reflections by a school leader. In Swedish Forum on Educational Administration (ed.). *Leadership in the Learning Society*, 5th, Septiembre, pp. 55-59. Malmö-Lun, European Forum Intervisitation Programe.
- OÑATE, S. G. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. In S. G. Oñate; P. L. Alfaro & O. M. Cabrera (eds.). *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*, pp. 135-184. Santiago de Chile, Ediciones UCSH.
- OPDENAKKER, M.-C. & DAMME, J. V. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, vol. 33, n.º 2, April, pp. 179-206.

- ORDÓÑEZ, M. O. (1997). *La nueva gestión de los recursos humanos*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- ORNELAS, J. *et al.* (2013). *Liderança Comunitária. Estudo Colaborativo com Dirigentes Associativos*, 1ª edição. Lisboa, CPCCRD.
- ORO, R. S. (1990). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid, Pirámide.
- ORTIZ, F. C. (1999). Gestão estratégica nas escolas: resposta a uma nova era de transformações sociais, económicas e tecnológicas. *Dois Pontos - Teoria & Prática em Gestão Educacional*, vol. 5, n.º 44, setembro/outubro, pp. 30-32.
- ORTON, J. D. & WEICK, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, vol. 15, n.º 2, April, pp. 203-223.
- OSBORNE, C. (2009). *Liderança*. Porto, Kindersley e Civilização Editores.
- OSTROFF, C. & FORD, J. K. (1989). Assessing training needs: Critical levels of analysis. In I. L. Goldstein (ed.). *Training and development in organizations*, pp. 25-62. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- OSWALDO, L. & ROCHA, L. (1987). *Organização e métodos. Uma abordagem prática*, 6ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- OTONIEL, A. O. (2008). *Gerencia y marketing educativo: para una gestión de calidad*, 2ª edición. Lima, Unidad de Publicaciones de la Universidad San Ignacio de Loyola.
- OTT, J. S. (1989). *The organizational culture perspective*. Chicago, Dorsey Press.
- OUCHI, W. (1981). *Theory Z*. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley.
- OUCHI, W. (1982a). *Théorie Z. Faire face au défi japonais*. Paris, InterEditions.
- OUCHI, W. (1982b). *Teoria Z - Como as empresas podem enfrentar o desafio Japonês*. São Paulo, Fundo Educativo Brasileiro.
- OVIEDO, R. D. & GONZÁLEZ, N. C. (2011). Realidad y perspectivas de la dirección escolar en la República Dominicana. In J. G. Sallán & D. C. Ceacero (coords.). *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*, Serie Informes n.º 3, pp. 211-233. Santiago de Chile, Santillana.
- OWEN, J. (2008). *O Perfeito Manual de Gestão. A Arte de Tornar os Objectivos uma Realidade*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- OWENS, R. G. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid, Santillana.
- OWENS, R. G. (1981). *Organizational behavior in education*. New Jersey, Prentice-Hall.

- Oxford English Dictionary* (1933). Oxford, Oxford University Press.
- PACHECO, J. A. (1995). *Formação de Professores. Teoria e Praxis*, 1ª edição. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. (1998). *Projecto Curricular Integrado*. Lisboa, Ministério da Educação.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (2000). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, R. P. & IMMEGART, G. L. (1994). Formación de Directores. Un Nuevo Modelo. In V. G. Hoz (ed.). *La Educación Personalizada en el mundo del Trabajo*, pp. 222-266. Madrid, Ediciones Rialp.
- PACHECO, R. P. & IMMEGART, G. L. (1996). Formación y Desarrollo de Directores y Líderes. In A. V. Sánchez (coord.). *Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, pp. 579-593. Burgos, Ediciones Mensajero.
- PACHECO, R. P.; SÁNCHEZ, A. V. & ESCRIBANO, E. A. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León*, 2ª edición. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- PADILLA, A.; HOGAN, R. & KAISER, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, vol. 18, n.º 3, June, pp. 176-194.
- PAIN, A. (1990). *Education informelle - les effets formateurs dans le quotidien*. Paris, L'Harmattan.
- PAISEY, A. (1981). *Organization & Management in Schools*. London, Longman.
- PALACIOS, S. G. (2013). Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de la institución educativa. *Participación Educativa*, vol. 2, n.º 2, Junio, pp. 37-50.
- PALACIOS, S. G. & CASTILLO, I. R. (1996). Liderazgo pedagógico del director de una institución educativa de calidad. In A. V. Sánchez (coord.). *Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, pp. 631-637. Burgos, Ediciones Mensajero.
- PALETTA, A. & VIDONI, D. (2006). Italian School Managers: a complex identity. *International Studies in Educational Administration*, vol. 34, n.º 1, pp. 46-70.

- PALLAS, A. (1988). School Climate in American High Schools. *Teachers College Record*, vol. 89, n.º 4, pp. 541-554.
- PALMA, A. (1987). *A gestão nas escolas do CES/ES do distrito de Setúbal. Dados para uma caracterização. Projecto gestão de estabelecimentos de ensino*. Setúbal, Escola Superior de Educação de Setúbal.
- PALMA, P. J. (2012). Liderança. In A. L. Neves & R. F. Costa (coords.). *Gestão de Recursos Humanos de A a Z*, 1ª edição, pp. 425-429. Lisboa, Editora RH.
- PALMA, P. J.; LOPES, M. P. & BANCALEIRO, J. (2011). *Gestão e Liderança de Talentos... Para Sair da Crise*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- PALMEIRÃO, C. (2015). TEIP3 – Equipas Multidisciplinares - Desafios e Tendências. *Desafios. Cadernos de transformação*, n.º 10, maio, pp. 6-11.
- PALMEIRÃO, C. & ALVES, J. M. (coord.) (2015). *Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP*. Porto, Universidade Católica Editora.
- PALOMARES, L. B. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 232, año LXIII, Septiembre-Diciembre, pp. 443-470.
- PARDAL, L. & LOPES, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal Editores.
- PARENTE, C. (2008). *Competências: Formar e Gerir Pessoas*. Porto, Edições Afrontamento.
- PARENTE, M. M. A. & LÜCK, H. (1999). *Mapeamento da Descentralização da Educação Brasileira nas Redes Estaduais do Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro e Brasília, Serviço Editorial do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
- PARO, V. H. (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paulo, Xamã Editora.
- PARO, V. H. (1996). *Eleição de Diretores. A Escola Pública Experimenta a Democracia*. Campinas, SP, Papyrus Editora.
- PARO, V. H. (2001a). *Escritos sobre educação*, 1ª editora. São Paulo, Xamã Editora.
- PARO, V. H. (2001b). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo, Átila.
- PARRA, A. A. (2008). Liderazgo de los equipos de trabajo. In R. F. Anuncibay & R. D. Vallejo (coords.). *Estrategias de Liderazgo y Desarrollo de Personas en las Organizaciones*, pp. 167-175. Madrid, Ediciones Pirámide.
- PARREIRA, A. (2000). *O processo de liderança nos grupos e reuniões de trabalho. Manual teórico-prático de liderança de grupos e condução de reuniões*, 3º vol., 3ª edição. Lisboa, Paralelo Editora.

- PARREIRA, M. (2010). *Liderança. A Fórmula Multiplex*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- PARREIRA, P. M. (2005). *Organizações*. Coimbra, Formasau - Formação e Saúde.
- PARSONS, T. (1960). *Structure and Process in Modern Societies*. New York, Free Press.
- PARSONS, T. (1978). Sugestão para um Tratado Sociológico da Teoria de Organização. In A. Etzione (org.). *Organizações Complexas: Estudo das Organizações em Face dos Problemas Sociais*, pp. 43-57. São Paulo, Editora Atlas.
- PARSONS, T. (1982). *El Sistema Social*. Madrid, Alianza Universidad.
- PASCHEK, P. (2007). Virtudes cardeais para um recrutamento eficaz. In P. Drucker & P. Paschek (org.). *As Virtudes Cardeais de um Líder*, 1ª edição, pp. 113-128. Lisboa, Gestão Plus Edições.
- PASHIARDIS, P. (2001). Secondary principals in Cyprus. The views of principals versus views of the teachers - A case study. *International Studies in Educational Administration*, vol. 29, n.º 3, pp. 11-27.
- PASHIARDIS, P. et al. (2005). The Views of the Principal versus the Views of the Teachers - A Case Study from Portugal. *The International Journal of Educational Management*, vol. 19, n.º 7, pp. 587-604.
- PASCOAL, M. (2011). *Aula n.º 1 - A Organização Escolar*, pp. 1-45. [Versão eletrónica]. Consultado em 18 de março de 2013, em:
<http://www.slideshare.net/viviprof/aula-n1-10046213>
- PATRÃO, G. V. C. (1994). *Liderança para a Qualidade*. Rio de Janeiro, Qualitymark Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (1987). A Escola Cultural: sua natureza, fins, meios e organização geral. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Documentos Preparatórios I*, pp. 55-74. Lisboa, Ministério da Educação.
- PATRÍCIO, M. F. (1994). Delineamento de um novo quadro conceptual para a educação. *Revista Escola Cultural*, vol. 3, n.º 1, pp. 6-19.
- PATRÍCIO, M. F. (1996). *A Escola Cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*, 3ª edição. Lisboa, Texto Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (2006). Escola Cultural pode resolver insucesso e abandono. *Pontos nos ii*, n.º 4, ano I, abril, pp. 16-20.
- PATTERSON, C. et al. (1995). *A meta analytic examination of leadership style and selected compliance outcomes*. Presented communication to the Society for Industrial and Organizational Psychology, Orlando.

- PATTERSON, J. G. (1998). *Conceitos Fundamentais de Benchmarking. À Procura de um Melhor Caminho*, 1ª edição. Lisboa, Monitor.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd edition. Newbury Park, California, Sage Publications.
- PAULSEN, M. F. (2002). Sistemas de Educação Online: Discussão e Definição de Termos. In D. Keegan et al. (eds.). *E-learning: o papel dos sistemas de gestão da aprendizagem na Europa*, 1ª edição, pp. 20-30. Lisboa, Instituto para a Inovação na Formação.
- PAULSEN, M. F. (2003). *Online education and learning management systems: global e-learning in a Scandinavian perspective*. Bekkestua, NKI.
- PAYNE, R. L.; PHEYSEY, D. C. & PUGH, D. S. (1971). Organization, Structure, Organizational Climate, and Group Structure. An Explanatory Study of their Relationships in two British Manufacturing Companies. *Occupational Psychology*, vol. 45, n.º 1, pp. 45-55.
- PAZETO, A. E. (2000). Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. *Em Aberto*, vol. 17, n.º 72, pp. 163-166.
- PEDROSO, P. (1997). A Formação e o Desenvolvimento Regional. *Formar*, n.º 24, julho/setembro, pp. 4-19.
- PEELING, N. (2007). *O Gestor Brillhante. O que os melhores gestores sabem, fazem e dizem*, 1ª edição. Barcarena, Editorial Presença.
- PEIRÓ, J. M. (1998). La formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores: Condiciones y contingencias. In P. Beneyto e P. Guillen (eds.). *Formación profesional y empleo: La construcción de un nuevo modelo*, pp. 63-86. Valencia, Germanía.
- PEIRÓ, J. M.; PRIETO F. & ROE, R. (1996). El Trabajo como Fenómeno Psicosocial. In J. M. Peiró & F. Prieto (eds.). *Tratado de psicología del trabajo. Aspectos psicosociales del trabajo*, vol. II, pp. 15-33. Madrid, Editorial Síntesis.
- PEIRÓ, J. S. (2011). Experiencia de formación directiva inicial: un cambio de mirada. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 19, n.º 2, Marzo y Abril, pp. 30-31.
- PELLETIER, G. (1995). Entre le cristal et la fumée: Former le personnel d'encadrement administratif de l'éducation aux États-Unis et au Canada. *Revue Administration et Éducation*, n.º 66, pp. 47-65.
- PELLETIER, G. (1999). Les forms du leadership. In P. Cabin (ed.). *Les organisations*, pp. 163-172. Auxerre, Sciences Humaines.

- PELLETIER, G. (2003). *Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción*, 2ª edición. Madrid, Editorial La Muralla.
- PELLETIER, K. (2007). Ethical Perspectives of Transformational Leadership. Are Ethical Leaders Transformational or Are Transformational Leaders Ethical? In N. Huber & M. Harvey (eds.). *Leadership: Impact, Culture & Sustainability*, pp. 46-59. Silver Spring, International Leadership Association and University of Maryland.
- PENA, A. C. & SOARES, T. M. (2014). Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n.º 5, pp. 43-59.
- PENA, N.; GONÇALVES, D. & LOPES, A. (2015). Conceção de Conteúdos para E-Learning: Estudo de Caso do Curso “Fundamentos de Inferência Estatística”. In A. Peres; A. Mesquita & P. Pimenta (coords.). *Guia Prático do E-Learning. Casos práticos nas organizações*, pp. 96-120. Porto, Vida Económica.
- PENA, R. P. et al. (2007). *Manual do Formador - Da liderança situacional à liderança transformacional*. Porto, Bee Consulting.
- PENIM, A. (2008). Coaching. *Formar*, n.º 63, abril/maio/junho, pp. 34-38.
- PERAZZO, D. C. (2004). El desarrollo eficaz de la cultura organizacional en las instituciones educativas. *Educare-Educere*, n.º 16, ano X, julho, pp. 55-66.
- PEREDA, V. (2012). Retos y perspectivas para la formación permanente virtual. La experiencia de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universidad de Deusto. In M. L. Delgado & M. L. Sánchez (coords.). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*, pp. 67-73. Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- PEREIRA, A. A. (1994). Educação Básica: Situação Actual e Perspectivas de Futuro. In A. A. Pereira. *Problematizando a Educação Básica: Territórios Educativos e Rede Escolar*, Cadernos Profissionais 3, 1ª edição, pp. 15-58. Porto, Edições POLITEMA.
- PEREIRA, A. G. (2009). *2º Parecer Preliminar*, pp. 1-21. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de novembro de 2012, em: <http://educar.files.wordpress.com/2009/03/parecer.doc>
- PEREIRA, H. J. (2004). *Liderança nas escolas, comportamentos docentes e desempenho de estudantes - um estudo empírico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro, Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro (policopiado).

- PEREIRA, H. J. (2006). *Liderança nas escolas: comportamentos docentes e desempenho de estudantes - um estudo empírico*. Lisboa, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- PEREIRA, O. G. (2008). *Fundamentos de comportamento organizacional*, 3ª edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PERES, P. & PIMENTA, P. (2016). *Teorias e Práticas de B-Learning*, 2ª edição revista e aumentada. Lisboa, Edições Sílabo.
- PERETTI, J.-M. (2011). *Recursos Humanos*, 3ª edição, 3ª reimpressão. Lisboa, Edições Sílabo.
- PERETTI, J.-M. *et al.* (2014). *Gestão dos Recursos Humanos. Uma Abordagem Internacional*. Lisboa, Instituto Piaget.
- PÉREZ, J, F. B. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto, Porto Editora.
- PÉREZ-CAMPANERO, M. P. (2000). *Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa*, 3ª edición. Madrid, Narcea Ediciones.
- PERRENOUD, P. (1994). A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores. In M. G. Thurler & P. Perrenoud. (orgs.). *A Escola e a Mudança*, pp. 133-159. Lisboa, Escolar Editora.
- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- PERROW, C. (1967). A Framework for the Comparative Analysis of Organizations. *American Sociological Review*, vol. 32, n.º 2, pp. 194-208.
- PERROW, C. (1972). *Complex Organizations: A Critical Essay*. Glenview, Ill, Scott and Foresman Company.
- PETERS, T. & WATERMAN, R. (1982). *In search of excellence*. New York, Harper & Row.
- PETERS, T. & WATERMAN, R. (1983). *Le prix de l'excellence*, Paris, InterEditions.
- PETTIGREW, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, n.º 4, December, pp. 570-581.
- PFEFFER, J. (1977). The Ambiguity of Leadership. *Academy of Management Review*, vol. 2, n.º 1, January, pp. 104-112.
- PFEFFER, J. (1981). *Power in Organisations*. Marshfield, MA, Pitman.
- PFEFFER, J. & SALANCIK, G. R. (1978). *The External Control of Organizations: a resource dependence perspective*. New York, Harper & Row.

- PIEIDADE, J. & PEDRO, N. (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 27, n.º 2, pp. 109-133.
- PINA, A. I. S. R. (2001). *Sentidos e modos de gestão: histórias do quotidiano escolar e processos de tomada de decisão*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- PINHAL, J. & DINIS, L. L. (2002). Aumento da autonomia das entidades locais. In J. Barroso, et al. (orgs.). *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal*, pp. 15-31. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J. & HENRIQUES, R. P. (2010). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa, Edições Colibri.
- PINTO, C. A. (1998). Escola e sua Autonomia. In A. G. Dias et al. (orgs.). *Autonomia das Escolas - Um Desafio*, 1ª edição, pp. 9-24. Lisboa, Texto Editora.
- PINTO, C. A. M. et al. (2009). *Fundamentos de Gestão*, 2ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- PINTO, C. A. M. et al. (2012). *Fundamentos de Gestão*, 4ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- PINTO, J. L. (2005). *Escola Global - Quo Vadis? O debate e a mudança na Escola do Século XXI*, 1ª edição. Porto, Campo das Letras Editores.
- PINTO, J. Q. (2006). *Modelos de Direcção, Administração e Gestão Escolar. Contributos para uma nova Gestão Financeira (POC - Educação)*. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique (policopiado).
- PINTO, M. C. A (1991). Formação contínua de professores. Contributos da FNE para uma reflexão. In *Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*, pp. 279-286. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- PINTO, T. (2012). *Discursos de Atores Escolares sobre Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Criação, Desenvolvimento e Avaliação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa (policopiado).
- PIRES, C. (2003). *Administração e Gestão das Escolas do 1º Ciclo. O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa, Departamento de Educação Básica.
- PIRES, E. L. (1993a). Razão de ser de uma experiência de um projecto. In E. L. Pires (coord.). *Educação para todos. Fórum Nacional - Escolas Básicas Integradas 93*, pp. 6-

-8. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação Para Todos n.º 3. Lisboa, Ministério da Educação.

PIRES, E. L. (1993b). *Escolas Básicas Integradas como centros locais de educação básica*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PIRES, E. L. (1995). Educação Básica: um novo conceito, numa perspectiva de cuidados primários de educação - as escolas básicas integradas como centros locais de educação básica. In J. R. Dias (org.) *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I, pp. 425-440. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PIRES, E. L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*, 1ª edição. Oeiras, Celta Editora.

