



**CIÊNCIAS
EMPRESARIAIS**

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

MARCO AURÉLIO
DOS SANTOS
ALVES

**O PAPEL DO DIRETOR NA
PROMOÇÃO DO SUCESSO
EDUCATIVO NO MODELO DE
ENSINO PRIVADO**

Um estudo qualitativo com diretores
de cinco escolas portuguesas

Relatório de Dissertação do Mestrado em Gestão
e Administração de Escolas

ORIENTADOR

Professor Doutor José Rebelo dos Santos

Novembro de 2025

MARCO AURÉLIO
DOS SANTOS
ALVES

**O PAPEL DO DIRETOR NA
PROMOÇÃO DO SUCESSO
EDUCATIVO NO MODELO DE
ENSINO PRIVADO**

Um estudo qualitativo com diretores
de cinco escolas portuguesas

JÚRI

Presidente: Prof. Adjunto Raquel Ferreira Pereira,
ESCE

Orientador: Prof. Coordenador José Manuel Gameiro
Rebelo dos Santos

Vogal: Prof. Coordenador António Ângelo de Jesus
Ferreira de Vasconcelos, ESE

Novembro de 2025

Dedicatória

À Vanessa, companheira de todos os dias, pelo amor, pela paciência e pela força com que me apoiaste em cada etapa deste caminho.

Ao Guilherme e à Júlia, que tantas vezes viram o tempo do pai ser roubado por esta dissertação, mas que, sem saberem, foram a maior motivação para seguir em frente.

Aos meus alunos, que me inspiram diariamente e que são a razão maior da minha dedicação à educação e à busca constante por fazer mais e melhor.

Agradecimentos

A concretização desta dissertação não seria possível sem o contributo, o apoio e a inspiração de muitas pessoas e instituições que me acompanharam ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor José Rebelo dos Santos, orientador desta dissertação, pela disponibilidade, rigor científico e orientação segura em todas as fases do trabalho.

À ESCE-IPS e a todos os seus docentes, pela partilha de conhecimentos, experiências e desafios que tanto enriqueceram a minha formação académica. Aos meus colegas de mestrado, Daniela, Rui, Sofia, Carlos, Carla e Liliana, pela partilha, pela entajuda e pelo companheirismo que tornaram esta caminhada mais leve e enriquecedora.

Um agradecimento especial à Nádia, pelo apoio incansável e pela ajuda preciosa em momentos determinantes.

Aos diretores escolares entrevistados, pela disponibilidade, pelo tempo e pelos contributos valiosos que permitiram construir a base empírica deste estudo. Ao meu agrupamento, Agrupamento de Escolas Ordem de Santiago e, em particular, às EB1/JI das Manteigadas e EB1 n.º 1 do Faralhão, pela colaboração e pelo apoio ao longo de todo o processo.

À minha família e aos amigos, pelo incentivo constante, pela compreensão e pela paciência demonstrada nos momentos de maior exigência e ausência.

Por fim, agradeço profundamente aos meus alunos, fonte diária de motivação e inspiração. São eles que, com os seus desafios e conquistas, alimentam a minha paixão pela educação e justificam o compromisso de procurar sempre estratégias e caminhos que promovam aprendizagens mais significativas.

Resumo

Este estudo investiga o papel da liderança dos diretores escolares no sucesso educativo em escolas privadas portuguesas com percurso formativo completo, do pré-escolar ao ensino secundário. A investigação adota uma abordagem qualitativa, centrando-se na análise de cinco entrevistas semiestruturadas a diretores e nos respetivos projetos educativos institucionais. Através de uma análise de conteúdo orientada por seis categorias temáticas — visão e liderança estratégica, gestão pedagógica e curricular, foco no sucesso educativo, cultura organizacional e clima escolar, inovação e autonomia, e relação com a comunidade educativa — procura-se compreender de que modo a ação dos diretores influencia as práticas, valores e resultados das suas escolas. Os resultados apontam para uma forte presença da liderança estratégica nas práticas do quotidiano, nem sempre refletida com igual intensidade nos documentos institucionais. A triangulação dos dados revela padrões de coerência, mas também áreas de descompasso entre discurso e formalização institucional, sublinhando a importância de uma liderança pedagógica articulada e consciente no setor privado da educação. O estudo contribui para o aprofundamento da reflexão sobre as dinâmicas de liderança e gestão no contexto educativo português, oferecendo pistas relevantes para a prática e para futuras investigações.

Conceitos-chave: liderança escolar; sucesso educativo; ensino privado; gestão escolar

Abstract

This study explores the role of school leadership in promoting educational success within Portuguese private schools offering a complete educational pathway from preschool to secondary education. Adopting a qualitative approach, the research draws on five semi-structured interviews with school directors and the analysis of their respective educational projects. Using content analysis based on six thematic categories — strategic vision and leadership, pedagogical and curricular management, focus on educational success, organizational culture and school climate, innovation and autonomy, and community engagement — the study examines how leadership practices shape school values, strategies, and outcomes. The findings reveal a strong presence of strategic leadership in everyday practices, though not always equally reflected in institutional documents. Data triangulation highlights both alignment and divergence between directors' narratives and institutional frameworks, emphasizing the significance of pedagogical leadership in the private education sector. The study deepens the understanding of leadership and management dynamics in Portuguese schools, offering relevant insights for practice and future research.

Keywords: school leadership; educational success; private education; school management

Índice

Introdução.....	1
1. Liderança, Gestão Educativa e Sucesso Escolar: enquadramento teórico.....	3
1.1. Sucesso educativo.....	4
1.2. A liderança.....	6
1.2.1. Liderança no contexto escolar.....	8
1.3. Papel do diretor numa escola.....	13
1.4. A inovação pedagógica.....	17
1.5. A Escola.....	19
1.5.1. Modelo público vs Modelo privado.....	21
1.5.2. Escolas privadas.....	24
2. Metodologia.....	27
2.1. Objetivos.....	28
2.2. Contexto e Amostra.....	31
2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	32
2.3.1. Entrevistas semiestruturadas.....	33
2.3.2. Análise dos projetos educativos.....	35
2.4. Análise de conteúdo.....	37
3. Resultados e Discussão.....	40
3.1. Caracterização das Instituições Participantes.....	42
3.2. As entrevistas e o contexto das escolas.....	45
3.2.1. Visão e liderança estratégica das entrevistas.....	46
3.2.2. Gestão pedagógica e curricular das entrevistas.....	48
3.2.3. Foco no sucesso educativo das entrevistas.....	51
3.2.4. Cultura organizacional e clima escolar das entrevistas.....	53
3.2.5. Inovação e autonomia das entrevistas.....	55
3.2.6. Relação com a comunidade educativa das entrevistas.....	56

3.2.7.	Síntese interpretativa dos resultados das entrevistas	57
3.3.	Os projetos educativos	59
3.3.1.	Visão e liderança estratégica nos projetos educativos.....	61
3.3.2.	Gestão pedagógica e curricular nos projetos educativos	62
3.3.3.	Foco no sucesso educativo nos projetos educativos.....	63
3.3.4.	Cultura organizacional e clima escolar nos projetos educativos	64
3.3.5.	Inovação e autonomia nos projetos educativos	65
3.3.6.	Relação com a comunidade educativa nos projetos educativos	66
3.3.7.	Síntese interpretativa dos projetos educativos analisados	67
3.4.	Triangulação dos dados.....	69
3.4.1.	Triangulação da visão e liderança estratégica	70
3.4.2.	Triangulação da gestão pedagógica e curricular.....	70
3.4.3.	Triangulação do foco no sucesso educativo	71
3.4.4.	Triangulação da cultura organizacional e clima escolar.....	71
3.4.5.	Triangulação da inovação e autonomia	71
3.4.6.	Triangulação da relação com a comunidade educativa	72
3.4.7.	Conclusão da triangulação.....	72
	Conclusões.....	74
	Referências Bibliográficas.....	77

Apêndices

Apêndice I – Guião da Entrevista.....	1
Apêndice II – Sinopse das Entrevistas	4
Apêndice III – Caracterização dos Diretores Entrevistados.....	9
Apêndice IV – Análise dos projetos educativos.....	10
Visão e liderança estratégica nos projetos educativos	10
Gestão pedagógica e curricular nos projetos educativos	10
Foco no sucesso educativo nos projetos educativos	11
Cultura organizacional e clima escolar nos projetos educativos	11
Inovação e autonomia nos projetos educativos.....	12
Relação com a comunidade educativa nos projetos educativos.....	12

Índice de Quadros

Quadro 1 – Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica ...	18
Quadro 2 – Análise documental elaborada para a avaliação dos projetos educativos: categorias e indicadores observáveis.....	36
Quadro 3 – Estrutura analítica das dimensões da liderança escolar	41
Quadro 4 – Análise temática da categoria “Visão e liderança estratégica”.....	47
Quadro 5 – Análise temática da categoria “Gestão pedagógica e curricular”.....	49
Quadro 6 – Análise temática da categoria “Foco no sucesso educativo”.....	52
Quadro 7 – Análise temática da categoria “Cultura organizacional e clima escolar”	54
Quadro 8 - Análise temática da categoria “Inovação e autonomia”.....	55
Quadro 9 – Análise temática da categoria “Relação com a comunidade educativa”	56

Introdução

O sistema de ensino privado em Portugal tem desempenhado um papel significativo na educação nacional, representando cerca de 20% dos alunos matriculados no ensino não superior (DGEEC, 2023). Neste contexto, a liderança escolar emerge como um fator crucial para o sucesso educativo.

Como podem os diretores de escolas privadas e cooperativas em Portugal promover o sucesso educativo dos seus alunos? Esta questão é central para o presente estudo, que se insere numa problemática mais ampla sobre a relevância da liderança escolar no contexto do ensino privado. O sucesso educativo tem-se afirmado como uma prioridade nas políticas e práticas educativas contemporâneas, consolidando-se como um objetivo estratégico das instituições escolares. Estudos sugerem que a liderança escolar tem um impacto significativo no desempenho dos alunos (Leithwood et al., 2004; Robinson et al., 2008;)¹.

A pertinência deste estudo reside na influência significativa que a liderança escolar exerce sobre os resultados educativos. Num cenário marcado pela diversidade de modelos de gestão no ensino privado, compreender como diferentes práticas de liderança impactam o desempenho académico é essencial para responder às necessidades de alunos, professores e famílias. As escolas privadas, pela sua maior autonomia organizativa e financeira, constituem um campo privilegiado para a experimentação de abordagens diferenciadas de liderança e de inovação pedagógica (Portugal, 2013). Esta autonomia, contudo, não exclui a necessidade de regulação e de alinhamento com as finalidades públicas da educação, como sublinha Barroso (2003), ao destacar a tensão entre liberdade de gestão e responsabilidade social das instituições educativas.

Com base nessa problemática e justificativa, este estudo tem como objetivo geral analisar como os diretores de escolas privadas e cooperativas promovem o sucesso educativo dos seus alunos. Para alcançar este objetivo, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Examinar as práticas de liderança adotadas pelos diretores e o seu impacto no ambiente escolar.

¹ Leithwood et al. (2004) concluíram que a liderança escolar é o segundo fator mais influente na aprendizagem dos alunos, ficando atrás apenas da instrução em sala de aula e Robinson, Lloyd, & Rowe (2008) descobriram que certos tipos de liderança têm efeitos moderados a grandes nos resultados dos alunos.

2. Identificar os principais desafios na gestão das escolas privadas, incluindo requisitos académicos e administrativos.
3. Explorar medidas que contribuam para a melhoria do desempenho académico.
4. Comparar práticas de liderança em diferentes tipos de escolas privadas.
5. Apresentar recomendações práticas e orientações baseadas nas melhores práticas.

A metodologia adotada baseia-se numa abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com diretores de cinco escolas privadas, análise documental dos seus respetivos projetos educativos e a triangulação das análises produzidas.

A monografia está estruturada em três capítulos principais:

1. Liderança, Gestão Educativa e Sucesso Escolar: enquadramento teórico
2. Metodologia: abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas e análise documental
3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste contexto, a presente investigação propõe-se compreender o papel do diretor no sucesso educativo, analisando a sua ação em escolas privadas portuguesas que oferecem um percurso formativo completo, do pré-escolar ao ensino secundário. Assume-se que a permanência prolongada dos alunos numa mesma instituição permite observar com maior profundidade a influência da liderança na definição da cultura escolar, na gestão pedagógica e na construção de trajetórias de sucesso.

Com base numa abordagem qualitativa, esta dissertação articula a análise das perceções dos diretores – recolhidas através de entrevistas semiestruturadas – com o estudo dos projetos educativos das respetivas escolas. Pretende-se, com esta triangulação, identificar pontos de convergência e de tensão entre o discurso e os documentos orientadores, proporcionando uma leitura crítica e contextualizada do modo como a liderança é exercida, percecionada e traduzida em práticas organizacionais no ensino privado português.

Para além de contribuir para o aprofundamento teórico sobre a liderança em contextos escolares privados, este estudo visa também oferecer pistas concretas para a reflexão e prática dos diretores escolares. Pretende-se, assim, que os resultados aqui apresentados possam ser mobilizados em contextos de formação, apoio à tomada de decisão e definição de políticas públicas de valorização da liderança pedagógica.

1. Liderança, Gestão Educativa e Sucesso Escolar: enquadramento teórico

O presente capítulo constitui a revisão da literatura que sustenta esta investigação, permitindo compreender e contextualizar o objeto de estudo à luz da produção científica existente. Para além de apresentar contributos relevantes, esta secção articula criticamente os principais referenciais teóricos com o fenómeno em análise, configurando-se como uma base essencial para a construção das opções metodológicas adotadas.

Segundo Coutinho (2011), nenhuma pesquisa é construída de forma isolada: toda investigação se ancora num corpo de conhecimentos previamente estabelecido, o qual fornece os referenciais teóricos necessários para interpretar o problema em estudo, identificar lacunas na literatura e justificar a pertinência do trabalho. Assim, a revisão da literatura não consiste apenas num levantamento de informações, mas num exercício analítico que orienta a formulação do problema, a definição das hipóteses e a escolha metodológica.

Neste enquadramento, o capítulo introduz as principais perspetivas sobre liderança, gestão educativa e sucesso escolar, procurando integrar contributos que permitam compreender os desafios atuais colocados à direção das escolas privadas em Portugal.

De acordo com Lemos (2013), o conceito de sucesso educativo tem evoluído ao longo das últimas décadas. Se nas décadas de 1970 e 1980 prevaleceu uma abordagem centrada nos resultados mensuráveis, com base em exames e metas académicas, mais recentemente tem-se valorizado uma perspetiva que incorpora o desenvolvimento integral dos alunos. Esta mudança de paradigma reflete a crescente preocupação com a equidade, a personalização da aprendizagem e a promoção da autonomia dos estudantes.

Neste sentido, o sucesso escolar é hoje entendido como um processo dinâmico, que inclui não só os resultados académicos, mas também o progresso pessoal e social dos alunos. Esta visão mais holística é também assumida em documentos orientadores como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais (DRE-Madeira, 2020), que sublinham a importância de uma formação centrada em competências, valores e cidadania.

A nível normativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008 e os seus desenvolvimentos (Portugal, 2009; 2012) redefiniram a estrutura de governação das escolas públicas, centrando a liderança no Diretor enquanto figura central da administração escolar. Como afirma Silva

(2010), o Diretor assume um papel estratégico na coordenação pedagógica e organizacional, tornando-se um agente impulsionador da melhoria contínua e do sucesso educativo. Esta transformação introduziu uma lógica de responsabilização que, embora inspirada em modelos empresariais, tem vindo a ser adaptada ao setor educativo, numa tentativa de articular autonomia, eficácia e prestação de contas (Silva, 2003; Godinho, 2013).

Ainda que este modelo tenha sido desenhado para o setor público, muitos dos seus princípios encontram paralelo no ensino particular e cooperativo, onde o diretor escolar, com autonomia reforçada, se posiciona como gestor de recursos e líder pedagógico. A sua ação torna-se determinante na construção de culturas escolares orientadas para a excelência, a inovação e a equidade.

Neste contexto, a liderança assume-se como fator-chave para o sucesso escolar, sendo essencial compreender como se manifesta e se operacionaliza nos diferentes contextos organizacionais. A literatura converte, assim, o diretor escolar num ator estratégico — não apenas gestor, mas promotor de ambientes educativos que favoreçam a aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos.

Com esta base conceptual definida, o próximo capítulo apresenta a abordagem metodológica da investigação, explicitando os seus objetivos, desenho, participantes e procedimentos de recolha e análise de dados. Esta transição do plano teórico para o empírico permitirá aprofundar o conhecimento sobre o papel da liderança escolar no ensino privado português, dando voz aos seus protagonistas e valorizando a sua prática concreta.

1.1. Sucesso educativo

O conceito de sucesso educativo tem evoluído em paralelo com as transformações sociais, económicas e culturais das últimas décadas. Tradicionalmente, associava-se ao cumprimento de metas escolares formais, com ênfase nos resultados académicos e nos exames padronizados. Esta visão foi particularmente influenciada pelas políticas neoliberais do final do século XX, que introduziram lógicas de mercado na gestão escolar, promovendo a descentralização, a competição entre escolas e a responsabilização com base em indicadores mensuráveis (Apple, 2001; Barroso & Viseu, 2003; Dionísio, 2010). Neste contexto, a eficácia educativa era avaliada através de rankings e metas

quantificáveis, subordinando o currículo a disciplinas tradicionais como a Língua Portuguesa e a Matemática, em detrimento de áreas como a Educação Física ou as Artes (Tomé, 2013).

Contudo, esta lógica de quase-mercado (Barroso & Viseu, 2003) foi sendo progressivamente contestada. A crítica centrou-se no risco de exclusão social e na redução da escola a uma estrutura meramente reprodutiva, onde a eficiência se sobrepunha à equidade. Em Portugal, apesar da influência desses modelos, coexistem práticas que mitigam a sua plena implementação, preservando a missão pública da escola.

Nas últimas décadas, tem-se assistido a uma reconceptualização do sucesso educativo, agora entendido de forma mais abrangente, integrando o progresso individual, o bem-estar emocional e o desenvolvimento de competências para a vida. Esta mudança decorre de uma crescente valorização da equidade, da personalização das aprendizagens e da inclusão como pilares de uma escola democrática e plural (Ministério da Educação, 2017). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforça esta perspetiva, ao defender escolas inclusivas que acolham e valorizem a diversidade, proporcionando igualdade de oportunidades para todos.

Para João Costa (2016), o sucesso educativo deve ser compreendido além das estatísticas e das médias, assentando em três dimensões essenciais: (i) aquisição de competências alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; (ii) rejeição da standardização em favor da flexibilização curricular; e (iii) promoção do crescimento pessoal através do contacto com a diferença. Esta visão implica uma escola mais sensível ao contexto de partida dos alunos e à necessidade de ajustar conteúdos, métodos e estratégias pedagógicas às realidades locais (Morgado & Mendes, 2012).

O sucesso escolar, enquanto expressão operacional do sucesso educativo, traduz-se na capacidade de todos os alunos atingirem as aprendizagens essenciais, desenvolvendo competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas. A sua concretização exige práticas pedagógicas diferenciadas e uma relação de proximidade entre professor e aluno. Quando estas condições falham, surgem fenómenos como o insucesso, a desmotivação ou o abandono escolar, frequentemente associados a estratégias educativas desajustadas e a desigualdades socioeconómicas (Verdasca, 2010; Vieira, 2013a). Como defende Vieira (2013a), a relação pedagógica próxima é essencial para combater o “desânimo aprendido” e a interiorização do fracasso pelos próprios alunos.

Em síntese, o sucesso educativo atual é entendido como um processo complexo e multifatorial, que vai além dos resultados escolares imediatos. Valoriza a formação integral e a cidadania crítica, numa lógica de inclusão e justiça educativa. Como resume Costa (2016, p. 2), “o sucesso só será pleno quando a pobreza deixar de ser um preditor de insucesso”.

Compreender o sucesso educativo numa perspetiva alargada implica, assim, reconhecer o papel estruturante que as lideranças escolares assumem na criação de condições favoráveis à aprendizagem. Mais do que um resultado individual, o sucesso é um fenómeno coletivo e organizacional, profundamente influenciado pelas opções estratégicas, culturais e pedagógicas de cada escola. Neste sentido, torna-se essencial analisar como a liderança e a gestão educativa contribuem para fomentar contextos escolares promotores de equidade, inovação e excelência. É essa reflexão que orienta o capítulo seguinte.

1.2. A liderança

A evolução do conceito de liderança acompanha as transformações organizacionais e os desafios emergentes da sociedade. Inicialmente centrada em modelos autoritários e hierárquicos — influenciados pelas teorias dos traços e pela burocracia weberiana —, a liderança evoluiu para abordagens mais interativas, participativas e centradas nas pessoas (Khan, Nawaz, & Ullah Khan, 2016).

Nas últimas décadas, destaca-se a emergência de modelos colaborativos, como a liderança distribuída, que valorizam a partilha de responsabilidades e a realização coletiva de objetivos. Este modelo conceptualiza a liderança como um fenómeno relacional, partilhado entre os membros da organização, e enraizado nas dinâmicas escolares (Spillane, 2005). Deixa, assim, de ser um atributo exclusivo dos cargos formais, para se tornar num processo intencional, coletivo e inclusivo.

Estudos recentes demonstram que a liderança partilhada pode reforçar o desempenho das equipas através da complementaridade de competências, da responsabilização distribuída e da cooperação sustentada (Wu & Cormican, 2021). Esta conceção de liderança ultrapassa a lógica do controlo, assumindo-se como um processo contínuo de influência e cocriação de sentido, particularmente relevante no setor educativo.

Entre os modelos teóricos mais influentes encontra-se a liderança transformacional, proposta por Burns (1978) e aprofundada por Bass (1985), que se centra na capacidade de inspirar uma visão partilhada, motivar os profissionais e promover o desenvolvimento individual e coletivo. Esta abordagem tem demonstrado eficácia no setor educativo ao fomentar culturas de melhoria contínua, inovação pedagógica e compromisso com os alunos (Santos, Pedro, & Brites, 2023). Em Portugal, estudos como os de Bento (2010) e Borges-Ferro (2017) destacam a importância deste modelo na construção de contextos escolares participativos e centrados na aprendizagem.

A liderança autêntica enfatiza a coerência entre os valores do líder e a sua prática profissional. Baseia-se em princípios como a transparência, a integridade e a reflexão ética, revelando-se particularmente eficaz em contextos escolares que valorizam a ética e o serviço à comunidade. Walumbwa et al. (2008) destacam que a eficácia da liderança está intimamente ligada à autenticidade do líder, ou seja, à congruência entre os seus valores pessoais e as suas ações profissionais. No contexto escolar português, onde os princípios éticos e o compromisso com a comunidade educativa são cada vez mais valorizados, a liderança autêntica assume um papel estratégico, promovendo práticas pedagógicas coerentes com os valores do líder e fortalecendo a confiança entre docentes, alunos e encarregados de educação.

No mesmo sentido, a liderança partilhada ganha expressão em contextos educativos marcados pela complexidade e pela necessidade de colaboração. Cortes (2013) sustenta que a promoção da autonomia docente e a partilha de poder potenciam a apropriação dos objetivos institucionais e o compromisso das equipas.

Já a liderança servidora, segundo Spears (2004), assenta em princípios como a escuta ativa, a empatia e o cuidado com os outros. Este modelo favorece ambientes educativos solidários e humanizados, promovendo o bem-estar e a coesão social nas comunidades escolares.

Por fim, a liderança contingencial oferece um quadro interpretativo útil para compreender a adaptação do estilo de liderança às especificidades de cada organização. Bento (2010) sublinha que a eficácia da liderança reside na sua capacidade de ajustar estratégias e posturas aos desafios concretos do contexto escolar.

Estas diferentes abordagens não se excluem mutuamente; pelo contrário, podem articular-se de forma sinérgica na construção de uma liderança educativa eficaz, ética e

transformadora. A sua integração conceptual permite compreender a complexidade do papel dos diretores no setor privado, onde a autonomia organizacional e a diversidade de modelos pedagógicos exigem lideranças versáteis e profundamente comprometidas com o sucesso educativo.

Tendo em conta esta fundamentação teórica, torna-se pertinente explorar, no capítulo seguinte, a forma como estas concepções de liderança se materializam na realidade concreta das instituições privadas analisadas, através do desenho metodológico que sustentou a presente investigação.

