



**Contributo do Instituto de Estudos Superiores de Fafe para a Formação de
Diretores Escolares**

Dissertação de Mestrado em Educação,
na Área de Especialização de Gestão e
Administração Educacional

Maria João Setúbal Vicente Gonçalves Cardoso



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

2020/2021

**Contributo do Instituto de Estudos Superiores de Fafe para a Formação de
Diretores Escolares**

Dissertação de Mestrado em Educação,
na Área de Especialização de Gestão e
Administração Educacional

Maria João Setúbal Vicente Gonçalves Cardoso

Sob a orientação do Professor Doutor António Mesquita Guimarães

DEDICATÓRIAS

À memória do meu pai, que partiu deste mundo em agosto de 2020 – aquele que já não vive nunca pode morrer.

Ao Pedro, presente há tantos anos em todas as alegrias e tristezas, o meu amigo genial, leal e íntegro: “Porque os outros se calam mas tu não.”

(Sophia de Mello Breyner)

Ao meu marido, a minha vanguarda e retaguarda em todos os momentos. Por tua causa, sou forte e sou feliz!

Aos meus dois filhos únicos: perfeitos como são, a minha maior realização, o melhor que a vida me deu. Nada tem comparação, ninguém importa tanto. Por vocês, tudo!

AGRADECIMENTOS

Se a presente investigação envolveu tantas horas de trabalho e de reflexão, envolvida em tantas dúvidas e incertezas, nem o processo nem a conclusão teriam sido possíveis sem o contributo inestimável de pessoas que, de forma competentíssima, me facilitaram o acesso a dados de investigação, estiveram na retaguarda do trabalho, me apoiaram, acompanharam e conduziram.

O meu penhorado agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor António Manuel Caldas Mesquita Guimarães. Foi o meu farol no meio da dispersão e soube conduzir-me firmemente, com saber, paciência e incentivo incansáveis.

“Gratitude is one of the least articulate of the emotions, especially when it is deep”

(Felix Frankfurter).

Agradeço ao Professor Doutor João Pascoinho, aquele que tudo faz acontecer e a quem podemos recorrer sempre, e sempre com a certeza de resposta certa e de solução à vista. Aquela pessoa em quem depositamos uma confiança inabalável e que está sempre presente.

A todos os colaboradores do IESF que me permitiram e facilitaram o acesso aos dados sem os quais este trabalho não seria viável. Pessoas que, como a incansável Aurora Pereira, me deram uma colaboração preciosa e desinteressada e me forneceram o contributo indispensável do seu tempo e do seu trabalho. Muito obrigada!

Aos meus companheiros de viagem, Domingos, Francisco, Geraldo e Marcelino, quatro homens de carácter e altruísmo raros, que quiseram dizer “Presente” quando eu tanto precisei. Quatro profissionais de competência inquestionável, que me honraram com o valor do seu trabalho e com quem partilhei muitos momentos, sempre alegres, desta difícil jornada. Ainda bem que me saíram ao caminho!

RESUMO

Tendo em conta os aspetos relacionados com a direção dos estabelecimentos públicos de ensino não superior, assumem relevância as formas de gestão e de liderança, bem como as competências e a formação que os diretores devem possuir para o desempenho das suas funções. A crescente oferta de formação pós-graduada nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, vocacionada para a preparação das lideranças escolares de topo, acompanha essa realidade. Para esse efeito terá contribuído decisivamente a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Os trabalhos de investigação que resultaram da frequência dessa formação especializada demonstram as preocupações, necessidades e interesses dos formandos nestas áreas. Por isso, importa saber qual o contributo dado por uma instituição de ensino superior pioneira na formação vocacionada para a liderança escolar – o Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF). A investigação teve como objeto de estudo um conjunto de trabalhos de investigação conduzidos pelos formandos desta instituição desde a implementação do supracitado Decreto-Lei até 2020. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com recurso à análise documental centrada nos trabalhos de investigação realizados no IESF entre 2014 e 2020, complementada pela análise das estruturas curriculares e dos planos de estudos da sua oferta formativa nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional. Os resultados do estudo demonstram as tendências de abordagem investigativa, no IESF, nas vertentes de Administração Escolar e Administração Educacional, bem como as necessidades de formação específica e áreas de interesse materializadas nos trabalhos de investigação. Demonstra-se ainda a preocupação de alinhamento, quer da oferta formativa da instituição, quer dos trabalhos de investigação, com a produção normativa e com a agenda política. Destaca-se também a tendência de um enfoque cultural, sociológico e organizacional nas abordagens dos trabalhos de investigação, com um marcado interesse sobre as lideranças. Esta investigação pretendeu dar um contributo para uma melhor compreensão sobre a implementação e desenvolvimento de uma área científica em expansão numa instituição que, nas últimas três décadas, tem proporcionado formação especializada vocacionada para a administração, gestão e liderança das escolas portuguesas e, por conseguinte, para as necessidades de formação dos diretores e candidatos a diretores escolares.

Palavras-chave: liderança; gestão; diretor; administração; formação especializada.

ABSTRACT

Bearing in mind the aspects related to the management of public non-higher education establishments, the forms of management and leadership, as well as the skills and training that directors must have for the performance of their duties, are relevant. The growing offer of postgraduate training in the areas of School Administration and Educational Administration, aimed at the preparation of top school leaders, accompanies this reality.

The publication of Decree-Law no. 137/2012, of 2nd July, contributed decisively to this effect. The research work that resulted from attending this specialized training demonstrates the trainees' concerns, needs and interests in these areas. Therefore, it is important to know the contribution made by a pioneer higher education institution in training aimed at school leadership - the Institute of Higher Studies in Fafe (IESF). The investigation had as object of study a set of research work conducted by the trainees of this institution since the implementation of the aforementioned Decree-Law until 2020.

The methodology used was of a qualitative nature, using documentary analysis centered on the research work carried out at IESF between 2014 and 2020, complemented by the analysis of the curricular structures and study plans of the training offer in the areas of School Administration and Educational Administration. The results of the study demonstrate the tendencies of investigative approach, in the IESF, to the aspects of School Administration and Educational Administration, as well as the needs of specific training and areas of interest materialized in the research work. There is also a concern for alignment, both with the institution's training offer and research work, with the normative production and with the political agenda. Also noteworthy is the trend towards a cultural, sociological and organizational focus on approaches to research work, with a marked interest in leadership. This research aimed to contribute to a better understanding of the implementation and development of an expanding scientific area in an institution that, in the last three decades, has provided specialized training aimed at the administration, management and leadership of Portuguese schools and, therefore, at the training needs of school directors and candidates.

Keywords: leadership; management; director; administration; specialized training.

ÍNDICE

DEDICATÓRIAS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE QUADROS	viii
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	ix
INTRODUÇÃO	10
1. Problemática	10
2. Objetivos Gerais do Estudo	12
3. Relevância do Estudo	13
4. Estrutura e Organização do Trabalho	13
CAPÍTULO I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	15
1. Liderança e Gestão Escolar	16
1.1. Liderança ou Lideranças Escolares	16
1.2. Líder Escolar, Gestor Escolar	24
1.3. O Diretor Escolar	27
1.4. Do Reitor ao Diretor Escolar	31
2. A Formação e as Necessidades de Formação do Diretor Escolar	36
2.1. A Formação Especializada em Administração Escolar e Administração Educacional	38
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	43
1. Tipo de Estudo	44
2. Questão de Investigação. Objetivos do Estudo	44
2.1. Questão de Investigação	44
2.2. Objetivos do Estudo	46
3. Caracterização do Contexto do Estudo	46
3.1. A Instituição Formadora (IESF)	46
3.2. População do Estudo e Natureza dos Dados	48
3.3. Método de Análise e Tratamento de Dados	49
4. Limitações do Estudo	49
CAPÍTULO III – TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE	

RESULTADOS	51
1. Tratamento e Análise dos Resultados	52
1.1. Tratamento da Informação dos Trabalhos de Investigação. Construção dos Sistemas de Classificação da Informação	52
1.2. Evolução Anual dos Projetos de Investigação	55
1.3. Produção da Investigação por Género	55
1.4. Problemáticas de Investigação	56
1.5. Facetas de Análise Teórica	62
1.6. Trabalhos de Investigação e Suportes Normativos	63
1.7. Perfil de Evolução das Formações Graduada e Pós-graduada no IESF	64
2. Interpretação e Discussão dos Resultados	68
2.1. Evolução Anual da Investigação no IESF	68
2.2. Produção da Investigação por Género	70
2.3. Problemáticas de Investigação	71
2.4. Facetas de Análise Teórica	74
2.5. Trabalhos de Investigação e Suportes Normativos	75
2.6. Perfil de Evolução das Formações Graduada e Pós-graduada no IESF	77
3. Conclusões Finais	81
4. Implicações para Futuros Estudos	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
LEGISLAÇÃO	95
ANEXO	98
Anexo - Formação Especializada em Administração e Organização Escolar – Trabalhos de Investigação (2014-2020)	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Conceitos Fundamentais de Excelência	17
Figura 2 – Modelo de Referência sobre a Qualidade de uma Instituição Educativa	18
Figura 3 – O Líder como Centro de um Sistema em Rede	20
Figura 4 – Estilos de Liderança de Acordo com o MLQ	22
Figura 5 – Síntese do Perfil das Competências do Diretor	30
Figura 6 – Evolução das Dissertações Concluídas (2014-2020)	55
Figura 7– Autores de Investigação por Género, por Ano Civil (2014 a 2020)	56
Figura 8 – Distribuição da Investigação por Áreas Temáticas (2014-2020)	56
Figura 9 – Distribuição das Áreas Temáticas em 2014	58
Figura 10 – Distribuição das Áreas Temáticas em 2015	58
Figura 11 – Distribuição das Áreas Temáticas em 2016	59
Figura 12 – Distribuição das Áreas Temáticas em 2017	59
Figura 13 – Distribuição das Áreas Temáticas em 2018	60
Figura 14 – Distribuição das Áreas Temáticas em 2019	60
Figura 15 – Distribuição das Áreas Temáticas em 2020	61

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Contributo para a Definição do Conceito de Liderança	16
Quadro 2 – Gestão e Liderança como Dois Processos Separados	26
Quadro 3 – Competências do Diretor	28
Quadro 4 – Síntese das Competências para o Cargo de Diretor Escolar	29
Quadro 5 – Critérios de Admissão à Direção de Escolas Públicas, de Acordo com os Normativos	32
Quadro 6 – DESE - Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro – Áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional	40
Quadro 7 – DESE - Despacho n.º 809/97, de 22 de maio – Área de Administração Escolar	41
Quadro 8 – Dimensões da Análise de Conteúdo	53
Quadro 9 – Sistema de Classificação das Problemáticas de Investigação	54
Quadro 10 – Sistema de Classificação das Facetas de Análise Teórica	55
Quadro 11 – Facetas de Análise Teórica	62
Quadro 12 – Legislação de Suporte à Investigação nas Áreas Temáticas	63

Quadro 13 – Estrutura Curricular DESE IESF	64
Quadro 14 – Plano Curricular DESE IESF	65
Quadro 15 – Plano de Estudos do Curso de Formação Especializada em Administração e Organização Escolar no IESF	66
Quadro 16 – Plano de Estudos do Mestrado em Educação, na Área de Especialização de Gestão e Administração Educacional	67
Quadro 17 – Total de Docentes do Sexo Feminino em % dos Docentes em Exercício nos Ensinos Pré-escolar, Básico e Secundário	70

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAAES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

CE – Componente específica de Ciências da Educação

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

CFP – Componente de formação orientada para a elaboração do projeto

CG – Componente geral de Ciências da Educação

CTSP – Cursos Técnico Superior Profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação

DESE – Diploma de Estudos Superiores Especializados

DNF – Diagnóstico das Necessidades de Formação

EFQM – *European Foundation for Quality Management*

IESF – Instituto de Estudos Superiores de Fafe

IGEC – Direção-Geral da Educação e Ciência

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NCSL – *National College for School Leadership*

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

UC – Unidade curricular

INTRODUÇÃO

1. Problemática

As exigências e transformações aceleradas do nosso século estão a alterar drasticamente os valores e competências laborais e a produzir novas configurações de interação social que a escola deve acompanhar e a que deveria, idealmente, antecipar-se, para proporcionar a necessária preparação académica e a formação integral dos seus alunos. As escolas públicas portuguesas têm passado por inúmeras mudanças e por novos desafios, “a reboque do clima de instabilidade económica, social e política que tem caracterizado o nosso país” (Bento & Ribeiro, 2012, p. 9). Mudanças e desafios que visam a promoção do sucesso académico dos alunos, tendo em conta os atuais requisitos escolares para o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho e cujos resultados são alvo de avaliação externa periódica.

Poderão estes desafios decorrer dessas exigências e transformações, ou das chamadas “doze revoluções” que percorrem a escola atual (Torres, 2009): a revolução tecnológica; a revolução científica; a revolução urbana; a revolução social; a revolução das comunicações; a revolução económica; a revolução ecológica; a revolução cultural; a revolução dos valores e das consciências; a revolução das relações laborais; a revolução do entretenimento e a revolução em processo do sistema educativo (Torres, 2009, cit. por Fernández, 2011, p. 21). Tendo em conta a preocupação com o desenvolvimento de competências a partir da escola e ao longo da vida, uma questão que consideramos central na definição de prioridades educativas, concordamos com Santos et al. (2018):

Assinala-se que as necessidades educativas continuam a aumentar continuamente, sobretudo como efeito do desenvolvimento tecnológico acelerado que nos está a levar para uma mudança de civilização, uma mudança de era, e a exigir uma educação cada vez mais longa e com mais possibilidades de alternância entre o trabalho e as ofertas formativas. (p.8)

A resposta aos desafios da educação depende necessariamente das competências e preparação dos seus profissionais para proporcionar aos alunos as experiências educacionais e formativas capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências atualizados e indispensáveis para enfrentarem uma sociedade da informação globalizada e tecnológica, exigente e competitiva. Nesta linha, os

profissionais que administram, lideram, gerem e dirigem as escolas influenciam as ações conducentes à melhoria contínua de práticas e de resultados. Figura principal na responsabilidade por essas ações, o diretor exerce a sua atividade profissional num quadro atual de desafios enormes, por via da diversidade de funções, de atribuições, de deveres e de problemas a solucionar, de exigências e de complexidade no conteúdo funcional deste cargo. Assim, “as organizações escolares requerem novos modelos de gestão e liderança, com vista à obtenção de uma maior dinâmica e autonomia, de modo a que os seus resultados consigam garantir a eficácia do sistema educativo em geral” (Bento & Ribeiro, 2012, p. 10).

A complexidade da organização escola requer, pois, competências de administração, de liderança e de gestão eficazes que deem resposta ao cumprimento de um serviço público educativo que garanta o acesso universal e promova as melhores práticas para que todos os alunos possam atingir níveis elevados de sucesso escolar. Exige-se aos diretores conhecimentos, capacidades e formação específica adequados às funções que desempenham enquanto administradores, gestores e líderes principais na escola. Diretores qualificados, portanto, em particular nas áreas da sua responsabilidade normativa. Parece-nos, adicionalmente, que os diretores escolares devem ter uma preocupação de formação permanente em conformidade com as necessidades de formação que forem sentindo no desempenho das suas funções.

O Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, prevê que a qualificação específica dos diretores das escolas do ensino não superior público pode ser obtida através de formação contínua nas modalidades de cursos de formação, oficinas de formação e ações de curta duração, nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional¹; através de formação nas áreas da liderança e da formação educacional geral e das organizações educativas; através de formação especializada nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, conducente ou não conducente a grau académico. Ainda nestas duas áreas, poderão eventualmente estes profissionais da educação ter frequentado disciplinas ou unidades curriculares (UC) que integrassem o plano curricular dos seus cursos de formação inicial de professores.

¹ A formação nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional tem tido diversas designações em Portugal. Os nomes “Gestão” e “Administração”, separados ou em conjunto, aliam-se a adjetivos como “escolar”, “educacional” ou “organizacional”. Para evitarmos discrepâncias na terminologia, doravante utilizamos as expressões “Administração Escolar e Administração Educacional” em referência a estas áreas de estudos.

Desde o ano letivo de 2009-2010 verificou-se a perda progressiva de importância do órgão colegial de direção, materializada com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, prevendo um órgão unipessoal de administração e gestão – o diretor. Estabelece-se, assim, que os candidatos deverão estar habilitados com um curso de formação especializada nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, ou que sejam detentores do grau de mestre ou de doutor nestas áreas. Embora a formação especializada esteja prevista como um requisito de admissão ao cargo de direção desde 1991, de acordo com o n.º 5, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, esta formação torna-se prioritária para a candidatura ao cargo de diretor e a sua existência faz com que os candidatos que não possuam tal formação não sejam considerados opositores ao procedimento concursal.

Dada a importância assim atribuída à formação específica de um candidato ao cargo de diretor escolar, e sabendo-se que a formação especializada neste domínio é relativamente recente, justifica-se um estudo sobre a formação nas áreas que habilitam os profissionais educativos para a função de diretores escolares e sobre as suas necessidades de formação.

2. Objetivos Gerais do Estudo

O presente estudo mostra uma abordagem à formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal, através da identificação dos temas e das abordagens teóricas utilizadas por todos os autores de trabalhos de investigação realizados, no âmbito desta formação, entre 2014 e 2020, numa das primeiras instituições de ensino superior que implementou, em Portugal, uma oferta formativa nestas áreas – o Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF).

Com essa identificação pretende-se traçar um quadro evolutivo das principais necessidades de formação e áreas de interesse traduzidas nas investigações, evidenciadas através da análise de conteúdo indutiva, opção metodológica decidida para este estudo de caso. Pretende-se, também, verificar de que modo o IESF foi acompanhando a evolução dessas necessidades de formação e de que modo essa evolução foi sendo balizada pela publicação de normativos que alteraram o acesso, a estrutura e o conteúdo funcional dos cargos de direção das escolas de ensino não superior.

Nota: Optámos por explicitar a *Questão de Investigação e os Objetivos do Estudo* no capítulo da Metodologia, para uma melhor compreensão quanto às opções metodológicas e a sua relação com os propósitos da presente investigação.

3. Relevância do Estudo

A Administração Escolar e a Administração Educacional têm sido marcadas por uma dicotomia caracterizada pela preocupação com a abordagem prescritiva (como gerir e administrar bem) e com uma abordagem centrada na escola como um processo de construção social e organizacional que deve ser compreendido e estudado. A verificação das temáticas de pesquisa que têm sido privilegiadas, no âmbito da Administração Escolar e Administração Educacional, em trabalhos de investigação, sobretudo desde a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, bem como o seu alinhamento com as necessidades de formação dos diretores escolares, pareceu-nos ser uma abordagem pertinente para um aprofundamento sobre a própria evolução da formação especializada neste domínio.

4. Estrutura e Organização do Trabalho

O trabalho apresenta-se dividido em três capítulos: um relativo à revisão bibliográfica, um relativo à metodologia e um relativo ao tratamento, análise e interpretação de resultados e conclusões finais.

No primeiro capítulo, procedemos à contextualização teórica dos aspetos ligados às vertentes de liderança e de gestão escolar; à evolução da figura do diretor escolar e das suas necessidades de formação; finalmente, à formação especializada nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia e as técnicas de investigação aplicadas, assim como as fundamentações para as opções metodológicas; apresentamos, ainda, a caracterização do contexto do estudo e as limitações identificadas durante esse estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da análise aos dados obtidos através dos trabalhos de investigação produzidos pelos formandos do IESF, bem como a análise do histórico da oferta formativa da instituição, nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional. Procedemos, em seguida, à interpretação dos resultados, a partir do cruzamento entre a informação resultante dos trabalhos de investigação, do histórico de formação do IESF e da evolução normativa, confrontando

os resultados obtidos com a revisão da literatura, para verificar congruências, divergências ou novas perspectivas sobre a temática em estudo. Terminamos com as conclusões finais sobre os principais resultados da investigação e propomos linhas de investigação futuras.

CAPÍTULO I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1. Liderança e Gestão Escolar

Podemos, no âmago de nossas estratégias, utilizar curtas sequências programadas, mas, para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia. Deve, em um momento, privilegiar a prudência, em outro, a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo.

Edgar Morin (2002)

1.1. Liderança ou Lideranças Escolares

De acordo com Cuban (1988), citado por Matos (2017) e no que se refere a conceitos de liderança numa organização, existem “mais de 350 definições de liderança, mas nenhum entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes” (Cuban, 1988, citado por Matos, 2017, p. 25). Sobre esta questão, a autora apresenta o contributo de autores para a definição do conceito de *liderança* (Quadro 1).

Quadro 1: *Contributo para a Definição do Conceito de Liderança*

Autor(es)	Conceito de liderança apresentado
Carmo (2004)	Capacidade de influenciar pelo consentimento, sendo certo que esta capacidade se adquire pelo desempenho de papéis de obediência e de comando, experimentados ao longo da sua socialização, dentro de um quadro de valores vulgarmente aceites.
Carrapeto e Fonseca (2006)	É uma capacidade que se desenvolve e se aprende, constituindo um conjunto dinâmico de capacidades (...) fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso.
Caruso e Salovey (2007)	Liderança associada à inteligência emocional.
Kouzes e Posner (2009)	Pode ocorrer em qualquer lugar, em qualquer altura e não é um gene nem uma herança.
Bento (2010)	Característica da personalidade, um exercício de influência, como meio de persuasão, como relação de poder, uma forma de alcançar objetivos ou como uma combinação de múltiplos elementos.
Tracy (2010)	Os líderes são feitos, não nascem.
De Neve, Mikhaylov, Dawes, Christakis e Fowler (2013)	Fundamentos biológicos/genéticos associados à liderança.

Fonte: adaptado de Matos (2017, p. 25)

O desempenho eficaz de uma organização é indissociável dos aspetos relacionados com a liderança. Os conceitos de *liderança e constância de propósitos*

apresentados pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM, 2002, citada por Souza (2015), estão ligados desta forma:

Excelência é liderança visionária e inspiradora, indissociada de uma constância de propósitos (...) as organizações excelentes têm líderes que definem e comunicam um rumo claro para as suas organizações. Através desta atitude, unificam e motivam outros líderes no sentido de inspirar os seus colaboradores. (EFQM, 2002, cit. por Souza, 2015, p. 27).

A Figura 1 representa os conceitos fundamentais da excelência numa organização.

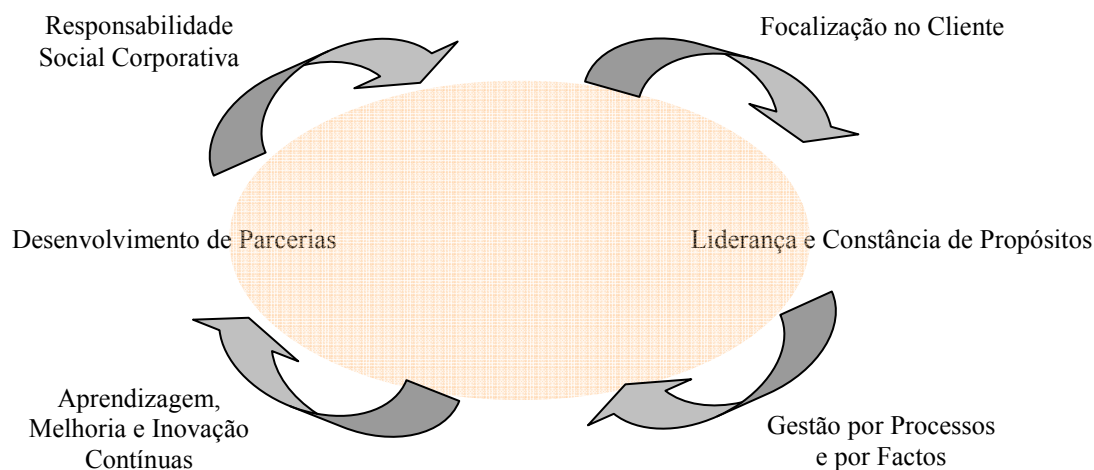


Figura 1: *Conceitos Fundamentais de Excelência*

Fonte: adaptado de EFQM (2002, cit. por Souza, 2015, p. 27)

A liderança escolar pressupõe um percurso funcional vincado por um estilo próprio de mobilização e de influência de um ou mais dirigentes educativos, dado que pode ser desempenhada por várias pessoas com cargos formais de autoridade na escola, dependendo ainda das características pessoais de quem lidera, da formação que detém, do contexto em que as funções são executadas e dos objetivos a atingir.

Fullan (2003), citado no estudo de Pena & Soares (2014), define a liderança “como elemento-chave, capaz de transformar as escolas em ambientes coletivos de aprendizagem, onde a colegialidade e a colaboração entre os docentes se torne parte integrante de um aperfeiçoamento constante e sustentado” (p. 45). Segundo Palacios (2013), “La figura del director de centros escolares, como líder pedagógico o educativo,

emerge en la actualidad con fuerza como impulsor de la efectividad y calidad de la institución educativa.” (p. 37) Citando Gento (2002), o autor apresenta um modelo de referência sobre a qualidade de uma instituição educativa, como pode verificar-se na Figura 2.

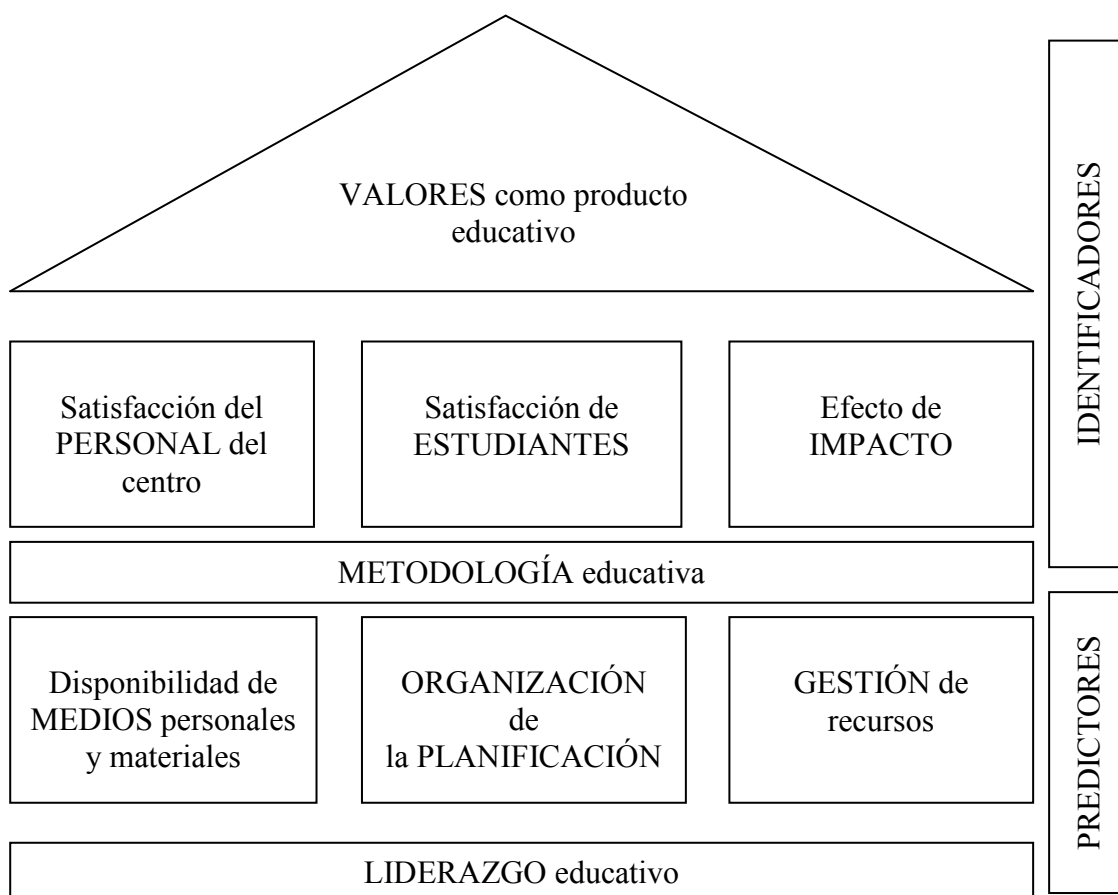


Figura 2: *Modelo de Referência sobre a Qualidade de uma Instituição Educativa*

Fonte: Gento (2002, cit. por Palacios, 2013, p. 39)

Este estilo de liderança configura um trabalho definido por Bento & Ribeiro (2012) como “um processo no qual um indivíduo (líder escolar) influencia um grupo de indivíduos (liderados: professores, funcionários e alunos) a atingir objetivos comuns da organização escolar” (p. 32). A mesma linha de pensamento é defendida por Robinson et al. (2009), citados no estudo de Marfán et al. (2012): “cuando se habla de liderazgo y se agrega el término educativo, se hace referencia a aquél tipo de liderazgo que lleva a otros a realizar cosas que se espera mejoren los resultados de aprendizaje de los alumnos.” (p. 10). Lück (2011) refere também a centralidade da liderança eficaz do diretor escolar na orientação, mobilização e coordenação do trabalho de toda a comunidade escolar, com vista à melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. Para Machado (2017), os

processos de mudança para o sucesso das escolas relacionam-se com a “capacidade das suas lideranças para, utilizando a cultura organizacional e as distintas subculturas profissionais, serem organizadores do sentido partilhado de um percurso sem barreiras e mobilizarem uma ação congruente com a missão e visão que a própria inovação pretende instituir” (p. 34). A liderança escolar deve ter, pois, como foco principal, a concertação de trabalho para a obtenção de aprendizagens significativas. Trata-se de uma questão central para as lideranças escolares, de acordo com Leithwood et al. (2004): “successful leadership can play a highly significant – and frequently underestimated – role in improving student learning.” (p. 5)

Greenfield (2000), citado por Barros (2016), alia a liderança às exigências da organização escolar:

a exigência do contexto requer que os administradores escolares confiem mais na liderança do que na rotina administrativa para influenciar os professores e negociem a complexa relação entre os cinco imperativos institucionais da administração escolar: exigências de carácter moral, instrutivo, político, administrativo e de papéis sociais/interpessoais (Greenfield, 2000, cit. Por Barros, 2016, p. 126).

De uma forma mais abrangente, Ferreira et al. (2015) apresentam diferentes perspectivas sobre lideranças escolares, num “quadro de instabilidade e de lógicas contraditórias”:

admitimos perspectivas de liderança que possam privilegiar uma racionalidade técnica, uma racionalidade emotiva, uma racionalidade comunicacional ou uma racionalidade interpelativa, consoante a ênfase seja atribuída aos resultados, aos processos, à interação ou à intersubjectividade, entre as pessoas nos contextos escolares. R. (Ferreira et al., 2015, p. 67).

Consideremos, então, que a liderança escolar é o centro de promoção e de coordenação das relações institucionais internas e externas que convergem para atingir a missão da escola. Com o sucesso da coordenação de todos os elementos relacionais conseguimos obter, de acordo com Churchman (1972), a formação eficaz de um sistema de organização em rede, dado que “um sistema é um conjunto de partes organizadas para realizar um conjunto de finalidades” (p.50), como pode observar-se na Figura 3.

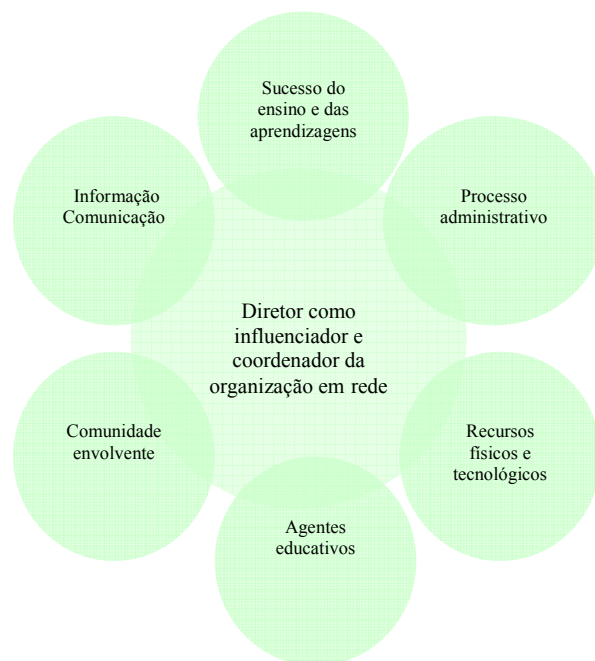


Figura 3: *O Líder como Centro de um Sistema em Rede*

Fonte: elaboração própria

Sendo inegável que a liderança é fundamental na implementação da missão da organização escola, cujo primeiro pilar é a qualidade das aprendizagens, as diferentes abordagens de liderança escolar cruzam-se com as fontes, objetivos e resultados da influência da liderança. De acordo com Bush & Glover (2003),

Leadership can be understood as a process of influence based on clear values and beliefs and leading to a 'vision' for the school. The vision is articulated by leaders who seek to gain the commitment of staff and stakeholders to the dream of a better future for the school, its students and stakeholders. (p. 31)

Os mesmos autores destacam, neste sentido, três domínios de liderança: a liderança como um processo de influência social na organização escolar; a liderança relacionada com valores pessoais e profissionais; a liderança em relação com uma visão específica para uma escola, conformando-se essa visão com as políticas governativas ou desafiando-as.

Segundo Leithwood (1999, citado por Barros, 2016), as diferentes abordagens da liderança escolar contemplam a instrucional, a transformacional, a moral, a participativa, a administrativa e a contingente. Assim, a liderança instrucional tem por propósito a melhoria das práticas docentes em sala de aula, de forma a contribuir para

que os alunos melhorem os resultados e as suas aprendizagens. As lideranças transformacional, participativa e contingente aumentam a capacidade da organização para melhorar a produtividade. Com a liderança administrativa pretende-se alcançar a eficiência e os objetivos formais da organização, enquanto a liderança moral visa a tomada de decisões mais correta, baseada num sistema de valores e princípios morais e numa lógica de democratização da escola.

O exercício de uma liderança escolar com êxito assenta nas seguintes áreas, de acordo com a *National College for School Leadership* (NCSL, 2002): focar a atenção na aprendizagem e no ensino; fomentar relações interpessoais positivas, uma visão clara e altas expectativas; melhorar o meio envolvente; proporcionar tempo e oportunidade para o trabalho colaborativo; envolver a comunidade; avaliar e inovar; distribuir a liderança, formando equipas. De acordo com Goksoy (2016), focando esta liderança distribuída, “Shared leadership is defined as a modern leadership approach internalized through voluntary cooperation and interaction based on the competencies of all stakeholders and a sense of responsibility.” (p. 297) Verifica-se, assim, que a criação de um ambiente propício e das motivações e condições favoráveis ao desenvolvimento de um bom trabalho dos agentes educativos resultam, em parte, da liderança escolar. Segundo Bolívar (2009): “la creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director.” (p. 2)

Os estudos de Bass e Avolio (1995) conduziram a uma abordagem sobre as lideranças a partir do questionário *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), referindo que este tem sido usado em pesquisas para estudo dos estilos de liderança que variam entre o passivo e o transformacional, conforme pode verificar-se na Figura 4.

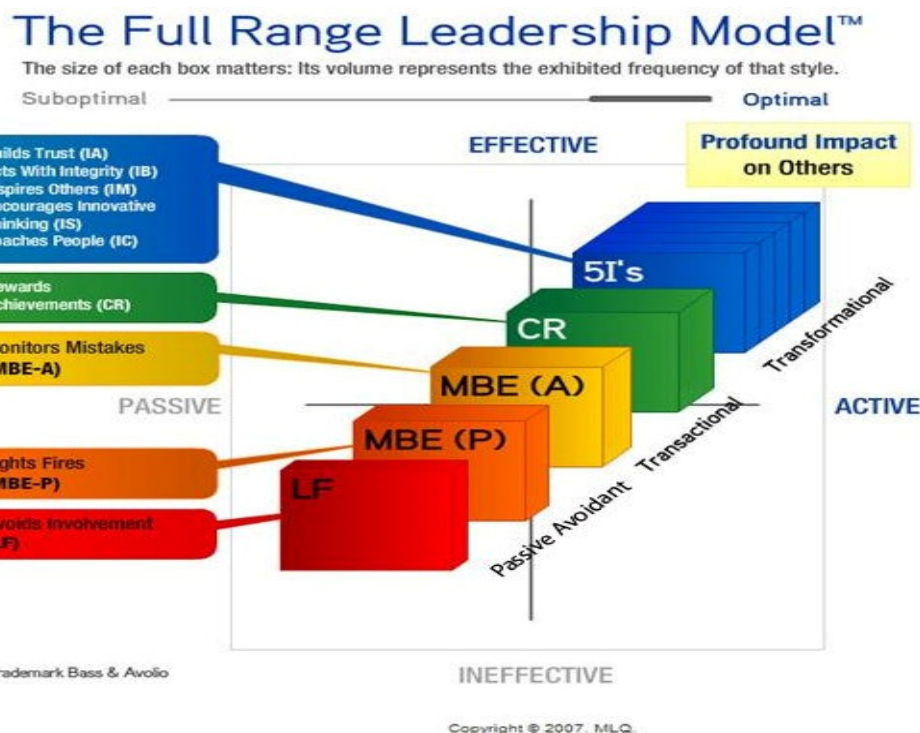


Figura 4: Estilos de Liderança de Acordo com o MLQ

Fonte: http://elijahconsulting.com/wp-content/uploads/2013/01/FRLM-Graphic_1.jpg

A abordagem transformacional da liderança acima referida está fortemente comprometida com a obtenção de melhorias contínuas. Logo, parece-nos orientada para a mudança e para a inovação, sendo o líder escolar o principal influenciador para alcançar as metas decorrentes desses níveis elevados de desempenho. Deverá, então, ser detentor de sólidas competências técnicas, funcionais e comportamentais, para além de conhecer as valências dos seus colaboradores, as características do meio escolar e envolvente e saber alinhá-las e potenciá-las para a obtenção dos melhores resultados. Em momentos de mudança súbita, como a atual adaptação do trabalho escolar a uma situação de desterritorialização do ensino, deve saber implementá-la, sem perder de vista os objetivos do projeto educativo ou a matriz da identidade da escola. Alias, os processos de liderança, de gestão e de comunicação na organização escolar podem seguramente ser potenciados através da rentabilização das tecnologias digitais. Trata-se de uma temática relevante para a administração escolar e remete-nos para as abordagens e estilos de liderança escolar, em que os processos de comunicação assumem um lugar de destaque na perspetiva atual da escola enquanto organização.