PIRES, J. C. S. & MACÊDO, K. B. (2006). Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *RAP - Revista de Administração Pública*, vol. 40, n.º 1, janeiro/fevereiro pp. 81-105.

PISSARRA, J. (2015). Trabalhar em equipas virtuais. In J. G. Neves; Garrido, M. V. & E. Simões (orgs.). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais. Teoria e Prática*, 3ª edição, revista, corrigida e aumentada, pp. 281-309. Lisboa, Edições Sílabo.

PITEIRA, M. (2014). As Representações Sociais do *Burnout*. *Psicologia na Actualidade*, n.º 19, julho, pp. 102-128.

PITZ, G. F. & MCKILLIP, J. (1984). *Decision Analysis for Program Evaluators. (Contemporary Evaluation Research)*. Newbury Park, CA, Sage Publications.

PLACCO, V. (2013). Valorizar os docentes e a equipe escolar. In S. L. Vieira & E. M. Vidal (coords.). *Nova Escola. Pesquisas e políticas - O que elas indicam para a Educação do Brasil*, n.º 1, p. 6. São Paulo, Fundação Victor Civita.

PLESSIS, J.-C. (1984). *Concevoir et gérer la formation dans l'entreprise*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

POCINHO, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lisboa, LIDEL Edições Técnicas.

PODSAKOFF, P. M. & MACKENZIE, S. B. (1997). Kerr and Jermier's substitutes for leadership model: Background, empirical assessment, and suggestions for future research. *The Leadership Quarterly*, vol. 8, n.º 2, pp. 117-132.

- PODSAKOFF, P. M. *et al.* (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, vol. 1, n.º 2, Summer, pp. 107-142.
- POGGI, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, IIPE/UNESCO.
- POL, M. *et al.* (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 10, n.º 10, pp. 63-79.
- Polis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (1998). Vol. II, 2ª edição. Lisboa, Editorial Verbo.
- PONDER, R. D. (2010). *Liderança Passo a Passo*. São Paulo, Makron Books.
- PONT, B. (2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. In J. G. Sallán & S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, pp. 50-81. Madrid, Wolters Kluwer España.
- PONT, B.; NUSCHE, D. & HOPKINS, D. (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris, OECD.
- PONT, B.; NUSCHE, D. & MOORMAN, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris, OECD.
- PONT, B.; NUSCHE, D. & MOORMAN, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y Práctica*. Paris, OECD.
- PONTELO, J. & CRUZ, L. (2006). *Gestão de Pessoas. Manual de Rotinas Trabalhistas*. Brasília, Editora Senac.
- POOLE, M. S. (1985). Communication and organization climates: review critique and a new perspective. In R. D. McPhee & P. K. Thompkins (eds.). *Organizational communication: Traditional themes and new directions*, pp. 79-108. Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- PORTER, L. W. & LAWLER, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL, Richard D. Irwin.
- PORTER, L.; LAWLER, E. & HACKMAN, J. (1975). *Behavior in Organizations*. New York, McGraw-Hill.
- PORTIN, B. *et al.* (2003). *Making Sense of Leading Schools. A National Study of the Principalship*. New York, The Wallace Foundation.
- PORTO, D. F. A. (1996). *Análise da implementação do novo modelo de gestão na escola secundária. Dinâmicas entre os órgãos de direcção, administração e gestão*.

Dissertação de Mestrado. Lisboa, Departamento de Ciências Psicopedagógicas da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (policopiado).

PORTUGAL (1995). *Programa do XIII Governo Constitucional*, pp. 1-130. [Versão eletrónica]. Consultado em 20 de novembro de 2012, em:

<http://www.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf>

PORTUGAL (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional 2005-2009*, pp. 1-162. [Versão eletrónica]. Consultado em 23 de dezembro de 2012, em:

<http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>

PORTUGAL (2011). *Programa do XIX Governo Constitucional*, pp. 1-133. [Versão eletrónica]. Consultado em 27 de novembro de 2012, em:

http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf

PORTUGAL (2015). *Programa do XXI Governo Constitucional*, pp. 1-262. [Versão eletrónica]. Consultado em 8 de julho de 2016, em:

http://cdn.negocios.xl.pt/files/2015-11/27-11-2015_15_53_52_ProgramaXXIGC.pdf

POWER, S. *et al.* (2004). Paving a “third way”? A policy trajectory analysis of education action zones. *Research Paper in Education*, vol. 19, n.º 4, pp. 453-475.

PRACANA, C. (2001). *O líder sedutor. Uma leitura psicanalítica da liderança carismática*, 1ª edição. Lisboa, Climepsi Editores.

PRADO, E. *et al.* (2015). Formas de provimento do cargo de gestor escolar nos municípios alagoanos (nordeste brasileiro). In A. P. Almeida; L. L. Dinis & G. R. Silva (eds.). *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação - 2014*, pp. 1-15. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).

PRADO, F. R.; SILVA, J. R. & SILVEIRA, L. F. V. (2012). Competências requeridas para diretores escolares: um estudo na escola estadual de ensino médio “Monsenhor Miguel de Sanctis”. In *IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, pp. 1-13. [Versão eletrónica]. Consultado em 25 de dezembro de 2014, em:

<http://www.car.aedb.br/seget/artigos12/46416578.pdf>

PRENTICE, W. C. H. (1961). Understanding leadership. *Harvard Business Review*, vol. 39, n.º 5, September/October, pp. 143-151.

PREE, M. (1990). *Liderar é uma arte*. Lisboa, Divisão Cultural.

- PREEDY, M.; GLATTER, R. & WISE, C. (2006). *Strategic leadership and educational improvement*. London, Open University Press.
- PRINTY, S. M.; MARKS, H. M. & BOWERS, A. J. (2009) Integrated leadership: how principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, vol. 19, n.º 5, September, pp. 504-532.
- PRITCHARD, R. D. & KARASICK, B. W. (1973). The effects organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. In *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 9, n.º 1, February, pp. 126-146.
- PROSSER, J. (ed.) (1999). *School culture*. London, Paul Chapman Publishing.
- PUCHOL, L. (2007). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos*, 7ª edición. Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- PUHG, D. S. (ed.) (1979). *Organization Theory*. Middlesex, Penguin.
- PULIDO, J. R. (2008). Competencias organizativas para el desarrollo de la función directiva. In J. G. Sallán & S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, pp. 136-143. Madrid, Wolters Kluwer España.
- PULIDO, J. R. *et al.* (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educación*, vol. 49, n.º 1, pp. 105-125.
- QUARESMA, M. L. & LOPES, J. T. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, série I, vol. 21, pp. 141-157.
- QUARESMA, M. L. & LOPES, J. T. (2012). Vivências e representações do quotidiano das escolas TEIP: olhares cruzados de pais e alunos. In J. L. Teixeira (coord.). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*, pp. 111-128. Porto, Edições Afrontamento.
- QUARESMA, M. L. R. V. (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de Doutoramento. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (policopiado).
- QUEIRÓS, M. (2014). *Inteligência Emocional. Aprenda a ser Feliz*. Porto, Porto Editora.
- QUEIROZ, M. A. & GADELHA, M. J. A. (2012). Formação de Gestores Escolares à Distância: Avaliação do Ensino e Aprendizagem em Ambiente Virtual. In M. Â. Aguiar & B. Sander (coords.). *Gestão pedagógica e política educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores. III Congresso Ibero*

Americano de Política e Administração da Educação, pp. 1-12. Zaragoza, ANPAE (suporte digital).

QUEIROZ, S. (1996). *Motivação dos quadros operacionais para a qualidade sob o enfoque da liderança situacional*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (policopiado).

QUIÑONES, S. P. C. (1999). Dirección y Gestión de Centros en Chile: Una Mirada Retrospectiva y de Futuro. In M. L. Delgado; J. A. O. Carrillo & E. C. Álvarez (coords.). *Enfoques Comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía*, vol. II, pp. 715-721. Granada, Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.

QUINTAS, H. L. M. & GONÇALVES, J. A. M. (2009). Um olhar sobre a Avaliação Externa das escolas. A liderança em algumas escolas do Algarve. In H. Ferreira *et al.* (orgs.). *Investigar, Avaliar, Descentralizar - Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa da Educação. Organização e Administração da Educação: Liderança e Dinâmica da Educação - Mesa 14*, pp. 1-14. Bragança, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (suporte digital).

QUINTAS, H. L. M. & GONÇALVES, J. A. M. (2013). Práticas e estilos de liderança. In L. Veloso (org.). *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais*, 1ª edição, pp. 125-159. Lisboa, Editora Mundos Sociais.

QUINTELA, O. (1994). *Clima de Escola. (Estudo de Caso: Uma Escola Secundária nos Arredores de Lisboa)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 5ª edição. Lisboa, Gradiva.

QVORTRUP, L. (2013). La dirección escolar en los países escandinavos y Dinamarca: anatomía básica del liderazgo escolar, nuevos paradigmas y desarrollo de competencias. In A. V. Sánchez (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 247-273. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.

RAHMAN, F.; ABIODULLAH, M. & QURAIISHI, U. (2010). Authentic Leadership for Democracy in Schools. *Academic Leadership Journal*, vol. 8, n.º 2, Spring, pp. 1-14.

- RAIMUNDO, J. B. (1991). Formação contínua. In *Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*, pp. 269-273. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- RALHA-SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro, CIDInE.
- RAMADA, A. P. G. (2010). *As Novas Lideranças e o Clima de Escola*. Dissertação de Mestrado. Porto, Instituto Superior de Educação e Trabalho (policopiado).
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. & GAUTHIER, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios*, 2ª edição. Porto Alegre, Sulina.
- RAMOS, C. (2013). Pessoas. In Á. L. Dias; M. Varela & J. L. Costa (orgs.). *Excelência Organizacional*, 1ª edição, pp. 177-270. Lisboa, Editora Bnomics.
- RAMOS, E. & BENTO, S. (2010). As competências: quando e como surgiram. In M. Ceitil (org.). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, 1ª edição, 3ª reimpressão, pp. 85-118. Lisboa, Edições Sílabo.
- RAMOS, E. V. (2005). La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, n.º 2, Diciembre, pp. 1-4.
- RAMOS, M. C. (2004). Novas Formas de Organização da Formação: Os Desafios do E-Learning. In M. C. Ramos (coord.). *Inovação na Gestão da Formação*, pp. 1-63. Lisboa, Significado.
- RAMOS, M. C. & LOPO, T. (2004). Modelos de Formação. In M. C. Ramos (coord.). *Inovação na Gestão da Formação*, pp. 1-49. Lisboa, Significado.
- RAMOS, S. T. C. & NARANJO, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Lobito, Escolar Editora.
- RAPOSO, M. L. B. et al. (2006). *Manual de Benchmarking. Instrumentos de Reforço da Competitividade e da Identidade Territorial*. Lisboa, Publisher Team.
- RATO, H.; BAPTISTA, C. & FERRAZ, D. (2007). *MANFOP - Manual de Avaliação das Necessidades de Formação em Organismos Públicos*. Lisboa, Instituto Nacional de Administração.
- RAU, M. J. (1988a). O Caso do Ensino Primário. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. A Gestão do Sistema Escolar. Seminários*, pp. 197-225. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

- RAU, M. J. (1988b). Direcção e Gestão das Escolas. In J. Barroso (coord.). *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas*, pp. 29-37. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- RAU, M. J. *et al.* (2005). *Equidade e eficiência no sistema educativo: antagonismo ou complementaridade?* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Instituto Superior de Economia e Gestão.
- RAUCH, C. F. & BEHLING, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In J. G. Hunt *et al.* (eds.). *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*, pp. 45-62. New York, Pergamon Press.
- RAYMOND, M. E. (2012). O que se pode aprender com as charter schools nos Estados Unidos? In M. E. Raymond; S. J. Steen & A. H. Cristo. *As Novas Escolas*, pp. 21-55. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- RECIO, R. V. (2013). *La dirección de Centros: Gestión, ética y política*. Madrid, Ediciones Morata.
- REED, M. (1989). *The Sociology of Management*. New York, Harvester Wheatsheaf.
- REGO, A. (1998). *Liderança nas Organizações - teoria e prática*, 1ª edição. Aveiro, Editorial da Universidade de Aveiro.
- REGO, A. (2006). O que fazem os líderes eficazes? *Diário de Notícias, Economia*, 31 de março, p. 9.
- REGO, A. & CUNHA, M. P. (2003). *A Essência da Liderança. Mudança, Resultados, Integridade*, 1ª edição. Lisboa, Editora RH.
- REGO, A. & CUNHA, M. P. (2007). *A Essência da Liderança. Mudança, Resultados, Integridade*, 3ª edição. Lisboa, Editora RH.
- REGO, A. & CUNHA, M. P. (2010). Liderança em tempos de crise. *Dirigir*, n.º 110, abril/maio/junho, pp. 9-15.
- REGO, A. & CUNHA, M. P. (2011a). As empresas precisam de gestão e liderança. *Dirigir*, n.º 113, janeiro/fevereiro/março, pp. 32-36.
- REGO, A. & CUNHA, M. P. (2011b). *Liderança. A virtude está no meio*. Lisboa, Actual Editora.
- REGO, A. & CUNHA, M. P. (2013a). *Liderança Positiva*, 3ª edição revista e atualizada. Lisboa, Edições Sílabo.

- REGO, A. & CUNHA, M. P. (2013b). Integridade na Liderança: A Virtude Difícil. *Dirigir & Formar* n.ºs 4/5, julho a dezembro, pp. 50-55.
- REGO, A.; CUNHA, M. P. & RIBEIRO, M. G. (2013). *Liderança para a Sustentabilidade: A Voz de quem Lidera em Portugal*. Coimbra, Conjuntura Actual Editora.
- REGO, A. et al. (2007). *Coaching para Executivos*, 2ª edição revista e atualizada. Lisboa, Escolar Editora.
- REGO, A. et al. (2015). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*, 3ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- REILLY, P. & WILLIAMS, T. (2012). *Desenvolvimento Estratégico em Recursos Humanos*. Lisboa, Monitor.
- REIS, A. P.; MARTINS, M. R. & TRANCOSO, V. F. (2015). Percepção dos gestores públicos sobre o governo eletrónico municipal: Estudo de multicasos da matrícula online no Estado do Rio. In A. P. Almeida; L. L. Dinis & G. R. Silva (eds.). *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação - 2014*, pp. 1-21. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- REIS, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de Mestrado segundo Bolonha*. Lisboa, FACTOR.
- REIS, F. L. & SILVA, M. J. R. (2014). *Princípios de Gestão. Com exemplos práticos e casos de estudo*, 1ª edição, 2ª reimpressão. Lisboa, Edições Sílabo.
- REIS, H.; RODRIGUES, J. (2011). *Controlo de gestão. Ao encontro da eficiência*. Lisboa, Escolar Editora.
- REIS, I. (2013). Governança e regulação da educação. Perspetivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 39, pp. 101-118.
- REIS, M. (1988). Administração e gestão escolar. *O professor*, n.º 109, julho, pp. 25-36.
- REIS, M. A. D. (2010). *Papel da Assessoria na Auto-Avaliação das Escolas*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (policopiado).
- REIS, M. F. M. F. (1994). O que é e pode ser uma Escola Básica Integrada. In E. L. Pires & M. A. Garcia (eds.). *Educação para todos. Fórum Nacional - Escolas Básicas Integradas 94*, pp. 11-16. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação Para Todos n.º 10. Lisboa, Ministério da Educação.

- RELAT, R. A. & MURILLO, D. V. (2014). Magnet. Alianzas para el éxito educativo. *Aula de Innovación Educativa*, n.º 235, Octubre, pp. 12-17.
- REQUENA, F. G. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- RETO, L. & LOPES, A. (1991). *Liderança e Carisma. O exercício do poder nas organizações*. Lisboa, Editorial Minerva.
- REUS, M. M. (2011). La formación, base de la profesionalización de la función directiva. *Fórum Aragón*, n.º 2, Mayo, pp. 25-26.
- REVEZ, M. H. A. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um Estudo de Caso*. Chamusca, Edições Cosmos.
- REYES, A. E. (2012). *Los directores(as) escolares y su formación profesional. Estudio cualitativo*. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG e Editorial Académica Española.
- RHODES, R. A. W. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, vol. 44, n.º 4, September, pp. 652-667.
- RIBEIRO, A. C. (1997). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*, 5ª edição. Lisboa, Texto Editora.
- RIBEIRO, C. & MARQUES, P. C. (2010). Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas: Um contributo para a sua compreensão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 44-2, pp. 81-92.
- RIBEIRO, E. & MACHADO, J. (2011). As escolas e a autonomia. Conclusão de um estudo de caso. *Gestão e Desenvolvimento*, n.º 19, pp. 157-174.
- RIBEIRO, J. (2000). Agrupamentos de Escolas/Instrumentos de Autonomia. *Território Educativo*, n.º 2, maio, pp. 14-18.
- RIBEIRO, J. C. (2010). O Gestor Escolar Enquanto Objecto das Políticas Educativas: Que Espaço para a Liderança Pedagógica. In A. M. Catani *et al.* (orgs.). *Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Governo da Escola: Os Novos Referenciais, as Práticas e a Formação*, pp. 1-12. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- RIBEIRO, J. L. P. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*, 3ª edição. Porto, Legis Editora/Livpsic.

- RIBEIRO, M. A. V. M. (2011). *Uma Avaliação do Processo de Implementação de um Território Educativo de Intervenção Prioritária*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- RIBEIRO, M. I. & BENTO, A. M. V. (2013). Liderança Servidora em Diretores de Escola do Ensino Pré-Escolar e Básico: Uma Necessidade Relevante na Dinâmica das Políticas Educativas das Escolas Públicas. In A. Mendonça (org.). *O Futuro da Escola Pública*, 1ª edição, pp. 98-107. Funchal, CIE-UMA.
- RIBEIRO, P. (2014). Vivências escolares em contexto TEIP: sentidos atribuídos por jovens/alunos do 9º ano de escolaridade. In M. J. Carvalho; A. Loureiro & C. A. Ferreira (orgs.). *Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar. Atas do XII Congresso da SPCE*, pp. 1862-1872. Porto, SPCE.
- RICARDO, L. (2014). *O Líder e a Liderança*, 1ª edição. Lisboa, Chiado Editora.
- RICARDO, L. F. F. (2013). *Estilos e Perfis de Líderes Intermédios na Escola com Funções de Avaliação do Desempenho Docente*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Universidade Aberta (policopiado).
- RICCIO, V. (2012). *Administração geral*. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas.
- RICE, A. K. (1963). *The Enterprise and Its Environment*. London, Tavistock Publications.
- RICHARDSON, R. J. & THAYER, S. K. (1993). *The Charisma Factor: How to Develop Your Natural Leadership Ability*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- RIGAL, L. (2000). A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In F. Imbernón (org.). *A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato*, pp. 171-194. Porto Alegre, Artmed Editora.
- RIVEROS-BARRERA, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, vol. 15, n.º 2, pp. 289-301.
- ROBBINS, S. P. (1999). *Comportamento organizacional*, 8ª edição. Rio de Janeiro, LTC Editora.
- ROBBINS, S. P. (2000). *Essentials of Organizational Behaviour*, 9th edition. Uper Sadle River, New Jersey, Printice Hall.
- ROBBINS, S. P. (2003). *Administração: Mudanças e Perspectivas*. São Paulo, Editora Saraiva.
- ROBBINS, S. P. (2005). *Comportamento organizacional*, 11ª edição. São Paulo, Pearson Prentice Hall.