1.2.1. Liderança no contexto escolar

A liderança escolar não se limita à administração de recursos e à execução de tarefas, mas envolve a criação de um ambiente propício à aprendizagem, o desenvolvimento de competências entre professores e alunos e a garantia da qualidade educativa. Como destaca MacCormick (citado por Vieira, 2013b), a liderança é um processo dinâmico que envolve a influência, motivação e orientação de pessoas, não se limitando a dar ordens, mas a construir relações significativas que orientem a ação coletiva. Para que a liderança escolar seja eficaz, é necessário que os líderes combinem uma visão estratégica com habilidades interpessoais, técnicas e de gestão, adaptando-se aos desafios e necessidades da comunidade escolar (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Em contexto educativo, existem várias perspetivas sobre a prática da liderança, sendo algumas mais focadas em processos pedagógicos, outras em princípios éticos e ainda outras na partilha de responsabilidades. A liderança transformacional é uma delas, pois promove a melhoria contínua e a mudança significativa, envolvendo a comunidade escolar e estimulando um desempenho superior (Borges-Ferro, 2017). A liderança instrucional, por sua vez, centra-se no apoio ao desempenho pedagógico, monitorizando o currículo e a formação dos professores, com o objetivo de garantir o sucesso dos alunos (Costa & Figueiredo, 2012; Vieira, 2013b). A liderança distributiva reconhece que a liderança não deve ser exclusivamente do diretor, mas uma função partilhada por todos os membros da comunidade escolar, destacando a importância da colaboração e da participação ativa de todos os envolvidos (Spillane, 2005). Já a liderança ética, orientada por princípios de justiça e equidade, contribui para um ambiente escolar inclusivo e baseado em valores humanos (Neves et al., 2016).

Num contexto de ensino privado, a liderança escolar assume um papel estratégico, envolvendo o diretor escolar na articulação de objetivos institucionais e práticas pedagógicas eficazes, com o objetivo de criar um clima positivo e alinhado com as expectativas dos pais, alunos e professores. A comunicação eficaz e a gestão de recursos são essenciais para garantir que as ações da escola estão alinhadas com os resultados esperados. Além disso, a liderança escolar deve ser entendida como um processo integrador e participativo, envolvendo todos os agentes educativos na definição e implementação de políticas pedagógicas (Beck et al., 2023).

Por fim, como defendem Fraga, Pereira, Gouveia e Gouveia (2022), a liderança escolar, tanto no setor público como no privado, deve ser vista como um processo adaptativo e flexível, que envolve a combinação de habilidades interpessoais e técnicas, a fim de criar condições favoráveis ao sucesso educativo. O diretor escolar, enquanto mediador entre as expectativas externas e as necessidades internas da comunidade escolar, deve adotar uma abordagem estratégica, alinhada com os objetivos institucionais, promovendo uma educação de qualidade e uma cultura de melhoria contínua.

“A liderança é um complexo cognitivo e tarefa comportamental que toma lugar na dinâmica do contexto social. A liderança bem-sucedida envolve o uso do processo de influência social para a organização, a direção e motivação da ação dos outros e a aplicação de várias competências conceptuais, técnicas e interpessoais.” (MacCormick cit por, Vieira, 2013b, p. 66). Esta afirmação destaca bem a essência da liderança: não é apenas sobre dar ordens, mas sobre influenciar, motivar e orientar pessoas num contexto social em constante mudança. Para ser eficaz, um líder precisa combinar visão estratégica, habilidades técnicas e capacidade de construir relações, adaptando-se às necessidades e desafios do grupo. É um equilíbrio entre pensar, agir e conectar-se com os outros.

Encontramos em Franco, Sousa e Sá (2022), a representação de líder, concebida por Fiedler como alguém que assume a responsabilidade de orientar e coordenar um grupo de pessoas, promovendo a colaboração e atribuindo responsabilidades para a concretização das tarefas. Essa liderança é medida pela eficácia com que o grupo alcança os objetivos propostos, ou seja, o desempenho da equipa reflexo do impacto e da capacidade do líder.

A liderança, enquanto conceito dinâmico e multifacetado, tem sido objeto de extensa investigação, especialmente na segunda metade do século passado, com uma vasta produção científica e popular (Pessoa, 2019). No contexto desta dissertação, a liderança é entendida como a capacidade de influenciar, orientar e motivar indivíduos ou grupos

para alcançar objetivos comuns, especialmente no âmbito organizacional. Em contexto escolar, esta assume um papel estratégico, focando-se em criar um ambiente propício à aprendizagem, promover o desenvolvimento de competências entre professores e alunos e assegurar a qualidade educativa (Silva, 2010). Trata-se de um processo que exige habilidades como comunicação eficaz, tomada de decisão, gestão de recursos e resolução de conflitos, alinhando as ações da comunidade escolar com uma visão partilhada de sucesso educativo (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Como é referido por Pessoa (2019), a liderança é um conceito dinâmico e complexo, frequentemente associado a influência, grupo e objetivos, como destacado também por autores como Bryman e Yukl, que sublinham diversas dimensões como valores, visão e influência no processo de liderança. Bolman e Deal, bem como Leithwood e Duke, propõem diferentes categorias para abordar este fenómeno, considerando tanto aspetos simbólicos como estruturais da liderança educativa (Silva, 2010).

Neste ponto, é pertinente sublinhar que a liderança escolar não se exerce apenas através de decisões administrativas ou de estratégias pedagógicas formais, mas também pela capacidade de moldar o imaginário coletivo da escola. Como afirmam Deal e Peterson (2002), os diretores são “arquiteto[s] de cultura”², influenciando os significados, os rituais e os valores que sustentam a identidade de uma instituição educativa. A cultura escolar, entendida como um conjunto partilhado de normas, crenças e expectativas, é profundamente afetada pelo estilo e pelos gestos simbólicos da liderança. Neste sentido, a eficácia do líder depende não apenas da sua competência técnica, mas também da sua habilidade para criar coesão, sentido de pertença e um propósito partilhado entre todos os membros da comunidade escolar.

Historicamente, o estudo da liderança evoluiu de perspetivas que enfatizavam traços inatos — pelas chamadas “teorias do grande homem” e da “teoria dos traços” — para abordagens que focavam o comportamento do líder, a partir das teorias comportamentais. Com a constatação de que não existe um estilo universalmente eficaz, emergiram na década de 1960 e 1970 teorias situacionais e contingenciais, que defendem que a eficácia da liderança depende do contexto, das características dos liderados e da situação. Mais recentemente, revisões integradoras mostram que a liderança deve ser entendida como

² Deal e Peterson (2002) utilizam a metáfora de o diretor como “symbolic leaders” (p. 113) que desempenham papéis como os de poetas, historiadores e curadores de artefactos simbólicos, destacando o seu papel na construção da cultura escolar por intermédio de símbolos, rituais e histórias.

um fenómeno adaptativo e multidimensional, não limitado a traços ou comportamentos fixos (Khan, Nawaz, & Ullah Khan, 2016).

Modelos como os estilos autoritário, democrático, *laissez-faire*, burocrático e carismático emergiram para explicar as práticas de liderança, sendo hoje amplamente reconhecido que os contextos educativos requerem lideranças capazes de se adaptar e de responder a múltiplos desafios com uma visão integrada e estratégica (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

No contexto educativo, várias perspetivas moldam a prática da liderança:

- A liderança transformacional destaca-se pela capacidade de inspirar e envolver a comunidade escolar para além dos interesses individuais, promovendo mudanças significativas e melhoria contínua. Este tipo de liderança envolve a criação de uma visão comum, estímulo intelectual e consideração individualizada (Borges-Ferro, 2017).
- A liderança instrucional foca-se diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, enfatizando o papel do líder em apoiar o desempenho pedagógico, através da monitorização do currículo, formação de professores e definição de metas claras de aprendizagem (Costa & Figueiredo, 2012; Vieira, 2013b).
- A liderança distributiva, por outro lado, baseia-se na partilha de responsabilidades, valorizando a colaboração e participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, reconhecendo que a liderança não é exclusivamente do diretor, mas uma função distribuída (Spillane, 2005).
- A liderança ética, por sua vez, é orientada por princípios de justiça, equidade e respeito, promovendo um ambiente escolar inclusivo e centrado nos valores humanos (Neves et al, 2016).

No contexto do ensino privado, a liderança escolar transcende a gestão administrativa, assumindo um carácter estratégico na promoção do sucesso educativo. O diretor escolar desempenha um papel central ao articular objetivos institucionais com práticas pedagógicas eficazes, visando criar um clima escolar positivo, alinhado com as expectativas de pais, alunos e professores com os resultados esperados. Este processo envolve comunicação eficaz para construir relações de confiança e colaboração com todos os *stakeholders*, gestão de recursos para otimizar os meios financeiros, materiais e humanos, promoção de um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e o bem-estar

e tomada de decisão baseada em evidências, utilizando dados e indicadores de desempenho para orientar práticas e políticas (Beck et al, 2023).

Adicionalmente, a liderança escolar assume-se como um elemento central na gestão e desenvolvimento das instituições de ensino, especialmente no contexto de mudanças educativas e na implementação de políticas pedagógicas inovadoras. De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 (Portugal, 2008), alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 (Portugal, 2012), o diretor desempenha um papel estratégico no aprofundamento da autonomia das escolas, articulando a gestão administrativa com os objetivos pedagógicos e promovendo a eficácia dos procedimentos e resultados. A liderança escolar vai além da simples administração, exigindo uma ação integradora e participativa, que envolva não só professores, mas também outros agentes educativos, na definição, monitorização e avaliação dos planos de formação. Estudos recentes sublinham a relevância de uma liderança partilhada e focada nas aprendizagens curriculares, destacando o papel do diretor enquanto mediador e facilitador no processo de mudança e melhoria contínua. Neste contexto, a formação contínua dos professores é também um instrumento essencial para a valorização profissional docente e para a melhoria da qualidade do ensino, integrando-se nas prioridades estratégicas das escolas. Este processo formativo, orientado para o contexto escolar e para as práticas profissionais, é considerado crucial tanto pela legislação como pela investigação educativa, que enfatiza a importância da liderança escolar na criação de condições propícias ao sucesso educativo e à inovação pedagógica (Fonseca & de Araújo, 2022).

Neste contexto, a liderança assume-se como um processo adaptativo e situado, exigindo do diretor escolar a conjugação de competências interpessoais, estratégicas e técnicas, essenciais para criar condições favoráveis ao sucesso educativo (Beck et al., 2023; Leithwood et al., 2008; Barroso, 2003).

Além disso, em contextos com maior autonomia (como o ensino privado), a liderança eficaz depende da articulação entre responsabilidade e poder decisório. Sancho Gargallo (2024) salienta que a autonomia escolar, aliada a uma liderança bem estruturada, permite que as equipas diretivas definam objetivos claros, ajustem metodologias e assumam compromissos de melhoria acompanhados de mecanismos de responsabilidade, constituindo-se como base para a transformação institucional.

A partir das diferentes perspetivas teóricas exploradas, torna-se evidente que a liderança escolar é um fenómeno complexo, multifacetado e profundamente enraizado no contexto

organizacional e humano das instituições educativas. A figura do diretor surge como eixo estruturante deste processo, reunindo responsabilidades de natureza estratégica, pedagógica e relacional, com impacto direto na qualidade da escola e no sucesso dos seus alunos. Com base nestes pressupostos, o próximo capítulo procura aprofundar a compreensão do papel do diretor numa escola, analisando as múltiplas dimensões da sua ação e os desafios que enfrenta na construção de uma liderança eficaz, coerente com os princípios educativos e organizacionais contemporâneos.

1.3. Papel do diretor numa escola

A investigação sobre escolas eficazes tem destacado o papel do diretor como um dos fatores cruciais para o seu sucesso (Barroso, 2005; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). O diretor escolar é apresentado como figura central no modelo de gestão, especialmente após a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008 (Portugal, 2008), que veio recentrar a administração das escolas na sua figura. Embora o modelo normativo promova a autonomia e eficácia, vários autores alertam para o risco de verticalização do poder e da intensificação burocrática associada à função (Silva, 2010; Afonso, citado por Delgado, Carvalho, Romão & Martins, 2021).

Atualmente, o diretor é o rosto da escola e o principal responsável pela sua gestão, sendo quem representa a instituição e comunica os seus valores a alunos, famílias, docentes, funcionários e parceiros. Para além da gestão de recursos, compete-lhe liderar pedagogicamente a organização, criando um ambiente positivo, motivador e centrado na aprendizagem (Pessoa, 2019; Vieira, 2013b). A sua liderança influencia diretamente o clima escolar, o desempenho das equipas e os resultados dos alunos, sendo, por isso, essencial que combine competências estratégicas, técnicas e interpessoais (Leithwood et al., 2008; Beck et al., 2023).

A figura do diretor é também mediadora entre as expectativas externas e as necessidades internas da escola, devendo agir com flexibilidade, escuta ativa e capacidade de resolução de problemas. A construção de uma cultura escolar positiva e de uma visão partilhada depende em larga medida da sua atuação (Franco, Sousa & Sá, 2022). Nesse sentido, a liderança do diretor não se limita a funções administrativas, sendo um processo contínuo de influência e mobilização da comunidade educativa em torno de objetivos comuns e da promoção do sucesso de todos.

Nos últimos anos, tem sido observada uma mudança significativa no campo da educação, à medida que os indicadores de sucesso, anteriormente restritos aos modelos de análise empresarial, foram introduzidos no contexto escolar (DGEEC, 2022). Esta transição trouxe consigo um novo léxico, repleto de termos como avaliar, medir, monitorizar, estratégia, produtividade, qualidade e/ou performance, que até então não eram comuns no ambiente escolar.

Para ilustrar esta adaptação, podemos considerar o exemplo dos indicadores de produtividade, originalmente concebidos para medir a eficiência das instituições empresariais. Um indicador clássico de produtividade na indústria é a capacidade de produção, num determinado período de tempo. Analogamente, na educação, o sucesso de um aluno pode ser medido pela sua capacidade de completar com êxito o percurso escolar dentro de um determinado prazo – por exemplo, terminar a escolaridade obrigatória em 12 anos de estudo (DGEEC, 2021).

Além dos indicadores de resultado, que quantificam diretamente os objetivos alcançados, como o exemplo da média de faltas injustificadas por aluno para a meta de eliminar retenções por este motivo, agora reconhecem-se também os indicadores de processo. Estes indicadores focam-se nos passos ou realizações necessárias para alcançar as metas estabelecidas (DGEEC, 2021).

Esta abordagem mais abrangente na definição e utilização de indicadores de sucesso na escola reflete uma compreensão mais profunda da complexidade do processo educativo. Não se trata apenas de alcançar resultados finais mensuráveis, mas também de reconhecer e valorizar os passos intermédios necessários para alcançar esses resultados. Assim, os indicadores de sucesso tornam-se não apenas ferramentas de avaliação, mas também instrumentos orientadores que ajudam a monitorizar e melhorar continuamente o desempenho escolar e a qualidade do ensino (Ministério da Educação, s.d.).

Como percecionamos em Lopes & Ferreira (2013), o papel do diretor escolar é complexo e multifacetado, sendo fundamental para equilibrar as respostas à burocracia gerada pela tutela, ao mesmo tempo que tem, de forma geral, como desígnio, a promoção de uma escola mais inclusiva, participativa e centrada nas pessoas. Estas mesmas autoras sugerem que as práticas de liderança não são homogêneas, variando conforme o contexto escolar, havendo um esforço para equilibrar as exigências normativas com práticas que atendam às necessidades locais. Há claramente a ideia de que apesar do incremento burocrático,

os diretores relatam manter o entusiasmo e a paixão pelo papel, procurando criar um ambiente mais colaborativo – humanizado.

Na mira do sucesso educativo e da inclusão de todos os alunos, independentemente das dificuldades que apresentam no acesso ao currículo e das consequentes adaptações curriculares necessárias, surgiu a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), destacando-se o papel preconizado pelo Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho (2018) e pelo seu propínquo, o Decreto-Lei n.º 54/18, de 6 de julho (2018). De facto, hoje em dia não é possível continuar a negar-se a heterogeneidade das organizações educativas, pelo que “havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos” (Ministério da Educação., 2017, p. 5).

Segundo Afonso (2014), a implementação eficaz da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) depende, em grande medida, da liderança do diretor escolar, que deve assumir o papel de facilitador e mediador, promovendo a colaboração entre professores, alunos e a comunidade educativa. Cabe-lhe garantir que as adaptações curriculares são realizadas em consonância com as necessidades dos alunos e do contexto, promovendo uma educação mais personalizada e inclusiva.

Neste processo, o diretor deve fomentar um ambiente propício à inovação pedagógica, incentivando a adoção de metodologias diversificadas e centradas na criação de aprendizagens significativas. Tal como sublinhado por Barroso (2003), a liderança pedagógica é determinante na articulação entre as políticas curriculares e as práticas quotidianas, assegurando que a avaliação das aprendizagens seja contínua e formativa, capaz de refletir o progresso dos alunos e de orientar os ajustes pedagógicos necessários.

Neste sentido, torna-se essencial que o diretor articule os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, de modo a garantir que o currículo seja simultaneamente relevante, inclusivo e adaptado às exigências da sociedade contemporânea. A liderança escolar, exercida com intencionalidade pedagógica e visão estratégica, revela-se, portanto, essencial para a consolidação de uma cultura curricular flexível e orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (Fonseca & Araújo, 2022; Leithwood et al., 2008).

Apesar de que, como nos diz Barroso (2011, p. 21), no que concerne ao papel do diretor “não há receitas, nem heróis solitários”, numa escola de ensino particular e cooperativo, enquanto líder da instituição, este deve promover uma postura crítica em relação à prática educativa da escola, incentivando a reflexão sobre o seu significado e impacto na comunidade. Para tal, é fundamental organizar e fomentar um conjunto de ações que envolvam os diversos intervenientes do processo educativo, incluindo professores, alunos, pais, funcionários e outros membros da comunidade escolar (Carvalho, 2019).

Nesse sentido, o papel do diretor escolar não se esgota na implementação de normativos ou na gestão eficaz da organização, mas concretiza-se na capacidade de liderar processos de mudança, de criar condições para o desenvolvimento profissional docente e de promover uma cultura de aprendizagem centrada no aluno. O diretor é simultaneamente gestor, líder pedagógico e agente de transformação, assumindo uma função estratégica na definição de prioridades educativas, na mobilização de recursos e na construção de ambientes escolares que valorizem a colaboração, a inovação e a equidade. Esta ação multifacetada implica um equilíbrio entre as exigências externas e as dinâmicas internas da escola, entre a estabilidade organizacional e a abertura à mudança, sendo fundamental para responder aos desafios contemporâneos da educação. Como referem Franco, Sousa & Sá (2022), “os conceitos liderança, motivação e inovação educativa estão intimamente relacionados” (p. 129), o que reforça a importância de uma liderança que inspire e impulsione práticas pedagógicas renovadas.

Neste quadro de complexidade, o compromisso com a qualidade e a inclusão educativa exige, cada vez mais, uma liderança orientada para a inovação. A capacidade do diretor em fomentar práticas pedagógicas inovadoras, em articular visões estratégicas com a ação quotidiana e em mobilizar a comunidade educativa para um projeto comum, revela-se essencial para dar resposta às exigências do século XXI. Assim, o capítulo seguinte centra-se precisamente na inovação pedagógica, enquanto eixo estruturante da ação escolar, explorando os seus fundamentos, dimensões e implicações na construção de ambientes de aprendizagem transformadores.

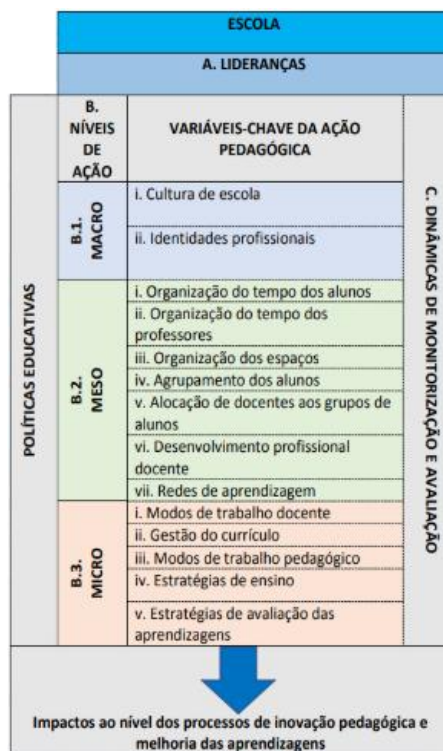
1.4. A inovação pedagógica

À luz do atual enquadramento legal — nomeadamente o Despacho n.º 6478/2017 (Portugal, 2017), o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 (Portugal, 2018a; 2018b) — a inovação pedagógica surge como um eixo estruturante das políticas educativas, orientado para a garantia das aprendizagens essenciais de todos os alunos. Estes normativos destacam a necessidade de uma reorganização pedagógica e curricular mais integrada e flexível, capaz de responder à diversidade dos percursos escolares.

Neste contexto, torna-se central uma gestão do conhecimento ancorada em abordagens interdisciplinares, que promovam a articulação entre saberes e a construção de aprendizagens significativas. Valoriza-se a implementação de dinâmicas pedagógicas colaborativas — como o trabalho em equipas educativas — e de metodologias ativas, que coloquem o aluno no centro do processo educativo. Para Cabral e Alves (2018), importa reconfigurar os modelos tradicionais de ensino e avaliação, favorecendo práticas mais formativas, contínuas e ajustadas ao desenvolvimento integral dos alunos, em sintonia com uma visão inclusiva da escola.

Como defende Formosinho (2002), a inovação escolar não se impõe por decreto. A escola é uma organização complexa, com múltiplos atores e variáveis interligadas, o que implica que a mudança não possa ser verticalmente determinada. A definição e concretização de políticas educativas requer, assim, um trabalho articulado e contínuo das lideranças, mobilizando a comunidade escolar para um processo de construção partilhada. O modelo de Cabral e Alves (2018, p. 10), apresentado no Quadro 1, ilustra a articulação entre as políticas educativas e os diferentes níveis da prática pedagógica, num ciclo dinâmico de avaliação e reinvenção.

Quadro 1 – Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica



Fonte: Cabral e Alves, 2018, p. 10

Independentemente da medida ou modelo adotado, a literatura contemporânea converge num ponto essencial: o papel da liderança na promoção e sustentação da inovação. A capacidade do diretor para analisar criticamente os paradigmas instalados, promover reflexão coletiva e definir metas inovadoras é determinante (Coelho, 2011). Um diretor inovador revela sensibilidade para o pensamento sistémico, facilita a aprendizagem organizacional e constrói ambientes inclusivos e reflexivos.

Leithwood, Harris e Hopkins (2008) associam a liderança eficaz à criação de condições favoráveis à inovação pedagógica, sustentando uma visão estratégica e mobilizadora. Beck et al. (2023) reforçam esta ideia ao salientar que, no setor privado, a liderança deve ser participativa e responsiva às exigências internas e externas. Pessoa (2019) complementa esta perspetiva, definindo a liderança como um processo contínuo de influência e motivação numa organização em permanente transformação.

Assim, promover a inovação pedagógica implica mais do que aplicar medidas normativas ou técnicas metodológicas. Requer uma liderança visionária, comprometida com a construção de contextos educativos flexíveis, inclusivos e centrados no aluno. Esta

liderança atua como agente de mudança, articulando políticas, práticas e significados em torno do sucesso educativo.

Contudo, qualquer análise sobre inovação deve considerar a realidade institucional onde esta ocorre. No capítulo seguinte, será analisada a escola enquanto organização educativa complexa, cujas características estruturais, culturais e relacionais influenciam — e são simultaneamente influenciadas por — as práticas de liderança e as dinâmicas de inovação.

1.5. A Escola

A Escola, enquanto organização, pode ser analisada à luz do modelo de gestão de Mintzberg (Mintzberg, 1990; Mintzberg & Gosling, 2003; Mintzberg, 2013), que propõe três planos principais para a prática de gestão: o plano da informação, o plano das pessoas e o plano da ação. No contexto escolar, o diretor desempenha um papel central, articulando esses planos para garantir a eficácia da instituição. O plano da informação refere-se à recolha e análise de dados, essenciais para a tomada de decisões pedagógicas e administrativas. O plano das pessoas foca-se na liderança e motivação das equipas, promovendo um ambiente colaborativo entre professores, alunos e a comunidade escolar. Finalmente, o plano da ação trata da concretização de objetivos através de decisões práticas, como a implementação de políticas e a alocação de recursos.