Assistimos, portanto, agora, a uma implementação cada vez maior do *b-learning*, do *c-learning* e do *e-learning*, bem como a novas formas de organização do trabalho nas

escolas, ditado mais, por vezes, pelas exigências constantes de adaptação a mudanças bruscas do que por um trabalho de reflexão e de apropriação desta reorganização constante. O diretor escolar deve exercer uma liderança capaz de acolher estas novas formas de trabalho, de as conduzir com segurança e com objetivos definidos, de se adaptar ao funcionamento da escola e de adaptar a escola aos modelos de ensino e de trabalho que seja necessário concretizar em cada momento, de saber a que finalidades se dirige todo o trabalho e o projeto educativo. Continuamente, o diretor tem de conseguir promover a mudança, fazendo uma leitura compreensiva das culturas da escola e do meio que a envolve. Sempre, mas sobretudo na nossa era digital, de tão grande mutabilidade, geradora de incertezas e de diferentes perceções da realidade:

Em função da urgência e da necessidade, em um curto período de tempo, toda a comunidade escolar passou por uma aceleração e uma imersão em um mundo de conhecimento e competência que, por vezes, não se havia dado a real importância e que, em ritmo normal de processo, levaria bem mais tempo para se concretizar. A tecnologia hoje é onipresente em diversos aspectos, desde a maneira como acessamos, buscamos e trocamos conhecimentos e informações, bem como na forma como nos comunicamos e fazemos bom uso dessa tecnologia em nosso favor e para facilitar a forma como nos relacionamos e ensinamos, nos proporciona ganhos significativos. (Silva et al., 2020, p. 34)

De entre os elementos caracterizadores da liderança nas organizações escolares, Costa (2000), citado por Bento & Ribeiro (2012), indica que “a liderança escolar constitui um saber específico, porquanto é um conjunto de competências que se aprendem, sendo alvo de formação e de um saber especializado” (p. 25). Deste ponto de vista, poderá um diretor dotado de competências e de saberes específicos atualizados ser um elemento-chave na adaptação da organização escolar a processos de mudança, sobretudo quando essa mudança é súbita e exige uma resposta concertada, esclarecida e eficaz.

De acordo com Formosinho & Machado (2000), a liderança escolar eficaz exige o domínio e conhecimento da experiência e das competências dos professores, bem como o reconhecimento, por parte do líder, das suas próprias “fragilidades”, no sentido de as colmatar. Assim, “é preciso que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspetivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o

respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros” (p. 128). Pensamos, assim, que as competências nos domínios da gestão dos recursos humanos, da resolução de conflitos, da tomada de decisões e da organização são exemplos deste tipo de aprendizagem que podem ser proporcionados e desenvolvidos nos líderes através da formação.

O conteúdo funcional do cargo de diretor pressupõe, portanto, o domínio de determinadas competências e a aquisição de outras, para tornar a escola mais eficaz, para contribuir para o bem-estar de todos os atores educativos e para que as metas de sucesso inscritas no projeto educativo sejam atingidas. Segundo Caetano & Vala (2002), citados por Monteiro & Silva (2013), a competência é configurada pela “capacidade de um indivíduo mobilizar e pôr em prática saberes práticos e teóricos, validados e requeridos para dominar uma situação de trabalho em diversas dimensões” (p. 107).

1.2. Líder Escolar, Gestor Escolar

O conceito de gestão escolar teve o seu início na década de 80. Freitas (2007) refere que “o conceito de gestão escolar surgiu em contraposição ao caráter conservador e autoritário do conceito de administração escolar, para ressaltar o seu compromisso com a transformação social, com a democratização social e com a democratização do ensino e da escola.” (p. 502) Acreditamos, no entanto, que a noção tradicional de administração escolar ligada ao exercício unilateral do poder nas escolas, por oposição à gestão escolar, associada à democratização do ensino e à participação ativa de todos os agentes na vida escolar, está hoje esbatida. Por outras palavras, a visão verticalizada e autoritária da administração escolar não nos parece congruente com o papel atribuído ao diretor escolar atual, pelo que não entendemos os conceitos como opostos, mas complementares. Aliás, muita formação especializada neste domínio alia, na denominação dos cursos, a administração à gestão, numa transição semântica que acompanha a evolução da direção escolar e que nos parece, por isso, apropriada.

Podemos considerar que a gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos, para que esta instituição desempenhe de forma efetiva o seu papel social e realize os seus objetivos educacionais de formação dos alunos e de promoção de aprendizagens significativas. Um gestor deve, pois, compreender a cultura escolar e a do seu meio envolvente, bem como os seus valores; deve dominar a vertente administrativa; deve liderar a sua equipa docente e os seus

funcionários; deve saber utilizar os instrumentos de autonomia de uma forma partilhada; deve enveredar esforços para conseguir os melhores resultados para a organização, praticando uma liderança assertiva e apoiando-se numa comunicação eficaz para chefiar, comprometendo-se para que os seus colaboradores, nos diversos níveis da sua administração, sejam motivados, através dessa comunicação, a atuarem com eficácia.

Uma gestão eficaz é essencial para o desenvolvimento integral de uma instituição escolar. A forma de gestão, que inclui todos os atos de administração, organização, comunicação e planeamento no âmbito da liderança pode, obviamente, ter impactos positivos ou negativos, promover o sucesso ou ser fonte de insucesso. A gestão caracteriza-se por uma força de atuação consciente, influenciando a dinâmica de uma escola, da sua equipa, da sua cultura e dos seus resultados.

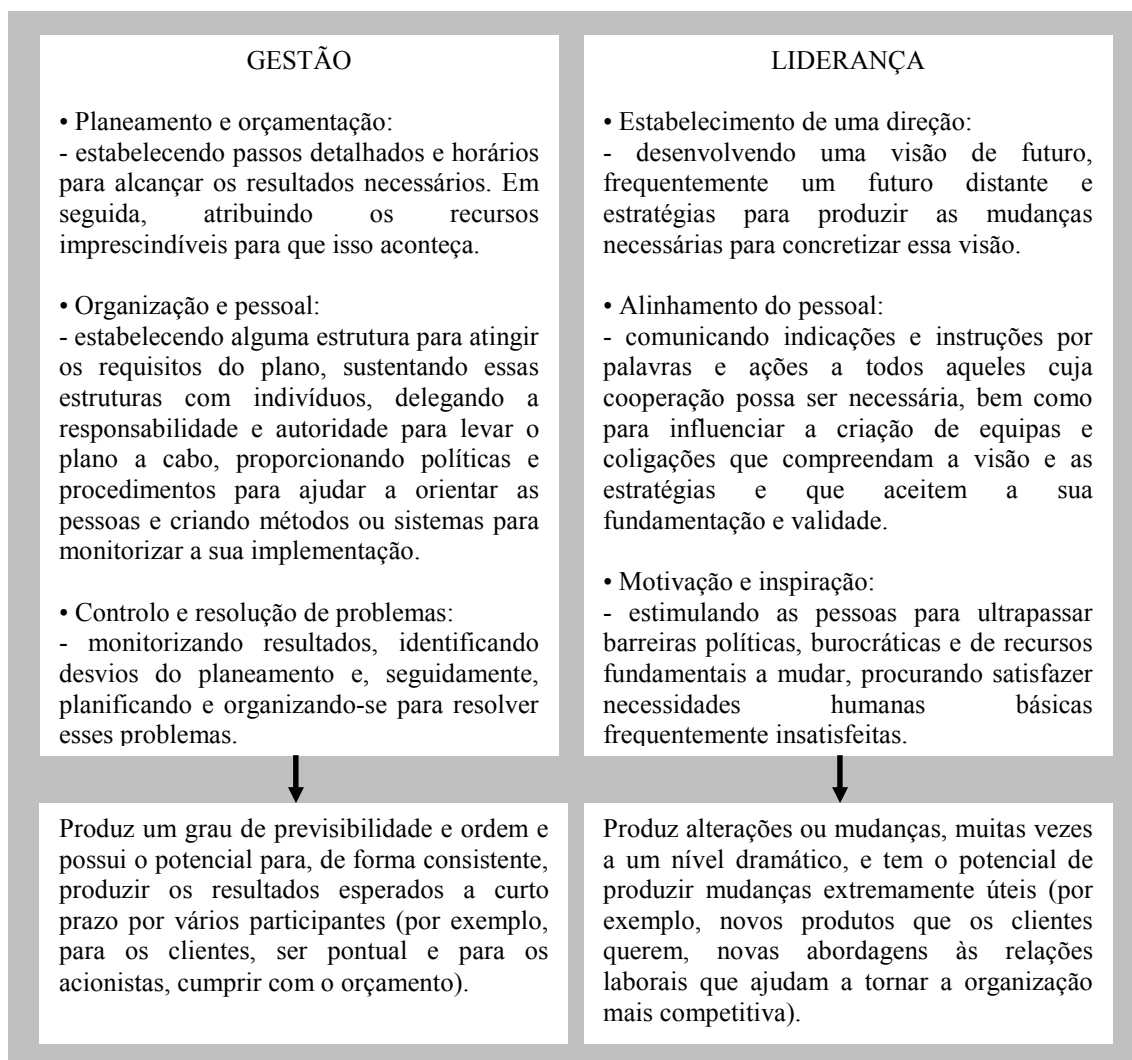
Pinto *et al.* (2012) consideram que a liderança constitui uma das funções da gestão, sendo ambas elementos essenciais para uma direção eficaz. A gestão relaciona-se com planeamento, organização, direção e controlo de processos. A liderança atua pela influência nos comportamentos, orientando-os para alcançar as metas da organização. Para Soares (2011), a gestão é “um conjunto de técnicas que visam a melhoria das decisões organizacionais a tomar, de forma a levar a cabo, eficazmente, os objetivos das várias funções” (p. 177). Já a liderança “é um processo de influência no qual alguns indivíduos estimulam o movimento de um grupo em direção a um objetivo comum” (p. 239). Consideramos que este objetivo tanto pode estar inscrito nos instrumentos de autonomia das escolas (visão, missão e valores), como pode ser adotado numa perspetiva de mudança para atingir melhores resultados (inovação pedagógica, práticas de trabalho partilhado, motivação profissional).

Para Carvalho *et al.* (2008), citados por Barros (2016),

Em termos escolares, mais especificamente, gerir tem a ver com estruturas bem ordenadas, com a manutenção das funções diárias escolares, com a certificação e acompanhamento dos produtos, resultados e eficiência. A liderança está mais relacionada com o comportamento pessoal e interpessoal dos seus membros, com o enfoque no futuro, com a mudança, com o desenvolvimento, com a qualidade e com a eficácia (Carvalho *et al.*, citados por Barros, 2016, p. 191).

No estudo de Barros (2016), o autor refere que Kotter (1990) “considera a gestão e a liderança como dois processos separados” (p. 193), de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2: *Gestão e Liderança como Dois Processos Separados*



Fonte: Kotter (1996, cit. por Barros, 2016, p. 196)

Resulta claro que, para Kotter (1996), o gestor planifica, orçamenta, organiza, estrutura, controla e monitoriza, sendo um “produtor de ordem” e de algum “nível de previsibilidade” de resultados. O líder estabelece uma visão partilhada, comunica, inspira e motiva, tornando-se um motor de mudança quando consegue inspirar os liderados e satisfazer expectativas (Barros, 2016).

Sendo liderar e gerir duas funções separadas ou, como nos inclinamos a considerar por experiência empírica, duas funções complementares, são fundamentais na organização escolar. Parece-nos, sobretudo, que se trata de funções cuja resposta abraça uma cada vez maior complexidade, exigindo conhecimentos, qualificações e experiência, bem como a capacidade de envolver os agentes educativos e a comunidade envolvente num projeto consistente. Aliás, relativamente a este envolvimento, a comunicação eficaz é crucial. O diretor que compreende a importância e o poder que a

comunicação e a informação têm para a organização escolar saberá potenciá-la, tanto mais quanto a mudança constante em torno das escolas o exija. A velocidade com que a informação é difundida também é decisiva para que todos desempenhem melhor as suas funções, podendo a era da sociedade da informação constituir uma oportunidade para melhorias e não uma ameaça à estabilidade da escola. Aliás, o desafio que se coloca a um diretor escolar é a condução do processo de mudança e a remoção das fontes de inércia organizacional.

Segundo Whitaker (2000), esta condução da mudança necessita de uma nova avaliação dos pressupostos sobre gestão e formas de organização escolar. Para o autor, “A liderança é dinâmica, orientada para o futuro e relacionada com o melhoramento, desenvolvimento e excelência.” (p. 89)

Reconhecendo que as funções de liderança e gestão são indispensáveis, Whitaker (2000) diferencia-as, essencialmente, no sentido em que considera que a gestão permite o funcionamento de uma organização e que a liderança ajuda a melhorar o seu funcionamento, sem, no entanto, atribuir mais importância à liderança ou à gestão. No mesmo sentido, Barroso (2002) indica que “a investigação sobre o fenómeno da liderança nas organizações educativas tem mostrado que estas duas dimensões do trabalho do chefe de estabelecimento de ensino são igualmente importantes, centrando-se a primeira no «cumprimento das tarefas» e a segunda «nas relações entre as pessoas»” (p. 101).

Parece-nos que estas funções se congregam e complementam num leque de responsabilidades encarnado nas escolas, em primeiro lugar, na figura do diretor escolar, sobretudo após a implementação, no nosso país, de um órgão de liderança unipessoal nos estabelecimentos de ensino público, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Parece-nos ainda que o diretor escolar necessita de deter um conjunto alargado de competências pessoais e profissionais, às quais não poderá ser alheia a formação específica nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

1.3. O Diretor Escolar

De acordo com Muñoz e Marfán (2011), o diretor escolar eficaz é aquele que consegue entender os processos de mudança e gerir a sua complexidade, adaptando as suas práticas a desafios diversos e escolhendo as melhores soluções para implementar o projeto educativo, conseguindo, através da sua capacidade comunicativa, gerar uma

“construção de confiança” com a comunidade educativa. Consegue, ainda, articular coerentemente o conhecimento e a prática, alicerçando nestes vetores as suas decisões e melhorando o seu trabalho, potenciando também a melhoria do trabalho de todos. Nesta linha de pensamento, Briceño (2010) formulou um perfil genérico de competências para o exercício do cargo de diretor escolar, apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: *Competências do Diretor*

COMPETENCIAS CONDUCTUALES	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS CONDUCTUALES
LIDERAZGO DIRECTIVO	Conduce, orienta y motiva a personas y equipos a su cargo, hacia una visión alineada con los valores del Proyecto Educativo Institucional, conduciéndolos hacia altos estándares de desempeño y propiciando un clima laboral favorable.	Promueve una visión compartida generando altas expectativas de logro
		Guía al equipo hacia el logro de los objetivos del proyecto educativo institucional
		Propicia un clima organizacional favorable
		Propicia una cultura de mejoramiento continuo
GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN	Conduce al equipo a través de procesos de gestión innovadores al desarrollo de la comunidad educativa, implementando soluciones nuevas para resolver problemas, conflictos y resistencias propias de los procesos de cambio.	Incentiva la innovación
		Promueve el desarrollo de la comunidad educativa
		Estimula una actitud favorable al cambio
COMPROMISO SOCIAL	Asume la complejidad de los procesos educativos y su impacto en el entorno, influye positivamente y se compromete con el desarrollo social de la comunidad interna y externa y la aceptación de la diversidad de acuerdo a los valores declarados en el Proyecto Educativo Institucional.	-Promueve la aceptación de la diversidad -Refuerza el sentido social declarado en el PEI -Promueve el desarrollo social de la comunidad
COMUNICACIÓN PARA LA INTERACCIÓN	Escucha activamente y se expresa en forma clara y asertiva, facilitando el intercambio de información de manera eficaz, influenciando positivamente el actuar de los demás	-Se comunica asertivamente -Genera impacto con su comunicación
TRABAJO EN EQUIPO	Gestiona efectivamente la consecución de objetivos comunes trabajando con otras personas, áreas e instituciones, comprometiéndose, responsabilizándose y dando cuenta del cumplimiento de ellos.	-Promueve la formulación de objetivos y metas del equipo -Incentiva el trabajo en equipo -Optimiza el uso de los recursos -Favorece redes de operación

Fonte: Briceño (2010, p. 313)

Trata-se de um conjunto de competências comportamentais que privilegia a assertividade e a eficácia comunicativa do diretor-líder como formas de implementação de um trabalho colaborativo assente em três eixos: promoção de uma visão alinhada com um projeto educativo materializado em elevados padrões de desempenho e resultados; mobilização de um compromisso social da escola com a comunidade envolvente; incentivo à inovação como forma de solucionar problemas e ultrapassar resistências. Se considerarmos este perfil de competências como um possível guião de critérios de avaliação sobre o impacto da liderança, tanto os comportamentos descritos como os seus resultados são observáveis e alguns são mensuráveis. Temos, portanto, um conjunto de competências relacionado com as práticas do líder, embora se configure como um perfil ideal e, desse ponto de vista, não deixa de ser uma representação do melhor líder possível, na visão de Briceño (2010).

Outras visões, porém, defendem uma visão mais integradora das vertentes administrativa e científica no contexto da direção da escola. Num estudo que se debruçou sobre o perfil do diretor escolar, Almeida & Seabra (2011) formularam uma síntese das competências necessárias para o desempenho desse cargo (Quadro 4).

Quadro 4: *Síntese das Competências para o Cargo de Diretor Escolar*

Competências do diretor	Descrição do comportamento
Gerar carisma, respeito, confiança e lealdade	Ser capaz de inspirar os seus subordinados, com o seu entusiasmo e apoiá-los no seu desenvolvimento profissional.
Assertividade	Capacidade de análise e avaliação de uma determinada situação, a capacidade de expressar e defender os seus sentimentos e opiniões de uma forma directa e firme. (Glanz, 2003; Monteiro, 1999)
Relacional e comunicacional	Modo como interage com os elementos da comunidade educativa. (Costa, 2005)
Conhecimentos (teóricos, metodológicos)	Conhecimentos adquiridos para o correcto desempenho do cargo. (Gorochotegui, 1997)
Administração de recursos humanos	Capacidade de gerir os profissionais em função das suas características e das necessidades da instituição. (Ceitil, 2008; Bilhim, 2009; Delgado, 2004)
Administração de recursos pedagógicos	Capacidade para saber destriçar quais as melhores metodologias didático-metodológicas para cada situação educacional. (Glanz, 2003)
Administração de recursos financeiros	Gerir corretamente os recursos económicos da instituição. (Delgado, 2004)
Tomada de decisão	Capacidade de decidir de acordo com as situações que se lhe colocam e de forma imparcial em prol dos subordinados. (Pinto et al, 2009)
Gestor de conflitos	Ser capaz de atenuar problemas emergentes no contexto escolar entre os vários elementos da organização. (Fonseca, 2000)
Liderança aprendente	Atitude de aprendizagem constante face a alterações constantes

	legislativas no sentido de tornar a organização mais forte em termos estruturais. (Lima, 2000)
Visão estratégica	Ser capaz de planificar com objectividade em função dos inputs e dos outputs de um determinado contexto organizacional. (Fleury & Fleury, 2001; Whitaker, 2000)
Delegação de competências	Ser capaz de delegar as tomadas de decisão ao nível da gestão intermédia. (Formosinho & Machado, 2009)

Fonte: Almeida & Seabra (2011, p. 99)

Segundo Almeida & Seabra (2011), “Existe uma variedade polissémica de competências atribuídas ao Diretor que envolvem um conjunto de conhecimentos, capacidades e qualidades que lhe permitem exercer com aptidão o cargo exigente e multifuncional” (p. 98). Trata-se, portanto, de um vasto conjunto de competências científicas, administrativas, de gestão e comportamentais que torna o perfil teórico de um diretor escolar extremamente exigente, num quadro de responsabilidades alargadas que prevê uma adaptação constante, quer a alterações legislativas, quer à leitura da mudança do contexto organizacional da escola.

Intercetando os dois perfis de competências acima apresentados, verifica-se que o estilo de diretor-líder (assertivo, comunicativo, partilhado, promotor da inovação) não revela diferenças substantivas. O que resulta diferente é a visão mais abstrata ou mais prática da síntese das competências consideradas necessárias para o melhor desempenho possível do cargo de diretor escolar. A comparação dos dois perfis de competências acima apresentados resulta numa síntese teórico-prática que pode ser percecionada como se indica na Figura 5.



Figura 5: Síntese do Perfil das Competências do Diretor

Fonte: elaboração própria

1.4. Do Reitor ao Diretor Escolar

A figura do principal elemento de liderança e de gestão escolar sofreu alterações significativas desde antes do 25 de abril de 1974 até ao presente, fruto não só de mudanças legislativas que acompanharam os contextos políticos e a reconceptualização administrativa da escola (por exemplo, com a democratização do ensino; com a introdução da autonomia das escolas e dos seus instrumentos; com a implementação de mecanismos de avaliação externa das escolas; mais recentemente, com o aumento da escolaridade obrigatória), mas também das alterações sociais que provocaram novas exigências a que a escola tem de dar respostas.

O primeiro responsável pela escola teve, aliás, diferentes designações ao longo do tempo. O reitor, figura incontornável antes de 1974, foi substituído pelo presidente do conselho diretivo (Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro). Posteriormente (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio), surgiu a figura do diretor executivo, alterado, em 1998, para presidente do conselho executivo ou para diretor, conforme o órgão de direção fosse colegial ou unipessoal (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio). Finalmente, surgiu o diretor como órgão unipessoal (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril), cuja figura jurídica se mantém até hoje. Barroso (2005) indica quatro conceções diversas de diretor de escola, estando todas presentes ao longo da evolução normativa como referentes para o exercício dessa função: “uma conceção burocrática, estatal e administrativa”; “uma conceção corporativa, profissional e pedagógica”; “uma conceção gerencialista”; “uma conceção político-social” (pp. 162-163).

A trajetória que este responsável principal pela escola foi assumindo reflete não só a importância atribuída ao perfil de liderança do gestor escolar, mas também as crescentes exigências definidas para o desempenho das suas funções. A gestão escolar foi sendo, cada vez mais, associada a um diretor com competências técnicas nas vertentes administrativa e pedagógica, com um perfil de liderança assertiva e eficaz e com capacidade de operacionalizar metas, competindo-lhe, também, ser um motor de inovação, adaptação e mudança.

A estas exigências não é alheio o facto de a formação especializada nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional ter vindo a ter um peso cada vez maior, desde 1991, na admissão à direção das escolas públicas. O aumento e a evolução das formações pós-graduadas em Administração Escolar e Administração Educacional foi acompanhando as alterações legislativas, sociais e organizacionais nas escolas e a investigação académica nestas áreas foi refletindo a evolução dos interesses e das

abordagens teóricas à gestão e liderança das escolas. Como veremos na Parte II deste trabalho, as próprias ofertas formativas são um espelho dessas alterações normativas e sociológicas. As adaptações das estruturas curriculares e dos planos de estudos das formações pós-graduadas acompanham as sucessivas transformações da organização escola e do conteúdo funcional associado ao cargo de diretor, por um lado; as preocupações e as necessidades de formação, traduzidas em atividades de investigação, revelam também a evolução e complexificação do papel de diretor escolar, por outro. O perfil dessa curva de orientação das linhas de pesquisa nas áreas de administração escolar e administração educacional constituem um ponto central do nosso estudo de caso.

O diretor escolar é, pois, uma figura que foi sendo juridicamente alterada no que diz respeito ao seu conjunto de competências, à configuração do órgão de direção (colegial ou unipessoal) e ao processo de concurso para seleção. Num estudo conduzido por Silva (2017), o autor constatou que “as exigências de profissionalização docente, de experiência de ensino e de formação específica na área da administração escolar tornaram-se condição sine qua non para acesso ao cargo de diretor de escola pública em Portugal.” (p. 27) Os critérios de admissão à direção das escolas públicas são apresentados na sua evolução normativa, de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5: *Crítérios de Admissão à Direção de Escolas Públicas, de Acordo com os Normativos*

Decretos-lei	769-A 1976	172 1991	115-A 1998	75 2008	137 2012
Órgão colegial (C) ou unipessoal (U)	C	U	C / U	U	U
Docente do ensino público	X	X	X	X	X
Docente do ensino particular e cooperativo				X ¹	X ¹
Docente em funções na escola a que se candidata	X		X		
Docente profissionalizado	X	X	X	X	X
Docente do nível de ensino ministrado na escola		X			
Docente com o mínimo de cinco anos de serviço		X	X	X	X
Docente do quadro de nomeação definitiva			X	X	
Docente de carreira					X
Docente com habilitação específica em adm. escolar		X	X	X	X
Docente com experiência de gestão de topo			X ²	X ³	X ⁴
Diretor ou diretor pedagógico do ensino particular					X ⁴
Docente com um currículo relevante					X ⁴

¹ Possuam contrato por tempo indeterminado e com o mínimo de cinco anos de serviço. ² Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

³ Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar no ensino público ou experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.

⁴ Requisito válido na inexistência ou insuficiência de candidatos com habilitação específica.

Fonte: adaptado de Silva (2017, p. 27)

Atualmente, cabe a um órgão de direção unipessoal a administração e gestão dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas. Nos termos do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “o diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”. O diretor é também o principal responsável pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Na sequência da publicação deste normativo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Recomendação n.º 7/2012, de 23 de novembro, refere-se, no ponto 13, à “Construção retórica da autonomia” das escolas públicas portuguesas: “O risco que se corre é o de, mais uma vez, estarmos perante a proclamação de uma vontade política mais do que diante do exercício real de uma determinação política”; no ponto 15 refere a necessidade de “uma estratégia concertada e consistente de autonomia e responsabilidade na educação”. O termo “responsabilidade”, ligado à “autonomia”, conduz-nos à ideia de prestação de contas pelos resultados obtidos através do exercício responsável “e real” da autonomia das escolas, que compete sobretudo ao diretor. Aliás, já o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, prevê explicitamente a avaliação de escola através de autoavaliação e de avaliação externa (Preâmbulo), aliando-a às responsabilidades conferidas ao diretor escolar.

Além do diretor, são órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas o conselho pedagógico, o conselho administrativo e o conselho geral, cabendo a este órgão de decisão estratégica a eleição do diretor. De acordo com Silva (2010),

a prestação de contas concretizar-se-á, por um lado, ao nível do Conselho Geral, onde têm assento os diversos representantes de corpos, grupos e interesses, e a quem incumbe a nomeação do Diretor, por outro lado, por um sistema de autoavaliação e avaliação externa (p. 6).

Refira-se que o diretor não faz parte dos elementos que compõem este órgão, podendo, no entanto, participar nas suas reuniões, sem direito a voto. Quanto ao conselho pedagógico, o diretor preside por inerência. Preside também ao conselho

administrativo, exercendo “as suas competências no respeito pelos poderes próprios da administração educativa e da administração local” (n.º 1 do artigo 67.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

O diretor é, portanto, o primeiro responsável pela estrutura organizacional da escola e um elemento-chave na conceção, implementação, monitorização e avaliação dos seus instrumentos de autonomia (regulamento interno, projeto educativo, planos anual e plurianual de atividades, orçamento). Desempenha ainda uma função essencial, quer na implementação do currículo formal, quer da flexibilidade curricular que assegure as respostas à diversidade dos alunos, na perspetiva da inclusão escolar e tendo em conta a promoção das aprendizagens mais relevantes e significativas. Segundo Libâneo (2004), o diretor escolar

coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (p. 108).

Ao diretor compete ainda escolher os elementos para a sua equipa de direção, designadamente o subdiretor e os adjuntos, em função de capacidades e competências pessoais e profissionais, bem como da formação detida por estes elementos, sobretudo nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional (artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

As competências do diretor escolar estão elencadas no artigo 20º do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, e abrangem todas as vertentes da vida escolar: responsabilidade sobre os instrumentos de autonomia, distribuição de serviço e constituição de turmas e horários, gestão de espaços e equipamentos, direção dos serviços pedagógicos, técnicos, técnico-pedagógicos e administrativos, estabelecimento de parcerias, representação da escola, exercício do poder hierárquico e do poder disciplinar, intervenção na avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente, designação dos diretores de turma, diretores de curso e coordenadores de escola e proposta de candidatos para o desempenho do cargo de coordenadores de departamento curricular, podendo ainda exercer competências que lhe sejam delegadas pela administração educativa e pela Câmara Municipal.

O processo de recrutamento do diretor escolar é feito por procedimento concursal que antecede o processo de eleição pelo conselho geral (Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho), órgão que também delibera sobre a abertura desse procedimento concursal. Podem ser opositores ao procedimento concursal os docentes de carreira do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e detentores de formação específica para o exercício de funções de administração e gestão escolar, embora esta formação possa ser substituída por experiência relevante prévia no desempenho de cargos de direção, nos termos dos números 4 e 5 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Portanto, podem ser opositores a procedimento concursal aqueles que:

- a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário;
- b) Possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de diretor, subdiretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membro do conselho diretivo e ou executivo, nos termos dos regimes aprovados respetivamente pelo presente Decreto-Lei, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, e pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro;
- c) Possuam experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo;
- d) Possuam currículo relevante na área da gestão e administração escolar, como tal considerado, em votação secreta, pela maioria dos membros da comissão prevista no n.º 4 do artigo 22.º.

No entanto,

- 5 – As candidaturas apresentadas por docentes com o perfil a que se referem as alíneas b), c) e d) do número anterior só são consideradas na inexistência ou na insuficiência, por não preenchimento de requisitos legais de admissão ao concurso, das candidaturas que reúnam os requisitos previstos na alínea a) do número anterior.

Ou seja, quando um opositor ao procedimento concursal para o cargo de diretor escolar for detentor de formação especializada nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional terá precedência sobre aqueles que não a detenham, ainda que possuam experiência relevante em cargos de direção. Tendo em conta as competências, obrigações e responsabilidades inerentes ao conteúdo funcional do cargo de diretor escolar, a que acrescem as constantes mutações sociais e tecnológicas, as mudanças legislativas e a necessidade contínua de adaptação e melhoria da eficácia, pretende-se um perfil extremamente exigente para se ser diretor, com a necessária formação e com conhecimentos específicos para o desempenho do cargo. Consideramos, complementarmente, que o diretor escolar, seja na área da gestão, da administração ou da liderança, em específico ou em interligação, necessita também de formação contínua como forma de atualização.

A duração do mandato, condições de recondução e reeleição e limites de mandatos, bem como condições para a sua cessação, estão também previstos no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Os órgãos de direção das escolas das regiões autónomas da Madeira e dos Açores têm uma configuração diferente, regida, respetivamente, pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho. No caso das escolas da Madeira, o órgão de direção é colegial ou unipessoal, competindo essa decisão a cada escola, nos termos fixados no seu regulamento interno. No caso dos Açores, o órgão de direção é sempre colegial.

2. A Formação e as Necessidades de Formação do Diretor Escolar

A formação do diretor pode ser enquadrada por modelos e configurações curriculares diversos de formação em Administração Escolar e Educacional (Silva & Sá, 2017). Segundo Torres & Lima (2017), a “administração educacional constitui na atualidade uma área científica em expansão, com um notável dinamismo investigativo e uma crescente visibilidade social e política” (p.29).

Por outro lado, de acordo com Bush (2016),

There is considerable diversity in the scale, nature and impact of the leadership preparation and development models in use in different countries. The pattern adopted

in each nation reflects its collective sense of what is appropriate to underpin the quality of education in the 21st century. (p. 8)

Ainda segundo Bush (2016) “school leadership is a different role from teaching and requires separate and specialised preparation” (p. 18). O desenvolvimento profissional do diretor escolar decorre de múltiplos fatores: o seu percurso profissional prévio, designadamente a experiência no meio educativo, o conhecimento que detém sobre a comunidade educativa e a capacidade de estabelecer e manter com esta relações produtivas, a interação com instituições externas à escola, as aprendizagens informais necessárias para o desempenho das funções de administração, gestão e liderança e, seguramente, a formação nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

Acreditamos que as necessidades de formação de qualquer profissional de educação e, concretamente, dos diretores escolares, decorrem da necessidade de preparação adequada para o exercício do cargo, por um lado, e da decorrência do enquadramento do desempenho na execução desse cargo, por outro. Assim, as necessidades de formação abrangem a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional.

A nossa experiência profissional leva-nos a concluir que, em contexto de aprendizagem formal, parece existir a necessidade de atualização: para acompanhar e dar resposta à implementação de alterações legislativas e reformas educativas; para conhecer práticas evidenciadas, designadamente, através de investigação e de fontes especializadas nestas áreas, sobre evoluções científicas e pedagógicas; para promover a adaptação a mudanças sociais, ao multiculturalismo e às exigências da sociedade da informação e da era digital; para melhorar competências de liderança e de gestão; para suprir lacunas ou constrangimentos que os diretores sintam no exercício das suas funções.

De acordo com os normativos, as responsabilidades do diretor escolar abrangem os domínios pedagógico, administrativo, financeiro, de supervisão e avaliação, sendo o principal rosto da escola no que diz respeito à prestação de contas através da autoavaliação e da avaliação externa de que as escolas são alvo, como ficou referido atrás. Assim, as necessidades de formação e as técnicas de Diagnóstico das Necessidades de Formação (DNF) devem ter em conta a ação real e a ação pretendida, ou desejada. Aliás, de acordo com Oliveira (2012), “a capacidade de tornar o

investimento em formação em ativos com influência no desempenho profissional depende em larga escala da qualidade do DNF realizado” (p. 197). O processo de DNF será, pois, tanto mais eficaz quanto conseguir clarificar e materializar as necessidades ou lacunas no desempenho individual ou de equipa em objetivos de formação que sirvam os propósitos organizacionais ou a melhoria dos perfis de competências dos aprendentes. No caso dos diretores escolares, o processo de DNF deve identificar as dimensões do conhecimento a trabalhar no âmbito da administração, da gestão e da liderança de escolas, relacionando-os com características e aptidões individuais a aplicar e melhorar no desempenho profissional.

Consideramos que o diretor escolar deve ancorar as suas práticas profissionais num processo de aprendizagem e de atualização, de modo a poder acompanhar, supervisionar e gerir o que deve ser mantido e o que deve ser mudado na organização da escola que lidera. Para além da sua formação inicial, deve melhorar as suas competências através de formação contínua e de formação especializada, tendo em conta as múltiplas respostas que tem de oferecer no âmbito do desempenho do seu cargo e em função das necessidades da comunidade que serve. A aquisição e o desenvolvimento de aprendizagens específicas parecem-nos um vetor incontornável no que diz respeito à melhoria constante das práticas de gestão e de liderança, sem esquecer que a formação pretende produzir efeitos benéficos, quer numa perspetiva de curto prazo e para responder a necessidades de mudança imediata, quer numa perspetiva de investimento para um melhor desempenho profissional de longo prazo.

Neste sentido, contextualizamos a área da formação em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal, enquadrada nos seus pressupostos legais.

2.1. A Formação Especializada em Administração Escolar e Administração Educacional

A aprendizagem formal proporcionada pelo aumento dos cursos de formação especializada e de mestrado nas áreas da Administração Escolar e Administração Educacional terá como uma das suas causas prováveis, de acordo com Silva (2017), a procura provocada pelos “critérios de admissibilidade ao cargo, introduzidos pelos últimos decretos-lei” (p. 31).

A formação específica nos domínios da Administração Escolar e da Administração Educacional tem como objetivo maior contribuir para a qualificação de quem pretende desempenhar funções de direção nos estabelecimentos de ensino não superior, dotando-

os de quadros aptos para o exercício dessas funções, no âmbito da legislação aplicável. Como toda a formação de nível superior, pretende-se também a promoção da reflexão e da investigação nas áreas supracitadas.

De acordo com Silva (2006), temos assistido a um “processo de construção da Administração Educacional como disciplina académica inscrita no campo das Ciências da Educação; processo de construção múltipla que tem resultado numa evidente diversidade de abordagens e modelos de formação” (p. 188). No entanto, as duas áreas não enquadram exatamente o mesmo campo de atuação. Para Vieira (2007),

é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera micro. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão escolar é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão educacional, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos (p. 63).

Silva (2006) distingue também os dois conceitos, considerando que a Administração Educacional abarca a totalidade das atividades educativas e que “tende a assumir uma feição mais dominadora, posicionando-se de algum modo como uma técnica de exercício do poder.” (p.41) A Administração Escolar refere-se mais estritamente à administração de cada escola. Em qualquer caso, a formação nestas áreas, para além de uma sólida formação de base, parece-nos essencial para o desempenho do cargo de diretor escolar, sendo certo que a formação se constitui como um direito e um dever de todos os profissionais da educação, tendo em vista a inovação, a melhoria, o aperfeiçoamento das práticas e a atualização de conhecimentos e competências. Em Portugal a formação especializada tem sido ministrada através da realização de cursos especializados, pós-graduações, diplomas de estudos superiores especializados (DESE), cursos de estudos superiores especializados (CESE), mestrados e doutoramentos. Os normativos estabelecem, como objetivos genéricos para estas formações, o desenvolvimento de competências de análise crítica, de liderança de processos de intervenção e de inovação, de avaliação, de supervisão e de consultoria.

De acordo com o n.º 1 do anexo B do Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, as áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional têm como objetivo “qualificar para o exercício das funções de direção e de gestão pedagógica e

administrativa nos estabelecimentos de educação e de ensino”. Este normativo refere que as áreas supracitadas são consideradas para efeito de formação especializada, o mesmo se indicando na alínea b) do artigo 3º do Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de abril. A Administração Escolar e a Administração Educacional estão ainda previstas como áreas abrangidas por cursos de formação especializada para qualificação para o exercício de outras funções ou atividades educativas, respetivamente nas alíneas b) e c) do nº 1 do artigo 56ª do Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro. Ao nível da formação contínua, também o artigo 5º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, indica as áreas de formação relacionadas com o desempenho do cargo de diretor escolar: formação educacional geral e das organizações educativas; administração escolar e administração educacional; liderança, coordenação e supervisão pedagógica; formação ética e deontológica; tecnologias da informação e comunicação aplicadas à gestão escolar.

Sobre esta questão, Barros (2016) considera que

na segunda década deste século, a formação contínua dirigida aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não Agrupadas públicas portuguesas visa tanto o aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal e organizacional como a satisfação das necessidades do sistema educativo, integradas ainda numa política centralizadora cujo cerne se reporta ao MEC. (p. 1078)

O artigo 56ª do supracitado Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, passou a considerar relevantes os DESE enquadrados nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, ao abrigo do Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro (Anexo), do qual se extraiu a informação relativa a estas áreas de formação, constante do Quadro 6.

Quadro 6: *DESE - Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro- Áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional*

Curso	Grau/diploma	Estabelecimento de ensino
Administração e Gestão Escolar	DESE	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett – Lisboa Escola Superior de Educação de Beja Escola Superior de Educação de Lisboa
Administração Escolar	DESE	Escola Superior de Educação de Bragança Escola Superior de Educação de Castelo Branco Escola Superior de Educação de Fafe Escola Superior de Educação de Portalegre

		Escola Superior de Educação do Porto Instituto Superior de Ciências Educativas - ISCE Instituto Superior de Educação e Trabalho - Porto Universidade da Madeira
Direção Pedagógica e Administração Escolar	DESE	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo
Educação - área de especialização em Administração Escolar	DESE	Universidade de Évora
Ensino - área de especialização em Administração Escolar	DESE	Universidade de Évora
Gestão e Administração Escolar	DESE	Escola Superior de Educação de Viseu
Gestão Escolar	DESE	Escola Superior de Educação João de Deus - Lisboa
Gestão Pedagógica e Administrativa	DESE	Escola Superior de Educação de Setúbal
Gestão Pedagógica e Educacional	DESE	Escola Superior de Educação de Setúbal
Organização e Administração Escolares	DESE	Escola Superior de Educação de Leiria
Orientação e Gestão Educacional	DESE	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich - Lisboa

Fonte: adaptado do Anexo do Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro

Considere-se, no entanto, que o DESE na área de Administração Escolar estava já previsto no Despacho n.º 809/97, de 22 de maio (Anexo) “para o exercício de outras funções educativas por docentes profissionalizados integrados na carreira” (Preâmbulo), considerando os efeitos previstos no artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente. Desse Anexo se extraiu a informação relativa a essa área de formação, constante do Quadro 7.

