

# **Caraterísticas e relevância que os diretores dos estabelecimentos da educação públicos atribuem ao atual modelo de gestão em vigor**

Paula Romão  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
promao@ese.ipp.pt

Paulo Delgado  
pdelgado@ese.ipp.pt  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

João M. S. Carvalho  
CICS.NOVA.UMinho/REMIT-Universidade Portucalense, Porto  
joaomscarvalho@gmail.com

## **Resumo**

Tendo-se cumprido, em 2018, uma década de implementação do modelo de gestão das escolas públicas, entendeu-se levar a cabo um balanço da sua vigência, na perspetiva dos Diretores, enquanto principais agentes decisores nos Agrupamentos das Escolas/ Escolas não Agrupadas (AE-EnA). Este estudo foi realizado no âmbito de um projeto desenvolvido por uma equipa de investigadores no Centro de investigação e Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O seu objetivo é analisar os resultados de implementação do regime jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, em vigor, o qual se encontra consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 137/2012,

de 2 de julho. E é neste enquadramento que surge este trabalho cujos objetivos específicos se propõem identificar as características e relevância que os diretores dos estabelecimentos da educação públicos atribuem ao atual modelo de gestão em vigor. Das entrevistas exploratórias realizadas em 2018, numa amostra estratificada composta por 30 Diretores em funções no distrito do Porto, surgiram dez categorias de análise que foram agrupadas em três: (1) Concordância/discordância/indiferença com o modelo; (2) Vantagens do modelo e (3) Principais problemas do modelo. Ao ser revisto o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, pretendia o Ministério da Educação, “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e permitir a “constituição de lideranças fortes”. Lembra-se que este modelo veio pôr termo a uma longa tradição em Portugal de liderança por órgãos colegiais e a organização interna da escola passou a estar centrada na pessoa do Diretor. Os dados recolhidos permitem concluir que para uma parte significativa dos diretores escolares o modelo não veio alterar aquilo que era fundamental e que consistiria numa maior autonomia na capacidade de decisão e ação do órgão de gestão e de administração, seja ele colegial ou unipessoal, para gerir recursos humanos docentes e não docentes e poder escolher, sem restrições, as suas lideranças intermédias. A falta de apoio, por parte da tutela, na área financeira e jurídica foi um dos principais problemas elencados pelos diretores entrevistados. A constituição e a competência do Conselho Geral também foram referidas na medida em que este órgão pode integrar elementos menos bem preparados e também pelo facto de ser um órgão praticamente “invisível” tendo o seu expoente máximo na eleição do diretor.

## **Quadro Teórico**

### **Normativos legais: a legislação em vigor**

O modelo de gestão e de administração escolar, em vigor, a que os estabelecimentos públicos de educação estão subordinados, encontra-se consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado

pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Passados dez anos da entrada em vigor deste regime jurídico, considera-se que decorreu um período de tempo que permite sustentar uma reflexão crítica sobre a sua implementação e identificar as implicações na administração e gestão da escola pública.

Este modelo tem uma década de vigência marcada pelas três alterações que sofreu ao longo destes anos e que foram dando orientações “dissimuladas” quanto ao rumo estratégico e político seguido pela tutela. Para compreender esse rumo é necessário analisar com algum detalhe os motivos que poderão ter estado na base dessas alterações. Numa primeira leitura, a alteração produzida pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, parece quase inócua em termos de impacto organizacional na escola uma vez que se “limita” a terminar com a categoria de chefe de serviços de administração escolar a qual passou a ser considerada como carreira subsistente, sendo criada, em paralelo, a carreira de coordenador técnico; por sua vez é criada a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional, mas apenas quando exista a necessidade de coordenar, pelo menos, 10 assistentes operacionais do respetivo sector de atividade. Na realidade, o que se veio a desocultar mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, é que já havia uma intenção subjacente à 1ª alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, nomeadamente a intenção de diminuir o número de unidades orgânicas, o que viria a dar origem aos denominados Mega agrupamentos de escolas. Concretamente, as alterações produzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, não deixaram qualquer margem de dúvida quanto ao que o(s) sucessivos governos já vinham preparando: “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 “. Neste decreto-lei é assumida a intenção de proceder à “reestruturação da rede escolar, à consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, à hierarquização no exercício de cargos de gestão, à integração dos instrumentos de gestão, à consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade”. Foi com base nestes pressupostos que a partir de 2012 a administração e gestão das escolas mudou de paradigma. A palavra autonomia, talvez o substantivo mais citado neste