No plano da informação, o gestor escolar atua como um centro de receção, interpretação e redistribuição de dados, utilizando tanto informações formais como informais para orientar decisões pedagógicas e administrativas. A análise de indicadores académicos e o feedback da comunidade educativa são fundamentais para ajustar práticas, garantindo maior eficácia e alinhamento com os objetivos institucionais (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Mintzberg (2013) destaca que a comunicação eficaz, tanto interna como externa, é indispensável para decisões bem fundamentadas e para o alinhamento entre os diferentes atores escolares. Neste sentido, o diretor assume também o papel de mediador informacional, promovendo uma gestão proativa e responsiva às exigências do contexto educativo (Pessoa, 2019; Vieira, 2013b).

No plano das pessoas, o papel do gestor é fundamental para a construção de uma cultura organizacional positiva, o desenvolvimento de lideranças entre os professores e a criação de uma rede de colaboração com pais e parceiros externos. O diretor não só lidera os professores no seu crescimento profissional, mas também assegura a coesão e a motivação

das equipas (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). O trabalho em rede, envolvendo a comunidade e as autoridades educativas, fortalece a escola e assegura que as ações estejam alinhadas com as expectativas externas. Este plano, articulado com os outros dois, contribui para criar um ambiente educativo que favoreça o sucesso dos alunos, alinhando a missão pedagógica da escola às necessidades e aspirações da comunidade escolar.

Morgan e Ventura, citados por Carvalho (2019), oferecem várias definições de organização, enfatizando a sua diversidade e complexidade. Morgan explora diferentes perspetivas sobre as organizações, enquanto Ventura define uma organização como um grupo coordenado para atingir metas. No contexto escolar, a escola assume múltiplas influências — tanto de organismos centrais como do Ministério da Educação, quanto de atores locais — o que ilustra a sua condição de sistema complexo com relevância social e cultural.

Edgar Morin (1999) propõe que a escola deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, concentrando-se numa educação orientada para a compreensão. Morin argumenta que é fundamental ensinar os alunos a reconhecerem as limitações do conhecimento, a lidarem com enganos e falsas perceções e a integrarem saberes fragmentados. A escola, para ele, deve promover uma visão holística do ser humano, abordando as dimensões física, psicológica, cultural e social de forma integrada. Essa abordagem interdisciplinar prepara os estudantes para enfrentarem problemas globais e complexos, indo além da fragmentação disciplinar típica do sistema educativo tradicional.

Além disso, Morin (1999) defende que a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem, onde alunos e professores interagem de forma colaborativa, promovendo o sentido de pertença e responsabilidade. Esta visão desafia práticas educativas convencionais ao enfatizar a importância da solidariedade, do respeito mútuo e da ética, formando cidadãos conscientes e capazes de participar ativamente na sociedade contemporânea.

Por fim, a escola deve refletir os seus princípios e estratégias nos modelos pedagógicos adotados, os quais se materializam no projeto educativo da instituição. Este documento orientador, previsto no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 (Portugal, 2008), expressa a identidade da escola, os seus objetivos estratégicos e os princípios pedagógicos que norteiam a ação educativa. Como afirmam Azevedo, Araújo e Fernandes (2011), o projeto educativo constitui um instrumento de autonomia e de liderança estratégica, funcionando como carta de missão que organiza e comunica a ação da escola. Nele se integram pilares

fundamentais como a missão, os valores e a visão institucional. Embora a missão e os valores possam refletir diferentes tradições educativas, filosofias ou contextos socioculturais, a visão deve ser, em qualquer instituição, orientada para a promoção do sucesso educativo e do desenvolvimento integral dos alunos (Carvalho, 2019).

A promoção do sucesso escolar é um processo que requer a integração de diversos pré-requisitos fundamentais, identificados pela Direção-Geral de Educação (n.d.):

- Ensino de qualidade, essencial para proporcionar aprendizagens significativas e adaptar-se às necessidades dos alunos, baseado na formação contínua dos docentes e na inovação pedagógica.
- Projetos de solidariedade/comunidade, promovendo valores como solidariedade e cidadania ativa através do voluntariado e da aplicação prática dos conhecimentos em contextos reais.
- Educação ambiental (Eco Escolas), incentivando práticas sustentáveis e a preservação ambiental, formando cidadãos conscientes.
- Educação para a saúde, que sensibiliza para hábitos de vida saudáveis e prevenção de doenças.
- Rigor intelectual, promovendo o pensamento crítico, a investigação e a excelência académica.
- Educação pela arte, enriquecendo a dimensão cultural e emocional dos alunos.
- Desporto para *tod@s*, desenvolvendo valores como trabalho em equipa, disciplina e inclusão.
- Multiculturalidade, valorizando a diversidade e promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso.
- Educação para a cidadania, preparando os alunos para exercerem os seus direitos e deveres com responsabilidade e participação ativa na sociedade.

A integração destes elementos no contexto escolar permite criar um ambiente favorável ao sucesso académico e ao desenvolvimento integral dos alunos. A escola, assim, desempenha um papel central na formação de cidadãos plenos, capazes de contribuir para uma sociedade democrática, inclusiva e sustentável.

1.5.1. Modelo público vs Modelo privado

Compreender as diferenças entre o ensino público e o privado em Portugal é essencial para enquadrar o papel do diretor no contexto do ensino particular. Este debate, que vai

muito além de questões técnicas ou administrativas, envolve dimensões ideológicas, económicas e culturais que moldam o modo como as escolas são geridas, organizadas e perçecionadas no sistema educativo nacional.

De acordo com Estêvão (1998), a tensão entre os dois modelos não se limita à análise racional: muitas vezes, assume contornos emocionais e ideológicos, dificultando uma avaliação equilibrada. O autor alerta para a tendência de alguns setores construírem discursos dogmáticos sobre a superioridade de um modelo em relação ao outro, baseando-se em argumentos que, ao invés de promoverem a compreensão mútua, reforçam a oposição e a fragmentação do sistema. Esta polarização contribui para uma visão parcial das potencialidades e limitações de cada tipo de escola.

Neste confronto, emergem duas lógicas fundamentais que sustentam a existência e legitimação do ensino privado: uma lógica religiosa e uma lógica económica. A primeira assenta na defesa da liberdade de escolha e na valorização da pluralidade cultural e religiosa, entendendo que o Estado deve apoiar financeiramente instituições que reflitam diferentes visões do mundo, desde que cumpram os objetivos curriculares definidos a nível nacional. Este modelo encontra expressão em países como a Bélgica ou os Países Baixos, onde o financiamento público pode abranger escolas com orientação religiosa, desde que estas respeitem os programas oficiais (Eurydice; European Commission / EACEA, 2014).

Por sua vez, a lógica económica defende que as escolas privadas prestam um serviço público com custos inferiores e, portanto, mais eficientes. Enraizada numa matriz neoliberal, esta perspetiva valoriza a concorrência, a liberdade de escolha e a redução da despesa pública como motores de melhoria da qualidade educativa (Estêvão, 1998). Ainda que promova eficiência, esta abordagem levanta questões relevantes sobre a equidade e a segmentação social, frequentemente analisadas na literatura crítica das políticas educativas (Barroso & Viseu, 2003). Embora distintas, estas duas lógicas não são mutuamente exclusivas: ambas se ancoram na ideia de que o ensino privado deve beneficiar de algum grau de apoio público, seja em nome da diversidade de valores culturais e religiosos, seja por razões de gestão racional dos recursos educativos.

João Barroso (2003) introduz uma reflexão particularmente relevante, questionando se a educação deve ser entendida como um bem comum ou como um bem de consumo. O autor propõe quatro leituras possíveis: (1) a educação como bem essencialmente público, o que justificaria a existência de um monopólio estatal e a limitação do ensino privado;

(2) a educação como bem privado, dispensando qualquer intervenção do Estado; (3) a educação como bem predominantemente público, com benefícios privados, legitimando um forte investimento público; e (4) a educação como bem privado com externalidades públicas, admitindo financiamento estatal sob condições reguladas. No contexto português, o modelo dominante parece aproximar-se desta quarta perspetiva, promovendo um sistema misto em que o Estado financia parcialmente o ensino privado, desde que este cumpra exigências legais e curriculares, fomentando uma concorrência regulada.

A crescente valorização da autonomia das escolas tem esbatido as fronteiras entre os dois modelos, permitindo que tanto escolas públicas quanto privadas adotem estratégias organizacionais mais flexíveis, alinhadas com as suas realidades locais. A regulação do Estado sobre as escolas privadas e a introdução de lógicas de gestão privada em escolas públicas (como os contratos de autonomia) reforçam esta zona de confluência, tal como observado por Barroso (2003).

Castilho (1999) acrescenta que a fonte de financiamento exerce um impacto determinante na lógica de funcionamento das escolas. Nas instituições públicas, cuja sustentação depende do orçamento do Estado, os resultados são frequentemente interpretados como reflexo de fatores externos. Esta perceção tende a perpetuar práticas menos inovadoras e estruturas mais rígidas. Já nas escolas privadas, em que o financiamento está muitas vezes associado à captação e satisfação das famílias, existe uma pressão maior para garantir resultados, promovendo culturas organizacionais mais dinâmicas e centradas na eficácia. Esta exigência pode impulsionar inovação e flexibilidade, mas também pode acentuar desigualdades, uma vez que o acesso ao ensino privado continua, em grande medida, condicionado pela capacidade económica das famílias (Frota, 2011).

Este cenário inscreve-se numa tendência internacional de modernização da educação, em que o ensino privado tem vindo a adotar modelos de gestão inspirados no setor empresarial, com foco na eficiência e na prestação de contas, enquanto mecanismo de controlo da qualidade e dos resultados educativos (Barroso, 2003). Paralelamente, as escolas públicas enfrentam o desafio de inovar num quadro orçamental mais restrito e com maior peso burocrático, embora preservem valores essenciais como a igualdade de oportunidades e o princípio da gratuitidade (Barroso, 2011).

Este panorama global, marcado por exigências de eficiência, competitividade e adaptação a novos contextos sociais, obriga a uma reflexão aprofundada sobre o papel de cada

modelo educativo no sistema nacional. O debate entre público e privado não deve ser encarado como uma escolha ideológica binária, mas como uma oportunidade para analisar criticamente as condições que favorecem a qualidade, a equidade e o sucesso educativo.

Neste enquadramento, importa reconhecer a especificidade do ensino particular e cooperativo, cuja presença no sistema educativo português é regulada, mas também marcada por uma maior autonomia de gestão. As escolas privadas constituem, assim, um espaço privilegiado para analisar como a autonomia organizacional, a cultura escolar e a liderança estratégica podem contribuir para a promoção do sucesso educativo. É neste quadro que se justifica o foco do presente estudo, centrado na análise do papel do diretor no contexto do ensino privado.

1.5.2. Escolas privadas

As escolas privadas, enquanto parte integrante do sistema educativo português, assumem características específicas que as distinguem do setor público, quer ao nível organizacional, quer na sua lógica de funcionamento. Estas instituições são financiadas maioritariamente por fundos privados e caracterizam-se por uma maior autonomia na definição do currículo, nas metodologias de ensino, na gestão de recursos humanos e nas práticas organizativas (Barroso, 2011). Tal autonomia confere-lhes uma flexibilidade acrescida para responder às expectativas das famílias e às exigências de um mercado educativo cada vez mais competitivo.

Como defendem Lima e Melo (2016), as escolas privadas operam frequentemente segundo lógicas de diferenciação pedagógica e inovação metodológica, procurando construir uma proposta educativa distintiva e alinhada com um projeto educativo próprio. Essa liberdade traduz-se, muitas vezes, na possibilidade de desenhar currículos mais ajustados às especificidades dos seus públicos-alvo, integrar programas bilíngues, ensino religioso ou enfoques metodológicos diferenciados, como o ensino por projetos ou modelos pedagógicos alternativos.

No plano da gestão, as escolas privadas podem ser tuteladas por entidades com ou sem fins lucrativos, como fundações, ordens religiosas, cooperativas ou sociedades comerciais (Portugal, 1979; Portugal, 2013). Esta diversidade institucional reflete-se nas culturas organizacionais que desenvolvem, nos modelos de liderança adotados e nos mecanismos de responsabilização interna e externa. Como referem Barroso e Viseu (2003), estas

escolas estão sujeitas a uma lógica de legitimação baseada na qualidade percebida, nos resultados académicos e na fidelização das famílias, o que pode induzir práticas mais orientadas para o desempenho e para a diferenciação.

Para Estêvão (1998), esta flexibilidade organizacional pode traduzir-se em ganhos de eficácia, mas levanta igualmente questões quanto à equidade e à segregação socioeconómica. Com efeito, as escolas privadas têm, frequentemente, maior controlo sobre os critérios de admissão e sobre os perfis dos alunos que integram, o que pode comprometer a diversidade e a coesão social. Esta seletividade reforça a importância de refletir sobre os equilíbrios entre liberdade de escolha e justiça social, sobretudo num contexto em que a educação é reconhecida como um bem público e estruturante da democracia.

A qualidade das infraestruturas, a aposta na formação contínua dos docentes, a existência de turmas mais pequenas e a promoção de atividades extracurriculares diversificadas são elementos que distinguem muitas escolas privadas e contribuem para a sua atratividade junto de determinados segmentos da população (Franco, Sousa & Sá, 2022; Beck et al., 2023). Essa atratividade assenta não apenas na oferta educativa, mas também na construção de uma identidade institucional forte, frequentemente associada a um discurso de excelência e inovação (Pessoa, 2019).

Ainda assim, como sublinha Pinheiro (2011), é necessário problematizar o crescimento da lógica concorrencial no sistema educativo, que, ao ser adotada sem mecanismos reguladores eficazes, pode exacerbar desigualdades estruturais e enfraquecer o compromisso coletivo com a escola pública. O papel do Estado na supervisão e regulação das escolas privadas continua a ser essencial, garantindo que estas respeitam os princípios fundamentais de inclusão, qualidade e justiça educativa.

Por outro lado, Castilho (1999) e Frota (2011) referem que, estando diretamente dependentes da satisfação das famílias e da qualidade dos resultados obtidos, as escolas privadas tendem a desenvolver mecanismos internos de autoavaliação, melhoria contínua e responsabilidade pedagógica mais evidentes. Esta cultura de exigência pode ser uma alavanca para o desenvolvimento organizacional e para a inovação pedagógica, especialmente quando orientada por valores de equidade e compromisso ético.

Neste quadro, torna-se relevante compreender de que forma os diretores das escolas privadas gerem esta complexidade e assumem a liderança das suas instituições. A análise

do seu papel, enquanto mediadores entre exigências externas (familiares, sociais, regulatórias) e dinâmicas internas (pedagógicas, organizacionais, culturais), permite iluminar as múltiplas dimensões da sua ação e o seu contributo para a promoção do sucesso educativo. A diversidade dos modelos existentes exige, por isso, uma abordagem empírica que vá além das tipologias formais e permita aceder às práticas, conceções e desafios concretos dos líderes escolares.

Tendo caracterizado o funcionamento, a organização e os desafios das escolas privadas no contexto educativo português, impõe-se agora detalhar o percurso metodológico seguido nesta investigação. O capítulo seguinte apresenta os objetivos do estudo, o contexto e a amostra selecionada, assim como os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise utilizados. Esta clarificação metodológica permitirá compreender de que forma se procurou captar as experiências, conceções e práticas dos diretores escolares, garantindo rigor, validade e pertinência na interpretação dos fenómenos observados. A exposição estruturada da metodologia constitui, assim, a base necessária para a análise empírica que se segue, bem como para a discussão crítica dos resultados obtidos.

2. Metodologia

Este capítulo detalha as abordagens metodológicas adotadas para investigar o papel do diretor na promoção do sucesso educativo. Optou-se por uma abordagem qualitativa, que permite uma análise aprofundada das práticas de liderança no ensino privado. Esta investigação é de carácter qualitativo por várias razões fundamentais:

Em primeiro lugar, o estudo foca-se na compreensão aprofundada do papel dos diretores na promoção do sucesso educativo, examinando práticas de liderança e seus impactos. Esta abordagem requer uma compreensão profunda e contextualizada, característica da pesquisa qualitativa (Amado, 2017). A investigação qualitativa revela-se particularmente adequada para este estudo, pois oferece uma compreensão rica e contextualizada dos fenómenos educacionais.

Em segundo lugar, a investigação aborda temas complexos como liderança escolar, ambiente educativo e relações interpessoais. Estes fenómenos multifacetados são melhor explorados através de métodos qualitativos (Bogdan & Biklen, 2013). Esta metodologia é especialmente valiosa para explorar as complexidades do ambiente educativo, compreender as experiências dos envolvidos e refletir sobre as dinâmicas sociais e culturais que moldam a educação.

Terceiro, o estudo enfatiza a interpretação e o significado, procurando compreender como diferentes estilos de liderança impactam o ambiente escolar e a aprendizagem. Segundo Afonso (2014), os métodos qualitativos são voltados para o significado e a interpretação dos eventos, buscando alcançar as relações dos fenómenos educacionais com os seus contextos. Esta abordagem é particularmente relevante para o nosso estudo, pois permite-nos explorar em profundidade como as práticas de liderança dos diretores se manifestam no quotidiano escolar e impactam o sucesso educativo dos alunos.

Por fim, a investigação qualitativa possibilita uma exploração minuciosa da subjetividade, experiências e perspetivas dos envolvidos no contexto educacional, o que é crucial para uma compreensão holística do papel do diretor (Amado & Ferreira, 2014). Esta abordagem permitir-nos-á examinar não apenas as ações visíveis dos diretores, mas também as suas motivações, crenças e estratégias subjacentes na promoção do sucesso educativo.

A metodologia científica desempenha um papel essencial na validação e no avanço do conhecimento em qualquer área de investigação, particularmente naquelas em que a

matemática atua como uma ferramenta indispensável. O progresso registado neste domínio é amplamente sustentado pelo conhecimento sistematizado, obtido através de investigações realizadas no âmbito do ensino e das práticas implementadas. Fundamentada num processo lógico e racional, a investigação científica é reconhecida como o método mais rigoroso para a obtenção de novos conhecimentos, permitindo não apenas descrever e compreender os fenómenos, mas também controlar e explicar os eventos observados (Fortin, 2009).

2.1. Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar o papel dos diretores de escolas privadas e cooperativas na promoção do sucesso educativo dos alunos, com foco nas práticas de liderança adotadas e nos impactos dessas práticas no desempenho académico e no ambiente escolar. O sucesso educativo, neste contexto, refere-se à melhoria dos resultados académicos, ao desenvolvimento integral dos alunos e à criação de um ambiente de aprendizagem que favoreça o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Para alcançar este objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. *Analisar as práticas de liderança adotadas pelos diretores de escolas privadas e cooperativas, identificando as principais tendências que orientam a gestão educativa nestas instituições.*

A liderança escolar é amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais para o bom funcionamento de qualquer instituição educativa. A análise das práticas dos diretores torna-se indispensável para identificar estratégias que promovam o sucesso educativo, especialmente no ensino privado, onde há maior autonomia e, muitas vezes, expectativas mais elevadas por parte das famílias e da comunidade. Este objetivo é pertinente porque permite reconhecer quais práticas têm sido eficazes e inovadoras, oferecendo subsídios para que outras escolas possam aprimorar as suas abordagens de liderança.

2. *Compreender de que forma diferentes estilos de liderança impactam o ambiente escolar, as relações interpessoais, a motivação dos professores e a aprendizagem dos alunos.*

Estilos de liderança, como o transformacional, participativo ou autocrático, têm impactos variados nas dinâmicas escolares. Este objetivo é essencial porque o ambiente

escolar não é apenas um espaço físico, mas um conjunto de relações interpessoais e emocionais que influenciam diretamente o bem-estar e o desempenho de alunos e professores. Entender como os diretores influenciam este ambiente ajuda a identificar quais abordagens favorecem a coesão entre professores, alunos e comunidade, além de criar uma atmosfera propícia à aprendizagem.

3. Identificar os principais desafios enfrentados pelos diretores na gestão das escolas privadas, incluindo as áreas de requisitos acadêmicos, administrativos e financeiros, e como estes desafios influenciam a qualidade educativa.

As escolas privadas enfrentam desafios únicos, como a necessidade de equilibrar a excelência educativa com a sustentabilidade financeira e a satisfação de pais e alunos. Este objetivo é relevante porque, ao mapear os obstáculos enfrentados pelos diretores, é possível compreender melhor as barreiras que limitam o sucesso educativo. Além disso, identificar esses desafios fornece a base necessária para propor soluções práticas e fundamentadas que melhorem a gestão escolar e, conseqüentemente, os resultados acadêmicos.

4. Examinar as medidas e estratégias implementadas pelas escolas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, tais como programas educativos inovadores, metodologias pedagógicas diferenciadas e criação de ambientes escolares saudáveis.

O desempenho acadêmico é um dos indicadores mais visíveis do sucesso educativo, mas ele não ocorre isoladamente. Este objetivo é pertinente porque aborda as ações concretas realizadas pelas escolas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. A análise de medidas específicas, como o uso de tecnologias educativas ou a formação contínua de professores, ajuda a identificar iniciativas que podem ser replicadas ou adaptadas para outros contextos, contribuindo para a melhoria geral do ensino privado.

5. Comparar as práticas de liderança em diferentes tipos de escolas privadas (internacionais, religiosas e seculares), destacando as semelhanças e diferenças nas abordagens de gestão e o impacto da diversidade institucional no sucesso educativo dos alunos.

As características e valores de cada tipo de escola influenciam diretamente as práticas de gestão e liderança. Este objetivo é particularmente relevante porque permite uma visão mais ampla e contextualizada das dinâmicas de liderança no ensino privado.

Comparar escolas internacionais, religiosas e seculares ajuda a identificar como as especificidades institucionais moldam a gestão escolar e afetam os resultados académicos. Além disso, a análise comparativa enriquece o campo de estudo, permitindo identificar tanto práticas comuns quanto abordagens adaptadas às particularidades de cada tipo de instituição.

6. *Fornecer recomendações práticas e orientações para os diretores de escolas privadas, baseadas nas melhores práticas identificadas durante a investigação, com o objetivo de fortalecer competências de liderança, melhorar o ambiente escolar e otimizar estratégias pedagógicas.*

Este objetivo reflete a aplicabilidade prática do estudo, destacando o seu potencial impacto no campo educativo. Fornecer recomendações baseadas em evidências permite que os diretores adaptem e implementem estratégias eficazes para enfrentar os desafios do ensino privado. A relevância deste objetivo reside na capacidade de transformar os resultados da investigação em orientações concretas que não só melhorem as práticas de liderança, mas também contribuam para um ambiente escolar mais inclusivo e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, cada objetivo desempenha um papel crítico na estrutura do estudo, fornecendo uma base sólida para compreender as complexidades da liderança escolar no ensino privado. A sua pertinência reside na contribuição teórica e prática que oferecem para melhorar as práticas de gestão, promover o sucesso educativo e fortalecer o ambiente escolar em diferentes contextos institucionais. Nesse sentido, este estudo adota uma abordagem qualitativa, combinando elementos descritivos e interpretativos, para proporcionar uma compreensão aprofundada das práticas de liderança e gestão escolar em escolas particulares e cooperativas em Portugal. A escolha por esta metodologia justifica-se pela natureza exploratória do estudo, que visa captar insights detalhados e contextuais sobre como os diretores escolares influenciam o sucesso educativo nas suas instituições. Além disso, esta abordagem permite uma análise abrangente e aprofundada das dinâmicas organizacionais, considerando as diversas perspetivas dos envolvidos no processo educativo e enriquecendo, assim, a compreensão dos fatores que contribuem para a eficácia da liderança escolar.

2.2. Contexto e Amostra

O estudo incidiu sobre escolas privadas portuguesas que oferecem um percurso educativo completo, desde o pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade. Esta opção foi intencional e fundamentada, assumindo-se que, quanto maior for o tempo de permanência dos alunos numa mesma instituição, maior será o potencial de influência da liderança na construção da cultura organizacional, na definição das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nos resultados educativos.

A continuidade do percurso formativo num mesmo espaço institucional cria condições favoráveis à coerência curricular, à consistência das estratégias de gestão e ao desenvolvimento de um projeto educativo integrador e duradouro. Permite ainda uma relação mais próxima e longitudinal entre direção, docentes, alunos e famílias, reforçando a identidade e a estabilidade organizacional. Por estas razões, considerou-se que este perfil de escola seria o mais adequado para observar, em profundidade, os efeitos da liderança no sucesso educativo.