Quadro 7: DESE - Despacho n.º 809/97, de 22 de maio – Área de Administração Escolar

Curso	Grau/diploma	Estabelecimento de ensino
Administração e Gestão Escolar	DESE DESE DESE	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett. Escola Superior de Educação de Beja. Escola Superior de Educação de Lisboa.
Administração Escolar	DESE DESE DESE DESE DESE DESE DESE DESE	Escola Superior de Educação de Bragança. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Escola Superior de Educação de Fafe. Escola Superior de Educação de Portalegre. Escola Superior de Educação do Porto. Instituto Superior de Ciências Educativas — ISCE. Instituto Superior de Educação e Trabalho. Universidade da Madeira.

Fonte: adaptado do Anexo do Despacho n.º 809/97, de 22 de maio

Por outro lado, na Recomendação nº 4/2013, de 17 de maio, e a propósito de formação pós-inicial, o CNE considerou que as sucessivas revisões do Estatuto da Carreira Docente foram sobrevalorizando “os conteúdos de natureza científico-didática com estreita ligação à matéria” e “as necessidades de funcionamento da escola definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades”, em detrimento de

outras iniciativas (e necessidades) de formação mais voltadas para a promoção de competências de investigação (como doutoramentos ou mestrados académicos em diferentes áreas das ciências da educação) ou para as dimensões éticas e de desenvolvimento pessoal, agora secundarizadas ou não explicitamente referidas, mesmo quando podem ter repercussões positivas na ação profissional dos professores.

Consideramos que o incentivo à investigação sobre administração, gestão e liderança escolar trará sempre efeitos positivos na atualização de conhecimentos e no contacto com práticas diferenciadas, podendo levar, por exemplo, ao desenvolvimento de novas competências estratégicas para uma melhor condução da organização escola. Pensamos também que os diretores de escola devem saber operacionalizar a transposição das aprendizagens decorrentes das formações frequentadas para o meio em que trabalham, a fim de melhorarem as suas práticas profissionais, com reflexos positivos na escola.

Desta forma, julgamos que as situações de formação que frequentam terão maiores possibilidades de os ajudar no seu exercício profissional a conseguirem alcançar os êxitos pretendidos e os objetivos e metas definidas. Por outro lado, o próprio reforço da investigação nestas áreas no nosso país poderá dar outra visibilidade às práticas de gestão, administração e liderança nas escolas. A este propósito, embora a oferta de cursos de mestrado esteja atualmente distribuída por todo o território nacional, o primeiro curso de mestrado na área de administração escolar foi aprovado pela Portaria n.º 405/86, de 26 de julho, tratando-se, portanto, de uma área de estudos para investigação relativamente recente mas que se foi desenvolvendo a partir da década de 90 do século passado, tendo surgido como “resposta ao movimento político de reforma da organização e administração escolar, no sentido da exigência de formação especializada nesta área para a gestão das escolas” (Barros, 2016, p. 1113).

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

D. Duarte, citado por Saramago (1995)

1. Tipo de Estudo

Tendo por base o problema apresentado e os objetivos definidos, este estudo enquadra-se numa perspetiva sobretudo qualitativa e com características descritivas, incidindo no método do estudo de caso, na medida em que analisa e procura sistematizar o contributo do IESF relativamente às necessidades de formação e aos temas de interesse evidenciados pelos formandos, nas suas investigações, desde a primeira edição (2013/2014) da oferta formativa daquela instituição, no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar, subsequente, portanto, à publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho.

De acordo com Stake (2012) “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização, o que significa que procuramos conhecê-lo por aquilo que ele faz.” (p.24) Este tipo de investigação utiliza uma estratégia indutiva de investigação e resulta numa descrição rigorosa que tem por base os dados recolhidos, por intermédio de uma técnica que o investigador entenda como mais adequada.

A análise documental de um conjunto de fontes para a recolha e interpretação dos dados foi o suporte selecionado para a análise de conteúdo. Como técnica utilizada na investigação empírica alicerçada na análise documental, escolhemo-la porque estas fontes, segundo Bell (2010), “são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram criadas.” (p.105) Ou seja, os projetos analisados foram produzidos com outros objetivos que não a utilização para o presente estudo de caso e os dados recolhidos a partir dessas fontes não sofrem alterações com interferência neste estudo. O mesmo se aplica aos documentos internos que plasmam a evolução das estruturas curriculares e dos planos de curso ministrados no IESF.

2. Questão de Investigação. Objetivos do Estudo

2.1. Questão de Investigação

A constatação das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional pode ser instituída formalmente, através de mecanismos como o DNF, ou pode resultar da consciência individual de um desfasamento entre o quadro de competências que se

detém e aquele em que existem lacunas que devem ser supridas. A partir de 2008, o papel do diretor escolar evoluiu no domínio dos normativos e também no das mudanças da administração, gestão e liderança dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Essa evolução traduziu-se na exigência de novas responsabilidades e competências, enquadradas nas áreas da Administração Escolar e da Administração Educacional, campos do saber que necessariamente vão acompanhando as transformações dos contextos escolares, as prescrições normativas e as necessidades de formação dos dirigentes, no sentido de acomodarem essas transformações e de se constituírem num motor de mudança.

Assim, a figura do diretor escolar foi exigindo ao longo do tempo uma diferente configuração de características adequadas, ou a adequar, ao contexto organizacional escolar. Também as preocupações com a preparação profissional para o desempenho da função de diretor terão sofrido uma alteração ao longo das últimas três décadas, abarcando um período em que a direção era constituída por um órgão colegial (antes de 2008) e o momento em que o órgão de direção passou a ser unipessoal. Por outro lado, embora a formação especializada esteja prevista como um requisito de admissão ao cargo de direção desde 1991, de acordo com o n.º 5, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, esta formação torna-se prioritária para a candidatura ao cargo de diretor e a sua existência faz com que os candidatos que não possuam tal formação não sejam considerados opositores ao mesmo.

Dada a importância assim atribuída à formação específica de um candidato ao cargo de diretor escolar, e sabendo-se que a formação especializada neste domínio é relativamente recente, justifica-se um estudo sobre a formação nas áreas que habilitam os profissionais educativos para a função de diretores escolares e sobre as problemáticas que os formandos de cursos em Gestão e Administração Escolar consideram que devem ser estudadas prioritariamente.

Tivemos em conta o conjunto de dados e perspetivas apresentado pela revisão da literatura sobre liderança, administração e gestão escolar, o papel do diretor e as áreas de formação no âmbito da Administração Escolar e da Administração Educacional. Aliámos esses dados ao facto de existir, em Portugal, uma instituição de ensino superior, o IESF, que foi uma das primeiras a oferecer formação nestas áreas, com a particularidade de ter sido sempre abrangente em relação à admissão de formandos, no sentido em que a formação pós-graduada implementada, na sua primeira edição, em 2013-2014, nestas áreas, adotou o regime de formação à distância, em simultâneo com a

modalidade presencial. Assim, interessou-nos, em particular, determinar e analisar a evolução da formação oferecida pelo IESF nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional e quais as principais preocupações manifestadas pelos formandos do IESF, nos seus trabalhos de investigação, tendo em conta que se trata de uma formação vocacionada para dirigentes ou candidatos a dirigentes escolares. Deste interesse decorreu, como fio condutor da investigação, a seguinte questão de partida:

Qual tem sido o contributo do IESF para a formação de dirigentes escolares, nas áreas da Administração Escolar e da Administração Educacional?

2.2. Objetivos do Estudo

Tendo por base esta questão central do estudo, bem como a necessidade de orientar a componente empírica da investigação, definimos os seguintes objetivos do estudo:

- identificar, no âmbito da investigação produzida no IESF, os temas e os enfoques teóricos selecionados pelos formandos no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar, após a publicação do Decreto-Lei no 137/2012, de 2 de julho, concretamente entre a sua primeira edição, em 2013/2014 e 2020;
- compreender a evolução das necessidades de formação evidenciadas pelos formandos no IESF, entre 2014 e 2020;
- identificar e analisar a evolução da oferta formativa nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, designadamente nas estruturas curriculares e nos planos de estudos, no IESF;
- verificar de que forma foi o IESF acompanhando a evolução normativa relativa ao cargo de diretor escolar.

3. Caracterização do Contexto do Estudo

3.1. A Instituição Formadora (IESF)

Tendo sido já referido que o IESF foi uma das primeiras instituições de ensino superior a oferecer formação especializada direcionada para diretores escolares, ou

candidatos a diretores, é pertinente caracterizar sumariamente a origem, a vocação e o projeto da instituição.

O IESF tem sede em Fafe e estruturou um projeto de ensino superior com base inicial de proximidade e de serviço à região envolvente, “mas com uma vocação universalista de procura e partilha de conhecimento.” (página web do IESF) A sua origem foi a Escola Normal de Educadores de Infância de Fafe, criada em 1985, e um curso médio de Educadores de Infância. Ao longo do tempo, foi acompanhando o desenvolvimento do ensino superior e adaptando a oferta formativa às necessidades de desenvolvimento da sociedade portuguesa.

O IESF proporcionou uma oferta formativa nas áreas de Administração Escolar desde 1990, tendo sido, como já foi referido, uma instituição pioneira em Portugal no âmbito da formação ministrada nestas áreas. Este percurso formativo originou, ao longo de 30 anos, uma enorme produção investigativa, tendo em conta que os trabalhos de investigação constituíram sempre uma condição indispensável para a conclusão das formações, quer graduadas, quer pós-graduadas. Considerando o âmbito temporal sobre o qual recaiu o nosso estudo, entre 2014 e 2020 foram produzidos 244 trabalhos de investigação nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional. Não nos foi possível aceder ao número total de trabalhos de investigação produzidos no IESF desde 1990 até 2014, mas a linha temporal de implementação das ofertas formativas nestas áreas aponta para essa enorme produção investigativa.

Nesta linha de continuidade temporal entre formação especializada direcionada para diretores escolares e produção investigativa, e de acordo com Pascoinho et al. (2021),

o Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), assumindo uma liderança, Missão e Projeto com dimensões Humanista e Multicultural, enquanto responsável pela formação de docentes conscientes da função de fazerem o melhor pelas futuras gerações, e no pressuposto de que a finalidade da vida humana está no desenvolvimento holístico da pessoa, simultaneamente integrado no ambiente e nas organizações, fomenta uma conceção de liderança escolar promotora de mudança e diferentes relações entre os organismos e os ambientes, nova ontologia para o fenómeno da mudança, e novo espaço à pesquisa no e sobre o ambiente organizacional, dentro de um quadro paradigmático atual e transformacional. O pensamento contínuo na inovação e na transformação e aperfeiçoamento pessoal, sustenta a materialização de uma ideia de

organização inteligente, baseada na comunicação e na rede de relações, com o foco no longo prazo, sistêmica, aprendente, capaz de ser a concretização da (já não) utópica Escola do futuro.

Pascoinho et al. (2021, p. 1)

A partir de 1990, o IESF implementou outras ofertas formativas ligadas à educação, concretamente nas áreas de Supervisão e Orientação Pedagógica e Educação Especial. Essas ofertas demonstram-nos uma visão específica da instituição sobre a evolução das necessidades do sistema educativo português, concretamente em relação às necessidades de formação de professores e de dirigentes escolares, a que não poderão ter sido alheias as mudanças sociológicas e normativas operadas nas escolas, na estrutura da carreira docente e em todo o tecido educativo do ensino não superior.

Atualmente, o IESF é um projeto de ensino superior centrado nas áreas da educação, treino desportivo, tecnologias, gestão, contabilidade e turismo, com todas as suas formações acreditadas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (AAAES). É constituído pela Escola Superior de Educação de Fafe e pela Escola Superior de Tecnologias de Fafe, criada em janeiro de 1993. A oferta formativa é constituída por cursos breves, cursos técnicos superiores profissionais (CTSP), licenciaturas, complementos de formação, mestrados, pós-graduações e especializações.

3.2. População do Estudo e Natureza dos Dados

O presente estudo de caso foca-se no universo dos 244 trabalhos de fim de curso realizados por 256 formandos do IESF (ocorreram oito investigações de autoria múltipla), nas áreas da Administração Escolar e Administração Educacional, entre 2014 e 2020. Procedeu-se também à identificação e análise da evolução da oferta formativa naquelas áreas, designadamente das estruturas curriculares e dos planos de estudos, no IESF.

Os documentos foram analisados, evidenciando a evolução anual da frequência dos cursos; o género dos autores; as áreas temáticas privilegiadas nos trabalhos de investigação e a sua evolução no intervalo de tempo 2014-2020; as principais facetas de análise teórica selecionadas nessas investigações; a importância da legislação de suporte à investigação e o cruzamento entre a agenda política e os interesses e preocupações manifestados pelos autores, por um lado, e o perfil de evolução da formação em Administração Escolar e Administração Educacional no IESF, por outro.

3.3. Método de Análise e Tratamento de Dados

O método de tratamento de dados foi baseado na análise do conteúdo temático. Para esse efeito, foi indispensável a consulta e análise da legislação que enquadra, quer a evolução dos órgãos de direção escolar, quer a oferta de formação nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, quer ainda a legislação escolar de suporte que foi sendo convocada nos trabalhos de investigação em análise.

O estudo desses trabalhos de investigação foi iniciado com uma pré-análise do material empírico recolhido, por ordem cronológica e sequencial, para listagem dos *temas* evidenciados das investigações. Numa fase seguinte, procedeu-se, através de uma abordagem indutiva, à identificação dos *temas dominantes* e às *facetas de abordagem teórica* selecionadas pelos autores, seguida da análise da evolução dessas áreas temáticas e *enfoques teóricos*, comparada, quando foi pertinente, com a evolução da legislação aplicável. Para o estudo do material recolhido nos trabalhos de investigação foram construídos de raiz *sistemas de classificação pós-categorizados*, resultantes da análise da informação, que nos permitiu construir um elenco de *áreas ou categorias temáticas*, bem como de *facetas de análise teórica*, para conferir um sentido conceptual, interpretativo e evolutivo a essa análise.

Os *Sistemas de Classificação do Conteúdo* dos documentos são apresentados no início do capítulo da Análise e Interpretação dos Resultados (Quadros 8, 9 e 10) explicitando o processo de construção e as definições operacionais das respetivas categorias.

4. Limitações do Estudo

Considerando a nossa questão de partida e os objetivos definidos, o presente estudo sofreu algumas limitações que é pertinente referir. Desde logo, no acesso às fontes documentais, devido à distância geográfica que nos separa do IESF, por um lado, e aos constrangimentos decorrentes dos sucessivos estados de emergência que limitaram as deslocações no nosso país, por outro. Esta situação foi ultrapassada com o recurso a meios tecnológicos, mas impediu a recolha presencial dos dados, que foram sendo organizados conforme nos foram chegando, com o contributo inestimável de colaboradores do IESF. A pesquisa presencial das fontes documentais ter-nos-ia permitido uma mais rápida organização, em função dos objetivos do estudo e das fases de tratamento dos dados.

Outra limitação do estudo decorreu do facto de não termos podido recolher mais informação sobre os autores dos trabalhos de investigação, designadamente quanto à sua situação profissional (por exemplo, se eram já dirigentes escolares, qual o seu grupo de recrutamento ou anos de docência), por essa informação não estar disponível na grande maioria dos trabalhos de investigação. Esses dados poderiam ter-nos fornecido indicações adicionais sobre as preocupações ou as motivações específicas que levaram à seleção de temas ou de abordagens nos trabalhos de investigação. Assim, tendo conseguido apenas apurar o número de autores no intervalo de tempo em estudo e o género de cada autor, foram esses os dados tratados e interpretados.

**CAPÍTULO III – TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE
RESULTADOS**

1. Tratamento e Análise dos Resultados

1.1. Tratamento da Informação dos Trabalhos de Investigação. Construção dos Sistemas de Classificação da Informação

Tendo em consideração as problemáticas evidenciadas nos contributos empíricos de cada trabalho analisado, procurámos condensar as temáticas e abordagens em categorias da análise de conteúdo que enquadrassem as principais linhas de investigação dos autores. As categorias foram sendo alteradas (inseridas, suprimidas e reagrupadas) em função dos resultados da análise documental, de modo a acolherem esses resultados com a máxima objetividade. Assim, evitámos caracterizar os elementos resultantes da recolha em dados como “ambíguos” ou “aplicáveis a mais do que uma categoria ou indicador”. De acordo com Krippendorff (2004) citado por Carlomagno & Rocha (2016), sobre a questão das possíveis ambiguidades criadas pela seleção de categorias de análise de conteúdo com base em indicadores interpretativos,

É difícil solucionar uma situação na qual duas ou mais categorias carecem de exclusividade mútua. A bem intencionada prática de adicionar categorias como “ambíguo” ou “aplicável a duas ou mais categorias” a um conjunto de categorias com sobreposição não altera a indistinção básica das categorias; isto incentiva a indecisão de parte dos codificadores e raramente rende uma variável suficientemente confiável. Quando uma análise de conteúdo usa tais categorias, revela mais sobre suas próprias concepções obscuras do que sobre as propriedades do texto, e enviam seus resultados de pesquisa em direção a fenômenos facilmente descritíveis. (p. 179).

A análise efetuada foi sincrónica, na medida em que extraiu informação de cada trabalho de investigação, permitindo também uma interpretação diacrónica mais profunda, resultante diretamente da inventariação de dados no intervalo de tempo descrito. Esta análise de conteúdo dos 244 projetos de investigação foi, pois, focada no contributo de cada investigação conduzida no âmbito de Administração Escolar e Educacional, por forma a apreender as principais preocupações evidenciadas pelos autores, o que permitiu a sistematização de um abundante conjunto de informação através da produção de categorias, a partir das problemáticas de investigação e facetas de análise teórica selecionadas em cada trabalho. Esta opção metodológica seguiu a conceção de Bardin (2004) sobre a análise de conteúdo que a define como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

A redução da informação decorreu da recolha de indicadores e, tendo em conta as temáticas e abordagens dos trabalhos de investigação, conduziu, então, à produção de um sistema de classificação que explicita as grandes dimensões da análise de conteúdo, como se indica no Quadro 8.

Quadro 8: *Dimensões da Análise de Conteúdo*

Dimensões	Definição Operacional
Linha temporal	Produção por ano civil (Figura 6)
Autores	Produção por género (Figura 7)
Problemáticas de investigação	Áreas temáticas seleccionadas (Quadro 9, Figuras 8 e 9 a 15)
Facetas de análise teórica	Principais enfoques teóricos seleccionados (Quadro 10)
Evolução legislativa	Normativos utilizados como fontes de suporte às investigações (Quadro 11)

Fonte: elaboração própria

O sistema de classificação constante no Quadro supra partiu, como já foi referido, de uma abordagem indutiva ao tratamento dos dados, de cuja interpretação surgiu uma conceptualização de definições operacionais para a categorização das áreas temáticas. Verificou-se, adicionalmente, que uma mesma área temática foi alvo de diferentes análises teóricas no conjunto dos 244 trabalhos de investigação, pelo que foi igualmente necessária uma definição operacional para cada uma das facetas de análise teórica identificadas.

Para a construção deste sistema de classificação foi necessário recorrer a uma análise de cada documento que não poderia apoiar-se necessariamente, ou apenas, no título de cada trabalho de investigação. Por um lado, muitos títulos são genéricos e não traduzem a natureza temática ou a abordagem teórica do conteúdo. Por outro, mesmo que os títulos sejam objetivos, são-no apenas em relação a uma realidade: a natureza do estudo empírico, a instituição, o agente ou o grupo que foi alvo de estudo. Considere-se ainda que existem títulos que traduzem gostos pessoais dos autores (como o recurso a aforismos, por exemplo) e que nada revelam quanto ao conteúdo da investigação.

Assim, considerámos como suporte direto à seleção da área temática a identificação de palavras-chave relacionadas com um tema, ou do próprio tema, quando são referidos explicitamente no título, no resumo e na introdução (cumulativamente) e/ou na questão de partida. Quanto ao sistema de classificação das facetas de análise teórica, foi também sistematizado em função de definições operacionais, desta vez tendo em conta, sobretudo, os objetivos traçados para cada estudo empírico. Os sistemas de classificação para cada categoria estão indicados nos Quadros 9 e 10.

Quadro 9: *Sistema de Classificação das Problemáticas de Investigação*

Categoria – áreas temáticas	Definição operacional
Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo	Centrado na figura do diretor, do conselho geral ou na relação entre ambos.
Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo	Centrado nos cargos de coordenação e supervisão pedagógica e/ou nas suas dinâmicas de trabalho.
Cultura organizacional	Centrado em dinâmicas específicas, culturais e/ou organizacionais, de uma instituição e dos seus agentes.
Motivação e participação organizacional dos professores	Centrado em fatores de motivação/desmotivação, com base no grau de intervenção ou autonomia dos professores.
Avaliação interna e externa nas instituições	Centrado na autoavaliação e avaliação externa das instituições, na avaliação de desempenho docente ou noutras práticas de avaliação não dirigidas a alunos.
Comunicação organizacional e tecnologias	Centrado no uso de plataformas digitais para comunicação integrada.
Reformas educativas	Centrado na criação de agrupamentos de escolas, TEIP ou contratos de autonomia.
Participação dos encarregados de educação (EE) na escola	Centrado na participação direta ou indireta do EE na escola ou no percurso escolar dos alunos.
Participação da comunidade envolvente na escola	Centrado na relação com autarquias e empresas ou em parcerias com outras instituições.
Inovação pedagógica	Centrado em projetos ou práticas inovadoras ou com nova implementação numa escola.
Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho).	Centrado em fenómenos de disfuncionalidade de origem cultural, organizacional ou interpessoal.

Fonte: elaboração própria

Quadro 10: *Sistema de Classificação das Facetas de Análise Teórica*

Categoria	Definição operacional
Burocrática	Enfoque na adequação dos meios aos fins pretendidos.
Cultural/sociológica	Enfoque na ação específica de grupos na instituição ou na comunidade envolvente com repercussão nos resultados.
Institucional	Enfoque nas ações que decorrem das características específicas da instituição
Jurídica/normativa	Enfoque na análise do conteúdo legislativo e/ou conformidade desse conteúdo às práticas na instituição escolar ou no trabalho desenvolvido pelos seus agentes.
Política	Enfoque nas formas de exercício do poder ou de competências decorrentes do conteúdo funcional de cargos/funções, ou de ligações visando causas ou interesses.
Relacional (interpessoal)	Centrado nas relações interpessoais e atitudinais que sejam causa ou consequência de fenómenos de motivação /desmotivação ou tensão.

Fonte: elaboração própria

1.2. Evolução Anual dos Projetos de Investigação

No intervalo de tempo 2014-2020 foram produzidos 244 trabalhos de projeto, distribuídos por ano de forma irregular, mas com um aumento significativo a partir de 2015, com um ligeiro decréscimo em 2017 e com um pico de investigação em 2019, como pode verificar-se na Figura 6.

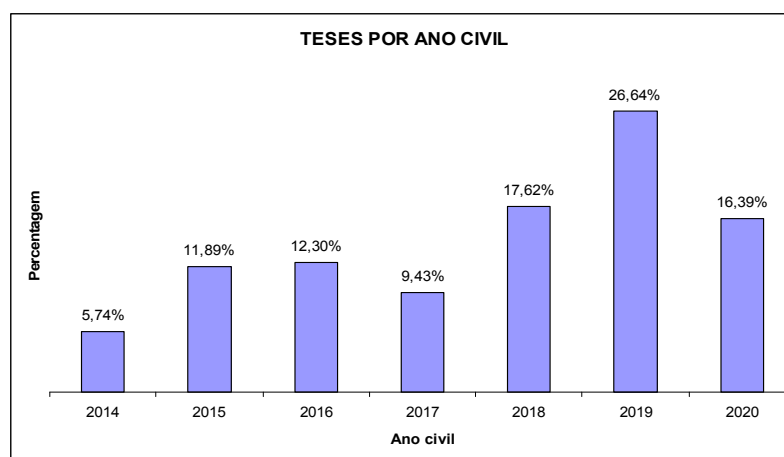


Figura 6: *Evolução das Dissertações Concluídas (2014-2020)*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, entre 2014 e 2020

1.3. Produção da Investigação por Género

Dos 256 autores dos trabalhos de investigação entre 2014 e 2020, 128 são homens e 128 são mulheres, não existindo discrepâncias significativas entre o número de homens e de mulheres por ano civil. Ainda assim, no intervalo de tempo de sete anos

em análise, em quatro anos houve mais homens do que mulheres autores de trabalhos de investigação, como pode observar-se na Figura 7.

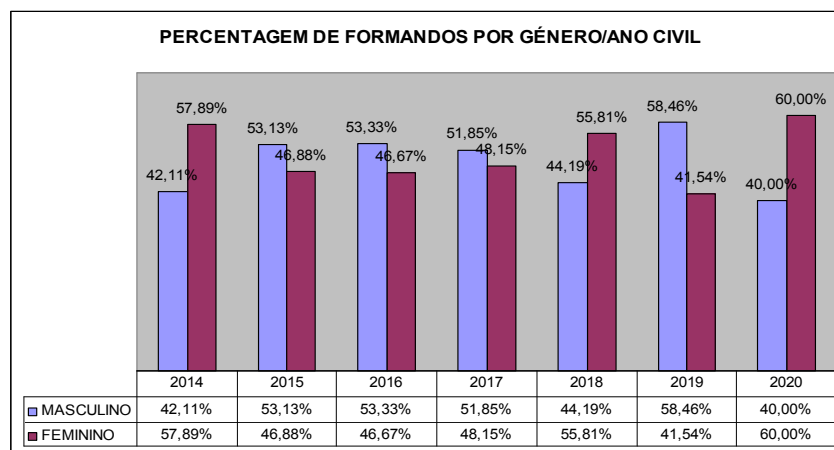


Figura 7: *Autores de Investigação por Género, por Ano Civil (2014 a 2020)*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, entre 2014 e 2020

1.4. Problemáticas de Investigação

A distribuição dos trabalhos de investigação pelas áreas temáticas mostrou os resultados, em percentagem, descritos na Figura 8.

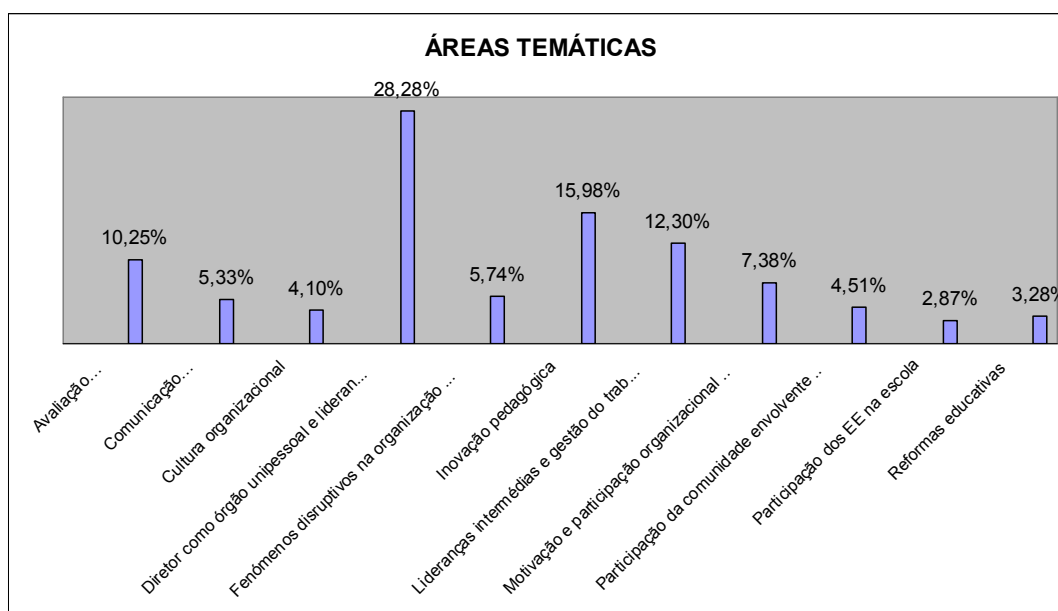


Figura 8: *Distribuição da Investigação por Áreas Temáticas (2014-2020)*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, entre 2014 e 2020

Os resultados da distribuição obtidos na Figura 8 demonstram um elevado interesse pelos temas relacionados com as lideranças de topo (28,28%), tendo o diretor como órgão unipessoal de gestão um grande protagonismo, sob diferentes facetas de análise, no universo dos trabalhos de investigação (Anexo).² A inovação pedagógica surge em segundo lugar (15,98%), bastante distanciada da área temática mais investigada. Se considerarmos que a terceira área temática mais trabalhada diz respeito às lideranças intermédias (12,30%), conexa, portanto, com as lideranças de topo, verificamos que 40,58% da investigação tem como foco direto a liderança escolar. As restantes oito áreas temáticas têm um intervalo menos expressivo, variando entre 2,87% (Participação dos EE na escola)³ e 10,25% (Avaliação interna e externa nas instituições).

No total, considerando as onze áreas temáticas elencadas, nove ocupam 59,42% da investigação e as duas relacionadas com o diretor e as lideranças intermédias assumem o intervalo restante.

A fim de podermos verificar a evolução das preocupações evidenciadas na seleção dos âmbitos de investigação, bem como o possível alinhamento com a produção normativa, revelou-se necessário o tratamento dos dados relativos à distribuição das áreas temáticas por ano civil, de 2014 a 2020. Essa distribuição está patente nas Figuras 9 a 15.

² No Anexo, os 244 trabalhos de investigação estão numerados por ordem cronológica, de 2014 a 2020 e, em cada ano civil, por problemáticas de investigação e por facetas de análise teórica.

³ As áreas temáticas “Participação dos EE na escola” (2,87%) e “Participação da comunidade envolvente na escola” (4,51%) estiveram unidas na fase preliminar do nosso estudo. Foram depois separadas, em virtude de os trabalhos de investigação relativos aos EE explicitarem esta designação nos respetivos títulos, tornando inequívoca a abordagem principal dessas investigações, ou terem como alvo direto de investigação a intervenção dos EE junto dos seus educandos em contexto escolar. Já a “comunidade envolvente” abrangeu investigação conduzida sobre a relação da escola com autarquias, empresas e parcerias diversas. Dada a pouco expressiva percentagem de investigação nesta área temática, o tratamento de cada elemento da “comunidade envolvente” seria casuístico e, portanto, irrelevante em termos de subcategorização.

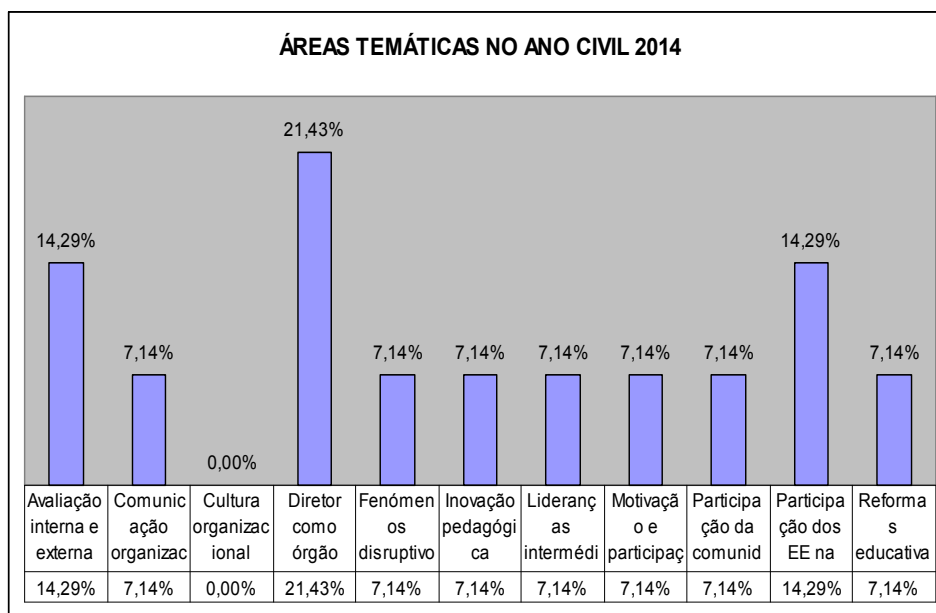


Figura 9: *Distribuição das Áreas Temáticas em 2014*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, em 2014

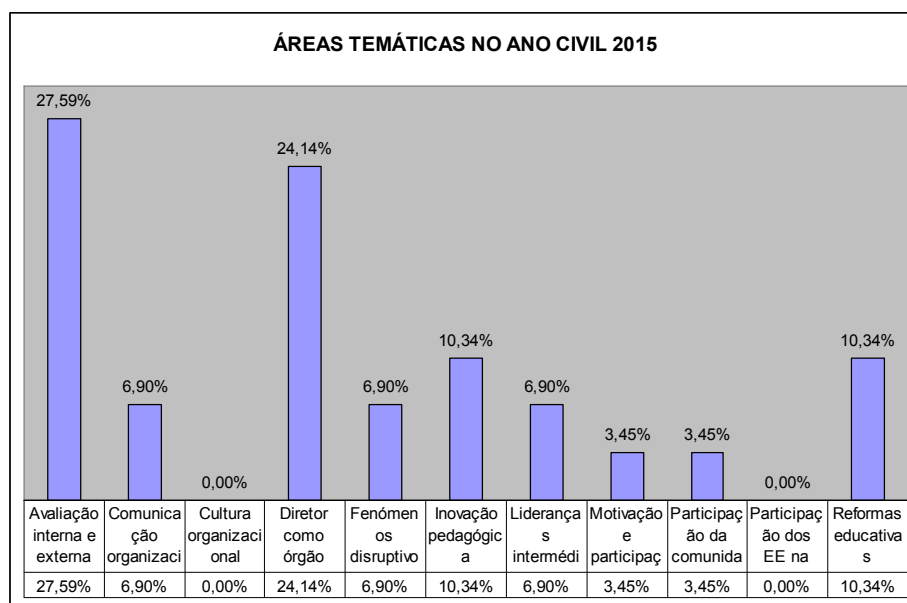


Figura 10: *Distribuição das Áreas Temáticas em 2015*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, em 2015

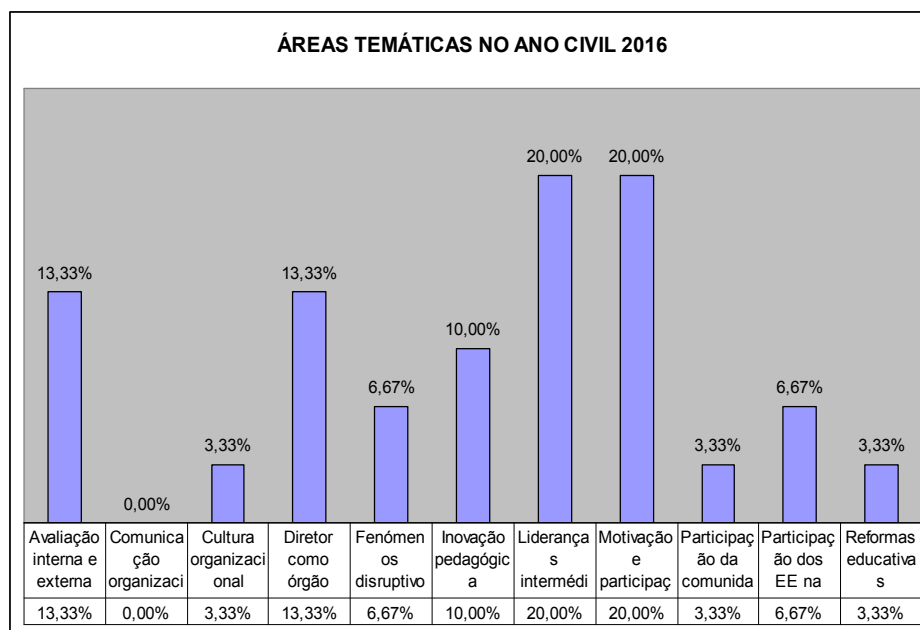


Figura 11: *Distribuição das Áreas Temáticas em 2016*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, em 2016

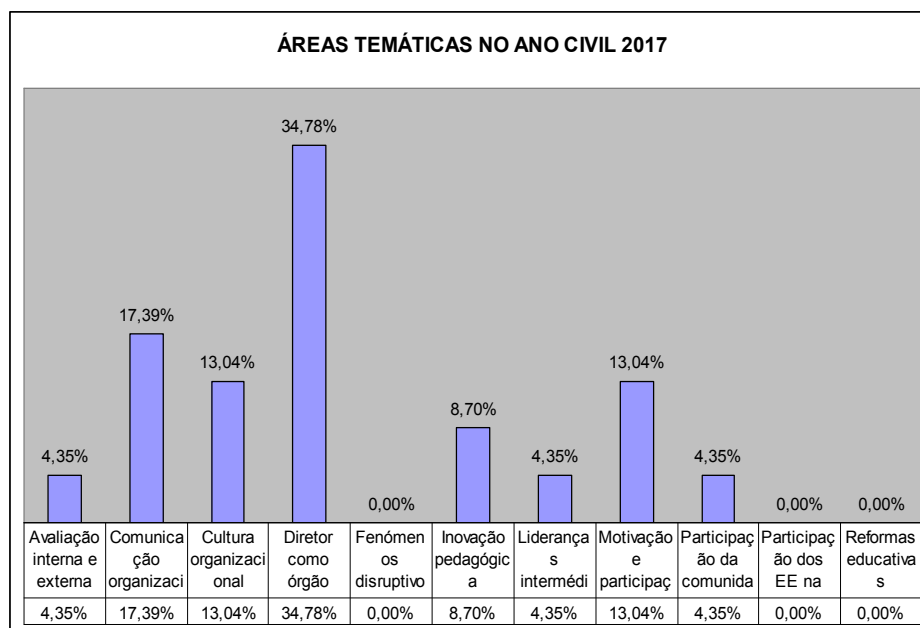


Figura 12: *Distribuição das Áreas Temáticas em 2017*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, em 2017

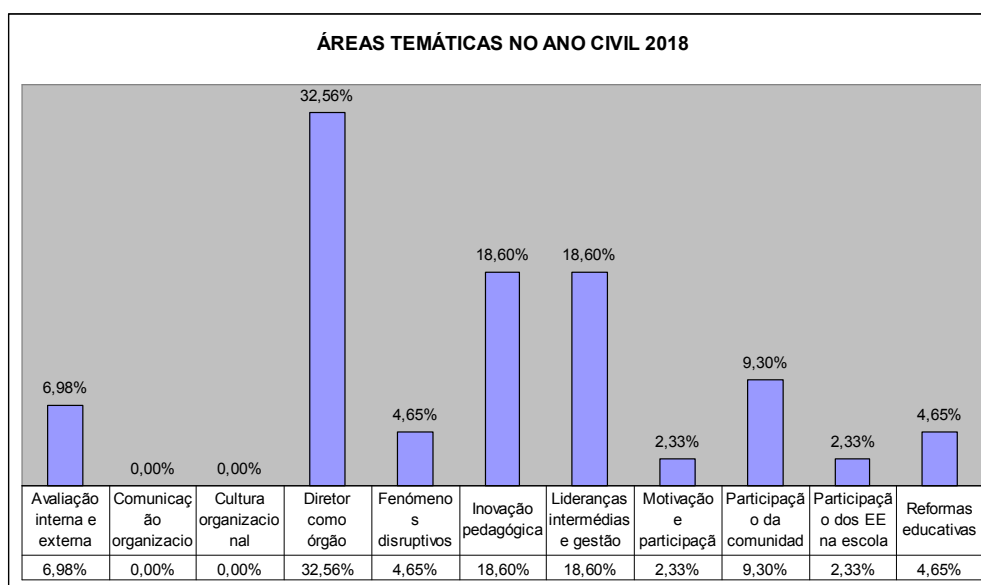


Figura 13: *Distribuição das Áreas Temáticas em 2018*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, em 2018

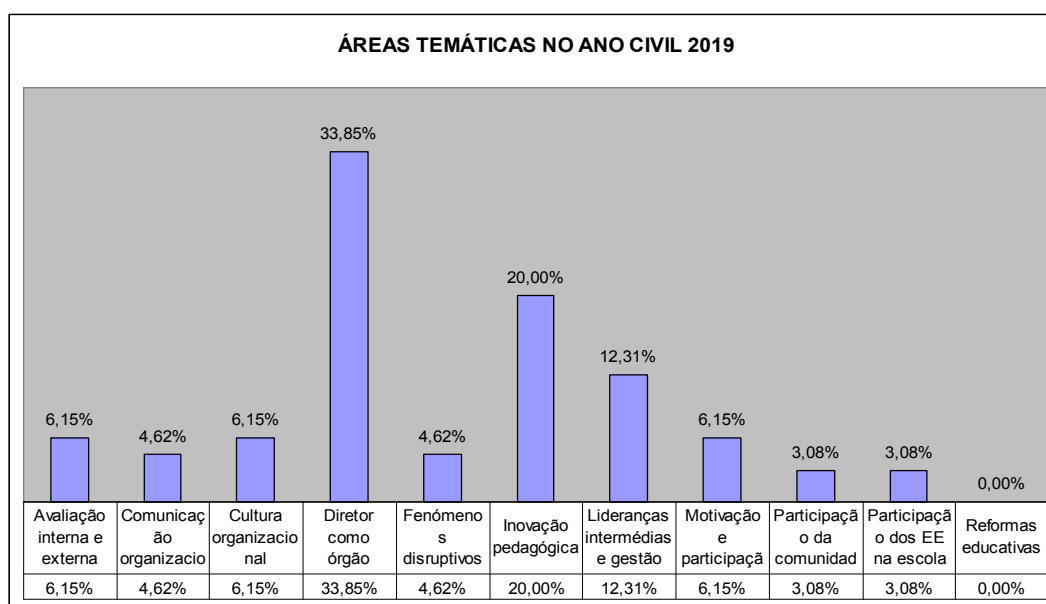


Figura 14: *Distribuição das Áreas Temáticas em 2019*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, em 2019

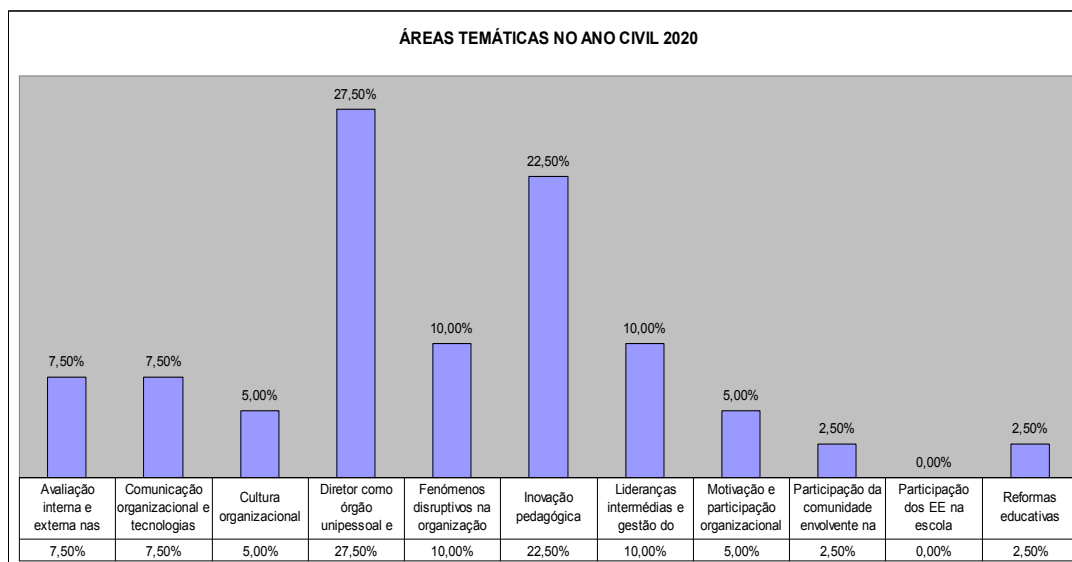


Figura 15: *Distribuição das Áreas Temáticas em 2020*

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, em 2020

Tendo em conta os dados apresentados na Figura 6, os anos 2018, 2019 e 2020 foram os de maior produção de investigação, dados que importa cruzar com as preocupações e interesses revelados na seleção das áreas temáticas investigadas em cada ano, entre 2014 e 2020.