diploma, avoca um significado ousado e comprometedor ao assumir que é a faculdade da escola “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira”, no âmbito das suas competências. Formosinho et al. (2010), ao referirem que a autonomia não é “um estado definitivo e global em que a escola se instale de uma vez por todas” traz ao debate a clarividência de que a autonomia se conquista mais do que se decreta. Já em 1995 (Lima & Afonso) se referem a ela como sendo a “Terra Prometida” e (Barroso, 2004) chama-lhe “uma ficção necessária”. Segundo Fonseca (2013) “desde o currículo à gestão de pessoal, à contratação de professores, tudo devia ser abrangido pela autonomia das escolas.” Por seu lado, os diretores reclamam mais autonomia por considerarem a sua ação limitada por diversos fatores, dos quais destacam uma tutela excessivamente reguladora e o aumento do controlo social da escola, agora representado institucionalmente pelo Conselho Geral (Silva, 2001; Barroso, 2004; Torres, 2007). Barroso (2010) fala em “autonomia contratualizada” e o mesmo autor, em 2011, fala mesmo em “autonomia imposta” e “esquizofrenia funcional”, na ação dos Diretores. O Decreto-Lei n.º 75/2008 veio introduzir a figura do diretor concedendo-lhe a prerrogativa de ser o “rosto da escola” na medida em que a liderança da escola deixou de ser colegial passando a estar centrada na pessoa do Diretor. Esta foi, talvez, uma das medidas mais contestadas pelas comunidades escolares tendo sido encarada por alguns autores como um entrave à democratização da escola (Torres; Palhares, 2009; Paro, 2010; Lima, 2011, 2014, 2018; Carvalho, 2013). Segundo Delgado, P., Carvalho, J. M. S., Romão, P., & Martins, P. (2019), a inexistência de uma política articulada entre o reforço da autonomia e a reestruturação do Ministério da Educação foi sendo artificialmente mitigada pela valorização das boas práticas, associada, todavia, à desvalorização de respostas diferenciadas e localizadas. Também segundo Afonso (2018), é indiscutível que, segundo o atual regime jurídico aplicado à gestão e administração dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas (AE-EsNA), o diretor é o rosto da unidade orgânica, sendo vários os estudos que abordam a temática da liderança no âmbito deste regime jurídico (Torres e Neto-Mendes (2011), Carvalho (2013, 2017), Lima (2014), Dutra (2017), Botler (2018) e outros

autores que destacam a ênfase dado por este regime à questão da prestação de contas - *accountability* (Afonso, 2010, 2012, 2015, 2018; Torres et al. (2018). Este regime jurídico foi ainda alvo de uma análise conjunta com o regime da geral da função pública, por diferentes autores (Martins & Macedo, 2017; Oliveira et al., 2017). Efetivamente são inúmeros os autores que se têm debruçado sobre as questões da gestão e administração escolar à luz do novo regime jurídico na medida em que este, ao centrar a liderança da escola na figura do diretor, mudou o paradigma de liderança das escolas, com base em pressupostos elencados pela tutela. Decorrida uma década de vigência, as escolas ainda têm dificuldade de deixarem de ser organizações em que todos os seus órgãos de gestão intermédia e de topo eram eleitos pela comunidade educativa (professores, alunos, assistentes operacionais e técnicos e encarregados de educação) para passarem a ser eleitos pelo conselho geral. Este órgão, embora seja constituído por elementos da comunidade educativa, tem a sua constituição sujeita, por vezes, a uma eleição condicionada por interesses internos e externos à escola.

## 2. Metodologia

Os dados foram recolhidos através de entrevistas exploratórias numa amostra estratificada, com base em critérios de localização, tipo de agrupamento e anos de serviço, composta por 30 Diretores em funções em 2018 no distrito do Porto, Portugal, com uma experiência de gestão de, pelo menos, 4 anos. Foi garantido o total anonimato e confidencialidade aos entrevistados.

O sexo do entrevistado não fazia parte dos critérios de estratificação da amostra aleatória, mas verificou-se que 10 eram do sexo feminino e 20 do sexo masculino, sendo as suas médias de idade muito semelhantes (H – 54,28; DP = 6,22 / M – 54,67; DP = 5,05), assim como a média de anos de serviço (H – 8,8; DP = 2,02 / M – 8,4; DP = 2,59). A formação académica mais elevada destes Diretores é a seguinte: Licenciatura (1); Programa de Formação em Gestão Pública – FORGEP (1); Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar (18); Mestrado em Administração Escolar (8); e Doutoramento em Administração Escolar (2). O tamanho médio das Escolas/Agrupamentos é de 1606,27 alunos (DP = 753,45), com um valor mínimo de 80 e máximo de 3300 alunos.

Os Diretores foram contactados para marcação da entrevista, a qual foi gravada com uma duração média de 30 minutos. O guião acordado para as entrevistas continha 14 questões: oito de caracterização do Diretor e da Escola; e seis que permitiram dar resposta às temáticas do projeto global. Estas gravações foram transcritas integralmente, tendo os investigadores realizado uma análise de conteúdo das mesmas. Foi realizada uma análise cruzada, entre os investigadores, das categorias escolhidas para cada tema, até existir um consenso unânime sobre essas categorizações de análise. Estas categorias foram agrupadas em seis temáticas: (1) A organização da escola; (2) Características do modelo; (3) Perfil do Diretor; (4) Relações de poder e ação quotidiana; (5) Fatores de sucesso na gestão (passado) e (6) Contributos para a evolução do modelo de gestão (futuro). Os objetivos específicos deste trabalho incidem na análise da temática número 2.

Da análise de conteúdo das entrevistas aos diretores escolares correspondente à temática 2 que visava identificar as características e relevância que os diretores dos estabelecimentos da educação públicos atribuem ao atual modelo de gestão em vigor, sobressaíram 10 grandes categorias de análise: (1) Concordância/discordância com o modelo; (2) Concordância, no geral; (3) Vantagens do modelo, em concreto; (4) Indiferença/irrelevância do modelo (falas do diretores); (5) Coordenação de Departamentos; (6) Falta de apoio nas dúvidas de interpretação jurídico/contabilístico; (7) Falta de autonomia financeira e de gestão dos recursos humanos; (8) Coordenação dos órgãos; (9) Eleição do diretor pelo CG e (10) Principais problemas. Das categorias elencadas optou-se por subdividi-las em três grupos tendo por base o número de afirmações congruentes e a sua conexão de lógica integradora em cada uma das categorias/grupos:

1. Concordância/discordância/indiferença com o modelo.
2. Vantagens do modelo.
3. Principais problemas do modelo.

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2011). Aos entrevistados foi assegurada a possibilidade de desistirem deste estudo, assim como o anonimato da Escola ou Agrupamento, e do seu Diretor, em toda a apresentação de resultados do estudo.

## Resultados

### 1. Concordância/discordância/indiferença com o modelo

Na temática número 2, de onde emergiram 10 grandes categorias de análise, posteriormente agrupadas em três, verificou-se que o atual modelo em vigor foi mencionado por 56,7% dos diretores entrevistados de entre os quais 58% referiram que concordam com este modelo unipessoal, mais centralizado na figura do diretor, 5,9% com o modelo colegial e 35,9% consideram que o modelo é indiferente. Na generalidade os argumentos enfatizam a possibilidade que lhes foi conferida de poder concentrar toda a dinâmica do Agrupamento/Escola não Agrupada (A/EnA) numa “figura só”, na “entrega da escola a um rosto” uma vez que no modelo anterior em que o conselho executivo era um órgão colegial, a responsabilidade era partilhada havendo dificuldade na assunção dessa corresponsabilização, perante a tutela. No entanto denota-se um discurso recorrente quanto ao facto de o atual modelo de gestão ter ficado sempre um pouco híbrido e heterogéneo conforme a experiência dos diretores no exercício do cargo. Das entrevistas realizadas poder-se-á inferir que os diretores que chegaram já no âmbito deste novo modelo, possivelmente assimilaram mais rapidamente este modelo unipessoal e os que já tinham tido experiência anterior, de conselhos executivos e diretivos, já tinham assimilado o modelo anterior e, em muitos casos, na prática mantiveram o mesmo *modus operandi* de funcionamento. Na realidade, dos discursos dos diretores infere-se que a percentagem de concordância com este modelo parece ter em consideração o histórico de cada um e o facto de que muitas das direções, sobretudo as de continuidade, que tinham uma experiência anterior a este normativo, continuaram a trabalhar de uma forma colegial.