- ROBBINS, S. P. (2008). *O Segredo na Gestão de Pessoas*, 1ª edição. Lisboa, Centro Atlântico.
- ROBBINS, S. P. & DECENZO, D. A. (1999). *Human resource management*, 6th edition. New York, John Wiley & Sons.
- ROBBINS, S. P. & DECENZO, D. A. (2009). *Fundamentos de administração: conceitos essenciais e aplicações*, 4ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo, Prentice Hall.
- ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A. & SOBRAL, F. (2011). *Comportamento organizacional. Teoria e prática no contexto brasileiro*, 14ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo, Pearson Prentice Hall.
- ROBERTS, W. (1991). *Segredos da Liderança de Átila o Huno*. Lisboa, Difusão Cultural.
- ROBINSON, K. R. (1988). *A Handbook of Training Management*, 2nd edition. London, Kogan Page.
- ROBINSON, V. M. J. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Winmalee, NSW, Australian Council for Educational Leaders.
- ROBINSON, V. M. J. (2009). Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. In A. Harris (ed.). *Distributed Leadership. Different Perspectives*, pp. 219-240. London, Springer Press.
- ROBINSON, V. M. J. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- ROBINSON, V. M. J.; HOHEPA, M. & LLOYD, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand Ministry of Education.
- ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C. A. & ROWE, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, n.º 5, December, 635-674.
- ROCHA, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- ROCHA, A. P. L. (2012). Avaliação externa de escolas: liderança e resultados escolares, Que relação? *Avances en Supervisión Educativa*, n.º 17, Noviembre, pp. 1-10.
- ROCHA, A. P. L. & REGO, R. L. (1996). Algumas concepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico relativamente ao novo modelo de gestão e administração escolar. *O Professor*, n.º 48, 3ª Série, janeiro/fevereiro, pp. 9-10.
- ROCHA, C. (1998). Democratização e Participação: A Feminização da Gestão Escolar e a Realização da Escola Democrática. *Revista de Educação*, vol. VII, n.º 2, pp. 29-40.

- ROCHA, C. & SILVA, M. (2011). Os papéis dos directores: da ambiguidade à burocracia. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, pp. 67-75. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ROCHA, G. N. M. (2006). *Os Gestores e a Gestão. Conceitos Básicos*. Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra.
- ROCHA, J. A. O. (1997). *Gestão de Recursos Humanos*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- ROCHA, J. A. O. (1999). *Gestão de Recursos Humanos*, 2ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- ROCHA, J. A. O. (2009). *Gestão pública e modernização administrativa*, 1ª reimpressão. Oeiras, INA EDITORA.
- ROCHA, J. A. O. (2010). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*, 3ª edição. Lisboa, Escolar Editora.
- ROCHA, M. C. J. (2005). *Educação, Género e Poder. Uma Abordagem Política, Sociológica e Organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho (policopiado).
- RODRIGUES, A. R. A. H. L. (2012). *Gestão Democrática Participativa: Realidade de um Agrupamento de Escolas no Concelho de Albufeira*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- RODRIGUES, C. (2011). *Governança de Organizações Públicas em Portugal: a emergência de modelos diferenciados*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- RODRIGUES, F. (2014). De volta ao Futuro - Pessoas nas Organizações. In J. Costa; M. N. Portugal & J. Caetano (coords.). *Gestão de Recursos Humanos. Desafios da Globalização. Globalização do Trabalho e Gestão de Pessoas, Talentos, Liderança, Clima e Cultura Organizacional, Comunicação e Recompensas*, pp. 83-172. Lisboa, Escolar Editora.
- RODRIGUES, F. & STOER, S. (1998). *Entre Parceria e Partenariado. Amigos, amigos, negócios à parte*. Oeiras, Celta Editora.
- RODRIGUES, J. & REIS, H. (2011). *Gestão Orçamental*. Lisboa, Escolar Editora.
- RODRIGUES, J. N. & CORREIA, G. (2004). *Mestres Portugueses da Gestão*, 1ª edição. Vila Nova de Famalicão, Centro Atlântico.

- RODRIGUES, J. S. M. & MACHADO, J. (2013). O Reordenamento da Rede Escolar no Concelho de Braga. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 13, pp. 175-193.
- RODRIGUES, L. A. F. B. (2011). *Liderança Instrucional: Comportamentos Facilitadores do Diretor*. Dissertação de Mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro (policopiado).
- RODRIGUES, M. (2013). Do conceito de governança a uma conceptualização da governança em rede. In C. Madureira & M. Asensio (orgs.). *Handbook de Administração Pública*, pp. 103-121. Lisboa, INA Editora.
- RODRIGUES, M. A. (1986). *Análise Conjuntural*. Lisboa, GEP.
- RODRIGUES, M. Â. P. (1991). *Necessidades de Formação. Contributo para o Estudo das Necessidades de Formação dos Professores do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- RODRIGUES, M. Â. P. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- RODRIGUES, M. Â. P. (2006). *Análise de Práticas e de Necessidades de Formação*, 1ª edição. Lisboa, Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- RODRIGUES, M. Â. P. & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto, Porto Editora.
- RODRIGUES, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra, Edições Almedina.
- RODRIGUES, M. L. (2012a). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Prática*, n.º 68, janeiro-abril, pp. 171-176.
- RODRIGUES, M. L. (2012b). Os consultores externos dos TEIP 2 - representações do papel da assessoria e das experiências de trabalho com as escolas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, ano XI, pp. 125-140.
- RODRIGUES, M. L. et al. (2014). A construção do sistema democrático de ensino. In M. L. Rodrigues (org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume I - A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, pp. 35-88. Coimbra, Edições Almedina.

- RODRIGUES-LOPES, A. (1991). Modelos de Formação de Professores e Desenvolvimento de Competências: Perspectivas e Problemática de uma Mudança Urgente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 25, n.º 2, pp. 43-68.
- RODRIGUEZ, E. (2005). *Conseguindo resultados através de pessoas: o grande segredo do gestor bem-sucedido*. Rio de Janeiro, Elsevier Editora.
- RODRÍGUEZ, F. G. (2005). Dirección y liderazgo. In F. G. Rodríguez & C. M. Alcover (coords.). *Introducción a la Psicología de las Organizaciones*, 1ª edición, 1ª reimpresión, pp. 285-319. Madrid, Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ, F. M. G. (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa de la Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación de España.
- RODRÍGUEZ, F. M. G. (2007). La difícil travesía de la formación directiva (cuaderno de bitácora). *Organización y Gestión Educativa*, vol. 15, n.º 3, Mayo y Junio, pp. 26-29.
- RODRÍGUEZ, F. M. G. (2008). Tiempos Modernos y Dirección Escolar. In A. V. Sánchez (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 557-579. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ, M. N. (2001). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*, pp. 1-23. [Versão eletrónica]. Consultado em 22 de fevereiro de 2014, em: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%20escolar-esc.%20b%20a%20sica.pdf>
- RODRÍGUEZ-MOLINA, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, vol. 14, n.º 2, Mayo-Agosto, pp. 253-267.
- ROEBUCK, C. (2001). *Manual de Auto-Formação. Liderança Eficaz: O Guia Essencial para Trabalhar Melhor e ser Bem Sucedido*, 1ª edição. Lisboa, Livros e Livros.
- ROETHLISBERGER, F. J. & DICKSON, W. G. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- ROJAS, M. B. & RAMÍREZ, S. V. (2007). Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, n.º 1, pp. 121-144.

- ROJOT, J.; ROUSSEL, P. & VANDENBERGHE, C. (2013). *Comportamento organizacional. Teorias das organizações, motivação no trabalho, comprometimento organizacional*, vol. 3. Lisboa, Instituto Piaget.
- ROLDÃO, M. C. (1998). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Aprender*, n.º 21, novembro, pp. 26-33.
- ROLDÃO, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise. Especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, vol. 12, n.º 13, ano XI, janeiro/dezembro, pp. 108-126.
- ROLDÃO, M. C. et al. (2000). *Avaliação do Impacto da Formação. Um Estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo 1993-1998*. Lisboa, Edições Colibri.
- ROLO, O. B. (2008). *Curso de Gestão das Organizações*. Parede, Edix - Edições Técnicas e Literárias.
- ROMAGNI, P. (1999). O benchmarking. In P. Romagni et al. (eds.). *10 Instrumentos Chave da Gestão*, 1ª edição, pp. 15-33. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- ROMÃO, P. (2012). “Uma escola de megadimensão inviabiliza a autorreflexão”, pp. 1-6. [Versão eletrónica]. Consultado em 12 de março de 2013, em: <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=BFAA9E884A8CCEE6E0400A0AB8002B34&channelid=9E69080D12820D4E9497B31FFB72BB08&schemaid&opsel=1>
- ROQUE, A. & COSTA, J. A. (2006). A Gestão da Informação no Contexto da Gestão Escolar. *Revista Linhas*, vol. 7, n.º 2, pp. 1-16.
- ROQUE, J. O. C. (2012). *O Papel do Diretor Técnico na Gestão da sua Equipa. A Liderança em Contexto de Creche*. Dissertação de Mestrado. Alcobaca, Centro de Estudos Superiores da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (policopiado).
- ROS, R. M. C. & MARTÍNEZ, F. L. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*, 2ª edición. San Vicente, Club Universitario.
- ROSA, L. (1994). *Cultura Empresarial, Motivação e Liderança. Psicologia das Organizações*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- ROSADO, D. P. (2015). *Sociologia da Gestão das Organizações*, 1ª edição. Lisboa, Gradiva Publicações.
- ROSAR, M. F. F. (2012). *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* 5ª edição. São Paulo, Cortez, Autores Associados.

- ROSÁRIO, C. C. (2013). Investigar o social - reflexões sobre investigação aplicada. In C. C. Rosário; P. Granjo & M. Cahen (coord.). *O que é investigar?* pp. 9-23. Lisboa, Escolar Editora.
- ROSÁRIO, M. J. (1996). Gestão escolar e autonomia das escolas: que contributos para a mudança organizacional? *Ler Educação*, n.º 19/20, janeiro/junho, pp. 85-94.
- ROSENBACH, W. E. & TAYLOR, R. L. (2001). *Contemporary Issues in Leadership*, 5th edition. Cambridge, MA, Westview Press.
- ROSEMBERG, M. J. (2001). *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York, McGraw-Hill.
- ROSEMBERG, M. J. (2006). *Beyond E-learning: Approaches and Technologies to Enhance Organizational Knowledge, Learning and Performance*. São Francisco, Pfeiffer.
- ROSSETT, A. (1987). *Training Needs Assessment*, 1st edition, New Jersey, Educational Technology Publications.
- ROST, J. & SMITH, A. (1992). Leadership: A postindustrial approach. *European Management Journal*, vol. 10, n.º 2, June, pp. 193-201.
- ROUX, S. (2010). *The Relationship Between Authentic Leadership, Optimism, Self-Efficacy and Work Engagement: An Exploratory Study*. Master's thesis. Stellenbosch, Stellenbosch University, South Africa (policopiado).
- ROWE, W. G. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, vol. 15, n.º 1, February, pp. 81-94.
- ROWE, W. G. (2002). Liderança estratégica e criação de valor. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 42, n.º 1, janeiro/março, pp. 7-19.
- RUANO, M. R. B. (2013). Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje: instrumentos de diagnóstico y evaluación. In A. V. Sánchez (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 683-695. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- RUBIA, F. A. (2015). La formación directiva. *Forum Aragón*, n.º 15, año V, Mayo, p. 75.
- RUBIN, H. (2002). Mentoring: Inimigo ou Aliado? *Executive Digest*, n.º 89, ano 8, março, pp. 60-61.
- RUIZ, M. (2003). *La encrucijada del líder. El liderazgo en las organizaciones*. Madrid, Thomson Editores Spain.

- RUIZ, M. P. & OLALLA, A. M. G. (2003). *Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico*, pp. 1-13. [Versão eletrónica]. Consultado em 8 de dezembro de 2014, em:
<http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/COMUNICACI%C3%93NCompetencias%202%C2%AACom.htm>
- RUIZ, M. P. & OLALLA, A. M. G. (2004). *Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos. Evaluación y formación para un modelo de desarrollo profesional*, pp. 1-10. [Versão eletrónica]. Consultado em 6 de dezembro de 2013, em:
<http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaci%C3%B3nAUTONOMA.htm>
- RUIZ, T. B. *et al.* (1995). *La dirección de Centros Públicos de Enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Madrid, CIDE/MEC.
- RUMMLER, G. A. (1987). Determining needs. In R. L. Craig (ed.). *Training and Development Handbook*, 3rd edition, pp. 217-247. New York, McGraw-Hill.
- RUMMLER, G. A. & BRACHE, A. P. (1990). *Improving performance: How to manage the White space on the organization chart*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- RUQUOY, D. (2011). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello *et al.* (orgs.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, 3^a edição, pp. 84-116. Lisboa Gradiva.
- RUSSEL, B. (1990). *Poder. Uma nova análise social*. Lisboa, Fragmentos.
- RUSSELL, R. F. & STONE, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 23, n.º 3, pp. 145-157.
- RUSSO, M. H. (2004). Escola e paradigmas de gestão. *Eccos Revista Científica*, vol. 8, n.º 1, junho, pp. 25-42.
- RUTTER, M. *et al.* (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Harvard University Press.
- RUZAFÁ, J. A. M. (2008). La dirección de centros escolares. In M. T. G. González (coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*, pp. 225-241. Madrid, Pearson Educación.
- RYAN, J. (2005). *Inclusive leadership*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- SÁ, C. (1996). A formação e a socialização dos professores. Reflexões sobre a construção de uma profissão. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, vol. I, pp. 165-193.
- SÁ, J. M. M. (2015). Eleição direta para dirigentes da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica brasileira: passos numa longa caminhada. In A. P. Almeida; L. L. Dinis & G. R. Silva (eds.). *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação - 2014*, pp. 1-16. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- SÁ, V. I. M. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- SÁ, V. I. M. (2003). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policopiado).
- SÁ, V. I. M. (2008). O futuro ex-novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas - algumas notas soltas. *A página da educação*, n.º 175, ano 17, fevereiro, p. 35.
- SABA, F. (2006). *Liderança e Gestão para Academias e Clubes Desportivos*. São Paulo, Phorte Editora.
- SBALLS, J. T. (1996). *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona, Servei de Publicacions.
- SBALLS, J. T. (2000). ¿Qué impulsa a los docentes a la dirección? Un estudio en torno a las motivaciones de acceso al cargo. In M. Lorenzo *et al.* (eds.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI Congreso Inter Universitario y V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 515-543. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- SBALLS, J. T. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. In J. G. Sallán & S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, pp. 121-130. Madrid, Wolters Kluwer España.
- SBALLS, J. T. (2011). LAPICEROS: un modelo de formación de directivos escolares. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 19, n.º 2, Marzo y Abril, pp. 20-24.
- SBALLS, J. T. & BALDA, J. M. G. (2007). GROC: la vida en los centros a través de un cristal amarillo. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 15, n.º 3, Mayo y Junio, pp. 30-32.

- SABÍN, Á. (2014). *La LOMCE y la dirección de centros*, pp. 1-10. [Versão eletrónica]. Consultado em 10 de abril de 2015, em:
<https://angelsabin.wordpress.com/2014/03/17/la-lomce-y-la-direccion-de-centros-3/>
- SACKMANN, S. (1992). Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. *Administrative Science Quarterly*, vol. 37, n.º 1, March, pp. 140-161.
- SACRISTÁN, J. G. (1990). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, 6ª edición. Madrid, Ediciones Morata.
- SACRISTÁN, J. G. (coord.) (1995). *La Dirección de Centros: Análisis de Tareas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, EDITA.
- SACRISTÁN, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*, 2ª edição, pp. 63-92. Porto, Porto Editora.
- SACRISTÁN, J. G. et al. (1994). *Análisis de Tareas en la Dirección de Centros*. Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE (policopiado).
- SAINSAULIEU, R. (1987). *Sciologie de l'Organisation et de l'Entreprise*. Paris, Press de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.
- SAINSAULIEU, R. (2001). Os «efeitos formação» na empresa. In P. Carré & P. Caspar (dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, pp. 91-102. Lisboa, Instituto Piaget.
- SÁIZ, M. G. (2012). El liderazgo en los grupos. In F. G. Rodríguez et al. (coords.). *Introducción a la Psicología de los Grupos*, 11ª edición, pp. 281-330. Madrid, Ediciones Pirámide.
- SALANOVA, M. & GRAU, R. (1999). Análisis de necesidades formativas y evaluación de la formación en contextos de cambio tecnológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 52, n.ºs 2-3, pp. 329-350.
- SALAS, E. et al. (2006). Design, Delivery, and Evaluation of Training Systems. In G. Salvendy (eds.). *Handbook of Human Factors and Ergonomics*, 3rd edition, pp. 472-512. New Jersey, John Wiley & Sons.
- SALAVERRÍA, M. P.; GARZA, I. & LORENTE, Á. (2014). ¿Podemos mejorar la formación inicial de los equipos directivos? Una experiencia de tutorización de directores noveles en Aragón. *Organización y Gestión Educativa*, Dossier Herramientas, vol. 22, n.º 4, Julio y Agosto, pp. I-VIII.

- SALAZAR, M. A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, vol. 1, n.º 3, Julio, pp. 1-12.
- SALDANHA, A. M. (2006). *Redes Educativas em Agrupamentos de Escolas. Um Caso Singular*. Dissertação de Mestrado. Porto, Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
- SALLÁN, J. G. (1992). Evaluación de programas de formación. In M. A. Fernández (coord.). *La Dirección Escolar: Formación y Puesta al Día*, pp. 231- 270. Getafe, Editorial Escuela Española.
- SALLÁN, J. G. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- SALLÁN, J. G. (1996a). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. In G. D. Fernández & J. M. López (coords.). *Manual de organización de instituciones educativas*, pp. 15-67. Madrid, Editorial Escuela Española.
- SALLÁN, J. G. (1996b). *La organización escolar: contexto e texto de actuación*. Madrid, La Muralla.
- SALLÁN, J. G. (1997). Reflexiones sobre la Formación de Equipos Directivos en España. In M. L. Delgado; J. A. O. Carrillo & F. S. Mata (coords.). *Organización y dirección de instituciones educativas: perspectivas actuales. Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos*, pp. 53-75. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- SALLÁN, J. G. (1998). La función directiva en el contexto español. In A. V. Sánchez *et al.* (orgs.). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*, pp. 19-63. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SALLÁN, J. G. (2003). La Formación de Directivos: ¿Una Encrucijada con Solución? *Organización y Gestión Educativa*, vol. 11, n.º 2, Marzo y Abril, pp. 22-27.
- SALLÁN, J. G. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*, 1ª edición. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- SALLÁN, J. G. & CEACERO, D. C. (2011). Reflexiones sobre las competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. In J. G. Sallán & D. C. Ceacero (coords.). *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*, Serie Informes n.º 3, pp. 271-282. Santiago de Chile, Santillana.

- SALLÁN, J. G. & SÁNCHEZ, A. V. (1999). *Los Equipos Directivos de los Centros Docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- SALOM, M. A. C. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares de España: La voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, Monográfico, Septiembre-Diciembre, pp. 207-227.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, n.º 3, pp. 185-211.
- SALVADÓ, J. F. (1998). Redes de ordenadores. *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*, octubre, pp. 118/1-118/15.
- SALVADOR, M.; FUENTE, M. & ÁLVAREZ, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros educativos. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, n.º 3, Noviembre, pp. 275-288.
- SAMMONS, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse, Swets e Zeitlinger.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*, London, Office for Standards in Education and Institute of Education, University of London.
- SAMPAIO, A. M. E. B. (2001). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa, Universidade Autónoma de Lisboa.
- SAMPAIO, D. (2001). *Voltei à escola*, 7ª edição. Lisboa, Editorial Caminho.
- SAMPAIO, P. & SARAIVA, P. M. (2011). *Qualidade e as Normas ISO 9000: Mitos, Verdades e Consequências*. Lisboa, Edições Profissionais.
- SANBORN, M. (2007). *Você não precisa ser chefe para ser líder*, 1ª edição. Rio de Janeiro, Editora Sextante.
- SANCHES, A. (2002). “Ninguém quis assumir a questão da autonomia das escolas”, *Público*, n.º 4343, ano XII, 9 de fevereiro, p. 27.
- SANCHES, C. A. S. M. (2013). *Territórios Educativos de intervenção Prioritária. Um «Status Quo» (in)Adequado*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (policopiado).
- SANCHES, M. F. C. C. (1987a). Reformar o Contexto da Gestão das Escolas Secundárias: A Voz dos Conselhos Directivos. *Revista de Educação*, vol. 1, n.º 2, pp. 27-39.

- SANCHES, M. F. C. C. (1987b). *A Study of Organizational Self-Efficacy and Motivation: Becoming a directive council member in the context of the Portuguese secondary schools*. Tese de Doutoramento. Iowa City, University of Iowa (policopiado).
- SANCHES, M. F. C. C. (1990). Natureza das Motivações para Governar a Escola: Comparação entre Professores e Conselhos Directivos. *Aprender*, n.º 11, pp. 19-28.
- SANCHES, M. F. C. C. (1991). *A Study of School Governance Self-Efficacy, Expectations, Evaluations, Organizational Conflicts and School Context Interactions*. Paper presented at the 16th ATEE Annual Conference in Amesterdam. Amesterdam.
- SANCHES, M. F. C. C. (1992a). Reflexão e Conhecimento Profissional: um Quadro Conceptual para a Formação de Professores em Governação Escolar. *Revista de Educação*, vol. II, n.º 2, pp. 3-15.
- SANCHES, M. F. C. C. (1992b). *Cultura Organizacional. Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*, 1ª edição. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- SANCHES, M. F. C. C. (1993). The Teachers as School Governors: Patterns of Personal Practical Organizational Perspectives. *Journal of Stuctural Learning*, vol. 12, n.º 1, May, pp. 23-34.
- SANCHES, M. F. C. C. (1995). Liderança Assistida por Pares: Articulação entre Conhecimento Experiencial e Conhecimento Teórico. In A. Estrela; J. Barroso & J. Ferreira (orgs.). *A Escola. Um Objecto de Estudo. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*, pp. 523-572. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SANCHES, M. F. C. C. (1996). Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação? *Revista de Educação*, vol. VI, n.º 1, pp. 13-35.
- SANCHES, M. F. C. C. (2006a). Liderança educacional para a mudança e inovação: Os desafios da intervenção em ‘terra incógnita’. In J. P. Ponte (coord.). *Itinerários 2005 - Investigar em Educação*, pp. 1579-1597. Lisboa, Centro de Investigação em Educação.
- SANCHES, M. F. C. C. (2006b). Liderança escolar: Modos de sentir e actuar em situações de governação da escola. In J. P. Ponte (coord.). *Itinerários 2005 - Investigar em Educação*, pp. 1599-1608. Lisboa, Centro de Investigação em Educação.
- SANCHES, M. F. C. C. & ALMEIDA, I. S. (2004). Autonomia da escola e participação dos encarregados de educação: das políticas às práticas. In J. A. Costa; A. Neto-

-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e Gestão Local da Educação. Actas do III Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 361-376. Aveiro, Universidade de Aveiro.

SÁNCHEZ, A. V. (2013). Competencias de liderazgo en equipos directivos. In A. V. Sánchez (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 329-366. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.

SÁNCHEZ, A. V. (2015a). Formación de los directivos en liderazgo compartido (I). *Organización y Gestión Educativa*, vol. 23, n.º 1, Enero y Febrero, pp. 9-14.

SÁNCHEZ, A. V. (2015b). Formación de los directivos en el ejercicio del liderazgo político y compartido (II). *Organización y Gestión Educativa*, vol. 23, n.º 2, Marzo y Abril, pp. 8-11.

SÁNCHEZ, A. V. & GALLEGU, L. V. (1998). El rol del liderazgo en la dirección actual. In A. V. Sánchez et al. (coords.). *Principales Dificultades de la Dirección de Centros Educativos en los Primeros Años de Ejercicio. Estudio en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*, pp. 65-107. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.

SÁNCHEZ, A. V. & OLALLA, A. G. (2003). El Procedimiento de Acceso a la Dirección. Reflexiones y Propuestas para el Debate. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 11, n.º 2, Marzo y Abril, pp. 4-14.

SÁNCHEZ, E. R.-V. (2004). Elementos para el Desarrollo de una Estrategia E-Learning. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *Regulação da Educação e Economia. Organização, Financiamento e Gestão. Actas do XIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, pp. 504-512. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

SÁNCHEZ, J. C. & AMO, E. A. (2011). Liderazgo en las organizaciones. In F. J. P. Descals (coord.). *Psicología de la Organización*, pp. 183-215. Madrid, Pearson Educación.

SÁNCHEZ, J. M.; STUARDO, G. M. & WEINSTEIN, J. (2012). *Liderazgo directivo y prácticas: Evidencia a partir del caso chileno*, pp. 1-9, Marzo. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de setembro de 2014, em:

http://www.academia.edu/3579234/Liderazgo_directivo_y_practicas_docentes_Evidencia_a_partir_del_caso_chileno

- SÁNCHEZ, J. M. *et al.* (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Santiago de Chile, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación del Ministerio de Educación de Chile.
- SANDELANDS, L. E. (2011). In God We Trust: A Comparison of Spiritualities at Work. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (eds.). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, pp. 1001-1013. Oxford, Oxford University Press.
- SANDER, B. (2007). *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, Liber Livro.
- SANDÓ, C. P. V. (2010). *La Profesionalidad del Director Escolar: Sus Competencias Fundamentales*, pp. 1-24. [Versão eletrónica]. Consultado em 17 de janeiro de 2015, em:
<http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/competencias-profesionalidad-director-escolar.htm>
- SANDÓ, C. P. V.; PRADA, J. J. T. & RAMÍREZ, J. G. (2016). Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una Propuesta desde la Sistematización. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, n.º 1, pp. 137-153.
- SANDÓ, C. P. V.; RAMÍREZ, J. G. & PRADA, J. J. T. (2014). Fundamentos para una Concepción Teórico-Metodológica de la Formación Especializada del Director Escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, n.º 20, Mayo, pp. 1-31.
- SANDOVAL-ESTUPIÑÁN, L. Y. *et al.* (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, vol. 11, n.º 2, Diciembre, pp. 11-48.
- SANTANA, M. R. (2013). *El diagnóstico de necesidades de formación*, pp. 1-39. [Versão eletrónica]. Consultado em 12 de abril de 2015, em:
<http://pt.scribd.com/doc/145252153/Diagnostic-One-Ces-i-Dad-Es#scribd>
- SANTO, P. E. (2015). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais. Génese, Fundamentos e Problemas*, 2ª edição revista e atualizada. Lisboa, Edições Sílabo.
- SANTOMÉ, J. T. (1995). *O Currículo Oculto*, 3ª edição. Porto, Porto Editora.
- SANTOS, A.; MOREIRA, L. & PEIXINHO, F. (2014). *Projetos e-Learning. Inovação, Implementação e Gestão*. Lisboa, LIDEL Edições Técnicas.
- SANTOS, Á. A. *et al.* (2010). *Escolas de Futuro - 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*, 1ª edição. Porto, Porto Editora.

- SANTOS, A. J. R. (2008). *Gestão Estratégica. Conceitos, modelos e instrumentos*. Lisboa, Escolar Editora.
- SANTOS, B. M. (2009). *O Gestor Escolar Segundo a Inspeção-Geral da Educação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- SANTOS, B. S. (1984). A Crise e a Reconstituição do Estado em Portugal (1974-1984). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 14, pp. 7-29.
- SANTOS, C. R. (2008). *A Gestão Educacional e Escolar para a Modernidade*. São Paulo, Cengage Learning.
- SANTOS, F. B.; TECCHIO, E. & FIALHO, F. A. P. (2014). Liderança Autêntica e Gestão do Conhecimento. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, vol. 12, n.º 1, janeiro/julho, pp. 579-588.
- SANTOS, I. (2001). *Escola Básica Integrada: A dualidade em questão*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- SANTOS, J. (1993). Avaliação das Escolas. “A confusão educativa” à luz da abstracção liberal: algumas notas sobre a avaliação dos estabelecimentos de ensino. *IGE Informação*, n.º 2, ano 2, pp. 23-30.
- SANTOS, J. & CLÍMACO, M. C. (1992). *Monitorização das Escolas. Observar o Desempenho, Conduzir a Mudança*, 1ª edição. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- SANTOS, J. G. & FERREIRA, N. S. C. (2004). A “Educação Continuada” dos Diretores das Escolas Municipais sob a Concepção da Gestão Democrática. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *Regulação da Educação e Economia. Organização, Financiamento e Gestão. Actas do XIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, pp. 93-100. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SANTOS, J. M. (2008). *O Formador Moderno e a Organização Formadora. Técnicas ao Serviço da Eficácia e da Eficiência na Formação Profissional*. Coimbra, Edições Almedina.
- SANTOS, J. V. & GONÇALVES, G. (2010). Cultura organizacional: O impacto visível de uma dimensão invisível. *PSICO*, vol. 41, n.º 3, julho/setembro, pp. 393-398.

- SANTOS, J. V. & SUSTELO, M. (2009). Cultura organizacional e satisfação profissional: estudo desenvolvido num hospital privado. *PSICO*, vol. 40, n.º 4, outubro/dezembro, pp. 467-472.
- SANTOS, L.; ALCOFORADO, L. & CORDEIRO, A. M. R. (2014). Liberdade de Escolha na Educação: Que Desafios para o Planeamento da Rede Escolar? In T. Estrela *et al.* (orgs.). *Educação Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*, pp. 751-752. Lisboa, EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- SANTOS, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría e práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, 1ª edición. Madrid, Akal Ediciones.
- SANTOS, M. F. P. (2013). *O Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar: Uma Chave para a Eficácia*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- SANTOS, M. L. (2004). Gestão dos Estabelecimentos de Ensino: o Espaço no Contexto de (In)Disciplina da Escola. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *Regulação da Educação e Economia. Organização, Financiamento e Gestão. Actas do XIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, pp. 190-199. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SANTOS, P. & PORTUGAL, G. (2007). Investigação-acção em intervenção precoce: apoiando o processo de construção de uma cultura IP. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *A assessoria na educação em debate. Actas do IV Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 417-432. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SANTOS, S. C.; SILVA, S. A. & CAETANO, A. (2014). Introdução. A formação profissional, os seus benefícios e desafios para a investigação e a prática. In A. Caetano *et al.* (orgs.). *Formação e Desenvolvimento Organizacional. Abordagens e Casos Práticos em Portugal*, 1ª edição, pp. 1- 9. Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- SANTOS, T. P. P. (2011). *O Impacto dos Mega-Agrupamentos de Escolas na Gestão Local da Educação - O Caso do Município de Odivelas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).
- SANZ, P. M. P. & URIARTE, L. U. (2015). Formación de los Docentes y Dirigentes Educativos. In A. P. Almeida; L. L. Dinis & G. R. Silva (eds.). *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Actas do IV Congresso*

- Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação - 2014*, pp. 1-15. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- SARAIVA, M. & MARQUES, C. A. F. (2015). Gestão da Qualidade. In C. A. F. Marques (cord.). *Gestão - Introdução e Desenvolvimentos*, 1ª edição, pp. 462-475. Lisboa, Edições Sílabo.
- SARAMAGO, J. (2016). *A viagem do elefante*, 1ª edição, reimpressão. Porto, Porto Editora.
- SARMENTO, M. (2013). *Guia Prático sobre a Metodologia Científica para a Elaboração, Escrita e Apresentação de Teses de Doutoramento, Dissertações de Mestrado e Trabalhos de Investigação Aplicada*, 3.ª edição revista e aumentada. Lisboa, Universidade Lusíada Editora.
- SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. & SENIW, R. M. (2016). Qualidade educacional e gestão, formação, investigação e práticas gestoras, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70, Monográfico (II), Enero-Abril, pp. 55-76.
- SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto, Porto Editora.
- SARMENTO, M. J. (1996). *A Escola e as Autonomias*, 2ª edição. Porto, Edições ASA.
- SARMENTO, M. J. (1999). Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície. *Aprender*, n.º 23, dezembro, pp. 18-24.
- SARMENTO, M. J. (2013). Não há razões para termos saudade da escola do passado. *A página da educação*, n.º 201, série II, outono, pp. 5-13.
- SARMENTO, M. J. & FERREIRA, F. I. (1999a). Comunidades Educativas: a Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional. In J. Formosinho *et al.* (orgs.). *Comunidades Educativas. Novos desafios à Educação Básica*, pp. 89-133. Braga, Livraria Minho.
- SARMENTO, M. J. & FERREIRA, F. I. (1999b). A Construção Social das Comunidades Educativas. In J. Formosinho *et al.* (orgs.). *Comunidades Educativas. Novos desafios à Educação Básica*, pp. 135-158. Braga, Livraria Minho.
- SARMENTO, M. J. & FORMOSINHO, J. (1999). A Dimensão Sócio-Organizacional da Escola-Comunidade. In J. Formosinho *et al.* (orgs.). *Comunidades Educativas. Novos desafios à Educação Básica*, pp. 71-87. Braga, Livraria Minho.
- SARMENTO, M. J. *et al.* (2000). A edificação dos TEIP como sistemas de ação educativa concreta. In A. M. Bettencourt *et al.* (orgs.). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da ação educativa*, 1ª edição, pp. 105-138. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

- SARROS, J. C. (1988a). Administrator *Burnout*: findings and future directions. *Journal of Educational Administration*, vol. 26, n.º 2, pp. 184-196.
- SARROS, J. C. (1988b). School Administrators Write About Burnout: individual and organisational implications. *British Educational Research Journal*, vol. 14, n.º 2, pp. 175-190.
- SAUSSOIS, J. M. (2007). *Théories des organisations*. Collection Repères, Paris, Editions La Découverte.
- SAVOIE, A. (2003). Clima Organizacional e Cultura Organizacional: Mais do Mesmo? Implicações para a Pesquisa e Intervenção. In M. L. Lima; P. Castro & M. Garrido (orgs.). *Temas e Debates em Psicologia Social*, pp. 273-296. Lisboa, Livros Horizonte.
- SAYLOR, J. G. *et al.* (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, 4th edition. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- SCHAPER, N & SONNTAG, K. (1998). Analysis and Training of Diagnostic Expertise in Complex Technical Domains. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 7, n.º 4, pp. 479-498.
- SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia da escola*, 1^a edição. Porto, Edições ASA.
- SCHEIN, E. H. (1980). *Organizational Psychology*, 3rd edition. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- SCHEIN, E. H. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, vol. 25, n.º 2, Winter, pp. 3-16.
- SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, 1st edition. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- SCHEIN, E. H. (1986). *A Psicologia na Organização*. Lisboa, Livraria Clássica Editora.
- SCHEIN, E. H. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*, vol. 45, n.º 2, February, pp. 109-119.
- SCHEIN, E. H. (1991). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- SCHEIN, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*, 3rd edition. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- SCHEIN, E. H. (2007). A liderança e a cultura organizacional. In F. Hesselbein; M. Goldsmith & R. Beckhard (orgs.). *O Líder do Futuro*, pp. 89-110. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini.
- SCHERMERHORN, J. R. (1999). *Administração*, 5^a edição. Rio de Janeiro, LTC Editora.

- SCHLEICHER, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from Around the World*. Paris, OECD Publishing.
- SCHNEIER, C. E.; GUTHRIE, J. P. & OLIAN, J. D. (1988). A Practical Approach to Conducting and Using the Training Needs Assessment. *Public Personnel Management*, vol. 17, n.º 2, June, pp. 191-205.
- SCHNEIDER, B. & SNYDER, R. (1975). Some Relationships Between Job Satisfaction and Organizational Climate. *Journal of Applied Psychology*, vol. 60, n.º 3, pp. 318-328.
- SCHOLZ, C. (1987). Corporate Culture and Strategy - The Problem of Strategic Fit. *Long Range Planing*, vol. 20, n.º 4, pp. 78-87.
- SCHRIESHEIM, C. A. (1997). Substitutes-for-leadership theory: Development and basic concepts. *The Leadership Quarterly*, vol. 8, n.º 2, pp. 103-108.
- SCHRIESHEIM, C. A. & NEIDER, L. L. (1996). Path-goal leadership theory: The long and winding road. *The Leadership Quarterly*, vol. 7, n.º 3, Autumn, pp. 317-321.
- SCHRIESHEIM, J. F. & SCHRIESHEIM, C. A. (1980). A test of the path-goal of leadership and some suggested directions for future research. *Personnel Psychology*, vol. 33, n.º 2, June, pp. 349-370.
- SCOTT, W. G. & MITCHELL, T. R. (1976). *Organization Theory: A Structural and Behavioral Analysis*, 3rd edition. Homewood, Ill, Richard D. Irwin, Inc.
- SEBASTIAN, J. & ALLENSWORTH, E. (2012). The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning: A Study of Mediated Pathways to Learning. *Educational Administration Quarterly*, vol. 48, n.º 4, October, pp. 626-663.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRO (2004). *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*, caderno n.º 5. Brasília, Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação Brasileiro.
- SEDANO, A. M. & PÉREZ, M. R. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid, Editorial Cincel.
- SEDANO, A.M. & PÉREZ, M. R. (1992). *Modelos de Organización Escolar*, 1ª reimpressão Madrid, Editorial Cincel.
- SEGOVIA, J. D. (2007). Asesoria educativa: modelos y procesos. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *A Assessoria na Educação Em Debate*, pp. 32-47. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SÉGUIER, J. (1997). *Dicionário LELLO Prático Ilustrado*. Porto, LELLO Editores.

- SEGURA, M. R. O. (2007). Perfil Laboral y Apoyo Institucional de la Dirección Escolar en Cuatro Países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 13, pp. 15-51.
- SEGURADO, M. (2006). *Animação de Grupos e Liderança*, 4ª edição. Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- SEIXO, J. M. (2009). *Gestão Administrativa dos Recursos Humanos*, 7ª edição. Lisboa, LIDEL Edições Técnicas.
- SEKIOU, L. *et al.* (2009). *Gestão dos Recursos Humanos*. Lisboa, Instituto Piaget.
- SELTZER, J.; NUMEROF, R. E. & BASS, B. M. (1989). Transformational Leadership: Is it a Source of More Burnout and Stress? *Journal of Head and Human Resource Administration*, vol. 12, n.º 6, pp. 174-185.
- SELZNICK, P. (1949). *TVA and the Grass Roots: a Study in the Sociology of Formal Organization*. Berkeley, University of California.
- SENGE, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday.
- SENGE, P. (2000). *Schools that Learn*. New York, Douleday.
- SENGE, P. (2004). *A Quinta Disciplina. Arte e Prática da Organização que Aprende*, 16ª edição. São Paulo, Editora Nova Cultural.
- SENGE, P. *et al.* (2005). *Escolas que aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- SENNETT, R. (2006). *A Cultura do Novo Capitalismo*. Rio de Janeiro e São Paulo, Editora Record.
- SEONG, D. N. F. & HO, J. M. (2012). How leadership for an ICT reform is distributed within a school. *International Journal of Educational Management*, vol. 26, n.º 6, pp. 529-549.
- SEPLEU (2012). *Alteração ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, pp. 1-13. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em: http://www.sepleu.pt/parecer_sepleu_automia_gestao.html
- SEPÚLVEDA, G. G. & TAPIA, F. M. (2002). Gestión escolar en contextos adversos. Un análisis desde la intervención. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 31, n.º 2, Diciembre, pp. 353-373.

- SERAFIM, J. F. A. (2007). *Processos de Formação Contínua - limitações e eficácia em contextos de 1º ciclo - a vertente da Educação Especial*. Dissertação de Mestrado. Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (policopiado).
- SERGIOVANNI, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, vol. 41, n.º 5, February, pp. 4-13.
- SERGIOVANNI, T. J. (1986). Cultural and Competing Perspectives in Administrative Theory and Practice. In T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (eds.). *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*, pp. 1-11. Chicago, University of Illinois Press.
- SERGIOVANNI, T. J. (1987). *The Importance of School Climate. The Principal Sheet: Reflective Practice Perspective*. Boston, Allyn and Bacon.
- SERGIOVANNI, T. J. (1991). *The Principalship. A Reflective Practice Perspective*, 2nd edition. Boston, Allyn and Bacon.
- SERGIOVANNI, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SERGIOVANNI, T. J. (1996). *Leadership for the Schoolhouse: How is it Different? Why is it Important?* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SERGIOVANNI, T. J. (2000). *O Mundo da Liderança*. Lisboa, Edições ASA.
- SERGIOVANNI, T. J. (2001). *Leadership. What's in it for Schools*. London, Routledge Falmer.
- SERGIOVANNI, T. J. (2004a). *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- SERGIOVANNI, T. J. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto, Edições ASA.
- SERNA, M. S. (2008). Nuevas tendencias en gestión de recursos humanos en las administraciones públicas: ¿están cambiando las reglas del juego? *Revista Internacional de Organizaciones*, n.º 1, Diciembre, pp. 109-127.
- SERRANO, R. R. (2001). *Evolución de la organización escolar y de su objeto de estudio: la escuela. Teorías*, 1ª edición. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- SERRAT, M. L. F. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, n.ºs 1-2, pp. 1-12.

- SERRAT, M. L. F. (2008). *La Formación Inicial para la Dirección*. In J. T. Saballs (coord.) Acceso y Formación para la Dirección Escolar, pp. 22-37. [versão eletrónica]. Consultado em 18 de outubro de 2012, em:
http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIOIE_simposio.pdf
- SERRAZINA, M. L. (1998). *Teachers' professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa, APM.
- SHARMA, R. (2014). *O Líder Sem Título*, 5ª edição. Lisboa, Lua de Papel.
- SHAMIR, B. & EILAM, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, vol. 16, n.º 3, June, pp. 395-417.
- SHAMIR, B.; HOUSE, R. J. & ARTHUR, M. B. (1993). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept-Based Theory. *Organization Science*, vol. 4, n.º 4, November, pp. 577-594.
- SHAMIR, B. & HOWELL, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, vol. 10, n.º 2, Summer, pp. 257-283.
- SHEEP, M. (2006). Nurturing the Whole Person: The Ethics of Workplace Spirituality in a Society of Organizations. *Journal of Business Ethics*, vol. 66, n.º 4, July, p. 357-375.
- SHEPPARD, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 42, n.º 4, pp. 325-344.
- SHERMAN, W. H. & BEATY, D. M. (2007). The use of distance technology in educational leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, vol. 45, n.º 5, pp. 605-620.
- SIERRA, F. S. (1996). Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sociocrítica do fenómeno escolar. In J. Barroso (org.). *O estudo da escola*, pp. 109-120. Porto, Porto Editora.
- SIERRA, F. S. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza, Mira.
- SILINS, H. & MULFORD, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood *et al.* (eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*, pp. 561-612. Dordrecht, Kluwer.
- SILVA, A. (1988). Escola Cultural: O Modelo de Escola da Europa? *Correio Pedagógico*, n.º 20, julho, pp. 6-8.

- SILVA, A. M. (1988). *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, 4ª edição, vol. III. Mem Martins, Editorial Confluência.
- SILVA, A. M. C. (2000). Enquadramento teórico-conceitual da formação. *Revista Educação & Sociedade*, n.º 72, ano XXI, pp. 89-109.
- SILVA, A. M. C. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento Profissional. In A. F. B. Moreira & E. F. Macedo (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*, pp. 119-137. Porto, Porto Editora.
- SILVA, A. M. C. (2003). *Formação, Percurso e Identidades*. Coimbra, Quarteto Editora.
- SILVA, A. M. C. M. C. (1998). TEIP - Uma Experiência Inovadora de Autonomia. In A. G. Dias *et al.* (orgs.). *Autonomia das Escolas - Um Desafio*, 1ª edição, pp. 67-96. Lisboa, Texto Editora.
- SILVA, C. D. (2006). Eleição de diretores escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação. *Gestão em Ação*, vol. 9, n.º 3, setembro/dezembro, pp. 289-301.
- SILVA, E. A. A. (2003). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária: Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Tese de Doutoramento. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policopiado).
- SILVA, E. S. (2006). *Gestão da Educação Escolar. Formação Pedagógica profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação*. Brasília, Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino do Ministério da Educação do Brasil.
- SILVA, E. S. (2013). *Dicionário de Gestão*. Porto, Vida Económica.
- SILVA, G. R. (1996). *O Ensino da Administração Educacional. Ensaio Para Uma Análise Organizacional*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- SILVA, G. R. (2004). Formação em Administração Educacional em Portugal na Última Década: Análise de Alguns Indicadores. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 4, pp. 98-116.
- SILVA, G. R. (2005). *Modelos de Formação em Administração Educacional: Um Estudo Centrado na Realidade Portuguesa*. Tese de Doutoramento. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policopiado).

- SILVA, G. R. (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional. Um estudo centrado na realidade portuguesa*. Braga, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- SILVA, G. R. (2007). Tendências actuais na formação em Administração Educacional. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º 1, pp. 221-245.
- SILVA, G. R. (2013a). *Preguntas fundamentales sobre la formación en administración educativa*. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 21, n.º 2, Marzo y Abril, pp. 12-18.
- SILVA, G. R. (2013b). O director escolar em Portugal: questionar o seu perfil e a sua formação. In A. V. Sánchez (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos. Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 767-776. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- SILVA, G. R. (2013c). Entrevista a Guilherme Rego Silva, presidente del Fórum Português de Administradores de la Educación, que nos habla de la situación actual del sistema educativo. *Fórum Aragón*, n.º 8, Mayo, pp. 25-28.
- SILVA, G. R. & SILVA, E. (2009). Administração Educacional e Formação à Distância. Análise de Experiências Pedagógicas e Ofertas de Formação. In B. D. Silva; L. Almeida & A. B. Lozano (orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 2658-2665. Braga, Universidade do Minho.
- SILVA, J. A. R. V. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro (policopiado).
- SILVA, J. B. (2007). Um olhar histórico sobre a gestão escolar. *Educação em Revista*, vol. 8, n.º 1, pp. 21-34.
- SILVA, J. C. J. M. (2013). *Estratégias de Liderança de um Diretor Escolar*. Trabalho de Projeto de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- SILVA, J. M. (2008). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Trajectos Individuais e Impactos Organizacionais*. Tese de Doutoramento. Badajoz, Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (policopiado).
- SILVA, J. M. (2009). Liderança, autonomia e poder na gestão escolar. Continuidades e roturas no quadro do no modelo. In H. Ferreira *et al.* (orgs.). *Investigar, Avaliar, Descentralizar - Actas do X Congresso da SPCE*, pp. 1-13. Bragança, Sociedade

Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação (suporte digital).

- SILVA, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- SILVA, J. M. (2011). Direcção, liderança e autonomia das escolas. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais. Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 77-90. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SILVA, J. N. (2003). A formação contínua de professores. In M. C. Moraes; J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (orgs.). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*, pp. 105-125. Porto, Porto Editora.
- SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. & CRUZ, S. P. S. (2015). O Programa de Formação Escola de Gestores - Perspectivas Formativas do Gestor Cursista. In A. P. Almeida; L. L. Dinis & G. R. Silva (eds.). *Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação - 2014*, pp. 1-17. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- SILVA, L. (1991). A gestão democrática das escolas foi gravemente atingida. *O Professor*, n.º 17, 3ª Série, maio, pp. 4-8.
- SILVA, L. (2000). Escola Secundária/3 Dr.ª Laura Ayres - Depoimentos. *IGE Informação*, n.º 1, ano 8, dezembro, pp. 61-69.
- SILVA, L. J. (2013). Liderança na escola: um processo de equipa. In A. Ventura; J. A. Costa & A. Neto-Mendes (orgs.). *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas? Actas do VII Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*, pp. 403-411. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SILVA, M. A. & MACHADO, J. (2013). A Escolha do Diretor. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, ano XII, pp. 107-135.
- SILVA, M. E. V. & MEIRINHOS, V. (2010). *Recursos Humanos: Das Teorias às Boas Práticas. Os Artigos de Investigação e Intervenção*. Vila Nova de Famalicão, Editorial Novembro.
- SILVA, M. I. L. (1995). As Mudanças na Organização dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. In A. Estrela; J. Barroso & J. Ferreira (orgs.). *A Escola. Um Objecto de Estudo. Actas do V Colóquio Nacional da Secção*

- Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, pp. 396-406. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SILVA, M. O. E. (2000). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. Tese de Doutoramento. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (policopiado).
- SILVA, N. R. G. (2007). *O diretor de escola e a gestão democrática: a influência dos meios de acesso ao cargo de dirigente escolar*, pp. 1-14. [Versão eletrónica]. Consultado em 23 de agosto de 2014, em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAe3dQAF/diretor-escola-a-gestao-democratica-meios-acesso>
- SILVA, P. (2012). La formació de directors i directores: què ens aporta l'experiència? *FÒRUM. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, Època III, n.º 27, Gener, pp. 4-6.
- SILVA, P. T. & TORRES, C. B. (2010). *Gestão e Liderança para Profissionais de TI*. Lisboa, FCA - Editora de Informática.
- SILVA, R. M. (2013). Gestão escolar - Um estudo comparado entre o Brasil e Portugal. In A. Neto-Mendes; J. A. Costa & A. Ventura (orgs.). *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas? Actas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 240-249. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SILVA, R. O. (2001). *Teorias da Administração*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning.
- SILVA, S. C. G. (2004). 30 anos de governação (pouco) democrática das escolas. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e Gestão Local da Educação. Actas do III Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 199-209. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SILVA, S. M. & LIMA, J. Á (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 45-1, pp. 111-142.
- SILVA, S. M. C. (2010). *Liderança escolar e aprendizagem discente: Que simbiose? Um estudo de caso numa Escola Secundária da Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado. Funchal, Universidade da Madeira (policopiado).
- SILVA, V. (2009). *Para o Estudo da Entrevista*. Lisboa, Edições Colibri.
- SILVA, V. P. G. & REIS, F. L. (2014). *Capital humano. Temas para uma boa gestão das organizações*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- SILVEIRA, L. (2001). *Detecção, identificação e análise de necessidades de formação e aprendizagem*. Matosinhos, Contemporânea Editora.

- SILVERMAN, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos. Métodos para análise de entrevistas, textos e interações*, 3ª edição. Porto Alegre, Artmed Editora.
- SIMÕES, A. (2008). A avaliação da formação. *Formar*, n.º 64, julho/agosto/setembro, pp. 37-41.
- SIMÕES, G. M. J. (2004). Urdindo a teia: o dilema das fronteiras na construção de um agrupamento “vertical” de escolas. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e Gestão Local da Educação. Actas do III Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 211-218. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SIMÕES, G. M. J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção*. Porto, Edições ASA.
- SIMÕES, J. M. P. (2012). *Para uma compreensão da fusão dos agrupamentos de escolas. Uma questão estratégica ou o desencadear de uma maior burocratização*. Dissertação de Mestrado. Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- SIMON, H. A. (1947). *Administrative behavior*. New York, Macmillan.
- SIMON, H. A. (1960). *The New Science of Management Decision*. New York, Harper and Row Publishers.
- SIMON, H. A. (1965). *Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas*, 2ª edição. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- SIMON, H. A. (1981). *As Ciências do Artificial*. Coimbra, Edições Almedina.
- SIMONET, J. *et al.* (2007). *Le conseil*, quatriéme tirage. Saint-Germain, Éditions d’Organisation Eyrolles.
- SIMONS, P. R.-J. (2001). Escuelas que aprenden: ¿son diferentes a otro tipo de organización que aprende? *Organización y Gestión Educativa*, vol. 9, n.º 5, Septiembre y Octubre, pp. 22-27.
- SINDEP (2012). *Alteração ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, pp.1-12. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em: http://www.arlindovsky.net/wp-content/uploads/2012/02/ParecerGestaoEscolar_SINDEP.pdf
- SINGER, M. G. (1990). *Human Resource Management*. Boston, PWS-KENT Publishing Company.

- SION, D. E. *et al.* (2011). *Marketing Educacional*, pp. 1-10. [Versão eletrónica]. Consultado em 30 de janeiro de 2016, em:
<http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0017.pdf>
- SKINNER, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York, Knopf.
- SLATER, P. E. (1955). Role differentiation in small groups. *American Sociological Review*, vol. 20, n.º 3, June, pp. 300-310.
- SLEEZER, C. M. (1992). Needs Assessment: Perspectives from the Literature. *Performance Improvement Quarterly*, vol. 5, n.º 2, June, pp. 34-46.
- SMIRCICH, L. (1985). Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves? In P. J. Prost *et al.* (eds.). *Organizational Culture*, pp. 55-72. Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- SMITH-STEVENSON, R. & SAUL, C. E. (1994). *An investigation into burnout among Mississippi high school principals*. Presentation of annual conference Mid-South Educational Research Association, United States, Mississippi, 9-11 November.
- SMYLIE, M. A. & BROWNLEE-CONYERS, J. (1992). Teacher Leaders and Their Principals: Exploring the Development of New Working Relationships. *Educational Administration Quarterly*, vol. 28, n.º 2, May, pp. 150-184.
- SMYLIE, M. A.; CONLEY, S. & MARKS, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. Building leadership into the roles of teachers. In J. F. Murphy (ed.). *The Educational Leadership Challenge. Redefining Leadership for the 21st Century*, pp. 162-188. Chicago, University of Chicago Press.
- SMYLIE, M. A. *et al.* (2007). Trust and the Development of Distributed Leadership. *Journal of School Leadership*, vol. 17, n.º 4, June, pp. 469-503.
- SOARES, G. I. M. (2004). *Liderança na Escola: Modos de Viver e Sentir de Presidentes das Direcções Executivas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (policopiado).
- SOARES, J. C. (2011). *Dicionário de Gestão*, 1ª edição. Lisboa, Plátano Editora.
- SOARES, J. F. & ALVES, M. T. A. (2010). *Escolha de escolas para estudo do efeito da gestão escolar no desempenho dos alunos de Ensino Fundamental*. São Paulo, Fundação Victor Civita.
- SOARES, J. G. (2014). A Gestão do Tempo. Eu, os Outros, as Coisas e o Tempo. *Dirigir & Formar - Separata. A Gestão do Tempo*, n.º 7, abril a junho, pp. 1-11.

- SOARES, M. (2003). Do projecto à gestão partilhada da escola. In A. P. Vilela (coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, p. 17. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- SOARES, M. (2010). O que são Agrupamentos TEIP? *Ozarfaxinars*, n.º 22, pp. 1-14. [Versão eletrónica]. Consultado em 3 de abril de 2013, em:
http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf
- SOARES, T. & CARVALHO, M. J. (2015). Racionalidades e representações na eleição do diretor da escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 30, n.º 30, pp. 123-138.
- SOLABARRIETA, J. & AUZMENDI, E. (2005). *Ventajas e inconvenientes de la educación a distancia a través de Internet: formación presencial versus formación virtual*, pp. 1-12. [Versão eletrónica]. Consultado em 27 de março de 2015, em:
<http://www.oocities.org/es/gsanchezquiroz/hw/foro/articulo13.pdf>
- SOMEKH, B. (1989). Action Research and Collaborative School Development. In R. McBride, (ed.). *The In-Service Training of Teachers*, pp. 160-176. London, The Falmer Press.
- SOMMERVILLE, R. A. (1980). *A relations between organizational climate and student achievement*. Doctoral Thesis. Minneapolis, University of Minnesota (policopiado).
- SOSA, J. J. R. et al. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa de Escuelas de Calidad*. Ciudad del México, Secretaría de Educación Pública.
- SOSA, M. J. C. & HURTADO, M. G. R. (2014). Liderazgo Creativo: Hacia Una Nueva Perspectiva de la Gestión del Talento en Organizaciones Educativas. In A. M. Rivilla; C. R. Serna & D. A. A. S. Antonio (coords.). *Desarrollo de las Instituciones y su Incidencia en la Innovación de la Docencia*, 1ª edición pp. 217-221. Madrid, Editorial Universitas.
- SOTO, E. (2002). *Comportamento Organizacional. O Impacto das Emoções*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning.
- SOTO, J. C. (2013). La dirección escolar y el cambio: entre la realidad y el deseo. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 21, n.º 4, Julio y Agosto, pp. 22-26.
- SOTO, P. F. (2005). *Metodología de Gestión de Centros Educativos. Estructura, Organización y Planificación del Trabajo en el Centro Educativo*, 1ª edición. Vigo, Ideaspropias Editorial.

- SOTOMAYOR, A. M.; RODRIGUES, J. & DUARTE, M. (2014). *Princípios de Gestão das Organizações*, 2ª edição revista e aumentada. Carcavelos, REI dos Livros.
- SOUSA, A. (2009). *Introdução à Gestão. Uma Abordagem Sistémica*, 14ª edição. Lisboa - São Paulo, Editorial Verbo.
- SOUSA, F. H. (2006). *Os Comportamentos nas Organizações*. Lisboa, Editorial Verbo.
- SOUSA, F. J. V. C. & MONTEIRO, I. P. (2013). *Liderança de equipas na resolução de problemas complexos. Um guia para a inovação organizacional*, 1ª edição, 2ª reimpressão. Lisboa, Edições Sílabo.
- SOUSA, F. V. (2012). Mega, Porquê? *Correio da Manhã Online*, 30/05/2012, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 23 de julho de 2013, em:
<http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/opiniaio/mega-porque>
- SOUSA, M. F. & BAPTISTA, C. S. (2011). *Como Fazer Investigações, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa, PACTOR.
- SOUSA, M. J. et al. (2006). *Gestão de Recursos Humanos. Métodos e Práticas*. Lisboa, LIDEL Edições Técnicas.
- SOUSA, V. E. (1996). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Uma Perspectiva Cultural e Política*. Braga, Centro de Estudos em Economia e Gestão da Universidade do Minho.
- SOUSA, V. F. A. (2010). *Liderança na escola. Identificação do perfil do líder e do tipo de liderança. Um estudo sobre os directores de escola*. Dissertação de mestrado. Évora, Departamento de Pedagogia da Educação da Universidade de Évora (policopiado).
- SOUZA, V. B. A. & FARIA, E. T. (1994). *Administração Escolar*. Cadernos EDIPUCRS, Série Educação 2. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- SOUTO, G. & SOUTO, A. (1994). Rede Escolar do Concelho de Vila Real. In A. A. Pereira et al. (orgs.). *Problematizando a Educação Básica: Territórios Educativos e Rede Escolar*, Cadernos Profissionais 3, 1ª edição, pp. 59-118. Porto, Edições POLITEMA.
- SOUTHWORTH, G. (2002) Learning - centred leadership in schools. In L. Moos (ed.). *Educational Leadership - understanding and developing practice*, pp. 33-52. Copenhagen, Danish University of Education.
- SOUTHWORTH, G. (2004). *El liderazgo de la escuela primaria en su context. Diferencias de liderazgo de las escuelas pequeñas, medianas y grandes*. Londres y Nueva York, Routhedge Falmer.

- SOUTO, M. P. & FERNÁNDEZ, R. G. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 237-250.
- SOUZA, Â. R. (2001). *Conselho de Escola: construindo a democracia*. Curitiba, UFPR, SISMMAC & SISMMAR.
- SOUZA, Â. R. (2006). *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (policopiado).
- SPANGLER, W. D. & BRAIOTTA, L. Jr. (1990). Leadership and Corporate Audit Committee Effectiveness. *Group & Organization Studies*, vol. 15, n.º 2, June, pp. 134-157.
- SPARROW, P. R. & HILTRO, J. M. (1994). *European Human Resource Management in Transition*. London, Prentice-Hall.
- SPILLANE, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- SPILLANE, J. P. (2010). Educational leadership & management: taking a distributed perspective. In Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas (org.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, pp. 21-37. Getafe, Asunción Manzanares Moya y Wolters Kluwer España.
- SPILLANE, J. P. & CAMBURN, E. M. (2006). *The practice of leading and managing: The Distribution of Responsibility for Leadership and management in the Schoolhouse*. San Francisco, CA, American Educational Research Association.
- SPILLANE, J. P. & DIAMOND, J. B. (2007) *Distributed leadership in practice*. New York, Teachers College Press.
- SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R. & DIAMOND, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, vol. 30, n.º 3, April, pp. 23-28.
- SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R. & DIAMOND, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of curriculum Studies*, vol. 36, n.º 1, pp. 3-34.
- SPILLANE, J. P. & HEALEY, K. (2010). Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective: An Exploration of some Study Operations and Measures». *The Elementary School Journal*, vol. 111, n.º 2, December, pp. 253-281.

- SPILLANE, J. P. & ZUBERI, A. (2009). Designing and Piloting a Daily Practice Log: Using Logs to Study the Practice of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, vol. 45, n.º 3, August, pp. 375-423.
- SPÍNOLA, M.; MENDONÇA, A. & BENTO, A. (2011). Liderança e Projecto Educativo de Escola: relações, percursos e práticas. In C. S. Reis & F. S. Neves (coords.). *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação 2011*, vol. III, pp. 183-188. Guarda, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (suporte digital).
- SPLIU (2010). *Comunicado. Mega-Agrupamentos*, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em: <http://www.spliu.pt/spliu114.pdf>
- SPLIU (2011). *Avaliação do Desempenho Docente, Alterações Curriculares, Organização do Ano Lectivo de 2011/2012 e Constituição de Mega-Agrupamentos poderão levar ao colapso do Sistema Educativo*, pp. 1-2. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em: <http://www.spliu.pt/spliu132.pdf>
- SPLIU (2012a). *Parecer sobre a Alteração ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, pp. 1-4. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em: <http://www.spliu.pt/spliu164.pdf>
- SPLIU (2012b). *Alteração do regime de autonomia, gestão e administração das escolas. SPLIU não subscreve acordo com o MEC*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 1 de abril de 2013, em: <http://www.spliu.pt/>
- SPLIU (2013). *SPLIU é contra hiper, mega Agrupamentos de escolas*, p. 1. [Versão eletrónica]. Consultado em 31 de março de 2013, em: <http://www.spliu.pt/spliu190.pdf>
- SROUR, R. H. (1998). *Poder, Cultura e Ética nas Organizações*, 12ª edição. Rio de Janeiro, Editora Campus - Elsevier.
- STEADHAM, S. V. (1980). Learning to select a needs assessment strategy. *Training and Development Journal*, vol. 34, n.º 1, pp. 55-61.
- STEEN, S. J. (2012). Propriedade, auto-organização e diversidade como as principais características das escolas independentes. In M. E. Raymond; S. J. Steen & A. H. Cristo (orgs.). *As Novas Escolas*, pp. 59-90. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- STEIN, G. (2007). Valores familiares e gestão eficaz. In P. Drucker & P. Paschek (orgs.). *As Virtudes Cardeais de um Líder*, 1ª edição, pp. 165-176. Cascais, Editora Pergaminho.

- STEIN, S. J. (2013). *Inteligência Emocional para Totós*, 1ª edição. Porto, Porto Editora.
- STEVENSON, J. *et al.* (2005). *Follow-up Research into the State of School Leadership in England*. Nottingham, Department for Education and Skills Publications.
- STEWART, D. (1979). A critique of school climate: what it is, how it can be improved and some general recommendations. *The journal of educational administration*, vol. 17, n.º 2, October, pp. 148-159.
- STIGLITZ, J. (2013). *O Preço da Desigualdade*. Lisboa, Bertrand Editora.
- STOER, A. R. & RODRIGUES, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parcerias. In A. M. Bettencourt *et al.* (orgs.). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da acção educativa*, 1ª edição, pp. 171-193. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- STOER, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa, Livros Horizonte.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980. Uma Década de Transição*. Porto, Edições Afrontamento.
- STOGDILL, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of literature. *Journal of Psychology*, vol. 25, n.º 1, pp. 35-71.
- STOGDILL, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, vol. 47, n.º 1, pp. 1-14.
- STOGDILL, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York, Free Press.
- STOLL, L. & FINK, D. (1996). *Changing our Schools: Linking Schools Effectiveness and School Improvement*. Buckingham, Open University Press.
- STOLL, L. & FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, Octaedro.
- STOLL, L. & MORTIMORE, P. (1997). School effectiveness and school improvement. In J. White & M. Barber (eds.). *Perspectives of school effectiveness and school improvement*, pp. 9-24. London, Institute of Education, University of London.
- STOLL, L. & MYERS, K. (1998). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London, Falmer Press.
- STOLL, L. & TEMPERLEY, J. (2009). *Improving School Leadership: The Toolkit*. Paris, OECD, pp. 1-52. [Versão eletrónica]. Consultado em 3 de janeiro de 2013, em: www.oecd.org/dataoecd/63/37/44339174.pdf

- STOLL, L. *et al.* (2001). The Change Equation: Capacity for Improvement. In J. MacBeath & P. Mortimore (eds.). *Improving School Effectiveness*, pp. 169-190. Bucking, Open University Press.
- STONER, J. A. F. (1982). *Administração*, 2ª edição. Rio de Janeiro, Editora Prentice-Hall do Brasil.
- STONER, J. A. F. & FREEMAN, R. E. (1995). *Administração*, 5ª edição. Rio de Janeiro, Editora Prentice-Hall do Brasil.
- STOREY, J. (ed.) (1991). *New Perspectives of Human Resources Management*. London, Routledge.
- STOREY, J. (1992). *Developments in the Management of Human Resources*. Oxford, Blackwell.
- STOREY, J. (1995). *Human Resources Management. A Critical Text*. London, Routledge.
- STUARDO, G. M. & SÁNCHEZ, J. M. (2010). *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación Actual, Desafíos y Propuestas de Política*. Santiago de Chile, FONIDE/Fundación Chile.
- STUARDO, G. M. & SÁNCHEZ, J. M. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 48, n.º 1, pp. 63-80.
- STUARDO, G. M. & SÁNCHEZ, J. M. (2012). Formación de Directores Escolares en Chile: Características y Desafíos. In J. Weinstein & G. M. Stuardo (eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, pp. 83-109. Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE.
- STUART, L. H.; MILLS, A. M. & REMUS, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, vol. 53, n.º 3, November, pp. 733-741.
- STUFFLEBEAM, D L. *et al.* (1985). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston, Kluwer-Nijhoff.
- SUAREZ, T. M. (1985). Needs Assessment Studies. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds.). *The international encyclopedia of education*, 1st edition, pp. 3492-3496. Oxford, Pergamon.
- SUAREZ, T. M. (1990). Needs Assessment Studies. In R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 26-31. New York, McMillan.

- SUAREZ, T. M. (1994). Needs Assessment Studies. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds.). *The international encyclopedia of education*, 2nd edition, vol. 7, pp. 4056-4060. Oxford, Pergamon.
- SULLIVAN, J. J. (1983). A Critique of Theory Z. *Academy of management review*, vol. 8, n.º 1, January.
- SULLIVAN, S. & GLANZ, J. (2009). *Supervision that Improves Teaching and Learning. Strategies and Techniques*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- SUN, J. & LEITHWOOD, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n.º 4, especial, pp. 41-70.
- SUNGAILA, H. (1990). Organizations Alive! Have We at Last Found the Key to a Science of Educational Administration? *Studies in Educational Administration*, n.º 52, May, pp. 3-26.
- SUROVIKINA, E. (2015). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 67, Enero-Abril, pp. 121-138.
- SVĚTLÍK, J. (1996). *Marketing školy*. Zlín, EKKA.
- SWAN, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, vol. 22, n.º 2, pp. 306-331.
- SYROIT, J. (1996). Liderança organizacional. In C. A. Marques & M. P. Cunha (coords.). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*, 1^a edição, pp. 237-275. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- SYROIT, J. (2000). Liderança organizacional. In C. A. Marques & M. P. Cunha (coords.). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*, 2^a edição, pp. 237-275. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- TAGIURI, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litwin (eds.). *Organizational climate: explorations of a concept*, pp. 11-35. Boston, Division of Research, Harvard Business Scholl.
- TAMO, K. (2006). *Introdução à Gestão das Organizações. Conceitos e Estudos de Casos*, 2^a edição. Luanda, Editora, Capatê Publicações.
- TANGGAARD, L. (2008). Objections in Research Interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 7, n.º 3, pp. 15-29.

- TANNENBAUM, A. S. (1968). *Control in organizations*. New York, McGraw-Hill.
- TANNENBAUM, R. & SCHMIDT, W. H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, vol. 36, n.º 2, March-April, pp. 95-101.
- TANNENBAUM, S. I. & YUKL, G. (1992). Training and Development in Work organizations. *Annual Review of Psychology*, vol. 43, pp. 399-441.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- TAVARES, C. (2013). Diagnóstico de necessidades de formação. *Dirigir & Formar*, n.º 3, abril/junho, pp. 50-53.
- TAVARES, L. V. (1991). *Desenvolvimento dos sistemas educativos: modelos e perspectivas*. Lisboa, Ministério da Educação - Gabinete de Estudos e Planeamento.
- TAVARES, M. M. V. (2004). *Desenvolvimento Organizacional. Gerir as Organizações em Tempo de Mudança*. Lisboa, Universidade Lusíada Editora.
- TAVARES, M. M. V. (2006a). *Estratégia e Gestão por Objectivos: duas metodologias de gestão para as organizações actuais*, 3ª edição. Lisboa, Universidade Lusíada Editora.
- TAVARES, M. M. V. (2006b). Sob a égide dum novo paradigma da gestão de recursos humanos. In M. M. V. Tavares (coord.). *Novo Paradigma de Gestão de Recursos Humanos para o Século XXI*, pp. 19-20. Lisboa, Universidade Lusíada Editora.
- TAVARES, M. M. V. (2006c). Mudanças de paradigma na gestão de recursos humanos das organizações. In M. M. V. Tavares (coord.). *Novo Paradigma de Gestão de Recursos Humanos para o Século XXI*, pp. 21-35. Lisboa, Universidade Lusíada Editora.
- TAVARES, M. M. V. (2011). *A gestão de pessoas: novos rumos desta função nas organizações*. Lisboa, Universidade Lusíada Editora.
- TAYLOR, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York, Harper & Brothers.
- TAYLOR, F. (1944). *Principios de Administración Científica*. Buenos Aires, Editorial Argentina de Finanzas y Administración.
- TAYLOR, F. (1990). *Princípios de Administração Científica*, 8ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- TAYLOR, F. (1992). Principes d'Organisation Scientifique des Usines. In J.-F. Chanlat & F. Séguin (eds.). *L'Analyse des Organisations. Une Anthologie sociologique. Tome I - Les theories de l'organisation*, pp. 79-94. Québec, Gaetan Morin.
- TAYLOR, F. (2009). *Princípios de Administração Científica*, 8ª edição, 14ª reimpressão. São Paulo, Editora Atlas.

- TAYLOR, P. J.; O'DRISCOLL, M. P. & BINNING, J. F. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, vol. 8, n.º 2, April, pp. 29-50.
- TEDDLIE, C. & REYNOLDS, D. (2000). The Process of School Effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (eds.). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, pp. 134-159. London, Falmer Press.
- TEIXEIRA, B. B. & MALINI, E. (2012). Formação de Diretores: Exigência à Melhoria da Gestão Escolar. In M. Â. Aguiar & B. Sander (coords.). *Gestão pedagógica e política educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*, pp. 1-14. Zaragoza, ANPAE (suporte digital).
- TEIXEIRA, H. J. (2003). *Da Administração Geral À Administração Escolar. Uma Revalorização do Papel do Diretor da Escola Pública*, 1ª edição. São Paulo, Editora Edgard Blücher.
- TEIXEIRA, M. (1993). *O professor e a escola: contributo para uma abordagem organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- TEIXEIRA, M. (1994). O Novo Modelo de Gestão das Escolas. In M. Teixeira (org.). *Administração Escolar*. Módulo I, caderno n.º 1, 2ª edição aumentada, pp. 33-39. Porto, Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Amadora, Editora McGraw-Hill de Portugal.
- TEIXEIRA, M. (2008). Clima de escola na perspectiva dos alunos. In C. Alves-Pinto (coord.). *Alunos na Escola: imagens e interações*, pp. 79-116. Porto, Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- TEIXEIRA, M. (2009). *Autonomia da Escola - os discursos, a legislação e as práticas*. Porto, Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- TEIXEIRA, M. (2011). *Autonomia das escolas. Os discursos, a legislação e as práticas*. Porto, Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- TEIXEIRA, M. et al. (2002). *O estado da educação pela voz dos seus profissionais. Análise dos resultados da consulta nacional da FNE*. Porto, Edições Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- TEIXEIRA, S. (1998). *Gestão das Organizações*, 1ª edição. Lisboa, McGraw-Hill.
- TEIXEIRA, S. (2011). *Gestão Estratégica*. Lisboa, Escolar Editora.

- TEIXEIRA, S. (2013). *Gestão das Organizações*, 3ª edição. Lisboa, Escolar Editora.
- TEIXEIRA, V. (2014). *Trajetos e olhares na ação de liderar de diretores/as de agrupamentos de escolas com formação de base no 1ª CEB*. Dissertação de Mestrado. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (policopiado).
- TEJEDOR, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, n.º 6, 2º semestre, pp. 15-37.
- TEJEIRO, J. B. *et al.* (1997). *Cultura y Cambio Organizacional. Principios de organización y sistemas. Organización y sistemas 8*. Madrid, Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas.
- TEMPLAR, R. (2008). *As Regras da Gestão. O Código do Sucesso*, 1ª edição. Lisboa, Editorial Presença.
- TENA, R. B. *et al.* (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, n.º 22, pp. 35-76.
- TEODORO, A. (1994). *Política Educativa em Portugal: educação e desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa, Bertrand.
- TERRÉN, E. (2003). Rutina, diversidad e incertidumbre: la organización educativa ante entornos multiculturales. In N. S. C. Ferreira (org.). *A gestão da educação numa sociedade mundializada. Por uma nova cidadania*, pp. 127-153. Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- THE WALLACE FOUNDATION (2009). *Assessing the Effectiveness of School Leaders: New Directions and New Processes*. New York, The Wallace Foundation.
- THOMAS, N. (2009). *O melhor de John Adair sobre Liderança e Gestão*. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- THOMPSON, J. D. (1967). *Organizations in Action*. New York, McGraw-Hill.
- THRULER, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- THURLER, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*, 1ª edición. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- THURLER, M. G. & MAULINI, O. (2012). Introdução. A organização do trabalho escolar: pensá-lo para fazê-lo evoluir. In M. G. Thurler & O. Maulini (orgs.). *A Organização do Trabalho Escolar. Uma Oportunidade para Repensar a Escola*, pp. 11-34. Porto Alegre, Penso Editora.

- TIMPERLEY, H. (2009) Distributing leadership to improve outcomes for students. In K. Leithwood; B. Mascal & T. Strauss (orgs.). *Distributed Leadership According to the Evidence*, pp. 197-222. New York, Routledge.
- TICHY, N. M. & DEVANNA, M. A. (1986). *The Transformational Leader*. New York, John Wiley & Sons.
- TOBELLA, J. E. (2004). La Selección de Directores Escolares en Europa. *Organización y Gestión Educativa*, vol. 12, n.º 3, Mayo y Junio, pp. 21-24.
- TOLEDO, S. V. (2012). La profesionalización de la función directiva en España: competencias y necesidades formativas. In J. S. Rubio *et al.* (orgs.). *Gestión Pedagógica y Política Educativa. Desafíos para la mejora de la función y profesionalización de los educadores. III Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación*, pp. 129-156. Zaragoza, Fórum Europeo de Administradores de la Educación del Estado Español (suporte digital).
- TOLEDO, S. V. & AGUDO, J. L. B. (2008a). Competencias Formativas Asociadas al Director: Una Propuesta desde la Comunidad de Aragón. In A. V. Sánchez (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 999-1008. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- TOLEDO, S. V. & AGUDO, J. L. B. (2008b). Necesidades formativas del Director: Análisis de la Formación Inicial en la comunidad Autónoma de Aragón. In J. G. Sallán & S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, pp. 1-10. Madrid, Wolters Kluwer España (suporte digital).
- TOLEDO, S. V.; AGUDO, J. L. B. & ORÚS, M. L. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n.º 5, pp. 79-97.
- TOLEDO, S. V. & ORÚS, M. L. (2014). *¿Cómo formamos a nuestros líderes educativos?*, pp. 1-19. [Versão eletrónica]. Consultado em 26 de abril de 2015, em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fride.org.mx%2F11%2Findex.php%2FRIDESECUNDARIO%2Farticle%2Fdownload%2F814%2F795&ei=3so8VeiiEabU7Ab9moCoCQ&usg=AFQjCNGK3Wb9YD0gSc7Es7bFwnL849bg5Q&sig2=rIDo0zy948xPOtXvl5gXsA&bvm=bv.91665533,d.d24>

- TOLEDO, S. V.; ORÚS, M. L. & JIMÉNEZ, T. G. (2013). Formación para la formación directiva en Aragón. *Fórum Aragón*, n.º 9, año III, Junio, pp. 34-37.
- TOM, A. R. (1985). Rethinking the relationship between research and practice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, n.º 2, pp. 139-153.
- TOMÁS, C. & GAMA, A. (2014). O que, como e onde se investiga sobre os TEIP (1998-2012). Análise da produção científica em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 66/2, Septiembre-Diciembre, pp. 1-11.
- TOMÁS, C.; GAMA, A. & DIAS, M. (2011). Os Saberes Académicos sobre os TEIP e os EPIS - Análise de Teses de Mestrado e Doutoramento (1996-2011). In C. S. Reis & F. S. Neves (orgs.). *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. III, pp. 111-116. Guarda, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (suporte digital).
- TOMÁS, M. (1995). Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos. *Revista Educar*, n.º 19, pp. 61-76.
- TOMÁS, M. et al. (2001). *Terminologia de Formação Profissional. Alguns Conceitos de Base - III*. Lisboa, Direção Geral de Emprego e Formação Profissional.
- TONDEUR, J. et al. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, vol. 51, n.º 1, August, pp. 212-223.
- TORMENTA, J. R. (2010). Mega-agrupamentos: o risco de um cavalo-de-tróia. *A página da educação*, n.º 190, série II, outono, pp. 28-29.
- TORMENTA, J. R. (2012). TEIP 1, TEIP 2, TEIP 3... Serão realidades semelhantes? *A página da educação*, n.º 199, série II, inverno, pp. 24-25.
- TORRÃO, A. P. (1993a). Educação Básica e Escola Básica Integrada. In E. L. Pires (coord.). *Educação para todos. Fórum Nacional - Escolas Básicas Integradas 93*, pp. 41-45. Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação Para Todos n.º 3. Lisboa, Ministério da Educação.
- TORRÃO, A. P. (1993b). *Educação Básica Integrada. Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*. Porto, Porto Editora.
- TORRECILLA, F. J. M. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º 4e, pp. 11-24.

- TORRECILLA, F. J. M. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. In J. Weinstein & G. M. Stuardo (eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, pp. 19-40. Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE.
- TORRECILLA, F. J. M. & CARRASCO, M. R. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, n.º 361, Mayo-Agosto, pp. 141-170.
- TORRECILLA, F. J. M. & HERNÁNDEZ, R. B. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación*, n.º 319, Mayo-Agosto, pp. 201-222.
- TORRECILLA, F. J. M.; HERNÁNDEZ, R. B. & PÉREZ-ALBO, M. J. (1999). *La Dirección Escolar. Análisis e Investigación*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- TORRES, L. M. L. (1995). *Cultura Organizacional Escolar. Um Estudo Exploratório a partir das Representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Braga, Instituto de Educação e psicologia da Universidade do Minho (policopiado).
- TORRES, L. M. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores portugueses numa escola portuguesa*, 1ª edição. Oeiras, Celta Editora.
- TORRES, L. M. L. (2001). A Cultura Organizacional na (Re)conceptualização da Formação em Contextos Organizacionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 21-22, pp. 119-150.
- TORRES, L. M. L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária*. Tese de Doutoramento. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policopiado).
- TORRES, L. M. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. 1ª edição. Braga, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- TORRES, L. M. L. (2005a). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 13, n.º 49, outubro/dezembro, pp. 435-451.

- TORRES, L. M. L. (2005b). Construções culturais e o processo de construção da *gestão democrática* numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 18, n.º 2, pp. 89-124.
- TORRES, L. M. L. (2006). Cultura Organizacional em Contexto Escolar. In L. C. Lima (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*, 1ª edição, pp. 133-195. Porto, Edições ASA.
- TORRES, L. M. L. (2007). A escola como entreposto cultural: espaços e tempos na reconfiguração da cultura organizacional da escola. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *A assessoria na educação em debate. IV Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, pp. 195-204. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- TORRES, L. M. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento cultural da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 21, n.º 1, pp. 59-81.
- TORRES, L. M. L. (2010). Processos de Liderança e Modos de Regulação Cultural nas Organizações Escolares: Um Estudo sobre os Perfis e as Práticas de dois Gestores numa Escola Secundária. In A. M. Catani *et al.* (orgs.). *Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Governo da Escola: Os Novos Referenciais, as Práticas e a Formação*, pp. 1-15. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).
- TORRES, L. M. L. (2011a). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. C. Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*, pp. 109-152. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- TORRES, L. M. L. (2011b). Liderança singular na escola plural: rumo à personificação das culturas da Escola? In A. Neto-Mendes; Costa, J. A. & A. Ventura (orgs.). *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, pp. 225-239. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- TORRES, L. M. L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 23, n.º 23, pp. 51-76.
- TORRES, L. M. L. & PALHARES, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 14, n.º 14, pp. 77-99.

- TÓRREZ, N. C. C. (2011). Realidad y perspectivas para el ejercicio directivo en Nicaragua. In J. G. Sallán & D. C. Ceacero (coords.). *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*, Serie Informes, n.º 3, pp. 117-130. Santiago de Chile, Santillana.
- TORRINGTON, D. & WEIGHTMAN, J. (1989). *The Reality of School Management*. Oxford, Blackwell Education.
- TORRINGTON, D. et al. (2009). *Fundamentals of Human Resource Management. Managing People at Work*, 1st edition. Harlow, Pearson Education.
- TOSI, H. L. & KIKER, S. (1997). Commentary on “Substitutes for leadership”. *The Leadership Quarterly*, vol. 8, n.º 2, pp. 109-112.
- TOURISH, D. (2013). *The Dark Side of Transformational Leadership: A critical perspective*. New York, Routledge.
- TOWLER, A. J. (1993). Effects of Charismatic Influence Training on Attitudes, Behavior, and Performance. *Personnel Psychology*, vol. 56, n.º 2, June, pp. 363-381.
- TRECHERA, L. J. (2000). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.
- TREVISAN, R. (coord.) (1998). *Michaelis. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, Companhia Melhoramentos.
- TRICE, H. M. (1985). Rites and Ceremonials in Organizational Cultures. *Research in the Sociology of Organizations*, vol. 4, pp. 221-270.
- TRICE, H. M. & BEYER, J. M. (1986). Charisma and its routinization two social movement organizations. In L. L. Cummings & B. M. Staw (eds.). *Research in Organizational Behavior*, vol. 8, pp. 113-164. Greenwich, JAI Press.
- TRICE, H. & BEYER, J. M. (1993). *The Cultures of Work Organizations*. New Jersey, Prentice-Hall.
- TRIGO, J. R. & COSTA, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em educação*, vol. 16, n.º 58, janeiro/março, pp. 561-581.
- TRINDADE, A. R. (1990). *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa, Universidade Aberta.
- TRIPA, M. R. P. (1994). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*. Porto, Edições ASA.

- TRISTÁN, S. A. E. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (policopiado).
- TUCKER, K. D. (1974). *A model for community needs assessment. Report Central Florida Community Colleges Consortium*. Gainesville, Institute of Higher Education, University of Florida.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*, 4ª edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUMBULA, S. H. & COSTA, J. A. (2010). Culturas organizacionais e liderança nas escolas. A direcção por valores em estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 9, ano IX, pp. 193-204.
- TURNER, C. (1988). Organizing Educational Institutions as Anarchies. In A. Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*, pp. 79-83. Milton Keynes, Open University Press.
- TURNIPSEED, D. (1990). Evaluation of Health Care Work Environments via a Social Climate Scale: Results of a Field Study. *Hospital Health Services Administration*, vol. 35, n.º 2, Summer, pp. 245-262.
- TYLER, W. (1991). *Organización Escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid, Morata.
- TYSON S. (1995). *Human Resource Strategy*. London, Pitman Publishing.
- UDY, S. H. (1959). "Bureaucracy" and "Rationality" in Weber's Organization Theory: An Empirical Study. *American Sociological Review*, vol. 24, n.º 6, December, pp. 791-795.
- ULLASTRES, A. M. & ORTEGA, E. M. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- ULRICH, D. (2000). *Recursos humanos estratégicos: novas perspectivas para os profissionais de RH*. São Paulo, Futura.
- ULRICH, D. (2007). Credibilidade x aptidão. In F. Hesselbein; M. Goldsmith & R. Beckhard (orgs.). *O Líder do Futuro*, pp. 241-251. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- URBEA, J. & ORO, G. G. (2012). *Êxito. As 11 chaves da motivação, do sucesso e da liderança vistas a partir dos melhores treinadores do mundo*, 1ª edição. Estoril, Primebooks.

- URWICK, L. F. (1937). The Functions of Administration with Special Reference to the Work of Henri Fayol. In L. Gulick & L. Urwick (eds.). *Papers on the Science of Administration*, pp. 117-130. New York, Institute of Public Administration.
- UZAN, O. (2000). Que é a gestão da organização? In T. L. Castro (ed.). *Introdução à Gestão*, pp. 96-107. Mem Martins, Publicações Europa-América.
- VAILLANT, D. & MARCELO, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid, Narcea Ediciones.
- VAL, A.-S. F. (2007). La participación y la dirección de los centros escolares. *Participación educativa*, n.º 5, Junio, pp. 5-17.
- VALA, J. (2009). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*, 15ª edição, pp. 101-128. Porto, Edições Afrontamento.
- VALA, J.; MONTEIRO, M. B. & LIMA, M. L. (1988). Culturas organizacionais: uma metáfora à procura de teorias. *Análise Social*, vol. XXIV (2.º-3.º), n.ºs 101-102, pp. 663-687.
- VALA, J. et al. (1994). *Psicologia Social das Organizações: Estudos em Empresas Portuguesas*. Oeiras, Celta Editora.
- VALENZUELA, P. & HORN, A. (2012). Influencia del Liderazgo Directivo en los Resultados de los Estudiantes. In J. Weinstein & G. M. Stuardo (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, pp. 325-348. Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE.
- VALERIEN, J. & DIAS, J. A. (2002). *Gestão da Escola Fundamental. Subsídios para a análise e sugestões de aperfeiçoamento*, 8ª edição. São Paulo, Cortez Editora.
- VALLE, J. E. (2013). Profesionalización de la dirección escolar: claves de un debate. *Participación Educativa*, vol. 2, n.º 2, Junio, pp. 51-59.
- VAN MAANEM, J. (1991). The smile factory: work at Disneyland. In P. Frost et al. (eds.). *Reframing Organizational Culture*, pp. 58-76. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- VAN MAANEM, J. & BARLEY, S. R. (1984). Occupational Communities: Culture and Control in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, vol. 6, pp. 286-366.
- VAN MAANEM, J. & BARLEY, S. R. (1985). Cultural Organization: Fragments of a Theory. In P. Frost et al. (eds.). *Organizational Culture*, pp. 31-54. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- VARÃO, S. (2009). *Gestão de Recursos Humanos para Principiantes*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.

- VARELA, B. L. (2006). *Manual de Administração Escolar*, pp. 1-149. [Versão eletrónica]. Consultado em 6 de julho de 2014, em:
http://www.academia.edu/9241997/Manual_de_Administra%C3%A7%C3%A3o_Escolar
- VARELA, F. M. (1996). A construção de Saberes Profissionais em Situações de Trabalho. In A. Estrela; R. Canário & J. Ferreira (orgs.). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*, vol. I, pp. 513-518. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- VARELA, M. & DIAS, Á. (2015). *Introdução à Gestão. Gestão Empresarial*. Lisboa, Escolar Editora.
- VASAMILLET, C. (1997). A Formação Modular. Uma tecnologia ao serviço dos formandos e dos formadores. *Formar*, n.º 25, outubro/dezembro, pp. 4-23.
- VASCONCELOS, M. (1997). *Manual de Gestão. Guia dos Conceitos de A a Z*. Linda-a-Velha, Abril/Controljornal Editora.
- VASCONCELOS, T. (1998). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: um tecer de redes e parcerias. *A Revista da ESES*, nova série, n.º 9, janeiro, pp. 13-21.
- VAZ, C. B. (2015). A importância da educação emocional. *Psicologia na Actualidade*, n.º 23, março, pp. 30-34.
- VAZ, E. & MEIRINHOS, V. (2010). *Recursos Humanos: Das Teorias às Boas Práticas. Os Artigos de Investigação e Intervenção*. Santo Tirso, Editorial Novembro.
- VEIGA, J. J. (2005). A “Gestão Profissional” das Escolas Básicas e Secundárias: Um Novo Mito ou um Instrumento Transformador das Escolas? In L. L. Dinis & N. Afonso (eds.). *A Escola entre o Estado e o Mercado. O Público e o Privado na Regulação da Educação. Actas do II Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 391-404. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- VEIGA, J. J. (2010). A Necessidade de «Profissionalização» dos Gestores Escolares Face às Recentes Medidas de Política Educativa: Análise Curricular das Formações Especializadas em Administração Escolar. In A. M. Catani *et al.* (orgs.). *Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Governo da Escola:*

Os Novos Referenciais, as Práticas e a Formação, pp. 1-12. Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional (suporte digital).

VEIGUINHA, J. J. (1998). Autonomia da Escola e Projecto Educativo de Escola: Que Perspectivas? *Finisterra*, n.º 26, pp. 63-94.

VELHO, M. J. R. (2012). *A Consultoria num Agrupamento TEIP II. Contributos para a Compreensão do seu Processo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

VELOSO, A. (2014). Diagnóstico de necessidades de formação. Apresentação do caso de uma associação profissional. In F. Cascão (org.). *Gestão de competências do conhecimento e do talento. O estado da arte da teoria e as melhores práticas na gestão das pessoas*, 1ª edição, pp. 185-196. Lisboa, Edições Sílabo.

VELOSO, L.; RUFINO, I. & CRAVEIRO, D. (2010). Organização e Gestão Escolar: Entre o Centralismo Formal e a Apropriação Informal. In L. Veloso (coord.). *Escolas. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa. Relatório de investigação (FSE/CED/83498/2008)*, pp. 1-94. [Versão eletrónica]. Consultado em 27 de julho de 2013, em: <http://www.cies.iscte.pt/publicacoes/ficha.jsp?pkid=2960>

VELOSO, L.; RUFINO, I. & CRAVEIRO, D. (2012). Relação de procedimentos na escola pública. Entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 68, janeiro/abril, pp. 127-146.

VENÂNCIO, I. M. & OTERO, A. G. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.

VENTURA, A.; CASTANHEIRA, P. & COSTA, J. A. (2006). Gestão das Escolas Em Portugal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º 4e, pp. 128-136.

VENTURA, A. *et al.* (2005). Perceptions of leadership - A study from two Portuguese schools. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º 1, pp. 120-130.

VERDASCA, J. L. (2010). *Temas de Educação. Administração, organização e política*, 2ª edição. Lisboa, Edições Colibri.

VERDASCA, J. L. & MONTEIRO, A. (2012). Que perfil para o diretor escolar. In O. Magalhães & A. Folque (org.). *I Jornadas de Investigação em Educação*, pp. 17-42. Évora, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

- VERGARA, F. C. *et al.* (2014). Formación de Directores de Excelencia: Un Mismo Objetivo, Distintas Demandas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, vol. 53, n.º 2, Junio, pp. 91-111.
- VERGARA, S. C. (1998). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*, 2ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- VERGARA, S. C. (2003). *Gestão de Pessoas*, 3ª edição. São Paulo, Editora Atlas.
- VERGASTA, P. D. (2001). *Cultura e aprendizagem organizacional*, pp. 1-3. [Versão eletrónica]. Consultado em 21 de agosto de 2013, em: <http://www.revistaacademica.net/trabalho/t20001310.html#top>
- VERGÉS, J. M. V. (1999). *Función directiva*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- VERGNAUD, G. (2001). O desenvolvimento cognitivo do adulto. In P. Carré & P. Caspar (dír.s.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, pp. 207-221. Lisboa, Instituto Piaget.
- VIANA, C. (2010). Ao contrário de Portugal, lá fora aposta-se no regresso a escolas mais pequenas. *Público Online*, 10/07/2010, pp. 1-3. [Versão eletrónica]. Consultado em 18 de julho de 2013, em: <http://www.publico.pt/educacao/noticia/ao-contrario-de-portugal-la-fora-apostase-no-regresso-a-escolas-mais-pequenas-1447731>
- VICARI, R. (2015). *Liderança exercida pelo exemplo*, pp. 1-3. [Versão eletrónica]. Consultado em 3 de agosto de 2016, em: <http://www.senhorgestao.com.br/lideranca-exercida-pelo-exemplo/>
- VICENTE, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- VIDAL, D. G. & SCHWARTZ, C. M. (2011). História das Culturas Escolares no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 11, n.º 3, setembro/dezembro, pp. 153-159.
- VIDEIRA, D. J. P. (2012). *Organização e liderança escolar à luz dos dois últimos modelos*. Dissertação de Mestrado. Braga, Faculdade de Ciências Sociais de Braga da Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
- VIEGAS, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-2, pp. 219-232.
- VIEIRA, A. I. & SÁ, M. T. M. (1998). *Experiências Inovadoras no Ensino. Parcerias Educativas*, 1ª edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

- VIEIRA, A. M. S. N. & VIEIRA, R. M. N. (2011). Territórios educativos e mecanismos de lidar com a diferença na escola. In A. Moreira *et al.* (orgs.). *Educação, Territórios e (Des)Igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação*, pp. 311-329. Porto, Instituto e Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- VIEIRA, A. M. S. N. & VIEIRA, R. M. N. (2012). Entre o estigma e a afirmação positiva: os territórios educativos como espaços de mediação sociopedagógica. In A. M. Diogo; J. A. Palhares & P. Abrantes (coords.). *Sociedade, Crise e Reconfigurações. Atas do VII Congresso Português de Sociologia*, pp. 1-14. Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia (suporte digital).
- VIEIRA, C. (2011). Burnout. *Psicologia na Actualidade*, n.º 1, junho, pp. 32-38.
- VIEIRA, C. M. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 33, n.º 2, pp. 89-116.
- VIEIRA, C. R. & RELVAS, A. P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra, Quarteto Editora.
- VEIRA, F. (2001). Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, vol. 14, n.ºs 1-2, pp. 169-190.
- VIEIRA, M. M. & DIONÍSIO, B. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In J. L. Teixeira (coord.). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*, pp. 83-98. Porto, Edições Afrontamento.
- VIEIRA, M. M. F. (2007). Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In M. M. F. Vieira & Zouain, D. M. (orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Administração*, 2ª edição, 1ª reimpressão, pp. 13-28. Rio de Janeiro Editora.
- VIEIRA, S. L. & VIDAL, E. M. (2014). Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. *Dialogia*, n.º 19, janeiro-junho, pp. 47-66.
- VIEIRA, S. L. & VIDAL, E. M. (2015). Gestão Democrática da Escola no Brasil: Desafios à Implementação de um Novo Modelo. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 67, janeiro-abril, pp. 19-38.
- VIEIRA, V. & EIRAS, R. (2009). O valor do *e-learning* nas PME portuguesas - um contributo para sobreviver à crise. *Dirigir*, n.º 105, janeiro/fevereiro/março, pp. 13-17.

- VIERNA, M. L. S. S. (2002). Funciones y competencias en el futuro del director. In R. A. Merino & I. G. Gallego (dir.). *En_Clave De Calid@d: La Dirección Escolar*, pp. 125-149. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VILAS BOAS, A. A. & ANDRADE, R. O. B. (2009). *Gestão Estratégica de Pessoas*. Rio de Janeiro, Editora Campus - Elsevier.
- VILELA, A. P. (coord.) (2003). *Administração e gestão das escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- VILELAS, J. (2009). *Investigação. O Processo de Construção do Conhecimento*, 1ª edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- VILLA, A.; SARASOLA, M. & TRONCOSO, P. (2011). The contribution of organizational culture to innovation and change in schools. In *ICERI2011 Proceedings, 4th International Conference of Education, Research and Innovation*, pp. 1050-1059. Madrid, IATED Digital Library.
- VILLAR, L. M. *et al.* (2000). New Heads in Spain. In R. Bolam; G. Dunning & P. Karstanje (eds.). *New Heads in the New Europe*, pp. 99-128. Münster, Waxmann Verlag GmbH.
- VILLIERS, P. (2014). *Desenvolvimento em Liderança - 20 Workshops*, 1ª edição. Lisboa, Monitor.
- VROOM, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York, John Wiley and Sons.
- VROOM, V. H. (2000). Leadership and decision-making process. *Organizational Dynamics*, vol. 28, n.º 4, Spring, pp. 82-94.
- VROOM, V. H. & JAGO, A. G. (1995). Situation effects and levels of analysis in the study of leader participation. *The Leadership Quarterly*, vol. 6, n.º 2, Summer, pp. 169-181.
- VROOM, V. H. & YETTON, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA, University of Pittsburgh Press.
- WAHLSTROM, K. L. (2008). Leadership and Learning: What These Articles Tell Us. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, n.º 4, October, pp. 593-597.
- WALBERG, H. J. (2010). *Escolha da Escola. Descobertas e Conclusões*. Lisboa, Fundação Manuel Leão.
- WALDMAN, D. A. *et al.* (2001). Does Leadership Matter? CEO Leadership Attributes and Profitability Under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty. *Academy of Management Journal*, vol. 44, n.º 1, February, pp. 134-143.

- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Ediciones Morata.
- WALUMBWA, F. O. *et al.* (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, vol. 34, n.º 1, February, pp. 89-126.
- WALUMBWA, F. O. *et al.* (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly*, vol. 21, n.º 5, October, pp. 901-914.
- WARR, P.; BIRD, M. & RACKHAM, N. (1970). *Evaluation of Management Training*. London, Gower Press.
- WATERS, J. T.; MARZANO, R. J. & McNULTY, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO, Mid-continent Research for Education and Learning.
- WEBER, M. (1925). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen, Mohr.
- WEBER, M. (1971). *Économie et Société*. Paris, Librairie Pion.
- WEBER, M. (1974). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, 2ª edição. Ciudad de México, DF, Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, M. (1982). *Ensaio de sociologia*, 5ª edição. Rio de Janeiro, LTC Editora.
- WEICK, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n.º 1, March, pp. 1-19.
- WEICK, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing*, 2nd edition. Reading, Mass, Addison-Wesley.
- WEICK, K. (1996). Prepare your Organization to Fight Fires. *Harvard Business Review*, vol. 74, n.º 3, May/June, pp. 143-148.
- WEINBERG, P. P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, 1ª edición. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- WEINDLING, G. (1990). Secondary School Headship: A review of research. In R. Saran & V. Trafford (eds.). *Research in Education Management and Policy: Retrospect and Prospect*, pp. 189-194. Lewes, The Falmer Press.
- WEINSTEIN, J. (2002). Calidad y gestión: condiciones y desafíos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 31, n.º 2, Diciembre, pp. 50-71.
- WEINSTEIN, J. (2009). Liderazgo Directivo, Asignatura Pendiente de la Reforma Educativa Chilena. *Revista Estudios Sociales*, n.º 117, pp. 123-148.

- WEINSTEIN, J.; SÁNCHEZ J. M. & STUARDO, G. M. (2012). ¿Colegas y Jefes? La Visión de los Docentes sobre Liderazgo Directivo en Chile. In J. Weinstein & G. M. Stuardo (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, pp. 255-278. Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE.
- WEINSTEIN, J & STUARDO, G. M. (2012a). Introducción. Seis afirmaciones desde la evidencia sobre la dirección escolar en Chile. In J. Weinstein & G. M. Stuardo (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, pp. 9-16. Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE.
- WEINSTEIN, J & STUARDO, G. M. (2012b). Cuando las atribuciones no Bastan: Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. In J. Weinstein & G. M. Stuardo (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, pp. 55-79. Santiago de Chile, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE.
- WEINSTEIN, J. & VEJAR, M. H. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 13, n.º 3, pp. 52-68.
- WEINSTEIN, J. *et al.* (2010). *Directores de escuela en Chile. ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico?* Paper apresentado ao XXX International Congress of the Latin American Association (LASA), que decorreu em Toronto entre 6 e 9 de outubro.
- WEINSTEIN, J. *et al.* (2011). *Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile*. Santiago de Chile, Fundación Chile.
- WELCH, J. & WELCH, S. (2015). *Vencer*, 17ª edição. Lisboa, Actual Editora.
- WERTHER Jr., W. B. & DAVIS, K. (1983). *Administração de Pessoal e Recursos Humanos*. São Paulo, Editora McGraw-Hill.
- WESLEY, K. N. (1984). Personnel Training. *Annual Review of Psychology*, vol. 35, pp. 519-551.
- WESLEY, K. N. & LATHAM, G. P. (1991). *Developing and Training Human Resources in Organizations*, 2nd edition. New York, Harper Collins Publishers.
- WHITAKER, K. S. (1994). Are principals really burned out? *Educational Research Quarterly*, vol. 17, n.º 4, June, pp. 5-23.
- WHITAKER, K. S. (1995). Principal *burnout*: implications for professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 9, n.º 3, September, pp. 287-296.
- WHITAKER, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.

- WHITE, B. J. & PRIWES, Y. (2007). *A natureza da liderança. Conheça as 5 qualidades dos grandes líderes*. Rio de Janeiro, Elsevier Editora.
- WHITE, R. & LIPPITT, R. (1975). Comportamento do Líder e Reação dos Membros em três Climats Sociais. In D. Cartwright & A. Zander (orgs.). *Dinâmica de Grupo: Pesquisa e Teoria*, vol. 2, pp. 657-690. São Paulo, EPU.
- WHITTY, G. (1996). Autonomia da escola parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, pp. 117-141.
- WIENER, N. (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, Massachusetts, The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.
- WILLIAM, F. & WHYTE, J. (1966). *The Organization Man*. New York, Doubleday & Co.
- WITKIN, B. R. (1977). Needs Assessment. Kits, Models and Tools. *Educational Technology*, vol. 17, n.º 11, November, pp. 5-18.
- WITKIN, B. R. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. San Francisco Jossey-Bass Publishers.
- WITKIN, B. R. & ALTSCHULD, J. W. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessment. A Practical Guide*, 1st edition. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- WHITAKER, K. S. (1994). Are principals really burned out? *Educational Research Quarterly*, vol. 17, n.º 4, June, pp. 5-23.
- WHITAKER, K. S. (1995). Principal *burnout*: implications for professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 9, n.º 3, September, pp. 287-296.
- WHITAKER, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*, 1ª edição. Porto, Edições ASA.
- WITT, L. A. (1989). Sex Differences Among Bank Employees in the Relationships of Commitment with Psychological Climate and job Satisfaction. *The Journal of General Psychology*, vol. 116, n.º 4, pp. 419-426.
- WITTMANN, L. C. & FRANCO, M. E. D. P. (1998). *Situação e Perspectiva da Administração da Educação no Brasil. Relatório geral do programa de pesquisa: primeira fase*. Brasília, ANPAE.
- WITZIERS, B.; BOSKER, R. J. & KRÜGER, M. L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, vol. 39, n.º 3, August, pp. 398-425.

- WOLTRON, K. (2007). As antigas virtudes. In P. Drucker & P. Paschek (org.). *As Virtudes Cardeais de um Líder*, 1ª edição, pp. 97-112. Lisboa, Gestão Plus Edições.
- WOODRUFFE, C. (1992). What is Meant by a Competency? In R. Boam & P. Sparrow (eds.). *Designing and Achieving Competency: A competency-based approach to developing people and organizations*, pp. 16-29. Maidenhead, McGraw-Hill.
- WOODWARD, J. (1965). *Industrial Organization, Theory and Practice*. London, Oxford University Press.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, 1ª edición, 7ª reimpresión. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- WOODS, P. A. *et al.* (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 32, n.º 4, October, pp. 439-457.
- WORSLEY, P. (1983). *Introdução à Sociologia*, 5ª edição. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- WOYCIKOWSKA, C. (2010). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*, 1ª edición, 2ª reimpresión. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- WRIGHT, P. C. & GERROY, G. D. (1992). Needs Analysis Theory and the Effectiveness of Large-scale Government-sponsored Training Programmes: A Case Study. *Journal of Management Development*, vol. 11, n.º 5, pp. 16-27.
- WULF, F. & SCHAVE, B. (1984). *Currículo Design. A Handbook for Educators*. Los Angeles, Scott Foresman.
- XAVIER, A. C. R. *et al.* (1994). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília, Instituto de Pesquisa Económica Aplicada/Secretaria do Planejamento/Orçamento da Presidência da República.
- YAMMARINO, F. J. & BASS, B. M. (1990a). Long Term Forecasting of Transformational Leadership and Its Effects Among Naval Officers: Some Preliminary Findings. In K. E. Clark & M. B. Clark (eds.). *Measures of Leadership*, pp. 151-170. West Orange, NJ, Leadership Library of America.
- YAMMARINO, F. J. & BASS, B. M. (1990b). Transformational Leadership and Multiple Levels of Analysis. *Human Relations*, vol. 43, n.º 10, October, pp. 975-995.
- YAMMARINO, F. J. & DUBINSKY, A. J. (1994). Transformational Leadership Theory: Using Levels of Analysis to Determine Boundary Conditions. *Personnel Psychology*, vol. 47, n.º 4, December, pp. 787-811.

- YÁÑEZ, J. L. (1998). Competencias y funciones de los directores de centros escolares. In V. L. Bedmar & M. R. O. Segura (dirs.). *La dirección escolar*, pp. 71-74. Madrid, Editorial Bruño.
- YÁÑEZ, J. L. & MARTÍNEZ, J. M. L. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 71-92.
- YÁÑEZ, J. L. & MORENO, M. S. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla, Repiso Libros, Biblioteca Universitaria.
- YÁÑEZ, J. L. *et al.* (2009). *Dirección de centros educativos*. Madrid, Editorial Síntesis.
- YIN, R. K. (2010). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*, 4ª edição. Porto Alegre, Bookman.
- YUKL, G. A. (1971). Toward a behavioural theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 6, n.º 4, July, pp. 414-440.
- YUKL, G. A. (1989). *Leadership in Organizations*, 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- YUKL, G. A. (1994). *Leadership in Organizations*, 3rd edition. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- YUKL, G. A. (1998). *Leadership in Organizations*, 4th edition. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- YUKL, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*, 5th edition. Upper State River, New Jersey, Prentice-Hall.
- YUKL, G. A. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*, 6ª edición. Madrid, Pearson Educación.
- YUKL, G. A. (2012). *Leadership in Organizations*, 8th edition. Upper State River, New Jersey, Prentice-Hall.
- YUKL, G. A. & VAN FLEET, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (eds.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2nd edition, vol. 3, pp. 147-197. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- YUNCOSA, N. L. M. (2001). *Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (San Cristóbal, Estado Táchira-Venezuela)*. Tesis Doctoral. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona (policopiado).

- YUNCOSA, N. L. M. & CHACÓN, A. E. C. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. *Acción Pedagógica*, n.º 16, Enero-Diciembre, pp. 70-81.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto, Porto Editora.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 7ª edição. Porto, Edições ASA.
- ZAIKIEVICZ, A. P. & SCHNECKENBERG, M. (2012). A atuação do gestor escolar e a influência das diferentes formas de provimento: um estudo na rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR-BR. In M. Â. Aguiar & B. Sander (coords.). *Gestão pedagógica e políticas educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*, pp. 1-15. Zaragoza, ANPAE (suporte digital).
- ZALEZNIK, A. (1989). *The managerial mystique - restoring leadership business*. New York, Harper and Row Publishers.
- ZALEZNIK, A. (2004). Managers and leaders: Are they different? *Clinical Leadership & Management Review*, vol. 18, n.º 3, May-June, pp. 171-177.
- ZEICHNER, K. M. (1986). The practicum as an occasion for learning to teach. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 14, n.º 2, pp. 11-27.
- ZEITZ, G. (1983). Structural and Individual Determinants of Organizational Morale and Satisfaction. *Social Forces*, vol. 61, n.º 4, June, pp. 1088-1108.
- ZORRINHO, C.; SERRANO, A. & LACERDA, P. (2003). *Gerir em Complexidade. Um Novo Paradigma da Gestão*. Lisboa, Edições Sílabo.
- ZUGASTI, A. V. (2008). Comunidades de Aprendizaje: Representaciones, Motivaciones y Necesidades de Formación de sus Equipos Directivos (Proyecto REMOANDI). In A. V. Sánchez (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 949-962. Bilbao, I.C.E. - Universidad de Deusto.
- ZUNG, A. Z. K. (1984). A Teoria da Administração Educacional: Ciência e Ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 48, fevereiro, pp. 39-46.
- ZUKOWSKY-TAVARES, C. et al. (2014). Novas profissões em educação: um diálogo com pedagogos egressos e seus empregadores na zona sul da cidade de São Paulo. *Investigar em Educação*, II série, n.º 2, pp. 55-66.