Podemos verificar que, dos sete anos em apreço, só em 2015 e em 2016 é que a área temática “Diretor como órgão unipessoal e liderança de topo” não foi a mais selecionada como foco principal de interesse dos autores dos trabalhos de investigação. Quanto à segunda área mais selecionada, “Inovação pedagógica”, nunca constituiu o principal foco de interesse anual, tendo, no entanto, sido alvo de um acréscimo percentual anual significativo nos anos de 2018 a 2020. No que diz respeito às áreas temáticas selecionadas em terceiro e quinto lugares, respetivamente “Lideranças intermédias e trabalho colaborativo” e “Motivação e participação organizacional dos professores”, tiveram um pico percentual em 2016 (20%) mas mostraram uma distribuição irregular na percentagem anual de investigação nos restantes anos em apreço. A quarta área temática mais selecionada, “Avaliação externa e interna nas instituições”, teve um pico percentual em 2015 (27,59%) mas o interesse, traduzido em percentagem anual de trabalhos de investigação, decresceu nos anos subsequentes. As restantes áreas temáticas tiveram uma frequência irregular de produção anual e nunca

ocuparam os lugares cimeiros na investigação, pelo que não revelam nenhuma tendência específica relativa à descrição de interesses ou preocupações dos autores.

1.5. Facetas de Análise Teórica

Os trabalhos de investigação revelam a sua sustentação em um, ou mais, modelos de abordagem teórica (Quadros 8 e 10). Optámos pelo método de seleção da principal faceta de análise teórica adotada em cada trabalho de investigação e, para maior clareza no tratamento dos dados com vista ao subsequente cruzamento de informação e discussão dos resultados, considerámos pertinente identificar a quantificação anual das principais facetas de análise teórica, como se expõe no Quadro 11 e de acordo com os dados apresentados no Anexo.

Quadro 11: *Facetas de Análise Teórica*

Facetas de análise	Ano civil							Nº e %
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Burocrática	0	2	2	3	1	5	2	N=15 (6,15%)
Cultural/sociológica	9	13	10	11	24	28	22	N=117 (47,95%)
Institucional	1	6	7	3	0	6	5	N=28 (11,48%)
Jurídica/normativa	2	3	3	3	7	12	3	N=33 (13,52%)
Política	0	1	4	3	8	8	5	N=29 (11,59%)
Relacional (interpessoal)	2	4	4	0	3	6	3	N=22 (9,02%)
Total	14	29	30	23	43	65	40	N=244 (100%)

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, entre 2014 e 2020

Os resultados apresentados supra indicam que quase metade (47,95%) da investigação produzida sustenta a sua principal faceta de análise teórica, independentemente da área temática abordada, num modelo cultural/sociológico, sempre predominante em todos anos de produção em apreço e com um aumento nos anos de maior produção de investigação. As facetas jurídico/normativa e política enformam a principal abordagem aos estudos em segundo e terceiro lugares, respetivamente, ambas com um pico de produção nos anos de 2018 e 2019. Os resultados evidenciam, assim, globalmente, algum pluralismo de análise teórica, mas é

evidente a centralidade de uma abordagem sociológica das instituições escolares, das suas organizações e dos seus agentes.

1.6. Trabalhos de Investigação e Suportes Normativos

O tratamento dos dados recolhidos a partir do universo dos 244 trabalhos de investigação conduzidos no IESF entre 2014 e 2020 mostra que a legislação, dos pontos de vista sincrónico ou diacrónico, serviu de suporte direto à seleção de temas ou da principal faceta de análise teórica. Considerámos a legislação como suporte direto à seleção da temática quando os normativos são referidos explicitamente no título, no resumo e na introdução (cumulativamente) e/ou na questão de partida, revelando os seus autores que a temática de estudo decorre diretamente dos normativos invocados. Considerámos a faceta de análise jurídica/normativa como principal enfoque quando o trabalho empírico consistiu na análise do conteúdo legislativo e/ou conformidade desse conteúdo às práticas na instituição escolar ou no trabalho desenvolvido pelos seus agentes. Daqui decorre que 13,52% da investigação foi conduzida sob o modelo principal de análise jurídica/normativa (Quadro 11), dispensando-se essa informação no quadro seguinte.

Os normativos mais convocados nos trabalhos de investigação (com mais do que uma ocorrência)⁴ e que serviram de suporte direto a esses trabalhos na seleção das preocupações temáticas, são os que constam no Quadro 12.

Quadro 12: *Legislação de Suporte à Investigação nas Áreas Temáticas*

Legislação	Sumário	Nº E % de trabalhos de investigação
Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.	N=5 (2.05%)
Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro	Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).	N=14 (5.74%)
Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril	Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	N=16 (6.56%)
Decreto-Lei nº 41/2012,	Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos	N=3 (1.23%)

⁴ Identificámos ainda sete normativos que, não configurando tendências de suporte à investigação, por terem uma única ocorrência no universo dos 244 trabalhos, foram invocados pelos autores como base e reporte direto à temática em estudo.

de 21 de fevereiro	Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.	
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho	Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	N=19 (7.79%)
Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro	Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.	N=4 (1.64%)
Decreto-Lei n.º 211/2015, de 29 de setembro	Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 241/99, de 25 de junho, que cria a Escola Portuguesa de Moçambique - Centro de Ensino e da Língua Portuguesa.	N=2 (0.82%)
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.	N=13 (5.33%)
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.	N=13 (5.33%)

Fonte: projetos de investigação no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF, entre 2014 e 2020

1.7. Perfil de Evolução das Formações Graduada e Pós-graduada no IESF

O Despacho n.º 809/97, de 22 de maio (Quadro 6), enquadra o funcionamento dos DESE em Administração Escolar e Administração Educacional. Esta área de formação existia já no IESF desde 1990, tendo sido adaptada ao normativo supracitado com a designação “Curso de Complemento de Formação de Qualificação para o Desempenho de Outras Funções Educativas – Área de Formação Especializada Administração Escolar e Administração Educacional”.

A estrutura desta formação obedecia ao primado das valências científica e pedagógica, sem descuidar as vertentes técnica e administrativa, como pode verificar-se nos Quadros 13 e 14.

Quadro 13: *Estrutura Curricular DESE IESF*

Área de Formação	Unidade(s) Curricular(es) (UC) 45 créditos
Formação geral em Ciências da Educação	9
Formação na área de especialização	27
Projeto	9

Fonte: IESF (s.d.)

Quadro 14: *Plano Curricular DESE IESF*

Disciplinas	45 Créditos
Investigação Educacional	3
Análise Social da Educação	2
Tecnologias de Informação e Comunicação	2,5
Filosofia da Educação	1,5
Administração Escolar	9
Introdução à Administração e Gestão	3
Desenvolvimento Curricular	2,5
Projeto Educativo e Participação Comunitária	4,5
Direito: Estudos Jurídicos na Educação	2
Educação Comparada	2
Psicossociologia das Organizações	2
Projeto	9

Fonte: IESF (s.d.)

Após a publicação do Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro, a designação foi alterada para “Curso de Qualificação para o Exercício de Outras Funções Educativas na Área de Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional” sem, no entanto, sofrer alterações relativamente à estrutura e ao plano curricular constantes nos Quadros supra.

Em 2013, o IESF introduziu na sua oferta formativa o “Curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar”, em regime misto presencial e de ensino a distância, destinado a profissionais que integrem ou pretendam vir a integrar equipas dirigentes de instituições educativas, habilitando-os para “o exercício de funções de direção e de gestão pedagógica e administrativa nos estabelecimentos de educação e de ensino” (alínea b) do artigo 3º do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril) e para o exercício das diferentes responsabilidades no âmbito de órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas previstos no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Os cursos de formação especializada são ministrados por instituições de ensino superior, com uma carga horária mínima de 250 horas, organizada da seguinte forma:

a organização curricular inclui uma componente de formação geral em ciências da educação, que não pode ultrapassar 20% do total de horas, uma componente de

formação específica na área de especialização, não inferior a 60% do total de horas, e uma componente de projeto na área de especialização (MEC, 2013, p. 179).

No caso do IESF, o plano de estudos do curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar contempla uma carga horária de 300 horas, respeitando a organização curricular respectiva, conforme consta no Quadro 15.

Quadro 15: *Plano de Estudos do Curso de Formação Especializada em Administração e Organização Escolar no IESF*

Unidades Curriculares (UC)	Componente de Formação	Horas
Metodologias de Investigação Científica	CG	30
Psicossociologias das Organizações Educativas	CG	30
Teorias de Práticas de Administração Escolar	CE	30
As TIC na Administração e Organização Escolar	CE	30
Gestão Pedagógica de Escolas e Agrupamentos	CE	60
Avaliação Institucional e Avaliação de Desempenho	CE	60
Seminário de Projeto em Administração e Organização Escolar	CFP	60
Total	CG/CE/CFP	300

Componente geral de Ciências da Educação (CG); ii. Componente específica na área da Administração e Organização Escolar (CE); iii. Componente de formação orientada para a elaboração do projeto (CFP) em Administração e Organização Escolar

Fonte: IESF (2013)

O mestrado em Educação, nas áreas de especialização de Gestão e Administração Educacional e de Supervisão Pedagógica e Inovação, previsto no Aviso nº 16809/2020, de 22 de outubro, tem a sua primeira edição no IESF no ano letivo 2020/2021 e os seus objetivos visam:

- i. a reflexão sobre o próprio desempenho profissional; ii. uma visão ética, crítica, integradora e multifacetada dos fenómenos e ação educativa; iii. uma formação teórica e metodológica aprofundada e atualizada na área das ciências da educação; iv. a compreensão da investigação científica como fundamental para os processos de transformação de políticas e práticas de educação e formação; e v. capacitar para o desenho, desenvolvimento e relato de projetos

de investigação/ intervenção inovadores, preferencialmente com inserção e impacto na qualidade dos estabelecimentos de ensino.

IESF (2020)

O plano de estudos do mestrado em Educação, na área de especialização de Gestão e Administração Educacional, é o que consta do Quadro 16. Os focos de interesse do presente trabalho são as áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional (respetivamente previstas no curso de formação especializada e no mestrado), pelo que não nos deteremos na análise do ramo do mestrado que incide sobre Supervisão Pedagógica e Inovação.

Quadro 16: *Plano de Estudos do Mestrado em Educação, na Área de Especialização de Gestão e Administração Educacional*

Unidades Curriculares (UC)	Área Científica	Duração	Horas Trabalho	ECTS	Observações
Epistemologia e Investigação em Educação	CG	S1	187.5	7.5	Obrigatória
Conhecimento, Aprendizagem e Tecnologias	CE	S1	187.5	7.5	Opcional 1
Psicossociologia das Organizações Educativas	CE	S1	187.5	7.5	Opcional 1
Relações Interpessoais: Agentes, Contextos e Intencionalidades	CE	S1	187.5	7.5	Opcional 2
História e Filosofia da Educação	CE	S1	187.5	7.5	Opcional 2
Educação Comparada	CE	S1	187.5	7.5	Obrigatória
Informática Aplicada à Gestão Escolar	CE	S2	125	5	Obrigatória
Gestão Financeira Aplicada às Instituições Educativas	CE	S2	125	5	Obrigatória
Teorias e Práticas de Administração Escolar	CE	S2	125	5	Obrigatória
Gestão Pedagógica de Escolas e Agrupamentos	CE	S2	187.5	7.5	Obrigatória

Avaliação Institucional e Avaliação de Desempenho	CE	S2	187.5	7.5	Obrigatória
Projeto ou Dissertação	CE	S3/S4	1500	60	Obrigatória

Fonte: adaptado de Mestrado em Educação, nas áreas de especialização de Gestão e Administração Educacional e Supervisão Pedagógica e Inovação (iesfafe.pt)

2. Interpretação e Discussão dos Resultados

Como disse o homem, para cada problema complexo há uma solução simples e está errada.

Umberto Eco (2008)

Embora exista sempre algum grau de interpretação dos dados no processo da sua exploração e do seu tratamento, as conclusões extraídas dos resultados constituem o verdadeiro exercício de interpretação e, de acordo com Flick (2009), “a interpretação de dados é o cerne da pesquisa qualitativa” (p. 188).

Tendo em vista a questão de partida e os objetivos traçados para o presente estudo, passamos à discussão dos resultados obtidos a partir do tratamento dos dados decorrentes dos 244 trabalhos de investigação conduzidos no IESF, entre 2014 e 2020, no âmbito da formação especializada em Administração e Organização Escolar, da consulta indispensável de legislação convocada para este estudo e da descrição do perfil de evolução da oferta formativa do IESF nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional.

2.1. Evolução Anual da Investigação no IESF

No intervalo de tempo 2014-2020, os 244 trabalhos de projeto foram distribuídos por ano de forma irregular, mas com um aumento significativo a partir de 2015, com um ligeiro decréscimo em 2017 e com um pico de investigação em 2019 (Figura 6).

O ano de menor produção foi o de 2014, o que pode decorrer de se tratar da produção investigativa correspondente à primeira edição da formação especializada no IESF, conforme descrito no ponto 4 deste trabalho.

Pensamos que o maior investimento na formação pós-graduada em Administração Escolar e Administração Educacional, traduzido no aumento dos trabalhos de

investigação, a partir de 2015, no IESF, poderá ter resultado da conjuntura económica e política, particularmente com o congelamento das carreiras da função pública a partir de 2010, dado que a única forma de progressão salarial de um docente, entre 2010 e 2018, seria o acesso ao cargo de diretor escolar. Por outro lado, desde o ano letivo de 2009-2010 verificou-se a perda progressiva de importância do órgão colegial de direção, materializada com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, prevendo um órgão unipessoal de administração e gestão – o diretor. Estabelece-se, assim, que os candidatos deverão estar habilitados com um curso de formação especializada nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional, ou que sejam detentores do grau de mestre ou de doutor nestas áreas. Aliás, de acordo com o n.º 5, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, esta formação torna-se prioritária para a candidatura ao cargo de diretor e a sua existência faz com que os candidatos que não possuam tal formação não sejam considerados opositores ao procedimento concursal. A ligação entre o enquadramento normativo e o aumento dos cursos de formação especializada e de mestrado nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional foi, aliás, demonstrada em estudos a que já nos referimos (Barros, 2016; Formosinho & Machado, 2018; Silva, 2017).

Consideremos ainda o facto de que a implementação da formação especializada nestas áreas, no IESF, em 2013/2014, é justificada precisamente com a publicação do normativo referido supra, levando a instituição a acompanhar rapidamente uma evolução legislativa mais rigorosa nos requisitos de admissão aos procedimentos concursais para o cargo de diretor escolar. Tal facto estará na origem da maior adesão de formandos a partir de 2014/2015.

O ano de maior produção, 2019, decorrerá, porventura, das alterações económicas e políticas verificadas no início do ano anterior em relação à classe docente, para a qual esta formação pós-graduada está especialmente vocacionada. A crise e a austeridade que levaram ao congelamento das carreiras dos professores promoveram um corte na progressão salarial dos professores que só começou a ser mitigado com o descongelamento parcial da carreira docente a partir de 1 de janeiro de 2018. Se nem todos os professores progrediram de imediato na carreira, todos passaram a ter essa possibilidade, a partir desta data, pelo que as perspetivas de futuro melhoraram objetivamente. Essa melhoria poderá também ter levado a uma maior motivação para o investimento na formação, a par do aumento salarial imediato ou futuro, ou decorrente

deste. Consultados os dados fornecidos pela PORDATA (2020), verificou-se um aumento total de matrículas, em 2018/2019, na generalidade da formação pós-graduada em Portugal, pelo que o aumento de produção investigativa no IESF em 2019 é congruente com esses dados.

2.2. Produção da Investigação por Género

Como foi já referido, entre 2014 e 2020 o IESF acolheu 256 autores de trabalhos de investigação, metade do género masculino e metade do género feminino, sem discrepâncias significativas entre o número de homens e de mulheres por ano civil (Figura 7).

Tendo em conta que a formação em Administração Escolar e Administração Educacional é dirigida essencialmente a profissionais de educação, esta homogeneidade percentual de género na autoria das investigações não se mostra congruente com a elevada taxa de mulheres em exercício de funções docentes. De acordo com os dados da PORDATA (2020), entre 2000 e 2019 a representatividade de profissionais de educação do género feminino tem-se mantido consistentemente elevada, como podemos verificar no Quadro 17.

Quadro 17: *Total de Docentes do Sexo Feminino em % dos Docentes em Exercício nos Ensinos Pré-escolar, Básico e Secundário*

Anos	Nível de ensino					
	Total	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico 1º ciclo	Ensino Básico 2º e 3º ciclos e Secundário		
				Total	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário
2000	76,9	98,2	90,8	69,7	71,5	69,0
2001	77,5	98,2	90,9	70,5	70,8	70,4
2002	78,3	98,7	91,1	71,5	72,2	71,2
2003	78,2	98,3	91,2	71,2	72,0	70,8
2004	78,1	98,3	90,5	71,3	72,4	70,9
2005	77,8	97,9	89,8	71,2	72,7	70,6
2006	75,5	98,1	89,5	67,7	70,7	66,6
2007	77,7	97,2	89,8	71,3	73,5	70,4
2008	76,6	96,5	86,8	70,8	71,9	70,4
2009	76,9	97,4	86,9	71,1	71,6	70,9
2010	76,8	97,3	86,6	71,2	72,2	70,7
2011	76,7	98,7	86,3	70,9	72,3	70,4
2012	77,0	98,6	86,4	71,2	72,4	70,8

2013	77,2	98,9	86,1	71,0	71,0	71,0
2014	77,4	99,1	86,1	71,2	71,5	71,2
2015	77,6	99,1	86,2	71,6	71,8	71,5
2016	77,8	99,1	86,6	71,7	72,1	71,6
2017	78,0	99,1	86,9	71,9	72,2	71,8
2018	78,0	99,0	86,7	72,0	72,6	71,8
2019	77,9	99,1	86,9	71,8	71,9	71,7

Fonte: adaptado de PORDATA (2020)

A distribuição por género de autores verificada na formação ministrada no IESF poderá refletir uma maior disponibilidade dos homens para a frequência de formações, ditada porventura por questões de organização familiar e social. De acordo com Carvalho (2013), a instituição educativa “é simultaneamente reprodutora e transformadora das diferenças de género devido às contradições que nela ocorrem e às que ela própria introduz” (p. 65). Atendendo à hegemonia de mulheres na profissão docente, seria expectável que mais mulheres do que homens procurassem formação especializada conducente a cargos de direção de topo nas escolas e, até, que essa diferença percentual fosse expressiva. De acordo com Correia (2009), citado por Balula (2012), nas estatísticas aplicadas a vários países desenvolvidos (Reino Unido, Estados Unidos, França, Dinamarca, Canadá e Austrália), a percentagem de mulheres que ocupam cargos de liderança escolar é sub-representativa do número de professoras, pelo que “persiste uma desproporção entre a percentagem de mulheres professoras e aquelas que exercem o cargo de liderança.” (Correia, 2009, cit. por Balula, 2012, p. 47).

2.3. Problemáticas de Investigação

Os resultados da distribuição dos 244 trabalhos de investigação pelas onze áreas temáticas (Quadro 10, Figura 8) demonstram que 28,28% elegeram temas relacionados com as lideranças de topo, maioritariamente dirigidos à figura do diretor como órgão unipessoal de gestão (Anexo). Entre 2014 e 2020, esta área temática foi o principal foco de interesse em cinco destes sete anos (a exceção foram os anos de 2015 e 2016 – Figuras 9 a 15), mostrando uma tendência de preocupações investigativas que incidem sobre a gestão e a liderança escolares e que constituem, aliás, o centro do enquadramento das formações-pós-graduadas em Administração Escolar e Administração Educacional. A formação especializada no IESF tem como destinatários, justamente, os docentes que desejem qualificar-se para o exercício de funções de direção e de gestão pedagógica e administrativa nos estabelecimentos de educação e de ensino, ou seja, destina-se à formação de quem quer ser dirigente escolar. Considerando

que a terceira área temática mais trabalhada diz respeito às lideranças intermédias (12,30%), verificamos que 40,58% da investigação tem como interesse ou preocupação a liderança escolar, tornando o campo investigativo do IESF um reflexo da agenda política, concretamente com a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, que a instituição acompanhou com a implementação da formação especializada em 2013/2014. Sem surpresas, a implementação de um órgão de direção unipessoal repercutiu-se no interesse investigativo em torno do diretor e das lideranças eficazes.

A inovação pedagógica, a segunda área temática mais investigada entre 2014-2020, revela tendências de interesse e preocupação que importa interpretar. Por um lado, ocupa 15,98% do total da produção investigativa, o que a distancia bastante da área temática mais investigada, a que acresce que nunca constituiu o principal foco de interesse investigativo anual. Por outro lado, foi alvo de um acréscimo percentual anual significativo nos anos de 2018 a 2020 (que foram também os anos de maior produção investigativa global) e é esse acréscimo que explica o segundo lugar que ocupa globalmente na seleção das áreas temáticas. O alinhamento entre a agenda investigativa e a agenda normativa parece-nos, neste caso, evidente. O Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, “Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018” (Sumário). Este normativo abriu caminho à publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 e ao Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que balizam direta ou indiretamente a produção investigativa na área da inovação pedagógica no IESF em 2019 e 2020 (Anexo). Os estudos empíricos nesta área centram-se no estudo de projetos ou práticas pedagógicas inovadoras, a partir de 2018, ou no estudo dos próprios normativos e da sua implementação, em 2019 e 2020, dados estes observáveis no Quadro 11. Verifica-se ainda que a utilização das TIC, aliada, sobretudo nas duas últimas décadas, à inovação pedagógica, foi convocada para os estudos empíricos predominantemente em duas áreas, sendo uma delas a da inovação pedagógica.

Como já foi referido, entre 2014 e 2020, no IESF, apenas nos anos de 2015 e 2016 a área temática relacionada com o diretor e as lideranças de topo não foi a mais selecionada nos trabalhos de investigação. Em 2015, a área temática relacionada com a avaliação externa e interna nas instituições teve um pico percentual (n=8, 27,59%; n=29, 100% da produção investigativa em 2015 – Figura 10). No entanto, globalmente, trata-se da quarta área temática mais selecionada (Figura 8) e o interesse investigativo, traduzido em percentagem anual de trabalhos de investigação, decresceu nos anos

subsequentes. As razões para este pico em 2015 parecem ser de natureza idiossincrática. Por um lado, em 2014/2015 decorria o segundo ciclo de avaliação externa das escolas públicas, conduzido pela Direção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), ciclo que abrangeu os anos 2011 a 2017, pelo que o maior interesse nesta área temática, em 2015, não terá decorrido de um fim de ciclo avaliativo. Por outro lado, não foram publicados normativos com alterações substantivas relativas aos temas associados a esta área temática nos três anos anteriores a 2015.

Em 2016, as áreas temáticas globalmente selecionadas pelos investigadores em terceiro e quinto lugares, respetivamente “Lideranças intermédias e trabalho colaborativo” e “Motivação e participação organizacional dos professores” (Figura 8), tiveram um pico percentual (para cada área, $n=6$, 20%; $n=30$, 100% da produção investigativa em 2016 – Figura 11). Mostraram uma distribuição irregular na percentagem anual de investigação no IESF, não configurando áreas de particular preocupação investigativa. Os resultados dos estudos empíricos no âmbito destas duas áreas, em 2016, ainda que com objetivos e facetas de análise diversos, revelam, maioritariamente, um descontentamento dominante nos professores alvo de estudos realizados. Não podendo extrapolar conclusões, a desilusão com a carreira e o envelhecimento da classe docente em Portugal tem levado a que esta carreira não seja procurada pelos jovens, com evidências conhecidas de falta de colocação de professores nas escolas. A produção investigativa em 2016 no IESF poderá, porventura, mostrar alguma sensibilidade ou preocupação dos autores com um eventual ponto alto de desmotivação na classe docente, num momento em que o XXI governo constitucional (2015-2019) tinha entrado em funções, sem respostas imediatas para aliviar essa desmotivação.

As restantes sete áreas temáticas tiveram uma frequência irregular de produção anual e nunca ocuparam os lugares cimeiros na investigação, pelo que não revelam nenhuma tendência específica relativa à descrição de interesses ou preocupações dos autores. O que demonstram, contudo, é uma multiplicidade de interesses e preocupações no âmbito da Administração Escolar e da Administração Educacional, contemplando a organização escola como espaço de grande complexidade e os seus líderes como o centro nevrálgico, quando não o motor, de todos os processos organizacionais, administrativos e relações de interdependência dos contextos e dos agentes (Almeida & Seabra, 2011; Barros, 2016; Bento & Ribeiro, 2012; Briceño, 2010; Bush & Glover,

2014; Ferreira et al., 2015; Formosinho & Machado, 2018; Greenfield, 2000; Lück, 2011; Muñoz et al., 2011; Palacios, 2013; Pena & Soares, 2014; Silva, 2017).

Finalmente, retomando o conceito de “revolução tecnológica”, invocada por Torres (2009) como uma das doze revoluções que atravessam a escola atual, a utilização das TIC foi referida anteriormente como uma aliada da inovação pedagógica. Mas a utilização das TIC é também objeto de estudo em 5,33% dos trabalhos de investigação conduzidos no IESF na área temática relacionada com a comunicação organizacional e tecnologias (Figura 8). Nestes trabalhos, a ligação entre a comunicação, a gestão e as TIC é frequente, sobretudo reportando à implementação e uso de plataformas digitais de suporte à comunicação e à gestão integrada das respostas educativas e formativas e dos processos administrativos, com repercussão na eficácia e na eficiência da organização.

2.4. Facetas de Análise Teórica

Os resultados apresentados no Quadro 11 indicam que quase metade (47,95%) da investigação produzida sustenta a sua principal faceta de análise teórica, independentemente da área temática abordada, num modelo cultural/sociológico, sempre predominante em todos anos de produção em apreço e com um aumento nos anos de maior produção de investigação, 2018 e 2019 (Figura 6). Esta abordagem demonstra uma preocupação investigativa com a pluralidade de questões culturais e organizacionais que decorrem de ações de grupos, das suas dinâmicas e relações na instituição ou na comunidade envolvente e que influenciam os resultados do trabalho escolar. No âmbito de uma leitura crítica à obra de Lima (2011), que reúne alguns dos mais importantes estudos desenvolvidos pelo autor na área da Administração Escolar, Torres & Neto-Mendes (2013) destacam “a ênfase colocada nas dimensões organizacionais da escola no quadro de uma sociologia das organizações educativas que o autor tem vindo persistentemente a refundar.” (p. 249) Aliás, de acordo com Lima (1992), a cultura organizacional das instituições educativas tem vindo a consolidar uma abordagem sociológica destas organizações, de onde decorre “a compreensão de um conjunto de fenómenos escolares, assim submetidos a uma focalização sociológica, e não meramente jurídica e normativista”, sinalizando “algumas das linhas do pensamento do autor (Lima) sobre a administração escolar” (Torres & Neto-Mendes, 2013, p. 256). No mesmo sentido, o contexto dos novos paradigmas de educação, de acordo com Quaresma & Villalobos (2016), deve promover “a discussão e reflexão sociologicamente fundamentada” para a “construção de mais e melhor escola para

todos, num quadro que não seja o de uma democracia escolar segregativa mas sim integrativa e de equidade social” (p. 45).

As facetas jurídica/normativa (13,52%) e política (11,59%) são mobilizadas nos trabalhos de investigação em segundo e terceiro lugares, respetivamente, também com um pico de produção em 2018 e 2019. Por um lado, estas abordagens indiciam uma preocupação com o estudo dos normativos e com a sua aplicação. Por outro, revelam uma necessidade de investigar as formas de exercício dos cargos de liderança e os interesses de coligação ou relações de poder nas instituições escolares. Não é, por isso, incongruente que entre as abordagens política e institucional (11,48%) haja um quase empate.

Se a análise cultural/sociológica indicia uma marcada focalização teórica e a análise jurídica/normativa pode ser ligada temporalmente, pelo menos em parte, à publicação legislativa, as restantes facetas de análise terão uma explicação mais casuística. As focalizações de análise relacional (interpessoal) (9,02%) e burocrática (6,13%) perpassam várias áreas temáticas, tal como as anteriores. Embora com menor expressão de abordagem investigativa, demonstram-nos que os estudos se preocupam com os aspetos psicológicos de conexão ou de tensão entre elementos ligados à organização escolar, conexos, em alguns trabalhos, com a gestão de recursos humanos, mas também com processos eminentemente administrativos e com a sua tradução na eficácia ou ineficiência de resultados. Podemos, porventura, aliar estas facetas de análise teórica, não a tendências de abordagem, mas mais à curta duração temporal e à circunscrição dos estudos empíricos a uma estrutura, fenómeno ou processo dentro de uma instituição, incidindo sobre amostras reduzidas.

2.5. Trabalhos de Investigação e Suportes Normativos

O tratamento dos dados recolhidos a partir do universo dos 244 trabalhos de investigação conduzidos no IESF entre 2014 e 2020 mostra que a legislação, sincrónica ou diacronicamente, constitui um fator de influência na agenda investigativa. Verifica-se, portanto, a existência de ligações entre a agenda política e os interesses dos trabalhos de investigação, com um pendor mais prescritivo quando se trata de estudar o próprio normativo ou a sua aplicação. Esta questão torna-se evidente com a produção investigativa apresentada em 2018 e de 2019 no IESF, no que diz respeito ao Decreto-Lei nº 54/2018 e ao Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, invocados como normativos

de suporte aos estudos empíricos em 13 trabalhos de investigação para cada Decreto-Lei.

Outro resultado interessante prende-se com a evidência de um certo afastamento da investigação produzida em relação a temas que marcaram a educação em Portugal desde a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio. Por um lado, a autonomia na administração da escola e a descentralização municipalizada, no âmbito das reformas educativas, ocuparam apenas 3,28% da produção investigativa entre 2014 e 2020. Por outro, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, e o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, são convocados para os trabalhos de investigação sobretudo no que diz respeito aos processos, estilos e figuras de liderança de topo, com particular destaque para o diretor como órgão unipessoal. Foi nas lideranças resultantes desta implementação da administração unipessoal nas escolas que mais se centrou o interesse investigativo, provavelmente alinhado com os próprios interesses de formação profissional dos autores, designadamente para a sua capacitação para admissão a procedimentos concursais para o cargo de diretor escolar.

Consideremos que o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, prevê, para além do reforço da liderança das escolas com a criação do órgão unipessoal de direção, também uma maior participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e o reforço da autonomia das escolas. Todas estas dimensões de reforço da autonomia da escola impendem sobre as lideranças e, particularmente, sobre a figura do diretor. De acordo com Formosinho & Machado (2014), a construção social de autonomia das escolas “requer do diretor que às dimensões de ‘chefe executivo’ diretamente dependente da administração central e de ‘coordenador pedagógico’ no processo ensino/aprendizagem, acrescente a de ‘interlocutor’ com a comunidade” (p. 249).

Quanto ao Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, acrescenta uma maior exigência nos requisitos para o exercício da função de diretor no que diz respeito à formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional. Segundo Formosinho & Machado (2018), esta formação especializada deve ser perspectivada “não apenas como um requisito para o ingresso de funções de gestão escolar, mas também como parte integrante de um processo continuado de formação com vista ao desenvolvimento de competências técnicas, concetuais e relacionais” (p. 75). Deste ponto de vista, os trabalhos de investigação no âmbito da formação especializada no IESF que têm como suporte de estudo este normativo demonstram uma

necessidade de formação acrescentada que decorre da legislação e de necessidades e preocupações efetivas de formação para o exercício de cargos de liderança escolar.

2.6. Perfil de Evolução das Formações Graduada e Pós-graduada no IESF

A formação em Administração Escolar e Administração Educacional foi implementada no IESF com a designação “Curso de Complemento de Formação de Qualificação para o Desempenho de Outras Funções Educativas – Área de Formação Especializada Administração Escolar e Administração Educacional”. Tinha como objetivos a qualificação de gestores escolares e uma articulação entre a formação inicial e/ou contínua e especializada dos professores gestores de escola, designadamente com a elaboração de um projeto que ligasse o domínio teórico da formação com a investigação aplicada.

A estruturação deste curso obedecia ao primado das valências científica e pedagógica sobre as vertentes estritamente técnicas e administrativas da gestão escolar e o plano de estudos, conciliando o domínio da educação com as competências específicas da gestão escolar, pretendia que os formandos mobilizassem práticas reflexivas e indagativas, sobretudo na fase de elaboração do projeto (Quadros 13 e 14). Por outro lado, incidia já sobre uma lógica de desenvolvimento de instrumentos de autonomia escolar e de gestão participada das organizações escolares, como pode verificar-se pelos objetivos da disciplina “Projeto Educativo e Participação Comunitária”, que tinha um peso de 4,5 créditos num total de 45 (Quadro 14). De entre estes objetivos, relevam a análise da correlação entre estratégia educativa e projeto educativo e a promoção do desenvolvimento organizacional da escola baseado na participação crescente dos seus atores, mas também da comunidade envolvente. O plano curricular obedecia a uma lógica de resposta ao enquadramento normativo que previa o desenvolvimento da gestão partilhada dos instrumentos de autonomia das escolas entretanto criados (nomeadamente o projeto educativo), bem como da liderança pedagógica e da gestão administrativa profissionalizada (disciplina “Administração Escolar”)

A qualificação dos gestores escolares e a preocupação com o exercício de uma liderança que consideráramos de tipo transformacional (Leithwood (1999, citado por Barros, 2016), adequada aos novos paradigmas organizativos, resultante da análise da estruturação deste curso, é congruente, desde logo, com o disposto no Decreto-Lei nº 172/1991, de 10 de maio, o qual determina, no art.º 18º, a necessidade de formação

especializada para o exercício do cargo de diretor executivo. Esta exigência verifica-se em todos os normativos subsequentes que procedem à alteração da composição ou designação dos cargos de direção, sejam colegiais ou unipessoais (Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio), ou apenas unipessoais (Quadro 4).

De acordo com Silva (2007), a principal vertente da formação em Administração Escolar e Administração Educacional, desde a década de 90, tem recaído sobre “modelos de formação de inspiração empresarial, o que tem suscitado um movimento de resistência, com propostas de modelos de formação alternativos” (p. 237). No entanto, quer universidades públicas, quer institutos superiores públicos e privados, como o IESF, implementaram um modelo de formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional que não privilegiam apenas, ou sobretudo, a perspectiva empresarial. O modelo do IESF defendia, na sua abordagem formativa, que as mudanças institucionais necessárias para a implementação de reformas educativas requerem mudanças culturais e sociológicas estimuladoras de comportamentos positivos dos seus agentes. Ainda de acordo com Silva (2007), reportando à evolução da Administração Educacional,

temos vindo a considerar a existência de três abordagens à Administração Educacional, genericamente identificáveis: legal-burocrática, empresarialista e sociopolítica. A primeira orientada para o normativismo legalista e burocrático, a segunda para a imagem da escola como empresa e a terceira para uma perspectiva estruturada na análise política e nas ciências sociais (...) que decididamente não pretende desistir de entender a Administração Educacional como ciência, valorizando a sua face teórica (p. 240).