O processo de seleção das escolas obedeceu a critérios de amostragem intencional e por conveniência, características típicas da investigação qualitativa, em que se privilegia a profundidade e riqueza da informação recolhida em detrimento da representatividade estatística (Amado, 2017). Assim, entre janeiro e março de 2025, foram contactadas por correio eletrónico todas as escolas privadas, em Portugal continental, que oferecem os três ciclos de ensino (pré-escolar, básico e secundário) num único campus institucional. Este contacto ocorreu em duas fases distintas: uma primeira em janeiro/fevereiro e uma segunda em fevereiro/março.

Do universo de escolas contactadas com este perfil, cinco aceitaram colaborar no estudo, representando uma taxa de resposta limitada. No entanto, esta participação foi considerada suficiente para os propósitos exploratórios e compreensivos da investigação, uma vez que a metodologia qualitativa não exige amostras estatisticamente representativas, mas sim casos informativos e contextualmente ricos (Amado, 2017; Afonso, 2014). O objetivo central não é generalizar, mas compreender em profundidade as dinâmicas e significados atribuídos pelos participantes, sendo que, neste caso, as cinco escolas ofereceram uma diversidade suficientemente expressiva de contextos organizacionais e estilos de liderança. Assim, a riqueza dos dados obtidos garantiu a validade interpretativa dos resultados à luz dos objetivos definidos.

Para preservar o anonimato das instituições e dos seus responsáveis, cada escola foi codificada de Escola A a Escola E, correspondendo, respetivamente, aos Diretores A a E, com base na ordem de resposta ao convite. Esta codificação será mantida ao longo de toda a análise e discussão dos resultados, permitindo identificar padrões e contrastes entre contextos, sem expor identidades institucionais ou individuais.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Em coerência com a abordagem qualitativa adotada nesta investigação, foram utilizados dois instrumentos complementares para a recolha de dados: as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. A combinação destes métodos visou proporcionar uma compreensão aprofundada e contextualizada das dinâmicas de liderança escolar em diferentes tipos de escolas privadas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a cinco diretores de escolas privadas, de forma a captar a diversidade de perspetivas e experiências associadas à liderança em contextos institucionais distintos. Este instrumento (Apêndice 1 – Guião de Entrevista) permitiu recolher dados ricos sobre as práticas, perceções e estratégias adotadas pelos líderes escolares, proporcionando uma visão direta das suas vivências no quotidiano das suas funções.

Em complemento, foi realizada uma análise documental dos projetos educativos das respetivas escolas. Este documento, considerado estruturante da ação pedagógica e organizacional, permitiu aceder aos valores, princípios e metas estratégicas de cada instituição, oferecendo uma perspetiva formal sobre a orientação e a missão da liderança escolar.

A utilização conjunta destes dois métodos favoreceu a triangulação dos dados, permitindo validar e aprofundar as interpretações emergentes, bem como estabelecer pontos de convergência e dissonância entre o discurso dos diretores e as orientações institucionais expressas nos documentos. Esta estratégia reforça a validade interna da investigação e contribui para uma leitura mais crítica e integrada da realidade escolar estudada.

As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e julho de 2025, com uma duração aproximada de 90 minutos cada. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra para análise.

A totalidade dos dados recolhidos constituiu a base para a aplicação da técnica de análise de conteúdo, detalhada no subcapítulo seguinte. Importa ainda referir que a investigação respeitou os princípios éticos da investigação em ciências sociais. Foi assegurado o consentimento livre e esclarecido dos participantes, bem como a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas. Os dados foram utilizados exclusivamente para fins académicos e os participantes puderam, em qualquer momento, retirar o seu consentimento sem qualquer prejuízo.

2.3.1. Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas constituíram o principal instrumento de recolha de dados desta investigação, permitindo aceder de forma aprofundada às experiências, perceções e estratégias dos diretores escolares no contexto do ensino privado. Foram realizadas com cinco diretores de escolas privadas portuguesas, que aceitaram participar no estudo após o envio de convite a todas as instituições privadas com oferta educativa do pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade.

A amostra foi, assim, constituída com base num critério de conveniência e disponibilidade, de acordo com os princípios da investigação qualitativa (Guerra, 2006), privilegiando-se a riqueza e diversidade das perspetivas recolhidas em detrimento da representatividade estatística. Os diretores entrevistados pertencem a escolas de diferentes orientações institucionais, incluindo estabelecimentos laicos, religiosos e internacionais, o que permitiu captar um leque diversificado de experiências e contextos.

As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e julho de 2025, com uma duração média de 90 minutos. Foram conduzidas de forma presencial ou online, conforme a disponibilidade dos participantes, e orientadas por um guião previamente elaborado, com base nas dimensões teóricas da liderança escolar, do sucesso educativo e da cultura organizacional. Esta estrutura permitiu abordar tópicos centrais, como a definição da missão institucional, práticas de liderança, estratégias pedagógicas, relação com a comunidade e impacto da liderança no desempenho dos alunos.

A construção do guião para a entrevista (Apêndice I – Guião da Entrevista) foi orientada por uma abordagem dedutiva, ancorada nos referenciais teóricos previamente analisados sobre liderança escolar, cultura organizacional e promoção do sucesso educativo no ensino privado. A definição dos tópicos a explorar resultou da articulação entre as principais dimensões teóricas identificadas e a experiência prática do investigador, que

exerceu funções de direção numa escola privada durante o ano letivo de 2023/2024. Este percurso profissional permitiu uma compreensão mais fina das dinâmicas internas destas instituições, contribuindo para a formulação de questões relevantes, contextualizadas e ajustadas à realidade dos entrevistados.

O guião, apresentado no Apêndice I – Guião da Entrevista, foi organizado em blocos temáticos — missão e visão da escola, estilos e práticas de liderança, estratégias de gestão pedagógica, envolvimento com a comunidade e avaliação do impacto da liderança no desempenho dos alunos —, com perguntas abertas que visavam estimular respostas densas e reflexivas. A sua redação procurou evitar juízos de valor e assegurar neutralidade semântica, fomentando um espaço de partilha autêntico por parte dos participantes.

Para garantir a validade do instrumento, o guião foi submetido à revisão de dois especialistas em administração e supervisão pedagógica, cujas sugestões contribuíram para o refinamento da linguagem e da sequência das questões. Posteriormente, foi aplicado em pré-teste com um diretor de escola privada que não integrou a amostra final, o que possibilitou aferir a clareza, pertinência e fluidez da entrevista. Este processo de validação reforçou a coerência entre os objetivos da investigação, os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos adotados, conforme recomendado por autores como Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhoudt (1995).

O carácter semiestruturado das entrevistas favoreceu uma interação flexível entre o investigador e os participantes, permitindo aprofundar temas emergentes e captar significados subjetivos. Este formato é amplamente reconhecido na investigação qualitativa em educação (Ghiglione & Matalon, 2005; Quivy & Campenhoudt, 1995), por proporcionar uma recolha de dados rica e contextualizada.

Complementarmente às entrevistas semiestruturadas, e com o intuito de enriquecer a análise e fortalecer a triangulação metodológica, recorreu-se também à análise documental dos projetos educativos das escolas participantes. Este procedimento permitiu aceder à visão institucional formalmente assumida por cada estabelecimento, assim como às prioridades estratégicas e às opções pedagógicas delineadas no plano da sua identidade organizacional. A articulação entre os discursos recolhidos nas entrevistas e os conteúdos explícitos dos documentos orientadores revelou-se fundamental para aprofundar a compreensão do papel do diretor e do modo como este se reflete nas opções curriculares e organizacionais das escolas privadas.

2.3.2. Análise dos projetos educativos

A análise dos projetos educativos constituiu o segundo instrumento de recolha de dados desta investigação, funcionando como complemento essencial às entrevistas semiestruturadas. Foi centrada nos projetos educativos das cinco escolas privadas participantes, documentos que expressam a visão, os princípios e os objetivos estratégicos de cada instituição.

Estes documentos, além de estruturarem a ação pedagógica e organizacional da escola, refletem as opções de liderança e gestão assumidas pela direção. Como referem Azevedo et al. (2011), o projeto educativo é o motor que impulsiona a ação da comunidade escolar, funcionando como um instrumento de planeamento, desenvolvimento e avaliação contínua. É, por isso, um objeto privilegiado para compreender como a liderança se manifesta formalmente no interior de cada instituição.

Para assegurar uma análise sistemática e comparável entre as escolas, foi elaborada uma grelha de análise documental, orientada pelas categorias definidas a partir da literatura sobre liderança educativa e sucesso escolar. A grelha foi aplicada a cada projeto educativo, permitindo identificar elementos comuns e específicos relativos às seguintes dimensões:

- Missão e visão institucional
- Modelo de liderança e gestão
- Estratégias pedagógicas e curriculares
- Autonomia e inovação
- Participação da comunidade educativa

A escolha de analisar os projetos educativos justifica-se também pelo seu papel central na cultura institucional e na definição da identidade da escola. Segundo Matos (1996), o projeto educativo articula-se com a formação contínua e com o desenvolvimento profissional docente, enquanto Barbier (1993) e Barroso (2005) destacam o seu valor como instrumento orientador da ação coletiva no quotidiano escolar. Em contextos de crescente autonomia, como acontece no ensino privado, o projeto educativo adquire uma importância ainda mais significativa, funcionando como expressão da intencionalidade das lideranças e da capacidade de cada escola para se organizar, inovar e alinhar a sua prática com a missão institucional. Esta centralidade estratégica reflete-se na articulação

entre objetivos pedagógicos, visão partilhada e cultura organizacional (Pessoa, 2019; Carvalho, 2019; Beck et al., 2023).

A análise dos documentos permitiu, assim, aceder a uma visão estruturada das prioridades institucionais e verificar em que medida as práticas discursivas dos diretores se alinham com as orientações formais da escola. Esta triangulação entre fontes — entrevistas e documentos — favoreceu uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de liderança e gestão, reforçando a validade interna da investigação (Bardin, 1995).

Grelha de análise documental

Com o objetivo de organizar e sistematizar a leitura dos projetos educativos das cinco escolas participantes, foi construída uma grelha de análise documental, orientada pelas categorias teóricas previamente definidas no enquadramento da investigação. Esta grelha permitiu identificar a presença, o enfoque e a profundidade com que os documentos abordam dimensões centrais associadas à liderança e ao sucesso educativo.

A definição das categorias foi sustentada na literatura sobre liderança educativa, com base nos contributos de Silva e Lima (2011), Silva (2010) e Leithwood, Harris e Hopkins (2008), articulando-se com os objetivos da presente investigação. Esta fundamentação permitiu construir uma grelha de análise que possibilitou uma leitura estruturada e comparativa dos documentos, assegurando consistência na codificação e facilitando a triangulação com os dados recolhidos nas entrevistas.

A tabela seguinte apresenta as categorias analíticas e os respetivos indicadores observáveis:

Quadro 2 – Análise documental elaborada para a avaliação dos projetos educativos: categorias e indicadores observáveis

Categoria	Indicadores observáveis
Missão e Visão Institucional	Clareza na formulação da missão; valores educativos expressos; referência ao sucesso dos alunos
Modelo de Liderança	Papel do diretor no projeto educativo; estilo de liderança adotado; estrutura de gestão descrita
Estratégias Pedagógicas	Medidas de apoio à aprendizagem; diferenciação pedagógica; mecanismos de avaliação contínua
Autonomia e Inovação	Utilização da autonomia curricular; existência de projetos diferenciadores; práticas inovadoras

Participação da Comunidade	Envolvimento de pais e encarregados de educação; parcerias externas; promoção da cidadania ativa
-----------------------------------	--

Fonte: próprio

A aplicação desta grelha permitiu uma leitura crítica e comparativa dos documentos, evidenciando as prioridades institucionais e o modo como cada escola conceptualiza e estrutura a sua ação educativa. Os dados obtidos foram posteriormente articulados com as informações recolhidas nas entrevistas, reforçando a consistência analítica e contribuindo para uma interpretação mais aprofundada do papel da liderança na promoção do sucesso educativo.

A análise dos projetos educativos, realizada com base na grelha construída, permitiu identificar padrões discursivos, prioridades estratégicas e diferentes conceções de liderança e sucesso educativo nas instituições estudadas. No entanto, para garantir uma abordagem metodológica robusta e coerente com os princípios da investigação qualitativa, foi fundamental recorrer a uma técnica de tratamento e interpretação sistemática dos dados recolhidos. Nesse sentido, a análise de conteúdo revelou-se o procedimento mais adequado, permitindo extrair significados latentes e evidenciar relações entre as categorias analíticas previamente definidas, conforme será detalhado na secção seguinte.

2.4. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica escolhida para o tratamento dos dados recolhidos nesta investigação, tanto nas entrevistas semiestruturadas realizadas aos diretores das escolas participantes como nos respetivos projetos educativos. Esta técnica permite uma leitura sistemática, interpretativa e fundamentada das comunicações, sendo amplamente reconhecida como adequada no âmbito da investigação qualitativa em educação.

De acordo com Bardin (1995), a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, permite a identificação de indicadores capazes de gerar inferências sobre as condições de produção e receção das mensagens. Ancorada no paradigma qualitativo, esta metodologia revela-se particularmente útil para compreender significados, discursos, representações e práticas (Coutinho, 2011; Guerra, 2006; Amado, 2017).

A análise foi estruturada segundo as três fases propostas por Bardin (1995): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Pré-análise – esta fase envolveu a organização e preparação do corpus de análise: as entrevistas foram transcritas integralmente e os projetos educativos catalogados e revistos. Como sublinha Coutinho (2011), esta etapa é essencial para permitir uma leitura inicial aprofundada e criar condições para uma análise rigorosa.

Exploração do material – os dados foram analisados com base em codificação aberta, o que permitiu identificar unidades de sentido, padrões e temas recorrentes. A codificação seguiu uma lógica predominantemente dedutiva, orientada por categorias previamente definidas com base na literatura, mas mantendo abertura à emergência de subcategorias a partir dos dados empíricos. O processo foi conduzido manualmente, com recurso a grelhas estruturadas, sem o uso de software de análise qualitativa.

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – a última fase implicou a reorganização dos dados codificados e a sua interpretação crítica, à luz do referencial teórico. Esta etapa permitiu construir sentidos a partir das regularidades identificadas, respeitando a complexidade dos contextos e discursos analisados (Guerra, 2006; Afonso, 2014).

As categorias de análise aplicadas foram definidas com base em contributos teóricos presentes na literatura utilizada neste trabalho, nomeadamente nos estudos de Torres e Palhares (2009) e Fonseca e Araújo (2022) sobre estilos de liderança e envolvimento dos diretores escolares. As seis categorias principais foram:

- Visão e liderança estratégica
- Gestão pedagógica e curricular
- Foco no sucesso educativo
- Cultura organizacional e clima escolar
- Inovação e autonomia
- Relação com a comunidade educativa

Estas categorias foram aplicadas tanto à análise das entrevistas como à dos projetos educativos. A utilização de uma grelha categorial comum a ambas as fontes visou reforçar a coerência analítica e a triangulação metodológica, permitindo identificar convergências e dissonâncias entre os discursos dos diretores e as orientações institucionais expressas nos documentos.

A análise foi conduzida até à saturação temática, ou seja, até à ausência de novas categorias relevantes, garantindo assim a profundidade da interpretação. Esta abordagem, baseada em princípios de rigor metodológico e sensibilidade ao contexto, permitiu identificar as perceções, intenções e práticas de liderança educativa que mais contribuem para a promoção do sucesso escolar, tal como entendido pelas instituições analisadas.

Em suma, a análise de conteúdo revelou-se um instrumento eficaz para organizar, interpretar e cruzar os dados recolhidos com os referenciais teóricos previamente definidos. Permitiu compreender não apenas o que os diretores expressam sobre a sua ação, mas também a forma como os projetos educativos materializam essas intenções, oferecendo uma leitura crítica e contextualizada das dinâmicas de liderança no ensino privado em Portugal.

Concluído o percurso metodológico, importa agora apresentar os principais resultados da investigação, organizando-os em torno das categorias de análise previamente definidas. A leitura cruzada dos dados obtidos nas entrevistas e nos projetos educativos permitirá aprofundar a compreensão sobre o papel do diretor no ensino privado, revelando de que modo as suas práticas, discursos e estratégias de liderança se articulam com a promoção do sucesso educativo. O capítulo seguinte propõe-se, assim, discutir criticamente os achados empíricos à luz do enquadramento teórico, evidenciando convergências, dissonâncias e contributos significativos para a reflexão sobre a liderança escolar em contextos não públicos.

3. Resultados e Discussão

Este capítulo apresenta e discute os principais resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos, em conformidade com os objetivos delineados na presente investigação. A estrutura do capítulo foi pensada de modo a proporcionar uma leitura progressiva e articulada das evidências empíricas, procurando conjugar profundidade analítica com clareza interpretativa.

Atendendo à natureza qualitativa do estudo e ao tipo de fontes analisadas, optou-se por organizar os resultados em três momentos distintos, mas interligados:

- a) **Análise das entrevistas semiestruturadas** realizadas com cinco diretores de escolas privadas que oferecem ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Esta análise centra-se nas perceções, práticas e valores expressos nas narrativas dos entrevistados, permitindo uma aproximação densa e contextualizada às suas representações sobre o papel da liderança no sucesso educativo.
- b) **Análise dos projetos educativos** das respetivas instituições, com base numa grelha de categorias previamente definida. Este momento permite observar a formalização institucional das visões e estratégias de liderança educativa, tal como estão vertidas nos documentos estruturantes das escolas.
- c) **Triangulação entre entrevistas e documentos**, com vista à identificação de convergências e dissonâncias entre os discursos dos diretores e as orientações presentes nos projetos educativos. Este momento assume particular importância na validação e aprofundamento da análise, permitindo avaliar o grau de alinhamento entre a prática enunciada e a prática formalizada.

Antes de se avançar para a apresentação detalhada dos resultados por categoria temática, propõe-se um interlúdio dedicado às entrevistas, no qual se explora o perfil global das escolas e dos participantes, bem como algumas características comuns e contrastantes que ajudam a contextualizar as narrativas analisadas. Esta secção tem como objetivo criar um pano de fundo interpretativo para a leitura dos resultados, contribuindo para uma compreensão mais rica e situada das diferentes vozes que compõem o corpus do estudo.

A análise dos dados será, assim, desenvolvida em torno de seis categorias principais, previamente definidas com base na literatura de referência sobre liderança educativa e sucesso escolar (cf. Torres & Palhares, 2009; Fonseca & Araújo, 2022). Estas categorias

refletem áreas-chave da atuação diretiva e organizacional nas escolas e foram utilizadas de forma transversal tanto na análise das entrevistas como dos projetos educativos. São elas:

Quadro 3 – Estrutura analítica das dimensões da liderança escolar

Categoria	Âmbito de análise
Visão e liderança estratégica	Missão institucional, papel do diretor, alinhamento estratégico
Gestão pedagógica e curricular	Supervisão, coordenação, formação, práticas docentes
Foco no sucesso educativo	Definição de sucesso, equidade, personalização das aprendizagens
Cultura organizacional e clima escolar	Relações interpessoais, ambiente de trabalho, estabilidade das equipas
Inovação e autonomia	Flexibilidade curricular, metodologias inovadoras, espaço para iniciativa docente
Relação com a comunidade educativa	Envolvimento das famílias, parcerias externas, serviço à comunidade

Fonte: próprio

Cada categoria será apresentada com o respetivo quadro de análise, contendo os subtemas emergentes, frequência de ocorrência e exemplos representativos de discurso, seguidos de uma discussão interpretativa articulada com o referencial teórico. Esta abordagem visa garantir não só a sistematização dos dados, mas também a sua leitura crítica e aprofundada.

Com esta estrutura, pretende-se oferecer uma compreensão integrada e fundamentada das dinâmicas de liderança nas escolas privadas analisadas, respeitando o princípio de coerência metodológica e teórica que orienta esta investigação.

Antes de apresentar os resultados organizados por categorias analíticas, importa caracterizar os diretores escolares participantes neste estudo. Em Apêndice III - Caracterização dos Diretores Entrevistados, sintetiza-se as suas principais características, incluindo o sexo, o grupo etário, a formação académica de base, a experiência em cargos de direção e o tempo de permanência na respetiva instituição. Esta contextualização permite uma leitura mais informada dos dados, reconhecendo a diversidade de percursos profissionais e de enquadramentos institucionais envolvidos.

A leitura dos dados obtidos junto dos diretores deve ser complementada com a compreensão do contexto organizacional em que cada um atua. As dinâmicas de liderança, embora influenciadas por fatores pessoais e profissionais, estão fortemente condicionadas pela cultura institucional, pelos recursos disponíveis, pela missão

educativa e pelas características da população escolar. Assim, segue-se a caracterização das instituições participantes, de modo a enquadrar devidamente os discursos recolhidos e a análise que se desenvolverá nos capítulos seguintes.

3.1. Caracterização das Instituições Participantes

Antes da apresentação dos resultados, importa caracterizar brevemente as instituições educativas envolvidas no estudo, de modo a contextualizar os dados recolhidos e as particularidades de cada realidade organizacional.

A Escola A é um estabelecimento de ensino particular com contrato de associação, situado na região norte de Portugal. Oferece uma resposta educativa abrangente, do pré-escolar ao ensino secundário, num único campus, o que facilita a continuidade pedagógica e o acompanhamento personalizado dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Com uma dimensão média, esta escola destaca-se pelo seu projeto educativo de inspiração humanista, que valoriza a inovação pedagógica, a autonomia dos alunos e a personalização das aprendizagens. A instituição aposta em práticas como a pedagogia por projetos, a avaliação formativa e a integração de temas transversais como a cidadania, a literacia digital e a sustentabilidade.

A organização interna é marcada por uma cultura colaborativa entre docentes e por práticas sistemáticas de supervisão pedagógica. A liderança escolar assume um papel central na mediação entre os valores institucionais e as práticas quotidianas, promovendo um ambiente de proximidade, participação das famílias e foco no sucesso educativo. A escola apresenta-se, assim, como uma comunidade educativa dinâmica, com forte envolvimento da equipa pedagógica e atenção à construção de uma cultura inclusiva e inovadora.

A Escola B localiza-se na Península de Setúbal e é uma instituição de ensino particular, situada numa zona em franco crescimento demográfico. Apresenta-se como um colégio de grande dimensão, com uma oferta educativa que abrange o pré-escolar, o ensino básico e o secundário. A escola destaca-se pelo seu ambiente familiar, pela aposta na qualidade pedagógica e pelo investimento contínuo em infraestruturas modernas e recursos educativos atualizados.

O projeto educativo é fortemente centrado na excelência académica e na formação integral dos alunos, aliando rigor pedagógico a práticas inovadoras. A liderança escolar

privilegia a proximidade com alunos e professores, com uma presença constante na vida quotidiana da escola e uma abordagem pedagógica muito prática, assente na valorização do trabalho em equipa, na supervisão pedagógica e na melhoria contínua.

A escola evidencia também uma forte ligação com as famílias, promovendo uma relação de confiança e colaboração, e investe na formação contínua dos seus docentes, integrando frequentemente novas ferramentas digitais e metodologias ativas. A sua cultura organizacional valoriza a estabilidade da equipa educativa e o compromisso partilhado com o sucesso dos alunos, assumindo uma liderança estratégica clara e articulada com os objetivos da instituição.

A Escola C situa-se na região centro do país, numa área semiurbana, e constitui uma referência no ensino particular e cooperativo da zona. Trata-se de um estabelecimento com uma longa tradição educativa e uma oferta formativa contínua desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Apresenta uma dimensão considerável, com elevada taxa de retenção de alunos e uma forte ligação à comunidade envolvente.

A cultura organizacional da escola assenta num equilíbrio entre tradição e inovação. O projeto educativo valoriza o rigor académico, o desenvolvimento pessoal e a cidadania ativa, com uma clara aposta na formação ética e no espírito de responsabilidade social. A liderança é exercida com uma visão clara e participada, articulando autoridade pedagógica com um estilo relacional próximo e atento às dinâmicas internas.

A escola promove uma supervisão pedagógica regular, com momentos de reflexão conjunta entre os docentes, e aposta na construção de um ambiente escolar positivo e estimulante. A estabilidade das equipas, a forte identidade institucional e o envolvimento ativo dos alunos em projetos e iniciativas são elementos distintivos desta organização. O diretor, com ampla experiência no setor, assume um papel mobilizador e integrador, procurando alinhar a missão da escola com as exigências contemporâneas do sistema educativo.

A Escola D localiza-se no norte de Portugal, em contexto rural, sendo parte integrante de uma organização educativa de matriz cooperativa, com uma forte ligação à comunidade local. Apesar da sua localização periférica, a escola tem vindo a afirmar-se pela consistência pedagógica e pelos bons resultados académicos, assumindo um papel central na dinamização educativa e social da região.