### 2. Vantagens do modelo

A análise de conteúdo das entrevistas aos diretores permitiu identificar quais as vantagens que estes reconhecem ao modelo em vigor. Verificou-se que embora a totalidade dos diretores entrevistados reclamem mais autonomia (cf se poderá verificar no ponto 3), consideram,

no entanto que este modelo, ao passar de um órgão colegial para um órgão unipessoal, permitiu-lhes maior grau de autonomia para poder tomar decisões na escola. Por outro lado, a passagem de Presidente do Conselho Executivo a Diretor do AE-EnA deu origem ao surgimento de duas associações para as direções dos AE-EnA, nomeadamente a Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP) e a Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE), o que é considerado uma mais-valia para os diretores na medida em que passaram a dispor de uma organização que tem como fim atuar, em representação dos associados, no sentido de assegurar condições adequadas de exercício das atividades de direção e gestão das escolas públicas. Outro aspeto referido pelos diretores de AE-EnA é o facto de considerarem que a comunicação com a restante comunidade escolar e mesmo educativa ter ficado mais fluida do que quando existia um órgão colegial. O facto de a escola passar a ter “um rosto”, o do diretor, é referido pela maioria dos entrevistados como sendo uma mais-valia que permite mais fluidez e proximidade a toda a comunidade educativa e permite evitar equívocos quanto a quem é, efetivamente, o responsável máximo da escola.

### **3. Principais problemas do modelo**

Verificou-se que os principais problemas são, em primeiro lugar, a falta de autonomia, nomeadamente na contratação/requisição dos recursos humanos (docentes e não docentes) e na capacidade de decisão sobre a gestão dos recursos financeiros. As dificuldades na interpretação jurídico/contabilístico foram de forma recorrente (84%) identificadas como sendo um dos problemas centrais que mais preocupam os diretores; na realidade estes referem o facto de as receitas do orçamento do estado e do orçamento privativo estarem na eminência de serem sujeitos a cativações, terem rubricas muito próprias e de ser obrigatório o seu depósito nos cofres do Estado e só depois poderem proceder à sua requisição. Outro dos exemplos referidos diz respeito às verbas para a ação social, uma vez que “há 3 anos atrás, vinha *um bolo*” e vinha a competência para a afetação desse total e agora, não, agora vem ao cêntimo para cada setor (seguro, leite, livros...)” pelo que se depreende que deveria ser dada aos diretores maior autonomia na gestão destas verbas a fim



de poderem resolver, em tempo útil, algumas situações de carência de alguns alunos. Outra situação descrita prende-se com o facto de o atual modelo de financiamento do ensino profissional ser financiado por verbas do Programa Operacional de Capital Humano (POCH) o que é sinónimo de muita burocracia e de falta de autonomia. No que concerne aos problemas identificados na gestão dos recursos humanos destaca-se a dificuldade de os diretores procederem à substituição dos professores que, por motivos de doença ou outros, se ausentem temporariamente da escola os quais são colocados pela administração central num processo moroso e administrativamente complexo. Também referiram o recuo do Decreto-Lei n.º 137/2012 relativamente ao Decreto-Lei n.º 75/200 no que concerne à eleição dos coordenadores na medida em que o diretor fica limitado na escolha da sua equipa por só poder indicar três nomes (sujeito a critérios) os quais são posteriormente eleitos diretamente pelos pares do respetivo departamento. Consideram, ainda que deviam ter a prerrogativa de escolher alguns dos elementos do Conselho Pedagógico, nomeadamente os que se reveem no projeto educativo do AE-EnA. A constituição do Conselho Geral (CG) também é referida como podendo ser problemática na medida em que ao pretender envolver a comunidade educativa, segundo o regime jurídico, acaba por trazer até este órgão pessoas com pouco conhecimento e preparação. Ainda neste domínio é relevada a pouca “importância na prática” que a este órgão parece ser atribuído pela comunidade escolar sendo o seu expoente a eleição do diretor, a qual, facilmente parece ser passível de ser “influenciada” por forças internas e/ou externas à comunidade escolar. Por outro lado, na Eleição do diretor pelo CG foi relatado, por alguns diretores, a existência de situações de alguma interferência e mesmo de alguma manipulação por parte de alguns membros motivadas, algumas vezes, por algum compadrio ou interesses internos à comunidade escolar e/ou de cariz político-partidário das autarquias. Por fim, outro dos problemas identificados incidiu sobre o facto de o Ministério da Educação (ME) ter esvaziado de funções as Direções de Serviço Regionais e de ter terminado com o cargo de Diretor Regional da Educação tendo-o substituído por um Delegado Regional. Tal facto parece reunir o consenso dos diretores entrevistados de que as atuais Direções de Serviço Regionais se transformaram em “meros entrepostos de informação”, porque na prática o

que se verifica é que “quem decide é Lisboa”. Da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos 30 diretores, restam-nos poucas dúvidas quanto aos problemas que, na generalidade, os diretores identificam como sendo os que mais entropia e dificuldades introduzem na gestão e na administração dos AE-EnA, nomeadamente nas reiteradas referências que os diretores fazem ao facto de simultaneamente ao discurso do “reforço da autonomia”, nos diplomas publicados, serem retirados importantes meios de gestão às escolas. O balanço parece ser negativo, mas carece de um estudo mais aprofundado, com uma amostra mais significativa e geograficamente mais alargada, que permita a generalização destas conclusões.

### **Considerações finais**

Da análise de conteúdo constatou-se que para uma parte significativa dos diretores escolares o modelo não veio alterar aquilo que era fundamental uma vez que “*passou a ser uma pessoa a tomar decisões em vez de ser um colégio, mas isso não foi uma grande alteração ao modelo*”; consideram os diretores que a autonomia do órgão de gestão, seja ele colegial ou unipessoal, implicaria ter o poder de a gestão dos recursos humanos docentes e não docentes dever ser mais flexível e adequada à resolução dos problemas dos AE-EnA. Este tipo de constrangimento, segundo os diretores, evidencia, na prática, algumas contradições e introduz na implementação do modelo situações de gestão e administração correntes, difíceis de ultrapassar. Também a falta de apoio na área financeira (contabilidade) e jurídica (interpretação da legislação e resolução de questões disciplinares e outras) foi um dos principais problemas elencados pelos diretores entrevistados, transmitindo-lhes uma sensação de angústia e de insegurança no seu quotidiano profissional.

Sublinhe-se, ainda, as escassas vezes que os diretores identificaram questões de índole pedagógica e/ou didática e/ou curricular, nomeadamente no que concerne à falta de autonomia e de capacidade de intervenção no que deve ser, privilegiadamente, o campo de intervenção das direções dos AE-EnA: a busca incessante de melhoria do sucesso educativo dos seus alunos e o bem-estar dos professores que lá trabalham. Tal evidência poder-nos-á levar a concluir que os

diretores estão tão imersos em questões administrativas e procedimentos burocráticos que dedicam pouco do seu tempo aquela que devia ser a sua principal vocação e preocupação. Na realidade, o próprio Decreto-Lei n.º 75/2008 apenas dedica a esta temática o Capítulo IV (artigo 42º ao 45º) intitulado Organização Pedagógica quando, em contraciclo, o introito é muito generoso na utilização de palavras como “reforço progressivo da autonomia”, “contratos de autonomia”, “maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas”, “melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (...), considerando-as como “condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação”. De relevar o facto de todos os diretores entrevistados terem clamado por mais autonomia na gestão dos recursos humanos e financeiros (orçamento privativo), mas apenas residualmente terem abordado a questão de mais autonomia pedagógica; por outro lado a autonomia ambicionada é de tal forma abrangente que se considerarmos a totalidade da amostra e a totalidade das questões mencionadas por todos, restam-nos poucas dúvidas quanto à soberania que os diretores reclamam na medida em que um órgão unipessoal, como é o caso do diretor da escola, considerar ser importante ter o poder de decidir sobre os recursos humanos, materiais e financeiros; poder escolher os elementos constituintes dos órgãos de gestão intermédios e de topo (conselho pedagógico, conselho administrativo e os elementos da direcção e coordenação dos AE-EnA), aliado ao facto de não gostarem de estar sob a alçada do conselho geral, órgão este que, na generalidade, consideram ter elementos pouco preparados. A análise de conteúdo das entrevistas aos diretores permitiu, ainda, identificar a sua preocupação com um conjunto de obrigações descritas na legislação em vigor as quais parecem dar origem a uma série de constrangimentos que não estão diretamente relacionados com o atual modelo de gestão das escolas. Esta evidência traz ao debate a dispersão da legislação que, na sua génese, é até por vezes contraditória e apresenta significativas dificuldades de cumprimento. Por outro lado, a existência de um conjunto de entidades, de onde se destacam o Ministério da Educação, as Direções de Serviço Regionais, a Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC), o Programa Operacional de Capital Humano (POCH), o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade

para a Educação e Formação Profissional (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training – EQA-VET*) e a Avaliação Externa das Escolas, as quais nem sempre parecem encontrar-se coordenadas entre si, apresentando-se às escolas com uma agenda própria, munidas de uma *checklist* que nem sempre se adequa aos conteúdos, aos *timings*, ao ritmo e aos períodos de funcionamento dos AE-EnA. A agravar este enquadramento, avizinha-se um pacote de medidas de descentralização de competências para as autarquias que contém o risco potencial de aumentar o nível de insegurança, de burocracia e de alguma conflitualidade, que tem vindo a caracterizar a gestão dos AE-EnA.

## Referências

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração na Educação*, 26 (1), 13-30.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 471-484.
- Afonso, A. J. (2015). Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação. *Educação e Pesquisa*, 41 (n.º especial), 1313-1326.
- Afonso, A. J. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro, edição especial*, 327-344.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas, uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2010). Conhecimento, actores e política. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 37-50.
- Botler, A. M. H. (2018). Gestão escolar para uma escola mais justa. *Educar em Revista*, 34 (68), 89-105.
- Carvalho, M. J. (2013). A Administração Escolar: Racionalidade ou Racionalidades? *Revista Lusófona de Educação*, 25, 213-229.
- Carvalho, M. J. (2017). O perfil do gestor da escola pública portuguesa. *Revista Espaço do Currículo*, 10 (1), 82-89.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/htm>

- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 177/2009, Série I de 2009-09-11. Consultado em novembro, 2017, em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/224/2009/09/11/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02. Consultado em novembro, 2017, em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Delgado, P., Carvalho, J. M. S., Romão, P., & Martins, P. (2019). Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspetiva dos Diretores das escolas públicas (em processo de revisão na *Revista Portuguesa de Educação*).
- Delgado, P., Romão, P., & Diogo, V. (2018). O modelo de gestão das escolas – uma década em análise. In S. Viseu, A. Almeida, J. Lopes, C. Neves, C. Cruz, & C. Pires (Org.), *IX Congresso Luso-Brasileiro de política e administração da educação / fórum português de administração educacional, Política e gestão da educação ibero-americana: tendências e desafios* (pp. 156-164). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Diogo, V., Teixeira, I., Diogo, F., & Rothes, L. (2019). Perspetivas de liderança no «sistema concreto de ação» de escolas públicas no Distrito do Porto (em processo de revisão na *Sensos-E*).
- Dutra, C. (2017). A Contribuição da Gestão por Competências para uma Administração Escolar Participativa: um estudo de caso. *Administração de Empresas em Revista*, 17 (18), 68-82.
- Fonseca, Adalmiro (2013). Magazine da Educação. <https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/magazine-educacao-tema-cap-2/magazine-educacao-artigos/magazine-14/me14-presidente-da-associao-nacional-de-diretores-teme-fim-do-ensino-publico-2/>. Consultado em setembro de 2019.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação e Sociedade*, 35 (129), 1067-1083.
- Lima, L. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, 34 (68), Paraná, p. 15-28. 2018.
- Lima, L., & Afonso, A. J. (1995). The promised land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, 47 (2), 165-172.
- Lima, M. H. (2014). Estilos de gestão e a influência na administração escolar. *Revista Internacional de Investigação em Ciências Sociais*, 10 (2), 230-238.
- Martins, F., & Macedo, A. P. (2017). O Novo Modelo de Gestão e a Democratização e Participação na Escola: perspetivas de atores educativos. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación*, Nº Extra 6, 85-89.

- Oliveira, D. A., Duarte, A. W. B., & Clementino, A. M. (2017). Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista Brasileira de Política e Administração na Educação*, 33 (3), 707-726.
- Paro, V. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, 36 (3), 763-778.
- Silva, J. M. (2001). Cultura Escolar, Autoridade, Hierarquia e Participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 125-135.
- Torres, L. (2007). Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Educação e Sociedade*, 28 (98), 151-179.
- Torres, L., & Neto-Mendes, A. (2011). Apresentação de “Administração Escolar: Estudos” de Lima, Licínio. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 249-257.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Torres, L., Palhares, J., & Afonso, A. J. (2018). Marketing Accountability e Excelência na Escola Pública Portuguesa: A Construção da Imagem Social da Escola Através da Performatividade Académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (134), 1-28.