Como foi anteriormente referido, à primeira formação implementada no IESF seguiu-se o “Curso de Qualificação para o Exercício de Outras Funções Educativas na Área de Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional”, uma formação graduada com nova designação sem, no entanto, sofrer alterações relativamente à estrutura e ao plano curricular da formação anterior.

Em 2013, o IESF introduziu na sua oferta formativa o “Curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar”, em regime misto de ensino presencial e de ensino a distância e, por isso, abrangente em termos da proveniência geográfica dos formandos, sendo sobre os trabalhos de investigação produzidos no âmbito desta formação pós-graduada que se centraram os pontos anteriores da discussão

de resultados. A formação foi implementada no IESF na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, com uma carga horária de 300 horas (Quadro 14), continuando atualmente a fazer parte da oferta formativa do IESF.

A estruturação desta formação especializada tem por base a assunção de que as práticas organizacionais escolares cruzam os parâmetros das ciências da educação com as teorias organizativas, levando a uma diferente relação de interações resultante em mudanças significativas nas formas de gestão. Esta riqueza e complexidade de interações traduz-se numa visão da escola como um sistema social, pleno de redes de trabalho colaborativo e pela partilha de saberes (IESF, 2013). Tendo em conta a análise levada a cabo sobre a produção investigativa no IESF no âmbito desta formação, justifica-se, mais uma vez, que a faceta de análise teórica principalmente selecionada pelos seus autores tenha recaído no modelo de abordagem cultural/sociológico (47,95% da produção investigativa).

Os objetivos da formação, alinhados com o previsto no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, visam, para além da preparação dos formandos para os cargos de direção escolar, levá-los a reconceptualizar a organização escolar, valorizando a autonomia, a participação e a democraticidade na gestão, no âmbito dos princípios éticos da administração pública e do ensino. Pretendem, igualmente, promover o desenvolvimento de competências de investigação orientada para os processos e resultados no âmbito da Administração Escolar.

Analisando a relação entre as UC e os objetivos e perfil de competências definidos para esta formação pós-graduada, verificamos que o respetivo plano de estudos está organizado da seguinte forma:

- a) promoção de conhecimento científico atualizado e sólido sobre a teoria e práticas da gestão e administração escolar e da avaliação institucional e de desempenho (conteúdos das UC “Teorias e Práticas de Administração Escolar”, “Gestão Pedagógica de Escolas e Agrupamentos” e “Avaliação Institucional e Avaliação de Desempenho”);
- b) promoção da capacidade de contextualizar o conhecimento na dimensão concreta da vida e das pessoas que integram as instituições escolares (conteúdos da UC “Psicossociologias das Organizações Educativas);
- c) promoção da aquisição de competências de utilização de recursos tecnológicos fundamentais para os modernos processos de administração e organização nas escolas (conteúdos da UC “As TIC na Administração e Organização Escolar”);

- d) promoção da aquisição de competências de procura autónoma do conhecimento, seleção e organização da informação e desenvolvimento de uma atitude científica para inquirir e debater a realidade no âmbito da Administração Escolar (conteúdos das UC “Metodologias de Investigação Científica” e “Seminário de Projeto em Administração e Organização Escolar”⁵ (IESF, 2013).

O mestrado em Educação, nas áreas de especialização de Gestão e Administração Educacional e de Supervisão Pedagógica e Inovação, tem a sua primeira edição no IESF no ano letivo 2020/2021, como já foi referido.

O plano de estudos do mestrado em Educação, na área de especialização de Gestão e Administração Educacional (Quadro 16), contempla todas as UC da pós-graduação referida supra, substituindo a UC “Metodologias de Investigação Científica” pela UC “Epistemologia e Investigação em Educação” e “Seminário de Projeto em Administração e Organização Escolar” por “Projeto ou Dissertação”. Acrescenta a UC de frequência obrigatória “Educação Comparada”, retomando uma disciplina que integrava o plano curricular do DESE e do CESE anteriores (Quadro 14). Retoma também a UC “História e Filosofia da Educação” (correspondente à disciplina “Filosofia da Educação” do DESE e do CESE), embora se trate agora de uma UC opcional.

O mestrado confere 120 créditos, sendo 90 (obrigatórios) afetos à área científica de Administração Educacional, 7,5 (obrigatórios) afetos à área científica de Metodologia de Investigação e 30 créditos (15 obrigatórios e 15 opcionais) afetos à área científica de Ciências da Educação (Aviso nº 16809/2020, de 22 de outubro).

A análise das estruturas curriculares e dos planos de estudos das ofertas formativas ministradas no IESF no ano letivo 2020/2021 confirma o alinhamento do desenho das competências a adquirir no final das formações, designadamente no âmbito da investigação, quer com a atualização dos conhecimentos dos aprendentes, quer com os normativos que as determinam. Por outro lado, verificamos o ponto atual da formação ministrada no IESF como o momento para o qual converge o estudo de caso que enquadra a nossa investigação: as preocupações e necessidades de formação, que se materializaram nas áreas de interesse manifestadas em trabalhos de investigação, no

⁵ Esta UC permite a integração das diferentes competências e a sua operacionalização por via da realização de uma investigação original sobre matéria relevante nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, de onde resultaram os 244 trabalhos de investigação que aqui analisámos.

âmbito da Administração Escolar e Administração Educacional, no IESF, desde 2013/2014 até 2020.

Como podemos verificar, o conjunto das UC prevê a aquisição de conhecimentos e competências aos níveis da investigação; da organização escolar; da gestão e administração educacional; da gestão financeira; da educação e de políticas educativas; da liderança em contexto educativo; da aplicação de tecnologias digitais à gestão escolar; da avaliação, quer institucional, quer de desempenho individual.

3. Conclusões Finais

O presente estudo pretendeu abordar a formação especializada em Administração Escolar e Administração Educacional em Portugal, concretamente através do contributo de uma instituição de ensino superior, o IESF, para a formação de dirigentes escolares. Para esse efeito, foi necessário proceder a um enquadramento teórico sobre perspetivas de conceptualização da liderança e da gestão escolar, assim como traçar um quadro evolutivo da figura do diretor escolar e das suas necessidades de formação em Portugal, o que conduziu a uma contextualização sobre a formação especializada nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional.

A análise dos 244 trabalhos de investigação realizados, no âmbito da Administração Escolar e da Administração Educacional, entre 2014 e 2020, no IESF, permitiu-nos traçar um quadro evolutivo das principais necessidades de formação e áreas de interesse traduzidas nas investigações. Permitiu-nos, também, verificar de que modo o IESF foi acompanhando a evolução dessas necessidades de formação, através da evolução da sua própria oferta formativa, e de que modo essa evolução foi sendo balizada pela publicação de normativos que alteraram o acesso, a estrutura e o conteúdo funcional dos cargos de direção das escolas de ensino não superior.

Assim, terminada a apresentação e análise dos dados obtidos neste estudo, bem como as conclusões sobre aspetos particulares em que agrupamos a informação obtida, importa agora apresentar uma síntese conclusiva sobre os aspetos apurados em resultado da investigação, com referência na questão de partida e nos objetivos definidos inicialmente, pelo que retomamos a nossa questão de partida: qual o contributo do IESF para a formação de dirigentes escolares, nas áreas da Administração Escolar e da Administração Educacional?

O ano de 1991 ficou marcado pela publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que materializou a generalização da formação especializada nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional, por exigência legal, para os então diretores executivos, devendo estes “possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar” (nº 1 do artº. 18).

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, estabeleceu que competia ao conselho pedagógico propor “o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação” (alínea i) do artº. 33º). Consideramos muito importante este enquadramento normativo relativo ao recurso às instituições do ensino superior, quer para formação, quer para investigação, em ligação ou independentes uma da outra, dado que impulsiona os dirigentes escolares ou candidatos a dirigentes escolares ao aperfeiçoamento das suas competências e à condução de investigação em áreas do seu interesse ou preocupações profissionais.

Este paradigma de reforço da formação especializada para a admissão ao cargo de diretor escolar culmina na publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. De acordo com o n.º 5 do artº. 21.º deste normativo, as candidaturas para admissão ao cargo de diretor “só são consideradas na inexistência ou na insuficiência, por não preenchimento de requisitos legais de admissão ao concurso, das candidaturas que reúnam os requisitos previstos na alínea a) do número anterior”. Refere-se esta alínea a) do n.º 4 do artigo 21º aos professores detentores de formação especializada em Administração Escolar ou Administração Educacional. O n.º 5 do artº. 6.º, relativo à norma transitória do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, mostra-nos a incidência efetiva deste requisito a partir do ano letivo de 2015-2016: o previsto para admissão ao cargo de diretor relativamente à formação especializada “não é aplicável aos procedimentos concursais abertos até final do ano escolar de 2014-2015, aos quais podem ser opositores, em igualdade de circunstâncias, os candidatos que preencham os requisitos previstos nas alíneas a), b), c) e d) do n.º 4 do mesmo artigo.”

Em 2013, o IESF introduziu na sua oferta formativa o curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar, em regime misto de ensino presencial e de ensino a distância, destinado à preparação dos formandos para o exercício das diferentes responsabilidades no âmbito de órgãos de direção,

administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas previstos no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Tendo em conta o contributo do IESF para a formação de dirigentes escolares, nas áreas da Administração Escolar e da Administração Educacional, verificámos que, entre os anos de 2014 e 2020, 256 alunos frequentaram a formação especializada e concluíram os trabalhos de investigação, ou seja, a média arredondada de frequência é de 35 alunos por ano. Referimo-nos à frequência, dado que não conhecemos o número total de matrículas na formação especializada (que pode ter sido superior a 256), nem se o número de trabalhos de investigação traduz o número de certificações na formação especializada (que pode ter sido inferior a 256). Esta frequência demonstra que, quantitativamente, a formação especializada no IESF teve uma procura apreciável e com tendência globalmente crescente desde a sua implementação. Por outro lado, esta formação especializada foi lecionada também na modalidade de regime não presencial, o que a torna abrangente no sentido em que não condicionou a frequência em termos da localização geográfica. Não sendo um caso único de formação especializada a distância em Portugal, em 2013/2014 este regime de formação não era comum nas instituições de ensino superior. Desse ponto de vista, não podendo o nosso estudo de caso levar a generalizações, é possível colocar a hipótese de que a investigação conduzida no IESF, entre 2014 e 2020, no âmbito da formação especializada em Administração e Organização Escolar, traduz preocupações de formação e investigação não circunscritas a um espaço ou com as mesmas especificidades de carácter regional.

Para resposta ao objetivo de identificar, no âmbito da investigação produzida no IESF, as problemáticas e as facetas de análise teórica selecionadas pelos formandos no curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar, tendo em conta a análise documental a que procedemos, traçámos o quadro de uma formação especializada que privilegiou abordagens teóricas e empíricas das realidades organizacionais estudadas, numa perspetiva de análise sobretudo sociológica dessas organizações como objeto de estudo da Administração Escolar e da Administração Educacional.

Os temas investigados revelaram, por vezes, uma grande proximidade à agenda política (publicação de normativos). O tratamento dos dados recolhidos a partir do universo dos 244 trabalhos de investigação conduzidos no IESF entre 2014 e 2020 mostrou que a legislação, sincrónica ou diacronicamente, constituiu um fator de influência na agenda investigativa. Verificou-se, portanto, alguma ligação entre a

agenda normativa e os interesses dos trabalhos de investigação, com um pendor mais prescritivo quando o estudo versou o próprio normativo ou a sua aplicação. Esta questão tornou-se evidente com a produção investigativa apresentada em 2018 e em 2019 no IESF, no que diz respeito ao Decreto-Lei nº 54/2018 e ao Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, invocados como normativos de suporte aos estudos empíricos em 13 trabalhos de investigação para cada Decreto-Lei.

No entanto, os enfoques dos trabalhos de investigação parecem ditados sobretudo por um cruzamento entre uma tendência específica de abordagem teórica e os próprios interesses e preocupações de formação dos autores, que, sendo plurais, revelam simultaneamente a complexidade de competências inerentes ao cargo de diretor escolar e a riqueza e diversidade das áreas de Administração Escolar e Administração Educacional como campos de estudo.

Quanto ao objetivo seguinte, compreender a evolução das necessidades de formação evidenciadas pelos formandos no IESF, entre 2014 e 2020, pudemos inferir que resultam essencialmente da necessidade de adequação do líder e gestor aos muitos contextos em que está inserido, sobretudo da necessidade de ser formado para responder a esses contextos com a atualização de competências face às exigências de governação das instituições escolares. As lideranças de topo assumem, assim, um papel de preponderância nos trabalhos de investigação.

Verificámos, no entanto, que ao nível temático as necessidades de formação traduzidas nas preocupações investigativas foram múltiplas. Foram reveladas preocupações sobre questões de liderança, de gestão e administração, pedagógicas, técnicas e tecnológicas, de inovação pedagógica, de avaliação interna e externa, de comunicação, de recursos humanos e relações interpessoais, de indisciplina, de motivação e psicologia, de regimes jurídicos e legislação, de envolvimento da comunidade na escola, mas também um marcado interesse no desenvolvimento de competências investigativas e de análise crítica. Verificou-se também que a generalidade das investigações foi circunscrita a um intervalo curto de tempo e a uma realidade específica, mesmo quando se pretendeu verificar o alinhamento do objeto de estudo com as exigências normativas.

Concluimos também que a formação pedagógica dos autores, ou seja, a sua formação inicial como professores, mesmo não estando explícita nos trabalhos de investigação, não estará demarcada das preocupações manifestadas nesses trabalhos. O tratamento e interpretação dos dados demonstrou a existência de uma preocupação com

a área pedagógica a que não será alheio o facto de que os autores serão, totalmente ou na sua grande maioria, professores. Por outro lado, o principal rosto pela prestação externa de contas é o diretor, sobretudo no que diz respeito a resultados escolares e ao sucesso da missão educativa da escola.

Não pudemos deixar de observar que nenhum dos 244 trabalhos de investigação se debruçou sobre questões de gestão contabilística ou financeira das escolas, o que poderá resultar, porventura, de os autores não estarem, na sua maioria, a exercer ainda funções de direção, ou talvez porque a própria revisão da literatura sobre Administração Escolar e Administração Educacional, aliada aos planos de estudos implementados no IESF, indicam que esta área será colateral, e não central, no que diz respeito às formações pós-graduadas para vocacionadas para dirigentes escolares.

Outro resultado interessante prende-se com a evidência de um certo afastamento da investigação produzida em relação a temas que marcaram a educação em Portugal desde a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio. Por um lado, a autonomia na administração da escola e a descentralização municipalizada, no âmbito das reformas educativas, ocuparam apenas 3,28% da produção investigativa entre 2014 e 2020. Por outro, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, e o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, foram convocados para os trabalhos de investigação sobretudo no que diz respeito aos processos, estilos e figuras de liderança de topo, com particular destaque para o diretor como órgão unipessoal. Esse interesse investigativo foi provavelmente alinhado com a capacitação dos formandos para admissão a procedimentos concursais para o cargo de diretor escolar.

Propusemos também como objetivo identificar e analisar a evolução da oferta formativa nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, designadamente nas estruturas curriculares e nos planos de estudos, no IESF. Relembremos que o anexo ao Despacho n.º 809/97, de 22 de maio, que demonstra a implementação dos DESE na Área de Administração Escolar em instituições de ensino superior (Quadro 7), contemplava já o IESF como uma dessas instituições. Assim, o IESF terá sido uma instituição que desde sempre procurou acompanhar o desenho normativo para esta área de formação. Os CESE / DESE em Administração Escolar e Administração Educacional tinham como objetivos a qualificação de gestores escolares e uma articulação entre a formação inicial e/ou contínua e especializada dos professores gestores de escola, designadamente com a elaboração de um projeto que ligasse o domínio teórico da formação com a investigação aplicada. De certa forma, este projeto

de investigação previsto no plano de estudos dos CESE / DESE antecipou, com o objetivo proposto, o supracitado art.º 33º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, promovendo práticas reflexivas e indagativas dos formandos com impacto no seu desempenho profissional. Por outro lado, o plano curricular obedecia a uma lógica de resposta ao enquadramento normativo que previa o desenvolvimento da gestão partilhada dos instrumentos de autonomia das escolas entretanto criados e de uma tendência de profissionalização da liderança pedagógica e da gestão administrativa das escolas. Esta lógica foi mantida com a substituição da designação da formação graduada, no IESF, a partir de 2002, mas sem alterações à estrutura e ao plano curricular dessa formação.

Em 2013, o IESF introduziu na sua oferta formativa o “Curso de formação especializada em Administração e Organização Escolar”, formação implementada na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e justificada com o propósito de dar resposta aos critérios de admissão a procedimento concursal para diretores escolares previstos nesse normativo, como já foi referido. Os objetivos da formação mostram um claro alinhamento com o previsto neste normativo. Para além da preparação dos formandos para os cargos de direção escolar, pretende-se promover a reconceptualização da organização escolar e o desenvolvimento de competências de investigação orientada para os processos e resultados no âmbito da Administração Escolar.

O mestrado em Educação, nas áreas de especialização de Gestão e Administração Educacional e de Supervisão Pedagógica e Inovação, com a sua primeira edição no IESF no ano letivo 2020/2021, confirma também o alinhamento do desenho das competências a adquirir no final da formação, designadamente no âmbito da investigação, quer com a atualização dos conhecimentos dos aprendentes, quer com os normativos que as determinam.

Assim sendo, através da identificação e análise da evolução da oferta formativa no IESF, nas áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, verificou-se que tem existido na instituição uma preocupação de acompanhamento e atualização da formação pós-graduada no que diz respeito às áreas de Administração Escolar e de Administração Educacional, designadamente no que diz respeito à evolução normativa e às necessidades de formação dos aprendentes, sobretudo pelo que atrás ficou referido em relação à multiplicidade de temas selecionados para investigação e que resultaram nos 244 trabalhos de investigação analisados.

4. Implicações para Futuros Estudos

Da finalização do nosso estudo não resultaram apenas conclusões. Emergiram também questões que poderão, porventura, conduzir a estudos futuros ou, pelo menos, a pontos de partida para outros estudos.

Desde já, o facto de termos procedido à análise documental do total da produção investigativa conduzida no âmbito da formação especializada em Administração e Organização Escolar no IESF entre 2014 e 2020 deixa para trás um histórico de investigação por explorar. Das formações graduadas implementadas anteriormente no IESF decorreu um acervo de produção investigativa que seria interessante analisar, quer para responder aos objetivos do nosso estudo, complementando-os com informação adicional e traçando um quadro evolutivo completo da instituição neste domínio, quer para servir outros propósitos de investigação.

Outra questão que decorreu da própria evolução do nosso estudo e que não tínhamos contemplado inicialmente, senão para tratamento estatístico, foi a desproporção de género que ficou evidenciada entre o número de mulheres que detêm funções docentes em Portugal, muito superior ao número de homens, e o número de mulheres e homens que frequentaram a formação especializada no IESF. Da nossa investigação concluiu-se que o número de formandas poderia expectavelmente ser superior ao de formandos, o que não se verificou. Seria interessante verificar as causas desta aparente desproporção entre o universo de professoras e o de formandas, no IESF ou noutra instituição, bem como se esta questão configura uma tendência nacional.

Dado que a questão de partida do nosso estudo foi o contributo do IESF para a formação de diretores escolares, e embora haja estudos empíricos recentes sobre as necessidades de formação dos atuais dirigentes em Portugal, seria importante, do nosso ponto de vista, a existência de um estudo de larga escala que demonstrasse as principais fragilidades de formação evidenciadas através do exercício do cargo de diretor escolar, até para promoção de uma reflexão sobre o desempenho que existe e aquele que se pretende – um DNF nacional ou setorial sobre essas necessidades de formação e um estudo sobre a adequação das formações pós-graduadas a essas necessidades de formação.

Finalmente, consideramos como área de interesse investigativo questionar e interpretar as perspetivas, não só dos atuais dirigentes escolares, mas da própria classe

docente, sobre uma eventual profissionalização, efetiva e regulamentada, dos diretores escolares, ou seja, em que medida a criação de uma carreira de direção, independente da carreira docente, seria, ou não, benéfica para a obtenção de melhores resultados educativos no quadro da gestão e administração escolar.

Concluindo, este nosso trabalho concedeu-nos o privilégio de uma abordagem a trabalhos de investigação que fazem parte de um acervo a que, de outro modo, certamente não teríamos acesso, por não estarem todos publicados. Foi profundamente enriquecedor verificarmos a multiplicidade de preocupações e de técnicas aplicadas nos estudos, na medida em que tomámos contacto com muitos outros saberes e experiências, mas também com outras inquietações, sempre estimulantes do ponto de vista investigativo, ao nosso percurso formativo e, por conseguinte, à nossa pessoalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. & Seabra, F. (2011). O Perfil do Diretor: Competências Valorizadas pelos Professores e Diretores de Escolas do Ensino Básico Relativamente ao Papel do Diretor. In Reis, C. & Neves, F. (orgs.). *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda: Escola Superior de Educação, II, 97-101. <http://hdl.handle.net/10400.2/3663>
- Bass, B. & Avolio, B. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t03624-000>
- Balula, P. (2012). *Perspectivas e contributos de uma liderança no feminino*. (Dissertação de Mestrado). Viseu: Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15462/1>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. (2016). *Formação e Necessidades de Formação de Diretores de Agrupamentos de Escolas no Algarve*. (Tese de Doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra. <https://eg.uc.pt/handle/10316/32279>
- Barroso, J. (2002). Reitores, Presidentes e Diretores: evolução e paradoxos de uma função. *Administração Educacional*, 2, 91–107.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva. <https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>
- Bento, A. & Ribeiro, M. (2012). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9560>
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. In *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4. 2008 EFE GMR (rinace.net)
- Briceño, M. (2010). Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322. <https://www.researchgate.net/publication/277262848>

- Bush, T. (2016). School leadership and management in England: The paradox of simultaneous centralisation and decentralisation. In *Research in Educational Administration & Leadership*, 1, 1–23.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207739.pdf>
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Reading: National College for School Leadership.
<https://www.researchgate.net/publication/252485640>
- Carlomagno, C. & Rocha, L. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1) 173-188.
<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>
- Carvalho, M. (2013). O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero e o currículo na formação docente. In: *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 55-76.
- Churchman, C. (1972). *Introdução à Teoria dos Sistemas*. Petrópolis: Vozes.
- CNE (2013). Recomendação n.º 4/2013, de 17 de maio. Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República*, n.º 95, de 17 de maio de 2013, Série II.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_FormContProfessores.pdf
- Eco, U. (2008). *O pêndulo de Foucault*. Lisboa: Difel.
- Fernández, M. (2011). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid, Wolters Kluwer España.
- Ferreira, E.; Lopes, A. & Correia, J. (2015). Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5129>
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/.pdf
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado, J. (Orgs.). *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 117-138). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). Autonomia e gestão escolar. In M. Rodrigues (Org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*(pp. 227-250). Lisboa: Edições Almedina.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2018). A formação especializada em administração educacional (1992-2017). In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & Vaz, P. (Eds.). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 78-85. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/17381>
- Freitas, D. (2007). Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. In *Educação e Sociedade*, 28(99), 501-521. <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>
- Goksoy, S. (2016). Analysis of the relationship between shared leadership and distributed leadership. In *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 295-312. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.65.17>
- IESF (s.d.). *Curso de complemento de formação de qualificação para o exercício de outras funções docentes, área de formação especializada Administração Escolar e Administração Educacional* (documento não publicado).
- IESF (2013). *Administração e organização Escolar: Plano de Estudos*. Acedido em 12 de março de 2020. http://www.iesfafe.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=339
- IESF (2013). *Dossiê de candidatura para acreditação do curso de formação especializada em Administração e Organização escolar* (documento não publicado).
- IESF (2020). *Mestrado em Educação, na Área de Especialização de Gestão e Administração Educacional: Plano de Estudos*. Acedido em 12 de março de 2020. http://www.iesfafe.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1148
- Leithwood, K.; Louis, K.; Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. In *Review of Research for the Learning from Leadership Project*. New York, The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/pdf>
- Libâneo, J. (2004). *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática* (5ª ed.). São Paulo: Editora Alternativa. <https://www.academia.edu/4048801>
- Lück, H. (2011). *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão e J. Alves (Orgs.). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – Os Desafios da Escola e dos Professores*. Porto: Universidade Católica

- Portuguesa, 25-37.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25164/1/.pdf>
- Marfán, J.; Pascual, J.; Muñoz, G.; González, R.; Valenzuela, P. & Weinstein, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación del Ministerio de Educación. www.comunidadescolar.cl
- Matos, B. (2017). *Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7394/1/TD_BelaMatos.pdf
- MEC (2013). *Lançamento do Ano Letivo 2013-2014*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. <https://educar.files.wordpress.com/2013/07/lal2013.pdf>
- Monteiro, A. & Silva, C. (2013). Compreender a formação contínua. Uma análise a partir dos técnicos de radiologia. In J. Fialho, J., C. Silva & J. Saragoça (Coords.). *Formação Profissional. Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação*. Lisboa: Edições Sílabo. <http://hdl.handle.net/10174/10244>
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NCSL (2002). *Making the difference: Successful leadership in challenging circumstances. A practical guide to what school leaders can do to improve and energise their schools*.
<http://dera.ioe.ac.uk/17415/1/making%20the%20difference.pdf>
- Oliveira, T. (2012). Diagnóstico de necessidades de formação. In A. Neves & R. Costa, (Coords.). *Gestão de Recursos Humanos de A a Z* (pp. 197-201). Lisboa: Editora RH.
- Palacios, S. (2013). Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de la institución educativa. *Participación Educativa*, 2(2), Junio, 37-50.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16054/19/0>
- Pascoinho, J.; Sá, O.; Sousa, D; Vázquez-Justo, E. & Gonçalves, M. (2021). Editorial. In *Revista Humanidades & Tecnologia*, 20(1), 1-4.
http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1516/1108
- Pena, A. & Soares, T. (2014). Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 43-59.

- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55132460002>
- Pinto, C. ; Rodrigues, J. ; Rodrigues, R. ; Moreira, M & Melo, L. (2012). *Fundamentos de Gestão*. Lisboa: Editorial Presença.
- PORDATA (2020). Acedido em 11 de fevereiro, em: <https://www.pordata.pt/Home>
- Quaresma, L. & Villalobos, C. (2016). Mercantilização, competitividade e *accountability* no sistema de ensino em Portugal: o que se pode aprender da experiência chilena. In *Revista Lusófona de Educação*, 32, 31-47.
<https://www.researchgate.net/publication/304717794>
- Santos, M., Miguéns, M., Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Ramos, F., Rodrigues, I., Albergaria, M., Félix, P. & Perdigão, R. (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, G. (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional. Um estudo centrado na realidade portuguesa* (Tese de Doutoramento). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Silva, G. (2007). Tendências atuais na formação em Administração Educacional. In *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 221-245.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420109>
- Silva, J. (2010). Direção, liderança e autonomia das escolas. In *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, 77-90. <http://hdl.handle.net/10400.8/331>
- Silva, G. & Sá, V. (2017). O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. In *Espaço do Currículo*, 10(1), 62-81.
<https://www.researchgate.net/publication/316603956>
- Silva, H. (2017). *A preparação do diretor de escola pública em Portugal continental*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
<https://run.unl.pt/handle/10362/53240>
- Silva, L.; Petry, Z. & Uggioni, N. (2020). Desafios da educação em tempos de pandemia: como conetar professores desconetados, relato da prática do Estado de Santa Catarina. In J. Palú, J. Schütz & L: Mayer (Orgs.). *Desafios da educação Em tempos de pandemia* (pp. 19-36). Cruz Alta: Editora Ilustração.

<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>

Soares, J. (2011). *Dicionário de Gestão* (1ª ed.). Lisboa: Plátano Editora.

Souza, V. (2015). *Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade Católica Portuguesa.

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20609/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Completa%20de%20%20Vanessa%20%20Rocha%20Lima%20de%20Souza.pdf>

Stake, R. (2012) *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Torres, L. & Lima, L. (2017). Formação e investigação em Administração Educacional em Portugal. In *Espaço do Currículo*, 10(1), 29-48.

<http://hdl.handle.net/1822/45512>

Torres, L. & Neto-Medes, A. (2013). Administração Escolar: Estudos. In *Revista Portuguesa de Educação*, outubro de 2013, 249-256.

Vieira, S. (2007). Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In *Novos paradigmas de educação escolar*. Fortaleza: Edições SEDUC, 53-69.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

Aviso nº 16809/2020, de 22 de outubro. Estrutura curricular e plano de estudos do mestrado em Educação da Escola Superior de Educação de Fafe do Instituto de Estudos Superiores de Fafe. *Diário da República*, nº 206, de 22 de outubro de 2020, Série II. <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/146110641>

Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho. Estabelece o regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo dos Açores. *Diário da República*, n.º 114, de 16 de junho de 2005, Série I-A. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/227009>

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. *Diário da República*, n.º 118, de 21 de junho de 2006, Série I-A. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/227009>

Decreto-Lei 769-A/1976, de 23 de outubro. Estabelece a regulamentação da gestão das escolas. *Diário da República*, nº 249, de 23 de outubro de 1976, Série I, 1º Suplemento. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/233694>

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar. *Diário da República*, nº 107, de 10 de maio de 1991, Série I-A. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/612219>

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. Aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, nº 95, de 23 de abril de 1997, Série I-A. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/476920>

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. *Diário da República*, nº 102, de 4 de maio de 1998, Série I-A, 1º Suplemento. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/155636>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, nº 79, de 22 de abril de 2008, Série I. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866>

- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Procede à décima primeira alteração ao Estatuto da Carreira Docente. *Diário da República*, n.º 37, de 21 de fevereiro de 2012, Série I. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/542994>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, n.º 126, de 2 de julho de 2012, Série I. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/178527>
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. *Diário da República*, n.º 29, de 11 de fevereiro de 2014, Série I. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/570766>
- Despacho n.º 809/97, de 22 de maio. Define a lista de cursos para efeito no disposto do artigo 56.º do ECD. *Diário da República*, n.º 118, de 22 de maio de 1997, Série II. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/1846740>
- Despacho n.º 25 156/2002, de 26 de novembro. Determina que os cursos qualificados para o exercício de outras funções educativas são os acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) como cursos de formação especializada. *Diário da República*, n.º 273, de 26 de novembro de 2002, Série II. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/3320576>
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. *Diário da República*, n.º 128/2017, de 5 de julho, Série II. <https://dre.pt/home/-/dre/107636120>
- Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março. Define os perfis na formação especializada. *Diário da República*, n.º 52, de 3 de março de 1999, Série II. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/1308044>
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, n.º 294, de 20 de dezembro, Série I-A. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/405486>

Lei n.º 51, 2012, de 5 de setembro. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Diário da República, n.º 172, de 5 de setembro de 2012, Série I.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/174840>

Portaria n.º 405/86, de 26 de julho. Autoriza a Universidade do Minho a conferir o grau de mestre em Educação nas novas áreas de especialização em Administração Escolar, Filosofia da Educação e Informática no Ensino e aprova as respetivas estruturas curriculares. *Diário da República*, n.º 170, de 26 de julho de 1986, Série I. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/218716>

Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho. Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do Diretor, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, n.º 131, de 9 de julho de 2008, Série I.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/456516>

ANEXO

Formação Especializada em Administração e Organização Escolar Trabalhos de Investigação (2014-2020)							
	Ano Civil	Género do Autor	Nº de Formandos	Título do Trabalho de Investigação	Área Temática	Facetas de Análise Teórica	Normativos
1	2014	F	1	A importância da gestão do desempenho no sucesso escolar	Avaliação interna e externa nas instituições "... comparar os resultados da avaliação interna com a avaliação externa" (p. 3).	Cultural/sociológica "... (a monitorização) promove a cultura de resultados, a cultura de autoavaliação na escola" (p. 2).	-----
2	2014	F	1	A formação contínua de professores: perceção dos professores sobre a formação contínua promovida pelo centro de formação sediado no concelho de Ponte de Lima	Avaliação interna e externa nas instituições "Assim, e em conformidade com as orientações legais, os CFAE's iniciaram um percurso de organização de oferta formativa" (p. 3).	Jurídica/normativa "Importará fazer o enquadramento legal que fundamenta a formação contínua de professores" (p. 3).	Decreto-Lei nº 207/1996, de 2 de novembro

3	2014	M	1	O sistema de informação (MISI@): relevância para o Ministério de Educação e Ciência (MEC) e para as escolas	Comunicação organizacional e tecnologias "... o objetivo deste trabalho é identificar a importância do sistema de informação (MISI@)" (p. 5).	Institucional "Um organismo que não fundamenta a sua atividade num sistema de informação, adequado aos objetivos funcionais que prossegue, não é um organismo preparado para os desafios da administração" (p. 10).	-----
4	2014	F	1	A (nova) gestão escolar: a perspectiva dos professores de um agrupamento de escolas	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Em todo este processo, não pode ser descurado o peso atribuído à figura e ao desempenho do Diretor da escola" (p. 17).	Cultural/sociológica "... analisar a perspectiva dos professores de apenas um agrupamento de escolas (...) estes agentes educativos não se veem representados no Conselho Geral" (p. 27).	-----
5	2014	2F	2	Percepções sobre liderança e participação docente: um estudo de caso	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "... interpretar as percepções (...) sobre o estilo de liderança escolar, exercido sobre o Presidente da Comissão Administrativa Provisória" (p. 5).	Cultural/sociológica "A escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes" (p. 6).	-----

6	2014	2M	2	A confiança no líder e o contexto escolar	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "A confiança nos líderes é um tópico que tem merecido muita atenção (...) sobretudo pela sua associação com a performance individual" (p. 1).	Relacional (interpessoal) "O contexto de trabalho emponderador é significativamente preditivo da confiança no diretor da escola." (p. 1)	-----
7	2014	1M+1F	2	O posicionamento face ao conflito e o perfil de negociador: um desafio para reflexão na escola	Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho) "A gestão construtiva dos conflitos deve ser trabalhada por todos os atores escolares" (p. 1).	Relacional (interpessoal) "De que forma o estilo pessoal para a resolução do conflito pode relacionar-se com o perfil do negociador?" (p. 3)	-----
8	2014	F	1	Fatores de sucesso de intervenção pedagógica em contexto inclusivo e multicultural. TEIP – Guimarães/Felgueiras. Portugal. Um estudo de caso	Inovação pedagógica "Pretendemos descobrir (...) as intervenções no âmbito da estratégia, fatores valorizados ao nível da metodologia utilizada (...) do projeto em questão." (p. 9)	Cultural/sociológica "... análise do modelo holístico da escola ajustada à cultura e práticas escolares" (p. 10).	-----

9	2014	M	1	Importância das lideranças intermédias na organização e gestão do mega agrupamento de Fafe	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "Procurámos perceber a opinião dos docentes acerca do desempenho dos seus gestores intermédios" (p. iv).	Cultural/sociológica "Destaca-se o enfoque dado às relações humanas hierárquicas, relações intergrupais funcionais (...) que se desenvolvem espontaneamente nas escolas e que interferem na estrutura organizacional" (p. 1).	-----
10	2014	F	1	O impacto do atual modelo de gestão e organização escolar no docentes no concelho de Felgueiras	Motivação e participação organizacional na escola "Pretende este estudo conhecer o sentimento dos professores relativamente à interferência do atual modelo de gestão na sua participação nas escolas." (p. 31)	Jurídica/normativa "O enquadramento assenta numa abordagem conceptual (...) com as referências obrigatórias aos diplomas legais, bem como numa contextualização legal" (p. 2).	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho

11	2014	2F	2	A auto-avaliação na perspectiva dos encarregados de educação, alunos, pessoal docente e não docente de um agrupamento	<p>Participação da comunidade envolvente na escola</p> <p>"Os resultados revelam que a comunidade educativa apresenta falta de conhecimento sobre o processo de autoavaliação desenvolvido." (p. 3)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"O processo de autoavaliação está subaproveitado no que diz respeito à melhoria do agrupamento; (...) pouca representatividade de outros setores da comunidade na participação do processo" (p. 18).</p>	-----
12	2014	M	1	Alunos com perturbações do espectro do autismo, que perspetivas de futuro?	<p>Participação dos EE na escola</p> <p>"O presente trabalho tem como finalidade (...) conhecer quais são as expectativas dos pais e encarregados de educação no que concerne ao futuro escolar dos seus filhos" (p. 2).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Procuramos, com este nosso trabalho, conhecer melhor a cultura orgânica de funcionamento desta sala de ensino estruturado (...) de que forma os pais e encarregados de educação se relacionavam com a sala de ensino" (p. 4).</p>	-----

13	2014	M	1	Renovação de matrícula: continuidade no agrupamento de escolas na transição do primeiro para o segundo ciclo do ensino básico	Participação dos EE na escola "Esta investigação tem como principal objetivo conhecer os motivos que terão levado os encarregados de educação a optarem por outro Agrupamento de Escolas" (p. 3).	Cultural/sociológica "Perante este papel mais interventivo dos pais (...) uma escola de qualidade pode implicar a mudança de cultura e do modelo organizativo" (p. 5).	-----
14	2014	1M+1F	2	A visão do corpo docente aos contratos de autonomia: estudo de caso no agrupamento de escolas de Idães	Reformas educativas "O estudo do desenvolvimento da autonomia escolar versus o impacto da celebração do Contrato de Autonomia (...) assumiu-se como o ponto de partida para este trabalho." (p. 3)	Cultural/sociológica "Cada escola (...) constroi-se pela ação de quem lá trabalha." (p. 3)	Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio

15	2015	M	1	As conceções dos docentes acerca da qualidade do ensino e dos factores que a promovem baseado nos indicadores da avaliação externa	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"Que conceções de uma escola de qualidade estão presentes (no agrupamento de escolas) após o processo de implementação da avaliação externa?" (p. 3)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"A compreensão dos processos de mudança organizacional passa por compreender a cultura da organização nesta sua dimensão humana." (p. 14)</p>	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro
16	2015	F	1	Autoavaliação do agrupamento de escolas de Montemor-o-Novo	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"O objetivo deste estudo é a realização de uma avaliação interna a um agrupamento de escolas" (p. 18).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"As motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito particular de cada escola" (p. 7).</p>	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro

17	2015	F	1	Autoavaliação: um contributo para a melhoria da qualidade escolar	Avaliação interna e externa nas instituições "O objetivo central da investigação consiste em obter dados empíricos, que (...) contribuam para compreender melhor o impacto da implementação do processo de autoavaliação e para o seu questionamento enquanto instrumento de regulação social no quadro das tendências de reconfiguração do Estado." (p. 2)	Cultural/sociológica "... privilegiando o olhar sobre o desenrolar do processo por parte dos atores que estavam diretamente envolvidos na implementação (...) traduzido quer nas mudanças criadas na organização quer nas reações dos atores educativos." (pp. 3-4)	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro
18	2015	F	1	A liderança das escolas – entre a avaliação interna e a avaliação externa	Avaliação interna e externa nas instituições "A investigação tem por base principal uma análise dos relatórios da avaliação externa da escola, (...) bem como dos relatórios de autoavaliação da mesma escola." (p. 2)	Institucional "O relatório elaborado pela equipa avaliativa (...) identifica os pontos fortes e fracos da instituição (...) proporcionando elementos para a construção ou aperfeiçoamento de planos (...) para a melhoria da instituição" (p. 6).	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro

19	2015	F	1	Autoavaliação e avaliação externa de um agrupamento de escolas: a sustentabilidade para a qualidade educativa?	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"O presente artigo pretende salientar a importância do estabelecimento de uma relação de complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa" (p. 1).</p>	<p>Institucional</p> <p>"... a sua avaliação institucional (...) deverá constituir uma prática com um referencial formativo alargado à instituição escolar (...) e uma consciencialização das dinâmicas no sentido da otimização do desempenho do Agrupamento, ou seja, da construção de uma inovação instituinte." (pp. 30-31)</p>	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro
20	2015	M	1	Impacto da introdução do Balanced ScoreCard numa escola secundária com 3º ciclo do ensino básico	<p>Avaliação interna e externa nas instituições"... a escola decidiu implementar um sistema de gestão da qualidade que cumpra os requisitos do referencial normativo NP ISO 9001." (p. 3)</p>	<p>Institucional"O princípio base de medição do desempenho, na perspetiva institucional, consiste na criação de processos que originem tomada de decisão baseada em factos." (p. 4)</p>	-----

21	2015	M	1	A evolução e importância da avaliação de desempenho docente	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"O enfoque na ADD nos últimos tempos (...) deu à avaliação um papel de charneira na regulação interna e no controlo externo dos processos de mudança." (s/p)</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"Face ao estudo feito e aos resultados obtidos (...) estes permitem-nos concluir que (...) a análise de conteúdo dos normativos e das boas intenções filosóficas dos seus preâmbulos, não se adequam à sua operacionalização" (s/p).</p>	Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro
22	2015	F	1	Não retenção: promoção do sucesso ou promoção do facilitismo?	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"Com este estudo procuramos analisar a avaliação do princípio da não retenção dos alunos à luz da legislação a nível europeu" (p. 14).</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"O processo de investigação a desenvolver inclui (...) a análise de estudos e relatórios a nível europeu, a análise dos documentos legais" (pp. 6-7).</p>	Despacho Normativo nº 13/2014, de 15 de setembro
23	2015	M	1	A importância das TIC na comunicação com a comunidade educativa: estudo de caso	<p>Comunicação organizacional e tecnologias</p> <p>"Analisando a importância que as Tecnologias de Informação assumem dentro da escola e na comunicação com a comunidade" (s/p).</p>	<p>Institucional</p> <p>"Com este trabalho pretende-se aferir a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na comunicação institucional entre os diferentes atores da comunidade educativa" (s/p).</p>	-----

24	2015	M	1	A utilização das TIC no agrupamento de escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes	Comunicação organizacional e tecnologias "O desenvolvimento mais sofisticado de novas tecnologias (...) permite colocar à disposição dos indivíduos recursos (...) permitindo-lhes desenvolver capacidades que assumem um carácter mais ou menos global e interativo, assegurando uma maior mobilidade à informação."(p. 3)	Institucional "O SIGE permite (...) consultar os dados e movimentos da conta corrente, os registos de entrada e saída (...) e outros documentos de uso institucional, entre outras operações." (p. 21)	-----
25	2015	M	1	A importância do diretor na sustentabilidade de projetos TIC: um estudo empírico a partir do projecto Inov@r com QI	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Pretendeu-se analisar o papel e a responsabilidade exercida pelo Diretor Escolar na sustentabilidade dessas mesmas práticas (...) relativamente à integração dos QI na sala de aula" (p. 2).	Cultural/sociológica "Há que ter em conta ainda as características muito próprias da escola enquanto organização, sujeita às normas da comunidade, às condições sociais dos seus alunos" (p. 4).	-----

26	2015	F	1	A influência do género (masculino/feminino) no estilo de liderança	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Em função do tema principal procurei desenvolver questões reveladoras das diferenças entre diretores e diretoras" (s/p).	Cultural/sociológica "A liderança educacional (...) atenta ao contexto em que está inserida para poder contemplar os valores e as crenças desse meio." (s/p)	-----
27	2015	M	1	Gestão de excelência e sucesso escolar	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Devido à importância que a liderança assume cada vez mais nas organizações, surge o interesse em compreender, analisar o papel do líder nas organizações escolares" (p. 16).	Cultural/sociológica " Este estudo pretende analisar o papel da liderança nas organizações, vista como um método de conduzir e influenciar as atividades relacionadas com as funções de um grupo" (p. 5).	-----
28	2015	F	1	Liderança e recursos humanos- estudo de caso: escola básica e secundária de Infias, Vizela	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Focalizamos o nosso interesse nas práticas e comportamentos da liderança exemplar" (p. 5).	Cultural/sociológica "A Liderança é uma área muito complexa (...) na organização escolar, onde encontramos uma multiplicidade de diferenças como: relações de trabalho, tempos e regras diferentes." (p. 29)	-----

29	2015	M	1	Liderança escolar e formação contínua docente: virtudes e vicissitudes	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "No sistema escolar público português, as direções deparam-se com uma heterogeneidade que não dominam. (...) Liderar uma instituição de ensino representa, por isso, um desafio imenso" (pp. 3-4).	Institucional "A instituição deve chegar a garantir a sua autorreprodução, velando pela manutenção das condições que lhe permitem esta missão" (p. 6).	-----
30	2015	M	1	Análise dos domínios e competências de liderança emocionais para exercer o cargo de diretor escolar nas perceções dos professores	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Estas competências coincidem com o tipo de liderança visionária, permitindo certificar as características do líder escolar" (p. 2).	Relacional (interpessoal) "As competências interpessoais também serão desenvolvidas em programas de formação, o que nos leva a acreditar que não se nasce líder, mas que se pode tornar-se líder." (p. 16)	-----
31	2015	1M+3F	4	Motivação e liderança - o que os move: fatores motivacionais da liderança	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "... a Liderança Eficaz é fundamental para o desenvolvimento e sobrevivência dos estabelecimentos de ensino" (p. 4).	Relacional (interpessoal) "... concluímos que as razões que motivam os Líderes (...) são particularmente elevadas sobre os aspetos relacionais (o relacionamento com os colegas)" (p. 31).	-----

32	2015	F	1	Projeto de intervenção educacional na gestão e administração escolar: comportamentos problemáticos em contexto escolar	<p>Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho)</p> <p>"Os fundamentos que consubstanciam este projeto são os temas: comportamentos desviantes; indisciplina, bullying" (p. 3).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Ao procurar delimitar o clima de escola nesta perspetiva demos particular relevância às dimensões do clima que se reportam às relações entre atores escolares." (p. 3)</p>	-----
33	2015	M	1	A supervisão disciplinar em ambiente escolar: uma abordagem pragmática	<p>Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho)</p> <p>"O presente paper explora a problemática da indisciplina em contexto escolar." (p. 2)</p>	<p>Relacional (interpessoal)</p> <p>"Esta noção foi trabalhada ao nível interpessoal da resolução de conflitos" (p. 2).</p>	-----
34	2015	F	1	As TIC e o sucesso educativo	<p>Inovação pedagógica"Parece, assim, pertinente desenvolver uma investigação ligada à utilização das TIC nas escolas (...), aliada à inovação das práticas dos docentes" (p. 6).</p>	<p>Cultural/sociológica"O importante é compreender como ocorrem essas aprendizagens, qual a contribuição dos docentes (...) além do desenvolvimento da capacidade crítica e criativa na cultura escolar em relação ao uso das TIC." (p. 6)</p>	-----

35	2015	M	1	Potencialidades e constrangimentos da articulação curricular	Inovação pedagógica "Propomo-nos desenvolver um estudo em que se analise de que forma se promove a articulação curricular e de que molde os critérios e os instrumentos (...) fomentam o (in)sucesso educativo." (p. 8)	Cultural/sociológica "Culturas colaborativas de escola (...) enfatizando o papel da articulação das culturas colaborativas com a autonomia curricular" (p. 10).	-----
36	2015	M	1	A importância das tecnologias de informação e comunicação na construção de uma escola inclusiva	Inovação pedagógica "Estes resultados orientam-nos para uma melhor compreensão da importância das TIC no processo ensino/aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, dado que vivemos num mundo da era digital dominado pela informática." (p. iv)	Relacional (interpessoal) "Cada professor deve dispor de um sistema de apoio que lhe permita obter a melhor solução para o aluno com NEE. A colaboração deve ser voluntária, baseada na igualdade relacional (...) confiança e respeito mútuos." (p. 31)	-----
37	2015	M	1	A supervisão na educação – diferentes conceções	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "Urge refletir sobre a importância da supervisão ao nível das lideranças que se assumem como mediadoras essenciais na coordenação de grupos pedagógicos" (p. 11).	Cultural/sociológica "A supervisão surge então como um processo complexo, situado numa escola entendida como um todo organizacional ecológico" (p. 8).	-----

38	2015	M	1	As práticas de liderança dos coordenadores de departamento do agrupamento de escolas do concelho de Alvito	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"O estudo que apresentamos enquadra-se na temática da liderança e tem como objetivo compreender as práticas de liderança do coordenador de departamento" (p. 3).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"O fenómeno da liderança é abordado como um fenómeno social e cultural, uma vez que pressupõe uma interação entre o indivíduo, o grupo e a situação" (p. 16).</p>	-----
39	2015	F	1	Procedimento concursal: um aliado na satisfação docente?	<p>Motivação e participação organizacional na escola</p> <p>"A instabilidade provocada pelas colocações é uma das situações que os professores vivem com mais perturbação, desorientação, reveladora de um tipo de emoções, que são sentidas através de angústia, injustiça, incerteza e perturbação global na organização da sua vida." (p. 18)</p>	<p>Burocrática</p> <p>"Em vez de harmonização, parece apostar-se no caminho de burocratização de processos em que a competência profissional se subjugava à aplicação acéfala dos ditames do poder." (p. 22)</p>	-----

40	2015	M	1	Cursos profissionais: a percepção das expectativas versus conclusão/empregabilidade	Participação da comunidade envolvente na escola "A ESJR (...) tem procedido a estudos e levantamentos quanto aos cursos que melhor se adequem/sirvam a comunidade envolvente" (p. 19).	Cultural/sociológica "É comum assistir-se, inclusivamente, no seio da comunidade educativa, a uma certa desvalorização e, mesmo, descredibilização deste tipo de ensino (profissional)" (p. 4).	-----
41	2015	F	1	Autonomia na administração escolar portuguesa	Reformas educativas "Do ponto de vista conceptual a descentralização relaciona-se com a desconcentração e territorialização. (...) Para esta autonomia ser verificada, para além da legislação, é necessária uma administração eficaz das escolas" (p. 4).	Burocrática "A administração pública burocrática caracteriza-se pela profissionalização do quadro de pessoal do Estado, instituindo a ideia de carreira, a hierarquia funcional e o formalismo." (p. 6)	-----
42	2015	F	1	Autonomia das escolas	Reformas educativas "São apresentados os resultados (...) sobre a realidade de alguns agrupamentos com contratos de autonomia" (p. 3).	Jurídica/normativa "... clarificar alguns conceitos (...) contemplados nos normativos legais que sustentam o desenvolvimento da autonomia das escolas e dos contratos de autonomia." (p. 11)	Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio

43	2015	M	1	sem título	<p>Reformas educativas "Vislumbro, neste trabalho, a compreensão do processo de uma das mais recentes (re)estruturações da Escola Pública Portuguesa, a criação dos mega agrupamentos." (p. 3)</p>	<p>Política "Considerarei as políticas educativas como centrais para a compreensão da hibridiz das relações entre aqueles que desempenham funções de administração/gestão e coordenação" (p. 3).</p>	-----
44	2016	F	1	Autoavaliação numa escola secundária: da prestação de contas ao autoconhecimento	<p>Avaliação interna e externa nas instituições"... é feita uma caracterização da organização que constitui o objetivo de estudo e das diferentes fases da sua avaliação interna e externa." (p. 9)</p>	<p>Cultural/sociológica"Concluiu-se, pela análise dos resultados, que embora a introdução desta prática na escola tenha resultado de uma orientação externa (...) resultou em ganhos significativos na cultura organizacional e mudança efetiva nas práticas de gestão e opções pedagógicas da organização." (p. iii)</p>	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro

45	2016	F	1	Em cerne da liderança avaliada como muito boa pela IGE	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"Foram analisados, pelo método qualitativo, cinco relatórios de avaliação externa de agrupamentos da zona norte, de 2015/2016." (p. 2)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a cultura escolar" (p. 8).</p>	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro
46	2016	F	1	O papel do SIADAP – percepção dos avaliados	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"O presente estudo procura aferir a percepção relativamente à avaliação de desempenho, instituída na Administração Pública através do Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho SIADAP" (p. 3).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"O impacto da implementação deste modelo de avaliação na cultura organizacional da escola foi nulo, quer na melhoria da eficácia dos processos e do trabalho dos grupos, quer no desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos funcionários a quem se aplica." (p. 33)</p>	-----

47	2016	F	1	A avaliação externa de escolas como ferramenta de prestação de contas do diretor da escola	Avaliação interna e externa nas instituições "Com este artigo pretendemos analisar o impacto da Avaliação Externa das Escolas, AEE, nas organizações educativas." (p. 1)	Institucional "A AEE é, assim, uma das faces mais visíveis do processo de avaliação institucional, de prestação de contas e de responsabilização de todos quantos estão inseridos nos processos institucionais de decisão." (p. 6)	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro
48	2016	M	1	sem título	Cultura organizacional "... os resultados desta pesquisa (...) representam um contributo (...) na medida em que poderão subsidiar uma eventual elaboração de estratégias que visem a melhoria do clima da cultura organizacional e a performance no trabalho." (p. 4).	Cultural/sociológica "Ao centrar a nossa atenção num corpo de funcionários de um Agrupamento de Escolas fazemo-lo por, no mesmo espaço e nas mesmas circunstâncias, sabermos existirem ambiguidades sociológicas que nem sempre conseguimos compreender." (p. 4)	-----

49	2016	M	1	O diretor de agrupamento e a sua equipa – escolhas e dinâmicas de trabalho	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"O objetivo deste trabalho é abordar a forma como um Diretor escolar escolhe e lidera a equipa que o coadjuva" (p. 1).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... pretende-se conhecer de perto as práticas de um Diretor, compreender as suas decisões, de que forma estas influenciam ou são influenciadas pelo contexto organizacional e pelas dinâmicas de trabalho." (p. 4)</p>	-----
50	2016	F	1	Liderança, comunicação e marketing educacional – website escolar	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo"Da implementação das novas tecnologias, particularmente a internet, facilitadora de muitas ações institucionais, poderão advir benefícios apenas quando esta for apoiada pelo diretor, dado ter este o papel de maior importância no processo de mudanças que ocorrem nas escolas." (p. 7)</p>	<p>Institucional"... as escolas podem promover uma forte colaboração institucional que auxilia a concretização da sua missão e dos seus objetivos." (p. 6)</p>	-----

51	2016	M	1	Conselho geral, participação, representatividade e supervisão, dos normativos à prática	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"Com este trabalho pretendeu-se realizar um estudo sobre o órgão de direção estratégica das escolas públicas do ensino básico e secundário, o conselho geral" (p. 5).</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"Foram analisadas as competências do conselho geral e analisado o enquadramento legal que assume no Decreto-Lei nº 75/2008 e no Decreto-Lei nº 137/2012, assim (como) noutros normativos que reforçaram as suas competências." (p. 5)</p>	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho
52	2016	M	1	Análise comparativa da autonomia entre as escolas públicas e privadas tendo por base a sua liderança	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"O diretor é figura determinante nas políticas de gestão de escolas públicas e privadas da mesma forma?" (p. 1).</p>	<p>Política</p> <p>"O estudo no terreno permitiu chegar à conclusão que a liderança mais forte e reconhecida (...) garante uma maior autonomia aos estabelecimentos de ensino." (p. III)</p>	-----

53	2016	M	1	A indisciplina no agrupamento de escolas de Grândola	Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho) "Ao longo de dois períodos foram recolhidos e tratados os dados relativos a participações disciplinares, no Agrupamento de Escolas de Grândola." (p. 2)	Jurídica/normativa "Em situações reincidentes (...) procurou-se atender a toda a informação recolhida (...) de acordo com o ponto 7, do artº 26º, da Lei nº 51/2012, de 5 de setembro." (p. 21)	Lei nº 51/2012, de 5 de setembro
54	2016	F	1	Comportamentos problemáticos em contexto escolar	Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho) "... que consubstanciam este projeto nos temas: comportamentos desviantes, indisciplina, bullying e cidadania e ética." (p. 3)	Relacional (interpessoal) "... demos particular relevância às dimensões do clima que se reportam às relações interpessoais entre atores escolares." (p. 3)	-----
55	2016	F	1	25 anos depois... Ensino profissional um caso de sucesso ou insucesso?	Inovação pedagógica "O modelo pedagógico: as escolas profissionais adotaram um modelo de progressão inovador, mais adaptado a uma progressão exigente e contínua." (s/p)	Cultural/sociológica "... estas escolas, de iniciativa local e comunitária, têm favorecido uma boa articulação com o contexto económico e social local, integrando os alunos na sociedade." (s/p)	-----

56	2016	F	1	O ensino de inglês em institutos de línguas	<p>Inovação pedagógica "Esta missão pressupõe uma busca constante pela excelência e inovação (...) oferecendo aos seus alunos e famílias uma experiência única de aprendizagem precoce na área das línguas estrangeiras." (p. 7)</p>	<p>Cultural/sociológica "... ensinar línguas requer a inserção de identidades culturais e interculturais, de temas de cidadania, solidariedade, tolerância com as diferenças, na sua dinâmica organizacional" (p. 7).</p>	-----
57	2016	M	1	A dialética gestão escolar/gestão da biblioteca e o seu impacto pedagógico	<p>Inovação pedagógica"(Gestão da biblioteca escolar enquanto contributo) ao desenvolvimento de competências literácicas que correspondam aos desafios digitais e da informação inerentes à Sociedade do Conhecimento, fator crucial das literacias para o século XXI." (p. 5)</p>	<p>Institucional"O impacto pedagógico da gestão escolar assenta num processo de ramificação que se estende aos vários setores da instituição, com especial destaque para a gestão da biblioteca escolar enquanto centro de recursos pedagógicos." (p. 3)</p>	-----

58	2016	F	1	Eliminar ou reformular? Da (Ir)relevância do cargo de DT	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"O objetivo do presente artigo consiste em apresentar um estudo de caso sobre variáveis no desempenho do cargo de Diretor de Turma" (p. 3).</p>	<p>Burocrática</p> <p>"... a importância deste órgão de gestão intermédia, (...) que, para além das funções de coordenador e depositário de informação, o DT desempenha ainda a função de cumpridor e guardião de um extenso e pormenorizado corpus de regras." (p. 13)</p>	-----
59	2016	F	1	Lideranças das estruturas intermédias na cultura organizacional da escola: que influência para a aprendizagem dos alunos?	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"Este estudo tem como principal objetivo perceber se o estilo de lideranças intermédias influencia a cultura profissional dos professores" (p. 2).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... tendo efeito direto nas aprendizagens, a partir de um enquadramento teórico sustentado na cultura organizacional da escola, liderança e cultura organizacional dos professores." (p. 2)</p>	-----

60	2016	F	1	Diretor de turma: o exercício de uma liderança intermédia – contributo para uma boa ambiência escolar	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "...a liderança do diretor de turma é fundamental no trabalho do conselho de turma." (p. 2)	Institucional "Assim, a legitimidade de intervenção do diretor de turma junto dos professores parece depender da sua capacidade de balizar a intervenção dentro das obrigações institucional e organizacionalmente reconhecidas como adequadas para o cargo." (p. 14)	-----
61	2016	F	1	Perfil de competências transversais do coordenador da EP CEP	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "Assim, definiram-se questões de investigação que integram algumas dimensões enquadradoras do perfil de um profissional de gestão intermédia" (p. 1).	Jurídica/normativa "Apesar de os aspetos evidenciados no Regulamento Interno e na legislação, concluímos que são necessárias determinadas alterações nomeadamente nas tarefas e nas responsabilidades para a concretização e exercício pleno do cargo." (p. 14)	Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho

62	2016	M	1	Liderança intermédia – coordenação de departamento	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"As chefias intermédias são o elemento fundamental de ligação entre aquilo que a organização a nível de topo pretende fazer e aquilo que realmente é realizado todos os dias." (p. 3)</p>	<p>Política</p> <p>"Pensamos que esta questão é pertinente e atual, pois tendo em conta as dinâmicas de poder, criadas pelos atuais modelos/normativos, é urgente refletir sobre a importância das lideranças intermédias" (p. 4).</p>	-----
63	2016	F	1	Estilos de liderança num agrupamento de escolas: aplicação da escala Least-Preferred co-worker	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo"Aplicámos um inquérito por questionário, do qual constava a escala LPC, a coordenadores de departamento." (s/p)</p>	<p>Relacional (interpessoal)"... o líder terá mais influência se mantiver boas relações com os membros do grupo que gostam, respeitam e confiam nele do que com aqueles que não gostam e nem o respeitam." (s/p)</p>	-----

64	2016	M	1	Contributos de atos inúteis e burocráticos no desempenho docente	<p>Motivação e participação organizacional na escola</p> <p>"O trabalho em estudo tem por objetivo avaliar o contributo de atos inúteis e burocráticos no desempenho profissional docente." (p. 2)</p>	<p>Burocrática</p> <p>"... podemos concluir que atos inúteis e burocráticos influenciam negativamente a motivação e o desempenho profissional dos docentes, com impacto ao nível da satisfação no trabalho" (p. 14).</p>	-----
65	2016	M	1	Diretor a tempo inteiro	<p>Motivação e participação organizacional na escola</p> <p>"Sendo assim, a satisfação pessoal e profissional dos professores é um dos principais pontos a debater e um dos tópicos que o diretor terá em conta para promover melhorias." (p. 5)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Assumir uma perspetiva de comunidade escolar, sobre a qual os professores compreendem um conjunto de relações onde dão o seu contributo (...) é uma das adaptações à nova sociedade." (p. 7)</p>	-----

66	2016	M	1	Herzberg e a influência de factores internos e externos na motivação dos professores	Motivação e participação organizacional na escola "No que concerne aos professores, há estudos (...) sobre a satisfação e motivação dos docentes (...) baseados no modelo de Herzberg" (p. 8).	Cultural/sociológica "... o Agrupamento recebe agora alunos do meio rural, cuja linguagem, postura e ambições académicas não são compatíveis com as práticas enraizadas no corpo docente." (p. 9)	-----
67	2016	M	1	Grau de satisfação dos docentes em relação ao órgão máximo de gestão escolar	Motivação e participação organizacional na escola "Neste questionário avaliamos a satisfação do pessoal docente em relação ao funcionamento da sua instituição." (p. 16)	Institucional "Nas instituições escolares (...) os responsáveis pela gestão dos seus recursos (...) deverão ter em atenção a forma como é gerido e liderado o pessoal docente e não docente da sua respetiva instituição." (p. 6)	-----

68	2016	M	1	Satisfação e motivação dos docentes de uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico	<p>Motivação e participação organizacional na escola</p> <p>"O presente estudo procurou avaliar os fatores psicossociais de motivação mais influentes entre os docentes de uma escola dos 2ºs e 3ºs ciclos." (p. 2)</p>	<p>Relacional (interpessoal)</p> <p>"A teoria ERG (...) agrega uma hierarquia de necessidades (...):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) necessidades de existência (...); 2) necessidades de relacionamento (...); 3) necessidades de relacionamento interpessoal" (p. 7). 	-----
69	2016	M	1	Uma reflexão sobre o impacto da distância no docente e no seu trabalho	<p>Motivação e participação organizacional na escola"Tentei neste pequeno estudo perceber se os docente se sentem desmotivados ou doentes, em função do seu trabalho, e os motivos que levam a isso." (p. 2)</p>	<p>Relacional (interpessoal)"Os indicadores de qualidade poderão, então, passar (...) pelo reconhecimento do Outro como mais-valia na construção de coletivos mais coerentemente responsáveis pelos destinos de cada um dos seus elementos e, nessa medida, de si mesmos." (p. 13)</p>	-----

70	2016	M	1	Pessoal Não Docente: autarquia vs direção da escola; imagens e atuação dos atores	Participação da comunidade envolvente na escola "O que motivou a autarquia a aderir ao Contrato de Execução? Na gestão do PND, quais as competências que a autarquia delega nas lideranças escolares?" (pp. 10-11)	Política "Em Portugal (...) assistimos ao paradigma das políticas educativas, tendo o poder local, progressivamente, adquirido novas competências no domínio da educação. Assim, procurei conhecer o modo como se articulam o Município e o Agrupamento de Escolas na gestão do Pessoal Não Docente." (p. 2)	-----
71	2016	M	1	A participação dos EE na autonomia das escolas	Participação dos EE na escola "... importou-nos compreender (...) de que modo evoluem as relações entre a escola e encarregados de educação." (p. 3)	Institucional "... a tradição e os hábitos dos professores e das famílias não favorecem as relações entre as duas instituições." (p. 6)	-----
72	2016	M	1	A participação dos pais na escola pública: o exemplo de uma escola básica 2 e 3 com contrato de autonomia	Participação dos EE na escola "A participação dos pais na escola é vista por todos os atores educativos e investigadores como legítima e vantajosa para a correta escolarização das crianças e jovens." (p. 4)	Institucional "No modelo atual de administração e gestão escolar, qual é o nível de participação institucional dos pais na escola?" (p. 4)	-----

73	2016	F	1	Autonomia da Gestão Escolar / Municipalização da Educação	<p>Reformas educativas "O objetivo geral desta investigação é: (...) Conhecer as percepções do diretor num agrupamento onde o processo da Municipalização da Educação já foi assinado e está a ser implementado." (p. 21)</p>	<p>Política "O presente estudo focaliza-se no estudo da Autonomia da Gestão Escolar no caso específico do meu Agrupamento de Escolas, bem como a descentralização, versus Municipalização da Educação que iniciou no Município, como projeto piloto." (p. iii)</p>	Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio
----	------	---	---	--	--	---	---

74	2017	M	1	A avaliação externa de escolas: o antes, o durante e o após – um estudo de caso	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"Situando-se o estudo na avaliação de instituições é pertinente dar conta do conceito de avaliação que nos orienta, no qual, temos de ter consciência da especificidade ímpar de cada unidade orgânica, isto é, o ato de avaliar escolas implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas em determinada sociedade" (s/p).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Situando-se o estudo na avaliação de instituições é pertinente dar conta do conceito de avaliação que nos orienta, no qual, temos de ter consciência da especificidade ímpar de cada unidade orgânica, isto é, o ato de avaliar escolas implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas em determinada sociedade" (s/p).</p>	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro
75	2017	F	1	As atitudes dos docentes face à utilização de plataformas de ensino a distância (Moodle) na administração e gestão escolar (AGE)	<p>Comunicação organizacional e tecnologias"As novas tecnologias virão, assim, facilitar a comunicação (...) desenvolvendo e alargando os horizontes do Sistema Educativo e da Administração e Gestão Escolar" (s/p).</p>	<p>Burocrática"... o conhecimento do funcionamento das Plataformas através da utilização direta na atividade profissional, designadamente na facilitação de atos burocráticos inerentes à Administração e Gestão Escolar" (s/p).</p>	-----

76	2017	F	1	O papel das lideranças na integração das TIC numa organização escolar com 3º ciclo do ensino básico	<p>Comunicação organizacional e tecnologias</p> <p>"Este estudo incide nas perceções sobre a utilização das tecnologias como forma de comunicação numa escola (...), nomeadamente no papel da cultura de escola na criação de oportunidades e/ou constrangimentos." (p. 1)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... justificam-se mudanças organizacionais assentes na estrutura e cultura da escola" (p. 2).</p>	-----
77	2017	M	1	Comunicação escolar: influências na eficácia e eficiência da organização	<p>Comunicação organizacional e tecnologias</p> <p>"É amplamente aceite que a comunicação é a chave do funcionamento de qualquer organização e é assim expectável que a liderança/gestão conceba um planeamento e que adote estratégias adequadas de comunicação" (p. 2).</p>	<p>Institucional</p> <p>"Assim, o presente trabalho foi delineado por forma a se perceber o impacto da qualidade comunicacional na eficácia e eficiência institucionais, bem como verificar a possível relação entre as características da instituição e a eficácia comunicacional." (p. 2)</p>	-----

78	2017	M	1	Plataformas electrónicas: a luz ao fundo do túnel?	Comunicação organizacional e tecnologias "Os webservices representam um grande passo na arquitetura orientada a serviços, permitindo que as organizações da administração pública comuniquem de uma forma controlada e gerível." (p. 5)	Institucional "Desta forma, torna-se possível que processos multi-organização possam ser definidos entre as várias instituições, sem que se façam alterações aos sistemas de informação das instituições envolvidas." (p. 6)	-----
79	2017	M	1	A cidadania e a educação	Cultura organizacional "Uma forma de fomentar a democracia é pela cultura democrática nas escolas (...) ela poderá tornar-se eficaz para a criação de uma comunidade com espírito aberto às opiniões dos outros" (p. 7).	Cultural/sociológica "A dimensão relação entre a Escola e a Comunidade serviu para aferir as perceções dos professores acerca do clima da escola" (p. 9).	-----

80	2017	M	1	A gestão das desigualdades na escola – acções organizacionais num agrupamento de escolas e seus “sentimentos” de justiça	<p>Cultura organizacional</p> <p>"... as lógicas, opções e os cursos de ação organizacional das escolas combinam-se com as orientações da tutela de formas complexas e nem sempre coincidentes (...) pelo que a escola pode adotar práticas cujo sentido é atribuído pelos seus atores, através de normas e processos simbólicos próprios." (p. 10)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Gerir as desigualdades existentes no seio da escola pode passar por aumentar o valor dos recursos culturais de todos os grupos sociais (...) ou adotar uma perspetiva universalista de justiça na qual se dá a cada um consoante as suas necessidades." (p. 11)</p>	-----
81	2017	2M+1F	3	O Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho – impacto ao nível da eficácia, do clima e da cultura organizacionais, na perspectiva de alunos e encarregados de educação	<p>Cultura organizacional</p> <p>"... será apresentada a fundamentação (...) sobre o paradigma Clima e Cultura Organizacionais" (p. 4).</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"... um trabalho de investigação (...) tem como referência o atual regime jurídico (...) introduzido pelo Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho." (p. 4)</p>	Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho

82	2017	M	1	Conselho geral: competências e percepções da comunidade educativa. Um estudo de caso numa escola	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "... com esta investigação, pretendeu-se conhecer a perceção que comunidade educativa tem (sic) das competências do conselho geral e da adequação das mesmas." (p. 2)	Burocrática "Do exposto verifica-se que as competências do conselho geral são muitas e de grande responsabilidade, mas direcionam-se na prática para a aprovação de documentos de cariz burocrático, já anteriormente trabalhadas por outros" (pp. 16-17)	-----
83	2017	2F	2	Entre o conselho geral e o diretor: diálogos (im)possíveis	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Propomo-nos (...) compreender de que forma o conselho geral regula a ação dos restantes órgãos ou se, pelo contrário, é influenciado pelos mesmos" (p. 12).	Burocrática "De que forma se articula a ação dos órgãos de gestão, nos seus processos formais de ação?" (p. 38)	-----
84	2017	F	1	Conselho geral - da intenção à ação: possíveis contributos de um estudo exploratório	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "... intentamos desenvolver um estudo exploratório sobre um órgão colegial de gestão estratégica das escolas públicas, designado por Conselho Geral" (p. 6).	Cultural/sociológica "... assistimos a uma mudança organizacional e cultural da escola (...) assente numa escola reflexiva, numa dinâmica colaborativa de construção do saber" (p. 18).	-----

85	2017	M	1	Conselho geral – percepções do órgão de decisão estratégica	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"... pretendeu-se com este trabalho (...) verificar qual a percepção que os vários grupos que compõem o Conselho Geral têm das funções que exercem" (p. 2).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... autonomia é uma maneira de gerir as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social" (p. 6).</p>	-----
86	2017	M	1	Diretor escolar: o desafio da liderança	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo"Este estudo visou (...) a atuação e liderança em contexto escolar exercidas pela principal figura da organização escola - o diretor." (p. 2)</p>	<p>Institucional"O modo como se gere e lidera tem um impacto, positivo ou negativo, sobre os demais e sobre uma instituição vista como um todo. (...) A figura do diretor pressupõe uma associação direta entre a liderança institucional e a eficácia organizacional, num pragmatismo de valores gerencialistas" (p. 2).</p>	-----

87	2017	2F	2	Conselho geral e diretor – dinâmicas e relações de poder entre direção e gestão	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"(Este projeto) Analisa o grau de autonomia, as competências, a forma como participam os seus elementos na tomada de decisão, o poder que lhe é dado pela lei e o que é exercido efetivamente" (p. 1).</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"Este projeto aborda, com base no Decreto-Lei nº 75/2008 (...) posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012, a problemática do órgão de Direção - o Conselho Geral." (p. 1)</p>	Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho
88	2017	M	1	Eleição do diretor: conceções sobre o processo de eleição do diretor, segundo o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril (agrupamento de escolas de Monção) – um estudo de caso	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"Procurou-se compreender a eleição do diretor de escola no contexto do modelo de administração e gestão introduzido pelos artigos 21º e 22º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril" (p. 3).</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"Procurou-se compreender a eleição do diretor de escola no contexto do modelo de administração e gestão introduzido pelos artigos 21º e 22º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril" (p. 3).</p>	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril

89	2017	M	1	Autonomia e conselho geral	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "O surgimento do Conselho Geral com funções/competências bastante importantes (...) torna um órgão desta natureza como o mais importante na consecução da autonomia." (p. 3)	Política "... o Conselho Geral é um órgão colegial definidor das políticas educativas das escolas, conferindo-lhes, também, um papel de regulação importante no equilíbrio da arquitetura de poderes instituídos." (p. 20)	-----
90	2017	F	1	Do velho se faz novo: renovar a dinâmica organizativa da escola a partir das estruturas existentes	Inovação pedagógica "No entanto, esta possibilidade de inovação curricular (...) necessita que os professores (quicá toda a escola) reorganizem o tempo e a forma de trabalho." (s/p)	Cultural/sociológica "Como se consegue mudar a partir das estruturas existentes? Serão as estruturas organizativas atuais moldáveis aos novos tempos e necessidades?" (s/p).	Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho
91	2017	F	1	Políticas educativas de promoção do sucesso: um passo na autonomia das escolas	Inovação pedagógica "... procedeu-se ao estudo de caso no AEVRSa onde foram adotados os Programas Mais Sucesso Escolar (PMSE) - TurmaMais e o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)" (p. 2).	Política "Concluiu-se (...) que as políticas de contenção aquando da implementação dos projetos foi castradora da perceção de autonomia por parte da comunidade educativa do AE." (p. 2)	-----

92	2017	F	1	Liderança(s) e supervisão colaborativa – uma realidade ou uma fragilidade	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "Pretendeu-se compreender a forma como os docentes reconhecem os papéis das lideranças intermédias na sua organização escolar" (p. 7).	Cultural/sociológica "Neste processo, as lideranças intermédias pedagógicas criadas internamente e mais consentâneas com a cultura da escola e a cultura profissional docente serão da maior importância, na medida em que impulsionam, despertam motivação e atraem os outros para um objetivo que se perspetiva coletivo." (p. 7)	-----
93	2017	M	1	Perceção dos docentes relativamente à sua participação e envolvimento na tomada de decisão da escola	Motivação e participação organizacional na escola "Este trabalho desenvolveu-se com o intuito de perceber as perceções dos docentes relativamente à sua participação e envolvimento na tomada de decisão na escola." (p. 1)	Cultural/sociológica "A escola é uma unidade cultural e social constituída por diversos indivíduos que trabalham em conjunto com dinâmicas próprias na prossecução de objetivos comuns, que entre si estabelecem relações de vários tipos." (p. 10)	-----

94	2017	M	1	Perceções sobre o clima escolar e a participação docente num agrupamento de escolas	<p>Motivação e participação organizacional na escola"O estudo que aqui apresentamos pretendeu contribuir para a compreensão dos fenómenos educativos, mais especificamente, compreender o modo como os docentes percebem o clima escolar e o seu grau de participação na vida de um Agrupamento de Escolas" (p. 2).</p>	<p>Cultural/sociológica"... compreender qual é a percepção que os professores têm do clima escolar (...) tais como as relações entre os professores, entre a comunidade e o agrupamento, as imagens dos alunos e da equipa da Direção." (p. 3)</p>	-----
95	2017	F	1	Satisfação profissional e desempenho docente	<p>Motivação e participação organizacional na escola"O objetivo desta investigação foi indagar quais os fatores que influenciam os níveis de satisfação ou insatisfação dos professores da Escola Básica Maria Pais Ribeiro" (p. 2).</p>	<p>Cultural/sociológica"Neste âmbito, destacámos a importância da motivação para as pessoas e para cada organização escolar, uma vez que tal processo afigura-se como transformador do clima organizacional, levando, conseqüentemente, a um maior envolvimento e comprometimento das pessoas no desenvolvimento das suas atividades dentro da sua organização" (p. 12).</p>	-----

96	2017	F	1	Projeto educativo: da construção participada à ação comprometida	Participação da comunidade envolvente na escola "... realizou-se uma investigação sobre a conceção e implementação do PE (...), no sentido de perceber a participação dos elementos da comunidade envolvente ao longo desse processo." (p. 2)	Política "Desta forma, é essencial que este (o PE) tenha uma política de democracia e participação, envolvendo os diversos elementos da comunidade envolvente, no sentido de todos se responsabilizarem e comprometerem na sua implementação." (p. 4)	-----
97	2018	F	1	A autoavaliação institucional e melhoria da escola: os sentidos da ação	Avaliação interna e externa nas instituições "Em Portugal a autoavaliação das escolas assume, atualmente, uma enorme visibilidade (...) sendo apresentada como um instrumento decisivo para a melhoria da qualidade da educação." (p. 2)	Cultural/sociológica "Os resultados evidenciam que (...) as formas assumidas pela autoavaliação mais do que alimentarem processos de melhoria configuram processos de adaptação cultural das escolas que lhes permitem assegurar a credibilidade social e a legitimidade organizacional." (p. 2)	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro

98	2018	F	1	Avaliação de desempenho docente – dificuldades	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"A qualidade da educação é uma preocupação constante do sistema educativo e o seu controlo assume formas distintas: monitorização do sistema global, avaliação externa e interna das escolas e a avaliação individual do desempenho do professor." (s/p)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"As escolas têm sido alvo de grandes mudanças organizacionais e de funcionamento que influenciam a forma como o trabalho do professor se desenvolve. Os professores são os agentes basilares da educação escolar" (s/p).</p>	Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro
99	2018	F	1	Avaliação de dirigentes nas escolas portuguesas no estrangeiro	<p>Avaliação interna e externa nas instituições"A avaliação de desempenho dos cargos de Direção é um dos assuntos centrais da avaliação, à qual tem sido dada muito pouca atenção." (p. 1)</p>	<p>Jurídica/normativa"Pretende-se compreender a regulação concretizada na portaria nº 266/2012 de 30 de Agosto no que à avaliação das Direções de Escola diz respeito" (p. 1).</p>	Portaria no 266/2012, de 30 de agosto