Trata-se de uma instituição de média dimensão, com uma oferta educativa desde o pré-escolar até ao ensino secundário. O projeto educativo valoriza a proximidade, a inclusão e a inovação pedagógica, com forte incidência na personalização do ensino, no acompanhamento dos alunos e na relação escola-família. A identidade cooperativa reflete-se na participação ativa dos diferentes membros da comunidade educativa na vida escolar.

A liderança da escola é marcada pela estabilidade e por uma orientação humanista. O diretor, com mais de duas décadas de experiência na instituição, exerce um papel de grande proximidade, promovendo a coesão da equipa docente e estimulando práticas pedagógicas centradas no aluno. A escola valoriza a autonomia profissional dos professores, incentivando a experimentação metodológica, e tem vindo a consolidar uma cultura organizacional assente no respeito, na confiança e na melhoria contínua.

A Escola E é uma instituição centenária localizada na cidade de Lisboa, com reconhecida tradição pedagógica e cultural. De grande dimensão, oferece uma trajetória educativa contínua, do pré-escolar ao ensino secundário, com uma identidade consolidada e uma marca distintiva no panorama do ensino privado português.

O projeto educativo da escola assenta numa visão humanista, centrada na formação integral do aluno, valorizando a autonomia, a criatividade, a responsabilidade social e o pensamento crítico. A par de um forte legado histórico, a escola tem vindo a modernizar-se, integrando tecnologias educativas, metodologias inovadoras e uma forte aposta em atividades artísticas, culturais e científicas.

A liderança da escola caracteriza-se pela estabilidade e profissionalismo. O diretor, com uma longa carreira no setor educativo, combina uma postura institucional com uma presença visível no quotidiano escolar. A gestão privilegia o trabalho em equipa, o acompanhamento pedagógico próximo e a escuta ativa da comunidade escolar. A escola aposta na formação contínua dos docentes e na construção de uma cultura organizacional coesa, sustentada em valores como a confiança, a liberdade responsável e o rigor.

Com base neste enquadramento, passa-se à apresentação e análise dos dados empíricos recolhidos junto dos diretores escolares, estruturados em torno das categorias definidas no referencial teórico.

3.2. As entrevistas e o contexto das escolas

A análise das entrevistas (Apêndice II – Sinopse das Entrevistas) constitui, assim, o primeiro momento de aproximação empírica à realidade das escolas privadas participantes neste estudo. Antes de aprofundarmos os dados à luz das categorias definidas, importa contextualizar brevemente o perfil das instituições envolvidas, bem como as características dos seus diretores. Esta breve incursão permite situar os discursos recolhidos, valorizando a singularidade de cada experiência, mas também reconhecendo os pontos de convergência que atravessam o setor privado em Portugal. O presente interlúdio visa, portanto, fornecer uma visão introdutória e interpretativa do universo empírico das entrevistas, funcionando como uma ponte entre a metodologia adotada e a análise sistematizada dos dados.

As cinco entrevistas realizadas incidiram sobre diretores de escolas privadas com projetos educativos que abrangem todos os níveis de ensino — do pré-escolar ao 12.º ano —, critério metodológico assumido com o objetivo de captar uma visão longitudinal do impacto da liderança no percurso dos alunos. Esta opção permitiu explorar não apenas a atuação diretiva num determinado ciclo, mas sobretudo compreender de que forma o projeto de escola, sustentado por uma liderança continuada, se constrói e se traduz ao longo de várias etapas da escolaridade. Como salientam Leithwood, Harris e Hopkins (2008) e Barroso (2005), a estabilidade e a coerência na liderança ao longo do tempo potenciam um maior enraizamento dos valores institucionais e uma influência mais visível nas culturas escolares.

As escolas representadas evidenciam grande diversidade em termos de matriz institucional — algumas de cariz confessional, outras de orientação internacional ou com forte identidade humanista —, o que enriqueceu a análise e permitiu contrastar diferentes modelos de gestão e conceções de sucesso educativo. Apesar das diferenças, todas partilham um compromisso explícito com a qualidade do ensino, o desenvolvimento integral dos alunos e a construção de ambientes de aprendizagem humanizados e exigentes.

Os diretores entrevistados — identificados nesta investigação com as letras A a E, por forma a garantir o anonimato — apresentam perfis distintos, mas convergentes na valorização do papel estratégico da liderança. As suas trajetórias incluem experiência docente, formação avançada em gestão e educação, e longos anos de envolvimento com os projetos que atualmente dirigem. Esta continuidade parece conferir-lhes não apenas

um conhecimento aprofundado das suas comunidades escolares, mas também uma legitimidade interna enquanto líderes. Como defendem Silva (2010) e Spillane (2005), a liderança em contexto educativo não se exerce apenas por via formal, mas constrói-se também através da confiança relacional, da escuta ativa e da coerência entre o discurso e a prática.

No conjunto das entrevistas, sobressai uma forte implicação pessoal dos diretores nas dinâmicas pedagógicas e organizacionais das suas escolas. A direção não é percecionada como uma função meramente administrativa ou distante, mas antes como uma responsabilidade que implica presença, relação e visão. Em muitos casos, os diretores assumem-se como mediadores entre os diferentes agentes da comunidade escolar, facilitando o diálogo e promovendo ambientes colaborativos. Esta postura encontra ressonância nos modelos de liderança relacional e distributiva que a literatura recente vem destacando como particularmente eficazes em contextos escolares (Pessoa, 2019; Spillane, 2005; Silva, 2010).

Este interlúdio permite, assim, lançar um primeiro olhar sobre o universo discursivo das entrevistas, revelando uma liderança centrada nas pessoas, comprometida com o projeto educativo e atenta à complexidade dos contextos. A partir desta base interpretativa, seguimos para a análise detalhada das seis categorias principais, com o objetivo de compreender como se concretiza, nas práticas e nas narrativas dos diretores, a sua visão sobre o papel da liderança no sucesso educativo.

3.2.1. Visão e liderança estratégica das entrevistas

A liderança estratégica assume-se como um dos pilares centrais na organização e desenvolvimento das instituições educativas, sobretudo no ensino privado, onde a construção de uma identidade distintiva e coerente é muitas vezes condição para a sustentabilidade do projeto educativo. Os dados recolhidos junto dos diretores evidenciam um entendimento alargado da liderança, que ultrapassa o plano técnico-operacional e se enraíza numa visão mobilizadora, sustentada por valores e objetivos claros. Este entendimento é consonante com os contributos de Leithwood, Harris & Hopkins (2008), que sublinham que uma liderança eficaz articula visão, direção e capacidade de influência, promovendo um clima de compromisso e melhoria contínua.

As entrevistas mostram que os diretores encaram a liderança como um exercício intencional, orientado por uma missão clara e partilhada, com foco no sucesso formativo e pessoal dos alunos. Esta abordagem vai ao encontro da concepção de liderança transformacional (Borges-Ferro, 2017), na medida em que os líderes procuram inspirar e envolver as suas equipas através de valores comuns, da coconstrução de sentido e da mobilização para objetivos coletivos.

Três grandes eixos emergem da análise desta categoria: (i) a centralidade da visão educativa na ação diretiva; (ii) o papel da liderança estratégica no alinhamento entre cultura, missão e práticas; e (iii) a aposta em modelos de liderança colaborativa e distribuída. Estes eixos, que atravessam os discursos dos diretores, são indícios de uma prática que, embora situada em contextos diversos, tende a convergir para uma lógica integradora entre valores, planeamento e ação — como propõe Silva (2010), quando defende que o diretor deve ser simultaneamente líder pedagógico, gestor institucional e agente de cultura.

Apresenta-se de seguida o quadro-síntese da análise temática referente à categoria “Visão e liderança estratégica”, com as principais subcategorias identificadas, frequência de menções e exemplos representativos:

Quadro 4 – Análise temática da categoria “Visão e liderança estratégica”

Subtema / Indicador	Diretor	N.º de Menções	Exemplo de Citação
Clareza e centralidade da visão educativa	A	3	“Temos uma visão muito clara do que queremos para os nossos alunos: cidadãos críticos, autónomos e felizes.”
	B	2	“A missão da escola está presente em todas as decisões.”
	D	2	“Tudo começa com a nossa visão: formar pessoas capazes de pensar e agir com responsabilidade.”
Liderança estratégica e intencional	A	2	“As decisões são sempre pensadas estrategicamente, tendo em conta o impacto no percurso dos alunos.”
	C	1	“Cada passo é medido: olhamos para os dados, para os contextos e decidimos com foco no futuro.”
	E	2	“Nada é feito ao acaso; temos um plano claro e metas a atingir.”
	A	1	“A cultura da escola é construída com base no respeito, na autonomia e na partilha.”

Cultura organizacional baseada em valores	D	1	“Fazemos questão de que os valores da escola estejam vivos no dia a dia.”
Liderança partilhada e colaborativa	B	2	“Sou um líder que escuta, que decide em conjunto com as equipas.”
	C	1	“A liderança é distribuída: os coordenadores têm autonomia real.”
	E	1	“Trabalho com as chefias intermédias como parceiros de confiança.”

Fonte: próprio

Este quadro revela não só a diversidade de expressões da liderança, mas também uma convergência quanto à importância de articular visão e ação numa lógica estratégica. Os diretores entrevistados demonstram consciência do seu papel como construtores e guardiões de uma cultura organizacional assente em valores, sendo essa cultura continuamente alimentada pelo discurso e pela prática quotidiana. Esta visão está alinhada com o que Apple (2001) chama de "dimensão cultural da liderança", segundo a qual o papel do diretor não se limita à gestão de processos, mas inclui também a manutenção simbólica de uma identidade comum.

A valorização da liderança partilhada, patente em vários testemunhos, traduz igualmente uma aproximação ao modelo de liderança distribuída (Spillane, 2005), que reconhece a complexidade das organizações educativas e a necessidade de envolvimento coletivo na tomada de decisão. Esta abordagem revela-se particularmente relevante em contextos privados, onde a inovação e a diferenciação exigem níveis elevados de coordenação, confiança e corresponsabilidade.

Assim, podemos concluir que a liderança estratégica nas escolas analisadas se configura como uma prática relacional, intencional e orientada por um sentido de missão, fortemente ancorada nos valores do projeto educativo e na construção de uma cultura organizacional coesa. Esta visão é partilhada, cultivada e operacionalizada com as equipas, configurando uma liderança que, mais do que dirigir, procura inspirar, articular e transformar.

3.2.2. Gestão pedagógica e curricular das entrevistas

A gestão pedagógica e curricular surge, nas entrevistas realizadas, como um eixo central da ação dos diretores escolares, revelando-se essencial para garantir a coerência, a qualidade e a inovação no processo de ensino e aprendizagem. Os diretores participantes

descrevem este domínio como uma área estratégica de intervenção, onde a liderança se manifesta através da supervisão pedagógica, da promoção de práticas diferenciadas e do acompanhamento próximo dos alunos. Esta visão encontra correspondência nos contributos de Silva e Lima (2011), que destacam o papel estruturante da liderança pedagógica na construção de ambientes de aprendizagem intencionais e favoráveis ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao sucesso dos alunos.

Nas escolas privadas analisadas, a gestão pedagógica é fortemente associada à autonomia e à capacidade de resposta às necessidades dos alunos, sendo valorizada a flexibilidade curricular e a personalização das trajetórias de aprendizagem. Os discursos dos diretores evidenciam um compromisso com a eficácia educativa, mas também com a adequação das estratégias pedagógicas aos ritmos individuais e ao contexto específico de cada aluno — uma abordagem coerente com os princípios delineados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017).

Da análise temática emergiram três dimensões interligadas que estruturam esta categoria: (i) o acompanhamento sistemático dos alunos, através de práticas regulares de monitorização e apoio; (ii) a valorização da diferenciação pedagógica e da gestão flexível do currículo, como forma de garantir equidade e inclusão; e (iii) o papel do diretor como supervisor pedagógico, assegurando a coerência e a qualidade das práticas letivas. Esta abordagem à liderança pedagógica encontra respaldo em Silva (2010) e em Leithwood, Harris e Hopkins (2008), que defendem que o impacto da liderança escolar se concretiza, sobretudo, através da atenção à dimensão curricular, da articulação entre ensino e avaliação e da mobilização da equipa docente em torno de uma visão pedagógica partilhada.

Apresenta-se, de seguida, o quadro-síntese da análise temática referente à categoria “Gestão pedagógica e curricular”, com a identificação dos principais subtemas, frequência de menções por diretor e exemplos ilustrativos de citação:

Quadro 5 – Análise temática da categoria “Gestão pedagógica e curricular”

Subtema / Indicador	Diretor	N.º de Menções	Exemplo de Citação
Acompanhamento próximo e sistemático dos alunos	A	3	“Acompanhamos os alunos de forma muito próxima, desde a entrada até ao 12.º ano. Sabemos os seus nomes, as suas dificuldades.”

	B	2	“Há um trabalho de monitorização contínua do percurso de cada aluno, com reuniões pedagógicas regulares.”
	C	2	“Estamos atentos ao que cada aluno precisa. A relação próxima é essencial para o sucesso.”
Valorização da flexibilidade curricular	B	2	“Trabalhamos com a flexibilidade do currículo para responder aos diferentes perfis de aprendizagem.”
	D	1	“Temos liberdade para adaptar os percursos dos alunos.”
	E	2	“A flexibilidade curricular é um instrumento de equidade, não apenas uma opção organizativa.”
Diferenciação pedagógica e metodológica	A	2	“Promovemos metodologias diferenciadas e adaptadas aos ritmos dos alunos.”
	C	2	“Cada turma pode funcionar de forma distinta, com métodos ajustados.”
Supervisão e apoio ao corpo docente	A	1	“Faço questão de acompanhar o trabalho dos professores, dando feedback e apoio.”
	D	1	“O papel do diretor é também pedagógico. Temos de estar presentes nas salas, com os professores.”
	E	1	“A liderança passa por garantir consistência pedagógica em toda a escola.”

Fonte: próprio

A análise mostra que os diretores assumem, de forma consistente, uma liderança pedagógica ativa e próxima. O acompanhamento dos alunos é destacado como essencial para promover o seu sucesso, numa lógica de atenção individualizada e de compromisso com a equidade. Tal como salienta Barroso (2005), a liderança educativa exige uma presença permanente na construção dos processos de aprendizagem, articulando visões pedagógicas com decisões concretas do quotidiano escolar.

Por outro lado, a valorização da flexibilidade curricular evidencia o potencial das escolas privadas para explorar margens de autonomia, nomeadamente através da criação de percursos formativos ajustados às especificidades dos seus contextos e alunos. Esta flexibilidade, referida por vários diretores, surge não como uma mera ferramenta técnica, mas como uma expressão de compromisso ético com o direito a aprender — refletindo

também os princípios expressos na legislação portuguesa sobre diferenciação pedagógica (Portugal, 2018a).

Finalmente, os dados sublinham o papel do diretor como supervisor pedagógico, capaz de acompanhar, orientar e apoiar os docentes. A supervisão não é entendida num registo de controlo, mas sim como um processo de desenvolvimento organizacional e profissional, em consonância com os princípios enunciados por Costa & Figueiredo (2012), que valorizam o envolvimento direto da liderança nos processos curriculares.

Em síntese, a gestão pedagógica e curricular nas escolas analisadas revela-se profundamente integrada na ação diretiva, sendo entendida como campo estratégico de liderança, diálogo e inovação. O diretor surge, assim, como figura mediadora entre os objetivos educativos da escola, as práticas dos professores e as necessidades dos alunos, assumindo um papel de garante da coerência pedagógica e promotor da qualidade educativa.

3.2.3. Foco no sucesso educativo das entrevistas

O sucesso educativo, entendido de forma abrangente, emerge como uma das prioridades claras nos discursos dos diretores das escolas privadas entrevistadas. Este conceito é encarado para além das métricas formais de avaliação, abrangendo dimensões como o bem-estar, o desenvolvimento integral dos alunos e a sua preparação para uma cidadania ativa e consciente. Tal visão é consonante com a perspetiva apresentada por Costa (2016), segundo a qual o sucesso educativo deve ser concebido como um processo complexo, contextualizado e orientado para a realização plena do potencial de cada aluno.

De forma consistente, os diretores sublinham a importância de criar condições organizacionais, pedagógicas e relacionais que favoreçam aprendizagens significativas e duradouras. Esse compromisso reflete-se numa aposta clara na personalização dos percursos, no acompanhamento próximo e na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes. Como sublinham Dionísio (2010) e Vieira (2013b), o sucesso educativo não resulta de uma simples acumulação de resultados escolares, mas da existência de uma cultura de exigência articulada com uma pedagogia de apoio e inclusão.

Da análise emergem três eixos fundamentais: (i) uma conceção ampla e humanista do sucesso; (ii) estratégias institucionais de monitorização e apoio ao progresso dos alunos; e (iii) a valorização da autonomia e motivação dos estudantes como fatores estruturantes do sucesso. Estas dimensões mostram que os diretores não apenas reconhecem a

complexidade do sucesso educativo, como também procuram intencionalmente estruturar as suas escolas para o promover.

Segue-se o quadro-síntese com os principais subtemas, frequência de menções e exemplos de citação:

Quadro 6 – Análise temática da categoria “Foco no sucesso educativo”

Subtema / Indicador	Diretor	N.º de Menções	Exemplo de Citação
Sucesso como desenvolvimento integral	A	2	“O sucesso, para nós, é ver os alunos crescerem como pessoas, preparados para a vida.”
	D	2	“Queremos formar alunos autónomos, com espírito crítico e valores. Isso é sucesso.”
Monitorização e apoio ao progresso	B	2	“Temos reuniões pedagógicas constantes para identificar dificuldades e agir a tempo.”
	C	2	“Há um acompanhamento detalhado, não deixamos ninguém para trás.”
	E	1	“O progresso é analisado de forma sistemática por uma equipa pedagógica dedicada.”
Promoção da autonomia e motivação dos alunos	A	1	“Damos espaço aos alunos para se envolverem nas decisões, isso aumenta o seu compromisso.”
	D	1	“Acreditamos que o sucesso também passa por dar voz aos alunos.”
	E	2	“Valorizamos a motivação intrínseca. Os alunos têm de se sentir protagonistas do seu percurso.”

Fonte: próprio

Os dados revelam uma abordagem sofisticada e integradora do sucesso educativo. Longe de se restringirem à obtenção de resultados académicos, os diretores colocam ênfase na construção de um ambiente formativo que respeita o ritmo e a identidade de cada aluno, promovendo o seu crescimento pessoal, social e cognitivo. Esta perspetiva alinha-se com o que é proposto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), onde se destaca a importância de uma formação integral que valorize não só as competências cognitivas, mas também as interpessoais, éticas e culturais. Além disso, autores como Silva e Lima (2011) sublinham que o verdadeiro sucesso educativo

passa por garantir que todos os alunos atingem o seu potencial máximo num ambiente inclusivo e exigente.

Adicionalmente, a existência de mecanismos internos de acompanhamento pedagógico evidencia uma cultura de monitorização formativa e de responsabilização coletiva, em consonância com a lógica da escola como organização reflexiva (Barroso, 2005). Este aspeto é particularmente relevante em escolas privadas, onde os projetos educativos frequentemente valorizam a excelência académica, mas procuram fazê-lo num quadro de personalização e humanização das aprendizagens.

Por fim, a promoção da autonomia e da participação dos alunos como condição para o sucesso revela uma orientação pedagógica progressista, próxima dos princípios da educação democrática e inclusiva. Tal como defendido por Torres & Palhares (2009), a liderança educativa que promove o sucesso é aquela que cria as condições para que cada aluno se sinta respeitado, envolvido e desafiado a alcançar o melhor de si.

Em síntese, o foco no sucesso educativo, tal como expresso nas entrevistas, configura-se como uma prioridade transversal e estruturante, sustentada numa visão humanista, na monitorização contínua dos processos e na aposta na autonomia e motivação dos alunos. Esta perspetiva integra os objetivos institucionais com os direitos e necessidades dos estudantes, reforçando uma liderança pedagógica centrada no cuidado, na exigência e na realização pessoal de cada um.

3.2.4. Cultura organizacional e clima escolar das entrevistas

As entrevistas realizadas revelam que os diretores das escolas privadas analisadas atribuem um papel central à criação e manutenção de uma cultura organizacional sólida e de um clima escolar positivo. Estes elementos, frequentemente referidos de forma espontânea, são apresentados como condições estruturantes do bem-estar, da motivação e do envolvimento dos alunos e dos profissionais da escola.

A construção de uma cultura escolar coesa, pautada por valores partilhados e por um sentido de pertença, é apontada como uma prioridade estratégica da liderança. Tal como defende Barroso (2005), a cultura organizacional configura-se como um “cimento invisível” que agrega a comunidade educativa e orienta os comportamentos quotidianos. Os diretores sublinham que esse clima relacional se constrói através de práticas consistentes de proximidade, respeito mútuo e valorização da participação, promovendo ambientes seguros e afetivamente significativos.

Emergiram três subtemas principais nesta categoria: (1) a promoção de um ambiente positivo e acolhedor, (2) a relação de proximidade entre direção, docentes e alunos, e (3) a cultura de pertença e colaboração. Estas dimensões, embora distintas, articulam-se de forma complementar, contribuindo para consolidar um clima institucional favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. O quadro seguinte resume as principais evidências:

Quadro 7 – Análise temática da categoria “Cultura organizacional e clima escolar”

Subtema / Indicador	Diretor	N.º de Menções	Exemplo de Citação
Ambiente positivo e acolhedor	A	2	“Aqui os alunos sentem-se seguros, acolhidos, ouvidos.”
	D	2	“Procuramos que a escola seja uma extensão da casa.”
	E	1	“Criamos um ambiente onde todos se sentem respeitados.”
Relação entre professores, alunos e direção	B	2	“Há uma proximidade muito grande entre direção e alunos.”
	C	1	“Fazemos questão de conhecer os alunos pelo nome.”
	E	2	“A comunicação com os alunos é constante, aberta.”
Cultura de pertença e colaboração	A	1	“Trabalhamos em equipa, partilhamos responsabilidades.”
	B	1	“Os professores sentem-se parte da escola.”
	C	1	“A cultura é de entreaajuda, e isso começa na liderança.”
	D	1	“Construímos tudo juntos. Ninguém trabalha isolado.”

Fonte: próprio

As lideranças retratadas mostram-se sensíveis à importância das dinâmicas relacionais na configuração do quotidiano escolar. O modo como os diretores descrevem o ambiente vivido nas suas instituições revela uma preocupação com a humanização da escola, não apenas como espaço de ensino, mas também como lugar de vida. Estas práticas traduzem uma conceção ética e relacional da liderança, em linha com o que defendem Silva e Lima (2011), ao salientarem que o clima escolar resulta das escolhas culturais e organizacionais da liderança.

Em suma, os dados evidenciam um compromisso claro com a promoção de um ambiente educativo seguro, colaborativo e emocionalmente positivo, que favorece o sucesso

escolar e reforça a identidade institucional. O papel do diretor é, neste domínio, o de mediador e facilitador, capaz de mobilizar os diferentes agentes em torno de valores partilhados e de práticas coletivas que sustentam uma cultura escolar inclusiva e coerente.

3.2.5. Inovação e autonomia das entrevistas

A categoria “Inovação e autonomia” emergiu de forma consistente nos discursos dos diretores, refletindo a aposta estratégica das escolas privadas na diferenciação pedagógica e na capacidade de agir com liberdade dentro do quadro legal existente. Os entrevistados destacam a autonomia não como uma mera concessão administrativa, mas como um espaço de responsabilidade e criatividade ao serviço dos alunos. Essa visão está em sintonia com as perspetivas de Barroso (2005), que associa a autonomia à capacidade de responder aos contextos e necessidades locais com soluções inovadoras e contextualizadas.

As práticas inovadoras referidas incluem a flexibilidade curricular, o desenvolvimento de projetos diferenciadores e a aposta em metodologias ativas e centradas no aluno. A inovação surge, assim, como uma expressão concreta da autonomia, mobilizando equipas e recursos em torno de objetivos comuns de melhoria da aprendizagem. A seguir, apresenta-se a sistematização temática desta categoria com base nas entrevistas realizadas:

Quadro 8 - Análise temática da categoria “Inovação e autonomia”

Subtema / Indicador	Diretor	N.º de Menções	Exemplo de Citação
Flexibilidade curricular e adaptação	A	2	“A flexibilidade permite-nos adaptar conteúdos aos interesses dos alunos.”
	D	1	“Usamos a autonomia para reorganizar os tempos e espaços letivos.”
Projetos diferenciadores e criativos	B	2	“Desenvolvemos projetos interdisciplinares com impacto real na comunidade.”
	C	1	“Valorizamos iniciativas inovadoras propostas pelos próprios alunos.”
Metodologias ativas	A	1	“Promovemos a aprendizagem ativa, baseada na resolução de problemas.”
	E	1	“A sala de aula é um laboratório de experiências pedagógicas.”

