

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**O Diretor da Escola Privada e a sua Liderança**

**(estudo de caso)**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Área de Especialização em  
Administração Educacional

Ana Filipa Xavier Guerra de Carvalho

Orientadora: Professora Doutora Maria João de Carvalho



Vila Real, Junho 2019



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**O Diretor da Escola Privada e a sua Liderança**

**(estudo de caso)**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Área de Especialização em  
Administração Educacional

Ana Filipa Xavier Guerra de Carvalho Orientadora:

Professora Doutora Maria João de Carvalho

Vila Real, Junho 2019



## AGRADECIMENTOS

No decorrer desta investigação, que culminou com a presente dissertação, foram várias as pessoas que desempenharam um papel importante e fundamental para a sua concretização.

Nesse sentido, agradeço à minha família, meu porto seguro!! Em especial aos meus filhos, Maria e Tiago, que pacientemente esperavam o termo deste trabalho e o viveram comigo ainda dentro da barriga, a quem roubei horas de mimo mas sempre com eles por perto... Agradeço ao meu mais que tudo, ao meu eterno namorado pela compreensão perante a extensão do tempo, a monopolização do portátil e uma mesa constantemente cheia de papéis e sem dúvida pelos puxões de orelha para me empenhar... Ao meu pai, por estar sempre disponível para me ouvir e me incentivar, mesmo estando sem forças para ele conseguiu dar-me a energia que eu estava a precisar...a minha mãe por ser os meus olhos extra para eu poder ter tempo de me entregar a este estudo. Aos meus sogros pelo apoio com os meus tesouros... A minha prima Isa e a minha cunhada, pelos desabafos...

Agradeço à professora doutora Maria João de Carvalho pelas suas críticas construtivas e sábia orientação, pelo seu apoio mesmo quando pensei desistir e pelo tempo investido em mim e neste estudo.

*O essencial é invisível aos olhos (Saint-Exupéry In  
Princepezinho)*



## **RESUMO**

A temática da liderança escolar suscita grandes debates, sendo por vezes difícil encontrar consensos. A presente investigação tem como principal objetivo conhecer o impacto da liderança do diretor no dia-a-dia e com os seus pares, o modo pelo qual as características e estratégias utilizadas pelo diretor pedagógico fazem com que exista, ou não, o reconhecimento do sucesso da instituição e a existência de um sentimento de familiaridade, pertença.

Sustentado por uma opção que recaiu sobre uma escola privada do sul do país, este estudo de caso, enquanto estratégia metodológica, permitiu o uso da entrevista semiestruturada e a aplicação de questionários.

A análise dos resultados seguiu a metodologia de análise de conteúdo, por se configurar a mais adequada, face à natureza qualitativa dos dados obtidos.

Da investigação realizada foi possível concluir que na instituição de ensino privado estudada o diretor pedagógico tem um impacto real na sua comunidade educativa, é considerado um líder preocupado criando um clima de familiaridade e de pertença, atento às necessidades dos pais/encarregados de educação e da instituição, apesar da modalidade de escolha do diretor utilizada na organização escolar privada seja a nomeação.

**Palavras-chave:** liderança; escola privada; diretor





## **ABSTRACT**

The issue of school leadership raises serious debates, and sometimes it is difficult to find consensus. This research aims to know the impact of the school director's leadership on the day-to-day and with his/her peers, how the features and strategies used by the pedagogical director make it possible to recognise the success of the institution and how it allows a feeling of familiarity, belonging.

Supported by an option that fell on a private school in the south of the country, this case study, as a methodological strategy, allowed the use of semi-structured interview and questionnaires.

The analysis of the results followed the content analysis methodology, because it is the most appropriate, given the qualitative nature of the data obtained.

From the research carried out, it was possible to conclude that in the studied private educational institution the pedagogical director has a real impact on his educational community, he is considered a concerned leader creating a climate of familiarity and belonging, attentive to the needs of parents/guardians and institution, although the modality of choice of the director used in the private school organization is the nomination.

**Keywords:** leadership, private school, school director



## ÍNDICE GERAL

### Índice

AGRADECIMENTOS .....	5
RESUMO .....	7
ÍNDICE GERAL.....	11
Índice de gráficos .....	13
Índice de tabelas .....	13
LISTA DE SIGLAS e ABREVIATURAS .....	14
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEPTUAL .....	17
Capítulo I – A Escola uma Organização.....	19
1. A Escola Privada .....	19
1.1. Perspetiva histórica .....	24
1.1.1. Período Instável .....	27
1.1.2. Período Oculto .....	28
1.1.3. Período crítico .....	31
2. Autonomia do Ensino Privado.....	41
Capítulo II – O Diretor e a sua Liderança .....	47
1. Gestão e Liderança Na Escola .....	47
2. A LIDERANÇA/DIRECAO EM CONTEXTO PRIVADO .....	53
2.1. A liderança/direção em contexto privado .....	55
3. O Diretor da Escola Privada .....	58
3.1. O Diretor: traços organizacionais e políticos .....	65

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	69
III – Metodologia da Investigação.....	71
1. Metodologia da Investigação e condições previas .....	71
1.1. Formulação do Problema, objetivos e questões de investigação .....	73
1.2. Caracterização da unidade de análise/amostra .....	76
1.3. Recolha, análise e interpretação de dados .....	77
Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação .....	81
1. Apresentação e análise dos resultados .....	81
2. Análise de conteúdo: Entrevista Semiestruturada.....	82
2.1. Grelha de Análise de Conteúdo .....	84
2.2. Trajetória Profissional .....	90
2.3. Ambiente Escolar.....	91
2.4. Gestão Escolar .....	92
2.5. Liderança.....	93
2.6. Formação .....	94
3. Análise de Conteúdo: Questionários.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	113
ANEXO.....	121

## ÍNDICE FIGURAS/GRÁFICOS/QUADROS/TABELAS

### Índice de gráficos

• Gráfico 1. Sexo e Idade .....	99
• Gráfico 2. Situação Profissional.....	99
• Gráfico 3. Cargos Desempenhados atualmente.....	100
• Gráfico 4. Ambiente Escolar .....	100
• Gráfico 5. Liderança e gestão escolar .....	101
• Gráfico 6. Desenvolvimento do Currículo.....	102
• Gráfico 7. Gestão de pessoas .....	103
• Gráfico 8. Administração e gestão de pessoas .....	104
• Gráfico 9. Gestão de alunos .....	104
• Gráfico 10. Desenvolvimento profissional e formação continua .....	105
• Gráfico 11. Relação com os pais e comunidade .....	106
• Gráfico 12. Resolução de problemas e tomada de decisões .....	107

### Índice de tabelas

• Tabela 1 - O líder/diretor como visionário (Begley) .....	52
• Tabela 2 - Dimensões, categorias e subcategorias de análise.....	84
• Tabela 3 - Análise de Conteúdo: Trajetória Profissional .....	85
• Tabela 4 - Análise de Conteúdo: Ambiente Escolar .....	86
• Tabela 5 - Análise de Conteúdo: Gestão Escola .....	87
• Tabela 6 - Análise de Conteúdo: Liderança na Escola .....	88
• Tabela 7 - Análise de Conteúdo: Formação .....	89

## LISTA DE SIGLAS e ABREVIATURAS

- AEE – Avaliação Externa de Escolas
- AEEP – Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo
- BM – Banco Mundial
- CCEPC – Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONGRENE – Congresso Nacional das Escolas não Estatais
- DEB – Departamento de Educação Básica
- DL – Decreto de lei
- ECD – Estatuto da Carreira Docente
- EEPC - Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
- EFQM – European Foundation for Quality Management
- EP – Ensino Privado
- EPC – Ensino Privado e Cooperativo
- FENPROF – Federação Nacional dos Professores
- IGE- Inspeção Geral da Educação
- IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência
- IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social
- LBEP – Lei de bases do Sistema Particular
- LBSE – Lei de bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educação
- MEC – Ministério da Educação e Ciência
- OCDE – Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento
- PISA – Programme for International Student Assessment
- PRODEP – Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal
- QUAL – Formação e Serviços de Qualidade, Lda
- SEED - Secretária do Estado da Educação
- TQC – Total Quality Control
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## INTRODUÇÃO

No âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na área de Administração Educacional, pretendemos realizar um estudo sobre a liderança do diretor da escola privada, de grande interesse, pela novidade que transporta, pois não são muitos os trabalhos científicos realizados em Portugal com enfoque na organização escolar privada. Acresce a este facto o interesse pessoal da investigadora que emergiu em virtude da frequência do mestrado supracitado bem como a proximidade que mantém com contextos de natureza privada e nos quais já desempenhou cargos de coordenação. Esta experiência profissional foi sendo potenciadora de algumas inquietações e questionamentos acerca das representações dos restantes atores educativos em relação ao exercício de funções desta natureza, bem como em relação ao perfil para as exercer.

A questão da liderança escolar, não sendo recente, continua a ser uma preocupação das políticas educativas, ganhando grande protagonismo a partir da década de 70. No entanto, com a alteração legislativa ocorrida em 2008 através do Decreto-Lei nº. 75/2008 e mais tarde com o Decreto-Lei 137 de 2012, a questão das lideranças ganhou novo fôlego. Tal facto deve-se não só à crença de alguns autores acerca da perda de democracia no modo de escolha dos seus líderes escolares mas, igualmente, à passagem de órgãos colegiais para unipessoais (diretor), situação sempre vivenciada na organização escolar privada.

Perante esta conjuntura, e tendo em conta o protagonismo granjeado pela liderança nos dias de hoje, pareceu-nos pertinente abordar, no âmbito deste trabalho de investigação, a problemática do diretor da escola privada.

Assim, estabelecemos como principal objetivo conhecer o impacto da liderança de um diretor numa escola privada nas representações dos restantes professores que dela fazem parte, sendo que a nossa opção recaiu sobre a metodologia qualitativa que, segundo Vilelas (2009) permite uma abordagem hermenêutica e fenomenologia para compreender o fenómeno a partir dos dados fornecidos pelo objeto de estudo. Recorremos, para o efeito, ao estudo de caso, uma escola privada do sul do país, usando a entrevista semiestruturada, e o inquérito enquanto instrumentos de recolha de dados.

Neste âmbito, para a consecução do nosso propósito de investigação consideramos pertinente, no Capítulo I, realizar uma incursão sobre a evolução da escola privada, não esquecendo a autonomia de que goza na relação que se estabelece entre a própria e o Estado.

No capítulo II foi nossa pretensão problematizar a questão da figura do diretor e da sua liderança, não esqueço de desconstruir alguns conceitos, como o de gestão para melhor compreendermos os traços distintivos e a possível complexidade terminológica. No capítulo

III foi definida e convocada a Metodologia de Investigação que permitiu realizar o trabalho de campo para tentarmos responder à nossa pergunta de partida: Quais as características e estratégias utilizadas pelo diretor pedagógico para que exista o reconhecimento do sucesso da instituição, fomentando o sentimento de familiaridade, pertença e reconhecimento da sua qualidade? Aqui também definimos os processos de recolha, análise e interpretação de dados.

Por último, no capítulo IV, apresentamos a análise dos resultados obtidos à custa da análise de conteúdo, para nós aquela que se afigurou como a mais adequada tendo em conta a natureza do nosso estudo.

Nas considerações finais tentamos realizar uma abordagem global ao trabalho, dando o devido destaque às principais conclusões emanadas do estudo empírico, não deixando, no entanto, de referir as limitações e constrangimentos, bem como a possibilidade de perspetivar novos futuros investigativos.



## **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEPTUAL**



## Capítulo I – A Escola uma Organização

### 1. A Escola Privada

O “nosso mundo tornou-se, para o melhor e para ao pior, uma sociedade feita de organizações. Nascemos no quadro de organizações e são ainda organizações que zelam pela nossa educação de maneira a que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações” (Mintzberg, 2003, p.13).

Quando falamos em organização é fundamental referirmos que este conceito é polissémico, pois tanto pode significar uma unidade social como a atividade de organizar. Na verdade, são inúmeras as definições relativas a organização o que parece encontrar justificação no facto de ser um domínio de investigação polifacetado e complexo (Morgan, 2006). Genericamente, organização pode ser definida como um “conjunto de pessoas que, num meio ambiente, realizam tarefas de forma desejavelmente articulada e controlada, mobilizando eficazmente recursos sob a orientação de uma liderança unipessoal ou colegial, para atingir determinados objetivos” (Ventura, 2008, p.11) ou, como notam Ferreira *et al.* (2010), é um conjunto de dois ou mais indivíduos inseridos numa estrutura aberta ao meio externo, atuando em conjunto e de modo coordenado para atingir objetivos. Santos vai mais longe ao considerar que as organizações são constituídas por duas componentes interligadas: a nomotética ou institucional e a ideográfica ou pessoal. “A dimensão nomotética é formal, sistematizada, relativamente estável, quase sempre explícita, previsível e pode ser conceptualizada, independentemente das pessoas [...]. A dimensão ideográfica refere-se às pessoas. Representa o imprevisível, o instável, o informal (2003, p. 13).

Contudo, dentro das especificidades da organização escolar podemos reforçar que alguns dos seus traços organizacionais mais pertinentes residem na sua complexidade, o que lhe vai conferir, desde logo,

“um cariz [...] polifacetado e, não raras vezes, controverso pela parcialidade analítica em que alguns estudos parecem incorrer ao privilegiar, exclusivamente, níveis de análise mais gestionários ou empresariais, esquecendo este duplo enquadramento da escola como organização: por um lado o Ministério da Educação como produtor normativo/cultural e, por outro lado, os actores periféricamente localizados, como seus (in) fiéis decalques” (Torres, 1997, p. 55).

Apesar de se reconhecer a especificidade das organizações educativas é possível identificar posições que procuram inclui-las numa definição geral de organização salientando

as muitas semelhanças entre a administração da educação e a de outras formas de atividade, nomeadamente os documentos produzidos pela UNESCO e onde se pode ler que “todas as organizações têm, sob muitos pontos de vista, funções similares e tarefas administrativas correspondentes a alguns princípios gerais que lhes são comuns permitindo deste modo utilizar as mesmas técnicas nos mesmos casos” (1996, p. 14). Assim, também podemos reforçar que a escola dentro das suas especificidades é vista como

“um objecto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultados de um somatório de acções individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas” (Barroso, 2008, p. 33).

A escola como organização educativa exige muito mais do que definições soltas, é necessário considerar todo o seu percurso enquanto “unidade social” para que dessa forma seja possível compreender todas as especificidades que dela fazem parte. Estas não são meramente educativas, mas ocupam todo um lugar político, tecnológico e pedagógico (Lima, 2011).

Para compreender a organização escolar é essencial vê-la mais do que como recursos financeiros, organogramas ou edifícios, mas sim como uma forma de tornar a educação mais eficiente e benéfica para os alunos e todos os intervenientes educativos. Tem sido frequente ver “transpor para o contexto educacional os quadros teóricos-conceptuais produzidos no estudo de outros tipos de organizações” (Falcão, 2007, p.28), e isso faz com que se torne mais difícil compreender a verdadeira essência da educação, uma vez que não existe comparação de contextos (Lima, 2011)

A escola enquanto uma organização de sucesso não depende apenas da responsabilidade individual, mas sim de objetivos comuns orientados pelos “agentes do processo” (Libaneo, 2001) de forma a contrapor o tempo em que a escola era vista como um “lugar de reprodução, relativamente neutra, de determinadas macropolíticas, económicas ou sociais, ou então, como contexto físico e administrativo de micro interações que decorriam na sala de aula” (Barroso, 2013, p. 33).

Relativamente a privatização, não deixa de ser importante relembrar o que refere a Constituição da República Portuguesa (1976), ou seja que

“todos têm direito à educação e à cultura [...] O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das

desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo Português refere que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura e o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar” (Lei nº46/86, de 14 de Outubro). E, desta forma, reforça-se a necessidade de permitir a privatização.

A privatização no que às escolas diz respeito, é vista, muitas vezes, como uma forma de promover a competição entre as escolas públicas e privadas, no sentido de estimular a melhoria e a inovação de trazer iniciativas locais para a educação, oferecendo, assim, uma rede de escolas, com projetos, filosofias e valores variados (Madsen, 2015).

A opinião de Estêvão (2010) é de que a privatização ao nível educacional tem vindo progressivamente a ter maior importância, uma vez que parece apresentar maiores benefícios, essencialmente ao nível da igualdade de oportunidades, ou seja, apresenta-se face à incapacidade do Estado para dar resposta e poder prestar os seus serviços de modo equitativo. Situação que nos dias de hoje parece não se verificar no mesmo grau de relevância e importância, passando o privado a ser uma escolha baseada na preferência dos encarregados de educação.

Nos dias de hoje o conceito de privatização é entendido como uma transferência de atividades e responsabilidades de instituições do Estado para entidades privadas (Barroso, 2007, Levin, 2011), mesmo que sem ser uma consequência direta faz com que a nossa sociedade e a nossa própria política mostrem, no seu dia-a-dia, uma elevada competitividade dentro do ensino.

O ensino privado ganhou nos últimos anos um novo protagonismo no mercado educativo, face à “propalada crise da escola atual” (Quaresma, 2011, p. 107), surgindo como uma alternativa que “propicia mais bem-estar e mais felicidade individual” (Estêvão, 2006, p. 47), quando a escola pública não corresponde as expectativas individuais dos pais.

Este movimento/transferência é visto não apenas como uma liberalização das regras, mas, também, como criação de novos mercados, pois faculta outras opções aos serviços governamentais.

Assim, a privatização pode ocorrer de formas distintas, através da oferta privada sem qualquer tipo de apoio ou com ajuda do governo, quando por exemplo se tratam de colégios, externatos, escolas de ensino particular e cooperativo e ou instituições particulares de solidariedade (IPSS).

Até ao século XIX, em Portugal, um colégio era um estabelecimento de ensino secundário ou pré-universitário, normalmente religioso ou ocasionalmente público, onde os alunos viviam em regime de internato. A maioria deles, seguia o modelo do Real Colégio das Artes e Humanidades, fundado em Coimbra pelo Rei D. João III, em 1542.

Hoje em dia, o termo "colégio" é aplicado sobretudo aos estabelecimentos escolares particulares, de ensino básico ou secundário, onde aqueles que funcionam em regime de externato são também genericamente referidos como "externatos", enquanto aqueles que funcionam em regime de internato são referidos como "colégios internos".

O termo também é aplicado a alguns estabelecimentos especiais de ensino público, que funcionam em regime de internato, como são os casos do Colégio Militar ou dos colégios da Casa Pia de Lisboa.

Já o ensino particular e cooperativo, segundo o Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro diz-nos que estas têm “em vista a criação de um conjunto coerente de normas que, sem a preocupação da exaustividade prescritiva, proporcionem estímulo e encorajamento à iniciativa particular e à desejável explicitação de projetos educativos próprios”, já as IPSS surgem pela primeira vez na Constituição por volta de 1976 (art.63), e são consideradas instituições ou organizações constituídas por iniciativa exclusivamente privada, sem fins lucrativos, que pretendem promover a igualdade e a justiça social. A sua atuação enquadra-se no âmbito da economia social, e têm como principal objetivo a solidariedade social, em domínios como a segurança social, educação e saúde.

Apesar de toda a diversidade dentro da própria escola privada é ainda possível verificar na nossa sociedade uma elevada competitividade, um maior nível de diferenciação e especialização, relacionado com a privatização.

Segundo Estêvão (1998), a privatização foi alvo de um grande investimento por parte de certos países enquanto sector privilegiado “das políticas neoliberais, aproveitando, entre outros aspetos, o contexto da crise de legitimação do Estado” (1998, p.75), bem como, “algum desencanto pelo fracasso das metas educativas que visavam a expansão do princípio da igualdade de oportunidades” (1998, p.117).

Segundo Cotovio (2004) a eficácia e a especialização destas novas liberalizações, influenciam as próprias políticas educativas, sendo que as novas propostas neoliberais revelam um interesse pela qualidade do ensino, bem como a possibilidade de uma escolha livre associada à evolução gradual da mercadorização e, desta forma, à privatização dos seus serviços.

Belfield e Levin (2004), referem que os defensores do ensino privado são motivados pelo poder oferecido às famílias enquanto liberdade de escolha, sendo que quem está contra é sobretudo porque acredita que o ensino com base nas questões financeiras das

famílias não é justo.

Cada vez mais a sociedade faz imposições/exigências sobre o ensino e mostra que a qualidade de vida está muitas vezes relacionada com a educação que obtivemos, o que parece justificar uma procura crescente, caso as entidades de ensino público não satisfaçam as necessidades dos pais. Estes irão à procura de uma educação privada por acreditarem existir mais eficácia na administração do conhecimento aos seus filhos (Carvalho, 2008; Evans, 2000; Belfield, Levin, 2004).

A questão da privatização da educação em Portugal, na opinião de Estêvão (1998), devido ao peso do Estado na sociedade, faz com que o contorno das escolas privadas sejam muito peculiares, podendo, por isso, ser observada sob diferentes formas e contextos ao longo do tempo. A verdade é que se num passado não muito longínquo houve um desinvestimento da escola pública em benefício das escolas privadas, e que os contratos de associação tão bem expressavam; a subsidiação das escolas privadas; a cedência de instalações a privados; a liberdade de inscrição dos alunos em escolas escolhidas pelos pais, atualmente houve um recuo em termos de valorização do privado em detrimento do público e que o fim de muitos dos contratos de associação<sup>1</sup> bem expressa.

Sobre a realidade portuguesa, Estêvão reconsidere que as políticas de privatização no domínio da educação são aparentemente “favoráveis do ponto de vista político e social” (2000, p. 154).

No entanto podemos concluir que a educação no seu todo

“é dificultada a nível das políticas educacionais, visto não existir uma linearidade na sua definição, que resulta dos diferentes valores ou princípios defendidos por várias correntes políticas, umas mais orientadas para as liberdades políticas, outras para as liberdades sociais e que originam “política ambíguas, eventualmente conflituais, com exigências sociais contraditórias, umas mais a favor do ensino público e outras a favor do ensino privado” (Estêvão, 2010, p. 64).

Quando falamos de escolas privadas é fulcral entender em que difere da escola pública. As primeiras são escolas cuja criação, desempenho, regras e funcionamento são da responsabilidade de pessoas singulares e coletivas de natureza privada, onde a metodologia usada deve e é algo imposto por essa mesma gestão; já a escola pública está

---

<sup>1</sup> O Decreto-Lei 553/80, ainda em vigor, estabelece que estes contratos “são celebrados com as escolas particulares situadas em zonas carenciadas de escolas públicas”. E que “têm por fim possibilitar a frequência das escolas particulares nas mesmas condições de gratuitidade do ensino público”. O Estado garante, nestes casos, “um subsídio por aluno” igual “ao custo de manutenção e funcionamento por aluno das escolas públicas de nível e grau equivalente”. Publico, 2018, p.2

refém das imposições ministeriais, no entanto tem uma maior liberdade de metodologia e escolha de processos de intervenção com os alunos no que diz respeito a individualidade do professor/educador enquanto na privada muitas vezes estes têm de seguir a orientação do diretor sobre as metodologias a usar em sala etc..

No ensino privado existe uma entidade que pode ser uma pessoa singular ou coletiva, onde existe uma direção pedagógica, à qual compete a orientação educativa da escola, que é nomeada pela Entidade Titular (Conferência Internacional da Educação, 1996).

Relativamente ao pessoal docente do ensino privado a legislação é a mesma aplicada ao ensino público, tendo os docentes de ter idoneidade e qualificação escolar e académico.

Outro aspeto em que a escola pública e as organizações de ensino privado são semelhantes é na necessidade de se mostrarem úteis à comunidade envolvente e, assim, oferecerem serviços de qualidade cumprindo objetivos e metas educativas (Madsen, 2015).

Quando falamos em objetivos e na escola privada, algo que chama a atenção é o posicionamento no ranking de escolas, divulgado anualmente pelo Ministério da Educação, em que muitas organizações escolares privadas surgem em lugares de destaque. Este sucesso do ensino privado é explicado por Quaresma (2011) como uma consequência do recrutamento socialmente mais elitista do que o do ensino público, existindo igualmente um maior igualitarismo/homogeneidade entre os seus alunos.

Com efeito, apesar dos muitos avanços positivos “das organizações privadas num dado momento podem não passar de efeitos conjunturais, de curto ou médio prazo, podendo vir a revelar-se mais tarde ou noutros espaços geográficos como menos eficientes que as organizações públicas” (Estevão, 2010, p. 48).

Assim, o governo utiliza a escola privada por forma a suprir as “falhas” e a falta de assistência à população, que cada vez mais procura uma educação constante, gradual e de qualidade (Madson, 2015). Não é a escola privada, nem pública que faz melhores ou piores alunos, ou seja “não é possível afirmar que exista uma diferença marcante entre escolas públicas e privadas no que se refere ao seu impacto no desempenho académico dos alunos” (Oliveira, 2016) mas sim métodos e a própria forma organizacional do ensino, facto apoiado quer por defensores como opositores a escola privada (Oliveira, 2016).

### **1.1. Perspetiva histórica**

Compreender a história da escola privada, implica recuar até meados do século XII. Apesar de muitos autores acreditarem que sempre existiram as duas vertentes, pública e



privada, foi a partir do momento em que as escolas monásticas<sup>2</sup> e escolas episcopais<sup>3</sup> começaram a ministrar o ensino que estas duas perspetivas ficaram mais vincadas e notórias. Até ao século XII o ensino destinava-se exclusivamente àqueles que pretendiam seguir a vida eclesiástica, foi esta preocupação da Igreja pelo transmitir o conhecimento das Sagradas Escrituras que obrigou a outras alternativas, uma vez que estas queriam apenas seguir as suas próprias orientações, mas, no entanto, existiam pessoas preocupadas e interessadas em aprender fora do ciclo da igreja (Carvalho, 2009).

Assim, durante o século XII constatou-se a inexistência de um ensino público, o que obrigava a Igreja a ministrar nos próprios mosteiros formação aos monges e a quem tivesse funções de culto. Por esta altura surgem em Portugal diversas escolas episcopais, escolas regidas pela Igreja que marcaram, de forma relevante, o ensino.

Com o Renascimento surgiram novos saberes e houve a criação de novas ciências e disciplinas, uma nova visão do mundo e do homem e daí um novo conceito de ensino/educação, o que fez com que o protagonismo da Igreja fosse abalado. No século XVI, com as reformas de D. João III, são reforçados os estudos no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra e criados mais dois colégios, tendo como finalidade a melhoria da qualidade do ensino, sendo criados dois níveis de ensino, nomeadamente o ensino preparatório e o ensino superior. (Ferreira, 2010)

As escolas públicas surgem, durante o século XVI, com o intuito de dar resposta às necessidades económicas que se faziam sentir na altura, mas existia a “necessidade de se saber ler e escrever, fazendo com que o ensino das primeiras letras não se limitasse ao que é lecionado nas catedrais e nos mosteiros” (Cotovio, p.34, 2004). Em 1540 a companhia de Jesus é vista como uma das escolas com mais sucesso, conseguindo divulgar e expandir a arte da educação, sucesso que veio justificar a construção de mais escolas públicas abertas a todos e não apenas aos jesuítas.

Uma das que teria tido mais sucesso foi o colégio das artes em Coimbra que foi assumido pelos jesuítas por volta de 1555. No final do século XVI, a Companhia de Jesus era responsável por dez colégios e três residenciais a nível nacional.

Com a entrada de novas doutrinas provenientes das descobertas, ideias de Newton e Descartes, o mundo ocidental é afetado por estas ideias. Também D. João V é fortemente

---

<sup>2</sup> As Escolas Monásticas visaram durante muito tempo apenas a formação de futuros monges. Inicialmente funcionava apenas em regime de internato, mas mais tarde abrem escolas externas com o propósito da formação de Leigos (filhos dos Reis e os servidores também). O programa de ensino, de início, era “muito elementar - aprender a ler, escrever, conhecer a bíblia (se possível de cor), canto e um pouco de aritmética - vai-se enriquecendo de forma a incluir o ensino do latim, gramática, retórica e dialética”. Felix, 2003, p.7)

<sup>3</sup> As Escolas Episcopais funcionam numa dependência da habitação do bispo, estas escolas visavam, em especial, a formação do clero secular (parte do clero que tinha contacto direto com a comunidade) e também de Leigos instruídos que assim eram preparados para defender a doutrina da Igreja na vida civil, sendo de exclusiva responsabilidade da Igreja. Felix, 2003, p.8)

influenciado pela congregação do Oratório, que dispõe “de mestres abertos às novidades científicas e às novas correntes do pensamento”, influência que vai enfraquecer a “preponderância, dos jesuítas que teimam em manter-se fechados perante as novas doutrinas e os novos métodos de ensino” (Cotovio, 2004).

Durante o século XVIII a companhia de Jesus entra em declínio, sendo que Verney,<sup>4</sup> considera nesta altura indispensável uma reforma geral do ensino, dos métodos pedagógicos, da preparação dos mestres, defendendo a escolaridade para todas as crianças, independentemente do sexo, a partir dos sete anos de idade.

Em 1759 dá-se expulsão dos jesuítas devido ao conflito entre o Ministro Marquês de Pombal e jesuítas, obrigando-os a abandonar o país, terminando, desta forma, a ação da Companhia de Jesus em Portugal. Marquês de Pombal vê o seu objetivo concretizado, mas dá-se conta da necessidade urgente de criar escolas, ficando nesta altura pela primeira vez a educação a cargo do Estado (Cotovio, 2004).

Ao contrário de Verney, o Marquês de Pombal defendia que o ensino não devia ser aberto às classes populares, apoiando que as raparigas que pretendessem estudar deveriam apenas recorrer ao ensino privado na modalidade de ensino doméstico, onde eram ensinadas “as primeiras letras e algumas noções de aritmética” (Cotovio, 2004, p.45).

Durante o reinado de D. Maria I, a ideia de se unir os estudos do Estado com os da Igreja volta a fazer sentido, passando novamente o ensino primário a ser ministrado pelas congregações religiosas (Barroso, 2007).

No século XIX muitas das escolas continuavam a seguir as orientações dos internatos dos jesuítas, “muitas aulas, muitas actividades de culto religioso, muita vigilância.” Neste século, ainda se recorria bastante ao ensino doméstico, sendo esta “parte integrante da tradição do povo” (Cotovio, 2004 p.23-p.34).

Neste período que antecede o liberalismo, o ensino privado, nas suas inúmeras modalidades, assumiu uma função complementar do ensino oficial, uma vez que corrigiu a inexistência de estabelecimentos educativos.

Na verdade, o ensino privado português, segundo Estevão (1998), pode ser “resumido” a três períodos, são eles:

- Do Liberalismo ao Estado Novo (período instável);
- Do Estado Novo a Abril de 1974 (período oculto);
- De Abril de 1974 até ao presente (período crítico).

---

<sup>4</sup> Luís António Verney foi um filósofo, professor e escritor português. Foi um dos maiores representantes do Iluminismo no país e um dos mais famosos estrangeirados portugueses. É o autor de "O Verdadeiro Método de Estudar" (Valença, 1746).

### 1.1.1. Período Instável

Ainda durante o século XIX, os ideais revolucionários do liberalismo começam a surtir efeito ao nível da educação e surge a necessidade de criar novas escolas<sup>5</sup>. Devido à falta de estabelecimentos escolares a facilidade de criar escolas privadas era imensa, bastava que os cidadãos se fizessem acompanhar de um título de capacidade moral e habilitações literárias.

Uma vez que as condições das escolas/colégios privados eram superiores às do liceu, houve um grande número de alunos que optou pelo estudo privado (Estêvão, 1998).

Porém, os absolutistas rápidos anulam as reformas iniciadas com o liberalismo e com isto o sector educacional é afetado, sendo o ensino privado o mais lesionado nesta “luta”.

Passos Manuel, por volta de 1836, dará um grande impulso na educação nacional ao permitir que os professores deixem de ser apenas religiosos, com consequência para o alargamento da rede de escolas primárias. O movimento da Regeneração de 1851 vai permitir que o ensino privado comece a ressurgir, mas questões como a liberdade de ensinar vão ser destacadas, nomeadamente com a circunstância de os professores do ensino público não estarem autorizados a lecionar no privado. Com estas novas reformas vê-se um aumento do número de alunos do ensino privado, em detrimento do público.

Ainda em 1894 importa salientar a reforma preconizada por Jaime Moniz por ser, na opinião de Cotovio, “uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino” (2014, p.34), tendo contribuído para o aumento de matrículas no ensino privado. Em 1901 a reforma vai permitir manter a atribuição de subsídios dados pelo Estado às escolas privadas, com a condição que assegurem “gratuitamente, o ensino primário de dois graus aos alunos pobres” e que haja a “criação de escolas infantis para crianças dos quatro aos seis anos e a regulamentação do ensino de cegos e surdos/mudos” (Cotovio, 2004, p.35).

O papel do ensino privado durante este período (1825 – 1910) foi crucial para o desenvolvimento da história da educação nacional, muito embora possamos dizer que este setor do ensino “continua a andar ao sabor de ondas legislativas e das lutas políticas, provocando por vezes disfunções nem sempre coadunantes com a sua missão de educar” (Cotovio, 2004, p.60), ao que acresce, a instabilidade vivida pelas congregações religiosas que não conseguem fazer frente ao “monopólio estatal”, iniciado por Marquês de Pombal.

Já na 1ª República esperava-se que, tal como nos anos anteriores, alguns dos ideais liberais viessem auxiliar ou aumentar o poder do ensino privado, nomeadamente, “ideais de liberdade, de democracia e de igualdade”. No entanto, em 1911 é proibido o ensino religioso em Portugal, o que vai colocar em perigo à sobrevivência do ensino privado (Estêvão, 2008).

---

<sup>5</sup> 59 Escolas foram criadas num espaço de 14 meses (Felix,2003, p.40)

Para salvaguardar o ensino privado, o então Ministro da Instrução, Leonardo Coimbra, defende que uma vez que a natureza dos colégios é privada, estes podem exercer o ensino religioso ou aquele que pretenderem. Esta posição do Ministro perante os seus colegas fez com que este tivesse de deixar o cargo e assim manter as ordens anteriores.

Em 1926, através do golpe militar liderado por Gomes da Costa, assistiu-se ao final da 1ª República. As sucessivas reformas não vieram auxiliar, mas sim enfraquecer o ensino privado uma vez que deixa de ter o apoio das congregações religiosas e está cada vez mais sujeito a inspeções governamentais. (Belfield, 2004)

### 1.1.2. Período Oculto

Todo este “período oculto” ou período do “monopólio do Estado” é destacado pela impossibilidade de usar “margens autonómicas” como, de resto, todo o campo da educação que vai desde o início do Estado Novo até Abril de 1974.

Com o golpe militar a 28 de Maio de 1926, surge uma época de ditadura em que o país se mantinha numa grave situação financeira, o que obrigou a uma maior rigidez de regras perante a educação nacional (pública e privada).

Durante o Estado Novo a visão sobre a essência da educação fica desorientada, pois por um lado têm um modelo de desenvolvimento predominantemente económico vindo, ainda, das ideologias da 1ª República, por outro segue-se um modelo de cariz ideológico, cujo processo educacional se baseia na formação da criança para valores, atitudes e comportamentos, que serão o fundamento de uma sociedade em mudança.

Para que esta nova visão fosse colocada em prática foram feitas algumas alterações legislativas com consequências perante o ensino privado, a saber:

- 6 de Julho de 1926 é publicado o Decreto nº 11887, a partir do qual o ensino religioso era permitido nas escolas (Esta medida vem melhorar as relações entre o Estado e a Igreja, afetando todo o ensino privado);

- 2 de Outubro de 1926 é publicado o Estatuto da Instrução Secundária, através do Decreto nº 12425 (Fiscalização do ensino secundário particular, assim como a forma de criar escolas);

- 16 de Janeiro de 1931 é publicado o primeiro Estatuto do Ensino Particular, através do Decreto nº 19244 (o ensino privado ganha maior respeitabilidade, mas o Estado continua a “controlar e condicionar esta modalidade de ensino, tolerando-a unicamente pelas vantagens que dela poderão advir (Cotovio, 2004);

- 5 de Dezembro de 1931 é publicado o segundo Estatuto do Ensino Particular através do Decreto nº 20613 (junta todos os normativos e reforça o controlo da Inspeção Geral do

Ensino Particular);

- 18 de Julho de 1933 é publicado o terceiro Estatuto do Ensino Particular, através do Decreto nº 22842 (semelhante ao anterior, mas destacamos o artigo 38º onde o ensino particular é obrigado a receber os alunos que tenham perdido o ano no ensino estatal).

Este último Decreto compromete a imagem da escola privada e reforça a “normalização e a centralização, fatores indispensáveis para a consolidação de um monopólio de ensino”, ideia defendida pelos governantes do Estado Novo (Cotovio, 2004, p.43).

Em 1933 surge o documento designado por Constituição Política onde se pode entender a posição do Estado novo perante a educação geral. Este documento faz referência:

“à liberdade de ensino como sendo um direito de todos os cidadãos [...] ao dever do Estado em facilitar aos pais o cumprimento de instruir os filhos independentemente da modalidade escolhida e a obrigatoriedade do ensino primário e elementar” (Constituição da República, 1933, p.12)

Se estas novas medidas fossem implementadas o ensino privado iria ser valorizado. No entanto, tal não acontece, e em 5 de Janeiro de 1934 sai um novo Decreto Lei (nº 23447) relativo ao ensino privado, como forma de ajustar, novamente, o ensino privado às necessidades do Estado (Cotovio, 2004)

Durante os próximos anos o Estado Novo vai-se consolidar e o ensino privado mostra uma contribuição para a “optimização dos mecanismos de integração social, sujeitando-se à visão pretendida da uniformização e em nome do imperativo da unidade do espírito nacional” (Cotovio, 2004, p. 35).

Esta uniformidade vai ao encontro dos objetivos das escolas privadas, uma vez que a “intervenção directa do Estado podia ser entendida como uma oferta de credibilização da actividade escolar das escolas privadas, porque estavam sujeitas ao modelo pedagógico oficial do ensino público” (Estêvão, 2008.p,33). Apesar desta credibilização por parte do Estado, o ensino privado continua colocado à parte e em 1949 é publicada a Lei nº 2033 – Lei de Bases do Ensino Particular (LBEP) ou como posteriormente designado, Decreto n.º 37545, de 8 de Setembro de 1949, sofrendo algumas alterações devido à procura de uma identidade pedagógica e profissional entre os ensinos oficial e particular e do próprio estatuto do ensino particular, o que antes não era de todo claro.

Este novo Decreto torna mais visível o controlo pedagógico por parte do Estado, uma vez que é ele que controla e regula a própria liberdade de ensino. E apesar de em 1957 sofrer uma ligeira revisão (Decreto – Lei nº 41192) não são significativas essas mudanças, sendo a mais importante a possibilidade de os alunos poderem realizar os exames nos colégios que

frequentam e que estes exames sejam realizados da mesma forma e com o mesmo valor.

Já durante o final dos anos 60 a escola particular continua a passar por variadas adversidades, existia uma nova rutura devido à “crescente influência de uma burguesia industrial-financeira, em tensão ideológica com a burguesia agrária tradicionalista” que provocava a necessidade de maior autonomia na educação. Desta forma “a institucionalização da unificação do ensino preparatório a renovada concorrência do ensino público, a ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, para além de alguns erros imputáveis ao próprio ensino privado” (Estêvão, 2008, p.30) vieram, mais uma vez, fragilizar esta modalidade de ensino uma vez que não havia forma de comportar o investimento necessário.

Ainda em 1965, durante 5 dias, realizou-se em Lisboa o 1º Congresso Nacional do Ensino Particular e Cooperativo, tendo participado as mais altas individualidades da Nação, para discutir os mais variados temas.

O congresso, apesar de muitas opiniões divergentes, permitiu chegar a várias conclusões, tais como as famílias terem o direito de exercer as suas preferências, sobre o ensino privado ou oficial, tal como ter as mesmas condições de acesso aos estabelecimentos de ensino. A exigência perante os alunos do ensino particular ou oficial deverem ser semelhantes e, no que concerne ao ensino particular, este devia, da mesma forma que o ensino oficial, beneficiar de total isenção de contribuições e impostos fiscais, tal como devia ser dado apoio financeiro a quem o requeresse. (Estevão, 2008 )

Em 1967 surge um documento intitulado de Trabalhos Preparatórios do Estatuto de Educação Nacional, em que um dos capítulos é especificamente sobre o ensino privado em Portugal, que destaca o:

- Respeito pela liberdade de ensino;
- Dignificação das escolas privadas, dos seus alunos e professores;
- Promoção da igualdade de tratamento pelo Estado relativamente às escolas privadas e públicas (Cotovio, 2004).

Alguns anos mais tarde é publicado o Projecto do Estatuto da Educação Nacional, sob a responsabilidade do Ministro Galvão Teles que vem trazer aos responsáveis do ensino privado uma nova esperança, uma vez que reconhece a liberdade de ensino e a importância do ensino privado como uma necessidade de interesse público, sendo “um avanço relativamente ao Estado anterior do sistema educativo” (Cotovio, 2004, p.37). Apesar desta consideração, mais uma vez se verifica a sua menoridade face ao ensino público, sendo que durante os anos 70 se dá uma nova mobilização educativa que inicialmente menospreza o ensino privado, como se pode verificar quando Veiga Simão põe à discussão pública o Projecto do Sistema Escolar Português, onde refere a evolução do ensino pré-escolar e outro

sobre a formação profissional dentro do contexto da escola privada.

Nesta fase o ensino obrigatório tinha passado para seis anos, e o Estado em vez de contar com a rede de ensino privado, continua a construir novas escolas, desta forma “cada escola pública que se inaugura põe em causa a sobrevivência da escola particular que na mesma localidade existia” (Gomes, 2013) Veiga Simão, em 25 de Janeiro de 1972, procura modernizar o ensino através da sua democratização, da igualdade de oportunidades, tentando integrar o ensino privado na rede escolar.

Apesar destes apelos o ensino privado continuou a viver na sombra do ensino público, sendo “um sector restrito uma caricatura do próprio ensino público” (Estêvão, 2008, p.79).

Para aumentar a discriminação feita ao ensino privado é permitido aos alunos das escolas públicas dispensarem dos exames finais. Esta medida traduz, uma vez mais, a falta de confiança que o Estado depositava no ensino privado.

Como podemos ver, o ensino privado tem sido descartado nos últimos documentos realizados. Apenas com a Lei nº 5/73 de 25 de Julho de 1973, o ensino privado foi integrado no sistema educacional. É criado pela Direção Geral do Ensino Particular (DGEP) em Setembro desse mesmo ano, um novo estatuto que dignificou o ensino privado, dando-se a 21 de Março de 1974, no III Encontro Nacional dos Responsáveis do Ensino Particular, Veiga Simão comunica a publicação do novo estatuto onde se mostrou convicto do avanço que iria sofrer o ensino privado.

Pouco tempo depois deste encontro dá-se o 25 de Abril de 1974 acelerando “a crise instalada no ensino privado, deixando marcas irrecuperáveis em muitas das suas escolas” (Cotovio, 2004, p.50).

Esta revolta finaliza o período denominado por Estado Novo que se traduziu pela atitude monopolizadora por parte do Estado em relação à educação e à vida pública (Estêvão, 1998).

### **1.1.3. Período crítico**

Depois do período do Estado Novo, caracterizado pela censura e pelo clima de tensão próprio das ditaduras, Portugal após o 25 de Abril de 1974 viveu grandes transformações com consequências não apenas políticas, mas também económicas o que terá sido pouco benéfico para o ensino privado permitindo caracterizar este espaço temporal como “período crítico”.

Nesta fase verificou-se um aumento nos custos do ensino e uma diminuição de alunos, inclusive dos que faziam parte de “estratos sociais mais elevados, nada interessados em serem conotados com a burguesia” (Castro, 2012, p.40). No entanto, é importante salientar que os subsídios ainda instituídos por Veiga Simão em 1973 continuavam a funcionar

Em Agosto de 1975 é criada a associação de representantes do ensino particular (AEEP) que vem substituir o grupo de proprietários dos estabelecimentos de ensino particular, tendo como principal propósito representar as escolas privadas e lutar pela liberdade de ensino.

A 1 de Setembro de 1975, o despacho assinado pelo Ministro das Finanças e da Educação e Investigação Científica, veio permitir a expropriação de estabelecimentos de ensino privado que fossem necessários para suprimir deficiências do ensino público, o que provocou o encerramento de inúmeros colégios. No entanto, mais tarde houve um “acréscimo da procura dos bens educativos e também da persistência de uma certa contestação, nem sempre explícita, ao ensino privado, em nome dos ideais democráticos e socialistas” (Cunha, 2007,p.65), facto que vai permitir que seja uma era de benefícios para o ensino publico, ao contrário do ensino privado que vê a sua imagem fragilizada, perante a opinião pública (Castro, 2012).

Constata-se que o próprio Estado está em contradição com as suas próprias decisões. De acordo com o artigo 74º da Constituição de 1976, “O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” uma vez que a inexistência dessa possibilidade obriga o Estado a criar escolas públicas, capazes de satisfazer as necessidades dos alunos, o que mais uma vez vai enfraquecer o ensino privado. Desta forma o ensino privado enfraquece e acaba por sofrer uma abolição de forma paulatina de bastantes alunos, por se acreditar que “contribuía, segundo pensavam, para a manutenção das desigualdades sociais” (Cunha, 2007, p.40).

O artigo seguinte da constituição (75º) refere que o Estado deve criar “uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população” mas, também afirma que “ o Estado fiscaliza o ensino particular, supletivo do ensino público”. Desta forma e de uma maneira subtil a constituição não erradica

“a oferta do ensino particular. Mas certamente que se montou o dispositivo para que progressivamente se eliminasse a procura. Se o ensino particular é apenas supletivo do público, se o Estado deve criar uma rede de escolas oficiais gratuitas, para toda a população e se apenas fiscaliza o ensino particular sem o apoiar, é evidente que a procura acabará por ser eliminada” (Cunha, 2007, p.98).

Com o tempo o ensino privado foi-se recompondo, pouco a pouco, recorrendo a estratégias como o Congresso Nacional das Escolas Não – Estatais (CONGRENE), realizado em Abril de 1978, “com a influência da vinculação do Estado e da sociedade portuguesa aos princípios constantes de Declarações universais, de Convenções, de Resoluções, de



protocolos, pactos e documentos vários do concílio do Vaticano II” (Estêvão, 1998, p.54).

Em 1979 com a Lei nº 9/79, de 19 de Março, é vincado o

“direito à igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre a pluralidade de opções de vias educativas e condições de ensino [...] todos têm igualdade de oportunidade de acesso ao ensino, não só quando todos têm igualdade de oportunidade de acesso ao ensino, não só quando todos têm acesso ao ensino público, mas quando todos têm igual acesso ao ensino particular”.

Também estas novas Leis vão

“Conceber subsídios e celebrar contratos para o funcionamento das escolas particulares e cooperativas, de forma a garantir progressivamente a igualdade de condições de frequência com o ensino público nos níveis gratuitos e atenuar as desigualdades existentes nos níveis não gratuitos.” (alínea d), do nº 2, do artigo 6º) (Cunha, 2007, p.45).

Como diz Estêvão (2010) um dos passos fundamentais para esta evolução foi a eliminação da cláusula que definia o ensino particular como supletivo do público (nº2 do artigo 75º) e ao acrescentar, no artigo 43º, que “é garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”, desta forma as famílias tem a opção da escolha e não apenas uma alternativa quando a escola pública não dá resposta.

Com tudo isto continuavam a existir diversos contratemplos e dificuldades, tais como; as funções de apoiar as famílias no exercício dos seus direitos e no cumprimento dos seus deveres em relação à educação dos filhos; promover progressivamente o acesso às escolas particulares em condições de igualdade com as públicas; apoiar o ensino particular e cooperativo através da celebração de contratos e concessão de subsídios e outros benefícios fiscais e financeiros (Estêvão, 2011). Bem presente continuam os entraves organizacionais, burocracias, contratos, financiamentos “interpretadas como intromissão exagerada do poder estatal na vida do ensino particular e cooperativo” (Estêvão, 2011, p.45).

Em Dezembro de 1984, realiza-se o III congresso do EPC, porém apenas mais tarde em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se vai dar uma real oportunidade as escolas privadas, uma vez que esta nova Lei vem reforçar o direito à educação e à cultura devendo vincular o respeito pela igualdade de aprender e de ensinar.

O ensino particular e cooperativo é mencionado neste diploma, no capítulo VIII, onde

são reforçados aspetos ao nível “da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos” (Artigo 54º).

Reforça, ainda, a importância da articulação com a rede escolar (Artigo 55º) tal como o funcionamento de estabelecimentos e cursos onde todos devem “seguir os planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino a cargo do Estado ou adotar planos e programas próprios”, ainda que devam ter “a aprovação dos respetivos planos de estudos e o reconhecimento oficial dos correspondentes diplomas, faz-se, caso a caso, por Decreto-Lei” (artigo 56º).

No artigo 57º referem a importância da qualificação académica do pessoal docente em que todos devem ter o mesmo tipo de ensino e regras, estando o Estado responsável pela fiscalização e apoio pedagógico (artigo 58º).

Com estas novas Leis o Estado é impelido a tornar-se parcial perante os dois tipos de ensino, com isto algumas correntes políticas acreditavam que o ensino público estaria a ser desvalorizado e que estaríamos a tornar a educação em algo elitista (Estevão, 2008).

Esta nova autonomia não foi bem aproveitada e rapidamente voltou a estar tudo da mesma forma, sendo um período bastante inconstante no que diz respeito ao avanço do ensino privado.

Com o tempo assiste-se, finalmente, à integração das escolas particulares e cooperativas na rede escolar através do Decreto – Lei nº 108/88 de 31 de Março de 1988.

Surgem novas alterações nos anos 90 que dizem respeito à igualdade de oportunidades, expresso no Decreto – Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro. Esta exigência sobre a gratuidade do ensino básico faz com que no próprio ensino particular o Estado subsidie as escolas “com base dos custos relativos ao ensino oficial” (artigo 25º). Já no artigo 28º indica que, “a aplicação do disposto no presente diploma ao ensino particular e cooperativo far-se-á de modo gradual, de acordo com os meios financeiros disponíveis e com base no disposto no estatuto do ensino particular e cooperativo”, o que torna o ensino privado sensível a quem for o político do momento, o que mostra uma discriminação entre escolas públicas e privadas.

Segundo Cotovio (2004), Roberto Carneiro deixa a sua marca no Decreto de Lei 172/91 ao tentar aumentar a eficácia e redução de custos do ensino público, transferindo para o ensino estatal os modelos de gestão normalmente utilizados no ensino privado.

Nesta altura o Ministério da Educação compreende a importância da união de ambos os ensinos para existir sucesso na educação.

Roberto Carneiro acredita que os estabelecimentos de ensino privado utilizam de forma mais eficaz os dinheiros públicos e propõe uma integração do ensino privado na rede nacional de ensino, o que não é bem aceite pelos restantes membros do Estado.

Mais tarde surge um despacho (215/ME/92) onde fica restringida a liberdade de

escolha de escolas o que provoca novamente uma diminuição do número de alunos matriculados em colégios.

Em 1993, durante 3 dias de Março, realiza-se novamente em Fátima o IV Congresso do Ensino Particular e Cooperativo (EPC), que teve como principal objetivo funcionar

“como um momento integrador de consciencialização dos responsáveis – do ME (Ministério da Educação) também – e servindo de “trampolim” para nova etapa de vida e de compromisso, no âmbito da “Liberdade de educar e de ensinar para todos”, como expressão da “Igualdade de oportunidades” em exercício” (Contacto nº 106).

Após o congresso, a opinião do Ministro Couto dos Santos, relativamente a este sector de ensino, alterou-se, levando-o a cumprir a maioria das promessas, designadamente a de que o ME não deveria criar escolas em localidades providas de escolas particulares e cooperativas (Pinto,2006).

Através de trocas de opiniões verificou-se que existia uma necessidade de falar sobre esta temática, uma necessidade de colaboração para dar sentido ao EPC sendo fulcral estabelecer uma aliança entre a Associação de Representantes do Ensino Particular (AEEP) e os pais (Castro,2012).

Deste congresso sai, ainda, um grupo de trabalho constituído por representantes do ME, da Inspeção Geral do Ensino e da AEEP, com o intuito de rever o estatuto do ensino particular e cooperativo não superior, criando medidas para que de uma forma progressiva

“Todos os alunos que frequentassem o ensino privado receberiam um subsídio igual ao custo do aluno/ano, no ensino estatal, independentemente das suas posses. A criação de escolas do EPC também seria facilitada, embora só os alunos dos estabelecimentos homologados pelo ME tivessem direito ao subsídio” (Cotovio, 2008, p.40).

Com o tempo, e com a substituição de Couto dos Santos pela ministra Manuela Ferreira Leite, este projeto fica novamente esquecido, uma vez que esta ministra opta por não dar apoio a nenhuma decisão do anterior Ministro.

Os anos seguintes (1994/1995) são deveras complicados para o ensino privado e em 1995, através de publicação, são demonstrados alguns dos cenários negros vividos em 1994, tais como:

- Falta de pagamento no apoio aos alunos pertencentes a famílias carenciadas;

- Os contratos de patrocínio não são validados;
- Os contratos de associação assinam-se com meses de atraso;
- O ensino especial continua estagnado entre o Departamento de Educação Básica (DEB) e a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED);
- A regulamentação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP II) apresenta-se, na formulação e na intenção, discriminatória para com o EPC (Cotovio, 2004).

Com tudo isto, Manuela Ferreira Leite reforça que não compreende nem vê nada que “deve-se obrigar o Estado a custear a iniciativa privada, quando ela se desenvolve em áreas em que ele já responde e com custos obrigatórios. Seria como custear duas vezes uma só necessidade” (Contacto, nº 107).

Esta postura da ministra faz com que a relação entre AEEP e o governo volte à estaca zero, sendo o próprio secretário de Estado da Educação a afirmar

“satisfeito se, no final do meu mandato e no desempenho das minhas funções no ME, tivesse contribuído para levantar de tal modo o ensino público que ele viesse a competir com o privado, em sã concorrência e com condições e recursos ao menos iguais, permitindo igualá-los. O que poderia, até, arruinar o EPC” (Contacto nº 106).

Com estas novas afirmações que vão de encontro a viabilidade do Ensino Particular (EP) houve alguns professores e diretores, deste sistema de ensino, que em “carta aberta” se dirigiram ao secretário nos seguintes termos:

“quem dera às instituições particulares ter metade dos recursos que o Estado gasta com as escolas públicas! Não se compreende a lógica de um ME que, por haver alguns cidadãos que querendo proporcionar aos seus filhos uma educação sã, completa e em segurança, e tendo para isso de escolher uma escola particular tenham de suportar todas as despesas inerentes, sem que o Estado lhes retribua o dinheiro pago pela educação de futuros cidadãos úteis à Nação” Morgado (1994, p.43)

Em 1994, o Estado cria uma rede de estabelecimentos públicos de ensino. No entanto, Pinto, Presidente da AEEP, fundamenta o EP em três pilares essenciais:

1. Promover a rápida unificação de todos os sectores do EPC, de forma a constituir-se “uma frente comum e forte para fazer valer, junto dos parceiros sociais, os direitos que lhe assistem;
2. Estabelecer uma aliança com os pais;
3. Exigir do Estado o cumprimento integral das suas obrigações legais (Pinto, 1994)

Em 1995 realiza-se um novo encontro entre a AEEP e o então Primeiro-Ministro, Aníbal Cavaco e Silva, onde são discutidos diversos temas, entre quais a importância da liberdade de aprender, os próprios estatutos do EPC e os possíveis apoios financeiros. O Primeiro-Ministro apenas reforça que a educação é algo difícil de “tocar” deixando aqueles que intercedem pelo ensino privado desanimados, sendo considerada a fase mais difícil desde o 25 de Abril.

É, ainda, em 1995 que surgem os primeiros comentários sobre as notas inflacionadas do EP Carlos Antunes, vice-presidente da AEEP/ zona Centro, salienta que o EP não teme, e exige provas a nível nacional como forma de testar a diferença de ensino prestado e comparar custos, reforçando que o EP está consagrado na própria Constituição da República Portuguesa (Antunes, 1995).

No final de 1995, Marçal Grilo toma posse pelo Partido Socialista, como responsável pela pasta da Educação permitindo o retorno do EP no ensino superior.

No final de 1995, a 7 de Dezembro através do Despacho nº 35, António Almeida Costa é nomeado para o cargo de presidente do CCEPC. Ao longo do tempo mostra-se bastante dinâmico e as suas estratégias vão ser fundamentais para a sobrevivência do ensino privado. Durante esta fase procura estabelecer uma parceria que valorizasse e dignificasse o papel e a inserção do ensino particular e cooperativo numa perspectiva de globalização e de diversificação do Sistema Educativo, uma vez que Marçal Grilo acreditava que se poderia governar o país num sentido que beneficiasse toda a educação, pública e privada, motivo que justifica a criação de uma rede nacional de educação pré-escolar.

Em 1997, os responsáveis pelo ensino privado tiveram a oportunidade de presenciar a aprovação de um diploma a favor do ensino privado, a Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, também conhecida como Lei-quadro da Educação Pré – Escolar. Com esta surge, também, a Lei regulamentar que, na perspectiva de muitos, era bastante penalizadora para o ensino privado, colocando entraves a nível da autonomia e gestão de recursos humanos (Cotovio, 2004).

Com o tempo e a educação estando num período estagnado surge, em 1999, o projeto do estatuto do EPC não superior que, não sendo um projeto propriamente inovador, veio atualizar o Decreto – Lei nº 553/80. Este novo projeto diz respeito ao alargamento do âmbito

de aplicação do estatuto, de forma a não deixar na clandestinidade qualquer estabelecimento privado de educação e ensino (art.2º), a definição do conceito de entidade sem fins lucrativos (art. 7º), a promessa de deduções fiscais mais significativas (art. 13º), obrigatoriedade da existência nas escolas de um estatuto (art. 45º), a aplicação dos docentes do EPC do regime de aposentação, benefícios e direitos sociais previstos na Administração Pública (art. 66º) e a possibilidade de concessão de licenças sabáticas comparticipadas pelo Estado (art. 18º e 72º), (Cotovio, 2004).

A 2 de Novembro de 1999 é aprovada uma proposta “onde se contempla a possibilidade de escolas do EPC (e os seus agrupamentos) poderem estabelecer parcerias contratualizadas com escolas estatais (ou com os seus agrupamentos)” (Cotovio, 2004, p.100), onde fica expresso que os encargos decorrentes de contratos de associações das escolas do EPC serão suportados pelo Estado.

Com estas novas alterações o Estado português menospreza as iniciativas individuais, instituindo-se como gestor e regulador dos diversos sectores da vida pública e privada sem que para isso alguém lhe tenha outorgado tal mandato, alegando interesse da nação.

O início do século XXI fica marcado pela diminuição do número de alunos nas escolas com contrato de associação (CA), tal deve-se, fundamentalmente, ao desvio dos alunos para a escola pública. Em 2000, Almeida Costa alerta o Ministério da Educação para a importância da concretização dos projetos educativos referidos no Decreto de Lei nº 115 – A/98 no sentido de salvaguardar os interesses dos estabelecimentos de ensino privado e mesmo os próprios contratos de associação (Cotovio, 2006).

Neste sentido, e indo de encontro a estas preocupações, dá-se um novo plenário onde se apela ao “respeito pela liberdade de opção, pelos direitos adquiridos e por todos os compromissos assumidos com o corpo docente, não docente, alunos e pais, não aceitando que no mesmo ciclo de estudos e no mesmo colégio uns alunos tenham gratuidade e outros sejam obrigados a pagar” (Souto, 2000, p.2).

Esta questão levanta preocupações por parte do CCEPC, sendo realizados após o plenário alguns trabalhos por forma a minorar algumas injustiças e más interpretações que, mais uma vez, acabam por ser esquecidas.

Com o fim do Governo de Marçal Grilo surge António Guterres atribuindo a pasta da educação a Guilherme d’Oliveira Martins que, apesar das muitas promessas feitas, ocupará a pasta durante um curto período de tempo inviabilizando os seus propósitos.

No final de 2000 algumas campanhas orientadas pela FENPROF acusam o EP de “roubar” os alunos a escola pública, muito embora tenham surgido professores<sup>6</sup> em defesa do

---

<sup>6</sup> “Professores do Sindicato de Professores da Zona Norte (SPZN) afeto à FNE (Federação Nacional de Educação) numa entrevista ao Jornal Público de 8/9/2000, vem “em defesa do ensino privado, afirmando que este sector de ensino está a ser alvo de uma “campanha de descrédito” (Castro, 2012, p.34).

ensino privado, afirmando que este sector de ensino está a ser alvo de uma “campanha de descrédito” (Cotovio, 2006).

Após alguma confusão incitada por notícias surgidas na televisão, revistas etc, surge, a 7 de Outubro de 2000, a carta dos direitos fundamentais da união Europeia, onde podemos ver, mais uma vez, reforçado o “direito à educação”, direito este que diz respeito a opção de escolha dos pais incluindo a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório mas, também, o ensino privado se for essa a escolha dos pais.

Durante o ano de 2001, após várias reuniões e formação de grupos de trabalho, a 19 de Junho o novo projeto fica pronto para ser entregue ao Ministro da Educação, Augusto Santos Silva que, passado pouco tempo, é substituído por Júlio Pedrosa. Estas relações continuam desgastadas e continuam a surgir de igual forma na opinião de Castro (2012), alguns abusos como, por exemplo o facto de existirem poucos alunos na escola pública é suficiente para que o Estado se desrespeita a vontade dos pais, obrigando os colégios com contrato a diminuírem o número de alunos em turma para que assim não houvessem vagas, obrigando os pais a recorrer ao Estado (Carta enviada pela DN da AEEP, em 9 de Agosto de 2001).

Esta é uma altura de revolta onde os defensores de uma escolha livre veem novamente a surgir uma nova alteração ao despacho nº 256 – A/ME/96, verificando-se a redução do apoio financeiro dado aos colégios, ficando também marcado pelo aumento de intervenções da Inspeção Geral de Educação (IGE) junto dos colégios que beneficiam de CA. Estas inspeções vieram mostrar algumas fragilidades e irregularidades do EP e estas foram aproveitadas pela média e por vários políticos para salientar que o EP são “sorvedouros dos dinheiros públicos” (Cotovio, 2004).

Em 2002 termina o mandato socialista e a nova coligação PPD/PSD e CDS/PP é apresentada em Abril pelo Primeiro – Ministro Durão Barroso que assume que “irá garantir uma sã concorrência entre o ensino público e o privado. A escolha tem que ser baseada na qualidade e não na asfixia do ensino não publico a partir do Estado” (Diário da Assembleia da República, de 18 de Abril de 2002, 1ª Série, nº 3, p.9).

O Ministro da Educação de então, David Justino, acredita que “no futuro teremos que dar incentivos às famílias para que escolham livremente. Andamos escravos da polémica entre escola pública e escola privada; aquilo de que quero ficar escravo é da oposição entre boas e más escolas” (Diário de Notícias, 2002).

Apesar desta nova ideologia, a Ministra das Finanças, Manuela Ferreira Leite reforça a dificuldade económica que o país está a enfrentar, devido a União Europeia e que vai

influenciar o ensino.

No final de 2002 o primeiro-Ministro, Durão Barroso, afirma que mesmo com a crise financeira vão apostar quer no ensino público como no ensino privado, pondo fim a um modelo ideológico que assenta na discriminação e na supletividade do ensino privado e assegurando, em concreto, tal como a Constituição estabelece, a liberdade de aprender e de ensinar. (Diário da Assembleia da República, I Série, nº 47). Apesar das promessas continua a ser difícil a execução dessas mesmas regras perante o EP, mas na tentativa de melhorar o “ambiente”, os responsáveis da educação promovem várias iniciativas, entre quais o congresso da família e o fórum pela liberdade de escolha na educação

Nesse fim do ano a conclusão a que se chegou foi que “todas as Escolas Privadas, Cooperativas e Estaduais – devem merecer o mesmo respeito pelo Estado, com exatamente os mesmos apoios e exigências” (Público, 2013, p.4).

Em 2003 surge o despacho nº 12453/2003 (2ª série) segundo o qual, os alunos do secundário passam a ter a possibilidade de se inscreverem no estabelecimento pretendido, uma vez que este não referencia nenhum tipo de escola fica subentendido que poderá ser uma escolha livre. No entanto, mais tarde reforçam que essa escolha apenas se aplica a escolas estatais, mostrando que essa liberdade é condicionada.

Em 2004 com as mudanças políticas entretanto ocorridas no país, com a saída do Primeiro – Ministro Durão Barroso para Presidente da Comissão Europeia, é nomeado Pedro Santana Lopes para ocupar o lugar de Primeiro – Ministro. Como o partido é o mesmo compreende-se que haja uma continuidade das políticas, onde o principal objetivo é encontrar um maior equilíbrio entre as organizações pública, social e privada (Programa do XVI Governo Constitucional, 2004).

Já em 2005 é atribuída a pasta da educação a Maria de Lurdes Rodrigues, onde esta realça que

“só é possível avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos. O Governo promoverá, também, o apoio estatal, assente na qualidade e através de formas claras e rigorosas de contratualização, ao ensino particular e cooperativo.” (Programa do XVII Governo Constitucional).

A ministra toma medidas para que exista coerência na igualdade com o setor público, considerando: a escola gratuita a tempo inteiro; inclusão do inglês e atividades de enriquecimento curricular (AEC) para todas as crianças do 1º ciclo; diversificação de oferta formativa de nível básico e secundário; criação de cursos profissionais e formação nas escolas



públicas; alargamento da ação social escolar; modernização física e tecnológica das escolas<sup>7</sup> e avaliação interna e externa das escolas.

Desde 2007 as políticas educativas passaram a ser inspiradas por lógicas económicas, quer a nível do ensino público como do ensino privado, mas continuamos a ter um ensino privado controlado pelo Estado através dos variados contratos de associação, que nos dias de hoje já são muito inferiores. No que concerne à dificuldade económica, apesar de em 2017 termos saído do procedimento por deficit excessivo da união europeia, esta continua a ser algo muito presente e real nas famílias em Portugal fazendo com que muitas optem pela escola pública apesar das suas convicções sobre a escola privada.

## 2. Autonomia do Ensino Privado

Nos anos 80, proliferaram os estudos organizacionais sobre a gestão centrada na escola. Um dos paradigmas discutidos tem sido a forma como a autonomia é aplicada, proporcionando opiniões que enaltecem as suas vantagens e outras discordantes. Fernandes (2010) refere que há críticos que interpretam a autonomia das escolas com a introdução da concorrência no setor educativo público proporcionando a possibilidade de os pais/encarregados de educação poderem escolher livremente, no mercado educacional, a escola da sua preferência, seja ela pública ou privada. Outros vêm na autonomia uma forma de descentralização acompanhada por uma maior flexibilização na gestão de recursos, desburocratização e simplificação dos processos organizacionais e o aumento da influência dos encarregados.

Apesar de ser um processo que em tudo beneficia a educação, Fernandes reconhece que há fragilidades, tais como a inexistência na definição da autoridade de cada um dos intervenientes educativos, o que leva a verificar que “a autonomia não é um fenómeno homogéneo, apesar de girar em torno de temas comuns” (2010, p. 28).

Mas este conceito de autonomia não é de hoje, e podemos dizer que tem três momentos fundamentais: o primeiro decorre ainda durante a Primeira República em 1914, o segundo logo após aprovação da Lei de Bases de 1986 e tem como protagonista Roberto e por fim com Marçal Grilo entre 1996 e 2000 (Barroso, 2007).

Ao longo destes três momentos e de igual forma nos dias de hoje, vemos que a

“ ‘autonomia’ ” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre

---

<sup>7</sup> 310 mil computadores, nove mil quadros interativos, 25 mil videoprojectores e na redução do número de alunos por computador de 16 para cinco

longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. [no entanto] ... ela tem sido uma 'ficção necessária' porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos" (Barroso, p.50, 2007).

Também Estevão considera que a pouca autonomia atribuída às escolas públicas também se sente no ensino privado, sendo que "as próprias diferenças, quando as há, situam-se sobretudo nas infidelidades normativas ou nas margens de interpretação que os normativos permitem ou propiciam" (2004,p. 29).

O Ensino Privado Português vai "subsistindo com um estatuto ambíguo, situado entre o que foi (e perdura) e o que virá (e que se ignora)" e que se encontra numa situação de "alguma marginalidade, nomeadamente na discussão das grandes metas que o sistema educativo deve prosseguir" (Galego, 2012, p.34), sendo que, durante muitos anos, nunca usufruiu de margens autonómicas.

A importância dada a autonomia é extrema e é surpreendente o facto de a escola privada ir passando ao lado durante tanto tempo, uma vez que a necessidade de valorização da gestão participativa e ativa, na inclusão nas escolas dos critérios de qualidade da gestão do mundo empresarial, estão alocadas, constantemente, no lado das escolas privadas.

Esta é uma questão que não se coloca só em Portugal, uma vez que, segundo Madsen, "state departments of education like to regulate schools to ensure uniformity, thereby preventing schools from having greater autonomy and flexibility with school improvement programs" (2005, p. 2).

O ensino privado, não usufruiu verdadeiramente, durante muitos anos, de grandes margens autonómicas, apesar de existir legislação que o confirma que outros dispositivos legais acabavam por condicionar (Estevão, 2006). Ao longo do tempo as restrições pedagógicas e administrativas foram sempre muito vincadas e as limitações provenientes da necessidade de satisfazer determinados encargos condicionaram a escola privada.

Com o surgimento do decreto-lei nº 553/80, referente ao estatuto do ensino particular e cooperativo, percebe-se a preocupação em permitir às escolas do ensino privado a valorização da iniciativa e da autonomia, sendo visível um estímulo à inovação e autonomia

pedagógica o que representa um impulso para o ensino privado e para a sua afirmação. No entanto, existe da mesma forma uma certa dependência face às escolas públicas visto que as escolas teriam de funcionar por um período de cinco anos consecutivos em acordos pedagógicos e científicos, o que poderia deixar em causa a sua autonomia.

Desta forma

“as escolas privadas apresentam gérmes de autonomia que podem propiciar um desabrochar de um projeto autonómico mais consistente, embora todos estejamos conscientes das dificuldades que a situação oficial de autonomia é de abandono e algum desleixo” (Estevão, 2014, p. 27).

Ainda segundo o mesmo decreto (art.34) vemos que as escolas particulares, no âmbito do seu projeto educativo, podem funcionar em regime de autonomia pedagógica, desde que satisfaçam as condições exigidas como por exemplo:

- a) Orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares;
- b) Planos de estudo e conteúdos programáticos;
- c) Avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização;
- d) Matrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações” (art.35).

No entanto, a autonomia pedagógica supõe ainda as seguintes condições:

- a) Instalações, equipamento e material didático adequados;
- b) Direção pedagógica, constituída nos termos dos artigos 42.º e seguintes;
- c) Cumprimento do presente decreto-lei no respeitante aos alunos e pessoal docente;
- d) Existência de serviços administrativos organizados;

e) Funcionamento, em regime de paralelismo pedagógico, durante cinco anos escolares consecutivos. (três anos em casos devidamente justificados.) art.37”

Esta gestão de autonomia por parte da escola privada poderá ser alterada, caso o ministro da Educação e Ciência decida que não existem condições para esta autonomia.

Também é importante referir que além dos contratos de associação, de patrocínio e dos contratos simples de apoio à família, são agora incorporados os contratos de desenvolvimento destinados à promoção da educação pré-escolar e os contratos de cooperação, destinados a apoiar a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Estes contratos de associação, a regular por portaria, integram a rede de oferta pública de ensino, fazendo parte das opções oferecidas às famílias no âmbito da sua liberdade de escolha no ensino do seu educando.

Esta nova autonomia pedagógica permite que cada escola privada se organize internamente de acordo com o seu projeto educativo e que exista uma liberdade na contratação de docentes, tal como em tudo o que diz respeito ao tratamento das questões disciplinares.

Através do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de Novembro, vemos que relativamente a autonomia, também “ os educadores e professores das escolas do ensino particular e cooperativo mantêm todos os direitos que lhes foram reconhecidos ao abrigo de diplomas legais anteriores, nos exatos termos conferidos por esse reconhecimento”.

Assim, a escola privada passou a ter direito a tomar as suas próprias decisões nos domínios da oferta formativa, gestão dos currículos, atividade educativas, avaliações, orientação e constituição de turmas, gestão de espaços e outros.

Uma das melhores vertentes desta autonomia é que as

“escolas do ensino particular e cooperativo, à semelhança do que acontece já em alguns contratos de autonomia das escolas públicas, a capacidade de poderem proceder à gestão flexível do currículo, tendo em conta o seu projecto educativo e o correspondente aprofundamento das obrigações de informação sobre a mesma “ (Correia, 2017, p.45).

No entanto, a autonomia de escolas privadas, poderá levar a que deixem de existir uma vez que lhes “compete identificar novas e diferentes formas de relacionamento social e institucional, criar pontes e estruturas para um entendimento coerente e sustentado, para a identificação de soluções” (Amaral, 2013, p. 43).

Quando as escolas se encontram como organizações divididas e institucionalizadas, tais como acontece com as privadas, vai-se verificar que na realidade qualquer autonomia é relativa o que vai provocar uma centralidade em termos de ação e devido a isso a existência de uma dependência de indicações para torná-la semelhante a outras organizações (Estêvão, 2008).

Contudo, ao longo do estudo percebemos que o ensino privado e o ensino público coexistem com constantes alterações nas suas dinâmicas, provocadas essencialmente pela influência do Estado e das mais variadas reformas educativas. Ao longo dos tempos foram várias as leis, alterações da constituição que foram expressando o papel atribuído ao ensino privado pelo Estado, onde em alguns momentos foi colocado como secundarizado relativamente ao ensino público (Cotovio, 2004).



## Capítulo II – O Diretor e a sua Liderança

### 1. Gestão e Liderança Na Escola

A liderança e a gestão são exercidas em qualquer dimensão da vida das organizações, nomeadamente em situações como os processos de decisão, a gestão de conflitos, as formas de adequar e prever situações novas ou até mesmo lidar com o impacto de fatores externos à organização (Sanches, 1998).

No entanto, liderança e gestão são conceitos distintos, não devendo ser confundidos. Os dois processos não são forçosamente acumuláveis e, assim, nem todos os líderes são gestores e vice-versa.

Desta forma

“Um bom administrador deve ser necessariamente um bom líder”, [mas] “nem sempre um líder é um bom administrador. E, acumulando ambos, são fatores como o contexto ou a situação que, em dado momento, determinam qual dos processos, liderança ou gestão, são adequados: a liderança torna-se pertinente em ambientes/ tempos mais turbulentos e a gestão em ambientes/ momentos de maior estabilidade” (Cunha *et al.*, 2004, p. 270).

Liderança e gestão são conceitos que diferem e que não necessitam, forçosamente de ser acumuláveis, ou seja, nem todos os líderes são gestores nem os gestores são todos líderes. (Lourenço, 2014)

Vicente (2004) salienta a importância que ambos têm como pilares essenciais do funcionamento das escolas, pois

“Também o contexto educativo português não é alheio à importância das dimensões da gestão e da liderança para o desenvolvimento de uma escola mais autónoma e de qualidade, situação que não pode ser entendida à margem da influência das ideologias neoliberais.” (Carvalho, 2012, p.2).

Desta forma os conceitos de administração e gestão são por vezes, utilizados sem darem importância a sua distinção, mas que sem dúvida tem uma interferência direta na forma de se estar na educação já que muitos são os autores que diferenciam estas “palavras” uma

para o setor público (administração) e outra para o setor privado (gestão). (Vicente, 2004)

Uma vez que falamos do conceito do gestor e líder no ambiente educativo, Azevedo (2007), considera importante para uma melhor compreensão sobre o perfil do diretor, contrapor a gestão e liderança na escola, afirmando que

“A maior parte dos nossos diretores escolares procura ser um bom gestor, dentro de um quadro institucional em que a boa gestão é equivalente à verificação da conformidade com a norma instituída. Alguns procuram também ser líderes, ou seja, assumir o seu papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola” (2003, p.81).

Assim, importa desfazer “equívocos que possam existir sobre os conceitos de gestor e de líder, explicando que o gestor garante a correta execução, o líder garante a inovação.” Cabral (2012, p.34)

Podemos ver que a liderança transformadora é aquela que nos permite avançar, que nos faz elevar o desempenho, que nos permite, enquanto equipa, melhorar e atingir os objetivos, desta forma é possível reconhecer uma:

“liderança de melhor qualidade, que beneficia todos os alunos e que persiste ao longo do tempo, exige que enfrentemos a questão da sua sustentabilidade básica. Se o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos que ela é desejável e o segundo o de que é exigível, então, o maior desafio de todos é torna-la durável e sustentável, esse é um desafio de todos os líderes” (Cabral, 2012, p.35).

Fink, (2010) e Cabral (2012) falam ainda de sete princípios de sustentabilidade educativa e da liderança

- Profundidade (a liderança sustentável importa);
- Durabilidade (liderança sustentável perdura);
- Amplitude (liderança sustentável dissemina-se);
- Justiça (liderança sustentável não só não prejudica o ambiente circundante, como a melhora ativamente)
- Diversidade (a liderança sustentável promove uma diversidade coesa);



- Disponibilidade de Recursos (a liderança sustentável desenvolve-se sem esgotar os recursos materiais e humanos);
- Conservação (a liderança sustentável honra o que de melhor existe no passado, aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda melhor).

Assim, podemos referir que uma boa liderança vai permitir alcançar os fins desejáveis e necessários à organização, desta forma manter a motivação do líder, torna-lo criativo, participativo o que vai permitir que este também se torne um bom operacional, deixando a gestão apenas com a função da manutenção burocrática.

A gestão possui também uma própria liderança inculcada, mas acaba por ter principalmente a função de manter o funcionamento e não o objetivo de o alterar. Desta forma,

“o líder leva a cabo decisões, inovadoras ou não, levando os seus membros a alcançarem os objetivos definidos, enquanto o gestor administra, implementa estratégias, avalia os desempenhos e dirige a organização, de modo eficaz e eficiente, tentando manter o equilíbrio organizacional. Assim, a liderança influencia as pessoas e a gestão centra-se na manutenção do equilíbrio organizacional” (Lourenço, 2014, p.12).

A liderança é por muitos considerada a atividade mais importante dos “executivos de topo, enquanto as atividades de gestão passam a um nível subsidiário” (Ferreira, Neves, & Caetano, 2010, p. 391). *et al.*

A liderança e a gestão são fundamentais, o modo como a gestão e a liderança são exercidas, tem impacto sobre todos os intervenientes educativos, assim a liderança é apenas uma das muitas tarefas de um gestor e a forma como ela é exercida tem uma grande repercussão na escola enquanto organização.

Teles, refere que podemos ver

“a liderança como uma variável organizacional capaz de gerar algum impacto nas práticas de gestão, sendo que um líder é alguém que intervém nas motivações dos seus seguidores, que suscita admiração e o respeito da sua equipa, pelas suas competências, pela sua coerência, dinamismo e pelos seus valores” (2009, p.67).

Relativamente a gestão por si só, são destacados três papéis que fazem parte das funções:

- “Papéis interpessoais (protocolo, liderança e ligação);
- Os informacionais (centro nervoso, difusor e porta-voz);
- Decepcionais (inovação, resolução de problemas, afetação de recursos e negociação).”<sup>8</sup> (Teles, 2009, p.100)

A gestão é todo um processo que pretende resultados através do trabalho dos intervenientes, esta implícita numa organização, ou seja, um conjunto de pessoas. Frequentemente, consideram-se três níveis de gestão: institucional, intermédio e operacional:

- Nível institucional (a gestão caracteriza-se, por um envolvimento da totalidade dos recursos disponíveis na determinação do rumo a seguir e dizem respeito a toda a empresa);
- Nível intermédio (caracteriza-se pela movimentação de recursos no curto prazo e elaboração de planos e programas específicos relacionados com a área ou função do respetivo gestor);
- Nível operacional (caracteriza-se na execução de rotinas e procedimentos unicamente por parte do gestor).

Qualquer um dos níveis ou papel reforça que existe a finalidade de produzir resultados relevantes, mantendo o sistema e as estruturas existentes já na organização.

Podemos dizer, dado que a direção envolve a liderança, que a gestão tem uma maior responsabilidade do que propriamente a liderança, uma vez que “trata”, não apenas aspetos comportamentais, mas todos os outros que fazem da escola uma organização (Lourenço,2014).

A gestão “busca a ordem e consistência através de planos formais do desenho organizacional e de monitorização dos resultados alcançados em comparação com os planos estabelecidos” (Chiavenato, 2005, p. 350), estando ligada à “manutenção de sistemas e processos” (Maxwell, 2008, p. 32)

As escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutante, têm os seus diversos atores, têm a sua própria história. “A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral” (Delgado, 2005, p. 368).

Segundo Delgado podem surgir ou ser construídas de três formas:

1. Teoria personalista - A liderança procura centrar-se nas qualidades do indivíduo, sendo o líder aquele que possui determinadas características e qualidades;

---

<sup>8</sup> A liderança surge em todos os papéis mencionados e é entendida como a responsabilidade pela direção e motivação dos intervenientes educativos

2. Teorias ambientalistas - Onde o líder se situa no contexto e nas situações. “É a situação que faz o líder, não se nasce líder, são as contingências próprias de cada contexto que fazem surgir as lideranças, que estão para além das dimensões meramente pessoais.

3. Não existir líder mas uma boa liderança – é uma função inerente a todo o grupo, “estratégica para toda a organização e que condiciona ritmos de trabalho, cria impulsos, orienta as energias de todos para metas determinadas, constrói uma visão da organização” (Delgado, 2005, p. 370)

Diríamos assim que a liderança é a capacidade de “mobilizar pessoas com vista à concretização de um objetivo particular” sendo um líder, “alguém que ajuda um grupo a estabelecer e a alcançar objetivos comuns” (Nye, 2009, p36).

A liderança tem vindo a assumir um crescente papel no comportamento das organizações e dos indivíduos por se entender que, não obstante a necessidade de existência de uma boa gestão, a organização será ainda mais eficaz e eficiente com uma boa liderança.

Para tornar ainda mais clara a distinção sobre os dois conceitos, importa citar Fullan quando este menciona que a distinção entre liderança e gestão é mínima, uma vez que “os conceitos se sobrepõem e porque todos necessitamos de ambas as qualidades” (2003, p.14).

Assim, o líder inspira-se na motivação de liderança, facilitando aproximação das equipas para projetos inovadores traçando desde logo estratégias de mudanças, de médio e longo prazo, não se confundindo com uma postura rígida de planeamento estratégico a que o gestor deve e está obrigado.

A visão é outra componente importante da liderança. Beare, Caldwell e Millikan referem-se aos “líderes excepcionais” como possuindo “uma visão das suas escolas – uma imagem mental de um futuro desejável – que partilham com toda a comunidade escolar” (1994,p. 99), enumerando quatro aspetos essenciais.

- “Os líderes excepcionais têm uma visão de futuro para as suas organizações.
- Devem comunicá-la/partilhá-la por formas que fortaleçam o compromisso entre os membros da organização.
- A partilha requer comunicação/conhecimento dos propósitos a alcançar.
- Para que a liderança alcance sucesso é indispensável dar atenção à institucionalização dos princípios caracterizadores da visão de futuro” (Silva, 2016,p.4).

No entanto, nem todos são a favor e consideram ser necessário ser-se prudente pois

“Inspirar uma visão partilhada é a prática de liderança com a qual [diretores] se sentem menos à vontade” (Silva, 2016, p.10).

Fullan (1992) é ainda mais crítico, sugerindo que os líderes visionários podem prejudicar, mais do que melhorar as suas escolas.

Para além dos perigos do visionarismo pessoal, permanece atual reconhecer que a visão é um pressuposto básico da liderança em qualquer domínio. No campo educacional, Bush e Glover (2003, p.5), concordam com Begley (1944) que fala sobre quatro níveis relacionando visão e objetivos, ambos resultando de um processo de tomada de consciência e ação prática eminentemente coletivo.

<b>Nível</b>	<b>A visão resulta dos objetivos</b>
<b>Básico</b>	Possui um conjunto de objetivos definidos pelas autoridades educativas.
<b>Intermédio</b>	Desenvolve objetivos de escola consistentes com a visão articulada do líder/diretor.
<b>Avançado</b>	Trabalha com o corpo docente para desenvolver objetivos que reflitam a sua visão colaborativa.
<b>Expert</b>	Colabora com membros representativos da comunidade escolar para desenvolver objetivos que reflitam o desenvolvimento colaborativo dos princípios que consagram a visão partilhada.

Tabela 8 - O líder/diretor como visionário (Begley)

Bush e Glover (2003), sublinham a importância da visão na liderança e tomam-na como elemento básico de uma definição operacional de liderança escolar.

Como referimos a liderança é um processo orientado para a consecução de objetivos desejáveis, e desta forma valorizar os valores pessoais e profissionais, desta forma o líder articula a sua visão em cada oportunidade e influenciam os seus colaboradores.

## 2. A LIDERANÇA/DIREÇÃO EM CONTEXTO PRIVADO

“Os líderes não devem promover seguidores, mas sim criar condições e discursos que cultivem mais líderes” (Quantz, 2012, p. 28)

É importante compreender que “liderar implica a existência de um indivíduo que tem a capacidade de influenciar um grupo de indivíduos” (Caetano, 2007, p. 377), ou seja, que a liderança enquanto liderança das organizações possui um vasto know-How tendo sido desenvolvidos vários modelos e teorias que, ao longo dos anos, foram sendo defendidas e criticadas por vários autores.

Por exemplo nas organizações educativas a tarefa dos docentes mais experientes baseava-se na realização de tarefas administrativas, cuja responsabilidade se centrava na aprendizagem dos seus alunos. No entanto, hoje em dia já verificamos que “na mão de administradores profissionais sui generis, cuja responsabilidade primeira e única assenta na eficiência da organização” (Quantz, 2012, p. 24).

O profissionalismo do líder, a produção de resultados quanto ao desempenho dos alunos e à qualidade educacional, passaram a ser centrais regendo os objetivos de uma liderança com sucesso (Whitaker, 2000). É fundamental verificarmos quais características de um líder educacional eficaz.

São vários os autores que enunciam diferentes características para este líder, no entanto parece ser transversal a todos que o líder deve promover um ambiente escolar democrático e familiar (Quantz, 2012), pois este ambiente difere de instituição para instituição, variando se a instituição é pública ou privada, ou ainda quanto à sua especificidade, é importante compreender que existe uma necessidade real de haver uma moldagem ao ambiente onde estamos inseridos. Para conhecer um pouco mais da liderança e do que esta consiste é preciso compreender também o que é a gestão em si e de como o líder o diretor pode abordar e fazer funcionar essa liderança organizacional e educacional.

Todo o contexto de liderança e tudo o que dela advém destas existem inúmeros estudos e teorias sobre estilos de liderança. No que diz respeito a algumas organizações, partilhamos das ideias de Costa quando refere que

“Se por um lado, reconhecemos à escola alguma especificidade organizacional que a diferencia de outras organizações, também é verdade que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados de outros contextos, designadamente do empresarial (2010, p. 26)”

Também Sergiovanni (2004) defende que a liderança escolar está subjacente aos objetivos primordiais das organizações educativas, desta forma as raízes da liderança escolar surgem pela necessidade de:

“Prestação do serviço do bem comum, na superação das necessidades da escola, em fazer um visionamento que protege a escola e a mantém no rumo certo, clarificando os objetivos, promovendo a unidade e ajudando as pessoas a perceber os problemas que enfrentam e a encontrar soluções (Teles, 2012, p.18)”.

A partir dos anos setenta devido às mudanças de perspectiva sobre variadas teorias de administração houve a necessidade de destacar as características próprias da escola enquanto organização, já que no período anterior se aplicavam aleatoriamente, nas escolas e nas empresas, as teorias de Taylor (organização científica no trabalho), Fayol (teoria da administração), Max Weber (burocracia) ou Henry Mintzberg (burocracia mecanicista).

No entender de Silva (2010) estas teorias revelavam-se insuficientes no contexto educacional, porque negligenciavam a dimensão intercultural da prática educacional.

Neste novo paradigma é importante expor dois fatores, o movimento das escolas eficazes e o surgimento consistente das “teorias de organização e administração escolar” (Trigo, Costa, 2007, p.54).

Barroso (1991) atestava a mudança evidenciada pelos movimentos surgido nos Estados Unidos da América, referindo que se assistia a uma profunda alteração na forma de encarar as questões da organização e administração de estabelecimentos de ensino, sendo que a escola enquanto organização ganhou um lugar de destaque em vários estudos realizados sobre a liderança.

Também Nóvoa (1995) defendia e continua a defender que as escolas são instituições de um tipo muito particular e que não podem ser pensadas como uma fábrica pois a educação não é uniforme nem simplicista é necessário considerar as experiências, relações e valores.

Já Sanches refere que o líder nas escolas tem um papel difícil porque é fundamental saber articular a “racionalidade de toda a pluralidade cultural das escolas” (2006, p. 13).

A liderança escolar é a forma de facilitar o desenvolvimento da ação educativa e pedagógica, no entanto devemos salientar, segundo Costa (2007), que esta deve ser participativa, colaborativa, emancipatória, recusando assim perceções estereotipada, hierárquica, tecnocráticas e instrumentais da liderança. Embora se possa afirmar que as organizações escolares relevam uma liderança peculiar quando comparadas com as restantes organizações, não deixa de ser verdade que não existe um fosso entre a liderança

das instituições e a liderança na educação.

A escola não pode ser vista apenas como uma organização democrática, mas sim como uma organização onde as práticas da democracia são objeto da sua ação, onde existe uma pedagogia de justiça e onde se pratica uma pedagogia de aprendizagem.

Costa, identifica seis pontos fundamentais:

- liderança dispersa;  
“uma vez que a liderança se constitui como um fenómeno disperso que percorre os diversos níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal”
- liderança e democracia escolar;  
“os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de construção do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a ação”
- liderança enquanto saber especializado  
“não estamos, todavia, perante uma situação de causalidade linear, nem parente conceitos sinónimos”
- Liderança pedagógica;  
“A alusão à participação dos professores na liderança escolar onde os líderes pedagógicos legítimos, se temos que os ter, então, devem ser os professores. E os diretores de escola devem ser os líderes dos líderes: as pessoas que desenvolvem a liderança instrucional dos professores da sua escola”
- Liderança democrática;  
“liderança encontra-se entre os professores, entre os funcionários, entre os alunos e alunas, assim como no seio dos pais e da comunidade em geral” (2010, p.25-30).

## 2.1. A liderança/direção em contexto privado

Quando estudamos as escolas privadas é sem dúvida essencial deixar claro que o seu estilo de gestão é bastante diferenciado do estilo de gestão das organizações educativas públicas. Esta diferença é influenciada por vários aspetos, nomeadamente país, legislação, tipo de organização educativa, mas também pela existência ou não, de contratos com o poder estatal (caso trate diretamente com o Ministério de Educação ou Segurança Social)

Nas palavras de Madsen “this context requires a participatory management style, and an ability to work collectively to manage the affairs of the school focusing on learning, teaching and educational goals” (2005, p. 68).

As gestões das organizações com estas características requerem um estilo de gestão

próprio, direcionado para o cumprimento de objetivos, onde será necessário articular com as várias perspectivas de cada grupo de intervenientes. É importante referenciar que por exemplo o próprio papel dos encarregados é bastante diferente do contexto público, uma vez que enquanto clientes podem trocar de escola em qualquer momento, esta característica provoca uma determinada tensão pela necessidade que as instituições educativas têm de manter os clientes/alunos. No contexto privado é essencial saber encontrar o equilíbrio entre as necessidades e vontades dos encarregados como do próprio diretor/líder mostrar a sua autoridade para que se mantenha a diplomacia natural de uma instituição educativa (Madsen, 2005).

É fulcral saber articular as necessidades e princípios da instituição com as exigências de todos de forma a criar um compromisso que leve ao sucesso a organização educativa.

Nesta linha de pensamento Estêvão, referem que

“os diretores escolares privados são líderes instrucionais mais eficientes e são mais propensos a exibir outras qualidades básicas de liderança – conhecimento de problemas escolares, abertura ao staff, clareza e força de intenção e disposição a inovar” sendo também “mais capazes de criar uma equipa de professores cujos valores, capacidades e disposições para o trabalho conjunto tendem a refletir aquelas qualificações que pensa conduzirem à prossecução de metas organizacionais” (2000, p. 41).

Estêvão refere que as direções pedagógicas<sup>9</sup> nas escolas do ensino privado se encontram mais libertas da burocracia existente no ensino público, mas segundo Guedes (2014) cada vez mais tem-se vindo a tentar uniformizar estes padrões entre pública e privada.

Estêvão (2006) compara as organizações educativas privadas e públicas, defendendo que os processos de inovação e mudança da escola privada tem por norma uma maior abertura as novos ideais, em contraste com as públicas.

As escolas privadas são obrigadas a utilizar e ver sobre uma perspectiva empresarial enquanto as escolas educativas públicas “tendem a apresentar uma liderança mais normativa e burocrática, virada sobretudo para o compromisso com as regulações e com um bem comum abstratamente concebido” (2000, pp. 39-40).

É necessário promover a eficácia nas escolas, os diretores das escolas privadas estão em vantagem, pois estes exercem maior controlo sobre as políticas escolares. Madsen (2005), na linha de Newmann (1990) considera que ao contrário da escola pública a escola privada

---

<sup>9</sup> A Direção Pedagógica é o órgão que garante a autonomia cultural e pedagógica da escola. Cabe-lhe organizar e oferecer um ensino de elevada qualidade e certificar os conhecimentos de todos os alunos. É igualmente responsável por todas as práticas pedagógicas, assim como por todo processo de avaliação. (Augusto, 2016)



promove maiores laços emocionais entre todos os agentes educativos. É de opinião de que esta liderança é menos incerta do ponto de vista político, é mais vincada e mais orientada para o cumprimento de metas académicas, detendo ainda um maior poder na decisão e controlo, uma vez que se desenvolve de uma forma menos burocratizada.

Também Pinheiro ressalta, no entanto, que as “escolas privadas com forte orientação para a competitividade têm um grau inferior de burocracia quando são comparadas com as escolas públicas” (2011, p. 29), pois tendem a fomentar a inovação.

Com tudo isto é importante que a própria estrutura organizacional será objetiva, mas não hierárquica, atribuindo-se pouca importância às estruturas formais e subsistindo um enfoque mais proeminente nas dimensões educativas e pedagógicas (Costa, 2007). As instituições de ensino privadas privilegiam mais a estrutura informal de organização, possuem recursos humanos suscetíveis de garantirem os objetivos coletivos assumidos (Pinheiro, 2011), daí também ser mais fácil essa decisão o modelo que seguem.

Como podemos verificar as escolas privadas, ainda nos dias de hoje, estão menos sujeitas às pressões de ordem política que são aplicadas às instituições de ensino público, mas mais expostas à ordem institucional do mercado (Pinheiro, 2011). Vários são os autores que acreditam que as organizações de ensino privado possuem processos internos bastante diferenciados, mas que muitas vezes são decididos aleatoriamente através de uma política interna dinâmica e que muitas vezes estes comportamentos e práticas não são de todo articulados.

No que concerne às funções diretivas em si, estes exercem funções que são pedagogicamente ricas ou outras que são pedagogicamente pobres, ou seja, não existe uma orientação para a sua escolha e como tal a sua liderança passa a ser muito subjetiva, mais a nível de carácter do que das suas competências. O diretor sente-se “o braço direito da administração” por exigir aos diversos atores da organização “o cumprimento dos seus deveres” (Guerra, 2002, p. 63).

Já Estêvão (2010) afirma que o diretor pedagógico é detentor de uma grande centralidade pedagógica e organizacional dentro da instituição e que possui poder e liberdade para definir a vertente organizacional da instituição, as suas ideologias, acredita que este tem competências técnicas essenciais para a sobrevivência da organização.

Esta centralidade do diretor pedagógico surge formalmente descrita nas competências atribuídas ao diretor pedagógico pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro), cabendo-lhe a orientação educativa da escola, a representação da escola junto do ministério em todos os assuntos de natureza pedagógica, a planificação e a superintendência nas atividades culturais e curriculares, a promoção do cumprimento dos planos e programas de estudos e o velar e zelar pela qualidade do ensino

e pela educação e disciplina dos seus alunos (art.º 44).

### 3. O Diretor da Escola Privada

O diretor, quer da escola privada quer da pública é sem qualquer dúvida uma das figuras centrais do desenvolvimento da sua equipa e, como tal, dos seus alunos. Entre os profissionais que atuam na escola Luck considera que o diretor escolar é visto como o “responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer resultados” (2009, p. 23) Ocupando uma posição de grande relevância na escola, o seu papel influencia todo o processo educativo, sendo uma peça chave para a implementação das políticas educacionais, principalmente depois do “processo de descentralização que colocou a escola como centro da gestão educacional” (Ribeiro, 2012, p. 36).

Todo o diretor deve possuir a competência técnica para que possa executar a gestão da escola, pois deve ser alguém que

“coordena, organiza e gerência todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade” (Libâneo, 2001, p. 214).

Para além da função da “liderança implícita” do diretor da escola está claro nos dias de hoje que “Ser líder de uma escola não é necessariamente dirigi-la. Pode-se ser diretor e não ser o líder, nem sequer um líder entre muitos outros da instituição” (Delgado, 2005, p.368). Contudo, é fundamental quando enquadrámos a temática do diretor da escola privada falar sobre o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, Decreto-lei 152 de 2013, onde no Artigo 40 nos refere a função deste:

“1 - Em cada escola de ensino particular ou cooperativo tem que existir uma direção pedagógica, designada pela entidade titular da autorização.  
2 - A direção pedagógica pode ser singular ou colegial.  
3 - A direção pedagógica é colegial sempre que, além da sede, a escola funcione também em secções, polos ou delegações.  
4 - Para os efeitos previstos no n.º 1, considera-se a mesma escola aquela que, independentemente do número de edifícios e localidades onde funciona, se rege pelo mesmo projeto educativo e é detentora de uma única autorização de funcionamento.

5 - O exercício do cargo de diretor pedagógico ou de presidente da direção pedagógica é incompatível com o exercício do mesmo cargo numa outra escola.

6 - Ao diretor pedagógico ou ao presidente da direção pedagógica são exigidas qualificações académicas de nível superior e habilitações profissionais adequadas ou, em substituição destas últimas, experiência pedagógica de, pelo menos, três anos.

7 - O exercício de funções de direção pedagógica é equiparável, para todos os efeitos legais, à função docente.” (2013, p.2).

Ainda no mesmo Decreto-lei, podemos verificar as reais competências da direção pedagógica, onde para lá das já anteriormente mencionadas estão:

- a) Representar a escola junto do Ministério da Educação e Ciência em todos os assuntos de natureza pedagógica;
- b) Planificar e superintender nas atividades curriculares e culturais;
- c) Promover o cumprimento dos planos e programas de estudos;
- d) Velar pela qualidade do ensino;
- e) Zelar pela educação e disciplina dos alunos.” (art.41, p.2, 2013)

Portanto, é importante que o diretor tenha visão ampliada da gestão, da sua função, com conhecimento e capacidade para administrar a partir dos pressupostos legais, sociais e pedagógicos, pois o sucesso do processo educacional depende em grande parte, da forma como as políticas educacionais são adotadas no cotidiano escolar. Libâneo, Oliveira e Toschi destacam que “a escola necessita uma de estrutura e organização adequada para um bom funcionamento” (2003, p. 331). Nesse contexto destaca-se o papel significativo do diretor escolar.

Como podemos ver anteriormente, a história do ensino privado em Portugal é conturbado, já na parte da direção escolar a historia não tem sido diferente. Anteriormente em Portugal não era exigida formação específica para o acesso aos cargos de direção executiva, nem no setor publico nem privado, Azevedo, diz-nos sobre o recrutamento e formação dos diretores o seguinte:

“Não existe, em Portugal, um modelo seletivo de recrutamento nem um posterior programa de formação e diretores escolares. Por outro lado, entre os diretores escolares, é escassa a tradição de refletir em conjunto sobre o seu exercício profissional sobre a cultura das organizações escolares. É pena. Compreende-se que tal facto ocorra, pois se diluiu a

função de diretor num quadro de gestão colegial das escolas” (2003, p.84).

E nesta altura, apenas através do DL nº 172/91, de 10 de Maio, e da portaria nº 141/A/92 de 30 de Julho, podemos vislumbrar uma tentativa de “profissionalização” da gestão das escolas, e onde esta última definia o processo de concurso para o recrutamento e seleção do diretor executivo. No entanto, estes foram abandonados rapidamente. Mais tarde com o Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, foi definido um novo regime de administração e gestão das escolas mas que não exigia nenhuma formação específica para o cargo de diretor.

Ao contrario da escola privada, em 2008 com o Decreto-lei nº 75 de 22 de Abril verifica-se uma solução no que concerne ao recrutamento e a gestão das escolas para professores/gestores, que já sendo profissionais de educação, necessitavam de uma formação na área de gestão, passando a ser recrutado através de um concurso, onde no termos do n.º 3 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação que lhe foi conferida pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, os requisitos são:

- Ser docente de carreira do ensino público ou professor profissionalizado com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo;
- Ter, pelo menos, 5 anos de serviço;
- Ser detentor de habilitação específica, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do ECD.

Enquanto que na organização educativa privada o decreto lei 152/2013 no art. 6 diz-nos que ao

“diretor pedagógico ou ao presidente da direção pedagógica são exigidas qualificações académicas de nível superior e habilitações profissionais adequadas ou, em substituição destas últimas, experiência pedagógica de, pelo menos, três anos.” (p.2, 2013)

Apesar da legislação, em muitas escolas privadas a escolha do diretor é feita por nomeação por parte dos órgãos de gestão, mesas administrativas ou direção consoante se trata de IPSS, corporativas ou escolas privadas (Costa, 2010), não havendo nenhum critério para a sua seleção.

Carvalho (2013) diz-nos que a nomeação

“Num cenário de nomeação, enquanto possibilidade no provimento ao cargo de diretor, teríamos, então, um modo de designação convertido em

instrumento de favoritismo e nem sempre de justiça. A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa ao serviço do clientelismo político, bem como um mecanismo que admite a possibilidade de termos profissionais de áreas distintas da educação a assumirem o cargo. Seria, portanto, uma prática, em termos de escolha, assente em critérios subjetivos e aleatórios que não deixam, necessariamente, de fora até o próprio parentesco e que permite que alguém sem qualquer ligação à escola esteja na sua dianteira” (p.111, 2013)

Assim, como vimos no ponto anterior, as funções do diretor da escola privada estão destacadas no decreto lei 153/2018, no art 5 e 6 e, dessa forma, podemos verificar que estas estão diretamente relacionadas com a organização e gestão da escola. “O diretor desempenha vários papéis dentro do ambiente escolar, cabendo-lhe a articulação de todos os setores e aspectos do mesmo” (Luck, 2004, p. 32).

Segundo Luck “É responsável pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola”, pois essas são as bases para formação da cultura do ambiente escolar para uma aprendizagem orientada para cidadania (2004, p. 32), já Souza (2006, p. 153) resume a função do diretor na seguinte frase como “coordenador do trabalho geral da escola”.

São muitas exigências feitas ao diretor de uma escola, Luck designa algumas delas, segundo áreas de empenhamento:

- Área administrativa
  - Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade;
  - Conhecimento de política e legislação educacional;
  - Capacidade de planeamento e compreensão do seu papel;
  - Controle do orçamento;
  - Capacidade organização do trabalho educacional;
  - Acompanhamento e monitoramento de programa;
  - Facilidade na toma de decisões;
  
- Área de relacionamento interpessoal/ inteligência emocional:
  - Compreensão da dinâmica de relacionamento e conhecimento e comunicação interpessoal;
  - Comunicar eficazmente;
  - Capacidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade local;
  - Facilitar a realização de processos de atuação colaborativa;

- Habilidade de negociar e resolver conflitos;
- Habilidade de avaliar e dar feedback construtivo ao trabalho dos outros.
  
- Área pedagógica
  - Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional;
  - Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos;
  - Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos;
  - Habilidade de mobilização da equipe escolar para promoção dos objetivos educacionais na escola;
  - Habilidade de orientação e feedback ao trabalho pedagógico (2012, 22 p. 84).

Uma das competências do diretor é elaborar e submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo, alterações ao regulamento interno, planos anuais e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia, etc. (Decreto-Lei nº 75/2008, art. 20º).

O diretor escolar atual, têm a função de ser “o grande articulador nas diferentes áreas da gestão: pedagógica, administrativa, de recursos financeiros e jurídica” (Boccia, Dabul, & Lacerda, 2013, p. 23) participando sempre de forma ativa nos processos educativos.

Durante muito tempo o diretor escolar ocupava-se principalmente, das atividades administrativas e burocráticas da escola, onde era principalmente o mandatário mas as mudanças no sistema educacional trouxeram novas estruturas organizacionais, mais democráticas e participativas o que exigiu uma nova forma de estar e de participar por parte do diretor.

Entre todas as funções do diretor escolar a de maior importância é o facto que “ ele é, antes de tudo, um educador” (Paro, 2015, p. 23). Nessa perspectiva “o diretor deve estar diretamente ligado a gestão pedagógica da escola”, cabendo-lhe a liderança e acompanhamento do trabalho pedagógico (Luck, 2009, p. 95).

Contudo, uma pergunta que vai surgindo através da pesquisa bibliográfica é se todo o diretor é um líder ou não.

Para Costa (2007), e para Yukl já em 1994, o líder eficaz de uma organização exerce o seu poder de uma forma subtil que minimiza a diferença dos estatutos e evita, assim, suscetibilizar a autoestima dos membros da organização. Desta forma eles utilizam diferentes

formas e táticas conforme a situação e o estatuto da pessoa sobre a qual necessitam de exercer a liderança. Ações como consulta, inspiração, persuasão racional são algumas das táticas mais proactivas, no entanto, existem outras indiretas como controlo de recursos e recompensas que também vão influenciar o compromisso dos docentes com a organização/escola.

Fullan (2003) acredita que não apenas as capacidades do líder influenciam, mas também as características que as escolas de sucesso possuem

“a capacidade de realçar e melhorar a performance do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o maior envolvimento dos pais e membros da comunidade, o compromisso dos alunos, a satisfação geral e o entusiasmo em progredir e, acima de tudo, fomentar um enorme orgulho no sistema como um todo” (p. 21).

É necessário compreender se existe uma relação entre as escolas de sucesso e o bom diretor/líder, Luck (2008) e Teles (2009) reforçam que sim, acreditam que existe uma relação direta entre a qualidade de liderança com a qualidade do ensino e do desempenho dos seus alunos.

Para todos eles existe uma essência no que é e deve ser um bom líder que promova um ensino de qualidade e de sucesso onde se promove o “diálogo, confiança, respeito, ética profissional, espírito e trabalho de equipa, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho e empatia” (Fullan, 2003, p. 22).

Contudo, não podemos deixar toda a tática política que existe nos dias de hoje quando falamos quer no ensino público, mas também no privado, tais como o controlo sobre processos de decisão, coligações, cooptação dos oponentes e institucionalização entre outros.

Estêvão, refere que os gestores de escolas privadas tendem a ser mais aptos para lidarem com o poder político, do que os seus congéneres nas escolas públicas, isto “nas suas variantes de controlo sobre os processos de decisão, coligações, cooptação dos oponentes e institucionalização” [do que os gestores de escolas públicas, acredita que este tem posições mais marcantes] “poder posicional, assente na autoridade formal e no controlo de recursos e recompensas” (2000, p. 40). Considera que há autonomia dos líderes das escolas privadas, relativamente à implementação do seu currículo, disciplina e contratação, faz com que seja possível desenvolver uma missão que cria um ambiente onde todos os atores trabalham eficazmente e com o objetivo de cumprir a visão e os valores da organização.

Para que exista uma verdadeira liderança Quantz (2012) defende que os líderes escolares não devem enfatizar a prestação de contas, a defesa de um ensino baseado nos resultados acadêmicos ou mesmo a intensificação das práticas letivas, na medida em que dificilmente conseguirão atingir resultados eficientes. Já Teles (2009) acredita na gestão estratégica por parte destes líderes, seja a nível de gestão de conflitos quer de ideais, ou seja acredita que cada vez mais temos ambientes nocivos onde são obrigados a construir um conjunto de ferramentas políticas e praticas que vão permitir alcançar os objetivos propostos pela escola.

É essencial que todos os líderes escolares possuam um bom controlo do tempo e consigam identificar facilmente prioridades, caso contrário, correm “o risco de viver o quotidiano enfrentando, caso a caso, os problemas que nascem” (Teles, 2009, p. 70).

Todo este ambiente é propicio a que exista alguma existência de conflitos e daí a capacidade por parte dos líderes de gerir conflitos ser uma das características fundamentais, segundo Teles (2009), é necessário possuir a capacidade para resolver os problemas, tanto para garantir a manutenção das estruturas escolares como para facilitar o surgir de novas ideias e novas competências por parte dos seus pares, facilitando, assim, a existência da inovação e do progresso no espaço educativo, ou seja, este aspeto implica que o líder tenha a capacidade de procurar, avaliar de forma crítica quais os projetos que devem ou não seguir em frente, isto também porque cada vez mais existe nos dias de hoje “políticas indesejadas e descoordenadas e uma chuva de inovações provenientes das estruturas hierárquicas” (Teles,2009, p. 110) que ainda mais conflitos vão oferecer aos lideres destas organizações.

Outro aspeto fulcral para um bom líder é compreender e aceitar a importância dos laços institucionais entre encarregados e escola

Os líderes de sucesso preocupam-se em criar culturas colaborativas e relações produtivas com os encarregados de educação e com a comunidade envolvente.

Podemos concluir que os líderes influenciam indiretamente a qualidade da docência e da aprendizagem dos alunos.

As orientações do Programa Internacional de Avaliação dos alunos (PISA) destacam que, para que a escola tenha uma autonomia efetiva, necessita de uma liderança eficaz e de um sistema de apoio.

Na verdade, para que as organizações educativas atinjam os resultados desejáveis, não necessitam apenas de autonomia e de um bom líder, mas sim de uma cultura organizacional gerida por um líder com características de liderança e de gestão. Abordemos agora a liderança escolar aplicada no contexto educativo privado.



### 3.1. O Diretor: traços organizacionais e políticos

Lima defende que existe uma “concepção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobre determinada e governamentalizada, cujo pivot, em termos internos, é o director” (2010, p.248), tal como referenciado no Decreto-lei nº75/2008 já referido anteriormente.

Refere ainda que a democraticidade e participação na organização escolar são indefensáveis, no entanto revelaram-se insuficientes para ir ao encontro de todas as necessidades reais da escola. Acredita que é necessária uma descentralização democrática e construir um sistema de administração escolar de características policêntricas (Lima, 2010).

Tudo porque se acredita que se deve “reforçar as lideranças das escolas”, e que por isso houve a necessidade de criar o cargo de diretor, órgão unipessoal, em contraste com o que se tornou a regra desde a restauração da democracia (Silva, 2010).

Para Silva, o reforço de lideranças unipessoais no topo da gestão de cada estabelecimento de ensino, não sendo uma solução completamente nova, pode vir a ser uma alternativa positiva a um certo comunitarismo corporativo que se tem vindo a instalar entre os docentes, que entre si se têm visto, sobretudo, como colegas, nem sempre reconhecendo explicitamente o papel de líder do diretor (Silva, 2010).

“consagrar um director mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola, embora possivelmente numa situação igualmente mais solitária e mais subordinada perante o poder político e a administração, até porque mais insular e à margem da dinâmica colegial do anterior conselho executivo” (Lima, 2010 p.57).

Vai servir como uma ele de ligação entre a “corte e a plebe”, “uma espécie de líder hierárquico, interno, mais poderoso, embora externamente subordinado, a quem se exige um padrão de liderança executiva eficaz – uma liderança forte e boa, capaz de ser aceite como o “rosto” da escola” (Lima, 2010: 57).

Para Barroso, existem muitos diretores que vivem, hoje, uma espécie de *esquizofrenia funcional* na tentativa de satisfazerem imposições contraditórias vindas da administração ou de conciliarem a obediência às diretivas das autoridades governamentais com a diversidade dos contextos em que atuam.

Na opinião de Barroso, a figura do diretor é

“uma espécie de super-herói que, estribado nas “boas práticas”, garante, só por si, a melhoria do funcionamento das escolas. Esta figura de diretor não tem em conta a complexidade da sua situação de trabalho e os dilemas com que se vê confrontado, no quadro de uma multirregulação contraditória a que está permanentemente sujeito” (2010, p. 20).

Barroso explica-nos que a escola pública ao contrario da escola privada, durante grande parte do século passado, foi objeto de uma regulação de tipo burocrático-profissional, em que o diretor exercia as suas funções, simultaneamente, enquanto representante do Estado (autoridade) e enquanto representante do corpo docente (legitimidade), onde a sua função era fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos, onde não se envolvia com os seus pares, ao contrario da escola privada que o diretor exercia as suas funções mais como um líder pedagógico do que como um administrador-delegado do poder central.

Nos últimos anos, começamos a ver o diretor ser valorizado, na linha de Maroy, Barroso refere a

“valorização dos resultados, a busca da eficácia são privilegiadas (...) o que importa são os resultados tangíveis, mensuráveis, justificáveis, (...) além de que, os modos de coordenação e de controlo criados para orientar as condutas dos diversos atores, já não se baseiam exclusivamente no controlo de conformidade dos actos às regras e procedimentos, nem na standardização das normas e na autonomia profissional do professor como acontecia com o sistema burocrático-profissional” (2010, p13).

Já na escola privada apesar de as funções serem as mesmas, existe uma maior preocupação em ir ao encontro das expectativas criadas para a própria escola e para os seus docentes. A organização é vista e compreendida como uma empatia entre o diretor e os seus superiores, seja a nível de familiaridade ou questões de políticas internas, trata-se de uma nomeação direta dos seus superiores sem qualquer tipo de controlo nem regras, no entanto a Segurança Social e o Ministério estão mais atentos nos dias de hoje (Fernandez, 2010).

Ainda no que diz respeito ao diretor, à sua liderança e autonomia, devemos referir o novo Decreto-lei 137/2012 que procede à alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008. Este vai aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. As competências exigidas alteram-se e a experiencia deixa de ser suficiente para o cargo de diretor na escola pública, já não âmbito do privado a nomeação mantem-se.

Neste sentido, a administração e a gestão das escolas assumem-se como

instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo, onde pretende promover o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação e na própria articulação com a escola privada.

Para tal contribuirá a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade, tendo sempre a escola privada como alternativa de livre escolha.



**PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



### III – Metodologia da Investigação

#### 1. Metodologia da Investigação e condições prévias

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre as questões metodológicas que orientam a investigação, destacando o facto de não serem possíveis generalizações, visto tratar-se de um caso que possui variáveis e contextos diferentes de outros casos (colégios e restantes organizações educativas públicas).

Assim, a escolha do problema teve a ver não apenas com a temática do estudo, mas também com o tipo de questões que nele pretendemos abordar, de natureza aberta, globalizante e compreensiva, e com a convicção da relevância deste paradigma para a investigação em Educação.

É importante sabermos que a investigação é uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade, investigar é uma atividade que obriga a disciplinar o pensamento e a ação, requer um permanente exercício de reflexão acerca de como encarar o conhecimento de um aspeto particular do mundo (Vilelas, 2009).

O conhecimento científico é algo intencional e consciente e sistemático, baseando-se num raciocínio lógico e empírico, mas também de um método.

De acordo com Fortin (1999) e Côté (1999), durante uma investigação é necessário considerar três fases:

- Conceptual - visa ajudar a compreender como o processo científico permite estruturar um problema de investigação apoiando-se em anteriores trabalhos teóricos e empíricos, conduzindo à formulação de um problema, das questões de investigação e das hipóteses ou premissas
- Metodológica – realça-se o método de investigação de forma a responder às questões de investigação formuladas, além dos métodos de colheita de dados bem como dos aspetos éticos
- Empírica - dedica-se às principais estratégias de análise dos dados, qualitativa no caso desta investigação, à sua triangulação, apresentação, interpretação e comunicação dos resultados obtidos. Fortin (1999)

Compreendermos o que é a investigação é um “caminhar para um melhor conhecimento, e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy, Campenhoudt, 2005:31).

Para Côté (1999) a investigação é um

“processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real no qual nós vivemos. Está estreitamente ligada à teoria, dado que esta contribui para o seu desenvolvimento, quer seja para produzir, quer para a verificar. Por sua vez, a teoria aumenta a compreensão dos fenómenos estudados pela investigação e esta nova compreensão conduz à análise de outros problemas” (Côté, 1999, p.15).

De acordo com Vilelas (2009) os estudos de investigação podem ter uma abordagem qualitativa e/ou quantitativa, baseando-se também em paradigmas<sup>10</sup>, ambos concorrem para o desenvolvimento do conhecimento, sendo o quantitativo um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis e o qualitativo é caracterizado por observar, descrever numa abordagem interpretativa e não experimental.

O modelo de investigação a adotar é consequência tanta natureza do problema, da questão de investigação quanto dos pressupostos de investigação traçados.

A investigação qualitativa é “uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (Vilelas, 2009:105) ou seja o paradigma interpretativo que, segundo Vilelas, assume a existência de múltiplas realidades com diferenças entre elas, baseando-se na hermenêutica e na fenomenologia<sup>11</sup> para compreender o fenómeno a partir dos dados fornecidos pelo objeto de estudo.

Pelo exposto, o tipo de estudo a desenvolver é, pois, descritivo uma vez que procura descrever uma dada situação e o modo como determinado comportamento se manifesta, obtendo perante um grupo de trabalho (Duhamel, Fortin, 1999, Vilelas, 2009).

Perante os vários estudos descritivos destacamos a estratégia de estudo de caso, que foi o por nós adotado, consiste, segundo Duhamel e Fortin (1999), numa investigação para responder às interrogações sobre um acontecimento ou fenómeno por parte de uma pessoa, grupo ou situação.

Fomos ao longo do estudo valorizando três aspetos. a natureza da experiência, o conhecimento do que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização desse mesmo estudo (Vilelas, 2009).

De acordo com Duhamel e Fortin (1999), a generalização dos resultados do estudo de caso não se pode fazer para toda uma população, mas para um caso ou vários casos subsequentes, servem para a interpretação e para a aplicação de princípios genéricos em

---

<sup>10</sup> O paradigma é definido como sendo um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumos, servindo de modelo, às práticas da pesquisa (Vilelas, 2009).

<sup>11</sup> A fenomenologia é a teoria gerada a partir dos dados colhidos. Numa abordagem qualitativa existem, mediante o objeto em estudo, outros tipos de pesquisa como é o caso da etnografia, etnometodologia, materialismo histórico, representações sociais, entre outras (Rousseau, Saillant, 1999; Vilelas, 2009; Silvestre et al., 2014).



casos semelhantes e, baseiam-se em generalizações analíticas, isto é, o investigador utiliza a teoria como veículo para generalizar os resultados.

Os métodos qualitativos perante os estudos de caso, são objeto de certas críticas, por exemplo, o pequeno tamanho da amostra e a sua não representatividade, a falta de fidelidade e a pouca validade dos dados, porém, pela sua natureza não podem utilizar grandes amostras. (Vilelas, 2009) Por outro lado, observa-se um cuidado crescente de rigor por parte dos investigadores que a eles recorrem (Rousseau, Saillant, 1999). Em conformidade, Vilelas (2009) acrescenta que lhes são apontadas a falta de objetividade e rigor, no entanto também podem estar presentes noutros métodos de investigação científica, se o pesquisador não tiver experiência.

Um estudo de caso deve ser baseado num quadro teórico e bibliográfico forte e de rigor, pois tem o encaminhamento imprescindível para irmos ao encontro do problema de pesquisa. Fortin, e Côté (1999), defendem que em investigação, a teoria e a prática estão estritamente ligadas.

Para Carvalho (2002) o estudo de caso é um tipo de investigação descritiva que privilegia um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade, tendo como objetivo “realizar uma indagação em profundidade para se examinar o ciclo de vida ou algum aspeto particular desta” (p. 126).

Com isto, podemos afirmar que iniciamos este estudo pela revisão bibliográfica, análise dos normativos legais relacionados com a Autonomia e Direção (Decreto-Lei n.º 75/2008 e Decreto-Lei n.º 137/2012., nº152/2013) e outros, que lhe estavam intimamente interligados.

A pesquisa documental é, portanto, uma etapa essencial à exploração de um domínio de investigação.

### **1.1. Formulação do Problema, objetivos e questões de investigação**

Na realização de um projeto de investigação torna-se imprescindível conhecer as diferentes etapas que o constituem, refletir sobre elas, com vista a poder enfrentar desafios futuros.

Segundo Vilelas, “investigar supõe desenvolver um delicado equilíbrio entre a aplicação de normas mais ou menos pré-estabelecidas pelo método e uma certa dose de criatividade e originalidade” (2009, p.11).

Na ótica de Pardal e Correia (1999) e de Fortin (1999), a investigação parte de um problema, pergunta de partida operacional, formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade, do objeto de estudo

A qualidade de clareza prende-se com a precisão e concisão da formulação da questão, a elaboração da pergunta é um processo contínuo onde se limam arestas no sentido de cumprir essas condições.

Quivy e Campenhoudt (2005) recomendam que, na formulação do problema de investigação, se selecione um tema concreto e acessível, dentro de uma temática conhecida para o investigador e numa área na qual possa contar com uma ajuda efetiva.

Nesse sentido, a presente investigação enquadra-se na área da Administração Educacional, mais propriamente na temática do Diretor e a sua liderança na escola privada.

Assim, através das reflexões já realizadas sobre o Ensino Particular e Cooperativo em Portugal e com base na opinião do entrevistado, conhecer as práticas de liderança que identificam a direção pedagógica da instituição de ensino privado e quais são as suas características.

Tendo por base a exploração teórica e os resultados empíricos pretendemos saber:

**Quais as características e estratégias utilizadas pelo diretor pedagógico para que exista o reconhecimento do sucesso da instituição, fomentando o sentimento de familiaridade e pertença?**

A opção por esta temática, e por este problema em concreto, prende-se com o facto de nos últimos anos se ter constatado uma preocupação crescente sobre a necessidade de formação por parte do diretor, sendo este um processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema educativo e da educação.

Os resultados é que vão confirmar ou negar os pressupostos de análise estabelecidos, sendo posteriormente a confirmação ou a negação dessas sub questões que vão fornecer a conclusão do trabalho empírico. Normalmente, as conclusões dão evidências para comentar a literatura, que é o objetivo principal de uma investigação empírica académica (Hill & Hill, 2000, p. 32-3).

As sub-questões elaboradas pretendem direcionar a investigação sendo que, numa primeira fase se reserva ao aprofundar do conhecimento sobre a liderança e, numa segunda fase à auscultação acerca das alterações pedagógicas, num grupo disciplinar, após um período de avaliação institucional. Tendo em conta os objetivos do estudo, delineámos as seguintes sub-questões:

1. Os professores reconhecem competências de liderança ao seu diretor?

2. Os professores da escola privada consideram justa a atribuição do cargo do diretor por nomeação?
3. Os professores têm dificuldade em aceitarem o diretor como líder?
4. Os professores veem o diretor como um “líder profissional” revendo-se nos seus conselhos e orientações?
5. O que influencia as características e a prática de diretores com sucesso?

Com base no quadro teórico de referência e na observação não participada, leitura de documentos estruturantes da escola e conversas informais, avançamos com hipóteses que pretendem prever possíveis repostas ao problema em estudo, uma expectativa sobre acontecimentos. As questões e pressupostos, segundo Quivy e Campenhoudt, representam como que uma pressuposição sobre o comportamento dos objetos reais estudados e, ao mesmo tempo, “fornece à investigação um fio condutor eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão da pesquisa” (2005:119-120)

Se é verdade que estas são mais usadas em estudos quantitativos, e que, nas abordagens de natureza qualitativa estas questões não são passíveis de serem testadas, existe a aceitação de pressupostos não verificáveis experimentalmente (Vilelas, 2009). Nesta linha, partindo da questão e sub-questões formuladas elencamos os seguintes pressupostos:

Pressuposto 1 – O estilo de liderança assumido pela direção da escola tem afetado a atuação dos agentes educadores em prol da eficácia da gestão escolar.

Pressuposto 2 – A relação família/comunidade e direção é um dos maiores pontos a favor de uma boa liderança.

Pressuposto 3 – A liderança e a capacidade de ser diretor não precisam de estar conectadas.

Definida a problemática, questão e sub-questões, o passo seguinte é a delimitação da investigação, através da definição de objetivos, gerais e específicos, do trabalho a desenvolver.

Uma vez selecionado o problema há que definir a meta ou metas que se pretendem alcançar.

A definição de objetivos pretende, assim, orientar a realização deste trabalho como forma de visualizar o alcance desta investigação, regular o caminho a percorrer e a estabelecer as finalidades do projeto. Desta forma, o objetivo geral desta investigação consiste em: conhecer o comportamento do líder, a sua capacidade de comunicação, de organização e de autoavaliação, de forma a demonstrar que a sua liderança eficaz funciona, de facto, como uma mais-valia em termos institucionais.

A este propósito apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo legal sobre a escolha do diretor;
- Averiguar a contribuição do diretor como líder num plano de melhoria e formativo;
- Compreender as consequências ao nível da liderança;

## **1.2. Caracterização da unidade de análise/amostra**

Devido à dificuldade de resposta positiva por parte das instituições de ensino privadas e ao facto de não ser natural desse conselho, o critério de escolha do objeto de estudo não obedeceu a nenhum parâmetro estatístico, tendo-se optado pelo estudo de um único caso. Por estes motivos a escolha, recaiu sobre uma instituição de ensino privado que tivesse um diretor pedagógico com vários anos de serviço. Além deste aspeto, considerámos relevante que a cuja instituição fosse reconhecida na sociedade em que se insere.

Selecionámos uma escola do sul do país, que passaremos a designar de Escola Criativa. Numa fase preliminar, efetuámos diligências no sentido de auscultar a escola, direção e equipa pedagógica, sobre a possibilidade de anuir a realização da investigação, disponibilizando as informações e a colaboração necessárias para a sua consecução. Foi dada a conhecer a temática e o objetivo do estudo, bem como formalizado o pedido de autorização para a realização do trabalho empírico. O deferimento do pedido foi imediato bem como a aceitação para colaboração, quer por parte da direção quer da equipa pedagógica, é de salientar que apenas existe um diretor responsável pela parte técnico e pedagógica, estando envolvidos na escola criativa 21 docentes.

A Escola Criativa, é uma unidade privada tutelada pelo MEC e pela Segurança Social que, embora fundada em 1520 apenas em 1981, inicia os serviços educativos.

Em termos de edifício, é composto por 15 salas de aula, distribuídas por idade, possui dois auditórios tecnologicamente equipados, com capacidade para cento e setenta pessoas, respetivamente. Polivalentes para atividades extracurriculares, por outro lado, em termos genéricos, possui equipamento informático, quadros interativos e projetores multimédia, bem

como um vasto conjunto de equipamento e de materiais específicos para as diferentes áreas.

A Escola Criativa possui uma Biblioteca Escolar, uma sala de Diretor técnico-pedagógico, gabinetes de trabalho para os Serviços de Psicologia, terapias da fala e ocupacionais. Dispõe também de espaços destinados aos Serviços Administrativos, Bufete, Refeitório, Ginásio, bem como de espaços exteriores para a prática desportiva.

É uma prática da Escola Criativa dar resposta a todas as solicitações de aquisição de materiais e equipamentos relevantes para o bom funcionamento da escola, a nível pedagógico e administrativo.

Ao longo dos anos, a Escola tem procurado, através da sua oferta formativa, dar resposta às expectativas dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estando neste momento a tentar implementar o 1 ciclo, para uma melhor resposta aos seus utentes.

### **1.3.Recolha, análise e interpretação de dados**

Definido o problema é necessário escolher as técnicas de recolha necessárias para construir os instrumentos que nos permitem obter os dados da realidade (Vilelas, 2009). O modelo de recolha de dados é para Vilelas, o instrumento de recolha de dados é “qualquer recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer fenómenos e extrair deles informação” (2009, p.265).

Cabe ao investigador selecionar os instrumentos de recolha de dados que melhor respondam aos objetivos da sua investigação.

Parece consensual que no caso de estudos de caso, os seus contextos, bem como o problema, os pressupostos e respetivas questões orientadoras, indicam ao investigador as melhores técnicas e materiais a utilizar bem como a informação a recolher, entre os instrumentos de recolha de dados pretende-se aplicar, neste estudo, a análise documental e entrevista semiestruturada.

A obtenção de dados classifica-se, em primários e secundários. Os primários são aqueles que o investigador obtém recolhendo-os com os seus próprios instrumentos, os secundários são registos escritos provenientes de um contacto com a prática, mas que foram recolhidos e processados por outros investigadores (Vilelas, 2009). Assim sendo, os documentos alvos de análise (legislação, pesquisa bibliográfica, dados da escola) constituirão dados secundários, uma vez que foram compilados e organizados por outros. Já as entrevistas constituem dados primários.

Recorremos à técnica de inquérito e entrevista semiestruturada, utilizando um guião

com questões previamente elaboradas, entrevista e questionário, desta forma podemos obter dados acerca das pessoas interrogando-as ou recolhendo informações da sua forma de pensar. (Pacheco, 2006). As entrevistas semiestruturadas, segundo De Ketele e Rogiers (1993), apresentam a vantagem de as informações recebidas melhor refletirem as representações da pessoa entrevistada. Na verdade, “a entrevista pretende recolher a opinião do sujeito da investigação sobre temáticas de interesse para a própria investigação. Na entrevista ocorre uma interação entre entrevistador e entrevistado” (Moreira & Azevedo, 2004, p. 29).

A entrevista semiestruturada não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado (Osório, 2010), caracteriza-se por um compromisso entre o guião de questões previamente estabelecido e alguma espontaneidade e improvisação. O entrevistador, tendo como ponto de partida a diretriz estabelecida previamente, pode conduzir a entrevista não respeitando totalmente as questões que tinham sido preparadas, podendo mesmo alterar a sua ordem ou modificar a forma como estão construídas.

Segundo, Reis (2007) tem como vantagens:

- Flexibilidade o entrevistador tem a possibilidade de dar um toque de espontaneidade a uma entrevista já preparada previamente, ao modificar ou adicionar perguntas, podendo também prolongar a sua duração conforme conveniente;
- Maior direcionamento para o tema-chave da entrevista;
- Possibilidade de testar a capacidade de o entrevistado se adaptar a novas situações, ao introduzir perguntas inesperadas;
- Maior conhecimento sobre os candidatos: o que vai permitir conduzir a entrevista e fazer depender o seu rumo conforme as respostas e o perfil pessoal do candidato, o entrevistador consegue diferenciar melhor e obter uma boa amostra da população de candidatos;
- Favorecimento de respostas espontâneas.

Colaborou na entrevista o diretor, dada a pertinência do problema em questão.

No que concerne a aplicação do questionário, utilizámos um inquérito por questionário, de Petros Pashiardis (2001), da Universidade de Chipre, presente no trabalho “Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers” sobre as percepções dos professores do ensino secundário acerca do director das suas escolas. Este questionário foi posteriormente aplicado à realidade portuguesa através do estudo de

Pashiardis, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2005), com o título *The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers – A case study from Portugal*, que nos foi fundamental e que, depois de adaptado e pré-testado, foi elaborada a versão final que aplicámos na escola Criativa.

Estes inquéritos por questionários são uma técnica de observação não participante que se apoiam numa sequência de perguntas que se dirigem a um conjunto de indivíduos, que podem envolver as suas opiniões.

Os inquiridos da amostra tiveram como critério serem docentes da escola criativa.

No âmbito desta investigação recorreremos à análise dos normativos legais associados a temática em questão. e atas de grupo disciplinar.

Finalizada a fase de recolha de dados, ter-se-á de os analisar e retirar as conclusões gerais destinadas a responder ao problema formulado no início do trabalho. Sendo este estudo de natureza interpretativa, segue um procedimento de análise qualitativa dos questionários, sendo graficamente visualizados, é de salientar que dos 21 inquiridos apenas 20 entregaram os inquéritos, por motivo de ausência.

Também através da análise de conteúdo poderemos compreender que possui duas funções, a heurística, que visa enriquecer a pesquisa exploratória, aumentando a propensão para a descoberta e proporcionando o surgimento de hipóteses quando se examinam as mensagens pouco exploradas anteriormente e, uma função de administração da prova, ou seja, servir de prova para a verificação apresentadas anteriormente (Bardin, 1979).

De acordo com Vilelas (2009), a análise organiza-se em três fases

- Pré-análise,

1. leitura *flutuante*, que consiste num contacto exaustivo com os documentos extraíndo;
2. a constituição de um conjunto dos documentos;
3. a formulação de objetivos ou de pressupostos iniciais e flexíveis, que permitam a emergência de hipóteses a partir dos problemas.
4. - Exploração do material
5. - Tratamento dos resultados.

Para uma análise mais correta iremos criar categorias e subcategorias para uma avaliação mais clara da entrevista. (em anexo





## Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação

### 1. Apresentação e análise dos resultados

Enquadrando-se este estudo no paradigma qualitativo da investigação, utilizámos um paradigma de análise compreensiva em vez de uma análise de características hipotéticas-dedutivas.

Parafraseando Guerra (2006), “nos paradigmas indutivos há lugar para uma grande capacidade de interpretação, ou inferência, por parte do investigador.” (p.26). No entanto, a escolha deste paradigma traz riscos para a investigação, pela possibilidade de inferência por parte do investigador; riscos esses que são superiores aos das propostas tradicionais para a análise de conteúdo decorrentes dos quadros conceptuais, tal como Guerra (2006) alerta. (Galego, 2012).

São utilizados diversos métodos para a sua análise, sendo normalmente separados em métodos qualitativos e métodos quantitativos. Os métodos qualitativos são extensivos e têm como base a frequência do surgimento de certas características do conteúdo ou de correlação entre elas, o método quantitativo são por norma mais extensivos e têm como informação de base a presença ou a ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos no discurso estão articulados. Esta análise tem a vantagem de obrigar o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias, analisando a informação a partir de critérios que incidam mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito. Tem a desvantagem de se basear em pressupostos simplistas e de ser de difícil generalização (Galego, 2012).

Após a realização da entrevista, seguiu-se o processo de transcrição da mesma. Este processo foi realizado de forma a ser fiel ao que foi dito, de seguida a análise da entrevista através da leitura e a criação da sua sinopse numa grelha, sendo assim podemos referir que:

“as sinopses são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disse o entrevistado. Trata-se, portanto, de material descritivo que, atentamente lido e sintetizado, identifica as temáticas e as problemáticas” (Guerra, 2006, p. 73).

Numa segunda etapa, foram transportados para gráficos os dados referentes aos inquéritos aplicados aos educadores/professores de forma a compreender as suas opiniões sobre o diretor e a sua forma de liderar.

## 2. Análise de conteúdo: Entrevista Semiestruturada

Com o objetivo de interpretar os dados qualitativos recolhidos ao longo da nossa investigação e entrevista, procedemos à análise de conteúdo.

Segundo Bardin a análise de conteúdo, enquanto faculdade de interpretação, procura harmonizar o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade. Este tipo de análise expressa

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p 37).

As ilações podem ser tiradas tanto sobre o emissor como do recetor da comunicação, esta análise vai-nos permitir tratar de forma organizada as informações e testemunhos respeitando o rigor metodológico e a profundidade inventiva, que muitas vezes, se tornam de difícil conciliação (Quivy, 2005).

Desta forma, partindo do quadro teórico que suporta esta nossa investigação, dos pressupostos, de toda a informação recolhida e organizada ao longo da nossa pesquisa, procedemos ao seu estudo com o intuito de sistematizar o seu conteúdo. Assim, a entrevista ao diretor foi sendo interpretada, e a partir desta construímos as nossas categorias de análise.

Para cada uma das dimensões foram definidos vários indicadores, conforme se apresenta no quadro seguinte:

Dimensão	Categoria	Subcategoria
1. Trajetória Profissional	- Dados Profissionais	- Tempo de serviço - Experiencia anterior - Percurso formativo - Duração do cargo
	- Motivação	- Fator motivador - Aquisição de experiência
	- Apreciação de desempenho	- Visão da comunidade - Características pessoais

2. Ambiente Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima Escolar</li> <li>- Ambiente Institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia</li> <li>- Promoção dos níveis de sucesso</li> <li>- Diretor/Família</li> <li>- Diretor/Docente</li> <li>- Diretor/Aluno</li> </ul>
3. Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão de pessoas</li> <li>- Gestão dos Alunos</li> <li>- Gestão financeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontos fortes</li> <li>- Motivação dos docentes</li> <li>- Debates</li> <li>- Informação atualizada</li> <li>- Documentação</li> <li>- Reuniões/Parcerias</li> </ul>
4. Liderança na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderança</li> <li>- Resolução</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperação</li> <li>- Respeito</li> <li>- Aceitação</li> <li>- Tomada de decisões</li> <li>- Flexibilidade</li> </ul>
5. Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento Curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitorização</li> <li>- Respeito pelas metas</li> <li>- Curriculum Vitae</li> </ul>

Tabela 9 - Dimensões, categorias e subcategorias de análise

## 2.1. Grelha de Análise de Conteúdo

DIMENSÕES	Categoria de análise (subcategorias)	Análise	Excerto da Entrevista
		<b>Trajectoria Profissional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dados profissionais</li> <li>Tempo de serviço na escola</li> <li>Experiência profissional antes de aceitar o cargo de diretor pedagógico;</li> <li>Percurso Formativo;</li> <li>Duração do cargo atual;</li> <li>Motivação para aceitação do cargo;</li> <li>Fator motivador;</li> <li>Aquisição de experiência para o desempenho do cargo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foi educadora durante 6 anos e é diretor pedagógico há 10 anos.</li> <li>Educador de Infância, foi educadora durante 3 anos na instituição e foi convidada para o cargo de diretor pedagógico de todo o setor educativo.</li> <li>Têm frequentado ações de formação e elaboradas pesquisas de forma a adquirir formação específica. A interajuda entre colegas de outras parcerias também é essencial.</li> <li>É diretor pedagógico há 10 anos.</li> <li>Motivação pessoal e pelo conhecimento que tem da instituição</li> <li>Pesquisas, formação e interajuda entre colegas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação do desempenho do cargo;</li> <li>• Visão da comunidade educativa do seu desempenho;</li> <li>• Características pessoais;</li> <li>• Prioridades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que é visto pela comunidade educativa como um bom ouvinte e um elemento que sabe resolver os problemas e sabe falar</li> <li>• Refere como características pessoais o facto de ser uma boa</li> <li>• “relações públicas” e possuir disponibilidade imediata para resolver todas as questões que vão surgindo com os alunos e encarregados de educação.</li> <li>• Tem como prioridades a sua relação com os alunos e pais dos alunos e a disponibilidade para a resolução de problemas. A realização e tratamento da documentação também é algo muito presente uma vez que estão a tentar a certificação da qualidade</li> </ul>	<p>todos os dias passo nas várias valências”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “... dou muito mais atenção a maneira de estar, [...] mas também à parte da direção pedagógica, ainda mais nos dias de hoje onde tentamos alcançar a qualidade...acho importante [...] fazer reuniões de pais [...] representar a instituição ...”</li> </ul>
---	--	---

Tabela 10 - Análise de Conteúdo: Trajetória Profissional

	<b>Categorias de análise</b>	<b>Análise</b>	<b>Excerto da Entrevista</b>
<b>DIMENSÕES</b>	<b>Ambiente Escolar</b>		
	<p><u>Clima Escolar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia existente;</li> <li>• Promoção dos níveis de sucesso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A intuição permite que exista uma flexibilidade e autonomia total das educadoras e professor, mas é essencial haver uma articulação com todas as áreas de conteúdo e que essas planificações sejam cumpridas</li> <li>• Consideram importante o tempo para análise, para reflexão, só desta forma acreditam ser possível uma promoção dos níveis de sucesso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... pois nós tentamos oferecer uma autonomia total aos nossos docentes, mas é essencial que eles executam as suas planificações e que tenham cuidado de ir ao encontro de todas as áreas.”</li> <li>• “Autonomia pedagógica, que nós no fundo [...] até funcionamos como se nós tivéssemos o paralelismo pedagógico, eu prefiro, eu prefiro...”</li> <li>• “A diferença agora é tentar desenvolver os conteúdos da melhor forma, com experiências, trabalhos práticos, visitas de estudo...”</li> </ul>
	<p><u>Ambiente Institucional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor/família</li> <li>• Diretor/Educador</li> <li>• Diretor/Aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há pais que se envolvem mais do que outros. Acredita que, neste fator, não exista diferença entre o ensino privado e o ensino público.</li> <li>• O facto de ser uma instituição com diversas áreas e todas subdivididas, facilita o ambiente familiar e onde os problemas se resolvem mais facilmente, sendo um ambiente motivador para a aprendizagem.</li> <li>• A relação que existe com os educadores e equipa pedagógica é de entrega e confiança total, os seus planeamentos e execuções são da sua responsabilidade total.</li> <li>• Existe uma aproximação crescente aos alunos, sobretudo porque estão juntos desde a valência creche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “...tempos de reflexão...tempos de partilha de experiências, que promovem motivação...”</li> <li>• “Temos pais que sim e temos pais que não [...] acredito que isso seja, em termos de pais, que seja igual como se fosse no ensino estatal.”</li> <li>• “[...] ambiente familiar, calmo, e como eu costumo dizer, a segunda casa [...]”</li> <li>• “Onde os pais gostam de participar mais é ajudar é por exemplo, [...] um grande envolvimento dos pais [...]”</li> <li>• “[...] conhecemo-nos como uma família [...] a organização e planeamento das atividades são da responsabilidade dos educadores...”</li> <li>• “[...] somos extremamente cuidadosos com as nossas crianças muitas estão connosco desde os 3 meses de idade”</li> </ul>

Tabela 11 - Análise de Conteúdo: Ambiente Esc

DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	Gestão Escolar		
	<p><u>Gestão das pessoas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontos fortes, desafios e continuidade;</li>   <li>• Motivação dos docentes.</li> </ul> <p><u>Gestão dos Alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debates</li> <li>• Informação Atualizada</li> </ul> <p><u>Gestão financeira:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentação</li> <li>• Reuniões/Parcerias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acredita que neste momento a instituição têm uma equipa forte e coesa, sendo mais os pontos fortes do que os pequenos apontamentos negativos, uma vez que acredita que até o melhor pode melhorar.</li> <li>• Neste momento existe uma avaliação a decorrer, o que deixa sempre um pouco os docentes inseguros.</li>   <li>• Os professores sentem-se motivados, gostam do ambiente existente e dos alunos.</li> <li>• Como Diretor Pedagógico na generalidade das vezes apenas elogiam trabalho dos professores, não sente necessidade de criticar.</li>   <li>• Procuram reunir com os diversos elementos da comunidade educativa para debater os vários assuntos relacionados com a escola, dando sempre a conhecer os aspetos positivos e negativos e de que forma podem melhorar, assim acreditam que é possível aproximar as práticas escolares às experiências extracurriculares, encorajando os alunos a participar.</li>   <li>• Procuramos que a calendarização de atividades seja cumprida e que exista um controle na elaboração de toda a documentação exigida que pelo MEC como pela segurança social</li>   <li>• Tenta com que haja pontualidade, mas nem sempre conseguem cumprir com rigor. Existem algumas parcerias, mas é algo que esta numa fase muito inicial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “[...] temos uma equipa forte e unida, mas claro que sempre podemos melhorar... [...] felizmente são mais os pontos fortes do que aqueles que considera menos fortes...”</li> <li>• “[...] neste momento estão a ser sujeitos a avaliação por parte da direção da instituição...”</li>   <li>• “[...] até porque quando um educador [...] não tem aquilo que nós pretendemos e deteta-se... podemos convidar os professores a sair quando não têm a nossa filosofia.”</li> <li>• “...Não sou muito de criticar, devido ao tipo de professores que tenho até é mais de elogiar e acho que isso é muito importante, muito importante.”</li>   <li>• “[...] sim, reunimos trimestralmente com”</li> <li>• “[...] sim, procuramos que os alunos se sintam à vontade para nos contar as suas experiencias e desta forma motivar a ser ativos na sua sala e no seu espaço educativo...”</li>   <li>• “[...] sim... procuramos que exista rigor e que as metas sejam cumpridas em toda planificação realizada e em tudo que é exigido pelas entidades controladoras [...]”</li>   <li>• “[...] sim... nem sempre consigo ser pontual, mas tento... [...]” “as parcerias começam agora a surgir.”</li> <li>• “Sim no sentido em que depois também temos atividades com essas instituições, os pais gostam, é mais .... porque nós vivemos muito através daquilo que mostramos aos pais do que fazemos...”</li> </ul>

Tabela 12 - Análise de Conteúdo: Gestão Escola

DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	Liderança na Escola		
	<p><u>Liderança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperação;</li> <li>• Respeito pela líder</li> <li>• Aceitação pelos pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que existe uma relação entre o estilo de liderança desenvolvido e o sucesso que a instituição regista.</li> <li>• Descreve-se como um líder respeitador do outro, ainda como um bom relações-pública público porque considera que esta característica é essencial para um diretor pedagógico do ensino privado.</li> <li>• Na sua opinião um diretor pedagógico deve ser um elemento dedicado ao trabalho, com diplomacia, que saiba ouvir, e ainda deve ser organizado, por forma a desenvolver um trabalho consistente.</li> <li>• Considera que sim, uma vez que procura que a liderança venha do respeito que tempo ora cada um, compartilhando com os seus pares e comunidade educativa todas as suas decisões e caso necessário conversam sobre elas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “[...] A cooperação é fundamental para promover um clima de confiança, desenvolver a capacidade de resolução de problemas e tomar decisões em conjunto...”</li> <li>• “[...] respeito o outro como quero que me respeitem...tento ser dedicado ao trabalho, ser diplomático, saber ouvir ...desta forma é possível ser consistente no meu trabalho... e ganhar o respeito por parte deles”</li> <li>• “aceitam as indicações e caso algumas das opiniões sejam divergentes... conversam e chegam a um consenso”</li> <li>• “[...] procure ser líder receitando cada um e contribuir para que a tomada de decisões seja disseminada e porta ilhada... [...]”</li> </ul>

Tabela 13 - Análise de Conteúdo: Liderança na Escola



	<b>Categoria de análise</b>	<b>Análise</b>	<b>Excerto da Entrevista</b>
	<b>Formação</b>		
<b>DIMENSÕES</b>	<u>Desenvolvimento do Currículo:</u>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monotorização;</li>   <li>• Respeito pelas metas</li>   <li>• Curriculum Vitae</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando as estratégias implementadas não resultam procura-se reformular. Mas sabem e acreditam que é urgente melhorar esta área.</li> <li>• Mesmo assim possuem instrumentos de registo e fazem observação no contexto de sala.</li>   <li>• Consideram fundamental a adaptação do currículo as necessidades das crianças e para que elas atinham as metas contam com o apoio da psicóloga educacional.</li>   <li>• A qualidade é garantida pelo processo de seleção dos docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] sim através da observação em contexto de sala e dos instrumentos de registo que dispomos”</li>   <li>• “[...] extrema importância a adaptação do currículo...”</li> <li>• “Qualidade de ensino, o pessoal existente...”</li>   <li>•</li> <li>• “Nós, na escola temos já logo uma coisa muito boa que é, os professores não vêm cá parar por concurso, somos nós que fazemos essa escola” “[...] apostamos em quem tem na realidade formação”</li> </ul>

Tabela 14 - Análise de Conteúdo: Formação

## 2.2. Trajetória Profissional

Na categoria de análise “trajetória profissional” classificámos três dimensões que apresentamos individualmente: dados profissionais, motivação e apreciação de desempenho. Desta forma podemos conhecer a trajetória profissional do líder pedagógico do estabelecimento de ensino privado estudado.

A direção pedagógica pode assumir-se como um cargo singular ou coletivo e é equiparável à função de docente competindo-lhe a orientação da ação educativa da escola, bem como a representação da escola junto do Ministério da Educação e da Ciência em todos os assuntos de natureza pedagógica. Acresce ainda planificar, orientar e supervisionar todas as atividades curriculares e culturais; promover o cumprimento dos planos de estudo e dos programas pedagógicos vigentes e zelar pela qualidade do ensino, educação e disciplina dos alunos. (Decreto-Lei nº 553/80) Características estas que através do regulamento interno podem surgir novas tarefas.

Através da análise da entrevista verificamos que o diretor pedagógico é educador de infância a vários anos e que através de um convite/nomeação chegou ao cargo de diretor do setor educativo. Sobre o seu percurso formativo, o entrevistado diz-nos que para além da licenciatura, frequenta ações de formação “sempre que há necessidade” onde as que sente necessidade de “...ressaltar são as de certificação de qualidade e gestão de recursos humanos...”

Quanto ao tempo na atual função referiu que exerce funções de diretor pedagógico na instituição há mais de dez anos e que ambiciona continuar no cargo até “entender que já não consegue dar respostas aos desafios impostos”, o próprio Decreto-Lei nº 553/80 - Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – não coloca nenhum limite para a duração do cargo de diretor pedagógico, logo essa tem de ser uma vontade do próprio ou da mesa/direção da instituição.

O entrevistado refere que a motivação para a aceitação do cargo foi o facto de “ser da casa a bastante tempo” sentindo desta forma uma familiaridade com os atores e com a própria instituição de ensino.

Barros (2005) sugere que esta familiaridade permite mais “situações de cooperação às de competição, procurando inter-relacionamentos que envolvam compreensão mútua e empatia” (p. 40).

O diretor pedagógico, quando questionado em relação à forma como pensa ser visto pela comunidade e pelos seus pares, afirma que será como “um bom ouvinte e uma pessoa que sabe resolver os problemas e enfrenta os desafios que lhes são propostos”[...] “ que sabe sempre ter uma palavra de apoio e ser firme quando é necessário”. Considera também que a qualidade pessoal mais importante para o cumprimento das funções de um diretor pedagógico

com sucesso será fundamentalmente o ser um bom relações-pública público [...]", pois vai ser um facilitador na interação com a todos os intervenientes.

O líder que tenha a capacidade de ouvir as diversas opiniões e liderar a comunidade escolar de forma consegue obter uma visão comum. (Madsen, 2005).

### **2.3. Ambiente Escolar**

Sobre o ambiente escolar procuramos compreender o clima escolar, mas também o ambiente a nível institucional.

Esta problemática inclui questões em que pretendíamos conhecer, na perspetiva do entrevistado, a instituição de ensino privado e a sua relação com a escola.

Estêvão (1998) refere que um dos desafios existentes nas escolas privadas está relacionado com a autonomia ou a falta desta. A existência de uma autonomia que as

“distancie relativamente às escolas públicas, isto é, na possibilidade de reivindicarem coerentemente uma efetiva privatização, não das escolas públicas, mas das escolas privadas, privatização que não equivalha a uma privação de direitos mas, pelo contrário, a uma potenciação democrática e a uma maior responsabilização social, tendo em vista a construção de uma escola como comunidade educada e crítica ou como uma sociedade cívica, através do respeito pela cidadania organizacional e pelos valores emancipatórios.” (p. 33)

No entanto, para o diretor em questão, esta autonomia existe e não é uma preocupação na atualidade dos dias de hoje, “todos os nossos docentes têm a liberdade para escolherem o método que querem desde que tenham os objetivos comuns com a nossa escola... todos temos de trabalhar para os mesmos objetivos”.

Relativamente às parcerias e promoção de sucesso a nível académico, constatámos, pela importância atribuída a este campo e pela expressividade do diretor pedagógico, que esta não é uma área prioritária para o seu funcionamento. “...é algo onde ainda temos de melhorar...”.

A nível institucional, o diretor afirma que “...a cooperação é fundamental para promover um clima de confiança e assim desenvolver a capacidade de resolver problemas... [...] todas as decisões passam também pela mesa administrativa da instrução”.

Sobre os pais/encarregados de educação, o autor sublinha a importância que estes têm, referindo “não basta a criança gostar de nós, os pais também de sentir esse apoio ou então

tiram as crianças”, verificamos que enquanto líder necessita de dar atenção às necessidades da família.

Estêvão (2010) refere que a centralidade pedagógica dos docentes emerge como um dado incontornável e presente no Decreto-Lei nº 553/80 (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo), cabendo-lhes entre outras a tarefa de

“orientação da ação educativa da escola, a planificação e a superintendência das atividades curriculares e culturais, a promoção do cumprimento dos programas e planos de estudo, a representação da escola junto do ministério em todos os assuntos de natureza pedagógica” (p. 42)

O diretor pedagógico referiu várias vezes, ao longo da entrevista, e em várias situações, que considera que o ambiente na instituição é um ambiente “familiar”, “calmo” e “como eu costumo dizer, segunda casa” onde se propicia o ensino e aprendizagem e onde dá prazer aos professores trabalharem.

As escolas que possuem um bom ambiente pelos pais/encarregados de educação, criam facilidades de aprendizagem, faz com que os pais/encarregados de educação se sintam confortáveis para expressar as suas necessidades. (Madsen, 2005)

O diretor pedagógico também faz referência a este tipo de atividades conjuntas, onde é promovida a participação dos pais e famílias, proporcionando assim um ambiente de qualidade entre todos “festas de natal [...] carnaval... lanches convívios, debates entre muitos outros, [...]um grande envolvimento dos pais [...]”.

#### **2.4. Gestão Escolar**

Quanto à qualidade da gestão escolar tivemos o cuidado de nesta dimensão colocar como subcategorias a gestão de pessoas, alunos e também financeira, aqui o próprio diretor pedagógico considera que estes aspetos se relacionam.

Madsen (2005) foca vários aspetos que considera serem positivos nas instituições privadas de ensino. O autor refere que o líder tem um papel muito importante, criando e mantendo uma cultura organizacional propícia a um ambiente que permite aos professores participar em atividades que melhorem a sua formação, oferecendo fundos para que estes possam crescer enquanto profissionais e encorajando uma relação próxima entre os pais /encarregados de educação e os docentes. Cotovio (2004) sublinha que o facto de as escolas do ensino privado escolherem os professores, vincula-os, à partida, à cultura oficial da escola e potencia a aquisição de uma cultura de subordinação à entidade em relação aos professores do ensino público.

O Diretor considera a gestão de pessoas algo de extrema importância daí considerar uma das suas recentes formações das mais importantes para o seu cargo, que foi a “gestão de recursos humanos”, acredita que “o facto de existir uma equipa multidisciplinar ajuda-a refletir e a trabalharem todos no mesmo sentido...”

Brunet (1995) classifica o clima existente no local de trabalho em vários tipos e sistemas e conclui que o tipo de clima mais participativo é aquele em que a direção confia nos docentes, existe uma coesão do grupo de trabalho, uma maior implicação na realização de tarefas e estas características influenciam nitidamente a satisfação de todos os atores. Na gestão financeira cabe ao diretor exigir que as metas sejam cumpridas de forma a que não existam percas e que o programa seja respeitado tal como respetivos projetos etc. ...

No que concerne à gestão dos alunos, mais uma vez reforça, que como diz Carvalho (2004), uma boa relação entre família e escola apresenta grandes vantagens, pois as famílias vêm o seu esforço valorizado e, assim, continuam a ter comportamentos que valorizam o processo educativo dos seus filhos.

## **2.5. Liderança**

Na dimensão sobre a liderança é necessário compreender de que forma existe cooperação, respeito e aceitação por parte dos seus pares.

Algo que desde o início da entrevista o diretor pedagógico salienta e que acredita é que “o sucesso da instituição de ensino é a liderança implementada” descreve-se como um líder que respeita “as pessoas para poder ser respeitado... temos de ser pelo exemplo”, um elemento fundamental em que “muitas vezes é visto mais como um colega [...] Considera que desenvolve boas “relações públicas” e que existe “uma cooperação plena na equipa”.

Podemos verificar, através da entrevista, que acredita que existe uma aceitação e um respeito pelo seu papel e a forma como o representa, quer por parte dos seus pares como sabe que “os pais e os alunos, não são só encarregados de educação [...] e que se acontece algum problema, eu tenho que estar disponível logo!”.

Procura a melhoria dos resultados escolares através das suas opções pedagógicas e apesar de constrangimentos o seu “compromisso é igual” e a liderança é consideravelmente mais fácil.

O entrevistado argumenta referindo que “os meus colegas acreditam em mim e na minha orientação”. Reportemo-nos agora a Estêvão (2010) e a Madsen (2005) a propósito do tipo de liderança mais ajustado ao contexto de uma escola privada, onde salientam um estilo de liderança responsável e que incrementa o espírito social e educacional nos vários atores,

sendo necessário que o líder tenha a capacidade de ouvir as diversas opiniões e de liderar a comunidade escolar de forma a obter uma visão comum.

O próprio diretor tal como nós acreditamos reforça uma liderança participativa, trabalho de grupo, onde o objetivo deve ser comum.

Nas palavras de Madsen (2005) o líder tem de saber adaptar o seu estilo ao contexto onde vai colaborar. O líder deve ser capaz de construir um ambiente que leve a escola a continuar a sua missão, ao mesmo tempo que se adapta. Deve ouvir e liderar com consciência envolvendo todos os atores e canalizar a sua energia, mantendo a sua moral.

Os diretores como elementos que têm o propósito de servir os melhores interesses dos alunos. Com base nesta reflexão podemos aferir, de certa forma, que revemos as características que o líder enunciou num estilo de liderança muito semelhante ao defendido pelos autores atrás referenciados.

## **2.6. Formação**

No que concerne à formação e desenvolvimento do currículo, consideramos fulcral a monitorização dos vários processos que envolvem a instituição, o respeito que se deve ter pelas metas e o próprio curriculum dos docentes.

Um dos aspetos que consideramos benéficos no que diz respeito a formação e currículo é que a instituição possibilita a seleção dos docentes. Desta forma procuram construir uma equipa com perfil e competências consideradas ideais. “Esta seleção tem por base entrevistas e a análise da experiência profissional dos candidatos.” O diretor considera possuir um corpo docente formado por profissionais qualificados, empenhados para o sucesso da instituição e com formação adequada às suas necessidades. Relativamente às metas “a organização e planeamento das atividades são da responsabilidade dos educadores...existindo para tal um plano semanal que deve ser cumprido por todos...”

Relativamente a promoção da qualidade do ensino o diretor diz efetuar sobre o trabalho dos docentes um controlo e uma observação direta “controlar o trabalho deles [dos docentes], ver bem os planos curriculares, os métodos de trabalho, tentar perceber qual é a satisfação dos pais como clientes desta casa”.

O diretor demonstra, assim, reconhecimento pelo desempenho dos professores, valorizando o seu esforço.

Relativamente à avaliação de docentes, que se encontra implícita nas afirmações do entrevistado, de referir a opinião de Estêvão (1992), que enfatizava o facto de a avaliação dos

subordinados dever ser baseada na observação do seu desempenho e realizada utilizando um procedimento simples capaz de ser executada pelo administrador da instituição.

Estevão (1992) a avaliação era percebida como “avaliação do esforço individual numa tarefa conjunta” (p. 86), em contrapartida Simões (2000) considera a avaliação como uma construção da realidade, “uma atribuição de sentido às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo” (p. 9).

Acreditamos que avaliação realizada pelo diretor pedagógico serve sobretudo para o supervisionamento de atividades, da auscultação dos pais e serve, essencialmente, para avaliar a produtividade e a competência dos docentes.

Pela análise bibliográfica, podemos dizer que os docentes, para se sentirem motivados e empenhados, devem ter direito à opinião, ser autónomos nas decisões curriculares, ter direito a formações que aumentem os conhecimentos, quer científicos quer pedagógicos, e os capacitem para outras práticas educacionais, sendo que estes fatores não foram evidenciados nem aprofundados ao longo da entrevista. (Galego, 2012)





### 3. Análise de Conteúdo: Questionários

#### 1. Sexo e Idade

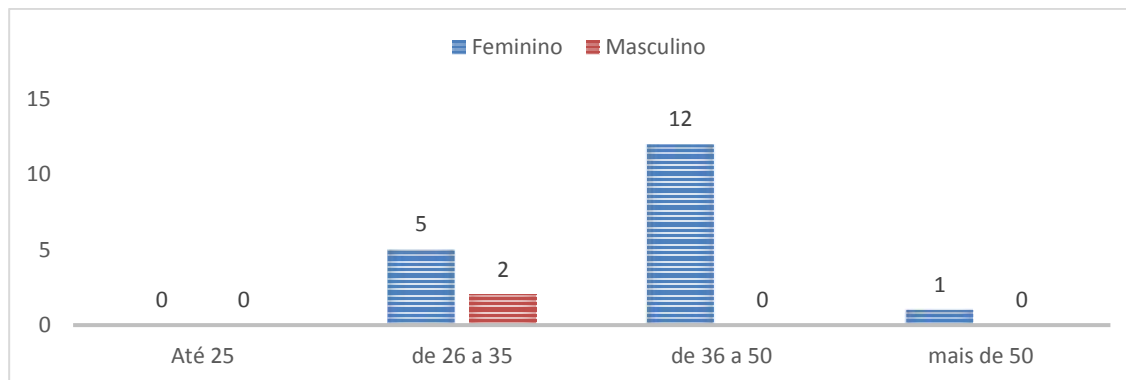


Gráfico 1. Sexo e Idade

Nesta questão, perante as respostas podemos verificar que o sexo feminino é predominante 90% inquiridos, sendo apenas 10% do sexo masculino. Relativamente a idade ambos os inquiridos masculinos se situam na faixa etária dos 26 a 35 tal como 25% das inquiridas. Verificamos que a grande maioria das inquiridas se situa na faixa etária dos 36 até 50 e apenas 5% ultrapassa os 50 anos.

#### 2. Situação Profissional

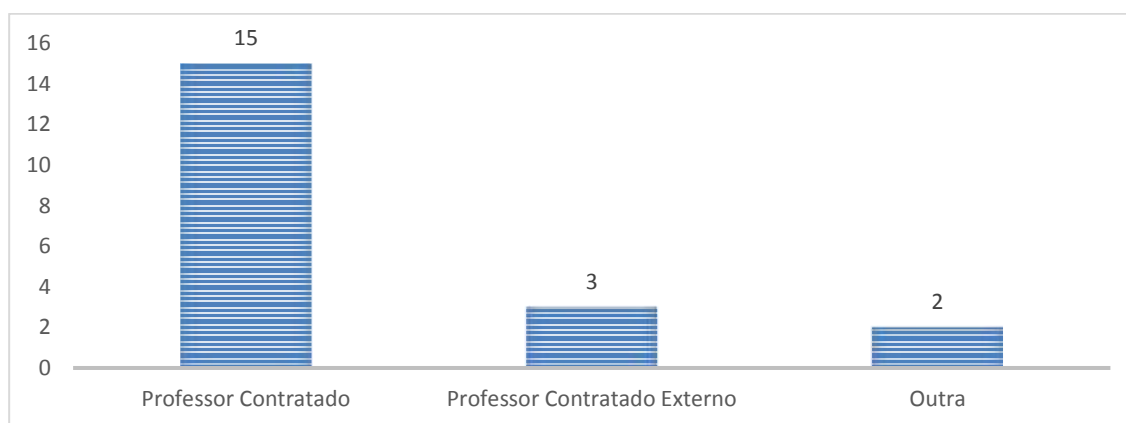


Gráfico 2. Situação Profissional

Verificamos que 75% dos inquiridos já fazem parte do quadro e apenas 15% são por contrato externo/ temporário e ainda existem 10% inquiridos que estão a receber recibos verdes.

### 3. Cargos Desempenhados

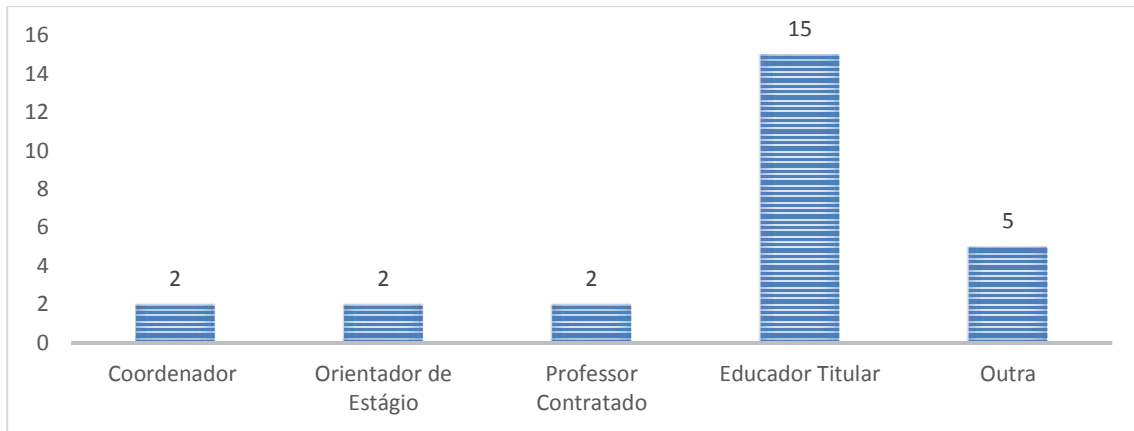


Gráfico 3. Cargos Desempenhados atualmente

Nesta questão temos 75% docentes a responder que já são educadores titulares e existem 25% que colocam outros sendo a resposta de todos professores das AEC. Dentro dos educadores titulares existem 2 coordenadores de setor, dois orientadores de estágio e dois professores que apesar de responsáveis de turma são professores contratados externos.

### 4. Ambiente Escolar

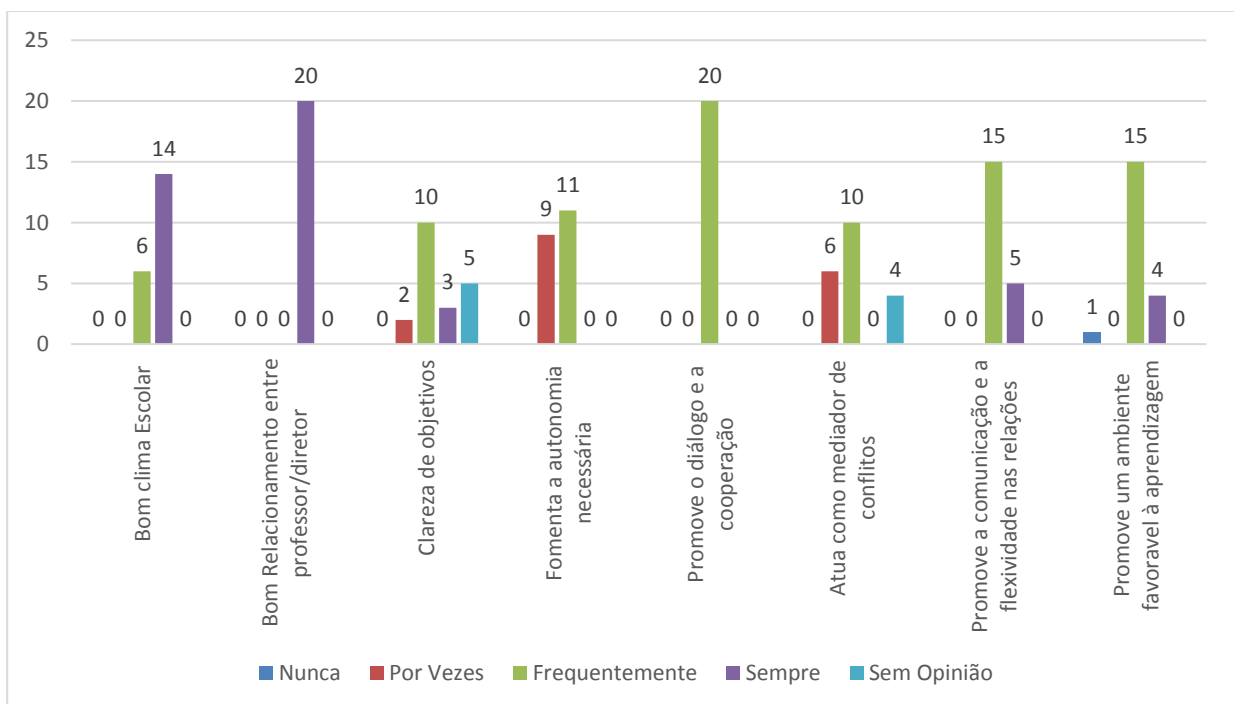


Gráfico 4. Ambiente Escolar

Consideram que o diretor também promove um bom clima (70% inquiridos respondem sempre e 30% frequentemente) de aprendizagem, tal como a totalidade dos inquiridos diz existir um bom relacionamento entre eles. 50% dos docentes responderam frequentemente e 25% sempre, ao facto de este relatar com clareza os objetivos que tem para com a escola, da mesma forma responderam de forma positiva (55% frequentemente; 45% por vezes) que fomenta a autonomia necessária para que seja efetuado um bom trabalho. No que toca à forma de atuação os docentes concordam que na maioria das vezes (75%) o diretor é capaz de promover a comunicação e a flexibilidade entre a relação da direção com a docência, sendo capaz de promover um ambiente favorável (75% frequentemente). De uma forma global podemos constatar que existe um ambiente escolar favorável e que o diretor procura na sua maioria das vezes ser um facilitador desse ambiente.

### 5. Liderança e Gestão. Escolar

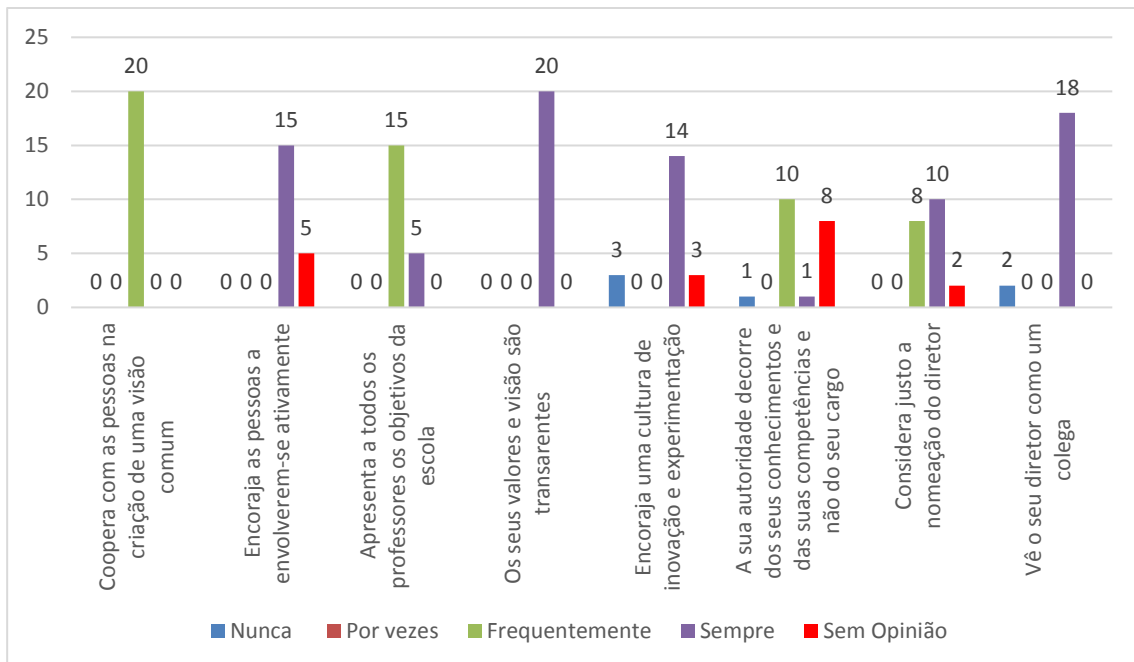


Gráfico 5. Liderança e gestão escolar

Nesta questão a liderança e gestão escolar, as respostas também foram de uma forma geral positivas. Se o diretor coopera com as pessoas na criação de uma visão comum todos inquiridos reponderam que é algo que o diretor faz frequentemente. 75% docentes considera que é capaz de encorajar as pessoas a envolverem-se na escola. 75% responderam as vezes e 25% sempre ao facto o diretor apresentar a todos os objetivos da escola, tal como todos eles acham que os seus valores e visão são transparentes. Consideramos que a

coordenadora estimula uma cultura de inovação e experimentação na maioria das vezes (70%), mas existem 30% inquiridos que não acha isso nunca, ou não tem opinião.

Sobre se a sua autoridade surgir dos seus conhecimentos e não apenas do seu cargo 50 % respondem que frequentemente e 5% sempre, no entanto 40% preferiram não ter opinião e 5% responderam que nunca. No entanto ao vermos se consideram justa esta nomeação 50% diz que frequentemente e 40%, sempre havendo apenas 10% que não tem opinião sobre o assunto.

Sobre a liderança e gestão escolar podemos concluir que quase sempre o diretor consegue passar esse papel de líder. No entanto, alguns docentes mostraram algumas reticencias sobre o próprio respeito que possuem pelo líder, se este é pelas suas competências ou por desempenhar esse cargo.

## 6. Desenvolvimento do Currículo

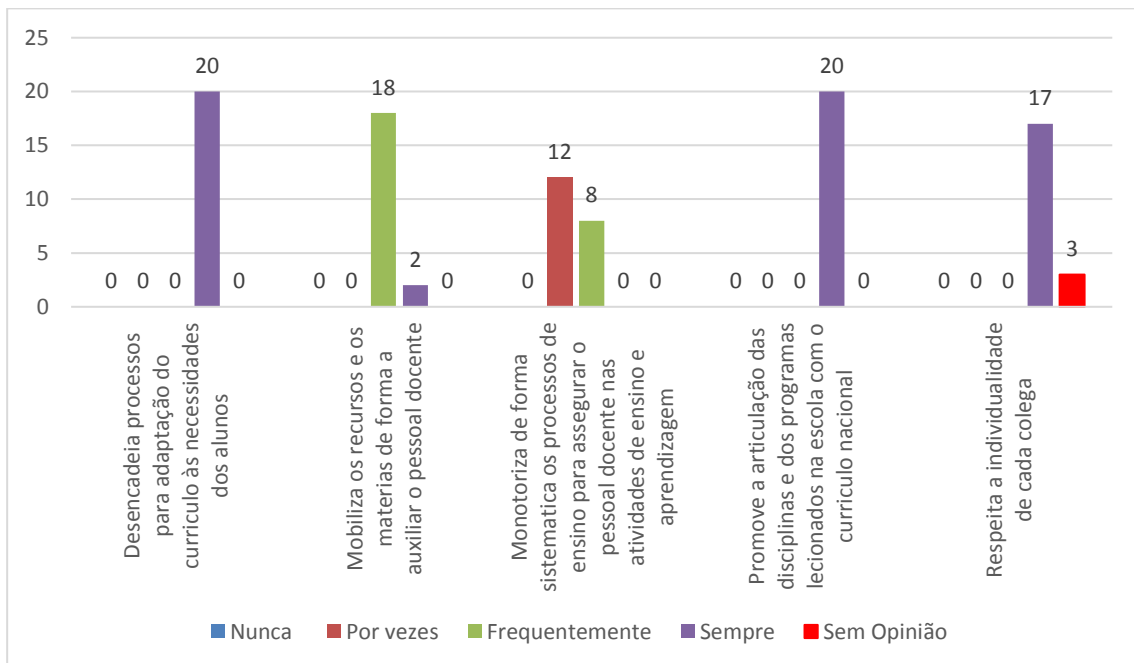


Gráfico 6. Desenvolvimento do Currículo

No que diz respeito ao desenvolvimento do currículo, a totalidade dos inquiridos concorda que o diretor é capaz de desencadear processos para uma boa adaptação do currículo às necessidades do aluno, tal como na sua maioria (90% frequentemente e apenas 10% sem opinião) concorda que ele é capaz de mobilizar os recursos de forma a auxiliar a equipa, no que concerne à forma como monitoriza apenas 40% responderam que o faz frequentemente enquanto os restantes dizem apenas às vezes.

Para contrastar os 100% inquiridos concordam que este faz por promover a articulação entre as várias valências e áreas do currículo nacional, também na sua maioria aceita que este vê o docente com respeito (85% sempre, 15% sem opinião). Mostrando que de forma geral estão satisfeitos na forma como o diretor trabalha para desenvolver o currículo, salientando que apenas consideram que deveria existir uma melhor monitorização.

## 7. Gestão de Pessoas

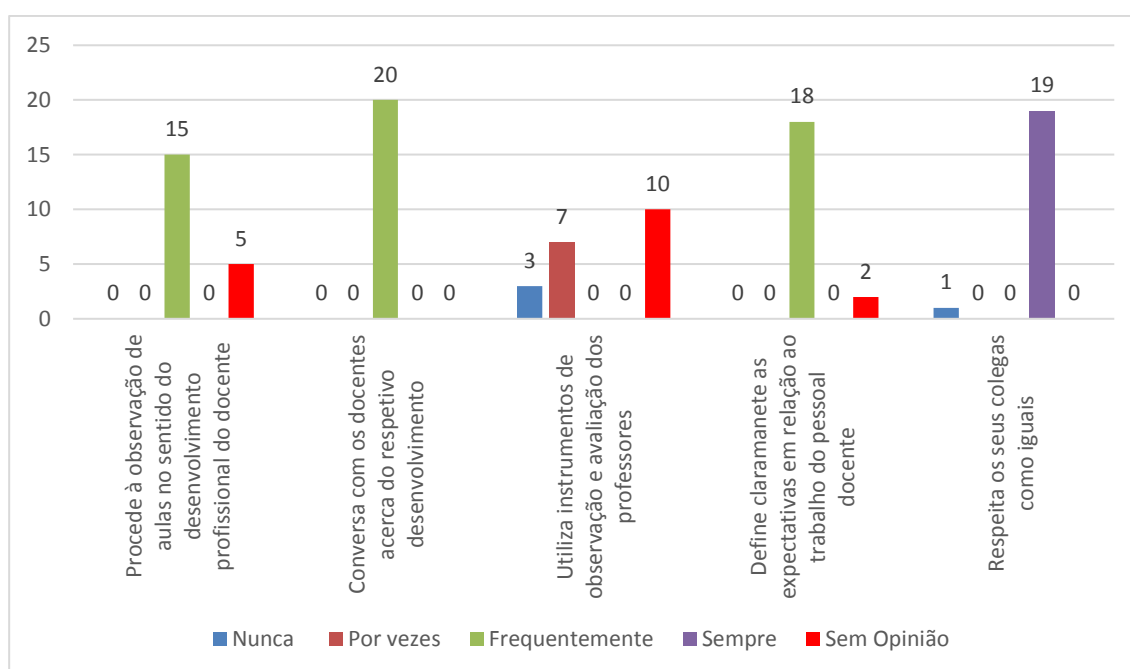


Gráfico 7. Gestão de pessoas

Nesta questão o número mais significativo de respostas concentra-se em frequentemente, exceto no ponto sobre a utilização de instrumentos de avaliação onde na sua maioria responderam não ter opinião (50%), por vezes (35%) e mesmo nunca (15%).

É, ainda, de salientar que consideram que o diretor (95%) respeita os seus colegas como iguais o que torna o único inquirido a dizer nunca pouco relevante.

É de realçar que concordam com a sua forma de gerir, mas mais uma vez como no ponto anterior salientam que deveria existir uma maior observação e avaliação.

## 8. Administração e gestão de pessoas

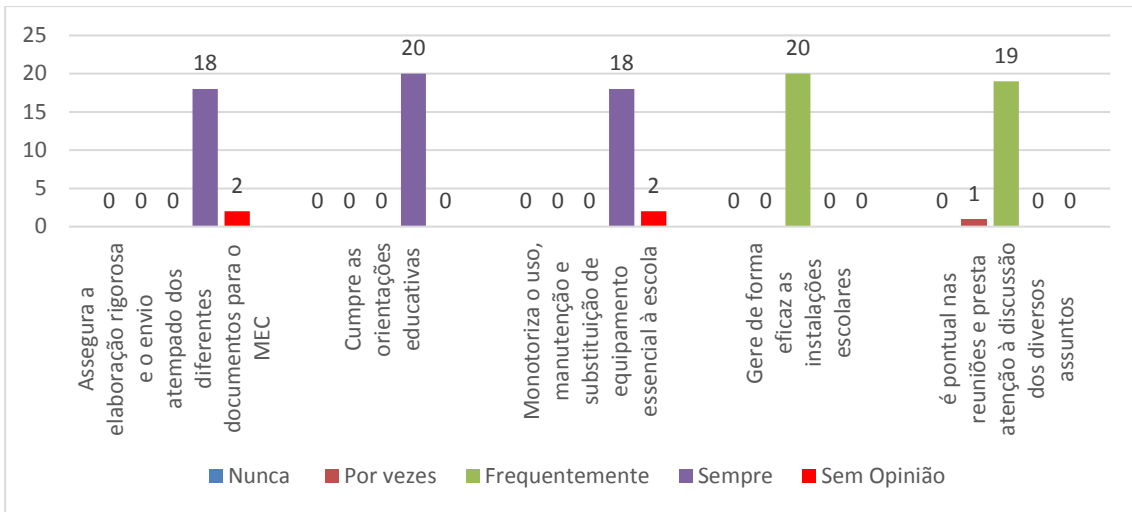


Gráfico 8. Administração e gestão de pessoas

Também a área de gestão da área financeira todo o seu quadro é positivo, 90% dos inquiridos assegura que o diretor é rigoroso no envio da documentação do MEC, tal como todos dizem que este cumpre todas as orientações. 90% dos inquiridos dizem que existe uma monitorização sobre os equipamentos da escola, e apenas 10% não sabem resposta.

## 9. Gestão de alunos

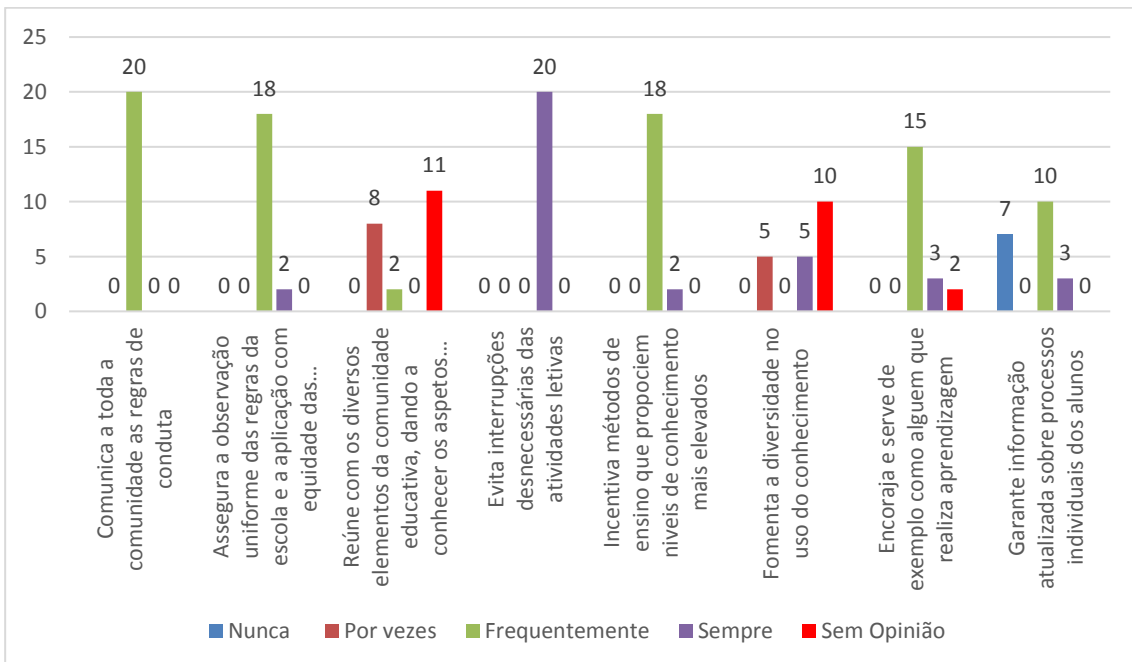


Gráfico 9. Gestão de alunos

Relativamente a esta questão, a totalidade dos inquiridos diz que o diretor comunica a

todos as regras de conduta frequentemente, tal como assegura a observação uniforme dessas (90% frequentemente, 10% sempre). Na opção sobre se o diretor reúne com os diversos elementos da comunidade a maior parte dos docentes diz não ter opinião sobre esse aspeto e apenas 8 dizem que por vezes.

100% dos docentes concordam que o diretor evita a interrupção das aulas indevidamente. 90% inquiridos respondeu frequentemente, e 10% sempre sobre considerarem que o diretor incentiva o uso de métodos que propiciem melhorias no ensino, o que contrasta com a observação seguinte (fomenta a diversidade no uso do conhecimento) onde 50% respondem que não sabem, 25% por vezes e apenas 25% respondem sempre, tal como de uma forma negativa existe 35%vque dizem que o docente nunca garante a informação atualizada sobre os processos dos alunos e apenas 50% o dizem fazer frequentemente, e 15% o dizem fazer sempre. De uma forma geral os alunos são sempre tidos em conta, mas devia existir uma maior preocupação em manter a informação atualizada sobre os mesmos.

#### 10. Desenvolvimento profissional e formação continua

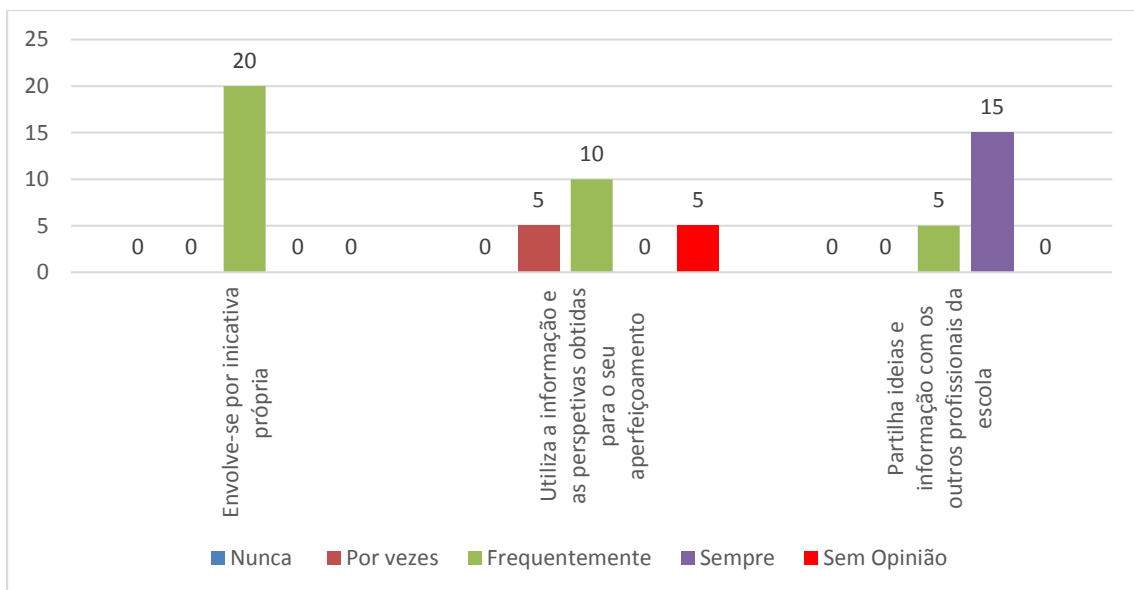


Gráfico 10. Desenvolvimento profissional e formação continua

Relativamente ao facto do diretor se envolver por iniciativa própria, de forma a melhorar as suas competências enquanto líder a totalidade dos inquiridos diz que este o faz frequentemente, aqui 50% deles dizem que este utiliza a informação obtida para o seu aperfeiçoamento, no entanto 25% dizem apenas que o faz por vezes e 25% dizem não ter opinião sobre o assunto.

No que concerne à sua partilha de ideias com os outros profissionais todos tem uma opinião positiva sobre esse aspeto (75% sempre, 25% frequentemente).

### 11. Relação com os pais e comunidade

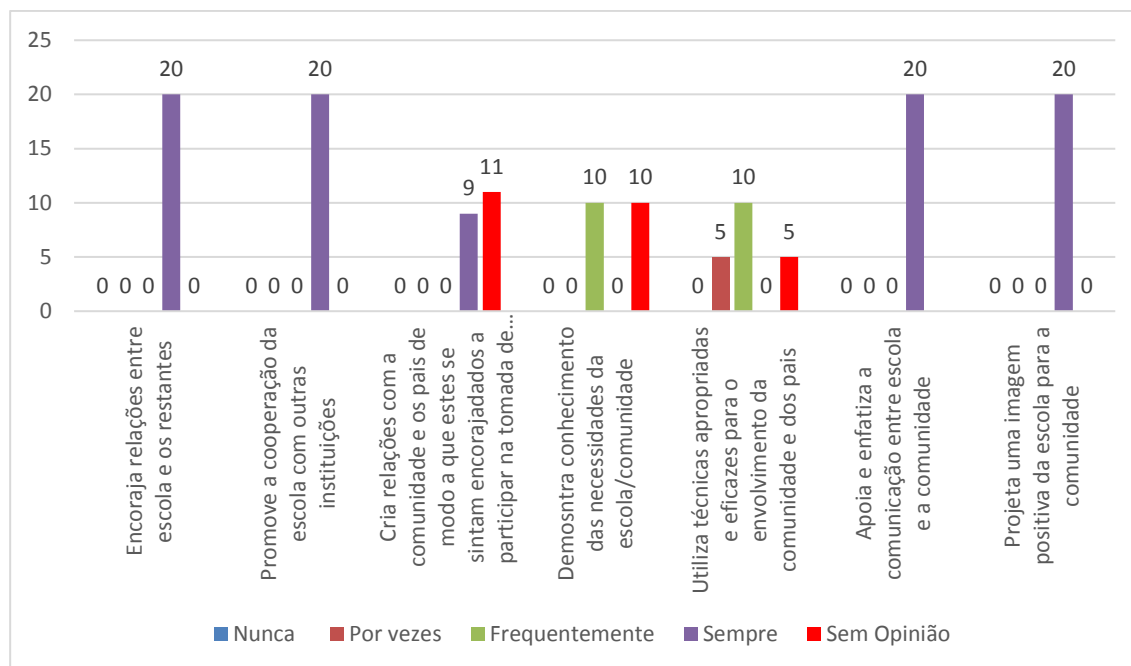


Gráfico 11. Relação com os pais e comunidade

No que diz respeito a forma como o diretor encoraja as relações entre a escola e os restantes 100% afirmam que este o faz sempre. 100% diz-nos também que este promove sempre a cooperação da escola com outras instituições, apoia e enfatiza a comunicação com o exterior projetando sempre uma imagem positiva da escola.

Relativamente ao diretor criar relações de forma a que os pais e comunidade se envolvam e sejam encorajados a participação 55% não tem opinião e 45% diz-nos que sempre. 50% refere que o diretor frequentemente demonstra o conhecimento das necessidades ao exterior, mas é de relevar que os outros 50% não tiveram opinião sobre este aspeto.

Por fim a forma como utiliza as técnicas para o envolvimento destes intervenientes, 50% dizem ser frequentemente, mas 25% apenas por vezes e 25% não terem opinião.

A forma como o diretor se relaciona com os pais e mesmo com a comunidade é um dos aspetos onde podemos considerar que os docentes não sabem de que forma o conhecimento lhe chega e se o diretor faz essa mesma passagem de conhecimentos da melhor forma.



## 12. Resolução de problemas e tomada de decisões

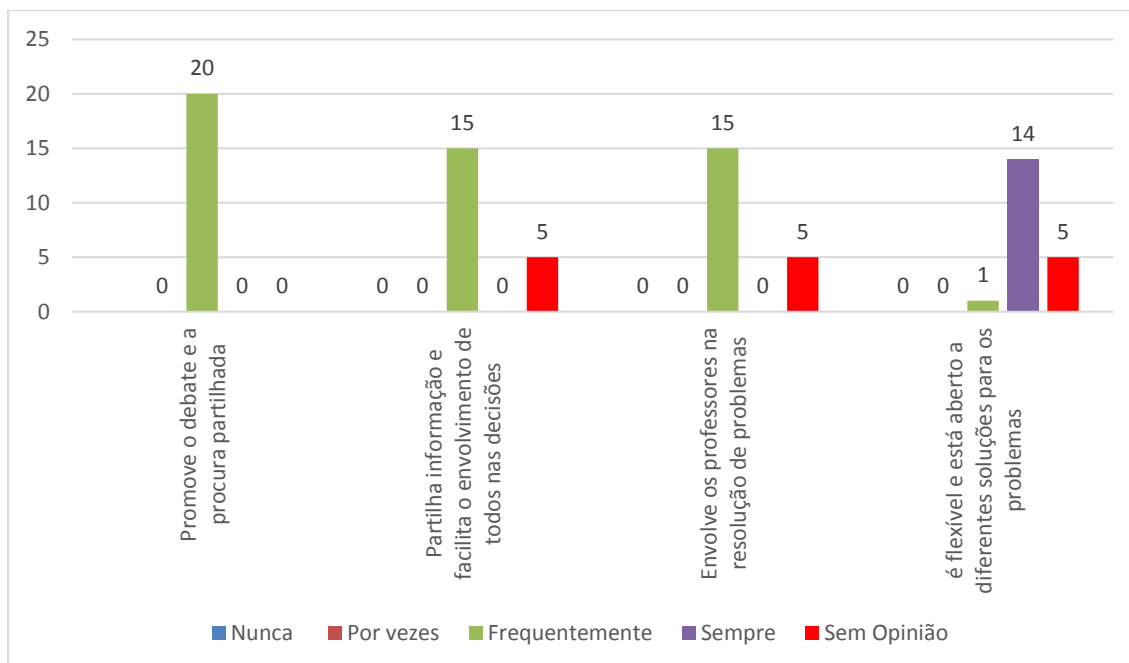


Gráfico 12. Resolução de problemas e tomada de decisões

100% dos docentes concordam que o diretor promove o debate e a procura partilhada tal como na sua maioria 75% concorda que existe partilha de informação e que este procura envolver os professores na resolução dos problemas, apenas 25% diz não ter opinião sobre estes aspetos.

Há, no entanto 70% de docentes que respondem que o diretor é sempre flexível e esta aberto a diferentes soluções para os problemas, apenas 5% diz frequentemente 25% diz não ter opinião. De uma forma geral o diretor consegue alcançar os objetivos, resolver os problemas e tomar uma decisão com os seus pares.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira dimensão analisada – trajetória profissional – procurámos conhecer a trajetória profissional do líder pedagógico, o que o motivou para aceitar o cargo e as características que o norteiam durante o desempenho das suas funções. Os resultados obtidos indicam que estamos perante um diretor pedagógico com uma formação exclusiva da área do ensino e que permanece no cargo há vários anos. O cargo foi proposto por convite, ou seja, por nomeação pela mesa administrativa da instituição e a motivação para o aceitar foi a sua familiaridade com a instituição e com a entidade patronal, onde através dos questionários podemos constatar que na sua maioria 90% deram uma resposta positiva (sempre ou frequentemente).

Estamos na presença de um indivíduo que aparenta capacidade para gerir conflitos e aceitar opiniões diversas, demonstrando disponibilidade para lidar com a comunidade educativa em geral, tal como valoriza a relação com os pais/encarregados de educação dos alunos da instituição, referindo várias vezes a importância desta relação com os pais e com a comunidade, sendo este um dos pontos de reconhecimento do sucesso enquanto diretor e líder, o que também vai de encontro ao nosso pressuposto 2. Não obstante, valoriza uma centralidade pedagógica, controlando e influenciando o trabalho desenvolvido pelos docentes, as suas competências e conhecimentos pedagógicos e a sua visão. Desta forma as suas características vão de encontro as ressaltadas ao longo do trabalho no capítulo do que é ser um líder.

No que concerne à dimensão “ambiente escolar”, pretendíamos que nos fosse descrito quer o ambiente dentro da escola como a nível institucional, os seus pontos fortes e atuais desafios/conflitos com que se depara. De que forma se preocupa com esse ambiente e que métodos e estratégias utiliza para o melhorar, não deixando de parte a forma como envolvem os docentes e comunidade educativa. O diretor confere que existe um contrato de autonomia pedagógica com o estado e que existem algumas parcerias e apoios para a realização de atividades pedagógicas ou lúdicas extracurriculares, o que compreendemos que vai de acordo com o pressuposto 1, onde vemos que o estilo de liderança assumido pela direção da escola afeta a atuação dos agentes educadores em prol da eficácia da gestão escolar, também os inquiridos mostram esta opinião como podemos verificar na análise dos conteúdos dos inquéritos.

O diretor pedagógico enfatiza ainda o clima familiar, como uma mais-valia para a instituição.

No nosso entender, apesar da sua autonomia pedagógica, o colégio rege-se pelos pressupostos pedagógicos emanados pelos Estado, optando sim pela semelhança. O

responsável considera também importante a realização de atividades que causem impacto junto da comunidade educativa e a familiaridade na comunidade educativa. Recordemos que Estêvão (1998) identificava estas opções no contexto das lideranças das instituições de ensino privado, onde salientava a importância da coerência entre o estudo privado e o estudo público de forma a que existisse equidade entre ambas.

Para tal, o líder refere que a familiaridade existente na instituição, permitindo uma resposta pedagógica mais individualizada e centrada no problema, e o facto de haver uma autoridade mais personalizada e direta, vai de encontro quer a nosso problema como aos nossos pressupostos. Verificámos, através da análise dos dados recolhidos quer na entrevista como nos questionários, que o ambiente existente é considerado familiar tanto pela parte diretiva como dos docentes e que todos se envolvem em atividades ou em sugestões de melhoria da instituição.

No que concerne a dimensão da gestão escolar verifica-se tal como apoiamos na pesquisa bibliográfica que o diretor pedagógico deve ver a inovação como forma de melhoria do ensino, procurando e refletindo sobre estratégias e metodologias, que permitam adaptar a instituição.

Podemos, com base no exposto anteriormente, afirmar que o diretor pedagógico incentiva a existência de um clima familiar no estabelecimento, demonstra uma disponibilidade e abertura para receber os pais/encarregados de educação e acata as suas sugestões, é um líder que ausculta a comunidade educativa, dando suporte e estímulo individual. Promove, no caso dos alunos, a valores e comportamentos entendidos como corretos.

Relativamente à quarta dimensão em estudo – a liderança – é de destacar o controlo pedagógico do líder sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes através da supervisão dos planos curriculares, métodos de trabalho e opiniões dos pais/encarregados de educação, quanto ao desempenho dos docentes. O entrevistado valoriza também a partilha de práticas de liderança entre as instituições, como forma de concertarem processos de gestão que auxiliem a instituição a ultrapassar as dificuldades do contexto atual, constatámos que o diretor pedagógico reconhece o seu papel enquanto líder e acredita que é bem aceite pelos seus pares, o que vai de encontro a análise dos questionários onde 90% o considera um colega e um líder.

O líder valoriza o sucesso da instituição, pelo que enuncia alguns vetores do sucesso, “valorizar as pessoas é o segredo do sucesso de qualquer líder” (Silva, 2015, p.44).

Na nossa opinião estamos na presença de um líder que parece implementar uma liderança impulsionadora do sucesso, caracterizada como uma liderança aberta, recetiva,

diplomática, promotora do ensino de qualidade e de um bom ambiente entre o pessoal docente.

Por fim a nível da dimensão – formação: não valoriza a existência de documentos orientadores para o sucesso da instituição, mas, no entanto, destaca a inovação das infraestruturas e a realização de atividades que deem projeção à instituição, sem dúvida que acredita na excelência e não na conveniência, acredita que a sua liderança não vem da formação mas na experiência mas que a formação foi sem dúvida uma das mais valias para uma melhor liderança o que nega o pressuposto que a liderança e a capacidade de ser diretor não precisam de estar conectadas.

Em termos futuros, consideramos pertinente o alargamento deste estudo a outras escolas, bem como a auscultação da perspectiva dos atores educativos não docentes.



## CONCLUSÃO

Ao realizarmos uma análise diacrónica sobre a escola privada foi possível diferenciar três períodos que marcaram aspetos distintivos da sua importância face ao estado e à sociedade em sentido lato: do liberalismo ao Estado Novo, do Estado Novo até o 25 de abril de 1974 e daí até aos dias de hoje. Se inicialmente o ensino privado surge como "a outra face do ensino estatal, sem rosto institucional" (Estêvão, 1991, p. 87) e como provisório, com a pós 25 de Abril de 1974 a situação do ensino privado sofreu algumas alterações com a criação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (E.E.P.C.), as Bases Gerais do Ensino Particular e Cooperativo e as alterações na Constituição da República Portuguesa. Assim, no término da década 70 são publicadas as Bases Gerais do Ensino Particular e Cooperativo – lei nº 9/79, de 19 de março – e o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro que, como se pode ler no seu preâmbulo, teve como objetivo “definir um quadro regulamentar e orientador” e a “criação de um conjunto coerente de normas” que incentivasse a iniciativa do Ensino Particular e Cooperativo (Ministério da Educação, 1996).

Foi possível colocarmos em confronto várias definições e entendimentos relativos ao conceito de liderança, convocando alguns autores de relevo na área, concluindo pela importância de se conciliar a dimensão da liderança e a de gestor como corolário de maior eficácia organizacional.

Foi possível constatar que o alinhamento de vários autores vai no sentido de considerarem que as organizações de ensino privadas requerem um estilo de gestão próprio, direcionado para o cumprimento de objetivos que exigem uma capacidade política para negociar as necessidades evidenciadas por todos os autores. Porém, no que concerne às direções pedagógicas aqui existentes encontramos maior autonomia e menos burocracia do que a que parece existir nas organizações escolares públicas. Concorre para este facto um controlo mais individualizado de todo o processo educativo, sendo igualmente sugerido que a existência de uma centralidade pedagógica, e o facto de não existirem eleições por um período limitado, acabam por ter repercussões no conhecimento dos processos organizacionais e também no reforço da sua autoridade (Estevão, 1991).

É nesta linha de pensamento que destacamos o objetivo que nos moveu para a realização do nosso estudo.

Como docente numa escola privada pretendíamos compreender e também obter um conhecimento sobre as perspetivas dos diretores no que concerne à legislação sobre o diretor e de que forma essa liderança era vista pelos seus pares. Isto porque estas mudanças de diretor e liderança testam os valores e determinação dos líderes, todos eles utilizam mais do

seu tempo para gerir dilemas e tensões existentes no sistema e todos realizam escolhas sobre a sua liderança, influenciando a sua prática, as estruturas e culturas das suas escolas.

Colocamos nas considerações finais de forma mais profundada as nossas conclusões da parte empírica onde podemos destacar que é fundamental os docentes ver o diretor como um líder e como alguém que osa sabe encaminhar respeitar dentro das suas opiniões, curriculum e expectativas futuras.

No que concerne aos constrangimentos sentidos, não podemos deixar de salientar o fato de estarmos numa localidade que para nós é nova. Aqui ainda não conhecemos hábitos e costumes, podendo esse aspeto manobrar a nossa perceção de respostas dadas.

Salientamos que se trata de uma escola privada o que nos obriga a pensar se serão respostas espontâneas ou procedidas de forma a ficar “bem” com o diretor. Este trabalho permitiu sobretudo verificar uma imensa oportunidade de estudo numa área que ainda não é muito visível que é o ensino privado, este numa perspetiva da administração educacional. Sem dúvida que seria oportuno este mesmo trabalho com uma amostra maior, poderíamos assim compreender com uma maior exatidão este mundo da liderança no ensino privado.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Antunes, (1995) . Adeus ao trabalho? São Paulo: Cortez.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das escolas. Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. In Miguel Miguéns (Dir.). *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (2007). Pp. 14-99.
- Azevedo, J. M. (2007). *Avaliação externa das escolas em Portugal*. Paper apresentado em As Escolas face a Novos Desafios. Disponível em: <http://www.ige.min-e> Barroso, J. (1998). *Qualidade*. In M. Protes da Fonseca; C. Freitas, J. Barroso & M<sup>a</sup>. Sequeira. *Reflexões sobre Democratização, Qualidade, Modernização*. Lisboa: ME. Pp.77-129.
- Barroso, J. (2003). *Regulação e desregulação das políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada*. In João Barroso (org.), *A escola pública – Regulação, desregulação e privatização*. Porto: ASA. Pp.19-48.
- Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaço, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2007). *Mudanças nas escolas, desafios para a Inspeção: tendências e perspectivas*. In *Melhoria da Educação – desafios para a IGE*. Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação. Lisboa, 13 e 14 de dezembro.
- Barroso, J. (2008). *Questões emergentes e desenvolvimentos futuros*. In *Inspeção Geral de Educação, As escolas face a novos desafios*. Lisboa: IGE.
- Barroso, J. (2013). *A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas*. In J. Verdasca (Coord.), *A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*. *Revista Educação: Temas e Problemas*. n.º 12 e 13. Évora: Edições Pedagogia. Pp.13-24. [du.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf](http://du.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf) (acesso em: 24 fevereiro. 2018)
- Belfield, Clive R. e LEVIN, Henry M. (2004). *A privatização da educação. Causas e implicações*. Porto: Edições ASA.
- Boccia, M. B. (2011). *Os papéis assumidos pelos diretores de escola*. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar.
- Boccia, M. B., Dabul, M. R., & Lacerda, S. d. (2013). *Gestão em Destaque (Vol. 5)*. Jundiaí: Paco.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership, Nottingham.
- Carvalho, M. J. (2009). *Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.22, n.º22.
- Carvalho, M. J. (2011). *As multirracionalidades no contexto da organização escolar*.

- Revista Portuguesa de Educação*, vol.24, n.º2.
- Carvalho, M. J. (2013). A administração escolar: Racionalidade ou racionalidades?. *Revista Lusófona de Educação*, 25
  - Carvalho, M. J. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22
  - Castro, H. (2012). *Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento de imagem – um estudo de caso múltiplo*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa Chiavenato 2005
  - Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. 7ª edição. Elsevier Editora Ltda.: Rio de Janeiro.
  - Conferencia Nacional de Educação, 1996
  - Costa, J. A. (2007). *Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei...* In Manuel Miguéns (Dir.), *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos: actas / Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Pp.229-236.
  - Costa, J. & Ventura, A. (2005). *Avaliação e Desenvolvimento Organizacional*. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º7. Pp. 148-161.
  - Cotovio, J. (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editores.
  - Cotovio, J. (2009). *História do Ensino Privado: 30 anos de luta em prol do ensino livre - Marcos de uma luta em prol da liberdade de ensino*. Congresso AEEP 09, 19.
  - Cunha, M. P. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH
  - Delgado, C (2012) – *A liderança numa escola privada – Dissertação de Mestrado*
  - Diário da assembleia. 1 serie
  - Duhamel, F. & Fortin, M.F. (1999) *Os estudos de tipo descritivo*. In Marie-Fabienne Fortin (Org.), *O processo de investigação - da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência. Pp.161-172.
  - Estevão, C. (1994). *Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.7, n.º1 e 2. Pp. 95-111.
  - Estevão, C. V. (2000). *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização*. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol.2. Pp. 155-178.
  - Estevão, Carlos (1991). "Ensino Particular e Cooperativo: a face oculta do ensino estatal". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 4, n.º 2, pp. 85-107.
  - Estevão, Carlos (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: IEP/CEEP, Universidade do Minho.

- Estevão, Carlos (2010). “A privatização da Qualidade na Educação e as suas privações”. *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 27, pp. 117-127.
- Estêvão, Carlos; Gomes, Carlos A; Torres, Leonor L; Silva, Paulo. eds. (2006) - *Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas : relato de uma investigação* ed. 1, ISBN: 978-972-8746-47-6. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Falcão, D. Manuel (2007). Entrevista. Documento policopiado
- Felix, Neto (2003). Portugal Intercultural, Legis Editora, Lisboa;
- Fernandes, D. (2010). *Reflexões acerca das relações entre os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens e as políticas educativas*. In M. Miguéns & G. Ramalho (coord.), Impacto das avaliações internacionais nos sistemas educativos. Estudos e seminários. Lisboa: CNE – ME. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – ME. Pp.395-412 Ferreira , Neves & Caetano, 2001
- Ferreira, F. (2010). O Estado avaliador e as formas de apoio externo às escolas: ensinar e controlar as escolas ou escutar e aprender com elas? In F. Teixeira & J. Nascimento (Coord.), Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-Referências bibliográficas monitorização, *Revista ELO*, n.º17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Pp.51-57.
- Fortin, M. F. (1999a). *Os objetivos da investigação e as suas questões ou hipóteses*. In Marie-Fabienne Fortin (Org.), O processo de investigação - da concepção à realização. Lisboa: Lusociência. Pp.99-109.
- Fortin, M. F. (1999b). *Investigação científica*. In Marie-Fabienne Fortin (Org.), O processo de investigação - da concepção à realização. Lisboa: Lusociência. Pp.15-23.
- Fortin, M.F. (1999c). *Apresentação e interpretação dos resultados*. In Marie-Fabienne Fortin (Org.), O processo de investigação - da concepção à realização. Lisboa: Lusociência. Pp. 329-338.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (1ª ed.). (Phala, Trad.) Porto: ASA Editores.
- Galego, C.(2012). A Liderança Escolar numa escola privada (acesso em: 8 julho. 2018)
- Gomes, S. ; Silvestre, M., Fialho, I. & Cid, M. (2011). *Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo*. Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Coruña: Universidade da Coruña. Pp.2945-2956. Disponível em :  
<[http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4591/1/XI\\_Congreso\\_Internacional%202945-2956.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4591/1/XI_Congreso_Internacional%202945-2956.pdf) (acesso em 29 abr. 2015)
- Gomes, S. & Fialho, I. (2013). Autoavaliação institucional: um instrumento ao serviço da

- qualidade da educação. In J. Verdasca (Coord.), *A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*. *Revista Educação: Temas e Problemas*, n.º 12 e 13. Évora: Edições Pedagogo. Pp.157-173.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa.
  - Levin, (2011) . *O ambiente familiar e a vida na escola*, Publicações europa- américa,
  - Libaneo, José Carlos. *Buscando a qualidade social do ensino*. In: *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiania: Editora Alternativa, 2001. (p. 53 – 60).
  - Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização escolar. Um estudo da Escola secundária em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
  - Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
  - Lima, J. (2006). *Ética na investigação*. In Jorge Lima & José Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. Pp. 127-159.
  - Lima, L. (1994). *Modernização, racionalização e optimização. Perspetivas neo-taylorianas na organização e administração da educação*. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º14 (jan.). Pp.119-139.
  - Lima, L. (1997). *Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal*. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 23, n.º1-2. São Paulo. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100007&lng=en&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100007&lng=en&lng=pt)> (acesso em: 23 março 2018)
  - Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. Cortez Editora: São Paulo.
  - Lima, L. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro- São Paulo, vol.21 (out-dez), n.º38. Disponível em < <http://hdl.handle.net/1822/17208> > (acesso em: 27 out. 2014)
  - Lima, L. (2011). *Avaliação, competitividade e hiperburocracia*. In Palmira Alves & J. DeKetele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora. Pp.71-82.
  - Madsen, J. (2015). *Private and public school partnerships: Sharing lessons about decentralization*. London: Falmer Press.
  - Maxwell, John C.(2008.) *O livro de ouro da liderança*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil.
  - Mintzberg, H.(2003). *Criando organizações eficientes*. 2. ed. São Paulo: Atlas.

- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. Disponível em: <[http://debauru.edunet.sp.gov.br/pages\\_arquivos/not%C3%ADcias/ot\\_novembro/NovoaAvalia%C3%A7ao\\_Institucional.pdf](http://debauru.edunet.sp.gov.br/pages_arquivos/not%C3%ADcias/ot_novembro/NovoaAvalia%C3%A7ao_Institucional.pdf) (acesso em 8 jan. 2018)
- Nóvoa, António (1992). “A „Educação Nacional””. In Fernando Rosas (coord.). *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, vol. XII, pp. 455-519.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente*. Porto: ASA.
- Oliveira, O. (2016). *Gestão da qualidade: tópicos avançados*. Thomson. Pp.3-  
Disponível em:  
[http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=V1mWlluO3x4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=qualidade+na+inspe%C3%A7%C3%A3o&ots=Yn50NxTywt&sig=MxK2qwKf7SGBu3OKYBlfuFPnp0Y&redir\\_esc=y](http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=V1mWlluO3x4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=qualidade+na+inspe%C3%A7%C3%A3o&ots=Yn50NxTywt&sig=MxK2qwKf7SGBu3OKYBlfuFPnp0Y&redir_esc=y)Referências bibliográficas 222  
#v=onepage&q=qualidade%20na%20inspe%C3%A7%C3%A3o&f=false (acesso em 27 julho. 2018)
- Paro, (2015). *Gesto democrático da escola publica*, cortez editora
- Pardal, I: & Correia, E. (1999). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, Amadeu (1994). “Análise/Testemunho – O EPC, em Portugal, em 1994”. *Contacto*, n.º 109, Novº/Dezº, pp. 2-10.
- Pinto, Amadeu (2006). “Eu não preciso do Estado para fazer educação”. *Expresso* (separata), 10 de Junho, pp. 24/25.
- Pinto, Amadeu (2007). Entrevista. Documento policopiado, em anexo.
- Quantz, R. (2012). Liderança, cultura e democracia: repensar sistemas e conflito nas escolas. In R. Quantz (Org.), *Repensar a gestão Escolar, Educação, Cultura e Democracia* (pp. 69-90). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Quaresma, M. (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. de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63231/2/TESEDOUTLUIAQUARESMA213553000162344.pdf> (acesso em: 3 mar. 2018)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2º ed.). (J. Marques, M. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva.
- Reis, Catarina (2007) “Taxation without Commitment,” forthcoming in *Economic Theory*.
- Santos, Rui, Rodrigues, D. (2003) “Formação Inicial de Professores para a Inclusão: um estudo exploratório”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria (no prelo).

- Sanches, M. (1996). Imagens de liderança educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação? *Revista da Educação*, VI, 13-35. Santos, 2003
- Sergiovanni, T.; Kelleher, P.; McCarthy, M. & Fowler, F. (1987). *Educational governance and administration*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Silva, E. (2016). *As perspectivas de análise burocrática e política*. In Licínio Lima (Org.), *Compreender a escola – Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA. Pp. 71-132.
- Sousa, F. & Roldão, M C. (2009). *Auto-avaliação das organizações educativas Açorianas: a incipiente abordagem às questões curriculares do projecto Qualis*. In Henrique Ferreira et al. (Orgs.). *Investigar, avaliar, descentralizar*. Actas do X Congresso da SPCE. Bragança: IPB. Comunicação n.º142.
- Teles, C. (2009). *Percursos de liderança(s) nas escolas: entre desafios e limitações...* Dissertação de Mestrado, Funchal: Universidade da Madeira. Retirado em Junho de 2012, de [http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/161/1/Mestrado CidalinaTeles1.pdf](http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/161/1/Mestrado%20CidalinaTeles1.pdf)
- Teles, F. M. (2009). *Liderança Escolar no Feminino*. Dissertação de Mestrado, Funchal: Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/158> (acesso em: 3 mar. 2018)
- Torres, Leonor: (2006) - *Políticas e práticas de formação em organizações*.
- Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561-582. de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000400005&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400005&lng=en&tlng=pt). <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>. (acesso em: 3 dez. 2017)
- UNESCO (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Editora.
- UNESCO/OCDE (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from Pisa 2000*. Disponível em: < <http://www.oecd.org/dataoecd/43/9/33690591.pdf> (acesso em: 3 dez. 2017)
- Valença, (1746). *O verdadeiro método de estudar*, oficina antonio valle;
- Ventura, Antonio. (2008). *As guerras liberais – edição quidnovi*
- Vicente, N.(2004) *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.
- Vilelas, José (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo: Lisboa.
- Whitaker, P.(2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: ASA.
- Yukl, G. (1994) *Leadership in Organizations*. 3rd Edition, Prentice Hall. Upper Saddle

**Referências Legislativas**

Decreto-lei nº19244, de 16-01-1931 – Aprova o 1º Estatuto do Ensino Particular;  
Decreto-lei nº 20613, de 05-12-1931 – Aprova o 2º Estatuto do Ensino Particular;  
Decreto-lei nº22842, de 18-07-1933 – Aprova o 3º Estatuto do Ensino Particular;  
Constituição Política da Republica Portuguesa (1933);  
Decreto-lei nº23447, de 05-01-1934 – Aprova o 4º Estatuto do Ensino Particular;  
Decreto-lei nº36508, de 17-09-1947 – Aprova o Estatuto do Ensino liceal;  
Lei nº2033, de 27-06-1949 – Aprova a Lei de Bases do Ensino Particular;  
Decreto-lei nº 37545, de 08-09-1949 – Aprova 5º Estatuto do Ensino Particular;  
Lei nº9/79, de 19 de Março – Aprova as Bases Gerais do Ensino Particular e Corporativo;  
Lei nº65/79, de 4 de Outubro;  
Decreto-lei nº769-A/79, de 23 de Outubro;  
Decreto-lei nº553/80, de 21 de Novembro – Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo;  
Primeira Revisão Constitucional (1982);  
Lei nº46/86, de 13 de Outubro – Aprova a lei de Bases do Sistema Educativo;  
Decreto-lei nº172/91, de 10 de Maio;  
Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de Autonomia, administração e gestão do Estabelecimento de Ensino;





**ANEXO**





## GUIÃO DA ENTREVISTA

### UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Escola de Ciências Humanas e  
Sociais Mestrado em Administração  
Educativa

#### O Diretor da Escola Privada e a sua Liderança

Observações preliminares:

Garantia de confidencialidade e anonimato. Em circunstância alguma se pretende a divulgação do nome do candidato escolhido pelo entrevistador. Devemos ainda referenciar que este questionário foi utilizado por Petros Pashiardis, Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura num estudo conduzido em Portugal, em 2005.

Obrigado

#### **Elementos Pessoais/Profissionais**

Marque um x no correspondente a sua situação.

Sexo Feminino  Masculino

Idade até 25 anos  de 26 a 35  de 36 a 50  mais de 50

Anos de serviço (nesta escola) até 1 ano  de 1 a 3  mais de 3

Anos de Serviço (total) até 3 anos  de 4 a 10  mais de 10

#### **Situação Profissional**

Prof. Quadro de Escola  Prof. Quadro Zona Pedag.  Prof. Contratado

Profissional.  Prof. Contratado c/ hab. Própria

Outra (qual?) \_\_\_\_\_

#### **Cargos desempenhados atualmente**

Coordenador depart. Curricular  Diretor(a) de Turma  Orientador de estágio

Professor Titular  Educadora Titular  Outro (qual?) \_\_\_\_\_

#### **Responda às questões utilizando a seguinte escala:**

1- Nunca 2 – Por vezes 3 – Frequentemente 4 – Sempre 5 – Sem opinião

- **Clima de escola**

O diretor:

1. Considera que existe um bom clima na escola
2. Considera que existe um bom relacionamento entre professores/diretor
3. Define com clareza os objetivos da escola
4. Reconhece a excelência e o sucesso
5. Fomenta a autonomia necessária para que os professores organizem e planifiquem as suas aulas
6. Promove o diálogo e a cooperação entre grupos, turmas e disciplinas
7. Atua como mediador de conflitos e facilita soluções eficazes e rápidas
8. Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre as pessoas em vez de uma rigorosa hierarquia burocrática
9. Promove um ambiente favorável à aprendizagem, sereno e coerente com os propósitos da escola

- **Liderança e gestão escolar**

O diretor:

1. Coopera com as pessoas na criação de uma visão comum
2. Encoraja as pessoas a envolverem-se ativamente no planeamento e implementação desta visão
3. Apresenta a todos os professores os seus objetivos para a escola
4. Os seus valores e visão de vida transparecem na sua atuação e nas suas prioridades
5. Encoraja uma cultura de inovação e experimentação
6. A sua autoridade decorre dos seus conhecimentos e das suas competências e não do seu cargo
7. Considera justo a nomeação do diretor
8. Ve o seu diretor como um colega

- **Desenvolvimento do currículo**

O diretor:

1. Desencadeia processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos
2. Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino aprendizagem

3. Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas
4. Promove a articulação das valências e dos programas lecionados na escola com o currículo nacional
5. Respeita a individualidade de cada colega

- **Gestão das pessoas**

O diretor:

1. Procede à observação de aulas no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes
2. Conversa com os docentes acerca do respetivo desenvolvimento
3. Utiliza instrumentos de observação e avaliação de professores
4. Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente
5. O diretor respeita os seus colegas como seus iguais

- **Administração e gestão financeira**

O diretor:

1. Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação/ Segurança Social
2. Cumpre as orientações educativas
3. Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial à escola
4. Gere de forma eficaz as instalações escolares
5. É pontual nas reuniões e presta atenção à discussão dos diversos assuntos

- **Gestão dos alunos**

O diretor:

1. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta
2. Assegura a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento
3. Reúne com os diversos elementos da comunidade educativa para debater assuntos relacionados com a escola, dando a conhecer os aspetos positivos e as áreas problemáticas no comportamento dos alunos
4. Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas
5. Incentiva métodos de ensino que propiciem níveis de conhecimento mais elevados
6. Fomenta a diversidade no uso do conhecimento

7. Encoraja e serve de exemplo como alguém que realiza aprendizagem
8. Garante informação atualizada sobre processos individuais dos alunos

- **Desenvolvimento profissional e formação contínua**

O diretor:

1. Envolve-se, por iniciativa própria, que permitam melhorar as suas competências de liderança
2. Utiliza a informação e as perspetivas obtidas para o seu aperfeiçoamento
3. Partilha ideias e informação com outros profissionais da escola

- **Relações com os pais e com a comunidade**

O diretor:

1. Encoraja relações entre a escola e os restantes
2. Promove a cooperação da escola com outras instituições
3. Cria relações com a comunidade e os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões na escola
4. Demonstra conhecimento das necessidades da escola/comunidade
5. Utiliza técnicas apropriadas e eficazes para o envolvimento da comunidade e dos pais
6. Apoia e enfatiza a comunicação entre a escola e a comunidade
7. Projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade

- **Resolução de problemas e tomada de decisões**

O diretor:

1. Promove o debate e a procura partilhada
2. Partilha informação e facilita o envolvimento de todos nas decisões
3. Envolve os professores na resolução de problemas
4. É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas

**Obrigada pela sua partilha**





## GUIÃO DA ENTREVISTA

### UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Escola de Ciências Humanas e  
Sociais Mestrado em Administração  
Educativa

#### O Diretor da Escola Privada e a sua Liderança

Com esta entrevista pretendemos recolher elementos acerca da opinião sobre o estilo e os processos de liderança desenvolvidos na sua escola e a forma como os aplica para que possamos encontrar a resposta ao nosso problema sobre o diretor e a sua liderança.

A entrevista semi-estruturada não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado (Meirinhos, Osório, 2010).

Observações preliminares:

Garantia de confidencialidade e anonimato. Em circunstância alguma se pretende a divulgação do nome do candidato escolhido pelo entrevistador.

Obrigado.

#### Clima escolar

1. Antes de tudo, considera existir um bom clima entre a comunidade dos agentes educativos?
2. Foi sua iniciativa a formalização dos objetivos da escola?
3. Em que medida é que promove e apoia níveis de desempenho elevados para alunos e educadores?
4. Preocupa-se em desenvolver um ambiente favorável à aprendizagem, de que forma o faz?
5. Reconhece a excelência e o sucesso e considera que fomenta a autonomia necessária para que os educadores organizem e planifiquem as suas aulas?
6. Considera-se um mediador de conflitos e facilitador de soluções eficazes e rápidas, ou prefere estabelecer uma rigorosa hierarquia burocrática?
7. Em que altura do ano letivo procura definir claramente as expectativas em relação ao trabalho dos docentes?



8. Com que frequência interage com os seus pares em situações (in)formais? Que importância atribui a essa interação?

### **Liderança e gestão escolar**

1. Coopera com as pessoas na criação de uma visão comum para a melhoria da escola?
2. Encoraja os agentes a envolverem-se ativamente no planeamento das suas atividades? Monitorização reguladora ou autonomia das equipas? Enquanto diretor como se posiciona?
3. Apresenta a todos os educadores os seus objetivos para a escola?
4. Os seus valores e visão de vida “privada”/ “profissional” transparecem na sua atuação e nas suas prioridades?
5. Considera que as competências académicas são necessárias para o cargo de diretor/liderança? Porque?
6. A sua autoridade decorre dos seus conhecimentos e das suas competências ou do seu cargo?
7. Responde de forma empenhada às solicitações do Ministério da Educação?
8. Consegue articular as investigações recentes sobre a educação para facilitar e melhorar a escola?
9. Acha que os seus pares o veem como o líder, como alguém a seguir?
10. Que estratégias utiliza um diretor promover para estimular o sentido de pertença e a identidade organizacional?

### **Desenvolvimento do currículo**

1. Desencadeia processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos?
2. Permite que haja disponibilidade de recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas atividades de ensino aprendizagem?
3. Monitoriza os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados?
4. Promove a articulação das áreas e dos programas aec na escola com o currículo nacional?
5. Respeita as metas como algo que deve ser global ao ensino em geral?
6. Na sua opinião a escola deve ser guiada pela excelência ou pela conveniência?
7. Reconhece e valoriza o empenho e o esforço dos docentes na consecução dos objetivos delineados?

8. Considera ser um impulsionador da inovação e da mudança?
9. Na tomada de decisão, quem são os seus principais conselheiros?

### **Gestão das pessoas**

1. Procede à observação de aulas no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes?
2. Tem a empatia necessária com os agentes educativos para dialogar e trabalhar em conjunto para atingir objetivos de melhoria?
3. Utiliza instrumentos de observação e avaliação de educadores, com rigor?
4. Considera a avaliação e formação dos seus educadores importantes
5. Quando e de que forma exprime satisfação quando os docentes correspondem às suas expectativas e objetivos? E como é recebida essa opinião.
6. Considera que os seus pares o respeitam pela sua capacidade de liderança e profissional?
7. A quando a escolha de um responsável de área quais os critérios que tem em mente?
8. Os seus pares aceitam as suas indicações e as veem como opiniões de melhoria?

### **Administração e gestão financeira**

1. Assegura a elaboração rigorosa dos documentos para o Ministério da Educação ou Segurança Social, cumprindo as orientações educativas, bem como as leis e regulamentos?
2. É eficaz na calendarização de atividades e na gestão de recursos necessários para atingir os objetivos?
3. É pontual nas reuniões e presta atenção à discussão dos diversos assuntos?

### **Gestão dos alunos**

1. Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos?
2. Reúne com os diversos elementos da comunidade educativa para debater assuntos relacionados com a escola, dando a conhecer os aspetos positivos e negativos de forma a melhorar?
3. Incentiva métodos de ensino que levem a níveis de conhecimento mais elevados?

4. Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extraescolares, encorajando e servindo de exemplo como alguém que realiza aprendizagem ao longo da vida utilizando novas ideias, sucessos e fracassos como exemplos?
5. Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos nos vários níveis de ensino?

### **Desenvolvimento profissional e formação contínua**

1. Utiliza a informação resultante de inspeções escolares, auditorias e de outras formas de avaliação de educadores para melhorar o desempenho do pessoal?
2. Envolve-se, por iniciativa própria, em atividades de desenvolvimento profissional que permitam melhorar as suas competências de liderança?
3. Partilha ideias e informação com outros profissionais da escola?
4. Considera que os seus pares acham a sua formação suficiente para ser o líder da escola?
5. Considera que os seus pares o veem com justiça a sua nomeação para o cargo?

### **Relações com os pais e com a comunidade**

1. Encoraja relações entre a escola e o exterior? Por um lado, e a comunidade e os pais, por outro?
2. Cria relações com a comunidade e os pais de modo a que estes se sintam encorajados a participar na tomada de decisões?
3. Projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade?
4. Projeta uma imagem positiva para os alunos e para os seus pares?

### **Resolução de problemas e tomada de decisões**

1. Preocupa-se em promover debates e a procura partilhada de soluções sendo uma prática corrente nesta escola?
2. É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas, tendo por hábito partilhar informação, proporcionando o envolvimento de todo o pessoal na tomada de decisões?
3. Acha que tem experiência profissional suficiente para as decisões de tomadas autónomas?
4. Procura respostas no caso de dúvidas?

5. Qual a sua maior dificuldade na liderança?

Obrigada pela sua partilha