100	2018	F	1	A influência da liderança na eficácia e qualidade da escola: estudo de caso	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"Este trabalho propõe-se estudar a temática da liderança (...) através do estudo de caso da Diretora do Agrupamento de Escolas de Armamar." (p. iv)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"...uma líder com sentido de missão (...) adequando as suas estratégias à cultura organizacional, às situações, às pessoas e ao sucesso educativo do Agrupamento que lidera." (p. iv)</p>	-----
101	2018	M	1	Ética e estratégia na gestão das organizações escolares. "Efeito sombra" ou liderança transformacional?	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"Sendo a liderança um processo de influência, torna-se pertinente conhecer a perceção dos liderados acerca dos seus líderes, observando se a liderança é forte porque autoritária ou se, pelo contrário, é promotora de uma cultura integradora que induz os docentes a corporizarem os valores e a missão da escola, numa liderança de dimensão ética e transformacional." (p. ii)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Este estudo demonstra que a conduta do líder da organização escolar estudada, por razões intrínsecas ou extrínsecas, inerentes ao seu carisma e/ou a características do contexto, não tem o mesmo efeito em todos os docentes. Emergem processos de empoderamento, um poder instituído e instituinte (em ação)" (p. ii).</p>	-----

102	2018	F	1	O empenho e envolvimento do diretor e o sucesso educativo dos alunos	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Este estudo procura perceber o empenho e envolvimento do diretor escolar no processo de educação e formação dos nossos alunos." (p. 1)	Cultural/sociológica "O objetivo deste estudo é compreender a forma como a liderança escolar influencia o clima de escola e a organização escolar na promoção do sucesso educativo." (p. 1)	-----
103	2018	M	1	O impacto da liderança na cultura organizacional escolar na Escola Portuguesa do Mindelo	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "O presente trabalho pretende, então, fazer uma modesta reflexão sobre o impacto da liderança do diretor na cultura organizacional escolar." (p. 6)	Cultural/sociológica "Apesar de não excluirmos a relevância de outros atores na definição das dinâmicas culturais (...) assumimos que a sua condição cultural e educativa não deixa de ser periférica quando confrontada com a centralidade esperada dos diretores." (p. 6)	-----

104	2018	F	1	Os efeitos da liderança de Carcavelos na preparação dos alunos ao meio académico	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"... a contextualização das práticas de liderança numa organização capaz de responder aos desafios que enfrenta, alicerçada num conjunto de mudanças são temas que se encontram presentemente entre os assuntos que assumem grande relevância na comunidade académica e na sociedade em geral" (p. iv).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... pretendemos analisar a liderança da Escola Secundária de Carcavelos e o impacto que esta tem na adaptação dos alunos ao meio académico, pois esta escola apresenta-se como uma escola inovadora (...) construindo a sua identidade de forma única." (p. iv)</p>	-----
105	2018	F	1	Combate à indisciplina na busca do sucesso escolar: o papel do diretor	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo"Consciente de que a escola enquanto instituição depende de um órgão de gestão responsável pela organização e supervisão da prática educacional e estrutural, qual será o papel do gestor escolar/diretor na resolução desta problemática?" (p. 5)</p>	<p>Jurídica/normativa"A problemática em estudo encontra-se regulamentada pelo Estatuto do Aluno (...). Este mesmo estatuto está consagrado no Regulamento Interno, (...) o qual estabelece direitos, deveres e responsabilidades dos membros da comunidade educativa." (p. 24)</p>	Lei nº 51/2012, de 5 de setembro

106	2018	M	1	Projeto de intervenção para o agrupamento de escolas de Resende: “uma nova atitude”	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"O Diretor, tal como o vemos, é aquele que trabalha no sentido de potenciar a escola como espaço de transformação" (p. 6).</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"Pretendemos ainda atingir os seguintes objetivos: Conhecer o quadro normativo relativo á (sic) gestão/administração escolar; (...) Determinar o perfil dos elementos que o candidato a Diretor deve incluir" (p. 7).</p>	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho
107	2018	M	1	Projeto(s) de intervenção do diretor	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"... os projetos surgem como a imagem do diretor que temos na administração e organização da escola, e enquanto prática, espelham o “aggiornamento” da escola na sociedade." (p. 1)</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"O trabalho que apresentamos sobre “Projeto (s) de Intervenção do Diretor”, surge-nos (...) segundo as orientações emanadas e estipuladas no Dec. Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Dec. Lei nº 137/2012, de 2 de julho." (p. 1)</p>	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho

108	2018	F	1	Capacitação de lideranças: o projeto de formação "Managing for @ School of Success"	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Neste contexto, este trabalho pretende ser um contributo para a reflexão em formação de lideranças escolares de topo" (s/p).	Política "... estabelecemos como objetivos deste trabalho de investigação: (...) caracterizar as políticas da escola, descrever as suas práticas e historiar a comunidade de prática como política favorável à construção de conhecimento e capacitação de Lideranças." (s/p)	-----
109	2018	F	1	Gestão escolar e formação docente	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Aqui enuncia-se a autonomia, o compromisso que é necessário ter em conta por parte do diretor, para que utilize este recurso para a transformação da sua Escola/Agrupamento levando a uma melhoria a todos os níveis, sobretudo a qualidade de ensino." (p. 2)	Política "Aqui pretende-se reconhecer o diretor de escola, o qual atua como líder da sua escola com vista à implantação e desenvolvimento das políticas necessárias às transformações do quotidiano escolar ..." (p. 12).	Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro

110	2018	M	1	Liderança e autonomia construída	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"O diretor está numa situação privilegiada para se assumir como o promotor de uma autonomia democrática." (p. 2)</p>	<p>Política</p> <p>"... as novas preocupações políticas remetem para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia." (p. 24)</p>	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho
111	2018	F	1	Modelo de escolha do diretor das escolas públicas	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo"Atendendo o papel relevante que a figura do diretor das escolas públicas desempenha na vida das organizações escolares, pretendemos com este trabalho auscultar a opinião dos docentes, com assento nos Conselhos Gerais, relativamente ao atual modelo de escolha deste órgão unipessoal." (p. iv)</p>	<p>Política"... a escola pública tem sido submetida a uma multiplicidade de medidas e programas reformadores (...) no campo da gestão e da liderança. Estas são o resultado das políticas educativas dos sucessivos governos que constantemente exercem ações reformistas" (pp.1-2).</p>	-----

112	2018	F	1	A inteligência emocional no exercício da liderança na escola atual	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"... é meu objetivo principal, com este trabalho de investigação, perceber qual o papel da inteligência emocional na liderança" (p. 2).</p>	<p>Relacional (interpessoal)</p> <p>"... desenvolvimento de relações interpessoais, reparações de estado de espírito "negativos", "gestão" das emoções dos outros (...) são tudo indicadores que revelam existir Inteligência Emocional nas estruturas de liderança" (p. 3).</p>	-----
113	2018	M	1	Liderança emocional - estudo reflexivo sobre as emoções nas organizações	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"Deste modo uma das finalidades últimas do estudo será analisar em que medida o líder escolar pode atuar (...) na potencialização da motivação e bem-estar dos diversos membros da comunidade educativa." p. 2)</p>	<p>Relacional (interpessoal)</p> <p>"O objeto deste estudo prende-se com a análise do nível de importância da inteligência emocional e das emoções na tomada de decisão, e em que medida são elementos intervenientes nas relações interpessoais." (p. 2)</p>	-----

114	2018	M	1	O agrupamento de escolas e a indisciplina: consequências das medidas adotadas	Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho) "A definição de indisciplina (...) assume-se como uma quebra da ordem, de regras e de normas, prejudicando a prossecução e / ou alcance de um objetivo." (p. 2)	Jurídica/normativa "Através desta análise concluiu-se que, apesar do Agrupamento enveredar por combater o fenómeno da indisciplina de forma coerente com a legislação em vigor (...), a indisciplina continua a subsistir" (p. 2).	Lei nº 51/2012, de 5 de setembro
115	2018	M	1	O papel do Gabinete de Mediação Escolar: que impacto tem na gestão de situações de abandono e absentismo escolar, e na resolução de situações de indisciplina e conflitos	Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho) "O conflito e a indisciplina, entre outros fatores têm vindo a acentuar-se no espaço da escola, surgindo sob diversas manifestações. Relativamente ao termo "conflito", o mesmo tem sido usado nos últimos tempos como forma de caracterizar uma problemática que cada vez mais afeta o sistema educativo." (p. 1)	Relacional (interpessoal) "Para que esta intervenção possa ter sucesso é necessária a existência de conhecimento e capacidade de aplicação de estratégias individuais de resolução de conflitos, e de situações de indisciplina, nomeadamente a capacidade de mediação, de diálogo, de negociação e de gerar empatia." (p. 10)	-----

116	2018	F	1	Avaliação das aprendizagens à luz da autonomia e flexibilidade curricular	<p>Inovação pedagógica</p> <p>"Em suma, a escola vai ter de mudar (...) e passar para uma nova e personalizada avaliação das aprendizagens onde estejam vertidas as diferenças dos alunos." (s/p)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Concluimos pois que os professores estão já focados na alteração da sua forma de avaliar e numa procura de novos e diversificados instrumentos de avaliação, contudo não podem deitar fora as vertentes social, cultural e organizacional, bem como as características de cada aluno" (s/p).</p>	-----
-----	------	---	---	---	--	---	-------

117	2018	M	1	<p>Avaliação das expectativas e percepções dos docentes sobre a experiência pedagógica “Autonomia e Flexibilidade Curricular, no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto, Fundão”</p>	<p>Inovação pedagógica"A inovação constante através da abordagem da autonomia curricular, da utilização de metodologias ativas e a articulação curricular, como unificação do saber, podem constituir uma boa tentativa de resposta. Estes são os pressupostos da experiência pedagógica “Autonomia e Flexibilidade Curricular”" (p. 1).</p>	<p>Cultural/sociológica"As constantes transformações sociais, económicas, tecnológicas e políticas, com a consequente diluição do quadro de valores e dos papéis dos diferentes agentes educativos, trazem à escola dos nossos dias novos desafios e problemas a que tem de dar resposta, quer dentro da sua própria organização, quer no quadro das suas interações, com o meio em que se insere" (p. 2).</p>	-----
-----	------	---	---	---	---	---	-------

118	2018	F	1	Avaliar para melhor aprender	<p>Inovação pedagógica "Destaca-se o papel do professor no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, como sendo o elemento preconizador de toda a inovação." (p. iii)</p>	<p>Cultural/sociológica "Nas organizações escolares, o ato de ensinar/aprender consiste na capacidade de gerir a mudança mediante a transformação de si próprio e dos outros. É preciso intervir num meio com culturas, valores e crenças bem definidos, para que as relações entre os pares e os meios que conduzem à avaliação sejam claros" (p. 9).</p>	-----
119	2018	F	1	O trabalho colaborativo e os contributos para os processos de articulação nas subestruturas educativas: Projeto Erasmus+	<p>Inovação pedagógica"Com este estudo pretende-se efetuar uma breve reflexão sobre a importância da implementação de projetos (...) criando-se sinergias para a implementação de projetos em comum, que sejam promotores do desenvolvimento das aprendizagens significativas dos alunos." (p. 3)</p>	<p>Cultural/sociológica"... mais precisamente, de que modo, este programa pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de colaboração docente entre e interdepartamental, e o impacto das mesmas na melhoria do clima e da cultura da organização educativa." (p. 3)</p>	-----

120	2018	M	1	Projeto IN.MAT e a construção da autonomia para a aprendizagem da Matemática	<p>Inovação pedagógica "Este concurso (...) teve o propósito de distinguir projetos educativos inovadores e orientados para a melhoria das condições de ensino e de aprendizagem no nosso País" (p. v).</p>	<p>Cultural/sociológica "O Agrupamento já revelava recorrência no desenvolvimento de ações diversificadas que passavam (...) pela abertura de portas à divulgação do trabalho desenvolvido, pelo envolvimento da comunidade e, sobretudo, por uma cultura de escola (...) nas suas diversas áreas de atuação." (p. 27)</p>	-----
121	2018	M	1	Relação entre os resultados escolares e a participação dos alunos em atividades extracurriculares	<p>Inovação pedagógica "O estudo realizado pretende aferir se há relação entre as atividades extracurriculares inovadoras e os resultados escolares, a motivação pelo estudo e o gosto pela escola." (p. 5)</p>	<p>Cultural/sociológica "Em complemento com este estudo pretendeu-se abordar o papel de algumas variáveis socio-demográficas e de cultura escolar juntamente com a prática de atividades extracurriculares ..." (p. 5).</p>	-----

122	2018	F	1	Inclusão e flexibilização: o desafio dos novos paradigmas da gestão curricular. Análise crítica dos novos diplomas legais Decreto-Lei 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho	Inovação pedagógica "Ora o que se verifica (...) é precisamente o reconhecimento e a validade dessa diferenciação e inovação, regulamentando-a, tornando-a uma ferramenta de gestão do currículo, conforme se verifica da prorrogação (sic) de dois Decretos-Lei: o DL 54/2018 e o DL 55/2018, ambos de 6 de julho." (s/p)	Jurídica/normativa "O trabalho que se apresenta pretende proceder à descodificação destes dois referenciais para a gestão da secção de alunos" (s/p).	Decreto-Lei nº 54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho
123	2018	F	1	Desafios da administração e organização escolar: projeto de autonomia e flexibilidade curricular – a experiência num agrupamento de escolas do Alentejo	Inovação pedagógica "O presente artigo procura ilustrar a forma como foi implementado e desenvolvido o Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular num Agrupamento de Escolas do Alentejo, partindo das perceções dos docentes envolvidos, mais concretamente, o impacto que o PAFC teve na alteração das práticas pedagógicas e didáticas, constituindo-se como uma oportunidade de mudança, ao incorporar diferenças no método de ensino" (p. 4).	Política É a Escola, enquanto centro das políticas educativas, que tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade onde está inserida, dos seus problemas e das suas potencialidades." (p. 6)	-----

124	2018	M	1	O diretor de turma – líder intermédio numa gestão de qualidade	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "Este trabalho tem por objetivo compreender o papel do diretor de turma como um líder intermédio na escola." (p. 7)	Burocrática "O diretor de turma pode ter um papel indispensável na gestão curricular. De acordo com Roldão (1995), a gestão curricular está relacionada com todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias relativamente à forma como se implementa e organiza um currículo proposto numa instituição escolar." (p. 16)	-----
125	2018	F	1	As culturas colaborativas na escola: dilemas e desafios	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "Os novos olhares ou entendimentos que vão emergindo nas escolas convergem no sentido de uma maior abrangência das culturas colaborativas. A própria organização da escola (...) pode facilitar o desenvolvimento de culturas colaborativas." (p. iii)	Cultural/sociológica "A credibilidade desta dinâmica colaborativa passa, pela sua implementação de uma forma frequente, regular e sistemática na cultura e na organização escolar." (p. 3)	-----

126	2018	M	1	As lideranças intermédias e o trabalho colaborativo	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo"Os 4 pilares da educação (...) vão também eles corresponder a domínios de intervenção numa organização escolar que se vê na necessidade de desenvolver instrumentos e modos de atuação que sejam eficazes nos processos de articulação entre estruturas, delegação de tarefas e desenvolvimento das lideranças intermédias." (pp. 3-4)</p>	<p>Cultural/sociológica "A escola como organização, adquire uma cultura organizacional própria que é composta por subculturas interagindo entre si. Constroem-se no tempo e estão inseridas em contextos socioculturais e económicos próprios." (p. 4)</p>	-----
127	2018	M	1	As lideranças intermédias: articulação e promoção de estratégias significativas	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "... desenvolver um juízo de valor sobre a forma como os professores analisam a organização escolar, a importância que conferem à articulação e colaboração nas subestruturas e influência das estratégias que do trabalho colaborativo possam surgir" (p. 2).</p>	<p>Cultural/sociológica "... um ponto de partida que nos possa conduzir a um trabalho continuado na persecução de diretrizes potenciadoras de melhoria do clima e cultura escolar..." (p. 2).</p>	-----

128	2018	F	1	Dinâmicas de trabalho colaborativo: para uma escola reflexiva	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"Nesta perspectiva, estruturas de gestão curricular intermédia assumem particular importância na promoção e desenvolvimento de práticas de colaboração docente que promova a gestão e articulação curriculares." (s/p)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Assim, importa analisar e aprofundar conhecimentos sobre canais facilitadores e constrangimentos no desenvolvimento de práticas de trabalho de colaboração docente, no contexto das próprias estruturas e da sua cultura." (s/p)</p>	-----
129	2018	F	1	O papel do conselho de turma na apropriação contextualizada do currículo no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular - uma proposta de instrumentalização para a operacionalização do domínio de articulação curricular (DAC)	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo"Esta centralidade, entre os alunos e o conhecimento, não dispensa, porém, o papel fulcral decada professor e de cada grupo de trabalho, do qual se destaca o conselho de turma, como órgão de orientação e coordenação dos projetos de articulação e flexibilidade curricular ajustado a cada situação." (p. i)</p>	<p>Cultural/sociológica"A mudança curricular (...) resulta da tensão entre a "estrutura superficial" (normativo) e a "estrutura profunda" (uma normatividade informal de práticas ritualizadas, perceções arreigadas, a incerteza...) num palco de confrontação" (p. 8).</p>	Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

130	2018	F	1	O subcoordenador como líder intermédio numa organização escolar	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"Na organização escolar tem vindo a dar-se destaque às lideranças intermédias como sendo forma das escolas alcançar (sic) maior qualidade/excelência." (p. 2)</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"... referimo-nos ao quadro legal normativo que rege a função de subcoordenador e os processos de decisão" (p. 4).</p>	Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho
131	2018	M	1	A autonomia das lideranças intermédias na Escola Portuguesa de Moçambique	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"As lideranças intermédias da Escola Portuguesa de Moçambique agem sem autonomia, em autonomia plena ou em autonomia condicionada?" (p. 23)</p>	<p>Política</p> <p>"A direção e a subdireção de uma escola são, nos dias que correm, cargos políticos na medida em que se revestem de grande impacto social e determinismo nos ideários seguidos em sede de gestão." (p. 18)</p>	Decreto-Lei nº 211/2015, de 29 de setembro

132	2018	M	1	As lideranças intermédias: articulação e promoção de estratégias significativas	<p>Motivação e participação organizacional na escola"... refere-se a importância de os líderes fazerem a gestão das emoções dos outros e que devem ser empurradas para o entusiasmo (...) gerando climas de entusiasmo, flexibilidade, motivação e compromisso" (pp. 9-10).</p>	<p>Cultural/sociológica"A escola como organização, adquire uma cultura organizacional própria que é composta por subculturas interagindo entre si. Constroem-se no tempo e estão inseridas em contextos socioculturais e económicos próprios. A construção de uma escola e do seu perfil depende dos seus atores e da sua liderança." (p. 4)</p>	-----
133	2018	M	1	A influência de fatores socioeconómicos sobre o sucesso escolar nos alunos de 2º e 3º ciclos do agrupamento de escolas Padre Vítor Melícias	<p>Participação da comunidade envolvente na escola "O conhecimento das interações entre as características dos alunos, das famílias e da comunidade que a envolve, contribuirá certamente para a elaboração de medidas que permitam atenuar as desigualdades sociais" (p. 5).</p>	<p>Cultural/sociológica "O conhecimento das interações entre as características dos alunos, das famílias e da comunidade que a envolve, contribuirá certamente para a elaboração de medidas que permitam atenuar as desigualdades sociais" (p. 5).</p>	-----

134	2018	F	1	Autoavaliação na perspetiva dos EE, alunos, pessoal docente e não docente de um AE	<p>Participação da comunidade envolvente na escola</p> <p>"Com o atual trabalho tivemos como objetivo compreender as perceções e o grau de conhecimento da autoavaliação praticada nas escolas pelos elementos que com as escolas se relacionam, de forma direta ou indireta." (p. 2)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... cremos que a eficácia de intervenção, de atuação, de procedimentos e de empenho por parte da comunidade educativa são diretamente influenciados pelo clima organizacional vivido nas escolas" (p. 2).</p>	-----
135	2018	M	1	Indução de expectativas positivas em contextos de diversidade - territórios educativos de intervenção prioritária. Estudo de caso - agrupamento de escolas da Damaia	<p>Participação da comunidade envolvente na escola"A pretensão a este nível será a de sistematizar correlações de dependência entre a escola, a comunidade envolvente e o sucesso escolar" (p. 2).</p>	<p>Cultural/sociológica"Este quadro investigativo emergiu da necessidade de fornecer informações, acerca da forma como os modelos de reprodução social enfatizam as semelhanças e diferenças no contexto escolar e de que forma é que a escola interioriza, em contexto escolar, as diferenças de origem social e cultural dos seus alunos." (p. 2)</p>	-----

136	2018	F	1	Percurso de ex-alunos de um curso profissional na área de Restauração	<p>Participação da comunidade envolvente na escola</p> <p>"Pretende-se, nesta investigação realizada com ex-alunos de uma escola profissional do centro do país, por um lado, verificar se o Curso Técnico de Restauração é adequado às necessidades do mercado de trabalho onde a escola se insere e que relações a escola tem com este meio e, por outro lado, compreender qual a perceção dos ex-alunos do curso sobre a formação adquirida como preparação para a integração no mercado de trabalho." (p. 2)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"O presente trabalho centra-se na problemática relacionada com a adequação da oferta formativa dos cursos profissionais de uma escola do interior do país, face às necessidades do mercado de trabalho e às condições sociais envolventes" (p. 4).</p>	-----
137	2018	F	1	Motivação, liderança e riscos psicossociais no MAPADI (Movimento de Apoio de Pais e Amigos ao Diminuído Intelectual)	<p>Participação dos EE na escola"O MAPADI (...) seria dirigido, em grande parte, por elementos que tivessem filhos deficientes (...) com o objetivo de dar resposta a novas necessidades, nomeadamente formação profissional e centro de atividades ocupacionais." (p. 27)</p>	<p>Cultural/sociológica"Os riscos psicossociais no trabalho consistem, por um lado, na interação entre o trabalho, o seu ambiente (...); e, por outro, nas capacidades do trabalhador, nas suas necessidades, na sua cultura" (p. 17).</p>	-----

138	2018	M	1	Descentralização e desconcentração da educação em Portugal	<p>Reformas educativas</p> <p>"No sistema educativo português tem havido uma política de descentralização, desconcentração, ou apenas uma tentativa de transferência de competências?" (p. 4)</p>	<p>Política</p> <p>"De modo a combater o excessivo centralismo do poder educativo, devem ser transferidas competências (...) dos vários organismos da administração central no respeito pelo princípio da subsidiariedade" (p. 25).</p>	Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio
139	2018	F	1	Escolas com contrato de autonomia do distrito de Portalegre – alterações na administração escolar	<p>Reformas educativas</p> <p>"Este estudo teve como objetivo investigar o que mudou na organização escolar com o reforço da sua autonomia nomeadamente com a celebração dos contratos de autonomia." (p. 4)</p>	<p>Política</p> <p>Autonomia, no quadro das políticas públicas, não é, nem pode ser uma finalidade em si mesma. Não significa – nem pode significar – privatização, independência ou autogestão corporativa." (p. 9)</p>	Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio

140	2019	M	1	Avaliação de desempenho docente no ensino profissional privado	Avaliação interna e externa nas instituições "O presente estudo incidirá, então, sobre a Avaliação de Desempenho Docente no ensino privado, mais concretamente no ensino secundário profissionalizante." (p. 6)	Burocrática "O instrumento usado (...) foi desenvolvido a partir do que consta no Contrato Coletivo de Trabalho (CTT) (2017), no que respeita à avaliação do desempenho docente." (p. 9)	-----
141	2019	M	1	Autoavaliação de uma escola básica na Região Autónoma da Madeira – contributos para a melhoria	Avaliação interna e externa nas instituições "Este estudo permite a explanação de como se procedeu à autoavaliação de uma escola básica na Região Autónoma da Madeira desde a definição dos pontos fortes e fracos, do plano de ação e melhoria do projeto educativo." (p. 2)	Cultural/sociológica "Com a implementação da autoavaliação a escola levou à reflexão (sic) sobre a cultura relacional e organizacional da escola." (p. 2)	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro
142	2019	F	1	Autoavaliação, ações de melhoria e mudança numa escola profissional	Avaliação interna e externa nas instituições "Os resultados permitiram concluir que a perceção (...) dos membros das equipas de autoavaliação, como grupo específico, foi de significativas melhorias ao longo dos quatro ciclos avaliados pelo modelo CAF" (p. ii).	Institucional "... apreciação que aparentemente colide com a avaliação institucional externa de 2017, que reduziu um nível a cada uma das dimensões avaliadas." (p. ii)	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro

143	2019	M	1	O desenvolvimento curricular e a relação com a avaliação institucional e a avaliação das aprendizagens	Avaliação interna e externa nas instituições "Uma boa avaliação da instituição vem provar, que poderá ser esta, ou com a ajuda desta, que problemas como a desertificação, o ambiente ou a empregabilidade, em terras do interior, se podem resolver com a ajuda da escola" (p. 5).	Política "Analisando-se o efeito das políticas de educação e formação nas práticas de organização curricular, constata-se que a homogeneização, definida ao nível macro, não tem uma necessária correspondência com decisões tomadas aos níveis meso e micro." (p. 7)	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro
144	2019	M	1	A importância da utilização das TIC na comunicação entre a gestão e os docentes do agrupamento	Comunicação organizacional e tecnologias "... a integração das TIC no seu contexto laboral, no sentido de compreender em que medida podem estas ferramentas potenciar a comunicação entre a comunidade escolar, nomeadamente entre a gestão e os docentes de uma instituição." (p. 2)	Institucional "... a integração das TIC no seu contexto laboral, no sentido de compreender em que medida podem estas ferramentas potenciar a comunicação entre a comunidade escolar, nomeadamente entre a gestão e os docentes de uma instituição." (p. 2)	-----

145	2019	M	1	As TIC e as aplicações de gestão escolar: o impacto num agrupamento de escolas	<p>Comunicação organizacional e tecnologias</p> <p>"... avaliar de que forma o impacto das TIC se reflete na componente da gestão, administração e organização da escola e quais as vantagens ou desvantagens das aplicações de gestão escolar " (p. 3).</p>	<p>Institucional</p> <p>"... pretendeu-se interligar de forma integrada e coerente um esforço ímpar na infraestruturização / equipamento tecnológico da escola, na disponibilização de conteúdos e serviços em linha na instituição e entre instituições." (p. 25)</p>	-----
146	2019	F	1	Escola E360: contributos e potencialidades da nova plataforma para a gestão escolar	<p>Comunicação organizacional e tecnologias"A realização do presente trabalho pretende explorar de que modo o novo sistema de informação do Ministério da Educação - Escola E360 - permite ganhos de eficácia, na gestão e comunicação escolar" (p. 3).</p>	<p>Institucional"... a informação adquire uma importância significativa. Assim, estes aspetos revelam-se como fundamentais para garantir a gestão institucional centralizada, justificando o enfoque do presente trabalho" (p. 5).</p>	-----

147	2019	F	1	Escola pública ou escola privada? Como pode a escola pública competir com os argumentos da escola privada?	<p>Cultura organizacional "A variedade de fatores existentes numa escola é incontornável. (...) Alunos oriundos de vários estratos sociais, com diferentes backgrounds e expectativas, por vezes, opostas. Famílias com projeções tão distintas (...). Profissionais com diferentes formações e ideologias." (p. 5)</p>	<p>Cultural/sociológica "Esse projeto não pode ser centralizado na pessoa e no querer do diretor, tem de ir mais longe, interagir com os interesses da comunidade e potenciar os recursos existentes, tornando-se assim um projeto único e em que todos os intervenientes crescem com ele." (p. 6)</p>	-----
148	2019	F	1	Inteligência emocional na vida da escola	<p>Cultura organizacional "São muitos os fatores que podem contribuir para o sucesso escolar, tais como os relacionados com a instituição de ensino, com o professor e os métodos de ensino, os currículos e a articulação das atividades, o contexto socioeconómico e familiar" (s/p).</p>	<p>Cultural/sociológica "O desenvolvimento pessoal e profissional implica considerar cada pessoa como um todo num contexto específico. Desde questões socioeconómicas e ambiente cultural, até fatores de saúde e por conseguinte emocionais não podem ser desconsiderados." (s/p)</p>	-----

149	2019	F	1	O (in)sucesso escolar e o sexo: um estudo de caso na escola Arco Íris	Cultura organizacional "Têm sido investigados múltiplos fatores para tentar compreender as razões conducentes ao (in)sucesso escolar e, em alguns casos, as complexas teias de interações que se estabelecem entre elas em cada escola." (p. iii)	Cultural/sociológica "Um elevado grau de dependência do contexto socioeconómico e cultural (...) não deixa de ser uma característica indesejável dos Sistemas Educativos, por poder significar que a escolaridade não contribui suficientemente para atenuar desigualdades sociais." (p. 2)	-----
150	2019	M	1	Uma análise comparativa entre os conservatórios de música públicos	Cultura organizacional "Os resultados indicam a valorização (...) de uma formação humanística, com preocupações de inclusão, reduzida clarificação no perfil de competências esperado dos alunos, pouca relevância na maioria dos casos às parcerias e protocolos, e às ferramentas empresariais." (p. iv)	Cultural/sociológica "... será um objetivo determinar se (...) todos os conservatórios, ou se por a adoção de diferentes missões, e/ou por terem localizações geográficas distintas, e/ou por outro aspeto, tornam os planos de ação díspares." (p. 17)	-----

151	2019	M	1	Do directivo ao diretor: uma visão sobre a representatividade e democraticidade na gestão e administração escolares	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Afirma-se o efetivo papel do conselho geral como órgão de poder na escola e por outro lado, reafirma-se a responsabilidade acrescida do órgão de gestão unipessoal." (p. i)	Burocrática "... a visão do diretor de escolas e agrupamentos exprime uma tensão (...) sobre o papel e funções do mesmo: a) líder profissional; b) líder essencialmente administrativo e burocrático." (p. 7)	-----
152	2019	M	1	O projeto de intervenção do diretor: uma análise de conteúdo	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Este documento possui como elemento central de estudo o Projeto de Intervenção do Diretor." (p. ii)	Burocrática "É ainda contextualizado o próprio Projeto de Intervenção, e (...) é também elaborada uma breve descrição do Projeto Educativo e alguns dos seus princípios burcocráticos." (p. ii)	-----

153	2019	M	1	Projeto de intervenção: "A escola faz-se com todos e para todos" - agrupamento de escolas de Trancoso	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"A candidatura a diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada, pressupõe a conceção e apresentação de um projeto de intervenção" (p. i).</p>	<p>Burocrática</p> <p>"Os princípios de gestão (...) atribuem à figura do diretor várias competências. (...) Entendê-la em contexto operacional de gestão de recursos humanos, materiais e cumprimento de obrigações legais implica uma enorme carga burocrática" (pp. 1-2).</p>	-----
154	2019	M	1	A motivação e liderança nas escolas profissionais	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"Neste sentido foi-se verificar a opinião de indivíduos relacionados com a educação sobre a importância da liderança de topo nas escolas profissionais." (p. 3)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"A escola é uma instituição social básica, na medida em que é uma estrutura que o corpo social utiliza para organizar e realizar atividades destinadas a satisfazer necessidades básicas humanas." (p. 4)</p>	-----

155	2019	F	1	A questão de género na liderança educacional: influência do género nos estilos de liderança do(a) diretor(a)	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "O estudo empírico realizado, fundamentado nas perceções dos diretores(as) sobre a sua prática de liderança (...), conduziu à conclusão de que não consideram este um fator determinante da sua conduta profissional." (p. 2)	Cultural/sociológica "O posicionamento assimétrico de mulheres e homens, nos lugares de topo da organização educativa, permite inferir que as escolas, como organizações, espelham os papéis sociais de género observáveis na sociedade, em geral." (p. 3)	-----
156	2019	M	1	Administração e gestão do ensino artístico especializado de Música – a liderança no ensino público versus ensino particular e cooperativo	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "No circuito do EAE de Música, são passíveis de denotar modelos e estilos de direção bastantes díspares entre os dois tipos de estabelecimentos" (p. vi).	Cultural/sociológica "A escolha do tema (...) foi motivada pela pesquisa sobre a temática da Liderança no âmbito da Unidade Curricular Psicossociologia das Organizações Educativas" (p. 3).	-----

157	2019	F	1	Desafios colocados à liderança para o sucesso de um agrupamento	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Quem está em posição de liderança máxima necessita de legitimar a importância da cultura organizacional no seu próprio comportamento de gestão." (p. 23)	Cultural/sociológica "A escola passa a ser concebida (...) como um tipo específico de organização, com normas, valores, comportamentos, finalidades e um "sentir" próprio." (p. 3)	-----
158	2019	F	1	Impacto das lideranças nos resultados escolares, gestão eficaz e eficiente das medidas educativas de apoio ao sucesso escolar	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Este artigo científico teve por objetivo determinar o impacto das lideranças de topo nos resultados escolares dos alunos" (p. 3).	Cultural/sociológica "Sendo as escolas espaços privilegiados de formação (...), a sua cultura organizacional deverá responder com eficácia às exigências de uma sociedade em mudança." (p. 5)	-----
159	2019	F	1	Liderança na Administração Escolar, uma questão de género?	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "O foco desta investigação incidiu sobre quatro unidades educativas, duas lideradas por indivíduos do sexo masculino e duas lideradas por indivíduos do sexo feminino." (p. ii)	Cultural/sociológica "... as características pautadas como principais num diretor foram: a mobilização, a congregação, a intervenção, o jogar com variáveis, o encorajamento, a criação de modelo organizativo e o clima cultural." (p. 12)	-----

160	2019	M	1	Os diretores de escola: um estudo sobre os fatores de (in)satisfação	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"No momento atual, em que a escola, enquanto instituição, procura organizar-se, parece-nos importante procurar auscultar os motivos que os professores têm para serem Diretores das Escolas." (p. 5)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"As escolas são organizações singulares, com vida própria, que refletem relações permanentes entre as diferentes estruturas pedagógicas e administrativas. (...) Contudo, cada uma interage com os seus interlocutores no seio das diferentes estruturas (alunos, docentes e não docentes, pais/encarregados de educação), de uma forma diferenciada." (p. 3)</p>	-----
-----	------	---	---	--	--	---	-------

161	2019	F	1	Visconde XXI, um projeto para o sucesso	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo ... a liderança deve assentar em vetores fundamentais: o envolvimento de todos os parceiros, a partilha responsável e consciente nos processos de decisão, o empenho do diretor" (p. 4).	Cultural/sociológica "... o ambiente em que se trabalha tem um efeito extremamente importante nas motivações de um indivíduo. Se o ambiente de trabalho numa escola é de partilha, cooperação e espírito de equipa, a motivação e a satisfação dos diversos actores (e autores) do processo educativo será proporcional a ele" (p. 2).	-----
162	2019	F	1	A importância de uma prática reflexiva na construção de um caminho de liderança	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Esta investigação procura contribuir para uma maior compreensão do quanto de facto é importante uma prática reflexiva, para o diretor" (p. 1).	Institucional "... nunca foi tão importante, como é hoje, refletir sobre o papel do diretor (...) a quem compete conduzir as ações individuais e de grupo que se desenrolam no interior de uma instituição com características muito próprias" (p. 7).	-----

163	2019	M	1	Liderança e autonomia na escola	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"No estudo foram entrevistados três Diretores de Agrupamentos de Escolas (AE) de modo a compreender como a autonomia pode ser influenciada pela liderança e vice-versa." (p. 3)</p>	<p>Institucional</p> <p>"Tendo sempre presente a necessidade de estabelecer uma relação entre a instituição e os diversos conceitos, a abordagem destes (...) tem também sempre uma componente mais específica e relacionada com os mecanismos da própria instituição." (p. 3)</p>	<p>Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho</p>
164	2019	M	1	A gestão estratégica na perspetiva dos documentos estruturantes da ação educativa e dos projetos de intervenção dos directores	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo"Com a publicação dos Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, (...) sobre a imposição legal aos diretores de identificação dos problemas, definição da missão e metas" (p. 7).</p>	<p>Jurídica/normativa"Este texto apresenta uma análise tendo por base a perspetiva dos normativos estruturantes da ação educativa e dos projetos de intervenção dos diretores." (p. 3)</p>	<p>Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho</p>

165	2019	M	1	<p>Gestão democrática dos estabelecimentos de ensino públicos da RAM: proposta de alteração ao Decreto Legislativo Regional nº 21/20006/M de 21 junho, que alterou o Decreto Legislativo Regional 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira</p>	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "O presente trabalho (...) pretende abordar (...) a questão da limitação de mandatos consecutivos para os elementos do Conselho Executivo, principalmente do Presidente, do Diretor de escola e adjuntos" (p. iii).</p>	<p>Jurídica/normativa "Após uma abordagem sobre as mudanças políticas e legislativas em matéria de administração e gestão escolar (...) apresentamos neste trabalho uma síntese dos diplomas que abordam este assunto" (p. iii).</p>	<p>Decreto Legislativo Regional 21/2006/M, de 21 de junho</p>
166	2019	M	1	<p>Pessoal Não Docente: autarquia vs direção da escola; imagens e atuação dos atores</p>	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo"O objetivo geral desta investigação é: (...) Conhecer as percepções do diretor num agrupamento onde o processo da Municipalização da Educação já foi assinado e está a ser implementado." (p. 21)</p>	<p>Jurídica/normativa"Mais de dez anos passados sobre a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, é tempo de rever um ordenamento jurídico que tem levado à deterioração do clima de trabalho em muitos estabelecimentos de ensino." (p. 9)</p>	<p>Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho</p>

167	2019	M	1	A influência do diretor de escola nas lideranças intermédias ao nível da gestão	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "A partir do estudo realizado procurámos perceber de que modo se processa a tomada de decisão ao nível da liderança de topo e administração escolar." (p. ii)	Política "As novas dinâmicas de poder (...) levam à necessidade de se estudar as relações estabelecidas entre as Lideranças Intermédias e o Diretor" (p. 1).	-----
168	2019	M	1	Autonomia: realidade ou utopia?	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "É, por isso, importante reconhecer que o reforço da autonomia dá poder de decisão aos órgãos de topo da escola relativamente a questões importantes" (p. 9).	Política "A autonomia afigura-se como a mais perfeita das decisões políticas que permitia à escola construir a sua autonomia (...) enquanto organização com poder decisor" (p. 7).	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho
169	2019	F	1	Expectativas dos docentes face ao papel da direção da escola / agrupamento de escolas na implementação de uma escola inclusiva - um estudo de caso	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Este trabalho analisa as expectativas que os docentes têm do que poderá ser o papel dos Órgãos de Gestão, nomeadamente da Direção, na transformação das escolas em escolas inclusivas." (p. 2)	Política "As Direções escolares enfrentam, assim, no enquadramento das políticas públicas delineadas, o desafio de construir projetos educativos que direcionem as escolas para uma mudança significativa rumo à inclusão." (p. 5)	-----