Fonte: próprio

As entrevistas revelam uma liderança que encara a inovação como parte integrante da identidade institucional. A autonomia é assumida como espaço de oportunidade,

permitindo desenvolver práticas mais adequadas às características e potencialidades dos alunos. Em vez de um exercício isolado, a inovação é apresentada como um movimento coletivo, que envolve a direção, os docentes e, em muitos casos, os próprios alunos.

Estas opções revelam uma orientação estratégica clara, ancorada num modelo de gestão participativa e orientada para a melhoria contínua. A liderança escolar, nestes contextos, atua como promotora e facilitadora de condições para que a inovação pedagógica se torne uma prática sustentada e institucionalizada, em consonância com os princípios da autonomia escolar.

3.2.6. Relação com a comunidade educativa das entrevistas

A relação com a comunidade educativa é apresentada pelos diretores como um pilar estratégico da ação escolar, profundamente interligado com os princípios de participação, corresponsabilidade e envolvimento ativo dos diversos agentes — nomeadamente, famílias, professores, alunos e entidades externas. Esta visão corresponde à conceção de liderança colaborativa defendida por Silva e Lima (2011), segundo a qual o diretor atua como dinamizador de redes de cooperação que sustentam a missão educativa da escola.

Nas entrevistas, emergem três subtemas principais: (1) envolvimento das famílias, (2) articulação com a comunidade local e parceiros externos, e (3) abertura da escola à sociedade. Os discursos dos diretores refletem uma abordagem relacional da liderança, centrada na criação de pontes entre o espaço escolar e o meio envolvente, com o objetivo de reforçar a pertinência social da escola e o sentimento de pertença por parte dos seus membros.

Esta tendência parece ser particularmente marcada nas escolas privadas, que, por natureza e estrutura organizativa, tendem a promover uma maior proximidade com os seus públicos, não apenas por exigência do contexto competitivo, mas também como parte integrante da sua identidade institucional (cf. Lima & Melo, 2016; Cotovio, 2004).

Quadro 9 – Análise temática da categoria “Relação com a comunidade educativa”

Subtema / Indicador	Diretor	N.º de Menções	Exemplo de Citação
Envolvimento das famílias	A	2	“Os pais fazem parte do projeto educativo, desde o início.”
	C	1	“Trabalhamos com os encarregados de educação como parceiros.”
Parcerias e articulação com a comunidade	B	2	“Temos protocolos com instituições culturais, sociais e científicas.”

Escola como espaço aberto e participativo	D	1	“Promovemos a abertura da escola ao bairro e à cidade.”
	A	1	“A escola deve ser um espaço de diálogo com a sociedade.”
	E	2	“Envolvemos a comunidade nas atividades escolares sempre que possível.”

Fonte: próprio

A presença constante da família como parceiro estratégico é um elemento transversal aos discursos. Os diretores enfatizam a importância da confiança e da transparência na relação com os encarregados de educação, apostando numa comunicação contínua e na participação ativa destes nas dinâmicas escolares. Esta abordagem corrobora a ideia de que o sucesso educativo é tanto mais provável quanto mais se promover a convergência entre os contextos de socialização do aluno (cf. Silva, 2003).

Para além disso, as escolas procuram, de forma sistemática, estabelecer redes com entidades externas, num esforço de ancorar a sua ação em projetos de intervenção social e cultural mais amplos. Esta ligação ao território é vista como meio de concretizar o princípio da cidadania ativa e de tornar o currículo mais significativo para os alunos.

Em síntese, os dados revelam uma liderança que reconhece o valor da comunidade como recurso e como destinatária da ação educativa. A escola é, nesta ótica, entendida como um centro de relações que se expandem para além dos seus muros físicos e simbólicos, valorizando a cooperação e a construção coletiva de soluções educativas.

3.2.7. Síntese interpretativa dos resultados das entrevistas

A análise das entrevistas aos cinco diretores de escolas privadas portuguesas permitiu identificar um conjunto de padrões convergentes que ajudam a compreender o papel da liderança no sucesso educativo, com base nas seis categorias temáticas previamente definidas: visão e liderança estratégica, gestão pedagógica e curricular, foco no sucesso educativo, cultura organizacional e clima escolar, inovação e autonomia, e relação com a comunidade educativa.

Em primeiro lugar, destaca-se a clareza da visão estratégica das lideranças, ancorada em valores educativos bem definidos e partilhados pelas comunidades escolares. Os diretores demonstram um forte compromisso com a missão pedagógica das suas instituições, associando o sucesso escolar não apenas a resultados académicos, mas ao

desenvolvimento integral dos alunos. Esta visão alinha-se com a literatura que associa liderança eficaz à construção de sentidos comuns e à definição de metas mobilizadoras (cf. Fonseca & Araújo, 2022; Torres & Palhares, 2009).

No plano da gestão pedagógica e curricular, observou-se uma liderança próxima, com elevada valorização do acompanhamento dos alunos, da supervisão pedagógica e da inovação metodológica. Os diretores assumem um papel ativo na regulação das práticas letivas e revelam grande abertura à flexibilidade curricular, valorizando o trabalho colaborativo com os docentes. Este posicionamento evidencia uma liderança pedagógica e transformacional (cf. Borges-Ferro, 2017), orientada para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens.

Quanto ao foco no sucesso educativo, este é transversal a todos os discursos, com estratégias diferenciadas de apoio ao aluno e mecanismos sistemáticos de monitorização do percurso escolar. A personalização do ensino, a deteção precoce de dificuldades e o apoio psicopedagógico são apontados como fatores estruturantes. Este foco articula-se com uma noção ampliada de sucesso, que transcende as médias estatísticas e valoriza o progresso individual (cf. Costa, 2016).

No que respeita à cultura organizacional e clima escolar, prevalece a valorização de ambientes colaborativos, marcados por relações de confiança e pertença. Os diretores destacam o papel da liderança na construção de uma cultura partilhada, onde o bem-estar, a comunicação e o espírito de equipa se afirmam como eixos fundamentais. A promoção de um clima escolar positivo é entendida como condição essencial para o envolvimento de alunos e professores.

A categoria inovação e autonomia revelou um posicionamento estratégico das escolas privadas na procura de soluções diferenciadoras, contextualizadas e adaptadas às suas especificidades. A autonomia é encarada como um espaço de oportunidade e criatividade, e a inovação como uma prática quotidiana que envolve a comunidade educativa. Estas dimensões são indicadores de uma liderança adaptativa e empreendedora, que interpreta o quadro legal como motor de transformação.

Por fim, na relação com a comunidade educativa, foi evidente a aposta numa liderança relacional e partilhada. Os diretores valorizam o envolvimento das famílias, as parcerias externas e a abertura da escola à sociedade. Esta orientação reforça a ideia de que a escola

é um projeto coletivo e que o sucesso educativo se constrói também fora da sala de aula, em articulação com os contextos sociais mais amplos (Silva, 2003; Silva & Lima, 2011).

Em síntese, os dados apontam para lideranças conscientes, estrategicamente orientadas, que operam em diálogo constante com as suas comunidades. As práticas descritas denotam uma visão holística da educação, onde a liderança não se limita à administração, mas se estende à pedagogia, à cultura organizacional e à construção de relações significativas com os diferentes atores educativos. Esta configuração parece confirmar que, no ensino privado, o papel do diretor assume uma centralidade estruturante no modelo de escola, funcionando como motor de coesão, inovação e qualidade educativa.

3.3. Os projetos educativos

Após a análise das entrevistas realizadas aos diretores das instituições de ensino privadas, importa agora considerar um segundo corpus fundamental para a compreensão do papel da liderança no sucesso educativo: os projetos educativos das escolas participantes. Estes documentos, enquanto instrumentos de planeamento estratégico e expressão identitária das instituições (Azevedo et al., 2011), oferecem uma perspetiva estruturada sobre os valores, objetivos e práticas que orientam a ação pedagógica e organizacional. A sua análise permite aceder não apenas às intenções declaradas pelas lideranças escolares, mas também às opções que as escolas assumem como prioritárias, conferindo-lhes coerência e sentido de missão.

Os projetos educativos analisados revelam, no seu conjunto, um compromisso explícito com a promoção de uma educação integral, orientada por valores humanistas e por uma visão de formação global dos alunos. Embora redigidos em contextos institucionais distintos — desde escolas de matriz internacional até estabelecimentos confessionais ou laicos —, todos partilham a preocupação com a qualidade educativa, a centralidade do aluno e a construção de uma cultura de excelência assente em princípios éticos e de cidadania ativa.

Um traço comum entre os documentos é a valorização da liderança como dimensão estratégica da escola. Ainda que nem sempre mencionada de forma direta, a presença da direção — e, em particular, do diretor — manifesta-se na definição da missão, na estrutura organizacional e na promoção de práticas inovadoras. Esta presença latente corrobora a ideia de que a liderança educativa se concretiza também na orientação dos documentos institucionais (Azevedo et al., 2011; Silva & Lima, 2011).

A maioria dos projetos enfatiza igualmente o papel da autonomia enquanto espaço de responsabilidade e criatividade, refletindo o quadro normativo que reconhece às escolas privadas margem de atuação acrescida (Estêvão, 1998). Esta autonomia é frequentemente mobilizada para implementar práticas diferenciadoras, articular currículos com os contextos locais e fomentar ambientes de aprendizagem significativos, alinhando-se com as propostas de Barroso (2005) sobre gestão pedagógica contextualizada.

No entanto, também se observam algumas divergências que revelam especificidades institucionais relevantes. Por exemplo, enquanto algumas escolas atribuem um peso substancial à dimensão internacional e à cidadania global, outras enfatizam a construção de identidades culturais enraizadas e o serviço à comunidade local. Há também variações no grau de explicitação dos mecanismos de avaliação interna, da promoção da participação da comunidade educativa ou da formação contínua dos professores.

A leitura cruzada destes documentos permite, assim, identificar padrões comuns e singularidades institucionais, que refletem tanto o contexto social e educativo de cada escola como as visões de liderança que as orientam. Tal como salienta Azevedo et al. (2011), o projeto educativo é, simultaneamente, uma carta de intenções e um instrumento operativo, sendo por isso um espelho importante das opções estratégicas das lideranças escolares.

Ao contrário do tratamento dado às entrevistas, em que se quantificaram as menções aos subtemas para aferir a sua recorrência e centralidade nos discursos dos diretores, nos projetos educativos optou-se por não apresentar o número de menções. Esta decisão metodológica decorre da natureza distinta dos documentos: sendo textos institucionais, com uma lógica mais formal e sintética, a repetição de um conceito não é, necessariamente, indicativa da sua importância estratégica. Uma ideia pode surgir uma única vez num projeto, mas ocupar um lugar central, por exemplo, na definição da missão da escola. Assim, na análise que se segue, privilegiou-se a identificação da presença, da profundidade e da forma de abordagem dos subtemas, acompanhada por exemplos textuais ilustrativos. Esta opção visa garantir uma leitura mais qualitativa, interpretativa e coerente com os princípios da análise documental no âmbito da investigação em educação (Azevedo et al., 2011; Bardin, 1995).

Nos pontos que se seguem, proceder-se-á à análise temática dos projetos educativos, organizada segundo as seis categorias previamente definidas. Esta análise permitirá comparar os discursos institucionais com os testemunhos recolhidos nas entrevistas,

contribuindo para uma leitura triangulada e aprofundada do papel dos diretores no contexto do ensino privado em Portugal.

3.3.1. Visão e liderança estratégica nos projetos educativos

A análise dos projetos educativos revela um posicionamento claro das instituições no que respeita à sua missão, valores e visão estratégica. Embora nem sempre haja uma referência direta e explícita à figura do diretor ou da direção, os documentos evidenciam uma orientação institucional profundamente ancorada em princípios de liderança estratégica. Tal como sublinham Silva e Lima (2011), a liderança escolar manifesta-se não apenas nas decisões de gestão quotidiana, mas também na capacidade de mobilizar uma visão partilhada e de inspirar uma cultura educativa coerente com os valores da instituição.

Em todas as escolas analisadas, a missão educativa é formulada com clareza, refletindo um compromisso com a formação integral dos alunos, a promoção da cidadania e o desenvolvimento de competências para enfrentar os desafios contemporâneos. Este alinhamento com uma visão humanista e transformadora da educação aproxima-se das perspetivas de Apple (2001) e Silva (2010), para quem a liderança educativa deve estar ao serviço do bem comum, com uma forte dimensão ética e social.

A Escola A (2023), por exemplo, assume como missão “formar elites sem elitismo”, articulando exigência académica com abertura à diversidade. A Escola E (2023) destaca a educação para a liberdade e a cidadania ativa como traços fundamentais do seu projeto. Já as Escolas B, C e D acentuam a importância do respeito, da criatividade, da autonomia e da inclusão como pilares da sua identidade educativa.

Apesar da diversidade de formulações, é evidente um padrão comum: todas as escolas concebem a liderança como orientadora da ação pedagógica e promotora de uma cultura organizacional coerente com os seus valores. Mesmo quando não há menção direta ao diretor, a liderança surge como elemento estruturante da missão institucional e da construção de sentido coletivo (Estêvão, 1998; Silva & Lima, 2011).

Através do quadro de análise (Apêndice IV – Visão e liderança estratégica nos projetos educativos), em concomitância com a análise documental, reforça-se a ideia de que os projetos educativos, enquanto instrumentos de orientação estratégica, incorporam uma visão de liderança que transcende a gestão administrativa, assumindo um papel essencial

na construção do *ethos* escolar e na mobilização da comunidade em torno de um projeto partilhado.

3.3.2. Gestão pedagógica e curricular nos projetos educativos

A gestão pedagógica e curricular nos projetos educativos analisados assume um papel central na concretização da missão institucional de cada escola. Ainda que os documentos variem na profundidade com que abordam esta dimensão, é possível identificar um conjunto de linhas orientadoras comuns, nomeadamente: a aposta na supervisão pedagógica, a coordenação entre ciclos e departamentos, a valorização da formação contínua dos docentes e a aposta em práticas de ensino diferenciadas.

De acordo com Silva (2010), a liderança pedagógica é um dos pilares mais relevantes da eficácia escolar, sendo determinante para a qualidade das aprendizagens dos alunos. Os projetos educativos, enquanto expressão formal da identidade e estratégia das instituições, revelam como cada escola organiza a sua resposta educativa de forma coerente com os seus valores, objetivos e contexto (Azevedo et al., 2011).

Em todos os documentos é evidente uma preocupação com a formação contínua dos professores, encarada como motor de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas pedagógicas. A Escola B (2021), por exemplo, refere explicitamente a aposta no “trabalho colaborativo entre docentes” e na “observação mútua de aulas”, como mecanismos de supervisão partilhada. Já a Escola D destaca a “formação interna orientada para a inovação pedagógica” e a Escola E (2023) valoriza “a monitorização sistemática dos resultados escolares”.

Outro aspeto recorrente é a valorização da diferenciação pedagógica e da flexibilidade curricular, em linha com o disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018. Algumas escolas referem explicitamente projetos ou abordagens pedagógicas diferenciadoras, como o ensino por projetos, os percursos personalizados ou o uso de tecnologias educativas (cf. Escola A, 2023 e Escola C, 2019), traduzindo um alinhamento com os princípios da autonomia e inovação, conforme preconizado por Fonseca & Araújo (2022).

O resumo do quadro de análise (Apêndice IV – Gestão pedagógica e curricular nos projetos educativos) entendemos que esta revela, portanto, um compromisso alargado com práticas de gestão pedagógica que potenciam a aprendizagem e a equidade. Ainda que nem todos os documentos detalhem os mecanismos operacionais desta gestão, fica patente uma valorização clara da liderança pedagógica como ferramenta estratégica para

promover uma escola centrada na qualidade, na inovação e no sucesso dos alunos (Silva, 2010; Fonseca & Araújo, 2022).

3.3.3. Foco no sucesso educativo nos projetos educativos

O sucesso educativo é transversalmente assumido como prioridade nos projetos educativos das escolas analisadas. Apesar de variações na terminologia e profundidade de abordagem, todas as instituições expressam de forma clara o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, a equidade no acesso ao currículo e a valorização do percurso individual de cada aluno.

De acordo com Silva (2010), o conceito de sucesso escolar ultrapassa a mera obtenção de resultados académicos, implicando uma formação global do aluno e o desenvolvimento de competências para a vida. Esta perspetiva é visível em várias das escolas analisadas, onde o sucesso é entendido como “realização pessoal”, “construção da autonomia” ou “crescimento em responsabilidade”.

A personalização da aprendizagem surge também como elemento central: a Escola A (2023), por exemplo, refere o “acompanhamento individualizado dos alunos”, enquanto a Escola D fala em “respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança”. Estes princípios estão em linha com as orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação., 2017), que enfatiza a necessidade de uma abordagem centrada no aluno, promotora da equidade e da inclusão.

Embora algumas escolas evidenciem medidas específicas, como planos de apoio, tutoria ou avaliação formativa, outras mantêm uma formulação mais genérica. Ainda assim, é consensual a valorização de uma escola que reconhece as diferenças e procura garantir que todos os alunos têm oportunidades efetivas de aprender e progredir.

O quadro de síntese (Apêndice IV – Gestão pedagógica e curricular nos projetos educativos) que reflete as principais menções encontradas nos documentos analisados, confirma-se a centralidade atribuída ao sucesso educativo nos discursos institucionais. Ainda que os documentos apresentem diferentes níveis de operacionalização destas intenções, é possível identificar uma orientação comum: a de uma escola que pretende ser inclusiva, equitativa e centrada nas potencialidades de cada aluno (Silva, 2010; Fonseca & Araújo, 2022).

3.3.4. Cultura organizacional e clima escolar nos projetos educativos

A cultura organizacional e o clima escolar constituem dimensões essenciais para o funcionamento de qualquer instituição educativa, influenciando o bem-estar dos profissionais, o envolvimento dos alunos e a qualidade das relações pedagógicas. Nos projetos educativos analisados, estas dimensões estão presentes, embora com diferentes níveis de explicitação e densidade conceptual.

De forma geral, as escolas expressam preocupações com a construção de um ambiente relacional positivo, baseado na cooperação, no respeito mútuo e na partilha de responsabilidades. Tal como defendido por Silva e Lima (2011), a cultura organizacional escolar reflete os valores partilhados, as normas de convivência e as expectativas que regulam o comportamento de todos os membros da comunidade educativa.

A Escola B (2021), por exemplo, salienta a importância de “uma cultura de proximidade e cuidado”, enquanto a Escola D valoriza “a criação de um ambiente de confiança e respeito entre professores, alunos e famílias”. A estabilidade das equipas docentes também é abordada, nomeadamente na Escola E (2023), que destaca a importância da “continuidade pedagógica” como fator de coesão institucional.

A comunicação interna e a participação dos profissionais são referidas em algumas escolas, alinhando-se com a ideia de uma liderança distributiva e colaborativa (Spillane, 2005), promotora de um ambiente organizacional saudável e eficaz. Ainda que nem todos os documentos desenvolvam em profundidade estes aspetos, é evidente a intenção de construir contextos escolares onde predomina uma cultura positiva, orientada para o desenvolvimento integral dos alunos e o bem-estar de toda a comunidade.

O estudo do quadro síntese (Apêndice IV – Cultura organizacional e clima escolar nos projetos educativos) permite concluir que, nos discursos institucionais, a cultura organizacional é entendida como um elemento estruturante da ação educativa. A valorização das relações interpessoais, da estabilidade e da participação revela a preocupação das escolas com a criação de contextos humanos e pedagógicos que sustentem o sucesso escolar e o desenvolvimento integral dos alunos (Silva & Lima, 2011). Esta visão está em consonância com o entendimento de Deal e Peterson (2002), para quem a liderança eficaz se traduz na capacidade de ler, avaliar e transformar a cultura escolar, reconhecendo-a como o “coração da liderança” e um fator decisivo para a identidade e o desempenho da instituição educativa.

3.3.5. Inovação e autonomia nos projetos educativos

A inovação e a autonomia surgem nos projetos educativos como dimensões fundamentais da identidade institucional e da intencionalidade pedagógica das escolas privadas analisadas. Embora a forma de abordagem varie, todas as escolas destacam a importância de se diferenciarem através da liberdade curricular, da adoção de metodologias ativas e da implementação de práticas pedagógicas orientadas para os desafios contemporâneos da educação.

A autonomia é frequentemente associada à capacidade de adaptar o currículo às necessidades dos alunos e aos valores da escola. De acordo com Estêvão (1998), a autonomia no ensino privado é não apenas uma prerrogativa legal, mas também uma oportunidade estratégica para a construção de modelos educativos próprios, inovadores e ajustados aos contextos locais. Esta potencialidade é particularmente evidente na Escola A (2023), que menciona a “autonomia para desenhar percursos educativos personalizados”, e na Escola C (2019), que valoriza a “flexibilidade curricular como instrumento de inovação”.

As práticas pedagógicas inovadoras são também valorizadas, especialmente em termos de metodologias de ensino e avaliação. Algumas escolas referem explicitamente o trabalho por projetos, a aprendizagem cooperativa ou a utilização de tecnologias digitais como parte integrante do seu projeto educativo. Como salientam Cabral e Alves (2018), a inovação educativa requer contextos institucionais que favoreçam a experimentação, a colaboração e o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, criando condições para a emergência de práticas transformadoras.

Ainda que com diferentes níveis de densidade e profundidade, os projetos analisados evidenciam um compromisso com uma escola que se reinventa, que aprende com a prática e que dá espaço à criatividade e à iniciativa. Esta articulação entre autonomia institucional e inovação pedagógica é, para Sancho Gargallo (2024), um dos pilares de uma liderança educativa comprometida com a melhoria contínua, a inclusão e a qualidade da aprendizagem.

A análise do quadro que sintetiza toda esta informação (Apêndice IV – Inovação e autonomia nos projetos educativos) revela que as escolas privadas valorizam a autonomia como um pilar estruturante da sua identidade e da sua ação pedagógica. A inovação, por sua vez, é concebida como um processo contínuo e dinâmico, que exige condições organizacionais favoráveis e uma liderança capaz de promover a criatividade, a

experimentação e a adaptação constante às mudanças educativas (Cabral & Alves, 2018; Estêvão, 1998). A articulação destas duas dimensões traduz-se em projetos educativos que, apesar da diversidade de contextos institucionais, afirmam uma visão contemporânea, crítica e transformadora da educação.

3.3.6. Relação com a comunidade educativa nos projetos educativos

A relação com a comunidade educativa é destacada como um pilar identitário nas escolas privadas analisadas, refletindo uma compreensão alargada da missão educativa enquanto processo partilhado entre diferentes atores: alunos, famílias, docentes e parceiros externos. Esta dimensão relacional, frequentemente designada como "educação partilhada", traduz-se na valorização do envolvimento parental, no incentivo à participação ativa dos alunos e na articulação com instituições da comunidade.

Nos projetos educativos, esta relação assume múltiplas formas: desde o acompanhamento das famílias no percurso escolar dos filhos, até à promoção de projetos de voluntariado e cidadania ativa. De acordo com Silva (2003), uma escola inclusiva e democrática constrói-se na base de relações de cooperação, diálogo e corresponsabilidade. Esta visão está patente, por exemplo, na Escola D (2022), onde se refere o “envolvimento permanente dos encarregados de educação na vida da escola”, ou na Escola C, que defende “a abertura da escola ao meio”.

A relação com a comunidade é igualmente concebida como uma dimensão formativa, permitindo aos alunos desenvolver competências sociais, sentido de responsabilidade e consciência cívica. Esta perspetiva está em sintonia com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), que enfatiza o papel das escolas na formação de cidadãos autónomos, solidários e participativos. Tal como sublinha Sancho Gargallo (2024), uma escola comprometida com a democracia educativa precisa de reconhecer a comunidade como coautora dos processos formativos, valorizando os saberes locais e as redes de colaboração que ampliam o impacto da ação educativa.

Embora nem todos os projetos educativos desenvolvam esta relação com o mesmo grau de detalhe, é evidente a convergência na valorização da escola como espaço de interações significativas com a comunidade educativa, entendida não apenas como suporte, mas como parte ativa e corresponsável na construção do projeto pedagógico.

As evidências da análise do quadro presente em Apêndice IV – Relação com a comunidade educativa nos projetos educativos, apontam a ideia de que as escolas privadas reconhecem a importância das relações interpessoais e institucionais na concretização de uma educação integral e comprometida com o bem-estar coletivo. A abertura à comunidade, a corresponsabilidade educativa e a participação cívica revelam-se elementos estruturantes dos discursos institucionais (Silva, 2003), apontando para modelos escolares que valorizam a interação entre o espaço escolar e o seu contexto sociocultural.

3.3.7. Síntese interpretativa dos projetos educativos analisados

A análise dos cinco projetos educativos revelou um conjunto de padrões comuns que refletem uma visão partilhada da missão educativa por parte das escolas privadas, apesar da sua diversidade institucional. Estes padrões convergem em torno de princípios estruturantes que refletem quer as tendências contemporâneas na liderança escolar, quer os desafios específicos do setor privado.

1. Clareza estratégica e visão partilhada

Todas as escolas analisadas apresentam uma missão institucional clara, ancorada em valores como a formação integral, a excelência, a cidadania e o respeito pela diversidade. O papel do diretor é frequentemente descrito como figura catalisadora desta visão, alinhando com a ideia de liderança estratégica e mobilizadora (Fonseca & Araújo, 2022). A articulação entre os princípios educativos e os objetivos estratégicos revela uma consciência institucional sobre a direção a seguir, ainda que com variações na densidade e formalismo dos discursos.

2. Ênfase na gestão pedagógica e na valorização das equipas docentes

Existe uma preocupação transversal com a coordenação pedagógica, a formação contínua dos professores e o acompanhamento dos alunos. As escolas promovem modelos de supervisão próximos, inspirados numa liderança pedagógica que reconhece o papel central das equipas docentes no sucesso escolar (Costa & Figueiredo, 2012). O trabalho colaborativo e a aposta na estabilidade das equipas surgem como sinais de uma cultura organizacional sólida.

3. Compromisso com o sucesso educativo e com a personalização das aprendizagens

A conceção de sucesso escolar ultrapassa os resultados académicos, sendo associada ao desenvolvimento integral do aluno e à promoção do seu bem-estar. Esta visão, próxima do que preconiza o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), manifesta-se em práticas de diferenciação pedagógica, de acompanhamento individualizado e de valorização das especificidades de cada aluno. A liderança educativa, neste contexto, articula intencionalidade pedagógica com responsabilidade ética e inclusão (Sancho Gargallo, 2024).

4. Valorização da cultura institucional e do clima relacional

Os projetos educativos sublinham a importância das relações interpessoais, da escuta ativa e da confiança entre os membros da comunidade escolar. Este enfoque no clima organizacional, coerente com os estudos que associam ambientes positivos à motivação, ao bem-estar e ao desempenho dos alunos (Silva & Lima, 2011), é ampliado por uma liderança que procura criar culturas colaborativas e partilhadas de sentido (Sancho Gargallo, 2024).

5. Abertura à inovação e valorização da autonomia

A autonomia é assumida como oportunidade para inovar nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na gestão dos tempos e espaços de aprendizagem. A flexibilidade curricular é entendida como instrumento de personalização e de resposta aos desafios da contemporaneidade, com várias escolas a adotarem metodologias ativas, como o trabalho de projeto ou a aprendizagem cooperativa (Cabral & Alves, 2018). Esta abordagem encontra respaldo numa liderança educativa que favorece ambientes propícios à experimentação pedagógica e ao desenvolvimento profissional (Sancho Gargallo, 2024).

6. Conceção alargada da comunidade educativa

As escolas analisadas reconhecem a importância do envolvimento das famílias e da articulação com o meio envolvente, assumindo a comunidade como parte integrante da sua missão educativa. As parcerias com instituições externas, a cidadania ativa e a corresponsabilidade educativa são marcas de uma escola aberta ao mundo (Silva, 2003). Esta perspetiva integra a liderança educativa como mediadora entre escola e território, valorizando a participação e o compromisso ético com o bem comum (Sancho Gargallo, 2024).

Em síntese, os projetos educativos analisados revelam instituições com identidade própria, mas unidas por uma matriz comum: uma educação de qualidade, personalizada, ética, inovadora e comprometida com o desenvolvimento humano e social. A leitura cruzada destes documentos confirma a centralidade da liderança, da autonomia e do envolvimento comunitário como eixos estruturantes da ação educativa no ensino privado. A liderança educativa, quando inspirada numa visão integral, inclusiva e sustentável da escola, potencia a transformação pedagógica e cultural das instituições (Sancho Gargallo, 2024).

A análise dos projetos educativos permitiu identificar padrões comuns e especificidades institucionais que refletem as opções estratégicas e os valores orientadores das escolas privadas participantes. No entanto, para uma compreensão mais aprofundada do papel da liderança no contexto do ensino privado, torna-se necessário articular estes dados com os testemunhos recolhidos nas entrevistas aos diretores. Esta triangulação de fontes possibilita uma leitura mais robusta e integrada da realidade educativa, cruzando as intenções declaradas nos documentos institucionais com as práticas e perceções expressas pelos líderes escolares. Nos pontos que se seguem, procede-se, assim, à análise comparada entre os discursos institucionais e as narrativas dos diretores, com o objetivo de aprofundar a coerência, os alinhamentos e eventuais dissonâncias entre ambos os níveis de representação.

3.4. Triangulação dos dados

As estratégias de triangulação adotadas incluíram a análise cruzada entre entrevistas e documentos institucionais, a codificação sistemática de categorias em grelhas analíticas, e a verificação de coerência interna por meio de leituras críticas sucessivas. Estas medidas visaram aumentar a credibilidade dos dados e mitigar potenciais enviesamentos decorrentes da posição do investigador.

A triangulação constitui uma etapa central nesta investigação, permitindo entrecruzar os dados obtidos nas entrevistas com os diretores (A–E) e os conteúdos dos projetos educativos das respetivas escolas (A–E). Esta metodologia favorece a validação cruzada de resultados, reforçando a robustez e a coerência interna da análise (Amado, 2017; Afonso, 2014). A leitura articulada destas duas fontes possibilita observar o grau de alinhamento entre as conceções dos líderes escolares e os documentos que orientam

formalmente a vida institucional, ajudando a compreender até que ponto a liderança se traduz numa ação educativa estruturada e partilhada.

A análise prossegue, assim, pelas seis categorias principais que organizaram os dados: visão e liderança estratégica; gestão pedagógica e curricular; foco no sucesso educativo; cultura organizacional e clima escolar; inovação e autonomia; e relação com a comunidade educativa.

3.4.1. Triangulação da visão e liderança estratégica

Em todos os casos analisados, as escolas apresentam declarações de missão que evidenciam um compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos, a excelência académica e a formação de valores. Esta intenção é particularmente visível nas Escolas A, B e E, onde tanto os diretores como os projetos educativos expressam com clareza a importância de uma liderança que articula visão estratégica com ação pedagógica. Os Diretores A e B enfatizam a necessidade de coerência entre os valores institucionais e as práticas quotidianas, visão que encontra eco nos respetivos projetos.

Contudo, tal como se consegue perceber no Apêndice II – Visão e liderança estratégica, nas Escolas C e D, verifica-se uma ligeira dissonância: apesar de os diretores se descreverem como agentes fortemente envolvidos na orientação da cultura escolar, os projetos educativos apresentam formulações mais genéricas e menos densas em termos de liderança estratégica. Esta divergência poderá refletir uma prática mais viva do que a formalização documental permite evidenciar, reforçando a importância de revisitar os documentos institucionais como instrumentos de alinhamento e atualização contínua.

3.4.2. Triangulação da gestão pedagógica e curricular

A supervisão e a coordenação pedagógica são valorizadas pelos cinco diretores, embora com diferentes níveis de formalização nos projetos educativos. Nas Escolas A e D, há uma clara correspondência entre o discurso dos diretores e as práticas descritas nos documentos: ambas destacam a existência de estruturas de apoio à prática docente, momentos de reflexão coletiva e investimento na formação contínua.

Já nas Escolas B e C, embora os diretores reconheçam a importância da gestão curricular, esta não surge de forma sistemática nos projetos, o que pode indicar uma lacuna entre prática e normatividade. A Escola E, por seu lado, revela um discurso diretor mais centrado na proximidade pedagógica do que numa gestão curricular estruturada, o que se reflete numa menor densidade do projeto educativo nesta dimensão. Esta categoria

mostra, portanto, zonas de tensão entre a intencionalidade pedagógica e a sua institucionalização formal.

3.4.3. Triangulação do foco no sucesso educativo

A categoria do sucesso educativo é aquela em que se observa maior convergência entre fontes. Todos os diretores atribuem importância central à personalização das aprendizagens, à atenção à diversidade e ao acompanhamento próximo dos alunos. Esta visão encontra expressão coerente nos projetos educativos, que apresentam estratégias específicas para garantir equidade, diferenciação pedagógica e apoio ao aluno.

Esta sintonia reforça a ideia de que o sucesso educativo é, de facto, um eixo estruturante da ação das escolas privadas analisadas, indo ao encontro da literatura que aponta para a liderança comprometida com os resultados e com o bem-estar dos alunos como um fator decisivo para o desempenho escolar (Fonseca & Araújo, 2022).

Como referem Ribeiro e Gonçalves (2019), o sucesso educativo é fortemente influenciado pelas representações e práticas pedagógicas dominantes nas escolas, sendo essencial que estas integrem uma abordagem centrada no aluno e nas suas necessidades, promovendo uma aprendizagem significativa e com sentido.

3.4.4. Triangulação da cultura organizacional e clima escolar

A valorização das relações interpessoais, da estabilidade das equipas e de um ambiente escolar positivo emerge com destaque nos testemunhos dos Diretores A, C e D, e está igualmente refletida nos projetos educativos das suas respetivas escolas. Nestes casos, a cultura organizacional é descrita como um espaço de confiança, proximidade e partilha, reforçada por práticas de valorização dos profissionais.

Nas Escolas B e E, embora os diretores mencionem um ambiente positivo, os projetos educativos são menos explícitos quanto às práticas institucionais que sustentam o clima escolar, o que poderá sugerir uma menor intencionalidade formalizada. Ainda assim, a coerência entre discurso e vivência é um dado presente, sendo esta categoria uma das que mais fortemente revela a marca humana da liderança.

3.4.5. Triangulação da inovação e autonomia

A flexibilidade curricular e a abertura à experimentação pedagógica são referidas com entusiasmo pelos Diretores B e D, cujas escolas formalizam nos projetos educativos estratégias ligadas à inovação, à autonomia dos professores e à diversificação das

metodologias de ensino. Estas instituições apresentam-se como espaços de liberdade pedagógica e dinamismo educativo.

Por outro lado, as Escolas A, C e E revelam maior prudência: embora os diretores expressem abertura à inovação, esta não surge como um eixo estruturante dos projetos educativos, que mantêm uma orientação mais clássica. Esta disparidade poderá refletir diferenças de contexto, de tradição institucional ou de maturidade na implementação de práticas inovadoras. Ainda assim, destaca-se o reconhecimento generalizado da importância da autonomia como condição de resposta às necessidades dos alunos.

3.4.6. Triangulação da relação com a comunidade educativa

A relação com as famílias e com o meio envolvente surge como uma preocupação transversal. Todos os diretores sublinham o valor da proximidade com os encarregados de educação, da escuta ativa e da abertura à colaboração. Esta visão encontra reflexo nos projetos educativos, sobretudo nas Escolas A e E, onde se evidenciam mecanismos formais de envolvimento, como reuniões sistemáticas, projetos de cidadania e redes de parcerias.

Nas restantes escolas, a relação com a comunidade está presente, mas de forma mais genérica e menos estruturada. A triangulação nesta categoria confirma, no entanto, uma forte valorização da relação escola-família, reconhecida como indispensável para o sucesso educativo e a coesão institucional.

3.4.7. Conclusão da triangulação

A análise integrada das entrevistas e dos projetos educativos permite afirmar que, de modo geral, existe um alinhamento significativo entre os discursos dos diretores e as orientações institucionais das escolas privadas estudadas. Em várias categorias, especialmente nas relativas ao sucesso educativo, à cultura organizacional e à liderança estratégica, verifica-se uma sintonia evidente entre pensamento, prática e normatividade.

Contudo, algumas divergências merecem reflexão. Em certos casos, os diretores revelam práticas e convicções que não encontram correspondência clara nos projetos educativos, sugerindo uma possível desatualização dos documentos ou uma prevalência da liderança prática sobre a liderança institucionalizada. Isto aponta para a necessidade de as escolas revisitarem periodicamente os seus projetos educativos, assegurando que estes refletem a identidade viva e evolutiva das comunidades que representam.

A triangulação confirma, assim, a centralidade da liderança na configuração das práticas escolares, validando o pressuposto de que o papel do diretor é determinante na construção de culturas organizacionais orientadas para o sucesso educativo. Simultaneamente, sublinha o valor dos projetos educativos como instrumentos de coesão, de comunicação e de intencionalidade estratégica. A coerência entre liderança prática e orientação institucional surge, por isso, como um dos principais desafios e oportunidades para as escolas privadas contemporâneas.

Conclusões

A presente investigação teve como objetivo compreender o papel do diretor na promoção do sucesso educativo em escolas privadas portuguesas, através da análise de cinco instituições com um percurso formativo completo. Combinando entrevistas a diretores e a análise dos respetivos projetos educativos, procurou-se captar não apenas as conceções de liderança que orientam a sua ação, mas também a forma como estas se refletem nas práticas pedagógicas, na cultura organizacional e na relação com a comunidade educativa.

Os resultados revelam que os diretores entrevistados reconhecem e valorizam profundamente o seu papel estratégico, tanto na definição da visão e identidade institucional, como na mediação entre os objetivos educativos e as dinâmicas quotidianas da escola. As suas práticas evidenciam uma liderança próxima, comprometida com a supervisão pedagógica e com o acompanhamento das equipas docentes, confirmando a centralidade da liderança instrucional (Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008).

Paralelamente, destaca-se uma compreensão ampla de sucesso educativo — não limitada aos resultados académicos, mas alargada ao desenvolvimento integral, ao bem-estar e à valorização das trajetórias individuais dos alunos. Esta visão humanista e inclusiva, assente na equidade, na diferenciação e na atenção à diversidade, reforça o alinhamento com uma liderança ética e transformacional (Guerra, 2006; Fonseca & Araújo, 2022).

A análise dos projetos educativos revelou, no entanto, alguma disparidade entre os discursos e os documentos. Em alguns casos, a visão estratégica expressa pelos diretores não encontra tradução densa nos textos institucionais, revelando uma distância entre o que se pratica e o que se formaliza. Esta constatação reforça a importância de garantir coerência entre liderança exercida e narrativa institucional, condição essencial para a credibilidade, identidade e eficácia das organizações educativas.

A triangulação dos dados permitiu, assim, validar os principais achados, confirmando o papel estruturante da liderança escolar no contexto privado. Evidenciaram-se dimensões cruciais como a estabilidade das equipas, a comunicação interna, o envolvimento da comunidade educativa e a valorização de práticas pedagógicas inovadoras. A autonomia de gestão, característica do setor privado, mostrou-se um fator potenciador de lideranças flexíveis e responsivas, mas que exige também competências estratégicas, sensibilidade ética e capacidade adaptativa.

Este estudo contribui, portanto, para uma compreensão mais aprofundada da realidade das escolas privadas em Portugal, num momento em que se intensificam os debates sobre modelos de gestão e qualidade educativa. Ao evidenciar a centralidade do diretor enquanto agente estratégico e pedagógico, a investigação reforça a ideia de que o sucesso educativo não depende apenas de recursos materiais, mas sobretudo de lideranças conscientes, colaborativas e alinhadas com os valores e objetivos institucionais. Os dados obtidos podem informar políticas de formação e desenvolvimento de quadros de direção, sublinhando a necessidade de modelos integradores que valorizem a inovação, a participação da comunidade e a construção de uma cultura pedagógica sólida.

Apesar da consistência analítica proporcionada pela triangulação de dados, esta investigação apresenta limitações que importa reconhecer. O número reduzido de casos e a natureza qualitativa da abordagem impedem qualquer generalização. O facto de a amostra incluir apenas diretores de escola que aceitaram participar voluntariamente pode introduzir um viés de autorrepresentação. Além disso, os projetos educativos, enquanto documentos públicos e estrategicamente redigidos, poderão não refletir com rigor a prática vivida no quotidiano escolar. Por outro lado, a posição do investigador, com experiência na direção escolar, pode ter influenciado a interpretação dos dados, apesar das estratégias de mitigação adotadas (como a codificação sistemática e a leitura crítica de pares). Por fim, a exclusividade da análise a escolas privadas em Portugal continental exclui outras realidades geográficas ou modelos híbridos de governação educativa.

Não obstante, esta dissertação oferece pistas relevantes para o desenvolvimento de futuras investigações. Seria pertinente alargar o estudo à comparação entre escolas públicas e privadas, ou à análise do impacto da liderança a partir da perspetiva de outros elementos da comunidade educativa — professores, alunos ou encarregados de educação. Esta ampliação permitiria enriquecer a compreensão do papel do diretor e aprofundar a análise da liderança enquanto fenómeno relacional e sistémico.

Em última instância, a presente investigação propõe-se também como contributo para a reflexão dos próprios líderes escolares, convidando à construção de uma liderança mais coerente, consciente e orientada para os desafios atuais do sistema educativo. Reforçando a centralidade da liderança pedagógica, esta dissertação procura não apenas interpretar a realidade, mas também inspirar práticas que coloquem a aprendizagem, a justiça educativa e a participação no centro da ação escolar.

A liderança escolar, sobretudo no ensino privado, surge assim como um campo fértil de experimentação, inovação e compromisso ético. Espera-se que esta investigação possa inspirar diretores em funções, futuros líderes escolares e decisores políticos a valorizar a construção de culturas organizacionais centradas nos alunos, nos professores e na missão educativa comum. A transformação do sistema educativo passa, inevitavelmente, pelo fortalecimento de lideranças visionárias, humanas e pedagogicamente comprometidas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação (3ª ed.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://scispace.com/pdf/manual-de-investigacao-qualitativa-em-educacao-lmtf05hf8v.pdf>
- Apple, M. (2001). Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, 1(1), 5–33.
https://www.researchgate.net/publication/240609547_Reestruturacao_Educativa_e_Curricular_e_as_Agendas_Neoliberal_e_Neoconservadora_Entrevista_com_Michael_Apple
- Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J., Costa, L., & Nunes, P. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio* (1.ª ed.). Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
https://www.researchgate.net/publication/277190510_Projectos_educativos_elaboracao_monitorizacao_e_avaliacao_guiao_de_apoio
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: Tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 79-109). Edições Asa.
https://www.researchgate.net/publication/317042698_BARROSO_Joao_2003_Regulacao_e_desregulacao_nas_politicas_publicas_tendencias_emergentes_em_estudos_de_educacao_comparada_In_Joao_Barroso_org_A_escola_publica_regulacao_desregulacao_privatizacao_Porto
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: Em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (Orgs.), *A emergência do director da escola: Questões políticas e organizacionais* (pp. 11–22). Aveiro: Universidade de Aveiro.

https://www.researchgate.net/profile/Joao-Barroso-7/publication/317045432_BARROSO_Joao_2011_Direccao_de_escolas_e_regulacao_das_politicas_em_busca_do_unicornio_In_Antonio_Neto-Mendes_Jorge_Adelino_Costa_Alexandre_Ventura_org_A_emergencia_do_director_da_escola_questoes_polit/links/5922ec220f7e9b997945b065/BARROSO-Joao-2011-Direccao-de-escolas-e-regulacao-das-politicas-em-busca-do-unicornio-In-Antonio-Neto-Mendes-Jorge-Adelino-Costa-Alexandre-Ventura-org-A-emergencia-do-director-da-escola-questoes-p.pdf

Barroso, J., & Viseu, J. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: De uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação*, 24(84), 897–921. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300008>

Beck, E., Oliveira, F., Lolato, A., Capelette, P., Pereira, G., & Duarte, R. (2023). Gestão escolar pública e privada: Um estudo de caso. *ConSensu*, edição especial, Palotina-PR. https://www.researchgate.net/publication/377224945_Gestao_privada_das_escolas_publicas_-_percepcoes_de_docentes_portugueses

Bento, A. (2010). Liderança contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário. In A. Bento & A. Mendonça (Eds.), *Educação em tempo de mudança: Liderança, currículo, inovação, supervisão* (2.^a ed.). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. <https://cie.uma.pt/publications/livros-04-14/007-escola-tempo-crise.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges-Ferro, A. (2017). A liderança transformacional em equipas educacionais. In *EDUNOVATIC 2017 Conference Proceedings – 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, December 12-14, 2017* (p. 599). Eindhoven, NL: Adaya Press. <http://hdl.handle.net/10400.21/9219>

- Cabral, I., & Alves, J. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/26820>
- Carvalho, A. (2019). *O diretor da escola privada e a sua liderança (estudo de caso)* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10348/9434>
- Castilho, S. (1999). *Manifesto para a educação em Portugal*. Lisboa: Texto Editora.
- Coelho, A. (2011). *Gestão escolar e inovação – Novas tendências em gestão escolar a partir das teorias em gestão da inovação* (Tese de doutoramento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9606>
- Cortes, M. (2013). *Perfis de liderança em contexto escolar: Delegação ou concentração de poder e seus reflexos motivacionais* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora). Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais. <https://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/10949/1/TESE.pdf>
- Costa, J., & Figueiredo, S. (2012). Liderança instrucional e currículo: Uma análise focada nas escolas do ensino secundário. In *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 99–112). Curitiba: Editora CRV.
- Costa, J. (2016). Dos significados de sucesso. *Noesis*, 6. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_-_boletim_dge_6_setembro2016.pdf
- Cotovio, J. (2004). *O ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Deal, T., & Peterson, K. (2002). *Shaping school culture: The heart of leadership* (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479930.pdf>
- Delgado, J., Carvalho, J., Romão, P., & Martins, P. (2021). Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspetiva dos diretores. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.18920>

- DGEEC. (2021). *Resultados Escolares – Indicador de Equidade*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6585793c9f2b73a86522356b>
- DGEEC. (2022). *Resultados Escolares: Sucesso e Equidade no Ensino Básico e Secundário*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/>
- DGEEC. (2023). *Relatório Anual sobre o Ensino Privado em Portugal*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.mec.pt/relatorios/ensino_privado_2023
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 305–316. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8802.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Página inicial*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/>
- Direção Regional de Educação da Madeira. (2020). *Sucesso educativo pela formação integral, holística e personalizadora de cada aluno*. Revista Diversidades, (47), 7–12. Recuperado de https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/RevistaDiversidades47.pdf
- Escola A. (2023). *Projeto Educativo 2023-2027*. São João da Madeira: Escola A.
- Escola B. (2021). *Projeto Educativo 2021-2023*. Seixal: Escola B.
- Escola C. (2019). *Compromisso Educativo 2019-2023*. Fafe: Escola C.
- Escola D. (2022). *Projeto Educativo 2022-2025*. Águeda: Escola D.
- Escola E. (2023). *Projeto Educativo 2023-2024*. Lisboa: Escola E.
- Estêvão, C. (1998). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 23-35. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1447/361>
- Eurydice; European Commission / EACEA. (2014). *Financing schools in Europe: Mechanisms, methods and criteria in public funding*. Publications Office of the European Union. <https://www.erasmusplus.sk/uploads/publikacie/170EN.pdf>
- Fonseca, F., & de Araújo, J.(2022). Gestão e liderança da escola: O envolvimento do diretor na formação. *EduSer*, 14(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v14i1.173>

Formosinho, J. (2002). *Organização escolar e desenvolvimento curricular*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidática.

Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, A. , & Gouveia, F. (2022). Processos de liderança no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular [Leadership processes in the Curricular Autonomy and Flexibility Project; Procesos de liderazgo en el Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular]. *Revista Brasileira de Educação*, 27(86), 1-18.
<https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002936>

Franco, J., Sousa, P., & Sá, S. (2022). *Liderança e inovação educativa*. *Revista Multidisciplinar Humanidades & Tecnologias (FINOM)*, 38, 108–135.
<http://hdl.handle.net/10198/26162>

Frota, A. (2011). *Gestão escolar e culturas docentes: o público e o privado em análise* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6004/1/5118.pdf>

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.

Godinho, J. (2013). *O papel do gestor escolar* (Mestrado em Ciências da Educação — Administração Educacional). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/10346>

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Princípia.

Khan, Z., Nawaz, A., & Ullah Khan, I. (2016). *Leadership theories and styles: A literature review*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/293885908_Leadership_Theories_and_Styles_A_Literature_Review

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
<https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

- Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73. <http://journals.openedition.org/spp/1383>
- Lima, J., & Melo, A. (2016). As escolas privadas e os seus clientes: Estratégias organizacionais de promoção da oferta e de regulação das admissões. *Forum Sociológico*, 29. <http://sociologico.revues.org/1514>
- Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). A figura do diretor – (Des)continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (13), 137–154. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3392>
- Matos, M. (1996). Projeto educativo, formação contínua e identidade docente. *Educação, Sociedade & Culturas*, (6), 73-92. <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/1326>
- Meireles-Coelho, C., & Silva, M. (2007). Educação para a tolerância numa escola inclusiva e plural para todos. In A. P. Pedro, A. Martins & C. Fernandes (Coords.), *Congresso Educação e Democracia: representações sociais, práticas educativas e cidadania* (pp. 290–296). Universidade de Aveiro. Disponível em <https://roderic.uv.es/bitstreams/cd039588-4b54-4ab4-88e6-5610df500234/download>
- Ministério da Educação. (s.d.). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo*. Governo de Portugal. <https://pnpse.min-educ.pt/programa>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mintzberg, H. (1990). *The Manager's Job: Folklore and Fact*. Harvard Business Review, 68(2), 163–176. <https://hbr.org/1990/03/the-managers-job-folklore-and-fact>
- Mintzberg, H. (2013). *Simply managing*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Mintzberg, H., & Gosling, J. (2003). Educação em administração. Educando administradores além das fronteiras. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 43(2), 29–43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155117962002>
- Morgado, J., & Mendes, B. (2012). *Discursos políticos sobre educação em Portugal: existe lugar para a contextualização curricular?* *Revista Interações*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1535>

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- Neves, M., Jordão, F., Pina e Cunha, M., Vieira, D., & Coimbra, J. (2016). *Estudo de adaptação e validação de uma escala de perceção de liderança ética para líderes portugueses*. *Análise Psicológica*, 34(2), 165–176. <https://doi.org/10.14417/ap.1028>
- Pessoa, C. (2018). *Liderança na escola de hoje: competências essenciais à liderança do diretor de escola* (Tese de doutoramento). Universidade Lusófona. <https://hdl.handle.net/10437/9394>
- Pinheiro, A. (2011). *O Ensino Privado em Portugal: as razões de escolha dos encarregados de educação/pais*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/8091>
- Portugal. (1979). Lei n.º 9/79, de 19 de março (Lei de Bases para o Ensino Particular e Cooperativo). *Diário da República* n.º 66/1979, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/9-1979-491025>
- Portugal. (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República* n.º 79/2008, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-236148>
- Portugal. (2009). Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. *Diário da República* n.º 176/2009, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/224-2009-484708>
- Portugal. (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República* n.º 127/2012, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-196610>
- Portugal. (2013). Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo). *Diário da República* n.º 213/2013, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/152-2013-245078>
- Portugal. (2017). Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República* n.º 143/2017, Série II. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107993276>
- Portugal. (2018a). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115000106>
- Portugal. (2018b). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115000116>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A., & Gonçalves, D. (2019). Ensinar bem, aprender melhor: Representações sobre o sucesso educativo. In *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 606–613). Bragança: Instituto Politécnico. <http://hdl.handle.net/10198/15084>

Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Sancho Gargallo, M. (2024). Liderazgo educativo y autonomía escolar: claves para el cambio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 1–20. <https://www.researchgate.net/publication/381343134>

Santos, J., Pedro, L., & Brites, R. (2023). E-leadership and new leadership skills for effective leaders in the public sector within contexts of telework – A Delphi method study. In C. Machado & J. P. Davim (Eds.), *Managerial challenges of Industry 4.0* (pp. 79–105). Science Press, EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/978-2-7598-2627-8>

Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Silva, P. (2003). Escola-Família, Uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder. *Interações: Sociedade E As Novas Modernidades*, 5(8). Obtido de <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/148>

Silva, S., & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (45-1), pp. 111-142. https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_7

Spears, L. (2004). Practicing servant-leadership. *Leader to Leader*, 34, 7–11. <https://doi.org/10.1002/ltl.94>

Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

Tomé, F. (2013). Factores socioeconómicos e sucesso educativo. *AGIR - Revista Interdisciplinar de Ciências Sociais e Humanas*, 1(3). <http://hdl.handle.net/10314/2492>

- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1109/919>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Framework de Ação sobre Educação Inclusiva*. Salamanca, Espanha. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMAN.PDF>
- Vieira, M. (2013a). *Gramática escolar e (in)scenso: Os projetos Fénix, Turma Mais e ADI* (Tese de doutoramento). Universidade Católica Portuguesa. <https://ciencia.ucp.pt/files/39195024/38147968.PDF>
- Vieira, J. (2013b). *A eficácia escolar e liderança pedagógica percebida e o sucesso dos alunos* (Tese de doutoramento). Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/3344>
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). *Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure*. *Journal of Management*, 34(1), 89–126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Wu, Q., & Cormican, K. (2021). Shared leadership and team effectiveness: An investigation of whether and when in engineering design teams. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 569198. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569198>

Apêndice I – Guião da Entrevista

Introdução

Apresentação e contextualização

Agradecimento pela disponibilidade. Explicação do propósito da entrevista: compreender o papel das lideranças escolares na promoção do sucesso educativo. Garantia de confidencialidade e anonimato. Pedido de permissão para gravar a entrevista.

Introdução geral

Pode começar por descrever brevemente o seu percurso profissional e a sua experiência como diretor desta escola?

Caracterização da Escola

Dimensão e estrutura da escola

Quantos alunos frequentam atualmente esta escola?

Qual o número total de funcionários (docentes e não docentes)?

Em que ano a escola passou a oferecer todos os níveis de ensino que tem atualmente?

Recursos e infraestrutura

Quais são as principais infraestruturas disponíveis na escola (biblioteca, laboratórios, salas de informática, ginásio, etc.)?

Existem projetos em andamento para melhorias nas infraestruturas?

Perfil do corpo docente

Qual a idade média dos docentes desta escola?

Existem dificuldades na contratação ou retenção de docentes?

População estudantil e desempenho académico

Qual o perfil socioeconómico predominante dos alunos?

Qual a taxa de sucesso escolar dos alunos?

Qual a taxa de *rematricula* dos alunos de um ano letivo para o outro?

Qual a percentagem de alunos que ingressa no ensino superior?

Há programas específicos para apoiar alunos em situação de vulnerabilidade?

Projeto Educativo e Visão Estratégica

Sobre o projeto educativo

Como o projeto educativo desta escola reflete os valores e objetivos institucionais?

De que forma o projeto educativo foi construído e qual o papel da liderança neste processo?

Existem mecanismos para a atualização ou revisão periódica do projeto educativo?

Impacto no sucesso educativo

Que relação identifica entre o projeto educativo e os resultados académicos ou desenvolvimento global dos alunos?

Como o projeto educativo orienta as práticas pedagógicas e os métodos de ensino na escola?

Práticas de Liderança e Gestão

Estilos de liderança

Como descreveria o seu estilo de liderança?

De que forma o seu estilo influencia o ambiente escolar e as relações interpessoais na comunidade educativa?

Tomada de decisão

Pode dar exemplos de decisões estratégicas que tomou recentemente e que considera terem impacto direto no sucesso educativo?

Como envolve outros membros da comunidade escolar (docentes, pais, alunos) nas tomadas de decisão?

Desafios na liderança

Quais os principais desafios que enfrenta enquanto diretor?

Como equilibra os aspetos académicos, administrativos e financeiros da gestão escolar?

Inovação e Estratégias Pedagógicas

Medidas para o sucesso educativo

Quais as principais estratégias ou programas implementados pela escola para promover o desempenho académico dos alunos?

Existe espaço para metodologias pedagógicas inovadoras ou personalizadas?

Ambiente escolar e motivação

Que medidas são adotadas para garantir um ambiente escolar saudável e motivador para alunos e professores?

Como promove a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores?

Conclusão

Reflexão final

Na sua perspetiva, o que mais poderia ser feito, enquanto liderança, para melhorar o sucesso educativo nesta escola?

Existe algum aspeto que gostaria de destacar e que não foi abordado?

Encerramento

Agradecimento pela colaboração e reforço da importância do contributo para a investigação.

Explicação dos próximos passos (ex.: análise de dados, possibilidade de partilha de resultados futuros).

Apêndice II – Sinopse das Entrevistas

Sinopse da Entrevista – Diretor da Escola A

A entrevista com o Diretor da Escola A evidenciou um percurso de vida e de liderança fortemente marcado pelo envolvimento cívico e educativo desde o período pós-25 de Abril. A sua primeira experiência em contextos de alfabetização de adultos, inspirada no modelo de Paulo Freire, consolidou a convicção de que a escola deve ser um espaço de transformação social, centrado na proximidade com os aprendentes e no desenvolvimento da resiliência.

A Escola A nasceu no final da década de 1980 como projeto pessoal e familiar, fruto do desejo de proporcionar aos filhos e à comunidade uma resposta educativa diferenciada. O diretor destacou o caráter arriscado e visionário do investimento inicial, que permitiu a criação de instalações próprias no início da década de 1990 e a consolidação progressiva da instituição. Atualmente, a escola oferece educação desde a creche até ao ensino secundário, procurando assegurar um percurso educativo contínuo, coeso e adaptado às exigências do presente.

No plano pedagógico, salientou-se a aposta no acompanhamento individualizado dos alunos, aliado à corresponsabilização das famílias. A liderança exercida pelo Diretor pauta-se por uma visão humanista e empreendedora, valorizando a exigência académica, mas também a formação de valores como responsabilidade, solidariedade e competitividade saudável. Esta visão traduz-se numa cultura assente na proximidade, na confiança e na colaboração entre todos os intervenientes. O diretor sublinhou ainda que a escola procura estimular não apenas competências cognitivas, mas igualmente a preparação para a vida em sociedade, promovendo a autonomia e a cidadania ativa.

O Diretor reconheceu, no entanto, os desafios que se colocam às escolas privadas em Portugal, sublinhando a dependência exclusiva das propinas e a falta de reconhecimento do seu papel por parte do Estado. Defendeu que modelos alternativos, como o cheque-ensino, poderiam garantir maior equidade no acesso e verdadeira liberdade de escolha às famílias, permitindo que mais crianças beneficiassem de projetos educativos diferenciados.

Em síntese, a Escola A representa um projeto educativo que alia tradição, inovação e forte envolvimento comunitário, assumindo-se como um espaço de formação integral, construído sobre a resiliência, a visão estratégica e o compromisso social do seu fundador.

Sinopse da Entrevista – Diretor da Escola B

A entrevista com a direção da Escola B revelou uma liderança com mais de quatro décadas de experiência educativa, marcada por uma visão próxima, colaborativa e profundamente humanista. O diretor iniciou o seu percurso em 1986 e, ao longo do tempo, exerceu funções em escolas públicas e privadas, facto que lhe permitiu estabelecer comparações relevantes entre os dois contextos. Sublinhou que a escola pública, apesar dos méritos, está muitas vezes condicionada por processos burocráticos e lideranças horizontais que atrasam decisões e desgastam as equipas, ao passo que no ensino privado existe maior clareza organizacional e liberdade de ação.

A Escola B é caracterizada por um ambiente familiar e afetivo, onde as crianças podem iniciar o seu percurso desde o primeiro ano de vida até ao final do ensino secundário. A liderança da escola valoriza a confiança como elemento estruturante, defendendo que quanto mais tempo se passa com alunos, famílias e professores, mais fortes se tornam os laços. Esta filosofia traduz-se numa escola “quente”, em que a proximidade e o acompanhamento individualizado são centrais, permitindo criar relações sólidas e duradouras.

Do ponto de vista pedagógico, a Escola B aposta em metodologias flexíveis e inovadoras, que rompem com o modelo tradicional de sala de aula. Os professores são incentivados a utilizar diferentes espaços, como bibliotecas ou áreas comuns, para promover aprendizagens mais significativas. A direção salientou que o mérito e a dedicação docente são valorizados e reconhecidos, procurando criar uma cultura de motivação, partilha e compromisso.

Apesar de enraizada na tradição, a escola mantém uma postura de constante abertura à inovação, tendo aderido desde cedo à flexibilidade curricular e implementando projetos diferenciados que procuram colocar a instituição na linha da frente das práticas pedagógicas. A liderança sublinha ainda que a escola deve ser um espaço de paixão pela educação, onde professores e alunos se sintam motivados a aprender e a crescer em conjunto.

Em síntese, a Escola B assume-se como um projeto educativo assente na confiança, na proximidade e na valorização do mérito, distinguindo-se pela capacidade de conjugar tradição com inovação e por criar um ambiente educativo centrado nas relações humanas e na aprendizagem significativa.

Sinopse da Entrevista – Diretor da Escola C

A entrevista com o Diretor da Escola C evidenciou um percurso de mais de duas décadas ligado ao colégio, tendo assumido funções de direção em 2009. O entrevistado destacou o impacto das mudanças estruturais que a instituição atravessou, particularmente após 2019, quando deixou de beneficiar de contratos de associação e passou a depender exclusivamente das propinas. Essa transição obrigou a uma reestruturação profunda, mas também possibilitou uma renovação da identidade do projeto, que se expandiu desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo, mais recentemente, cursos profissionais.

A Escola C caracteriza-se, atualmente, por uma oferta educativa diversificada e por uma comunidade de dimensão média, com cerca de 300 alunos. O diretor sublinhou a importância de manter proximidade com os estudantes, continuando a lecionar, sempre que possível, para garantir um contacto direto com a realidade pedagógica. Esta opção reflete uma conceção de liderança próxima e comprometida com a experiência quotidiana da sala de aula.

Do ponto de vista organizacional, o colégio tem apostado na modernização das suas infraestruturas e na ampliação de espaços, incluindo projetos futuros como a construção de um auditório. A autonomia conquistada após a rutura com o financiamento estatal implicou maiores responsabilidades financeiras, mas também abriu espaço para maior flexibilidade e inovação.

Em termos pedagógicos, a escola desenvolve estratégias de apoio individualizado em todos os níveis, com professores adicionais em sala ou em pequenos grupos, e recorre a recursos digitais e plataformas educativas que permitem diversificar as aprendizagens. O diretor destacou, ainda, a existência de protocolos com clínicas externas que asseguram apoio terapêutico especializado, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva.

Em síntese, a Escola C representa um projeto resiliente, capaz de se reinventar em contextos adversos, e que aposta numa educação personalizada, sustentada na proximidade, na inovação e na diversidade de respostas educativas, mantendo sempre o foco no sucesso e no bem-estar dos alunos.

Sinopse da Entrevista – Diretor da Escola D

A entrevista com a Diretora da Escola D revelou uma liderança marcada pela estabilidade e pela formação diversificada. Psicóloga de formação, com mestrado em administração e gestão escolar, a diretora assumiu progressivamente funções de coordenação pedagógica, acompanhando o crescimento da instituição desde há mais de duas décadas. A sua experiência traduz-se numa visão que valoriza simultaneamente a dimensão técnica e humana da liderança educativa.

A Escola D conta atualmente com mais de 700 alunos e cerca de 135 funcionários, cobrindo todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário. A diretora destacou que o crescimento da escola resultou de uma resposta a solicitações das famílias, que sempre pressionaram no sentido da continuidade educativa. O percurso iniciado com o primeiro ciclo expandiu-se até ao 12.º ano, garantindo uma oferta diversificada e adaptada às exigências da comunidade.

No plano pedagógico, a Escola D privilegia o acompanhamento próximo e diferenciado dos alunos, procurando antecipar dificuldades e reduzir ao mínimo as retenções. A diretora sublinhou a estabilidade do corpo docente como fator determinante, fruto de uma política de valorização profissional e de criação de condições laborais que favorecem a permanência. O perfil socioeconómico predominante dos alunos corresponde à classe média, o que, segundo a entrevistada, reforça a missão da escola de ser acessível e de qualidade.

A liderança da Escola D assenta num modelo colegial, em que a tomada de decisão é partilhada e orientada para a construção coletiva do projeto educativo. Esta abordagem reforça a cultura de colaboração e o sentido de pertença, consolidando a identidade institucional. Apesar das dificuldades sentidas, nomeadamente na retenção de professores durante a pandemia, a escola conseguiu manter a estabilidade e a confiança das famílias, assegurando elevadas taxas de matrícula e sucesso académico.

Em síntese, a Escola D evidencia uma liderança colegial, atenta às necessidades dos alunos e das famílias, que se distingue pela estabilidade organizacional, pela aposta na qualidade pedagógica e pela capacidade de crescimento sustentado, sempre com foco na inclusão e na proximidade.

Sinopse da Entrevista – Diretor da Escola E

A entrevista com o Diretor da Escola E destacou a história centenária da instituição, fundada em 1898 e atualmente com mais de 1400 alunos e cerca de 200 funcionários. O diretor, com quase três décadas de experiência no colégio, sublinhou a forte ligação ao modelo pedagógico da escola e o papel das infraestruturas na qualidade educativa. A instituição ocupa uma quinta com cerca de quatro hectares, em Lisboa, que funciona como espaço verde e de aprendizagem ao ar livre, oferecendo ainda bibliotecas para todos os ciclos, cinco laboratórios científicos e diversos equipamentos desportivos.

A liderança da Escola E pauta-se por uma visão estratégica que alia tradição e inovação. O diretor salientou a importância do espaço físico enquanto recurso pedagógico, promovendo aulas no exterior e valorizando a ligação entre ambiente natural e aprendizagem. Sublinhou também a renovação constante das infraestruturas, com projetos de modernização e de atualização anuais, refletindo uma postura de “desassossego permanente” em busca de melhoria contínua.

Do ponto de vista pedagógico, a escola valoriza tanto o rigor académico como a formação integral dos alunos. O perfil socioeconómico predominante corresponde à classe média-alta, com forte presença de famílias de profissões liberais e quadros superiores. O diretor destacou, contudo, que este contexto exige conciliar padrões de exigência elevados com uma atenção redobrada ao acompanhamento e bem-estar dos estudantes, cujas famílias vivem, muitas vezes, sob intensa pressão profissional.

A escola apresenta taxas de sucesso académico muito elevadas, embora o diretor relativize o peso dos rankings, defendendo uma conceção de sucesso mais ampla, que inclui a dimensão humana, social e cidadã. A liderança aposta em projetos de inovação pedagógica, na diferenciação curricular e na autonomia dos docentes, assegurando que a escola se mantém atual e relevante.

Em síntese, a Escola E representa um projeto educativo consolidado, enraizado na tradição, mas permanentemente aberto à inovação. A aposta na qualidade das infraestruturas, no rigor académico e no equilíbrio entre exigência e bem-estar tornam-na uma instituição de referência, sustentada por uma liderança comprometida com a melhoria contínua e com a formação integral dos alunos.

Apêndice III – Caracterização dos Diretores Entrevistados

Diretor	Sexo	Grupo Etário	Formação de Base	Experiência em Direção Escolar	Tempo na Instituição
A	Masculino	60–69 anos	Economia, Contabilidade, Administração Pública, Gestão	33 anos	33 anos
B	Masculino	60–69 anos	Biologia, Gestão Escolar	25+ anos	30 anos
C	Masculino	50–59 anos	Humanidades, Administração Escolar	10+ anos	20+ anos
D	Feminino	40–49 anos	Psicologia, Administração Escolar, 1.º Ciclo e Pré-Escolar	7 anos (em regime colegial)	22 anos
E	Masculino	50–59 anos	Ciências Naturais e Biologia	6 anos	28+ anos

Fonte: próprio

Apêndice IV – Análise dos projetos educativos

Visão e liderança estratégica nos projetos educativos

Subtema / Indicador	Escola	Exemplo de Formulação
Clareza da missão e visão institucional	A	“Formar elites sem elitismo: uma escola que é exigente, mas aberta ao mundo e à diversidade.”
	B	“Promover a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico num ambiente de exigência e afetividade.”
	C	“Ser uma escola centrada no aluno, preparando-o para os desafios do século XXI.”
	D	“Educar para a diferença e a responsabilidade, num projeto exigente e humanista.”
	E	“Educar em liberdade e para a liberdade, promovendo a cidadania ativa e a solidariedade.”
Papel da liderança (explícito ou implícito)	A	“A direção assume a responsabilidade pela coerência do projeto e pela inovação contínua.”
	C	“A equipa diretiva acompanha e lidera o processo educativo com foco na excelência.”
Alinhamento estratégico com valores	A–E	Valorização da ética, da inclusão, da exigência e da responsabilidade social.

Fonte: próprio

Gestão pedagógica e curricular nos projetos educativos

Subtema / Indicador	Escola	Exemplo de Formulação
Valorização da formação contínua	A	“A formação contínua dos docentes é um eixo prioritário para a melhoria das práticas educativas.”
	B	“A partilha de práticas e a observação entre pares são encorajadas enquanto formas de desenvolvimento profissional.”
	D	“A escola promove formação interna orientada para a inovação pedagógica e a melhoria contínua.”
Supervisão e coordenação pedagógica	B	“A coordenação vertical e horizontal entre ciclos permite coerência curricular e pedagógica.”
	E	“Há uma monitorização regular dos resultados escolares e das estratégias pedagógicas implementadas.”
Diferenciação e flexibilidade curricular	A	“Cada aluno é acompanhado de forma personalizada, com percursos adaptados às suas necessidades.”
	C	“A metodologia de trabalho de projeto permite ao aluno aprender de forma ativa e significativa.”

Fonte: próprio

Foco no sucesso educativo nos projetos educativos

Subtema / Indicador	Escola	Exemplo de Formulação
Definição ampla de sucesso	A	“O sucesso não se limita ao desempenho académico, mas inclui a realização pessoal e social do aluno.”
	D	“Acreditamos num sucesso que respeita a singularidade e o percurso de cada criança.”
Equidade e inclusão	B	“A escola promove um ensino adaptado às necessidades dos alunos, valorizando a diversidade.”
	E	“Garantimos condições para que todos os alunos, independentemente da sua origem, possam atingir o seu potencial.”
Personalização das aprendizagens	A	“Cada aluno tem um plano individual de acompanhamento e apoio ao seu percurso escolar.”
	C	“O desenvolvimento das competências passa por um olhar atento ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.”

Fonte: próprio

Cultura organizacional e clima escolar nos projetos educativos

Subtema / Indicador	Escola	Exemplo de Formulação
Relações interpessoais e convivência	B	“Promovemos uma cultura de proximidade e cuidado, centrada na escuta e na empatia.”
	D	“Procuramos construir relações de confiança entre todos os elementos da comunidade educativa.”
Ambiente emocional e clima de escola	A	“A escola é um espaço de acolhimento e de crescimento emocional, social e intelectual.”
Estabilidade e coesão das equipas	E	“A continuidade das equipas pedagógicas é um valor que promove a coesão e a qualidade do trabalho educativo.”
Participação e envolvimento dos profissionais	C	“Os docentes participam ativamente na definição e concretização do projeto educativo.”

Fonte: próprio

Inovação e autonomia nos projetos educativos

Subtema / Indicador	Escola	Exemplo de Formulação
Flexibilidade curricular	C	“A flexibilidade do currículo permite adaptar os conteúdos às realidades e interesses dos alunos.”
	A	“Desenhámos percursos formativos próprios, ajustados ao perfil dos nossos alunos.”
Metodologias pedagógicas inovadoras	D	“Apostamos na aprendizagem baseada em projetos, na interdisciplinaridade e no uso de tecnologias educativas.”
	E	“Incentivamos abordagens pedagógicas criativas e cooperativas, promovendo a autonomia dos alunos.”
Espaço para experimentação docente	B	“A escola é um espaço onde os professores têm liberdade para inovar e experimentar novas práticas.”

Fonte: próprio

Relação com a comunidade educativa nos projetos educativos

Subtema / Indicador	Escola	Exemplo de Formulação
Envolvimento das famílias	D	“O envolvimento dos pais é parte essencial do nosso projeto: educar em conjunto, partilhar responsabilidades.”
	A	“Promovemos uma relação próxima com as famílias, que são parceiras no processo educativo.”
Parcerias com instituições externas	C	“A escola colabora com associações locais, empresas e universidades em projetos de interesse comum.”
Participação cívica e cidadania ativa	B	“Através do voluntariado e de ações de solidariedade, os alunos desenvolvem o sentido de comunidade e empatia.”
	E	“Incentivamos o envolvimento dos alunos em causas sociais, promovendo o compromisso com o bem comum.”

Fonte: próprio