170	2019	M	1	Liderança e Educação Inclusiva: O Papel do Diretor na Construção de uma Escola Inclusiva	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "... procurou-se (...) reconhecer a importância da liderança, nomeadamente dos diretores de escolas, no desenvolvimento de práticas e políticas promotoras de uma educação inclusiva de qualidade" (p. v).	Política "... verificar o modo como os documentos estruturantes de um agrupamento espelham essas mesmas políticas." (p. v)	-----
171	2019	M	1	O (re)conhecimento da importância do Conselho Geral e o exercício do voto nas eleições dos seus representantes docentes	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Este estudo teve como principal objetivo determinar se o grau de conhecimento da importância do Conselho Geral influencia o exercício de voto dos docentes nas eleições dos seus representantes." (p. 2)	Política "Pretendeu-se aferir o grau de conhecimento dos docentes relativamente à importância do Conselho Geral e da sua relação de poder com o diretor" (p. 2).	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho

172	2019	F	1	Uma escola motivada a combater o conflito	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Perceção do diretor escolar sobre a pertinência dos Programas de Competências Pessoais e Sociais realizados pelos técnicos do Gabinete de Intervenção de Apoio ao Aluno e à Família" (p. i).	Relacional (interpessoal) "Objetivos gerais: Promover competências intrapessoais (autoconhecimento, autoestima, autocontrolo e resolução de problemas); Promover competências interpessoais (comunicação, assertividade, resolução de problemas/conflitos)." (p. 17)	-----
173	2019	M	1	Contributos para o estudo da indisciplina: análise das participações de ocorrências disciplinares, no AE Dr. Mário Fonseca, Lousada	Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho) "A indisciplina na sala de aula tem vindo a ser objeto de estudo, uma vez que constitui uma problemática relevante na preocupação dos professores. Torna-se importante conhecer os contornos do problema para melhor se conseguirem definir estratégias para lidar com ele, contribuindo assim para uma melhoria da prática pedagógica." (p. 5)	Cultural/sociológica "Uma adequada gestão e controlo da disciplina, associada a estratégias de intervenção eficazes que têm em conta as condições socioculturais (...) previne muitos casos de indisciplina que surgem na escola." (p. 10)	-----

174	2019	M	1	Contributos para o estudo da indisciplina: análise das participações de ocorrências disciplinares no AE Dr. Mário Fonseca, Lousada	<p>Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho)</p> <p>"A indisciplina na sala de aula tem vindo a ser objeto de estudo, uma vez que constitui uma temática relevante nas preocupações dos professores." (p. 5)</p>	<p>Jurídica/normativa</p> <p>"A fundamentação assenta (...) na evolução jurídica das medidas estatutárias da disciplina nas escolas" (p. 13).</p>	Lei Nº 51/2012, de 5 de setembro
175	2019	F	1	Avaliar o impacto do Gabinete de Apoio ao Aluno e Família na prevenção e combate a indisciplina numa escola TEIP	<p>Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho)"A indisciplina (...) constitui um dos grandes obstáculos e desafios do processo de ensino-aprendizagem " (p. 1).</p>	<p>Relacional (interpessoal)"(O GAAF) sustenta a sua ação no acompanhamento individualizado (...) e no desenvolvimento de ações de promoção de competências pessoais e interrelacionais" (p. 2).</p>	-----

176	2019	M	1	Programa Mais Sucesso Escolar: dos projetos aos resultados	<p>Inovação pedagógica</p> <p>"Na gênese do PMSE encontram-se ideias matriciais como a inovação e reorganização pedagógica" (p. 3).</p>	<p>Burocrática</p> <p>"... o acompanhamento dessas escolas por parte de equipas de monitorização foi direcionado para os processos internos (...) que influenciam os resultados dos alunos. Ao mesmo tempo começou-se a desenhar uma estrutura de suporte (Plataforma Web) com a função de servir de base à partilha desses processos e recursos" (p. 6).</p>	-----
177	2019	M	1	A interioridade na educação: análise da realidade da comunidade intermunicipal da Beira Baixa e análise do projeto Oleiros Educa, na cativação de novos alunos para o agrupamento de escolas de Oleiros	<p>Inovação pedagógica</p> <p>"A iniciativa ("Oleiros Educa") tem como principal objetivo atrair alunos de outras proveniências, a nível local, nacional e internacional, com estratégias e apoios inovadores." (p. 15)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Ao reunir informação sobre (...) a interioridade da educação, mais concretamente no que toca à problemática da falta de alunos, não vi atuações a montante. Apenas vi formas, insuficientes e ineficazes, de lidar com o problema." (p. 4)</p>	-----

178	2019	F	1	Avaliação das aprendizagens à luz da autonomia e flexibilidade curricular	Inovação pedagógica "No sentido de preparar os alunos com os valores, as competências e os princípios definidos no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória a escola tem de renovar a sua forma de avaliar." (p. ii)	Cultural/sociológica "Os resultados obtidos podem influenciar a organização da escola e os seus métodos de avaliação sem, contudo, comprometer o cumprimento das aprendizagens essenciais." (p. ii)	-----
179	2019	M	1	O ensino artístico especializado da dança em regime integrado: constrangimentos, vantagens e desvantagens - o caso da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional	Inovação pedagógica "O presente artigo tem como objetivo confirmar a hipótese de que o regime de frequência integrado (...) será o que melhor se coadunará com o que de melhor se pratica nas escolas da Europa e do mundo reconhecidas como de excelência" (p. 2).	Cultural/sociológica "... o regime integrado seria o regime de frequência mais adequado para uma formação integral (...) com projetos educativos consistentes e específicos, uma cultura de exigência e preparação" (p. 17).	-----
180	2019	M	1	Seguir a corrente ou inovar...eis a questão: a Escola da Ponte – da utopia à realidade	Inovação pedagógica "O presente estudo pretende dar a conhecer o projeto pedagógico da Escola da Ponte que se constitui como uma escola diferente, com práticas inovadoras e oposta à pedagogia tradicional." (s/p)	Cultural/sociológica "A escola não é só um espaço físico, ela é acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela define-se pelas relações sociais que desenvolve." (s/p)	-----

181	2019	F	1	Autoavaliação – processo possibilitador de mudanças?	Inovação pedagógica "A escola necessita de uma mudança radical (...) que se pretende que envolva o maior número possível de atores (e autores)." (p. 2)	Jurídica/normativa "Se levarmos em consideração o recente enquadramento legal (...) com os DL 54 e DL 55 de 6 de julho de 2018, poderemos mobilizar esta força docente para projetos que permitam, cada vez mais, respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno" (p. 17).	Decreto-Lei nº 54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho
182	2019	M	1	Autonomia das escolas: autonomia e flexibilidade curricular – caminhos experienciais	Inovação pedagógica "... as implicações experienciais da legislação de 2018 (...) no que de verdadeira autonomia ela concretiza, orientando para um novo paradigma educacional perfeitamente revolucionário" (p. iv).	Jurídica/normativa "Traz o Decreto-Lei nº 55/2018, de 06 de julho, uma perspectiva de autonomia significativamente diferente do que se previa no Decreto-Lei nº 139/2012, de 05 de julho, nas opções do currículo?" (p. 1)	Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

183	2019	M	1	Avaliar bem, ensinar melhor, aprender mais	Inovação pedagógica "Pretendemos conhecer a importância conferida à avaliação formativa (AF) ou formadora, na prática docente e no seu reconhecimento nas aprendizagens dos alunos." (p. vii)	Jurídica/normativa "Partindo dum quadro concetual focalizado nos recentes normativos (...) torna-se crucial desenhar projetos de intervenção por parte de cada Unidade Orgânica (UO)" (p. vii).	Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho
184	2019	F	1	Formas de avaliação à luz dos novos diplomas	Inovação pedagógica "No sentido de preparar os alunos com os valores, as competências e os princípios definidos no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória a escola tem de renovar e inovar a sua forma de avaliar." (p. ii)	Jurídica/normativa "Pela análise feita a alguns instrumentos de avaliação verifica-se que a sua maioria possui as características necessárias e conformes aos novos diplomas legais, mas devem ser adaptados ao grupo ao qual se destinam." (p. 31)	Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho
185	2019	M	1	O Decreto-Lei 54 de 6 de julho de 2018: implicações nas escolas portuguesas	Inovação pedagógica "De que forma está a ser implementado o decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018, tendo em conta a inovação das práticas pedagógicas?" (p. 8)	Jurídica/normativa "Este estudo destina-se a analisar (...) a implementação do decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018, e verificar a adequação das medidas tomadas na efetuação do mesmo" (p. 2).	Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho

186	2019	M	1	Projeto educativo TEIP: um estudo de caso	<p>Inovação pedagógica</p> <p>"O estudo incidiu sobre práticas inovadoras em relação à melhoria das aprendizagens, no agrupamento em estudo e as ações na prevenção do abandono, absentismo e indisciplina." (p. 3)</p>	<p>Política</p> <p>"Os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) são uma medida de política educativa para promover o sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e jovens que se encontram em risco de exclusão social e escolar." (p. 3)</p>	-----
187	2019	M	1	Autonomia e flexibilidade curricular – uma necessidade, um desafio ao professor	<p>Inovação pedagógica"O conceito de flexibilidade curricular (...) aparece associado a estratégias inovadoras nos domínios pedagógico, curricular e organizacional" (p. 3).</p>	<p>Relacional (interpessoal)"... equipas educativas procuram as interações que melhor servem as aprendizagens dos seus alunos face às suas competências, numa perspetiva pedagógica e interrelacional" (p. 4).</p>	Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

188	2019	F	1	O contributo das novas tecnologias de informação e comunicação na educação no 1º ciclo	<p>Inovação pedagógica</p> <p>"... analisar as potencialidades das TIC, demonstrando como e se podem ser um recurso pedagógico de grande incentivo na aprendizagem dos alunos" (p. 3).</p>	<p>Relacional (interpessoal)</p> <p>"Espera-se que os alunos se sintam mais motivados na aquisição de conhecimento com a implementação das TIC através da interação com o professor" (p. 28).</p>	-----
189	2019	F	1	A liderança como meio facilitador na melhoria do desempenho docente	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"A figura do gestor intermédio, que é normalmente um professor com alguma experiência, tem sem dúvida um papel de destaque" (p. 3).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"(A liderança) tem influência sobre uma grande parte dos fatores determinantes da cultura, clima e organização escolar bem como no desempenho dos docentes." (p. 4)</p>	-----

190	2019	F	1	A supervisão pedagógica no agrupamento de escolas de Alvito	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "Nos últimos anos, assistimos a um crescente reconhecimento da supervisão da prática letiva, assim como do trabalho colaborativo, no meio educativo." (p. 4)	Cultural/sociológica "A supervisão da prática letiva (...) está centrada nos problemas identificados em cada contexto de trabalho (...) através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento pedagógico" (p. 5).	-----
191	2019	M	1	O papel decisivo do coordenador de subdepartamento na construção da escola aprendente do século XXI	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "Sem dúvida (...) o coordenador de subdepartamento é uma figura imprescindível na construção de uma escola ajustada às necessidades e exigências do século XXI." (p. 8)	Cultural/sociológica "É neste contexto que se criam lideranças eficazes no trabalho em prol de um novo paradigma de cultura escolar e que a (auto)avaliação contínua e a aprendizagem baseada na investigação-ação sejam regulares e proficuas." (p. iii)	-----

192	2019	F	1	A importância da construção cooperativa do projeto educativo numa gestão escolar democrática	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "... o presente artigo pretende ser uma discussão séria acerca da construção colaborativa do PEE numa gestão escolar democrática" (p. 1).	Jurídica/normativa "No desenvolvimento desta reflexão registam-se as diferentes possíveis abordagens, em resultado de toda a análise que pode ser efetuada pelo agrupamento/escola não agrupada, em concordância com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho." (p. 3)	Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho
193	2019	M	1	Educação inclusiva: o papel dos órgãos de gestão das escolas (um estudo de caso)	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "... o nosso estudo enquadra-se na compreensão do papel dos órgãos de gestão intermédia de um agrupamento de escolas na educação inclusiva." (p. i)	Jurídica/normativa "Considerando (...) o Decreto-Lei nº 54/2018 e a análise da uma realidade concreta, verificámos, com o nosso estudo, que a generalidade dos princípios enunciados na literatura e nos diplomas legais estão presentes nas práticas de gestão e pedagógicas." (p. i)	Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho

194	2019	F	1	Estudo de caso no "agrupamento de escolas José Relvas"	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) do Agrupamento de Escolas do Concelho de Alpiarça funciona em coerência com o consignado no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho?" (p. 18)</p>	<p>Jurídica</p> <p>"A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) do Agrupamento de Escolas do Concelho de Alpiarça funciona em coerência com o consignado no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho?" (p. 18)</p>	Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho
195	2019	F	1	O trabalho colaborativo entre docentes: virtualidades versus realidades	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"O presente estudo pretendeu (...) compreender as conceções dos professores e dos líderes sobre o conceito de trabalho colaborativo docente" (p. v).</p>	<p>Política</p> <p>"A Escola, tendo como referencial o tempo atual de (...) políticas públicas e tendo como ponto de correlação (...) as principais decisões de adaptação e relações de poder entre os grupos de trabalho" (p. 6).</p>	-----

196	2019	M	1	Supervisão da prática pedagógica / observação de aulas: uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento profissional	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "No campo da supervisão pedagógica, as aulas observadas emergem dentro das escolas como uma ação dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho." (p. v)	Relacional (interpessoal) "Em termos de ADD, a SPP deverá ter um papel (...) centrado apenas na valorização da ação do docente e na identificação de pontos de melhoria, num ambiente de diálogo e relacional entre supervisor e supervisionado." (p. 2)	-----
197	2019	F	1	A gestão do pessoal não docente, assimetrias e expetativas - estudo de caso	Motivação e participação organizacional na escola "... (escola) que evolui no sentido de valorizar a participação, a satisfação e opinião de todos os atores educativos, sem dispensar ninguém." (p. iii)	Cultural/sociológica "O trabalho desenvolvido procura apresentar uma reflexão sobre as mudanças operadas na Escola, enquanto organização cultural e social" (p. iii).	-----

198	2019	M	1	Felicidade organizacional: realidade desejável em contexto escolar	<p>Motivação e participação organizacional na escola</p> <p>"Não será por acaso que começa a ser dada relevância (...) à questão da satisfação pessoal dos docentes, no seu local de trabalho, (...) pelo que à simples questão de se estes são ou não felizes no seu desempenho profissional impõe-se uma complexa resposta." (p.iii)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... uma sociedade que (...) deixou todos os problemas, de raça, de exclusão, de pobreza, de marginalidade, de droga para a escola e na escola para os professores." (p. 12)</p>	-----
199	2019	M	1	Melhoria das organizações escolares via formação contínua dos docentes	<p>Motivação e participação organizacional na escola"Quais os resultados efetivos e grau de satisfação com a formação contínua, avaliados num contexto específico (CFAECFFH)?" (p. iii)</p>	<p>Cultural/sociológica"... com o surgimento dos Planos de Melhoria das Escolas e a formação a eles alocados, podemos e devemos considerar que se estava a cumprir o desígnio de uma formação devidamente contextualizada nos diferentes ambientes escolares" (p. 19).</p>	-----

200	2019	F	1	O projeto educativo e o envolvimento dos professores na sua construção	<p>Motivação e participação organizacional na escola</p> <p>"... à escola pluridimensional (...) pede-se atualmente que assuma de uma forma explícita e intencional o clima, a identidade e as funções socializadora e personalizadora" (p. 2).</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... o envolvimento dos professores (...) torna-se determinante, dado que a colaboração interpares na tomada de decisões (...) tem sido apontada como a solução organizacional para os problemas do ensino e das escolas contemporâneas." (p. 2)</p>	-----
201	2019	M	1	Afinal, aqui na Tapada, também existem veados...	<p>Participação da comunidade envolvente na escola</p> <p>"A escola apresenta-se, hoje em dia, sem muros, nem barreiras, parte integrante da comunidade, participando com as famílias num processo convergente de formação integral de cada indivíduo." (p. 2)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... foram analisados os parâmetros: clima e ambiente educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social" (p. 4).</p>	-----

202	2019	M	1	O DL 54/2018 e a inclusão dos alunos de etnia cigana na Escola daTocha	Participação da comunidade envolvente na escola "Na área de influência do agrupamento, existem diversas associações de cariz cultural, recreativo, desportivo e social com as quais se estabelecem protocolos e/ou parcerias para melhor integração destes alunos." (p. 26)	Cultural/sociológica "... atendendo às características do meio e da população escolar, (a escola) preocupa-se em diversificar a sua oferta educativa (...) de forma a conseguir as respostas adequadas às solicitações da comunidade aprendente." (p. 26)	Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho
203	2019	F	1	A participação efetiva na escola dos pais/encarregados de educação	Participação dos EE na escola "As nossas conclusões levaram-nos a perceber que é crucial promover uma maior e mais facilitada comunicação entre a escola e a família (...) para que a participação dos pais/encarregados de educação se torne mais efetiva. (p. iii)	Cultural/sociológica "... a realização deste projeto tem como objeto a análise do clima de escola na perspetiva dos pais/encarregados de educação do Agrupamento X." (p. ii)	-----

204	2019	F	1	O clima de escola na perspetiva dos pais/encarregados de educação	<p>Participação dos EE na escola</p> <p>"... tanto os pais/encarregados de educação, como os filhos/educandos e os professores e educadores veem a participação dos primeiros como essencial na escola, apesar de terem noção de que essa participação enfrenta bastantes condicionalismos e obstáculos internos e externos." (p. ii)</p>	<p>Relacional (interpessoal)</p> <p>"Para nós, foi importante colocar o enfoque na relação interpessoal, na partilha de informação e na comunicação, como promotoras de um relacionamento saudável e eficaz." (p. 2)</p>	-----
205	2020	M	1	Escola – avaliação externa, autoavaliação e práticas institucionais	<p>Avaliação interna e externa nas instituições"Conclui-se que a avaliação externa teve impacto na implementação do plano de melhoria e na prossecução da autoavaliação do Agrupamento." (p. 1)</p>	<p>Burocrática"... a autoavaliação é uma dimensão estruturante da avaliação escolar, preocupando-se com a compreensão dos processos para maior eficácia e (...) concorrendo para a regulação do sistema educativo" (p. 12).</p>	Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro

206	2020	M	1	A aplicação do modelo Balanced Scorecard (BSC) - estudo de caso numa instituição particular de solidariedade social	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"O Balanced Scorecard permite a implementação de quatro processos, balanceados, facilitando a monitorização do seu desenvolvimento" (p. 1).</p>	<p>Institucional</p> <p>"... a informação foi recolhida através de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, para a elaboração de um BSC para as características da instituição em estudo." (p. 1)</p>	-----
207	2020	F	1	Implementação da Norma 9001:2015 num agrupamento de escolas	<p>Avaliação interna e externa nas instituições</p> <p>"Numa Escola TEIP, é prática comum esta definição anual de objetivos e de indicadores para medir a sua eficácia, logo, foi a partir desta rotina aplicada à instituição que, no Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes, na Amadora, se propôs a implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade (Norma ISO 9001:2015)." (p. 3)</p>	<p>Institucional</p> <p>"Numa Escola TEIP, é prática comum esta definição anual de objetivos e de indicadores para medir a sua eficácia, logo, foi a partir desta rotina aplicada à instituição que, no Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes, na Amadora, se propôs a implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade (Norma ISO 9001:2015)." (p. 3)</p>	-----

208	2020	M	1	A importância das TIC no circuito de comunicação eficaz da comunidade educativa - um estudo de caso	Comunicação organizacional e tecnologias "A comunicação interna é fundamental em qualquer organização, e as Tecnologias de Comunicação e Informação podem ser um recurso de melhoria." (s/p)	Institucional "Assim, o presente projeto apresenta os resultados de um estudo de caso (...) onde se procurou analisar a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação no circuito de comunicação institucional" (s/p).	-----
209	2020	M	1	As tecnologias de informação e comunicação na prática escolar : a resistência à mudança	Comunicação organizacional e tecnologias "Os objectivos específicos passam por: Identificar vantagens e desvantagens do uso das ferramentas TIC na comunicação institucional." (s/p)	Institucional "... os serviços administrativos processam os vencimentos através de software próprio para o efeito (...); a direcção gere a escola com o apoio das ferramentas TIC e até mesmo muitos dos horários já são elaborados com o apoio dessas mesmas ferramentas." (s/p)	-----

210	2020	F	1	Tecnologias digitais na gestão escolar: o uso das TIC em tempos de exceção	<p>Comunicação organizacional e tecnologias</p> <p>"Constatando-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são incontornáveis na atividade de qualquer organização, o presente artigo pretende refletir sobre a sua implementação ao nível da comunicação na gestão escolar." (p. iii)</p>	<p>Institucional</p> <p>"O principal objetivo deste trabalho foi procurar saber como pode ser melhorada a comunicação e a gestão institucionais numa organização escolar específica." (p. 6)</p>	-----
211	2020	F	1	O sucesso escolar: como a escola pode ser espaço de estudo	<p>Cultura organizacional"Deste modo, este estudo tem como finalidade verificar evidências que indiquem uma correlação entre o meio socioeconómico, o acesso a recursos e as condições proporcionadas pela escola com o sucesso escolar." (p. 5)</p>	<p>Cultural/sociológica"Pretende-se, com este trabalho, que a escola possa disponibilizar um conjunto de recursos que conduzam um grupo significativo de alunos ao sucesso, levando a que a escola seja potenciadora de uma maior inserção de alunos no mercado de trabalho, afastando-os da pobreza e da exclusão social." (p. 5)</p>	-----

212	2020	F	1	Projeto de intervenção para a Escola Portuguesa de Moçambique- Centro de Ensino e Língua Portuguesa	<p>Cultura organizacional</p> <p>"A cultura organizacional tem como fio condutor comum a alfabetização, a promoção da igualdade de género, o combate a todas as formas de desigualdade, (...) em síntese a promoção de um desenvolvimento sustentável apoiado nas relações históricas entre os dois países." (p. 7)</p>	<p>Política</p> <p>"O presente projeto de intervenção propõe-se valorizar, na sua implementação, a dimensão política desta organização num país estrangeiro de língua oficial portuguesa" (p. 2).</p>	Decreto-Lei nº 211/2015, de 29 de setembro
213	2020	M	1	O perfil de liderança nas escolas públicas portuguesas – um estudo de caso	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"Neste trabalho procurou-se caracterizar a liderança de uma escola pública portuguesa (...) com o objetivo de conhecer o perfil de liderança do diretor da escola." (p. 3)</p>	<p>Burocrática</p> <p>"O resultado revelou um perfil de liderança direcionado para os processos internos, um modelo que destaca a burocracia profissional, na qual os critérios de eficácia são a estabilidade e a continuidade" (p. 3).</p>	-----
214	2020	F	1	A gestão escolar e o recurso ao outsourcing	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo"A adoção de uma solução de outsourcing depende do diretor e vai traduzir-se na mudança organizacional, porque é planeada e transversal." (p. 20)</p>	<p>Cultural/sociológica"O presente trabalho aborda os conceitos outsourcing, cultura organizacional, clima organizacional, mudança organizacional e cultura e valores." (p. 3)</p>	-----

215	2020	F	1	<p>Desafios à liderança no atual modelo de gestão escolar. Estudo de caso num agrupamento de escola da Região Norte</p>	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "O principal objetivo desta investigação (...) passa pela análise e descrição do ambiente e organização de gestão e liderança num Agrupamento de Escolas (AE), que desafios se colocam à liderança e de que forma a direção executa o seu modelo de gestão" (p. i).</p>	<p>Cultural/sociológica "O principal objetivo desta investigação (...) passa pela análise e descrição do ambiente e organização de gestão e liderança num Agrupamento de Escolas (AE), que desafios se colocam à liderança e de que forma a direção executa o seu modelo de gestão" (p. i).</p>	-----
-----	------	---	---	---	--	--	-------

216	2020	M	1	Motivação para a liderança em alunos que frequentam cursos de Gestão e Administração Escolar	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo A importância, cada vez mais reconhecida do papel dado às direções escolares, coloca nos seus elementos, nomeadamente no diretor, uma preponderância que origina um especial interesse no estudo do seu perfil e motivações" (p. 3).	Cultural/sociológica "Estando a escola inserida numa sociedade caracterizada pela permanente transformação (...) é justamente neste ponto que se considera o papel que se atribui ao diretor escolar, de fundamental preponderância, pelo que não se compadece com desempenhos autocráticos puramente baseados em sensibilidades individuais despidas de formação e desligadas do contexto envolvente." (p. 8)	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho
217	2020	F	1	O papel da gestão escolar na implementação das aprendizagens significativas – um estudo de caso no agrupamento de escolas de Cascais	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Com este projeto de investigação pretendemos compreender qual o papel que desempenha o diretor na implementação de aprendizagens significativas." (p. 8)	Cultural/sociológica "Temos de saber até que ponto a cultura organizacional de uma escola ou agrupamento de escolas é determinante para a concretização do que teoricamente se define" (p. 9).	Decreto-Lei nº 54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

218	2020	M	1	Diretor escolar: gestor e líder educativo	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Com este projeto pretendemos analisar e compreender as competências que um gestor escolar terá que administrar para que a sua organização de ensino tenha condições necessárias para cumprir o seu papel" (p. 3).	Jurídica/normativa "Com a publicação do decreto-lei nº 75/2008 (...) os poderes do Diretor da escola saem reforçados, ao mesmo tempo que aumentam as suas responsabilidades" (p. 7).	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho
219	2020	F	1	O projeto de intervenção do diretor: estrutura, fontes e missão	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "A liderança de topo das escolas tem, igualmente, merecido particular atenção a nível legislativo." (p. 2)	Jurídica/normativa "... o objetivo é conhecer os tópicos que mais comumente estruturam os PI, saber que normativos de referência estão na base da sua elaboração" (p. 2).	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho

220	2020	M	1	A influência do diretor de escola nas lideranças intermédias ao nível da gestão	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"A partir do estudo realizado procurámos perceber de que modo se processa a tomada de decisão do gestor de topo ao nível da organização e administração escolar." (p. ii)</p>	<p>Política</p> <p>"As novas dinâmicas de poder, instituídas pelos atuais normativos, levam à necessidade de se estudar as relações estabelecidas entre as Lideranças Intermédias e o Diretor, para que assim se possa compreender a forma como se processam as dinâmicas de tomada de decisão" (p. 1).</p>	-----
221	2020	M	1	Democraticidade da administração e gestão escolar	<p>Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo</p> <p>"... as opções dos diretores das escolas onde exerço a atividade profissional parecem-me pouco democráticas e (...) incoerentes com o pensar dos membros da comunidade escolar." (p. 4)</p>	<p>Política</p> <p>"Partindo do estudo da evolução do sistema educativo no que diz respeito às políticas de administração e gestão de estabelecimentos de ensino, no âmbito da sua autonomia, pretende-se validar esta democraticidade" (p. 2).</p>	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho

222	2020	M	1	Diretor escolar e a articulação da dinâmica do agrupamento com as políticas locais	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Com este estudo pretendeu fazer-se uma reflexão sobre (...) a relação entre o diretor escolar e o seu papel para o envolvimento da Escola na estratégia local de educação." (s/p)	Política "Para tal foi fundamental (...) perceber a relação entre a postura do diretor escolar e a integração da Escola na política local para a educação" (s/p).	-----
223	2020	F	1	Liderança em contexto de mudança	Diretor como órgão unipessoal e lideranças de topo "Neste trabalho procurou-se (...) conhecer o perfil de liderança do diretor da escola." (s/p)	Política "... a "prestação de contas" tornou-se parte obrigatória dos mecanismos de controlo e de regulação e tem tido uma enorme relação com os interesses políticos, visto que é um instrumento indispensável na orientação das próprias políticas." (s/p)	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho

224	2020	M	1	Agressão nas escolas	<p>Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho)</p> <p>"O trabalho tem como objetivo propor mais uma reflexão sobre um dos grandes problemas da nossa sociedade atual e que se manifesta obviamente, nas escolas, a violência e a indisciplina." (p. iii)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"Para melhor compreender o contexto em que forças divergentes e conflituosas interferem no comportamento relacional dos jovens, é necessário analisar o microsistema escolar, em primeiro lugar, a turma e, posteriormente, a escola no geral." (p. 7)</p>	-----
225	2020	F	1	Violência na escola – alunos / professores	<p>Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho)"O tema da violência é considerado um dos problemas mais graves nos dias de hoje a que se assiste na escola e que está a agudizar-se em termos de frequência e intensidade." (p. 5)</p>	<p>Cultural/sociológica"O que pode ajudar a explicar esta situação de "maior violência" é o facto de, em escolas de meios desfavorecidos, se tornar mais evidente o confronto entre quadros culturais e organizacionais da escola e as heranças culturais e trajetórias escolares dos alunos." (p. 5)</p>	-----

226	2020	F	1	Gestão e mediação de conflitos em contexto escolar	<p>Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho)</p> <p>"Foi analisado o estudo da conflitualidade existente no agrupamento (...) onde foram abordadas questões de comportamento e de dinâmicas de grupo." (p. i)</p>	<p>Relacional (interpessoal)</p> <p>"Procura separar pessoas de problemas, cuidando antes de mais de ouvir e fazer ouvir cada parte sobre a(s) sua(s) razão(es) e particularidades, apontando o caminho do “Tu” em alternativa a uma visão unívoca e fechado no seu próprio “Eu”." (p. 1)</p>	-----
227	2020	F	1	Violência na escola – professores / encarregados de educação	<p>Fenómenos disruptivos na organização escola (indisciplina e tensão entre grupos de trabalho)</p> <p>"A violência na escola entre encarregados de educação e professores é agudizante e relevante, sendo urgente travar esta situação, atuando de forma precoce e assertiva." (p. 3)</p>	<p>Relacional (interpessoal)</p> <p>"O estudo tem como principais objetivos, esclarecer o conceito e identificar fatores de vulnerabilidade da cultura e da socialização escolar que despoletam a violência." (p. 7)</p>	-----

228	2020	F	1	Autonomia e flexibilidade curricular: a escola inclusiva	Inovação pedagógica "... tem surgido, cada vez mais a necessidade de encontrar e adaptar práticas pedagógicas inovadoras que permitam adequar o processo ensino-aprendizagem às características de todos os alunos" (p. 10).	Jurídica/normativa "Deste modo, partindo das recentes mudanças implementadas (...) pelos Decreto-Lei n.º 54/2018, e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, (...) este trabalho pretende encontrar respostas para a seguinte pergunta: será a autonomia e a flexibilidade curricular o caminho para a Escola Inclusiva?" (p. 10)	Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
229	2020	F	1	Desafios da autonomia e flexibilização curricular: estudo de caso no agrupamento de escolas Dr. Mário Fonseca	Inovação pedagógica "Os resultados do estudo apontam no sentido do rompimento com algumas linhas de orientação do ensino dito "tradicional" e a promoção de diversas dinâmicas na reorganização estrutural do agrupamento em análise." (p. iv)	Cultural/sociológica "Não sendo as escolas e os contextos todos iguais, (...) não se justifica que nos tempos atuais não se exija práticas de diferenciação pedagógica e o incremento das autonomias e das capacidades e competências de criação de respostas ajustadas a cada contexto." (p. 3)	Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

230	2020	F	1	Flexibilidade curricular: percursos de inovação	Inovação pedagógica "A escola tem de ser capaz de olhar para os números e ver para além deles. Só uma análise deste tipo pode ajudar a perceber qual a flexibilidade e (...) quais as práticas inovadoras capazes de promover as melhores aprendizagens." (p. ii)	Cultural/sociológica "Em 2018 é reforçado o papel central da flexibilidade do ensino e da aprendizagem e da orientação personalizada do percurso escolar do aluno, melhorando as suas competências através de práticas inovadoras de articulação inter e transdisciplinar." (p. 6)	-----
231	2020	F	1	Impacto do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo nas aprendizagens dos alunos do 1º ciclo : um estudo de caso num agrupamento de escolas do Norte de Portugal	Inovação pedagógica "Os resultados deste estudo apontam para a relevância do programa, enquanto guia orientador e condutor da inovação para o sucesso pleno das aprendizagens" (p. iv).	Cultural/sociológica "São as comunidades quem melhor conhece os seus contextos, as suas dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber Planos de Ação Estratégicos, pensados ao nível de cada escola e da região onde se encontra" (pp. 16-17).	Decreto-Lei nº 54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

232	2020	F	1	O papel das bibliotecas escolares no E@D	<p>Inovação pedagógica"São apresentadas diversas estratégias de inovação pedagógica que podem ser desenvolvidas pelas BE, em articulação com o conselho de turma e docentes titulares de turma e grupo no apoio ao currículo e às literacias" (p. iv).</p>	<p>Cultural/sociológica"Os alunos devem criar uma consciência social, perceber o seu papel crítico para poder agir no meio no qual se integra e interage. Essa intervenção pretende-se que seja condizente com os valores que a escola e a família inculcaram ao longo do seu percurso escolar e académico." (p. 1)</p>	-----
233	2020	M	1	Projeto CIA - Ciência em Ação (1.o ciclo do ensino básico)	<p>Inovação pedagógica "É importante, portanto, privilegiar uma perspectiva experimental e inovadora, possibilitando às crianças aprender e desenvolver competências" (p. 3).</p>	<p>Cultural/sociológica "... foram apurados alguns aspetos a melhorar (...) na avaliação externa ao Agrupamento de Escolas onde leciono, designadamente a inexistência de práticas sistemáticas no âmbito do ensino experimental das ciências, problemas no desenvolvimento das aprendizagens na área científica" (p. 3).</p>	Decreto-Lei nº 54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

234	2020	M	1	Projeto de (re)orientação educativa no combate à indisciplina e ao insucesso escolar	Inovação pedagógica "O insucesso escolar constitui um handicap suscetível de influenciar todo o desenvolvimento do indivíduo. Urge, portanto, conceber e implementar projetos inovadores de promoção do sucesso escolar." (p. v)	Cultural/sociológica "As comunidades educativas, sendo quem melhor conhece as próprias especificidades e contextos, os seus pontos fortes e as suas vulnerabilidades, são as que se encontram mais capacitadas para conceber esses planos de ação." (p. v)	Decreto-Lei nº 54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho
235	2020	F	1	Promover a produção escrita em espanhol com recurso a metodologias ativas mediadas por tecnologias educativas	Inovação pedagógica "... os resultados apontam para (...) o recurso a metodologias inovadoras e a utilização de processos de regulação da aprendizagem como motores do desenvolvimento da autonomia dos alunos." (p. 3)	Cultural/sociológica "... os resultados apontam para (...) o recurso a metodologias inovadoras e a utilização de processos de regulação da aprendizagem como motores do desenvolvimento da autonomia dos alunos." (p. 3)	-----

236	2020	F	1	Uma análise empírica do insucesso a Matemática e Físico-Química. Um estudo de caso	Inovação pedagógica "Identificámos (...) áreas de intervenção prioritária e com estratégias inovadoras para a melhoria dos resultados" (s/p).	Cultural/sociológica "... o desempenho do aluno dependerá dele próprio, (...) mas também das condições que a escola pode oferecer" (p. 3).	-----
237	2020	F	1	Liderança e trabalho colaborativo	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "O projeto de investigação que nos propomos levar a cabo tem por base um dos pressupostos para o sucesso educativo dos alunos: o trabalho colaborativo." (p. 3)	Cultural/sociológica "Para tal, urge compreender a construção de uma cultura organizativa assente na interação e colaboração entre os diferentes atores educativos." (p. 3)	-----
238	2020	F	1	Lideranças intermédias: o seu papel na (re)construção de uma escola de qualidade	Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo "As lideranças intermédias configuram-se como potenciadoras da melhoria da eficácia e da eficiência das escolas enquanto organizações socioculturais, uma vez que são elas que executam ou resistem às mudanças preconizadas pela tutela" (p. 3).	Cultural/sociológica "As lideranças intermédias configuram-se como potenciadoras da melhoria da eficácia e da eficiência das escolas enquanto organizações socioculturais, uma vez que são elas que executam ou resistem às mudanças preconizadas pela tutela" (p. 3).	-----

239	2020	F	1	Um olhar sobre o papel do diretor de turma como líder	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"Neste estudo, é objeto de especial atenção o papel do Diretor de Turma como figura central no processo de articulação de diversas variantes fundamentais para o sucesso pessoal e académico dos alunos." (p. 3)</p>	<p>Cultural/sociológica</p> <p>"... a educação reflete também (...) as características sociais, sociológicas, pedagógicas que lhe estão inerentes. Neste âmbito, a escola pode considerar-se um organismo vivo sujeito a estas mutações conforme as transformações que ocorrem na sociedade" (p. 3).</p>	-----
240	2020	M	1	A direção de turma no ensino profissional	<p>Lideranças intermédias e gestão do trabalho colaborativo</p> <p>"Pretende-se com o presente trabalho fazer uma reflexão sobre o papel que os diretores de turma desempenham, enquanto órgão de gestão intermédio (sic)" (s/p).</p>	<p>Relacional (interpessoal)</p> <p>"Importa (...) reconhecer a importância das competências interpessoais e interrelacionais no plano das atitudes e dos comportamentos" (s/p).</p>	-----

241	2020	M	1	Grau de satisfação do pessoal não docente do agrupamento de escolas Frei Heitor Pinto	Motivação e participação organizacional na escola "Este contexto (do agrupamento) constitui um enorme desafio na gestão do pessoal não docente, desafios que se relacionam com o grau de satisfação dos seus trabalhadores nos vários cenários educativos." (p. vi)	Cultural/sociológica "É um desafio constante conseguir proporcionar à sua comunidade escolar um ambiente de realização profissional, com oportunidades de crescimento pessoal, e bem-estar geral (p. 10).	-----
242	2020	F	1	O impacto da atividade formativa dos CFAE na mudança/ melhoria das práticas educativas das suas escolas associadas: um estudo de caso no Centro de Formação do Alto Cávado	Motivação e participação organizacional na escola "... as evidências mostram que as razões para a frequência da formação contínua (...) parecem ultrapassar em muito a correlação com a progressão na carreira, sendo (...) valorizado pelos formandos como um elemento fundamental o desenvolvimento pessoal e a motivação dos docentes, a oportunidade do contacto com outras realidades, a partilha, a entreajuda e a possibilidade de trabalhar em grupo" (p. 23).	Cultural/sociológica "... este estudo tem como finalidade contribuir para o conhecimento do impacto da atividade formativa dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) na introdução de mudanças/melhorias nas práticas socioeducativas das escolas que lhes estão associadas" (p. 7).	-----

243	2020	M	1	As condições socioeconómicas e o sucesso escolar: estudo de caso no agrupamento de escolas Laura Ayres	Participação da comunidade envolvente na escola "A questão que se coloca agora é se as condições socioeconómicas e a comunidade em torno da escola constituem um fator condicionante do sucesso escolar." (p. 10)	Cultural/sociológica "Não obstante o facto do Agrupamento apresentar uma dinâmica (...) notável na procura constante de resolver os problemas dos alunos, (...) o enquadramento social dos alunos continua a ser um estigma" (p. 15).	-----
244	2020	F	1	A descentralização municipalizada da educação: perceções	Reformas educativas "Com este trabalho, procurámos, pois, identificar os passos mais significativos dados no sentido da municipalização da educação, proceder a uma reflexão sobre os contributos que suportam aquele processo" (p. v).	Jurídica/normativa "As informações recolhidas (...) permitiram-nos compreender a recente e renovada regulamentação da transferência de competências educativas para os municípios, materializada (...) no Decreto-Lei nº 21 de 30 de janeiro de 2019" (p. v).	Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro