

*A Gestão Escolar nas Terras de Sicó: Desafios e Estratégias da Direção em Contexto de
Baixa Densidade Populacional*

Relatório de projeto

Catarina Sofia Araújo Viseu Dinis

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Leiria, abril 2026

Ciências da Educação – Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, incentivo e colaboração de diversas pessoas, às quais expresso o meu mais sincero reconhecimento.

Em primeiro lugar, ao meu marido, Luís Filipe Santos, e ao meu filho, Afonso Henriques, pelo amor, compreensão e apoio incondicional ao longo de todo este percurso académico. A sua presença constante foi essencial nos momentos de maior exigência.

À minha colega Marieta Fontela, pelos inúmeros serões de trabalho partilhado, pela troca de ideias e pelo companheirismo que tanto enriqueceram este processo.

À Professora Doutora Maria Antónia Barreto, pela disponibilidade, orientação rigorosa e contributos fundamentais para a qualidade científica deste trabalho.

A todos os professores do mestrado, pelo conhecimento transmitido, exigência académica e contributo para a minha formação, bem como aos colegas com quem partilhei saberes, experiências e reflexões ao longo deste percurso.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste projeto, deixo igualmente uma palavra de profunda gratidão.

RESUMO

A evolução da gestão escolar em Portugal tem sido marcada por reformas legislativas que redefiniram o papel das lideranças educativas e a organização das escolas. Este estudo incide sobre os Agrupamentos de Escolas das Terras de Sícó, analisando de que forma essas transformações influenciaram o perfil dos diretores e as dinâmicas institucionais num contexto territorial específico.

Com base num enquadramento teórico centrado nas teorias da liderança e nas abordagens organizacionais, analisa-se a transição para a liderança unipessoal, consagrada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, bem como os efeitos da descentralização e da municipalização. A investigação segue uma abordagem qualitativa, sustentada em entrevistas semiestruturadas a diretores, permitindo compreender as suas perceções face às mudanças legislativas e às exigências da função.

Os resultados evidenciam que a liderança escolar nas Terras de Sícó é condicionada por fatores como a baixa densidade populacional, o envelhecimento demográfico e a escassez de recursos, exigindo competências de adaptação, gestão estratégica e articulação comunitária.

Conclui-se que o perfil do diretor evoluiu para uma liderança mais profissionalizada, estratégica e relacional, sendo essencial considerar as especificidades territoriais na definição de políticas educativas ajustadas aos contextos locais.

Palavras Chave

Descentralização, Gestão Escolar, Liderança Educativa, Territórios de Baixa Densidade, Terras de Sícó

ABSTRACT

The evolution of school management in Portugal has been shaped by legislative reforms that have redefined the role of educational leadership and the organization of schools. This study focuses on school clusters in the Terras de Sicó region, analysing how these transformations have influenced the profile of school principals and institutional dynamics within a specific territorial context.

Based on a theoretical framework grounded in leadership theories and organizational approaches, the study examines the transition to single-person leadership, established by Decree-Law no. 75/2008, as well as the effects of decentralization and municipalization. The research adopts a qualitative approach, supported by semi-structured interviews with school principals, enabling an understanding of their perceptions regarding legislative changes and the demands of the role.

The findings show that school leadership in Terras de Sicó is conditioned by factors such as low population density, demographic ageing and resource scarcity, requiring competencies in adaptation, strategic management and community articulation.

It is concluded that the profile of school principals has evolved towards a more professionalized, strategic and relational leadership model, highlighting the importance of considering territorial specificities in the definition of educational policies adapted to local contexts.

Keywords

Decentralization, Educational Leadership, Low-Density Territories, School Management, Terras de Sicó

ÍNDICE GERAL

<i>AGRADECIMENTOS</i>	<i>ii</i>
<i>RESUMO</i>	<i>iii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>iv</i>
<i>ÍNDICE GERAL</i>	<i>v</i>
<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>1</i>
<i>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i>	<i>4</i>
<i>CAPÍTULO I - LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR</i>	<i>4</i>
1. Conceitos fundamentais	4
1.1 Transformação versus Gestão: abordagens distintas	8
1.2 Desafios e perspetivas da liderança nas escolas	10
2. Lei de Bases do Sistema Educativo Português: Enquadramento e princípios estruturantes.....	13
2.1. Evolução legislativa e implicações na administração e gestão	14
2.2 Eleição unipessoal do Diretor	17
3. Características e competências desejadas	20
3.1 Desafios enfrentados pelos diretores	23
3.2 Relação entre o poder político e a Gestão Escolar.....	24
3.3 Remuneração dos diretores escolares na escola pública portuguesa	25
3.4 A avaliação dos diretores escolares no contexto da gestão escolar em Portugal ..	28
<i>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</i>	<i>31</i>
<i>CAPÍTULO IV - METODOLOGIA</i>	<i>31</i>
4. Problemática, questão da investigação e objetivos	31
4.1 Paradigma e tipo de estudo	32
4.2 Participantes do estudo	34
4.3 Entrevista semiestruturada	34
4.4 Planeamento das entrevistas	36
4.5 Análise de conteúdo	38
<i>CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIOS DE DADOS</i>	<i>41</i>
5.1 Contexto territorial e impacto de na escola.....	42
5.2 Lideranças e práticas de gestão.....	43
5.3 Políticas educativas, autonomia e municipalização	45
5.4 Relação com a comunidade educativa	47

5.5 Visão estratégica e futuro de gestão escolar.....	48
6.1 Síntese teórica, metodologia e resposta à pergunta de partida.....	51
6.2 Contributos do estudo para a compreensão da gestão escolar	52
6.3 Considerações finais	54
6.4 Limitações do estudo e perspetivas futuras	55
Legislação portuguesa	56
Bibliografia.....	57
<i>ANEXOS</i>	63
<i>ANEXO I</i>	64
<i>ANEXO II</i>	68
<i>ANEXO III</i>	130
<i>ANEXO IV</i>	137

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro1. Tipos de Liderança.....	6
Quadro 2. Teorias Organizacionais no Sistema de Ensino em Portugal.....	9
Quadro 3. Evolução da Legislação sobre a Direção da Escola em Portugal (1986 - Atualidade)	18
Quadro 4. Características e Competências desejadas para Diretores Escolares.....	22
Quadro 5 - Codificação dos participantes e caracterização dos contextos	40

INTRODUÇÃO

A crescente descentralização das políticas educativas em Portugal, particularmente no âmbito da transferência de competências para as autarquias consagrada no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, tem vindo a reconfigurar de forma significativa os modelos de governação e gestão das escolas. Este processo, inscrito num percurso mais amplo de transformação iniciado após 1974 e consolidado com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), traduz uma progressiva redefinição das relações entre a administração central, os poderes locais e as organizações escolares.

Neste quadro, a gestão escolar assume um papel central na operacionalização das políticas educativas, sendo o diretor um ator-chave na mediação entre as orientações normativas e as realidades concretas das escolas. Como sublinha Barroso (2005, 2011), a autonomia das escolas não pode ser entendida apenas como um dispositivo formal, mas como um processo situado, condicionado por múltiplos fatores organizacionais, territoriais e institucionais. Neste sentido, o exercício da liderança escolar revela-se particularmente exigente em contextos marcados por constrangimentos estruturais e demográficos.

É neste enquadramento que se insere o presente estudo, centrado na análise da gestão escolar nos agrupamentos de escolas das Terras de Sícó. Esta região caracteriza-se por especificidades territoriais relevantes, nomeadamente a baixa densidade populacional, o envelhecimento da população e a dispersão geográfica, fatores que podem condicionar de forma significativa as práticas de organização e gestão educativa. A investigação incide sobre o perfil dos diretores escolares e sobre as dinâmicas institucionais que moldam o funcionamento dos agrupamentos, explorando a articulação entre o enquadramento legislativo e a realidade operacional das escolas.

Num contexto em que a administração escolar enfrenta desafios significativos, decorrentes quer da reorganização da rede escolar, quer do reforço do papel das autarquias no domínio educativo, importa compreender de que forma estes processos se traduzem ao nível da ação dos diretores. Tal como evidenciam estudos internacionais, nomeadamente no âmbito do TALIS (OECD, 2019), a liderança escolar desempenha um papel determinante na qualidade das organizações educativas, sendo influenciada pelas condições contextuais em que se desenvolve.

A pertinência deste estudo decorre, assim, da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a gestão escolar em territórios de baixa densidade, onde as especificidades locais colocam desafios acrescidos à implementação das políticas educativas. Compreender estas dinâmicas torna-se essencial para a definição de estratégias que promovam uma gestão mais eficaz e ajustada às realidades territoriais.

Procura-se, deste modo, analisar de que forma as características específicas das Terras de Sico – designadamente a baixa densidade populacional, o envelhecimento da comunidade e os constrangimentos de recursos – influenciam o exercício da função de diretor, bem como as práticas de liderança e gestão escolar. A investigação incide sobre as repercussões destas especificidades na organização das escolas e nas estratégias adotadas para responder às exigências da gestão educativa em contextos de maior vulnerabilidade.

Neste enquadramento, define-se como pergunta de partida:

De que modo as especificidades territoriais, demográficas e institucionais das Terras de Sico condicionam o exercício da liderança e da gestão escolar pelos diretores dos agrupamentos de escolas, no contexto das transformações das políticas educativas em Portugal?

Para responder a esta questão, delinearão-se cinco objetivos principais:

Examinar o impacto das mudanças legislativas na gestão escolar, com especial enfoque na evolução do modelo de direção e na centralidade do diretor;

Analisar de que forma as especificidades territoriais e sociais das Terras de Sico influenciam as competências exigidas e as estratégias adotadas pelos diretores escolares;

Investigar como a legislação molda a relação entre os agrupamentos de escolas e os agentes políticos locais, nomeadamente as autarquias;

Avaliar as dinâmicas institucionais que emergem das práticas de gestão e da interação com a comunidade educativa;

Refletir sobre as perspetivas atuais e futuras da liderança escolar em contextos de baixa densidade populacional.

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes complementares, articulando o enquadramento teórico com a componente empírica, de forma a proporcionar uma compreensão progressiva da problemática em análise.

A Parte I – Enquadramento Teórico integra três capítulos. O Capítulo I aborda os conceitos fundamentais da liderança e da gestão escolar, analisando as principais perspetivas teóricas, as abordagens organizacionais e os desafios contemporâneos da liderança educativa. O Capítulo II centra-se na evolução legislativa da administração e gestão escolar em Portugal, evidenciando as principais reformas que conduziram ao atual modelo de direção das escolas, com especial destaque para a criação da figura do diretor e para o reforço da autonomia escolar. O Capítulo III dedica-se ao perfil dos diretores escolares em Portugal, explorando as competências exigidas para o exercício da função, os desafios inerentes ao cargo, a relação com o poder político, bem como aspetos relacionados com a remuneração e a avaliação do desempenho.

A Parte II – Estudo Empírico é constituída por três capítulos. O Capítulo IV apresenta o enquadramento metodológico da investigação, explicitando a problemática, a questão de investigação, os objetivos do estudo, o paradigma adotado, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos seguidos e a técnica de análise de conteúdo utilizada. O Capítulo V procede à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos diretores dos agrupamentos de escolas das Terras de Sícó, organizando a análise em torno das categorias definidas no estudo: contexto territorial, liderança e práticas de gestão, políticas educativas, autonomia e municipalização, relação com a comunidade educativa e visão estratégica da gestão escolar. Por último, o Capítulo VI apresenta as conclusões da investigação, sintetizando os principais resultados, respondendo à questão de partida, identificando os contributos do estudo para a compreensão da gestão escolar em contextos de baixa densidade populacional, bem como as limitações da investigação e as perspetivas para estudos futuros.

A metodologia adotada assenta numa abordagem qualitativa, privilegiando a realização de entrevistas semiestruturadas a diretores de agrupamentos de escolas das Terras de Sícó. Esta opção metodológica permitiu compreender, de forma aprofundada, as perceções, experiências e estratégias desenvolvidas pelos participantes relativamente aos desafios da liderança e da gestão escolar num contexto territorial específico. A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, seguindo os princípios propostos por Bardin (2011), possibilitando uma interpretação sistemática e fundamentada dos discursos produzidos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR

1. Conceitos fundamentais

A dinâmica da liderança e Gestão Escolar em Portugal reflete a complexidade e a evolução do sistema educativo. Conceitos fundamentais moldam o entendimento destas práticas, enquanto a legislação vigente estabelece os parâmetros para a gestão unipessoal do diretor escolar. Desta forma, importa explorar como estes elementos se entrelaçam e as implicações que têm no cenário educativo.

A liderança e Gestão Escolar transcendem a simples gestão administrativa. A liderança é percebida como a capacidade de guiar a comunidade educativa na consecução dos objetivos educativos, enquanto a gestão envolve a coordenação eficiente dos recursos para garantir o funcionamento eficaz da instituição.

A palavra "liderança" está intrinsecamente ligada à compreensão profunda das dinâmicas sociais, organizacionais e humanas. A epistemologia dessa terminologia implica uma análise cuidadosa de como o conhecimento sobre liderança é adquirido, estruturado e interpretado.

Honorato (2018) destaca a complexidade do conceito de liderança, situando as suas origens nos finais do século XIX. Desde então, o seu significado transcendeu fronteiras, encontrando aplicação na esfera militar, empresarial e, crucialmente, no contexto escolar. Chiavenato (2003) contribui para essa narrativa, apontando para a década de 30 como um período crucial para a consolidação do conceito moderno de liderança.

Yukl (2013) define a liderança como o processo de influenciar outras pessoas para compreenderem e concordarem sobre o que deve ser realizado, bem como para facilitar os esforços individuais e coletivos orientados para a concretização de objetivos comuns. Esta perspetiva enfatiza a natureza dinâmica e relacional da liderança, entendendo-a como um fenómeno que se desenvolve através da interação entre líder, seguidores e contexto organizacional. Deste modo, a liderança não constitui uma característica estática ou exclusivamente individual, mas antes um processo contínuo de influência e adaptação às circunstâncias em que ocorre.

Chiavenato (2003) amplia essa visão, definindo liderança como um processo que se adapta às necessidades e situações, guiando as pessoas na realização de múltiplos objetivos. Esta definição enfatiza a maleabilidade e a adaptabilidade inerentes à liderança, destacando a sua natureza situacional.

Transpondo esta epistemologia para a liderança escolar em Portugal, emergem desafios particulares. A instituição educativa, imersa em paradigmas tradicionais, clama por uma liderança capaz de catalisar a transição para um modelo mais centrado no desenvolvimento de competências.

Lück (2011), reforça a importância da liderança na escola, não apenas como uma função administrativa, mas como uma força orientadora que mobiliza e coordena a comunidade escolar para aprimorar continuamente o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Bolívar (1997), citado em Quintas & Gonçalves (2013), a liderança na escola deve partir do pressuposto de que esta é uma organização inserida num contexto de constante mudança, alinhando-se com as diversas concepções de profissionalidade docente e práticas educativas. A organização escolar, permeada por uma ampla oferta educativa, currículos diversos, projetos educativos de escolha livre e um cenário dinâmico de alunos e aprendizagens, apresenta desafios constantes que necessitam de abordagens sistemáticas para resolução. Esta complexidade é acentuada pelos contínuos processos de melhoria das aprendizagens a médio e longo prazo.

A liderança na Gestão Escolar em Portugal desenha-se como um campo multifacetado, e a compreensão dos diversos tipos de liderança torna-se imperativa para o desenvolvimento de práticas eficazes. Nesta abordagem aprofundada, são explorados os três estilos de liderança, propostos por White e Lippitt (1975), como citado em Peixoto e Oliveira (2003), destacando nuances e implicações específicas para o contexto educativo português.

Quadro 1. Tipos de Liderança

<i>Tipo de Liderança</i>	<i>Características Principais</i>	<i>Implicações na Gestão Educativa</i>
<i>Liderança Autocrática</i>	- Exclusividade na definição de diretrizes; - Determinação de medidas e técnicas para cumprimento de tarefas; - Domínio centrado no líder.	- Tomada de decisões rápidas e assertivas; - Necessidade de sensibilidade para evitar alienação da comunidade educativa.
<i>Liderança Democrática</i>	- Espaço para debate e decisões coletivas; - Divisão de tarefas; - Líder integrado ao grupo, buscando críticas e elogios.	- Enriquecimento das práticas pedagógicas através da diversidade de perspectivas; - Promoção de um ambiente colaborativo e participativo.
<i>Liderança Liberal</i>	- Total liberdade na tomada de decisão em grupo; - Participação mínima do líder; - Maior divisão de tarefas e escolha dos colaboradores.	- Fomento de autonomia e responsabilidade compartilhada; - Estímulo à inovação e diversidade de abordagens na Gestão Escolar.

Fonte: Adaptado de White e Lippitt (1975) e Peixoto e Oliveira (2003), enquadrado nas abordagens clássicas da liderança organizacional.

Importa salientar que, embora a análise se insira no contexto do sistema educativo português, opta-se pela utilização da designação “gestão educativa”, enquanto categoria analítica de natureza conceptual, privilegiando uma abordagem teórica mais abstrata e menos dependente do enquadramento geográfico.

No tecido da liderança escolar em Portugal, a compreensão dos tipos de liderança não é apenas uma questão teórica, mas uma ferramenta dinâmica para aprimorar práticas de gestão. Cada estilo, quando contextualizado e adaptado com sensibilidade, pode ser uma peça crucial no quebra-cabeça da eficiência educacional, respondendo às necessidades específicas de uma comunidade escolar vibrante e diversificada.

A tabela oferece, assim, uma visão sintetizada dos diferentes tipos de liderança discutidos anteriormente, destacando as suas principais características e as implicações específicas que podem ter na Gestão Escolar em Portugal.

A capacidade de liderar transformações significativas, promover um ambiente de diálogo e colaboração, e possuir uma visão estratégica são competências fundamentais que definem as expectativas em relação aos líderes escolares em Portugal. Em particular, a liderança escolar deve ser capaz de orientar as mudanças educacionais de forma a atender às necessidades das comunidades escolares, assegurando um desenvolvimento contínuo do ensino e da aprendizagem. Esses líderes devem também articular estratégias que integrem a inovação pedagógica com a gestão eficaz dos recursos e das dinâmicas sociais da escola, alinhando-se com as orientações normativas e os desafios do sistema educativo. A gestão transparente, a prestação de contas e a promoção da participação comunitária são também elementos cruciais para fortalecer o elo entre a escola e a sociedade.

A legislação portuguesa, especialmente consagrada no Decreto-Lei n.º 75/2008, estabelece a gestão unipessoal do diretor escolar como um modelo organizacional. Este ato normativo tipifica as competências e responsabilidades específicas do diretor, conferindo-lhe o papel central na administração, autonomia, e liderança pedagógica da escola.

A gestão unipessoal reflete uma abordagem em que o diretor é investido de autoridade singular para tomar decisões administrativas, financeiras e pedagógicas. Isso implica uma responsabilidade acrescida na definição e implementação de políticas educativas, garantindo o alinhamento com as orientações nacionais e o cumprimento das normas em vigor.

A gestão unipessoal do diretor escolar, embora proporcione uma tomada de decisão ágil, também evoca uma liderança visionária. O diretor, enquanto gestor unipessoal, deve integrar as competências éticas destacadas por Azevedo (2003), sendo um guia, facilitador e promotor de ideias transformadoras. Além disso, a capacidade de ouvir, de compreender, de manter uma atitude positiva e de liderar equipas torna-se ainda mais premente.

A autonomia do diretor, ao mesmo tempo que confere agilidade, requer uma compreensão profunda da legislação educativa, que se encontra em constante evolução. A adaptação às mudanças legislativas e a garantia da conformidade com os requisitos legais são um dos desafios que o diretor enfrenta.

Em Portugal, a interligação entre liderança, gestão e legislação molda a dinâmica das escolas. A gestão unipessoal do diretor, embora ofereça eficiência decisória, exige um equilíbrio entre autonomia e responsabilidade ética.

No contexto escolar, além da liderança unipessoal exercida pelo diretor, pode também existir a liderança de grupo, ou seja, a liderança distribuída entre os membros da comunidade educativa, como professores, coordenadores pedagógicos ou outras figuras de referência dentro da escola. A liderança de grupo destaca-se pela colaboração, partilha de responsabilidades e decisões coletivas. Segundo Hargreaves (2003), este modelo de liderança favorece o desenvolvimento de uma cultura escolar de aprendizagem contínua, em que as decisões são tomadas de forma mais inclusiva e as estratégias de gestão são discutidas em conjunto, contribuindo para um ambiente de maior envolvimento e compromisso por parte de todos os elementos da comunidade escolar. A liderança distribuída, tal como discutido por Spillane (2006), enfatiza que, em vez de centralizar o poder na figura do diretor, a liderança deve ser vista como um processo coletivo que envolve várias pessoas com diferentes áreas de expertise, sendo esta uma abordagem fundamental para a inovação e sustentabilidade das práticas educacionais.

1.1 Transformação versus Gestão: abordagens distintas

A gestão do sistema de ensino em Portugal pode ser analisada à luz das teorias organizacionais, que fornecem bases e abordagens para compreender e orientar a gestão das escolas e do sistema educativo como um todo.

No contexto do sistema de ensino em Portugal, a compreensão das dinâmicas organizacionais é fundamental para abordar os desafios enfrentados e procurar soluções eficazes. Ao explorar as teorias organizacionais, que oferecem conceitos e modelos elucidativos, é possível obter informações pertinentes sobre o funcionamento das instituições educativas.

A seguinte tabela esquematizando as principais Teorias Organizacionais permitirá uma visão estruturada e informativa sobre os principais pontos teóricos aplicáveis a este contexto específico. O quadro seguinte apresentará uma síntese das teorias fundamentais, destacando os seus elementos distintivos e as contribuições para a gestão educativa.

Quadro 2. Teorias Organizacionais no Sistema de Ensino em Portugal

<i>Teoria da Burocracia</i>	A teoria da burocracia, desenvolvida por Max Weber, no contexto do sistema de ensino em Portugal, reflete-se na estrutura organizacional das escolas, com papéis e responsabilidades definidos, processos estabelecidos e regulamentos que orientam as atividades educacionais.
<i>Teoria da Administração Científica</i>	A teoria da Administração Científica, desenvolvida por Frederick Taylor, no contexto escolar, pode ser vista em práticas como a planificação de aulas, a organização do tempo escolar, a distribuição de tarefas entre os professores, a padronização de procedimentos administrativos, entre outros. Essas práticas têm como objetivo aumentar a eficiência e o rendimento escolar, garantindo que as atividades sejam realizadas de forma mais produtiva.
<i>Teoria das Relações Humanas</i>	A Teoria das Relações Humanas, também conhecida como Escola das Relações Humanas, desenvolvida a partir das pesquisas realizadas por Elton Mayo e a sua equipa, surgiu como uma crítica à abordagem da Administração Científica. Esta teoria teve impacto significativo na forma como a Gestão Escolar é concebida e implementada em Portugal, visto ter marcado uma mudança significativa na perspetiva da gestão. Passou-se a reconhecer a importância das relações interpessoais entre professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar. A tônica foi colocada no desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor, que valorize o diálogo, a participação e o respeito mútuo.
<i>Teoria da Contingência</i>	A Teoria da Contingência, que tem por bases os estudos de Lawrence e de Lorsch, também conhecida como Abordagem Contingencial, propõe que não existe um modelo único de gestão que seja eficaz em todas as situações, mas sim que a eficácia da gestão depende das circunstâncias específicas em que a organização se encontra. Essa teoria também é tida como uma influência na forma como a Gestão Escolar é concebida e implementada nas escolas em Portugal ao promover a Flexibilidade, a Análise situacional, a Personalização da gestão e a Valorização da diversidade. Apesar desta teoria destacar a importância da análise das contingências e da adaptação das práticas de gestão, não oferece um modelo prescritivo ou único de Gestão Escolar, ficando a cargo dos gestores escolares avaliar as características e necessidades da sua escola por forma a tomar decisões baseadas nas particularidades de cada situação.

<i>Teoria do Z</i>	A Teoria do Z é uma abordagem de gestão proposta por William Ouchi, que procura aliar elementos da Teoria da Contingência com práticas japonesas de gestão. A Teoria do Z expede a importância da cultura organizacional, do envolvimento dos funcionários e da procura pela excelência no desempenho organizacional. Ela promove a participação ativa dos funcionários nas decisões, o trabalho em equipa, o comprometimento com objetivos comuns e a melhoria contínua. No contexto escolar em Portugal, a Teoria do Z pode ser aplicada para promover uma vida escolar mais participativa, colaborativa e focada na qualidade educativa. É importante salientar que a Teoria do Z não é muito difundida nem aplicada na Gestão Escolar em Portugal. No entanto, alguns dos princípios e conceitos desta teoria podem ser adaptados e integrados nas práticas de Gestão Escolar, procurando promover uma vida escolar mais participativa, colaborativa e com o fim de alcançar a excelência educativa.
--------------------	--

Fonte: Chiavenato (2003); Lima (2008); Pereira (2013).

As diversas teorias organizacionais apresentam perspectivas e abordagens distintas, proporcionando uma compreensão aprofundada e oportunidades de melhoria na gestão educativa. Estas teorias sublinham a importância de estruturas eficientes, o envolvimento abrangente das partes interessadas, a ênfase na qualidade e a promoção da aprendizagem contínua. Torna-se essencial que os gestores educativos estejam plenamente conscientes destas teorias, capacitando-se para aplicar os conceitos e princípios pertinentes nas suas práticas de gestão, visando a constante melhoria do sistema educativo.

1.2 Desafios e perspectivas da liderança nas escolas

Refletindo sobre as teorias organizacionais previamente apresentadas, é crucial aprofundar a compreensão da Gestão Escolar, considerando o papel central dos diretores escolares, as suas funções e competências, os desafios emergentes e as implicações desta na melhoria da qualidade educativa.

A Gestão Escolar pode ser entendida como um processo dinâmico que integra práticas, decisões e estratégias coordenadas pelos diretores escolares em articulação com os diversos membros da comunidade educativa, com o objetivo de assegurar o funcionamento eficaz das instituições e promover o seu desenvolvimento contínuo.

De acordo com Lück (2011), a liderança escolar deve ser um elemento intrínseco à Gestão Escolar, uma vez que cabe ao diretor mobilizar, orientar e coordenar esforços coletivos para garantir a melhoria do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, a liderança ultrapassa a dimensão meramente administrativa, assumindo-se como um processo de influência e de construção de sentidos partilhados dentro da comunidade escolar.

O objetivo primordial da Gestão Escolar, de acordo com Lück (2011) e Bolívar (1997), é promover a qualidade educativa, estabelecendo um ambiente propício ao ensino e aprendizagem, além de garantir a conformidade com as diretrizes do Ministério da Educação. Diversas áreas compõem o escopo da Gestão Escolar, abrangendo desde a definição e implementação de políticas educativas até a planificação curricular, gestão de recursos humanos e financeiros, coordenação pedagógica, avaliação de resultados e promoção da participação da comunidade escolar.

Os diretores escolares desempenham um papel crucial nesse contexto, sendo responsáveis pela liderança e administração das atividades educativas. As suas funções incluem a gestão pedagógica, supervisão curricular, orientação pedagógica, implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, acompanhamento do desempenho dos alunos, gestão administrativa, envolvimento com a comunidade e promoção da identidade escolar.

As competências dos diretores, de acordo com Lück (2011), abrangem habilidades de liderança, tomada de decisões, comunicação eficaz, planeamento estratégico, gestão de recursos humanos e conhecimento das políticas educativas e da legislação vigente.

A Gestão Escolar em Portugal enfrenta desafios significativos, como a necessidade de equilibrar a autonomia das escolas com a responsabilidade perante órgãos de supervisão, a gestão eficiente de recursos financeiros limitados, a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades, o envolvimento ativo da comunidade e a adaptação constante a mudanças sociais e educativas.

Para superar estes desafios, é fundamental implementar planos estratégicos e programas de melhoria contínua, promover uma cultura de aprendizagem colaborativa entre

professores, incentivar a formação contínua e a partilha de boas práticas, adotar estratégias pedagógicas inovadoras, monitorizar e avaliar o desempenho dos alunos e garantir um ambiente escolar inclusivo que valorize a diversidade.

A Gestão Escolar, quando eficaz, desempenha um papel primordial na garantia de uma educação de qualidade, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para os desafios futuros. Baseada em normativos legais e diretrizes nacionais, constitui um processo complexo e dinâmico, que exige lideranças competentes e visionárias

CAPÍTULO II - EVOLUÇÃO LEGISLATIVA NA GESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

2. Lei de Bases do Sistema Educativo Português: Enquadramento e princípios estruturantes

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) constitui o principal referencial estruturante da organização do sistema educativo português, estabelecendo os princípios fundamentais que orientam a sua configuração, objetivos e finalidades. A sua aprovação ocorre num contexto de consolidação do regime democrático, assumindo a educação como um instrumento essencial de promoção da igualdade de oportunidades, da cidadania e da coesão social.

Este diploma traduz uma rutura com modelos centralizados e burocráticos, consagrando princípios como a democratização, a participação e a descentralização. Estes princípios refletem uma nova conceção da escola enquanto organização social complexa, inserida num contexto específico e em interação com a comunidade envolvente.

Neste sentido, a escola deixa de ser entendida apenas como uma estrutura administrativa e passa a ser concebida como uma organização dotada de autonomia relativa, ainda que enquadrada por mecanismos de regulação estatal. Esta perspetiva é sustentada por Licínio Lima, que analisa a escola como uma organização marcada pela coexistência de diferentes racionalidades — burocrática, profissional e política — que condicionam os seus modos de funcionamento (Lima, 2008).

João Barroso interpreta a Lei de Bases como parte de um processo de transformação do papel do Estado na educação, caracterizado pela passagem de um modelo de controlo direto para formas de regulação mais indiretas, assentes na autonomia das escolas e na responsabilização dos atores (Barroso, 2005). Este processo aproxima-se da noção de “Estado avaliador”, em que a autonomia é acompanhada por mecanismos de avaliação e prestação de contas.

Importa, contudo, sublinhar o carácter ambivalente do conceito de autonomia. Como refere Barroso (2004), a autonomia das escolas pode simultaneamente constituir um instrumento de valorização da decisão local e um mecanismo de regulação indireta por parte do

Estado. Esta ambivalência traduz uma tensão estrutural entre autonomia e controlo que atravessa o sistema educativo português.

Neste enquadramento, a Lei de Bases não define modelos concretos de administração e gestão escolar, funcionando antes como um quadro normativo orientador. A sua concretização dependeria de legislação subsequente e da capacidade das organizações escolares para interpretar e operacionalizar os princípios nela consagrados.

Assim, a Lei de Bases deve ser entendida como um dispositivo estruturante que estabelece as bases para uma governação educativa mais descentralizada e participativa, mas cuja materialização prática implica processos complexos de mediação organizacional e de adaptação aos contextos locais.

2.1. Evolução legislativa e implicações na administração e gestão

A operacionalização dos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) traduziu-se num processo progressivo e não linear de transformação dos modelos de administração e gestão escolar em Portugal. Este percurso reflete não apenas opções legislativas nacionais, mas também influências internacionais e mudanças mais amplas nas formas de regulação das políticas públicas, particularmente no domínio da educação.

Neste sentido, a evolução legislativa deve ser analisada à luz das transformações do papel do Estado, designadamente da transição de um modelo de administração centralizada para formas de regulação mais complexas, que combinam descentralização, autonomia organizacional e mecanismos de controlo e avaliação. Como sublinha João Barroso, este processo corresponde à emergência de novas formas de regulação educativa, em que o Estado deixa de exercer um controlo direto sobre as escolas para assumir funções de definição de normas, monitorização e avaliação (Barroso, 2005).

Um primeiro momento relevante na concretização destes princípios ocorre com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que institui um modelo de gestão democrática assente em órgãos colegiais. Este diploma representa uma tentativa de materializar os ideais de participação e descentralização inscritos na Lei de Bases, conferindo um papel ativo aos diferentes membros da comunidade educativa — docentes, alunos, pais e pessoal não docente — na definição das orientações estratégicas e pedagógicas da escola.

Do ponto de vista teórico, este modelo pode ser interpretado à luz das abordagens participativas da organização escolar, que valorizam a colegialidade, a deliberação e a construção coletiva das decisões. No entanto, como refere Licínio Lima, a escola não funciona como uma organização puramente racional ou consensual, sendo antes um espaço onde coexistem e se confrontam diferentes interesses, valores e racionalidades (Lima, 2008). Neste sentido, a gestão democrática não elimina os conflitos organizacionais, antes os torna mais visíveis e sujeitos a processos de negociação.

A dispersão de competências por múltiplos órgãos colegiais revelou, em muitos contextos, dificuldades ao nível da coordenação e da eficácia da ação organizacional. A ausência de uma liderança claramente definida pode ter contribuído para processos decisórios mais lentos e para uma menor capacidade de resposta a desafios emergentes. Esta situação foi progressivamente problematizada no debate académico e político, abrindo caminho a uma reconfiguração dos modelos de gestão escolar.

A partir da década de 2000, as políticas educativas portuguesas passam a ser influenciadas por tendências internacionais associadas à chamada Nova Gestão Pública (New Public Management), que introduz uma ênfase na eficiência, na avaliação de desempenho, na responsabilização e na orientação para resultados. Este paradigma promove a adoção de práticas de gestão inspiradas no setor privado, bem como a redefinição dos papéis dos diferentes atores organizacionais.

É neste contexto que surge o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que constitui um ponto de inflexão na administração e gestão escolar em Portugal. Este diploma introduz a figura do diretor como órgão unipessoal, substituindo o modelo colegial anteriormente vigente. A concentração de poderes na figura do diretor visa reforçar a capacidade de decisão, a coerência estratégica e a eficácia organizacional.

Segundo João Barroso, esta mudança deve ser interpretada no quadro de uma reconfiguração das formas de regulação estatal, em que a autonomia das organizações é acompanhada por mecanismos de avaliação e prestação de contas (Barroso, 2005). A liderança escolar assume, assim, uma dimensão estratégica, orientada para a consecução de objetivos definidos a nível central, mas operacionalizados localmente.

Contudo, esta transformação levanta questões relevantes do ponto de vista teórico e político. A centralização da liderança pode contribuir para uma maior eficiência na tomada de decisão, mas também pode limitar a participação dos diferentes atores

educativos. Neste sentido, Licínio Lima alerta para o risco de uma deriva gerencialista, caracterizada pela adoção de lógicas de gestão empresarial que podem desvalorizar a dimensão pedagógica e democrática da escola (Lima, 2011).

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, vem reforçar este modelo, introduzindo ajustamentos ao nível dos procedimentos de seleção e avaliação dos diretores, bem como dos mecanismos de supervisão e controlo. Este diploma consolida a figura do diretor como líder central da organização escolar, com responsabilidades acrescidas ao nível da gestão pedagógica, administrativa e financeira.

Paralelamente, o processo de descentralização conhece um novo impulso com o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que transfere para as autarquias locais um conjunto alargado de competências no domínio da educação. Esta reforma traduz uma lógica de territorialização das políticas educativas, aproximando os processos de decisão das realidades locais.

Como já tinha referido António Teodoro, a reconfiguração do sistema de gestão escolar implica a existência de múltiplos centros de decisão e a necessidade de articulação entre diferentes níveis de governação — central, local e organizacional (Teodoro, 2001). Neste quadro, a governação das escolas torna-se mais complexa, exigindo novas competências às lideranças escolares, nomeadamente ao nível da negociação, da mediação e da construção de parcerias.

Esta complexidade é particularmente evidente em territórios de baixa densidade populacional, como as Terras de Sícó. Nestes contextos, as escolas enfrentam desafios específicos, relacionados com a dispersão geográfica, a diminuição da população escolar, a escassez de recursos e as fragilidades socioeconómicas. A liderança escolar assume, assim, um papel crucial na adaptação das políticas educativas às condições locais, bem como na mobilização da comunidade em torno do projeto educativo.

A evolução legislativa do sistema educativo português pode, assim, ser interpretada como um processo marcado por tensões entre diferentes lógicas de governação. Por um lado, a valorização da participação e da democratização; por outro, a ênfase na eficiência, na responsabilização e no controlo. Estas tensões refletem debates mais amplos sobre o papel do Estado, a natureza das organizações públicas e as formas de regulação das políticas educativas.

Deste modo, a análise da evolução dos modelos de administração e gestão escolar não pode limitar-se a uma leitura normativa dos diplomas legais, devendo antes integrar uma perspetiva crítica que considere as condições concretas de implementação, as dinâmicas organizacionais e os contextos territoriais. Só assim é possível compreender plenamente os desafios que se colocam às lideranças escolares, particularmente em contextos como as Terras de Sicó, onde a escola assume um papel central na coesão social e no desenvolvimento local.

2.2 Eleição unipessoal do Diretor

“A justificação apresentada para a criação da figura do Director inscreve-se no quadro de uma ideologia de feição tecnocrática e gerencialista, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança colegial, desprezando a experiência e os dados da investigação” (Lima, 2008: 2).

A eleição unipessoal do diretor escolar, formalizada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, trouxe uma nova configuração ao panorama educativo português, concentrando no diretor um papel central na gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas. Este novo modelo unipessoal apresenta vantagens em termos de agilidade na tomada de decisões, mas também implicou uma maior centralização de responsabilidades e de poder de decisão.

A criação da figura do diretor visou responder à necessidade de clarificação das lideranças, atribuindo a uma única pessoa a responsabilidade de coordenar a ação da escola. A tomada de decisão e a prestação de contas passaram a estar no centro deste modelo, reforçando o papel do diretor como figura central no funcionamento das instituições escolares.

Após a análise do impacto das mudanças legislativas no papel e nas responsabilidades dos diretores escolares em Portugal, é fundamental estruturar uma visão cronológica dessas alterações, destacando os principais marcos legais que moldaram a função de direção escolar. A tabela seguinte sintetiza essa evolução, desde a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) até à municipalização introduzida em 2019.

Quadro 3. Evolução da Legislação sobre a Direção da Escola em Portugal (1986 - Atualidade)

Ano	Legislação	Modalidade de Eleição do Diretor	Atores Envolvidos na Eleição	Processo de Eleição ou Nomeação	Consequências das Alterações na Gestão Escolar
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo	Não especificado	Não especificado	Nomeação centralizada no Ministério da Educação.	Estabelecimento dos princípios gerais do sistema educativo.
1989	Decreto-Lei n.º 43/89	Nomeação Direta	Ministério da Educação, critérios específicos e perfil para seleção dos diretores.	Nomeação direta com critérios definidos.	Introdução de critérios para a escolha dos diretores.
1991	Decreto-Lei n.º 172/91	Nomeação Direta	Ministério da Educação, sem alterações significativas.	Nomeação direta mantida.	Continuação da nomeação direta.
1998	Decreto-Lei n.º 115-A/98	Eleição por Colégio Eleitoral	Professores, pais, alunos e funcionários (colégio eleitoral).	Transição para eleição por colégio eleitoral.	Aumento da participação e representatividade na escolha dos diretores.
2008	Decreto-Lei n.º 75/2008	Eleição Direta	Professores, pais, alunos e funcionários (eleição direta).	Eleição direta consolidada.	Participação ativa da comunidade educativa na escolha dos diretores.
2012	Decreto-Lei n.º 137/2012	Ajustes na Eleição Direta	Professores, pais, alunos e funcionários (eleição direta). Critérios mais específicos para elegibilidade e mecanismos de fiscalização introduzidos.	Eleição direta com critérios ajustados.	Refinamento do processo de eleição direta para garantir transparência e fiscalização.

A análise da evolução legislativa revela uma trajetória marcada pela transição de uma gestão centralizada para uma gestão mais participativa e democrática, culminando na eleição direta do diretor escolar. A LBSE (1986) lançou as bases para as futuras mudanças, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 introduziu a eleição por colégio eleitoral, e o Decreto-Lei n.º 75/2008 instituiu o modelo unipessoal. Este foi posteriormente ajustado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, que procurou reforçar a transparência e a fiscalização.

Nos anos mais recentes, o Decreto-Lei n.º 21/2019 introduziu a municipalização da educação, transferindo competências para as autarquias locais e trazendo novos desafios de articulação entre os diretores e os poderes políticos locais. Esta reforma reforçou a dimensão descentralizadora, mas também expôs desigualdades regionais devido à diferente capacidade técnica e financeira dos municípios.

Em síntese, a evolução legislativa evidencia um movimento contínuo de reforço da autonomia das escolas e da centralidade do diretor, mas também um acréscimo de exigências legais e responsabilidades, que moldam de forma decisiva a função de liderança escolar em Portugal.

CAPÍTULO III - PERFIL DOS DIRETORES ESCOLARES EM PORTUGAL

3. Características e competências desejadas

O perfil e a ação dos diretores escolares são determinantes para a qualidade da governação das escolas e para a eficácia pedagógica, particularmente em territórios com vulnerabilidades demográficas e socioeconómicas. Lück (2011) destaca o diretor como agente de mobilização e coordenação de esforços, capaz de traduzir a missão educativa em prioridades operacionais, metas e resultados. Esta função não se esgota na gestão administrativa: exige visão estratégica, liderança pedagógica, capacidade de leitura do contexto e de alinhamento dos atores internos e externos. Em regiões de baixa densidade populacional, como as Terras de Sicó, a liderança tem ainda de acomodar constrangimentos logísticos, dispersão territorial e uma teia de interdependências com as autarquias e parceiros locais.

No plano estratégico, compete ao diretor formular e comunicar uma visão mobilizadora, sustentada em diagnósticos sólidos (dados de avaliação interna/externa, indicadores de sucesso/abandono, caracterização socioeconómica do território). Costa (2011) vinca que a eficácia da direção depende da capacidade de ligar visão a execução: transformar o Projeto Educativo em planos plurianuais, metas anuais e ciclos de melhoria com monitorização sistemática.

No plano pedagógico, o diretor enquanto líder de aprendizagem cria condições para a qualidade do ensino: coordena o trabalho curricular, sustenta a inovação pedagógica e regula processos de avaliação formativa e interna. Barroso (2005) sublinha a dupla natureza do cargo — gestor e líder educativo —, implicando que decisões sobre recursos, horários, formação e organização do trabalho docente estejam orientadas para a melhoria das aprendizagens.

A prestação de contas e a responsabilidade centralizada são hoje traços distintivos do perfil. O modelo unipessoal confere agilidade decisória, mas concentra accountability no diretor, que responde pelos resultados perante o Conselho Geral, a tutela, as autarquias e a comunidade. A literatura de liderança (Northouse, 2018) mostra que esta centralização pode aumentar a eficiência quando acompanhada de metas claras, métricas de desempenho e rotinas de acompanhamento; sem esses elementos, agrava a pressão

individual e o risco de decisões de curto prazo. Daqui decorre a importância de construir sistemas de monitorização interna (painéis de indicadores, ciclos PDCA, reuniões instrucionais) que sustentem decisões transparentes.

No plano ético, Azevedo (2003) advoga que integridade, justiça e transparência não são acessórios, mas condições de legitimidade. A liderança transformacional (Bass & Riggio, 2006) sugere quatro pilares úteis ao contexto escolar: influência idealizada (exemplo ético), motivação inspiracional (sentido de propósito), estimulação intelectual (inovação pedagógica) e consideração individualizada (desenvolvimento de pessoas). Estes pilares ajudam a balizar dilemas frequentes — alocação de recursos escassos, avaliação de desempenho, gestão de conflitos — e a consolidar uma cultura de confiança.

A dimensão relacional é igualmente crítica. A eficácia do diretor depende da qualidade das relações com docentes, alunos, famílias, técnicos e parceiros locais. A literatura (Yukl, 2013; Uhl-Bien, 2006) mostra que a liderança relacional, baseada em confiança, reciprocidade e coprodução de soluções, é preditora de melhores resultados organizacionais. Em meios rurais, onde as fronteiras entre escola e comunidade são mais porosas, esta competência torna-se decisiva para articular respostas (transportes, ação social escolar, projetos de enriquecimento curricular).

Em contextos de mudança normativa contínua, a flexibilidade cognitiva (Scott & Davis, 2007) passa a ser competência nuclear: interpretar diplomas, ajustar regulamentos internos, antecipar impactos e comunicar com clareza as implicações para práticas e pessoas. A isto junta-se a literacia de dados: ler, problematizar e usar evidência (quantitativa e qualitativa) para priorizar ações e avaliar efeitos.

Por fim, duas competências transversais consolidam o perfil: motivação autodeterminada (Deci & Ryan, 2000), que sustenta a persistência em ambientes exigentes, e inteligência emocional (Goleman, 2000), que suporta a autorregulação, a empatia e a gestão de climas organizacionais em períodos de tensão. Azevedo (2003) acrescenta atributos operacionais — escuta ativa, atitude positiva, decisão firme e capacidade de execução — que, em conjunto, distinguem o “bom gestor” do mero cumpridor de rotinas.

Tendo em conta estas múltiplas perspetivas teóricas, é pertinente sistematizar as competências e características desejadas no perfil do diretor escolar. O quadro seguinte apresenta uma síntese das dimensões da liderança escolar mais referidas na literatura nacional e internacional, funcionando como instrumento de leitura integrada.

Quadro 4. Características e Competências desejadas para Diretores Escolares

Dimensão da Liderança

Características e Competências

Liderança Transformadora

Capacidade de liderar mudanças significativas, alinhadas com as políticas educativas nacionais e as aspirações da comunidade escolar.

Habilidade de Diálogo e Colaboração

Competência para promover o diálogo com diversas partes interessadas, incluindo professores, alunos, famílias, autarquias e entidades representativas, visando uma participação efetiva.

Visão Estratégica

Capacidade de desenvolver e implementar uma visão estratégica para a escola, alinhada com os princípios fundamentais definidos pelo Conselho de Escola.

Gestão Transparente e Prestação de Contas

Competência para gerir de forma transparente, prestando contas à comunidade educativa e assegurando a conformidade com os documentos essenciais da escola.

Promoção da Participação Comunitária

Habilidade para promover a participação ativa da comunidade, integrando representantes de diversos setores no processo de tomada de decisão.

Adaptação a Mudanças Legislativas

Capacidade de compreender e se adaptar às mudanças legislativas, garantindo a conformidade da escola com os requisitos em evolução.

Compreensão da Complexidade Organizacional

Conhecimento profundo e constante análise da complexidade da cultura organizacional educativa, reconhecendo e respondendo às necessidades dos diversos atores da comunidade educativa.

Habilidades de Comunicação Efetiva

Competência para comunicar de maneira eficaz com todos os membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente de trabalho saudável.

Fonte: Adaptado de Azevedo (2003), Barroso (2005), Costa (2011) e Lück (2011)

Esta sistematização permite perceber que o diretor escolar em Portugal é chamado a exercer uma liderança transformadora, ética e relacional, articulando gestão administrativa com liderança pedagógica. A adaptação a mudanças legislativas, a promoção da participação comunitária e a comunicação eficaz surgem como competências transversais. Em territórios de baixa densidade populacional, como as Terras de Sícó, estas dimensões assumem ainda maior relevância, pois os diretores enfrentam o desafio de compensar a escassez de recursos com inovação, redes de cooperação e uma forte ligação às comunidades locais.

3.1 Desafios enfrentados pelos diretores

Os diretores escolares em Portugal enfrentam atualmente desafios complexos, que resultam da conjugação entre a intensificação da autonomia das escolas e o reforço das exigências de conformidade legal e de prestação de contas. Esta dupla dimensão cria uma tensão permanente entre a necessidade de liderar de forma transformadora, com visão estratégica e capacidade de mobilizar a comunidade educativa, e a pressão para responder a critérios de eficácia e eficiência impostos pelo enquadramento político e legislativo.

Um dos pontos críticos situa-se na articulação entre a liderança unipessoal do diretor e a atuação do Conselho Geral. Embora este órgão represente a dimensão democrática e participativa da gestão, a sua composição e funcionamento podem levantar dilemas quanto ao equilíbrio de forças no seio da escola. A eleição do diretor pelo Conselho Geral constitui, por si só, um mecanismo de legitimidade, mas pode simultaneamente gerar percepções de condicionamento face a interesses de grupos representados, sobretudo quando a autonomia executiva do diretor se vê limitada por fatores externos à dinâmica pedagógica.

Outro desafio recorrente é o risco de tecnocratização do cargo. O diretor é frequentemente confrontado com expectativas de desempenho que privilegiam a racionalidade instrumental e a rentabilização de recursos, em detrimento da centralidade da missão educativa. Este enquadramento exige que o diretor consiga compatibilizar a gestão administrativa e financeira com uma liderança pedagógica inspiradora, capaz de promover valores, equidade e inovação educativa.

Neste contexto, os diretores lidam com pressões externas para garantir resultados mensuráveis e, em simultâneo, com a exigência interna de manter processos democráticos de participação. Este equilíbrio é particularmente delicado: por um lado, a comunidade espera uma escola inclusiva e centrada no sucesso dos alunos; por outro, a tutela e os órgãos de supervisão reclamam eficácia e transparência na utilização de recursos e na obtenção de resultados.

Assim, o perfil de liderança exigido aos diretores vai além da dimensão burocrática. Implica a capacidade de construir comunidades escolares coesas, gerir tensões institucionais e assegurar que a escola se mantenha fiel à sua função primordial: formar cidadãos críticos, competentes e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

3.2 Relação entre o poder político e a Gestão Escolar

A relação entre o poder político e a Gestão Escolar em Portugal sofreu uma transformação profunda desde meados da década de 2000, marcada pela valorização da autonomia das escolas, pela cultura de avaliação e pela prestação de contas. O XVII Governo Constitucional assumiu, em 2005, uma agenda de modernização centrada na qualificação, na inovação e na eficiência dos serviços públicos, onde a educação ocupou lugar prioritário. Neste contexto, os contratos de autonomia surgiram como instrumento político para reforçar a responsabilidade das instituições e aproximar o sistema educativo dos padrões da União Europeia.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 representou um marco nesta evolução, ao instituir a figura do diretor unipessoal como órgão máximo de administração e gestão das escolas. Este diploma, inspirado nas lógicas da nova gestão pública, concentrou no diretor a autoridade executiva e conferiu-lhe um papel estratégico na implementação das políticas educativas. Em contrapartida, criou-se o Conselho Geral, órgão colegial com funções de direção estratégica, que assegura a participação de professores, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade. Esta configuração introduziu um novo equilíbrio entre centralização de responsabilidades no diretor e legitimação democrática através do Conselho Geral.

A municipalização da educação, formalizada pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, aprofundou a descentralização administrativa ao transferir competências da tutela para as autarquias, nomeadamente na gestão de recursos humanos não docentes, nas infraestruturas escolares e na ação social. Esta mudança aproximou a gestão das realidades locais, mas também expôs desigualdades, dado que os municípios diferem substancialmente em capacidade técnica e financeira. Para os diretores, a descentralização traduziu-se na necessidade de negociar e articular estratégias com o poder local, preservando simultaneamente a conformidade com as orientações nacionais.

Em síntese, a evolução da governação escolar em Portugal tem colocado os diretores no centro de um sistema multinível, onde a relação com o poder político se expressa em três dimensões fundamentais: (i) a autonomia, como espaço de decisão e inovação; (ii) a prestação de contas, como exigência de transparência e responsabilidade; e (iii) a coordenação com as autarquias, como fator crítico para assegurar equidade territorial. O desafio consiste em equilibrar estas três dimensões sem comprometer a missão educativa, garantindo que a Gestão Escolar continua a servir, em primeiro lugar, a formação e o sucesso dos alunos.

3.3 Remuneração dos diretores escolares na escola pública portuguesa

A remuneração dos diretores escolares nas escolas públicas de Portugal é definida por um conjunto de critérios estabelecidos pela legislação, especialmente pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Entre os principais fatores que influenciam essa remuneração, destaca-se o número de alunos que cada escola ou agrupamento recebe. Esse critério é um dos mais decisivos para o cálculo do vencimento, mas também é responsável por criar significativas disparidades entre diretores de grandes centros urbanos e aqueles que lideram escolas em áreas rurais, muitas vezes de menor dimensão.

O legislador estabelece uma diferenciação remuneratória dos cargos de direção em função da dimensão dos agrupamentos de escolas, assumindo implicitamente que o aumento do número de alunos e da complexidade organizacional implica um acréscimo das responsabilidades associadas ao exercício da função diretiva (Decreto Regulamentar n.º 5/2010, de 24 de dezembro).

Nos grandes centros urbanos, onde o número de alunos por agrupamento tende a ser mais elevado, os diretores beneficiam de remunerações mais altas, uma vez que a complexidade administrativa e o volume de trabalho são proporcionalmente superiores. No entanto, a realidade é distinta nas escolas de menor dimensão, particularmente localizadas em regiões do interior do país. Nessas áreas, apesar da menor população estudantil, os diretores enfrentam desafios específicos associados à dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino, ao envelhecimento demográfico, à redução do número de alunos e à necessidade de assegurar a manutenção da oferta educativa. Embora o regime remuneratório considere a dimensão dos agrupamentos e a complexidade organizacional, a legislação não prevê diferenciações específicas relacionadas com as características territoriais ou demográficas dos contextos onde as escolas se inserem (Decreto Regulamentar n.º 5/2010).

Além da questão do número de alunos, a remuneração dos diretores escolares é igualmente influenciada por outros critérios definidos pela legislação, como o grau de autonomia da escola, a complexidade da gestão e o contexto socioeconómico da comunidade servida. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e o Decreto-Lei n.º 75/2008, que regulamenta a autonomia, administração e gestão das escolas, estabelecem que, quanto maior a autonomia da instituição e mais complexo o contexto de gestão, maior a responsabilidade atribuída ao diretor, o que pode refletir-se em ajustamentos remuneratórios. No entanto, o sistema de remuneração ainda não parece considerar plenamente as especificidades regionais e contextuais, o que leva a disparidades significativas entre diretores de escolas situadas em áreas urbanas e rurais, perpetuando um modelo que privilegia as escolas com maior número de alunos. Apesar de o regime jurídico reconhecer diferentes níveis de complexidade organizacional, o sistema remuneratório continua essencialmente indexado à dimensão dos agrupamentos de escolas. Neste contexto, os desafios específicos associados aos territórios de baixa densidade populacional não encontram expressão direta nos critérios de remuneração previstos na legislação (Decreto Regulamentar n.º 5/2010).

Este cenário de desigualdade é agravado pela pressão crescente colocada sobre as escolas em áreas menos povoadas. A diminuição constante de alunos, causada em parte pelo despovoamento das zonas rurais, não só tem impacto direto na organização das escolas, como também nas condições de trabalho e na disponibilidade de recursos. Nos territórios de baixa densidade populacional, os agrupamentos enfrentam desafios específicos

associados à dispersão geográfica, à redução da população escolar e à necessidade de assegurar uma oferta educativa adequada às características locais (Barroso, 2005; OCDE, 2019a). As atuais políticas de remuneração escolar em Portugal estabelecem que os diretores de escolas maiores, em áreas urbanas, recebem salários mais elevados, enquanto aqueles que lideram escolas em regiões rurais ou de menor dimensão recebem menos (Barroso, 2005). Este modelo, focado no número de alunos, pode dificultar a atração de candidatos qualificados para escolas em zonas do interior, onde os desafios da gestão escolar, apesar de diferentes, são igualmente complexos. Como sugere Lima (2008), a gestão escolar em áreas menos povoadas requer um modelo mais sensível às diferenças regionais, que tenha em conta não só a dimensão da escola, mas também as especificidades socioeconómicas da comunidade.

A introdução do processo de municipalização das escolas em 2018, no âmbito da descentralização administrativa, trouxe diferentes desafios para os diretores escolares, sobretudo nas áreas rurais. Este processo transferiu várias competências para as autarquias locais, obrigando os diretores a coordenar com as autoridades municipais a gestão de recursos e serviços escolares, como a manutenção dos edifícios e o fornecimento de refeições escolares. Embora esta mudança tenha sido vista como uma forma de aproximar a Gestão Escolar das realidades locais, a municipalização criou níveis de complexidade para os diretores. A transferência de competências para as autarquias locais, concretizada através do Decreto-Lei n.º 21/2019, introduziu novas formas de articulação entre escolas e municípios, reforçando o papel das entidades locais na gestão de recursos e serviços educativos.

Nas regiões menos densamente povoadas, as autarquias tendem a ter menos recursos financeiros e humanos, o que significa que as escolas enfrentam uma maior burocratização sem o correspondente aumento de apoio, tanto em termos de pessoal administrativo quanto de financiamento. Esta situação coloca os diretores escolares numa posição difícil, uma vez que lhes são exigidas competências adicionais de gestão e coordenação com as autoridades locais, sem que isso se reflita numa melhoria da sua remuneração. A implementação das políticas de descentralização exige uma articulação equilibrada entre autonomia escolar e coordenação local, de forma a garantir que as especificidades dos diferentes territórios sejam consideradas nos processos de gestão educativa (Barroso, 2005; Lima, 2008).

As disparidades salariais entre diretores de escolas urbanas e rurais não apenas afetam a equidade do sistema educativo, mas também perpetuam as desigualdades já existentes entre escolas de diferentes regiões do país. A falta de incentivos financeiros suficientes para os diretores em áreas rurais ou interior, muitas vezes associada à falta de recursos e ao isolamento geográfico, pode desincentivar a implementação de projetos educativos inovadores. A escassez de candidatos qualificados para os cargos de direção em escolas de menor dimensão é um dos problemas mais prementes neste contexto, uma vez que a capacidade de atrair e reter lideranças motivadas é essencial para o sucesso das escolas (OCDE, 2019).

Em termos de política educativa, a OCDE (2019) aponta que uma liderança escolar eficaz é um dos fatores mais importantes para a melhoria dos resultados educativos, o que sugere a necessidade de reavaliar as políticas de remuneração para garantir que os diretores, independentemente da localização da escola, sejam devidamente compensados pelos desafios que enfrentam. No contexto português, Azevedo (2003) refere que a Gestão Escolar envolve responsabilidades que não dependem apenas da dimensão do corpo estudantil, mas também de fatores contextuais e regionais, o que torna a função de diretor igualmente exigente em diferentes zonas do país. Da mesma forma, Barroso (2006) salienta que as políticas atuais de remuneração dos diretores não consideram adequadamente as variáveis regionais e contextuais, o que contribui para a manutenção das disparidades entre as escolas urbanas e rurais.

3.4 A avaliação dos diretores escolares no contexto da gestão escolar em Portugal

A avaliação dos diretores escolares constitui um instrumento central na regulação e melhoria do sistema educativo, assumindo um papel determinante na promoção da qualidade das práticas de liderança e gestão nas escolas. No contexto português, este processo encontra-se enquadrado por um conjunto de normativos legais que visam assegurar a transparência, a responsabilização e a eficácia das lideranças escolares.

Em particular, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, estabelece o regime de avaliação do desempenho do pessoal docente, incluindo os diretores escolares, definindo critérios, procedimentos e dimensões de análise. Este enquadramento

normativo prevê uma avaliação estruturada, baseada em indicadores objetivos, contemplando diferentes dimensões do exercício da função, designadamente a liderança pedagógica, a gestão organizacional e a articulação com a comunidade educativa. O modelo integra componentes de autoavaliação, avaliação interna e apreciação por órgãos de administração e gestão, permitindo uma análise abrangente e sistemática do desempenho.

A avaliação dos diretores deve ser entendida no quadro mais amplo das políticas educativas portuguesas, nomeadamente no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que consagra os princípios da qualidade, da autonomia e da responsabilidade das instituições escolares. Neste sentido, a avaliação emerge como um mecanismo que articula a regulação do sistema com o desenvolvimento organizacional das escolas, contribuindo para a melhoria contínua das práticas educativas.

Do ponto de vista teórico, a literatura sobre administração e liderança escolar sublinha a importância da avaliação enquanto instrumento de reforço da eficácia organizacional. Como referem Costa e Castanheira (2015), a liderança escolar deve ser analisada numa perspetiva organizacional, integrando dimensões estratégicas, pedagógicas e relacionais, o que implica a necessidade de dispositivos de avaliação que captem essa complexidade.

Neste contexto, a avaliação do desempenho dos diretores escolares pode ser compreendida a partir de quatro dimensões fundamentais. Em primeiro lugar, a liderança estratégica, que diz respeito à capacidade do diretor para definir e implementar uma visão orientada para o desenvolvimento da escola, alinhada com o projeto educativo. Em segundo lugar, a gestão de recursos, que envolve a administração eficiente dos recursos humanos, financeiros e materiais. Em terceiro lugar, a promoção do sucesso educativo, traduzida na implementação de práticas pedagógicas que visem a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. Por último, a relação com a comunidade educativa, que implica a capacidade de mobilizar e envolver os diferentes atores escolares, promovendo uma cultura de participação e colaboração.

A avaliação assume igualmente um papel relevante no reforço da transparência e da prestação de contas no sistema educativo. Neste sentido, a literatura destaca que a existência de mecanismos de avaliação contribui para legitimar a ação dos diretores, promovendo a confiança entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa. Como sublinha Nóvoa (2020), a liderança escolar adquire valor público quando se ancora

em práticas transparentes e orientadas para o bem comum, sendo a avaliação um elemento essencial nesse processo.

Importa ainda considerar que a avaliação das lideranças escolares deve atender às especificidades dos contextos educativos. A diversidade de realidades, particularmente em territórios de baixa densidade populacional, exige uma abordagem que reconheça as características próprias de cada escola. Neste sentido, autores como Lima (2008) defendem que a organização escolar deve ser analisada à luz dos seus contextos sociais e institucionais, o que implica a necessidade de processos de avaliação flexíveis e contextualizados.

Assim, a avaliação dos diretores escolares em Portugal configura-se como um instrumento multifacetado, que articula funções de regulação, desenvolvimento profissional e melhoria organizacional. Sustentada por um enquadramento legal consistente e por contributos teóricos relevantes no domínio da administração educacional, a avaliação contribui para o fortalecimento da liderança escolar e para a construção de um sistema educativo mais eficaz, equitativo e orientado para a qualidade.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

4. Problemática, questão da investigação e objetivos

A presente investigação assume uma abordagem qualitativa, de carácter exploratório e interpretativo, centrada na compreensão das perceções e experiências dos diretores escolares no contexto específico das Terras de Sicó. Este tipo de abordagem revela-se particularmente adequado ao estudo de fenómenos complexos e contextualizados, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas de gestão e liderança escolar (Amado, 2017).

A problemática da presente investigação inscreve-se no domínio da administração e gestão escolar em contextos territoriais de baixa densidade populacional, tomando como caso de estudo as Terras de Sicó. Estes territórios caracterizam-se por dinâmicas demográficas regressivas, envelhecimento populacional, fragilidade socioeconómica e limitações ao nível dos recursos institucionais, fatores que influenciam diretamente o funcionamento das organizações escolares e, em particular, o exercício da função de direção.

Neste contexto, a escola assume-se não apenas como uma instituição educativa, mas como um agente estruturante do território, desempenhando funções sociais, culturais e de coesão comunitária. Consequentemente, o diretor escolar é convocado a exercer uma liderança que ultrapassa a dimensão administrativa, integrando competências de mediação institucional, articulação com o poder local e adaptação estratégica a contextos de vulnerabilidade. Neste sentido, a investigação procura contribuir para a compreensão das interações entre políticas educativas, contextos territoriais e práticas de liderança escolar, numa perspetiva situada e contextualizada.

Questão de investigação:

De que modo as especificidades territoriais, demográficas e institucionais das Terras de Sicó condicionam o exercício da liderança e da gestão escolar pelos diretores dos agrupamentos de escolas, no contexto das transformações das políticas educativas em Portugal?

Objetivo geral:

Analisar de que modo as especificidades territoriais, demográficas e institucionais das Terras de Sicó, em articulação com as transformações legislativas, influenciam as práticas de liderança e gestão dos diretores escolares.

Objetivos específicos:

- **Caracterizar** o percurso profissional e o perfil dos diretores escolares entrevistados;
- **Analisar** as percepções dos diretores relativamente às mudanças legislativas no domínio da gestão escolar;
- **Examinar** de que modo essas mudanças se traduzem nas práticas de liderança e gestão;
- **Compreender** o impacto das especificidades territoriais das Terras de Sicó no exercício da função de diretor;
- **Identificar** os principais desafios enfrentados pelos diretores em contextos de baixa densidade populacional e as estratégias adotadas para lhes dar resposta;
- **Analisar** a articulação entre os agrupamentos de escolas e os diferentes atores institucionais, nomeadamente a comunidade educativa e as autarquias.

4.1 Paradigma e tipo de estudo

A definição do paradigma de investigação constitui um momento central no desenho metodológico de qualquer estudo científico, na medida em que orienta as opções epistemológicas, teóricas e técnicas que sustentam todo o processo investigativo. Como referem Almeida e Freire (2008), a investigação científica implica a adoção de procedimentos rigorosos e coerentes com os objetivos definidos.

No domínio das Ciências da Educação, distinguem-se, de forma clássica, duas grandes abordagens metodológicas: a quantitativa e a qualitativa. Estas diferenciam-se não apenas pelas técnicas utilizadas, mas também pelos pressupostos epistemológicos que as sustentam. Enquanto a abordagem quantitativa privilegia a mensuração, a generalização e a explicação causal dos fenómenos, a abordagem qualitativa centra-se na compreensão dos significados, das experiências e das interpretações dos atores sociais (Bell, 2002).

Tendo em conta a natureza da problemática em estudo — centrada na compreensão das práticas de liderança dos diretores escolares e na forma como estes interpretam e operacionalizam as mudanças legislativas em contextos específicos —, optou-se por uma abordagem qualitativa. Este paradigma revela-se particularmente adequado quando se pretende compreender fenómenos complexos inseridos em contextos sociais concretos, privilegiando uma lógica descritiva, interpretativa e indutiva (Carmo & Ferreira, 2008).

Neste enquadramento, os dados assumem a forma de discursos e narrativas, permitindo aceder às representações e significados atribuídos pelos participantes às suas práticas (Bogdan & Biklen, 2013). Tal como refere Fortin (1999), a investigação qualitativa visa compreender os fenómenos tal como se apresentam, sem proceder à sua manipulação.

No que respeita ao tipo de estudo, a investigação assume a natureza de um estudo qualitativo de carácter exploratório, incidindo sobre os agrupamentos de escolas localizados nas Terras de Sícó.

A escolha desta estratégia metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, de forma integrada, a relação entre as mudanças legislativas, as práticas de liderança e as especificidades territoriais das Terras de Sícó, não sendo possível dissociar estes elementos do contexto em que se manifestam.

Importa, contudo, reconhecer que os estudos qualitativos apresentam limitações, nomeadamente ao nível da generalização dos resultados. No entanto, esta limitação não compromete o seu valor científico, uma vez que o objetivo da investigação qualitativa reside na compreensão aprofundada dos fenómenos e não na sua generalização estatística (Bell, 2002).

Por fim, a validade e a fiabilidade da investigação foram asseguradas através da adoção de critérios de rigor próprios da investigação qualitativa. De acordo com Lincoln e Guba (1985), estes critérios incluem a credibilidade, a transferibilidade, a consistência e a confirmabilidade. O guião da entrevista foi validado junto de dois diretores que não constituem a nossa amostra.

A opção pelo paradigma qualitativo revela-se coerente com os objetivos da investigação, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas de liderança escolar nas Terras de Sícó e da forma como estas se articulam com o enquadramento legislativo e com as dinâmicas territoriais.

4.2 Participantes do estudo

A recolha de dados empíricos incidiu sobre um conjunto de quatro diretores de agrupamentos de escolas localizados nas Terras de Sícó, selecionados através de uma amostragem intencional. Esta opção metodológica teve em consideração a relevância destes participantes enquanto atores-chave no domínio da administração e gestão escolar, dada a sua experiência direta no exercício de funções de direção em contextos territoriais de baixa densidade populacional.

A seleção dos participantes não obedeceu a critérios estatísticos, mas a uma lógica qualitativa, centrada na profundidade da análise e na riqueza interpretativa dos discursos recolhidos. Como referem Bogdan e Biklen (2013), na investigação qualitativa, a escolha dos participantes deve privilegiar a sua pertinência para o fenómeno em estudo, em detrimento da representatividade numérica.

Neste sentido, os diretores selecionados representam diferentes agrupamentos de escolas inseridos no território das Terras de Sícó, permitindo captar uma diversidade de experiências e contextos organizacionais, ainda que partilhando características comuns associadas à ruralidade, à dispersão geográfica e à baixa densidade populacional.

A inclusão destes participantes possibilitou uma análise aprofundada das perceções relativas às mudanças legislativas, às práticas de liderança escolar e à influência das especificidades territoriais no exercício da função de diretor, contribuindo para uma compreensão integrada e comparativa das dinâmicas organizacionais existentes na região.

4.3 Entrevista semiestruturada

No âmbito da presente investigação, recorreu-se à entrevista semiestruturada como principal técnica de recolha de dados. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela utilização de um guião previamente definido, que orienta a interação com os participantes, permitindo simultaneamente flexibilidade na exploração de temas emergentes (Quivy & Campenhoudt, 2008).

As entrevistas foram realizadas a quatro diretores de agrupamentos de escolas das Terras de Sícó, o que permitiu captar diferentes perspetivas sobre a liderança escolar em contextos de baixa densidade populacional. A interação direta com os participantes

facilitou o aprofundamento das respostas, bem como a clarificação de ideias e a exploração de dimensões não previstas inicialmente.

No que respeita à validação do guião de entrevista, este foi objeto de um processo de validação de conteúdo, assegurando a sua adequação aos objetivos da investigação e à problemática em análise. Numa primeira fase, o guião foi construído com base na revisão da literatura e no enquadramento teórico desenvolvido, garantindo a correspondência entre as questões formuladas e as dimensões analíticas definidas. Posteriormente, o guião foi submetido à apreciação da orientadora científica do estudo, tendo sido objeto de ajustamentos ao nível da clareza, pertinência e coerência das questões. Adicionalmente, o guião foi alvo de uma revisão cuidada ao nível da clareza e da coerência interna, tendo sido ajustado antes da sua aplicação, de modo a garantir a compreensibilidade das questões por parte dos participantes, em conformidade com as recomendações da investigação qualitativa (Amado, 2017). Foi aplicado a dois diretores que não fazem parte da amostra e não sofreu alterações.

Importa, contudo, referir que uma das entrevistas foi realizada em formato escrito, por constrangimentos de disponibilidade do participante. Apesar de não permitir a interação direta característica da entrevista presencial, esta modalidade possibilitou a recolha de informação relevante e estruturada, tendo sido assegurado que as respostas incidiam sobre o mesmo guião utilizado nas restantes entrevistas.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a utilização de diferentes formas de recolha de dados no âmbito de uma mesma técnica pode ser metodologicamente aceitável, desde que se mantenha a coerência dos instrumentos e dos objetivos da investigação. Neste caso, a uniformização do guião permitiu garantir a comparabilidade dos dados recolhidos.

Importa ainda reconhecer que esta opção constitui uma limitação do estudo, na medida em que a entrevista escrita não permite captar elementos paralinguísticos, como o tom de voz, as hesitações ou as expressões faciais, que podem enriquecer a interpretação dos dados (Bell, 2002). Ainda assim, a inclusão deste testemunho revelou-se pertinente, permitindo integrar a perspetiva de um ator relevante para o fenómeno em análise.

Deste modo, e apesar desta especificidade, considera-se que a consistência global dos dados recolhidos não foi comprometida, tendo sido assegurada a coerência metodológica e a adequação da técnica aos objetivos da investigação.

Objetivos das entrevistas

- Caracterizar o percurso profissional e motivação dos diretores.
- Analisar a percepção dos diretores sobre as mudanças legislativas e a descentralização de competências.
- Conhecer os principais desafios da gestão em territórios de baixa densidade populacional.
- Explorar a forma como as relações institucionais (comunidade educativa, autarquias, serviços do Ministério) influenciam a liderança.
- Recolher sugestões sobre o futuro da gestão escolar nas Terras de Sicó.

4.4 Planeamento das entrevistas

As entrevistas foram realizadas durante o primeiro trimestre de 2026, no âmbito do trabalho de campo desenvolvido nas Terras de Sicó. O planeamento da recolha de dados iniciou-se com a definição dos participantes a entrevistar, tendo sido adotada uma estratégia de amostragem intencional.

De acordo com Fortin (1999), a seleção dos participantes em investigação qualitativa deve recair sobre indivíduos capazes de fornecer dados ricos e pertinentes relativamente ao fenómeno em estudo. Neste sentido, optou-se por entrevistar quatro diretores de agrupamentos de escolas localizados nas Terras de Sicó, enquanto atores privilegiados no domínio da administração e gestão escolar.

A escolha destes participantes teve em consideração não apenas a sua função, mas também a diversidade de contextos organizacionais representados, ainda que inseridos no mesmo território. Procurou-se incluir agrupamentos com características distintas, nomeadamente ao nível da dimensão, da localização e das especificidades socioterritoriais, permitindo uma análise mais rica e comparativa das práticas de liderança em contexto de baixa densidade populacional.

Tal como referem Carmo e Ferreira (2008), a seleção dos participantes deve ser adequada aos objetivos da investigação, podendo assumir um carácter intencional quando se pretende inquirir informadores qualificados. No presente estudo, os diretores entrevistados constituem esse tipo de participantes, dada a sua experiência direta na gestão das organizações escolares.

O processo de contacto com os participantes foi formalizado através do envio de um email, no qual se explicitavam os objetivos do estudo, a natureza da investigação e o convite à participação. Posteriormente, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos diretores, respeitando os princípios éticos e de conveniência dos participantes, tal como recomendado por Bell (2002).

No que respeita à condução das entrevistas, foi utilizado um guião semiestruturado (cf. Anexo I), previamente validado, organizado em diferentes blocos temáticos, designadamente: perfil do diretor, contexto territorial, impacto da legislação, dinâmicas institucionais, desafios e estratégias de liderança. Este guião comum permitiu assegurar a comparabilidade das respostas, garantindo simultaneamente a flexibilidade necessária para aprofundar aspetos emergentes durante a interação com os participantes.

A questão inicial da entrevista foi concebida com o propósito de facilitar a interação e criar um ambiente relacional favorável, recorrendo a uma abordagem gradual, conforme sugerido por Carmo e Ferreira (2008), através da utilização de perguntas introdutórias que permitissem ao entrevistado sentir-se confortável.

Importa ainda referir que, embora a maioria das entrevistas tenha sido realizada presencialmente, uma das entrevistas foi respondida em formato escrito, devido à indisponibilidade de agenda de um dos diretores. Apesar desta especificidade, foi utilizado o mesmo guião, garantindo a coerência dos dados recolhidos e a comparabilidade entre os diferentes participantes.

Importa ainda salientar que o conhecimento prévio do contexto por parte da investigadora constituiu um elemento facilitador no acesso aos participantes e na compreensão das dinâmicas locais, tendo sido, contudo, assegurada uma postura reflexiva e de distanciamento crítico ao longo do processo de recolha e análise dos dados.

Tal como sublinham Bogdan e Biklen (2013), a qualidade da entrevista qualitativa depende, em grande medida, da capacidade do investigador em escutar atentamente e valorizar o discurso do participante. Neste sentido, procurou-se criar condições para que os diretores partilhassem as suas experiências e perceções de forma livre e aprofundada.

Foram assegurados todos os princípios éticos inerentes à investigação em ciências sociais, nomeadamente o consentimento informado dos participantes, a confidencialidade das informações recolhidas e o anonimato dos entrevistados. Os participantes foram

informados sobre os objetivos do estudo e a utilização dos dados, tendo sido garantido o respeito pela sua privacidade e pela integridade das suas declarações.

Deste modo, o processo de planeamento e realização das entrevistas revelou-se coerente com o paradigma qualitativo adotado, assegurando a recolha de dados ricos, contextualizados e relevantes para a análise das práticas de liderança escolar nas Terras de Sicó.

4.5 Análise de conteúdo

No que respeita ao tratamento dos dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a organização, categorização e interpretação sistemática das informações recolhidas. Esta técnica revelou-se particularmente adequada ao tratamento de materiais discursivos provenientes de entrevistas, possibilitando a identificação de padrões de significado e a realização de inferências fundamentadas.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a entrevista produz um conjunto de materiais que exigem um tratamento rigoroso e sistemático, sendo a análise de conteúdo um procedimento privilegiado para organizar e interpretar a informação recolhida, assegurando a coerência e a validade da análise.

O corpus de análise foi constituído pelas entrevistas realizadas a quatro diretores de agrupamentos de escolas das Terras de Sicó. A maioria das entrevistas foi registada em suporte áudio, mediante consentimento informado dos participantes, sendo posteriormente objeto de transcrição integral. Como refere Bell (2002), a transcrição constitui uma etapa essencial na investigação qualitativa, garantindo a fidelidade dos dados e a sua adequada análise.

Importa referir que uma das entrevistas foi realizada em formato escrito, tendo sido enviada por correio eletrónico por uma das diretoras participantes, em virtude de constrangimentos de agenda. Apesar desta especificidade, foi utilizado o mesmo guião, assegurando a coerência e comparabilidade dos dados. Ainda que esta modalidade não permita captar elementos paralinguísticos, a sua inclusão revelou-se pertinente, permitindo integrar uma perspetiva relevante para o fenómeno em análise (Bell, 2002).

A análise dos dados desenvolveu-se segundo as três fases propostas por Bardin (2011):

Pré-análise

Procedeu-se à organização do corpus, através de uma leitura flutuante das entrevistas, definição das unidades de registo e de contexto e construção de um sistema inicial de categorias, orientado pelos objetivos da investigação.

Exploração do material

Realizou-se a codificação dos dados, mediante a identificação de unidades de registo e a sua classificação em categorias temáticas. Este processo combinou uma abordagem dedutiva, baseada no enquadramento teórico, com uma abordagem indutiva, permitindo a emergência de categorias a partir dos discursos dos participantes.

Tratamento, inferência e interpretação

Nesta fase procedeu-se à análise interpretativa dos dados, identificando padrões, convergências e divergências, articulando os resultados com o referencial teórico e com o contexto específico das Terras de Sicó.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), a análise de conteúdo permite realizar inferências válidas a partir das comunicações, desde que conduzida de forma sistemática e rigorosa. Neste estudo, a articulação entre dados empíricos, objetivos da investigação e enquadramento teórico revelou-se fundamental para assegurar a consistência dos resultados.

Atendendo à especificidade do contexto territorial e ao número reduzido de participantes, foi adotada uma estratégia de anonimização reforçada, omitindo referências explícitas a concelhos e a outros elementos potencialmente identificativos, de modo a salvaguardar o anonimato dos participantes e prevenir a sua eventual reidentificação.

De forma a garantir a organização e sistematização dos dados, foram atribuídos códigos aos diretores entrevistados, conforme apresentado no quadro seguinte.

Quadro 5 - Codificação dos participantes e caracterização dos contextos

Código	Tipologia territorial	Níveis de ensino	Características relevantes
D1	Misto (urbano/rural)	Pré-escolar ao Secundário	Proximidade a centro urbano; dinâmica demográfica positiva
D2	Baixa densidade	Pré-escolar ao 3.ºCiclo	Despovoamento; envelhecimento populacional
D3	Baixa densidade	Pré-escolar ao Secundário	Entrevista realizada por escrito; Contexto rural consolidado
D4	Baixa densidade	Pré-escolar ao Secundário	Contexto rural consolidado

Nota: A codificação dos diretores visa garantir o anonimato dos participantes, conforme os princípios éticos da investigação qualitativa.

A análise de conteúdo foi estruturada a partir de categorias e subcategorias construídas com base numa abordagem mista (dedutiva e indutiva), articulando os objetivos da investigação com os dados empíricos emergentes.

Categorias	Subcategorias
I – Contexto territorial e impacto na escola	1 – Caracterização do território
	2 – Influência da ruralidade e baixa densidade
	3 – Despovoamento e dinâmica demográfica
II – Liderança e práticas de gestão	4 – Estilo de liderança
	5 – Gestão participativa vs. unipessoal
	6 – Estratégias de coesão organizacional
III – Políticas educativas e autonomia	7 – Impacto da legislação
	8 – Autonomia vs. dependência das autarquias
	9 – Municipalização e gestão de recursos
IV – Relação com a comunidade educativa	10 – Relação com docentes
	11 – Envolvimento parental
	12 – Parcerias comunitárias
V – Desafios da gestão em territórios de baixa densidade	13 – Escassez de recursos
	14 – Inclusão e diversidade
	15 – Sustentabilidade das escolas
VI – Visão estratégica e futuro da gestão escolar	16 – Recomendações à tutela
	17 – Competências do diretor
	18 – Perspetivas futuras

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIOS DE DADOS

O presente capítulo destina-se à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos no âmbito da investigação sobre a gestão escolar nas Terras de Sicó, tendo por base quatro entrevistas semiestruturadas realizadas a diretores de agrupamentos de escolas deste território, uma das quais respondida por escrito, por constrangimentos de disponibilidade da participante. Em coerência com o enquadramento metodológico previamente definido, a interpretação do corpus foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, na perspetiva de Bardin (2011), articulando categorias construídas a partir dos objetivos do estudo com dimensões emergentes dos discursos dos participantes.

A análise apresentada procura dar resposta à questão de investigação formulada no capítulo metodológico — compreender de que modo as mudanças legislativas no domínio da administração e gestão escolar influenciam as práticas de liderança e a ação dos diretores nos agrupamentos das Terras de Sicó —, bem como aos objetivos específicos definidos, designadamente a caracterização do percurso profissional dos diretores, a análise das suas perceções sobre as transformações legislativas, a identificação dos principais desafios da gestão em contextos de baixa densidade populacional e a compreensão da articulação entre escola, comunidade e poder local.

Atendendo ao contexto territorial circunscrito da investigação e ao número reduzido de participantes, manteve-se a opção metodológica de anonimização reforçada, já explicitada no capítulo anterior, evitando a identificação direta ou indireta dos intervenientes. Assim, os excertos das entrevistas são apresentados com recurso aos códigos D1, D2, D3 e D4.

A estrutura do capítulo organiza-se em torno de seis eixos analíticos:

- (i) contexto territorial e impacto na escola;
- (ii) liderança e práticas de gestão;
- (iii) políticas educativas, autonomia e municipalização;
- (iv) relação com a comunidade educativa;
- (v) desafios da gestão em territórios de baixa densidade; e
- (vi) visão estratégica e perspetivas futuras da gestão escolar.

Esta organização permite uma leitura sistemática dos dados, preservando simultaneamente a complexidade interpretativa dos discursos dos participantes.

5.1 Contexto territorial e impacto de na escola

Os dados recolhidos evidenciam que o contexto territorial constitui um elemento estruturante da ação educativa e das práticas de liderança exercidas pelos diretores escolares nas Terras de Sicó. De forma consistente, os participantes reconhecem que as características demográficas, sociais e económicas do território condicionam significativamente o funcionamento das organizações escolares, influenciando quer as dinâmicas internas, quer a relação com a comunidade envolvente.

Em particular, observa-se a coexistência de realidades territoriais híbridas, nas quais se cruzam características de ruralidade e de urbanidade. Esta configuração reflete transformações recentes associadas à mobilidade populacional, à reorganização da rede escolar e à crescente digitalização dos serviços educativos, conduzindo a uma atenuação das fronteiras tradicionais entre meio urbano e rural. Tal constatação encontra respaldo na literatura, que aponta para a emergência de territórios educativos híbridos, marcados por processos de recomposição social e territorial (Barroso, 2005; Canário, 2005).

Esta configuração híbrida é igualmente evidenciada no discurso dos participantes, sendo referido que o agrupamento se insere “num limbo entre o rural e o urbano” (D1), o que traduz a coexistência de características distintas e a progressiva aproximação entre estes contextos.

Tal perceção reforça a ideia de que os territórios educativos das Terras de Sicó não podem ser compreendidos de forma homogénea, integrando antes realidades diferenciadas que articulam elementos de ruralidade e urbanidade.

Esta realidade é amplamente discutida por autores como Canário (2005), que sublinha que as escolas em contextos rurais enfrentam desafios acrescidos decorrentes das desigualdades sociais e territoriais, exigindo respostas diferenciadas ao nível da organização e da ação pedagógica. Do mesmo modo, Barroso (2005) destaca que a escola, nestes contextos, tende a assumir funções alargadas, ultrapassando a sua missão estritamente educativa e afirmando-se como um espaço de regulação social e de coesão comunitária.

Adicionalmente, o fenómeno do despovoamento surge, de forma transversal nos discursos dos participantes, como um dos principais desafios enfrentados pelos agrupamentos de escolas das Terras de Sícó. A diminuição do número de alunos, associada ao envelhecimento da população, tem implicações diretas na sustentabilidade das escolas, na organização da rede educativa e na gestão de recursos humanos e materiais.

Neste contexto, a escola é percecionada pelos diretores como um elemento central na vitalidade das comunidades locais, assumindo um papel estratégico no combate ao declínio demográfico e na promoção da coesão social. Tal centralidade é particularmente evidente quando um dos diretores afirma que “quando uma escola de primeiro ciclo desaparece numa aldeia, a aldeia morre” (D1), sublinhando o papel da escola enquanto elemento estruturante da coesão comunitária.

Tal perspetiva encontra eco nas orientações de organismos internacionais, como a OCDE (2019), que reconhecem o papel das escolas em territórios de baixa densidade como âncoras de desenvolvimento local, contribuindo para a fixação de população e para a dinamização social e cultural dos territórios.

Os dados permitem, assim, concluir que o contexto territorial não constitui apenas um pano de fundo da ação educativa, mas um fator ativo que molda as práticas de liderança e gestão escolar. Neste sentido, os diretores são convocados a desenvolver competências de adaptação contextual, articulando as exigências normativas do sistema educativo com as especificidades locais, numa lógica de liderança situada (Day, 2007).

Deste modo, a análise evidencia que a gestão escolar nas Terras de Sícó se desenvolve num equilíbrio permanente entre constrangimentos estruturais e estratégias de resposta adaptativa, reforçando a ideia de que a eficácia da liderança escolar depende, em larga medida, da capacidade de leitura e interpretação do contexto em que se insere.

5.2 Lideranças e práticas de gestão

No domínio da liderança, os dados recolhidos evidenciam uma clara valorização de modelos participativos e colaborativos por parte dos diretores entrevistados. Apesar do enquadramento legal consagrar a figura do diretor enquanto órgão unipessoal de administração e gestão, os discursos dos participantes revelam a adoção de práticas de

liderança assentes na delegação de competências, no trabalho em equipa e na valorização das lideranças intermédias.

Esta orientação é ilustrada por um dos participantes, que caracteriza o seu estilo de liderança como “muito aberto, muito coletivo, muito delegativo” (D1), evidenciando a valorização da partilha de responsabilidades no exercício da função diretiva.

Esta aparente tensão entre um modelo formalmente centralizado e práticas organizacionais de natureza colaborativa traduz-se na construção de uma liderança que se afasta de lógicas hierárquicas tradicionais, aproximando-se de formas mais distribuídas e partilhadas de exercício do poder organizacional. Os diretores destacam, de forma consistente, a importância da constituição de equipas coesas, do envolvimento dos coordenadores de departamento e da responsabilização dos diferentes atores educativos na tomada de decisão.

Tal orientação encontra respaldo no modelo de liderança distribuída, tal como conceptualizado por Spillane (2006), no qual a liderança é entendida como um processo coletivo, emergente das interações entre os diferentes membros da organização, e não como uma função exclusiva do líder formal. Neste quadro, a liderança assume uma natureza relacional, sendo construída no quotidiano das práticas organizacionais e sustentada por dinâmicas de colaboração e partilha.

Esta dimensão é reforçada no discurso de outro diretor, que refere privilegiar uma liderança “democrática, feita de trabalho colaborativo e auscultação de opiniões” (D3), evidenciando a centralidade da participação e da escuta ativa na gestão escolar.

Os dados evidenciam ainda que a eficácia das práticas de liderança se encontra fortemente associada à qualidade das relações interpessoais estabelecidas no interior dos agrupamentos. Os diretores sublinham a relevância da comunicação, da confiança e da corresponsabilização como fatores determinantes para a coesão organizacional e para o funcionamento eficaz das escolas. A liderança surge, assim, não apenas como um exercício de autoridade formal, mas como um processo de mediação e construção de consensos.

Esta dimensão relacional é particularmente evidente quando um dos participantes destaca a importância de “ouvir professores, alunos, pais e funcionários” (D2), mesmo em

contextos de decisão complexa, sublinhando a necessidade de construção de soluções partilhadas.

Esta perspetiva é consistente com abordagens contemporâneas da liderança educativa, que enfatizam a dimensão ética, relacional e contextual da ação dos líderes escolares (Day, 2007; Bolívar, 2012). Nestes termos, liderar implica não apenas gerir recursos e cumprir normativos, mas mobilizar pessoas, construir sentido coletivo e promover condições para o desenvolvimento organizacional.

Importa, contudo, sublinhar que estas práticas de liderança colaborativa não eliminam os constrangimentos associados ao enquadramento normativo vigente. Pelo contrário, os diretores evidenciam a necessidade de conciliar a responsabilidade individual inerente ao cargo com a construção de dinâmicas participativas, num equilíbrio permanente entre centralização formal e descentralização funcional.

Deste modo, a análise permite concluir que a liderança escolar nas Terras de Sicó se configura como uma liderança híbrida, que articula dimensões formais e informais, estruturais e relacionais, refletindo a complexidade dos contextos organizacionais e territoriais em que se insere.

5.3 Políticas educativas, autonomia e municipalização

A análise dos discursos dos diretores revela uma perceção globalmente crítica relativamente às políticas de descentralização educativa, em particular no que respeita ao processo de municipalização das competências no domínio da educação. Embora reconheçam o potencial destas políticas para aproximar a decisão dos contextos locais, os participantes evidenciam um conjunto significativo de ambiguidades e constrangimentos na sua operacionalização.

De forma recorrente, os diretores referem dificuldades na clarificação da distribuição de competências entre a administração central, as autarquias e as escolas, o que gera incerteza na tomada de decisão e, em alguns casos, tensões institucionais. Esta indefinição é particularmente visível na gestão de recursos humanos e financeiros, áreas em que os participantes identificam limitações à autonomia das escolas e uma crescente dependência das estruturas municipais.

Esta percepção é expressa de forma clara por um dos participantes, que afirma que a municipalização implica “inequivocamente mais dependência” (D3), evidenciando uma leitura crítica do impacto destas políticas na autonomia das escolas.

Neste sentido, a municipalização é frequentemente percebida como um fator de reforço da dependência das escolas face às autarquias, contrariando, na prática, o princípio de autonomia consagrado na legislação educativa. Os diretores sublinham que, apesar do discurso político enfatizar a descentralização, a realidade revela uma reconfiguração das formas de controlo, mais do que uma efetiva transferência de poder decisório.

Esta tensão é igualmente evidenciada quando um dos diretores refere que, embora existam vantagens em determinados domínios, “os papéis poderiam ser mais claros” (D2), sublinhando a necessidade de uma definição mais precisa das responsabilidades institucionais.

Por outro lado, a dimensão financeira surge como um dos principais focos de dependência, sendo referido que existe uma “grande dependência financeira da autarquia” (D4), o que condiciona a capacidade de decisão das escolas em áreas estratégicas.

Estas evidências empíricas encontram respaldo na literatura sobre políticas educativas contemporâneas, nomeadamente nas análises de Ball (2008), que sublinham a natureza complexa, ambígua e, por vezes, contraditória dos processos de reforma educativa. Segundo este autor, as políticas não se traduzem de forma linear na prática, sendo reinterpretadas e negociadas pelos atores no terreno, o que gera tensões entre o plano normativo e a ação concreta.

No contexto das Terras de Sicó, estas tensões são ainda amplificadas pelas especificidades territoriais, nomeadamente a escassez de recursos e a dependência das estruturas locais, o que reforça a importância da capacidade dos diretores para gerir relações institucionais complexas e para mediar interesses diversos.

Deste modo, a análise permite concluir que a municipalização, longe de constituir um processo linear de reforço da autonomia local, configura antes um campo de tensões e reconfigurações, no qual os diretores desempenham um papel central enquanto mediadores entre diferentes níveis de governação do sistema educativo.

5.4 Relação com a comunidade educativa

A relação com a comunidade educativa emerge, de forma consistente, como uma dimensão central da ação diretiva nos agrupamentos das Terras de Sicó. Os dados evidenciam uma forte articulação entre a escola e os diferentes atores do território, nomeadamente associações de pais, autarquias, instituições locais e outras entidades parceiras, traduzida na existência de parcerias diversificadas e na realização de atividades conjuntas.

Esta articulação é percecionada pelos diretores como um elemento estruturante da ação educativa, permitindo alargar o campo de intervenção da escola e reforçar a sua integração no meio envolvente. As parcerias comunitárias assumem, neste contexto, um papel estratégico, contribuindo para a abertura da escola ao território e para o enriquecimento das participação, como as associações de pais, a adesão e o envolvimento efetivo revelam-se desiguais.

Neste quadro, os diretores assumem um papel ativo na promoção de estratégias de aproximação à comunidade, procurando criar condições para uma participação mais alargada e inclusiva. Esta mediação implica não apenas a dinamização de iniciativas conjuntas, mas também a construção de relações de confiança e proximidade com os diferentes atores locais.

Como sublinha um dos participantes, é fundamental “criar proximidade com a comunidade e envolver os pais na vida da escola” (D1), evidenciando o papel do diretor enquanto mediador relacional.

Deste modo, a escola afirma-se como uma organização aberta ao território, desempenhando funções que ultrapassam a dimensão estritamente pedagógica e assumindo um papel relevante na coesão social e no desenvolvimento local. A relação com a comunidade educativa revela-se, assim, um eixo fundamental da liderança escolar, particularmente em contextos de baixa densidade populacional, onde a proximidade relacional constitui um recurso estratégico para a ação educativa.

5.5 Visão estratégica e futuro de gestão escolar

No que respeita às perspetivas futuras da gestão escolar, os discursos dos diretores convergem na identificação da necessidade de reforçar a autonomia das escolas, melhorar as condições de exercício da função diretiva e valorizar o papel do diretor enquanto ator central na condução das organizações educativas.

Neste sentido, um dos participantes sublinha a importância de “mais autonomia para decidir com a equipa” (D1), evidenciando a necessidade de reforçar a capacidade de decisão contextualizada e ajustada às especificidades de cada agrupamento.

Os participantes evidenciam que os desafios atuais da administração escolar exigem não apenas ajustamentos organizacionais, mas uma redefinição das condições em que a liderança é exercida, nomeadamente ao nível da redução da sobrecarga burocrática, do reforço dos recursos disponíveis e do reconhecimento institucional da complexidade da função diretiva.

Paralelamente, são identificadas um conjunto de competências consideradas essenciais para o exercício eficaz da liderança escolar, destacando-se a capacidade de liderança, a competência comunicacional, o conhecimento aprofundado do contexto e a capacidade de definição de uma visão estratégica. Estas competências são percecionadas como fundamentais para enfrentar os desafios decorrentes das transformações legislativas, das dinâmicas territoriais e das exigências crescentes colocadas às escolas.

Esta dimensão é reforçada no discurso de um dos diretores, que destaca a importância da “capacidade de diálogo, comunicação e motivação” (D2), sublinhando o papel central das competências relacionais na liderança educativa.

Por outro lado, os participantes evidenciam também a crescente complexidade da função diretiva, que exige a articulação de múltiplas dimensões — pedagógica, administrativa, jurídica e relacional. Como refere um dos diretores, o exercício do cargo implica ser “multitasking e humano” (D4), traduzindo a necessidade de conciliar exigências técnicas com competências interpessoais.

Neste sentido, a liderança é entendida como uma prática situada e orientada para a ação, que implica a capacidade de interpretar o contexto, mobilizar os diferentes atores educativos e construir respostas ajustadas às necessidades específicas das comunidades.

A dimensão estratégica da liderança emerge, assim, associada à capacidade de antecipação, planeamento e adaptação a cenários de mudança.

Estas evidências refletem uma conceção de liderança educativa centrada na adaptação ao contexto, na promoção da qualidade educativa e na construção de soluções contextualizadas, reforçando a ideia de que a eficácia da gestão escolar depende da articulação entre visão estratégica e capacidade de intervenção no terreno.

Deste modo, os dados apontam para a necessidade de repensar o papel do diretor no sistema educativo português, não apenas enquanto gestor de uma organização, mas enquanto líder estratégico capaz de responder à complexidade dos contextos contemporâneos, particularmente em territórios de baixa densidade populacional.

5.6 Síntese

A análise das entrevistas permitiu identificar um conjunto de dimensões estruturantes da liderança escolar nos agrupamentos das Terras de Sico, evidenciando a influência determinante do contexto territorial sobre as práticas de gestão desenvolvidas pelos diretores.

Os discursos dos participantes demonstram que a baixa densidade populacional, o envelhecimento demográfico, a dispersão geográfica e a limitação de recursos constituem fatores que condicionam a organização escolar e exigem respostas de gestão ajustadas às especificidades locais. Como refere um dos diretores, "quando uma escola de primeiro ciclo desaparece numa aldeia, a aldeia morre" (D1), evidenciando a importância da escola enquanto elemento estruturante da coesão territorial.

Os resultados evidenciam igualmente a predominância de práticas de liderança colaborativas, sustentadas na participação das equipas, na valorização das lideranças intermédias e na construção de relações de proximidade com a comunidade educativa. Esta orientação é ilustrada pela afirmação de um dos participantes, que caracteriza o seu estilo de liderança como "muito aberto, muito coletivo, muito delegativo" (D1).

Paralelamente, os participantes manifestam uma perceção crítica relativamente aos processos de descentralização e de municipalização, reconhecendo vantagens na proximidade às autarquias, mas assinalando também ambiguidades na distribuição de

competências e limitações à autonomia das escolas. Neste âmbito, um dos diretores afirma que a municipalização conduziu "inequivocamente à dependência" (D3), sintetizando uma preocupação partilhada por vários participantes.

Por outro lado, a análise confirma que a gestão escolar nestes territórios é marcada pela necessidade de adaptação permanente às características do contexto, sendo a interpretação das políticas educativas realizada de forma situada e ajustada às realidades concretas dos agrupamentos.

Em síntese, os resultados obtidos evidenciam que a liderança escolar nas Terras de Sícó se caracteriza por uma forte capacidade de adaptação às especificidades territoriais e organizacionais, constituindo um fator determinante para a sustentabilidade das escolas e para a resposta às necessidades das comunidades educativas.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

6.1 Síntese teórica, metodologia e resposta à pergunta de partida

A presente investigação teve como objetivo compreender de que modo as especificidades territoriais, demográficas e institucionais das Terras de Sicó influenciam o exercício da liderança e da gestão escolar pelos diretores dos agrupamentos de escolas, no contexto das transformações das políticas educativas em Portugal.

Do ponto de vista teórico, o estudo sustentou-se em diferentes contributos da administração educacional, da liderança educativa e das políticas públicas de educação. Os trabalhos de Barroso (2005, 2011) permitiram compreender a escola enquanto organização inserida num contexto institucional e territorial específico, evidenciando que a autonomia e a gestão escolar resultam da interação entre políticas nacionais, dinâmicas locais e processos organizacionais. Por sua vez, o conceito de liderança distribuída, desenvolvido por Spillane (2006), constituiu um importante referencial para interpretar as práticas colaborativas evidenciadas pelos participantes, enquanto Ball (2008) possibilitou enquadrar criticamente as tensões decorrentes da implementação das políticas de descentralização e de responsabilização das escolas.

Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, recorrendo à realização de entrevistas semiestruturadas a quatro diretores de agrupamentos de escolas das Terras de Sicó e à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esta estratégia revelou-se adequada aos objetivos da investigação, permitindo compreender em profundidade as perceções dos participantes e interpretar as suas práticas à luz das especificidades do contexto em que desenvolvem a sua ação.

Os resultados obtidos permitem responder afirmativamente à pergunta de partida, demonstrando que as especificidades territoriais, demográficas e institucionais das Terras de Sicó influenciam efetivamente o exercício da liderança e da gestão escolar. A baixa densidade populacional, o envelhecimento demográfico, a dispersão geográfica e a escassez de recursos condicionam a organização dos agrupamentos, a definição da oferta educativa, a gestão dos recursos humanos e a relação estabelecida com a comunidade local.

Simultaneamente, verificou-se que estas condicionantes não determinam uma resposta uniforme por parte dos diretores. Pelo contrário, os participantes evidenciam uma elevada capacidade de adaptação às características dos respetivos territórios, desenvolvendo estratégias de liderança assentes na colaboração, na proximidade e na articulação com diferentes parceiros institucionais. Deste modo, confirma-se que o exercício da função diretiva resulta de um processo permanente de mediação entre o enquadramento legislativo nacional e as necessidades concretas das comunidades educativas.

Os resultados demonstram igualmente que as alterações legislativas ocorridas nas últimas décadas, em particular a adoção do modelo de direção unipessoal e o reforço dos processos de descentralização, contribuíram para redefinir o perfil do diretor escolar. Este passou a assumir responsabilidades cada vez mais abrangentes, não apenas na gestão pedagógica e administrativa das escolas, mas também na coordenação de múltiplas relações institucionais e na resposta aos desafios colocados pelos contextos territoriais.

Conclui-se, assim, que a liderança escolar nas Terras de Sicó não pode ser compreendida apenas a partir do quadro legal que regula a administração das escolas. A análise realizada evidencia que o contexto territorial constitui um elemento estruturante da ação dos diretores, influenciando a forma como interpretam as políticas educativas, organizam as escolas e mobilizam os diferentes atores da comunidade educativa. A liderança emerge, deste modo, como uma prática profundamente contextualizada, construída na articulação entre legislação, organização escolar e território.

6.2 Contributos do estudo para a compreensão da gestão escolar

O presente estudo constitui um contributo relevante para o aprofundamento do conhecimento sobre a gestão escolar em contextos territoriais de baixa densidade populacional, uma realidade que, apesar da sua relevância no panorama educativo português, permanece ainda relativamente subexplorada na investigação académica. Ao centrar-se nas Terras de Sicó, esta investigação permite evidenciar a forma como as especificidades territoriais influenciam de modo estruturante as práticas de liderança e de gestão escolar, contrariando abordagens mais generalistas que tendem a analisar a escola enquanto organização homogénea e desligada do seu contexto envolvente.

Em primeiro lugar, a investigação evidencia, de forma consistente, a centralidade do território enquanto variável estruturante da ação diretiva. Os dados empíricos demonstram que as características demográficas, sociais e económicas — nomeadamente a baixa densidade populacional, o envelhecimento demográfico e a dispersão geográfica — condicionam significativamente a organização das escolas, a definição da oferta educativa e as dinâmicas de interação com a comunidade. Esta constatação reforça a necessidade de compreender a gestão escolar como uma prática situada, profundamente ancorada no contexto em que se desenvolve, o que está em consonância com as análises de Barroso (2005), que sublinham o papel da escola enquanto instituição social integrada em dinâmicas locais de regulação e coesão.

Em segundo lugar, o estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada do modo como as políticas educativas são apropriadas e operacionalizadas pelos atores no terreno. A análise dos discursos dos diretores permite concluir que as orientações legislativas não são aplicadas de forma linear nem automática, sendo antes objeto de processos de interpretação, negociação e adaptação às especificidades organizacionais e territoriais. Esta evidência confirma a perspetiva de Ball (2008), segundo a qual as políticas educativas devem ser entendidas como processos dinâmicos, sujeitos a múltiplas leituras e mediações, sendo reconstruídas no contexto das práticas e das interações institucionais.

Em terceiro lugar, a investigação reforça a relevância da liderança colaborativa e distribuída como modelo interpretativo das práticas de gestão escolar. Apesar de o enquadramento legal português consagrar um modelo de direção unipessoal, os resultados evidenciam que a eficácia da liderança depende, em larga medida, da capacidade de mobilização dos diferentes atores educativos, da partilha de responsabilidades e da construção de dinâmicas organizacionais participativas. Esta constatação encontra respaldo no conceito de liderança distribuída desenvolvido por Spillane (2006), que entende a liderança como um processo coletivo e relacional, emergente das interações entre indivíduos, funções e contextos.

Adicionalmente, o estudo evidencia a crescente complexidade da função diretiva, que exige uma articulação permanente entre múltiplas dimensões — pedagógica, administrativa, jurídica e relacional —, colocando novos desafios ao exercício da liderança escolar. Esta multiplicidade de exigências implica não apenas competências técnicas, mas também capacidades de mediação, comunicação e tomada de decisão em

contextos de elevada incerteza, reforçando a necessidade de repensar os modelos de formação e de apoio institucional aos diretores escolares.

6.3 Considerações finais

A investigação realizada permite concluir que a gestão escolar nas Terras de Sicó se caracteriza por uma forte interdependência entre contexto territorial, enquadramento legislativo e práticas de liderança, configurando um campo de ação complexo, dinâmico e marcado por tensões estruturais. Esta interdependência traduz-se na necessidade de os diretores equilibrarem permanentemente as exigências normativas do sistema educativo com as especificidades e constrangimentos dos contextos locais em que se inserem.

Por um lado, os resultados evidenciam a crescente intensificação das exigências associadas à função diretiva, nomeadamente ao nível da responsabilização, da prestação de contas e da conformidade com um quadro legislativo complexo e em constante evolução. Por outro lado, os diretores são chamados a desenvolver práticas de liderança flexíveis, colaborativas e adaptadas às realidades territoriais, o que implica uma capacidade contínua de adaptação, negociação e mediação entre diferentes interesses e níveis de governação. Esta dualidade coloca os diretores numa posição particularmente exigente, na qual a liderança se constrói na tensão entre o cumprimento normativo e a resposta contextualizada às necessidades das comunidades educativas.

Neste contexto, torna-se evidente a necessidade de reforçar a autonomia das escolas, não apenas enquanto princípio formal consagrado na legislação, mas enquanto condição efetiva para o desenvolvimento de práticas de gestão ajustadas às especificidades locais. Tal reforço implica, necessariamente, uma clarificação das competências das diferentes entidades envolvidas na governação da educação, bem como o investimento no apoio técnico, administrativo e organizacional às direções escolares, de forma a garantir condições adequadas para o exercício da função diretiva.

Importa igualmente sublinhar que a sustentabilidade da gestão escolar em territórios de baixa densidade depende, em grande medida, da valorização da função diretiva. Esta valorização deve traduzir-se não apenas na melhoria das condições de trabalho, mas também no reconhecimento institucional da complexidade e exigência do cargo. A ausência de medidas neste domínio poderá comprometer, a médio e longo prazo, a

capacidade do sistema educativo para atrair e reter profissionais qualificados, colocando em risco a qualidade da liderança escolar nestes territórios.

6.4 Limitações do estudo e perspetivas futuras

Apesar dos contributos relevantes apresentados, importa reconhecer algumas limitações inerentes à investigação desenvolvida. A dimensão reduzida da amostra, constituída por quatro diretores, e o carácter territorialmente circunscrito do estudo limitam a possibilidade de generalização dos resultados, ainda que permitam uma análise aprofundada e contextualizada das práticas de gestão escolar nas Terras de Sicó.

Adicionalmente, a utilização exclusiva de entrevistas semiestruturadas como técnica de recolha de dados implica que a análise se baseie nas perceções e interpretações dos participantes, podendo não captar integralmente a complexidade das práticas organizacionais efetivamente desenvolvidas. A ausência de triangulação metodológica constitui, assim, uma limitação que poderá ser colmatada em investigações futuras.

Neste sentido, considera-se pertinente o desenvolvimento de estudos que permitam alargar a análise a outros territórios de baixa densidade populacional, bem como a utilização de metodologias mistas que articulem abordagens qualitativas e quantitativas. A inclusão de diferentes atores educativos — docentes, alunos, famílias e representantes das autarquias — poderá igualmente contribuir para uma compreensão mais abrangente e integrada das dinâmicas da gestão escolar.

A complexidade da gestão escolar contemporânea exige, assim, abordagens investigativas cada vez mais abrangentes, interdisciplinares e sensíveis às especificidades territoriais, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e práticas educativas mais equitativas, contextualizadas e eficazes.

Legislação portuguesa

Decreto-Lei n.º 769-A/76 do Ministério da Educação e Investigação Científica. (1976). Diário da República: I Série, n.º 249/1976, 1.º suplemento, de 23 de outubro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/769-a-1976-233694>

Lei n.º 79/77 da Assembleia da República. (1977). Diário da República: I Série, n.º 247/1977, de 25 de outubro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/79-1977-277277>

Decreto-Lei n.º 77/84 da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Administração Interna. (1984). Diário da República: I Série, n.º 57/1984, de 8 de março. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/77-1984-661094>

Decreto-Lei n.º 100/84 da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Administração Interna. (1984). Diário da República: I Série, n.º 75/1984, de 29 de março. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/100-1984-661715>

Decreto-Lei n.º 299/84 da Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios da Administração Interna, das Finanças e do Plano, da Educação e do Equipamento Social. (1984). Diário da República: I Série, n.º 206/1984, de 5 de setembro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/299-1984-373662>

Decreto-Lei n.º 399-A/84 da Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios da Administração Interna, dos Negócios Estrangeiros, da Justiça, das Finanças e do Plano e da Educação. (1984). Diário da República: I Série, n.º 299/1984, 1.º suplemento, de 28 de dezembro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/399-a-1984-62193>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237/1986, de 14 de outubro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 31/87 da Assembleia da República. (1987). Diário da República: I Série, n.º 155/1987, de 9 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-1987-420041>

Decreto-Lei n.º 43/89 do Ministério da Educação. (1989). Diário da República: I Série, n.º 29/1989, de 3 de fevereiro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>

Decreto-Lei n.º 172/91 do Ministério da Educação. (1991). Diário da República: I Série-A, n.º 107/1991, de 10 de maio. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219>

Decreto-Lei n.º 115-A/98 do Ministério da Educação. (1998). Diário da República: I Série-A, n.º 102/1998, 1.º suplemento, de 4 de maio.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Lei n.º 159/99 da Assembleia da República. (1999). Diário da República: I Série-A, n.º 215/1999, de 14 de setembro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/159-1999-570562>

Lei n.º 169/99 da Assembleia da República. (1999). Diário da República: I Série-A, n.º 219/1999, de 18 de setembro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/169-1999-569886>

Despacho n.º 13313/2003 do Ministério da Educação. (2003). Diário da República: II Série, n.º 155/2003, de 8 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/13313-2003-1234160>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I Série, n.º 79/2008, de 22 de abril. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 144/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I Série, n.º 144/2008, de 28 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/144-2008-454796>

Decreto Regulamentar n.º 5/2010 do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: I Série, n.º 248/2010, de 24 de dezembro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/5-2010-306474>

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 126/2012, de 2 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 37/2012, de 21 de fevereiro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995>

Lei n.º 50/2018 da Assembleia da República. (2018). Diário da República: I Série, n.º 157/2018, de 16 de agosto. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/50-2018-116068877>

Decreto-Lei n.º 21/2019 da Presidência do Conselho de Ministros. (2019). Diário da República: I Série, n.º 21/2019, de 30 de janeiro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>

Bibliografia

Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Universidade do Minho.

Almeida, A. d. (2004). O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–13.

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios Edições.
- Amaro, R. R. (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal: Algumas perspetivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In J. Barroso & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Os caminhos da descentralização* (pp. 15–24). Edições Colibri.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Policy Press.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996). Introdução do Fórum Português de Administração Educacional. In J. Barroso & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Os caminhos da descentralização* (pp. 9–12). Edições Colibri.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1998). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In N. S. Ferreira (Ed.), *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios* (pp. 11–32). Cortez.
- Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: Contributos da administração educacional. *Investigar em Educação*, 1(1), 277–325.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação*. Educa.
- Barroso, J. (2011). Autonomia e gestão das escolas: Entre a regulação estatal e a regulação local. *Educação & Sociedade*, 32(117), 23–40.
- Barroso, J. (2016). A administração local da educação: Da descentralização à territorialização das políticas educativas. In *Processos de descentralização em educação* (pp. 22–36). Conselho Nacional de Educação.

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Batista, S. (2014). Políticas de descentralização para o nível local: Sentidos de evolução do papel dos municípios na educação. In M. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (Vol. II, pp. 405–420). Almedina.
- Batista, S. (2016). A (re)distribuição de responsabilidades entre atores educativos: Uma perspectiva europeia. In *Processos de descentralização em educação* (pp. 38–49). Conselho Nacional de Educação.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação* (3.^a ed.). Gradiva.
- Bico, J. M. (2019). *Descentralização da educação no concelho de Setúbal: O papel do Conselho Municipal de Educação* (Dissertação não publicada). Universidade Aberta.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (5.^a ed.). Porto Editora.
- Bolívar, A. (2010). Leadership for learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 253–272.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuais de melhoria e liderança educativa*. Porto Editora.
- Canário, M. B. (1996). Descentralização e projeto educativo local. In J. Barroso & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Os caminhos da descentralização* (pp. 67–74). Edições Colibri.
- Canário, R. (2005a). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Educa.
- Canário, R. (2005b). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Elsevier.
- Cordeiro, A. M. (2014). O lugar dos municípios no planeamento e gestão da rede escolar em Portugal. In M. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (Vol. II, pp. 421–450). Almedina.

- Costa, J. A. (2011). *Autonomia, liderança e gestão das escolas*. Porto Editora.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13–44.
- Day, C. (2007a). *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. Springer.
- Day, C. (2007b). What being a successful principal really means: An international perspective. *Educational Leadership and Administration*, 19, 13–24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Eurydice. (2007). *Autonomia das escolas: Políticas e medidas*. Eurydice – Unidade Portuguesa.
- Fernandes, A. (1988). Educação e poder local. *Análise Social*, 24(101–102), 503–520.
- Fernandes, A. (1996). Os municípios portugueses e a educação: Normas e práticas. In J. Barroso & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Os caminhos da descentralização* (pp. 113–124). Edições Colibri.
- Fernandes, A. S. (1987). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. In *A gestão do sistema escolar* (pp. 103–148). Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: Uma panorâmica europeia. In J. Formosinho et al. (Eds.), *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53–89). ASA.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho et al. (Eds.), *Administração da educação* (pp. 13–52). ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In J. Formosinho et al. (Eds.), *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 31–63). ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2004). Evolução das políticas e da administração da educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 6–31.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: Do Estado Novo à democracia. *Educação: Temas e Problemas*, 12–13, 27–40.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.
- Goleman, D. (2000). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Teachers College Press.
- Justino, D. (2013). Descentralização: Políticas e dinâmicas escolares em contextos municipais. In Á. Adão & J. Magalhães (Eds.), *História dos municípios na educação e na cultura* (pp. 93–115). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Justino, D. (2016). Encerramento do seminário. In *Processos de descentralização em educação* (pp. 93–112). Conselho Nacional de Educação.
- Lima, L. C. (2008). *A escola como organização educativa* (3.^a ed.). Cortez.
- Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Machado, J. (2021). Autonomia da escola: Génese e evolução de uma política nacional. *Eduser*, 13(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.165>
- Martins, G. C. (1981). Centralização e descentralização. In M. Silva & M. I. Tamen (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 95–116). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, J. F. (1855). *Estudos sobre a reforma em Portugal*. Typographia Social.
- Nóvoa, A. (2020). School leadership and the public value of education. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250065.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019a). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2018*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019b). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019c). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Rural well-being: Geography of opportunities*. OECD Publishing.

Pinhal, J. (2012). *Os municípios portugueses e a educação: Treze anos de intervenções (1991–2003)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Prata, M. (2004). Autarquias e educação: Das competências legais às competências morais. In J. Costa et al. (Eds.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 173–190). Universidade de Aveiro.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.^a ed.). Gradiva.

Sá, E. (1996). A desconcentração e a descentralização da administração educativa. In J. Barroso & J. Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Os caminhos da descentralização* (pp. 131–141). Edições Colibri.

Santos, S., Duarte, J., & Marques, J. (2019). Quadro de referência aplicado aos instrumentos de gestão da rede e da política educativa à escola local. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, 1, 1–19.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação*. Afrontamento.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654–676.

Yin, R. K. (2005). *Case study research* (3rd ed.). Sage.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6th ed.). Sage.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.

ANEXOS

ANEXO I

Guião da Entrevista

Guião de Entrevista

A Gestão Escolar nas Terras de Sicó: Desafios e Estratégias da Direção em Contexto de Baixa Densidade Populacional

(Introdução e Consentimento Informado)

Agradeço a sua disponibilidade para participar neste estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar do Instituto Politécnico de Leiria.

Esta entrevista tem como objetivo compreender os desafios, estratégias e perceções dos diretores escolares das Terras de Sicó relativamente ao exercício da função diretiva em contextos de baixa densidade populacional.

A entrevista tem caráter voluntário, confidencial e anónimo, destinando-se exclusivamente a fins académicos e científicos. Solicita-se a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

BLOCO 1 — Perfil profissional, pessoal e contextual do diretor

- 1.1. Há quantos anos exerce funções docentes no sistema educativo português?
- 1.2. Há quanto tempo desempenha o cargo de diretor(a) deste agrupamento de escolas?
- 1.3. Antes de assumir a direção, que funções desempenhava?
- 1.4. Qual o nível de ensino que lecionava antes de ser diretor(a)?
- 1.5. Possui formação especializada em administração/gestão escolar?
- 1.6. Considera que essa formação influenciou o exercício do cargo?
- 1.7. Reside no mesmo concelho do agrupamento? Em contexto rural ou urbano?
- 1.8. A proximidade geográfica influencia o exercício da direção?
- 1.9. Tem filhos em idade escolar ou que já tenham frequentado o ensino básico/secundário?
- 1.10. Os seus filhos frequentaram este agrupamento ou outro (rural/urbano)?
- 1.11. A sua experiência enquanto pai/mãe influencia a sua perceção da escola?

BLOCO 2 — Contexto territorial e especificidade das Terras de Sicó

- 2.1. Como caracteriza o território onde se insere o agrupamento?
- 2.2. De que forma a ruralidade e a baixa densidade influenciam a escola?
- 2.3. Estes desafios diferem dos contextos urbanos?

BLOCO 3 — Impacto da legislação e descentralização

- 3.1. Como avalia a influência das mudanças legislativas (LBSE, DL 115-A/98, DL 75/2008, DL 21/2019)?
- 3.2. Como a figura do diretor unipessoal alterou o exercício da liderança?
- 3.3. A municipalização trouxe alterações à sua prática de gestão?
- 3.4. Estas reformas reforçam a autonomia ou a dependência das autarquias?
- 3.5. Como avalia o equilíbrio entre autonomia e prestação de contas?

BLOCO 4 — Dinâmicas institucionais e relação com a comunidade

- 4.1. Como descreve a relação entre a direção e os professores?
- 4.2. Como promove a participação docente?
- 4.3. Como são envolvidos os pais e encarregados de educação?
- 4.4. Como caracteriza a articulação com a autarquia?
- 4.5. As autarquias contribuem positivamente para a escola?
- 4.6. Qual o papel das parcerias comunitárias?

BLOCO 5 — Desafios específicos das Terras de Sico

- 5.1. Quais os principais desafios da liderança em baixa densidade populacional?
- 5.2. Como o despovoamento afeta a gestão escolar?
- 5.3. Como lida com a escassez de recursos?
- 5.4. Que estratégias promove para o sucesso e inclusão?

BLOCO 6 — Estratégias de liderança

- 6.1. Como caracteriza o seu estilo de liderança?
- 6.2. Que estratégias considera mais eficazes para a coesão escolar?
- 6.3. Como promove a equidade educativa?
- 6.4. O sentimento de pertença é mais forte em contextos rurais

BLOCO 7 — Visão sobre o futuro

- 7.1. Que mudanças são necessárias para reforçar a gestão escolar em territórios rurais?
- 7.2. Que competências deverão ter os futuros diretores?
- 7.3. Que recomendação deixaria à tutela?

BLOCO 8 — Considerações finais

8.1. Como avalia globalmente a sua experiência enquanto diretor(a)?

8.2. Deseja acrescentar algum aspecto relevante?

ANEXO II

Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA AO(A) DIRETOR(A) DO AGRUPAMENTO D1

Data e hora: 26/02/2026, 09h30

Local: Sala do Diretor

Duração: 50 minutos

Transcrição da Entrevista – Diretor 1 (D1)

Entrevistadora: Agradeço a sua disponibilidade por participar neste estudo desenvolvido no âmbito do mestrado em gestão escolar do Instituto Politécnico de Leiria. Esta entrevista tem como objetivo compreender os desafios estratégicos e as perceções dos diretores escolares das terras de Sico relativamente ao exercício da função diretiva em contextos de baixa densidade populacional. A entrevista tem carácter voluntário, confidencial e anónimo, destinando-se exclusivamente a fins académicos e científicos. Solicita-se a sua autorização para a gravação áudio da entrevista garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Temos então o seu aval para a gravação.

Diretor 1: Sim

Entrevistadora: Obrigada. Então, há quantos anos exerce funções docentes no sistema educativo português?

Diretor 1: Ora funções docentes estou a fazer quarenta anos.

Entrevistadora: Há quanto tempo desempenha o cargo de diretor deste agrupamento de escolas deste?

Diretor 1: Eu tenho... Ai deste... Deste seis anos.

Entrevistadora: Antes de assumir a direção que funções desempenhava?

Diretor 1: Ora, eu lecionei cerca de seis anos desde que comecei a carreira e desde muito cedo desde 91 que integrei órgãos executivos das escolas. 93 passei por aquilo que se designava secretário do Conselho Diretivo, depois vice-presidente no ano seguinte e a partir de 93 fui até 2004 diretor do agrupamento de escolas, diretor não, Presidente do Conselho de Diretivo e depois executivo de Castanheira Pera. Em 2024... em 2004.... em 2005 exerci funções na DEGEST, na antiga DREC, como coordenador educativo, fui coordenador educativo de Coimbra. E voltei no ano seguinte, 2006, em 2005 ainda, para

Penela, onde fui diretor. Fui logo para a gestão, como diretor e tal como diretor entre 2005 e 2018, portanto mais 13 anos. Dei aulas novamente aqui que era a minha escola de quadro era aqui Condeixa, eu resido aqui em Condeixa, e tive dois anos até me chatear novamente, porque eu quando saí de Penela era com a intenção de não voltar à gestão.

Entrevistadora: Foi exercer...

Diretor 1: Fui exercer, exerci no meu grupo de recrutamento durante dois anos, mas depois houve muita pressão para eu me candidatar. Candidatei-me às eleições e aqui estou a meio do meu segundo mandato. Ok. Portanto, são 30 anos, mais de 30 anos de direção.

Entrevistadora: Qual o nível de ensino que lecionava antes de ser diretor e neste interregno que teve aqui dois anos?

Diretor 1: Eu lecionei já desde o secundário até ao quinto ano, ou desde o quinto até o secundário. Os dois últimos anos foi o quinto e sexto ano por opção.

Entrevistadora: Qual é o grupo de recrutamento?

Diretor 1: Eu sou do 200, mas posso lecionar o 400.

Entrevistadora: Possui formação especializada em administração e gestão escolar?

Diretor 1: Possuo o Curso de Administração e Gestão Escolar.

Entrevistadora: Considera que essa formação influenciou o exercício do cargo?

Diretor 1: Não. Posso-lhe dizer que tirei o curso exatamente no ano em que saí da Direção de Penela. Só por uma questão de consciência e também perceber se aquilo que eu tinha aprendido na minha prática de alguma forma tinha sido digamos, semelhante àquilo que nos cursos era administrado em termos teóricos. E fiquei a saber que não... foi interessante em alguns aspetos, nalgumas disciplinas do curso, mas depois a prática é que nos traz um maior grau de conhecimento e de liderança de gestão porque cada aspeto teórico depois, ao ser aplicado, e estamos a falar de contextos escolares muito diferentes, altera radicalmente aquilo que nós aprendemos.

Entrevistadora: O modo de gestão, não é?

Diretor 1: Sim.

Entrevistadora: Reside no mesmo concelho deste agrupamento?

Diretor 1: Resido. Considera-se hoje em dia que condeixa já possa ser um contexto urbano. Condeixa é uma, tem uma mistura ainda de ruralidade na zona mais Sicó, naquela zona mais afeta o sistema montanhoso de Sicó e tem no centro da vila uma população muito, muito mais urbana, com características muito urbanas.

Entrevistadora: A proximidade geográfica influencia o exercício da sua direção?

Diretor 1: Não. A única diferença que eu noto é que as viagens que eu fazia, embora curtas para Penela, e mais longas, na altura em que estive em Castanheira de Pera, já que os acessos eram mais demorados, eram diferentes e o tempo era de viagem era maior. Levava-me a que eu nas viagens que fazia quase sempre solitariamente, planeasse grande parte da gestão, ou seja, o tempo que hoje preciso de perder, entre aspas, para planear o que é feito na escola, era feito nas viagens. É a única diferença. Não me influenciou. Pensava que o facto de ter de num concelho, não nasci neste concelho, mas resido cá há 60 anos ou mais, porque a casa dos meus pais já pertencia a Condeixa, embora a minha aldeia em que eu vivia ainda era no concelho de Coimbra, mas no fundo, fazia a minha vida toda por Condeixa. Pensei que por conhecer uma grande parte da população da autóctone das aldeias de Condeixa, até devido também à minha atividade política que exerci ao longo do tempo, pudesse de alguma forma fazer-me algum constrangimento em termos de liderança escolar. Mas não notei isso.

Entrevistadora: Nunca notou isso. Tem filhos em idade escolar ou que já tenham frequentado o ensino básico e secundário?

Diretor 1: Tenho netos quase a ir para idade da escola. Tenho filhos que já frequentaram.

Entrevistadora: E frequentaram este agrupamento?

Diretor 1: Frequentaram este agrupamento.

Entrevistadora: Sempre?

Diretor 1: Sempre. Não, tenho duas que frequentaram um ano o agrupamento em que eu era diretor, que foi Penela.

Entrevistadora: Mas nunca as retirou para um centro urbano mesmo?

Diretor 1: Não.

Entrevistadora: A sua experiência enquanto pai influencia a sua perceção de escola?

Diretor 1: Completamente.

Entrevistadora: Em que sentido?

Diretor 1: Consigo ter uma visão do lado do professor, porque também sou professor, mas também ao mesmo tempo uma visão mais paternalista do lado de como liderar com os filhos, a idade escolar. E isso levou-me que em muitas e ainda hoje, apesar delas já deixarem, já não estão no sistema educativo há muitos anos, embora uma delas até está ligada ao sistema educativo, que é psicóloga numa escola, mas levou-me a que, por exemplo, na aplicação de medidas disciplinares, eu muitas vezes tivesse que me dividir a pensar entre educador, entre diretor tem que executar uma pena mas ao mesmo tempo entre pai e que medidas é que depois em casa eu como pai poderia executar para que o objetivo final, o objetivo último com a aplicação de uma medida disciplinar pudesse ser concretizada.

Entrevistadora: Então como caracteriza o território onde se insere este agrupamento?

Diretor 1: Como disse há bocadinho Condeixa desde que teve este grande crescimento em termos populacionais, é um território que ainda continua de alguma forma a crescer ou pelo menos a não perder a população. Também estamos a falar de um território que está muito próximo de uma cidade de média dimensão, bem localizado, excelentemente localizado em termos de rodovias, o que é sempre uma atratividade para quem quer vir viver para Condeixa. Por outro lado Condeixa e a própria morfologia do território que permite a sua expansão e uma expansão com alguma qualidade, o que faz com que muitos novos habitantes de Condeixa, sobretudo aqui da malha urbana da Vila, sejam provenientes de centros urbanos. Portanto, muito mais ligada, muito mais digamos que vivenciada numa urbanidade que a própria vila quer construir sobretudo nas urbanizações, do que propriamente aquele tipo de vida que muitos dos nossos concelhos de terra Sicó, estou-me a lembrar, por exemplo, de Ancião ou de Alvaiázere ou de Penela, continua a ser muito mais ruralizadas. Condeixa também tem o lado rural. Digamos que se tivermos alguma urbanidade, alguns habitantes muito mais ligados àquilo que são as características de uma população urbana, ainda mantemos o lado rural, quer das aldeias que estão na zona mais de campo, quer nas aldeias que estão na zona da Serra que mantêm as suas características aí.

Entrevistadora: Dessa forma, já que estamos a falar de ruralidade, de que forma a ruralidade e a baixa densidade influenciam a escola e se acha que estes desafios diferem dos contextos urbanos? Porque aqui temos um misto.

Diretor 1: Sim. Se compararmos estas escolas, por exemplo, com as escolas do centro da minha cidade Coimbra, dos agrupamentos do centro da cidade, temos uns interesses instalados, uns alunos diferentes daquilo que são os interesses aqui de uma população que tem esta mistura de urbano e de rural. Hoje, e eu ao longo destes anos tenho tido essa perceção, o facto de cada vez nos estarmos mais ligados a tudo o que são redes sociais e a esta dependência de tudo quanto é digital faz com que haja, em vez de haver um afastamento entre aqueles alunos provenientes dos meios rurais e os meios urbanos, há uma maior proximidade. Ou seja, nós aqui, por exemplo a nível da secundária, eu posso dizer que temos umas características de umas escolas já muito próximas das escolas urbanas dos grandes centros. Pode-se ver no primeiro ciclo ainda alguma regularidade, mas a tendência é para caminharmos mais para um estilo de vida mais urbana.

Entrevistadora: Vamos agora ao impacto da legislação e da descentralização. Como avalia a influência das mudanças legislativas da lei de bases do sistema educativo, o decreto 75/2008, entre outros?

Diretor 1: Bom. Os normativos são importantes na vida das escolas e a sua maior ou menor autonomia. E a tendência até há pouco tempo, e já vou explicar porque há pouco tempo, do meu ponto de vista, a tendência tem sido para as escolas de alguma forma ganharem autonomia. Um primeiro ganho de autonomia era relativa ao próprio Ministério, ou seja, a escola podia ter normativos e o 75, a Lei de Bases é fundamental porque dá essa abertura, mas depois o 75, portanto a publicação do decreto do regime de autonomia aliás diz-me o regime de autonomia, estamos claro, leva a que as escolas pudessem optar nos seus projetos educativos por áreas pedagógicas já diferenciadas e as próprias lideranças independentemente de serem de regime colegial ou agora num regime mais unipessoal, poderem de alguma forma se diferenciarem e potenciar aquilo que são as características das sua população do seu público-alvo, dos alunos do encarregados de educação, e nos cursos profissionais nas áreas de prosseguimentos de estudos nessas vias. Hoje, com a lei de delegação de Competências, e eu fui um não digo um frágil porque não posso pelidar dessa forma, mas fui das pessoas que mais que mais que achei que este Decreto de Lei 21 e a Lei 51 não seria a não seria a mais adequada para aquilo que era o caminho das escolas, Em termos de autonomia. Não digo que cada escola fosse uma ilha

e fosse uma estrutura independente e que fizesse o que eu quisesse não, Não concordo com isso, isso iria criar um anarquismo e mais do que isso iria criar uma diferenciação muito grande entre igualdade de oportunidades e colocava em risco aquilo que eu considero que ainda é o maior valor que nós temos na escola pública que é a democraticidade do ensino público, mas está a ser posta em causa por questões já políticas tudo aquilo que devia ser um processo pedagógico das escolas em termos de autonomia e em termos de autonomia do próprio diretor. Porque uma coisa é o diretor poder decidir com as suas equipas em termos de projeto educativo, em termos de regulamento interno, em termos de matriz curricular, aquilo que quer para o agrupamento, Porque, sim, senhor, em parceria com a autarquia, definir-se em termos de carta educativa aquilo que é a visão do futuro em termos educativos para cada concelho, outra coisa é estarmos muito subjugados a interesses políticos, a ideias, por vezes de um presidente de Câmara que de educação não percebe nada porque não tem que perceber, pelo qual não ser e a maior parte das vezes não é a sua área, estar isso a condicionar tudo aquilo que é uma... que poderia ser um desenvolvimento sustentável e sobretudo indo em conta aquilo que são os ensejos e os desejos das populações e que se veem ali de alguma forma marginalizados por esse poder que agora retira e do meu ponto de vista retira autonomia às escolas.

Entrevistadora: A figura diretor unipessoal alterou-se o exercício de liderança?

Diretor 1: Como vê, podia estar no gabinete sozinho, Não estou, não o quis, nunca quis, desde 2009 que começou a unipessoal e eu trabalho em equipa. Delego informal, nunca deleguei informalmente através de despacho em Diário da República, competências, mas cada colega sabe as áreas que tem que trabalhar, depois reunimos uma vez por semana ou 15 em 15 dias, quinzenalmente, para aferimos tudo aquilo que cada um vai fazendo para todos saberem o que é que cada um está fazendo. Portanto, o meu sistema de liderança é um sistema muito aberto, muito coletivo, muito delegativo, se é que esta palavra existe, nos colegas que nos estão a assessorar.

Entrevistadora: A municipalização trouxe alterações à sua prática de gestão?

Diretor 1: Trouxe ainda agora estive a ver que ontem ligaram a dizer finalmente deixa-me aqui abrir um parêntese, até porque já trabalhei noutra Conselho das Terras Sicó, estou à vontade, mas deixe-me dizer-lhe que esta Câmara, a Câmara do Condeixa, a anterior Câmara d Condeixa, esta está agora a iniciar a funções. Nunca me delegou competências. Exceto o ano passado, já a meio do ano, em termos de delegar uma parte do lançamento

que é uma parte que o Ministério agora está a transferir para as autarquias e que tem a ver com a aquisição de pequenos ou a reparação de pequenos de materiais nada de equipamentos mas materiais didáticos. Estamos a falar de cerca de 15 a 16000 euros. De resto, nunca tive uma delegação de competência 6000, mas pelo contrário, tenho tido algumas chatices, algumas mal-estares entre na gestão do pessoal do centro, que é uma competência que passou para as autarquias, mas que muitas vezes faz... existe esta guerrilha de saber quem é que manda em quem, quem é que gere este pessoal. E nós aqui, embora numa altura em que tentaram pôr isso em causa a minha gestão do pessoal, o que acontece é que, como o recrutamento é feito por parte da autarquia, nós acabamos por os diretores acabam por estar sempre sujeitos ao número de pessoas que geralmente não é cumprido o rácio o número de funcionários que as escolas deviam ter não é cumprido e isso leva a graves problemas de gestão do pessoal. O pessoal envelhecido, pessoal que sem formação adequada. E tudo isso, é um constrangimento E essa foi a grande, as mesmo a grande diferença que eu notei com que me revoltou e eu estou em fóruns ou seja o que for, a minha ideia é da forma como foi feita a delegação de competências foi... acho que foi um erro.

Entrevistadora: Estas reformas reforçam a autonomia ou a dependência das autarquias no contexto à dependência?

Diretor 1: Naquilo que acabei de dizer, dependência das autarquias. Aliás o caminho é assim, está a saber mesmo em termos daquilo que está a acontecer com centralização nas próprias CCDRs e o próprio Ministério da Educação já não teve dependências regionais, já não as tinha locais quando desapareceram as locais e agora desaparecem e isto é um problema para os diretores. Nós eu tenho um grupo diretores de Coimbra que nos reunimos do Distrito de Coimbra reunimos pelo menos uma vez por mês, e não há ninguém que diga o contrário daquilo que é a nossa perceção. Cada vez estamos mais isolados, cada vez estamos mais dependentes, ainda eu um dia desde que liguei ainda para um técnico do Ministério da Educação, que tinha um problema aqui com o pessoal não docente, e a informação, é de que isso agora não é nada connosco, é tudo com a Câmara. Então, mas o meu problema é porque tenho uma dúvida relativamente à Câmara, relativamente ao pessoal não docente gerido pela Câmara e tenho que perguntar à própria Câmara aquilo que eu queria que fosse uma pessoa terceira a dizer-me. Isto não faz sentido... E como é que avalia o equilíbrio entre a autonomia e a prestação de contas? Bom, para mim, e penso que para todos os diretores, o facto de agora não termos que gerir

o orçamento é uma dor de cabeça a menos. Porque eram sempre orçamentos de minutos, tínhamos de fazer sempre uma ginástica enorme para poder ver onde é que íamos buscar verbas para determinadas aquisições ou reparações. Por outro lado, a deixamos ter autonomia porque os orçamentos vão para as Câmaras. Muitas Câmaras, tal como a Condeixa, não subdelega e nós acabamos por não saber se o orçamento que vem para a educação é todo gasto na educação. Ou não. E levanta também questões das próprias burocracias inerentes às Câmaras municipais atrasarem tudo aquilo que é a necessidade das escolas.

Entrevistadora: Sim porque a escola necessita agora, não é?

Diretor 1: A escola necessita para ontem e eles dão daqui a meses. Portanto, isso é um fator de dependência muito grande. É isso é um fator de dependência não um fator de autonomia. Bem, vamos passar então às dinâmicas institucionais e a relação com a comunidade. Como descreve a relação entre a direção e os professores no seu contexto? Acho que não devia ser eu a responder deviam ser os professores. Mas também tem uma perceção... A perceção é que devido à minha forma de liderança, e por aquilo que eu ouço meus colegas, penso que é uma excelente relação, não tenho casos, não tenho procedimentos disciplinados para com colegas, tento ver sempre o lado do porquê de determinadas falhas possam acontecer. Mas tentamos sempre com diálogo resolver as questões. Com toda a comunidade educativa.

Entrevistadora: E como é que promove a participação dos docentes?

Diretor 1: Bom, eles nós temos cada escola tem a sua organização própria. Eu dou muita importância aos departamentos curriculares. E numa escola como esta, com 2000 alunos, com muitos professores que neste momento temos 200 e tal professores, tem que ser, eu tenho que delegar muito no papel do coordenador de departamento porque depois é ele que realmente faz toda esta unidade. Eu reuno-me com eles, fazemos mesmo os concelhos pedagógicos, geralmente fazemos uma reunião até online, prévia para ver algum foco de conflito possa existir, Poder ser resolvido antes de vir, digamos, para a praça pública.

Entrevistadora: Sim.

Diretor 1: Mas tento e depois também faço uma gestão muito centrada naquilo que são os desejos dos professores o que leva que de alguma forma eles também se sintam corresponsabilizados : Vou dar um exemplo. Quando faço a distribuição de serviço

docente, aceito as propostas que vêm dos departamentos que por sua vez já é uma proposta de cada professor.

Entrevistadora: Exatamente.

Diretor 1: E eu muitas vezes sei que há uma determinada pessoa que não se sentiu bem com uma determinada turma, é ele próprio que vai pedir para não ter essa turma. Ou seja vai-me evitar que haja conflitos se eu aplicar um dos critérios que tem continuidade pedagógica.

Entrevistadora: Exatamente.

Diretor 1: Esta é uma das situações em que em conjunto, resolvemos um pouco isso.

Entrevistadora: E como é que são envolvidos os pais e os encantados de educação?

Diretor 1: Tenho excelentes. E isso foi uma luta que eu sempre fiz e e consegui ganhar em todas as escolas para o ano passei Que foi ter boas associações de pais, associações de pais colaborantes em que nós possamos para qualquer problema reunir com eles, discutir, ou seja, trazê-los para o terreno, ser um parceiro, não ser os pais, não ser aquele alvo que está ali, sempre contrário, sempre contra as pessoas, sempre contra aquilo que os alunos muitas vezes vão pra casa dizer e que não é a maior parte das vezes a verdade, é ter pessoas que compreendem e querem em junto todos resolvemos o problema. Se eu tiver que reunir com a Associação de pais e com os pais todos de uma turma, e geralmente quando o faço por causa de um problema ou com um professor que não se adaptou ou com indisciplina ou de outro aluno eu faço sempre, convido sempre, porque eu deixei aqui uma nuance engraçada, Convido sempre o presidente da Associação, no caso das duas maiores escolas é uma senhora, Aliás, é só senhoras, Convido-as para estar presente mesmo que diretamente não diga respeito. Mas para quê? Para serem conhecedores do que é que se está a passar. Portanto, trabalhamos muito em conjunto, fazemos muitas atividades em conjunto e Condeixa, tem seis, seis associações de pais. Ou seja, cada agrupamento tem... Cada escola tem sua. Não cada escola porque é assim, nós aqui as duas maiores que é esta e a básica número dois, que são as duas maiores escolas e que têm desde o quinto ano aos profissionais, tem uma associação de pais que é a maior. Mas depois, a básica número um tem 300 alunos tem outra. A básica número um que é a que fica junto a amarela tem também a quase 200 alunos ou cerca de 200 alunos Tem outra e cada uma tem pré escolar e primeiro ciclo. Mas têm Associação de pais também e depois

as escolas de fora de três escolas que é Anobra, o Sebal e a EGA que têm o primeiro ciclo e pré, em equipamentos diferentes também estão associados. E isso faz com que os problemas sejam resolvidos logo exatamente com a comunidade, Porque tem uma associação de pais dali da localidade. E geralmente nós reunimos mais até pra fazer atividades. Fazemos sempre em conjunto. Portanto Excelente relacionamento com pais. Isto não implica que não haja também um lado negativo que é aqueles pais que por tudo ir por nada chateiam.

Entrevistadora: Que há em todo lado. Neste sentido que estamos a falar das dinâmicas institucionais e na relação com a comunidade, as autarquias contribuem positivamente para a escola?

Diretor 1: Tirando o campo da delegação de competências, é um caso muito específico de governação, digamos assim. Eu só tenho bem a dizer mas já até aqui a parceiro. Porque todas elas em termos de colaboração desde transportes que cedem para determinadas atividades, a própria organização conjunta de atividades. Não há ponto, vou dizer que nós fazemos sempre o dia do agrupamento em maio e este ano até a pedido à autarquia pedi-me para aproximarmos o dia do agrupamento mais tarde da data de nascimento do patrono em abril e podemos fazer juntamente Câmara um programa conjunto já ligado ao 25 de Abril porque temos feito também quase todos os anos comemorações do 25 de Abril com a Câmara e depois comemorações do dia do patrono então este ano vamos juntar tudo exatamente de uma união de esforços que é positiva da escola e inclui os pais.

Entrevistadora: E qual é o papel das parcerias comunitárias aqui no agrupamento?

Diretor 1: Parcerias comunitárias comunitárias no sentido de... Nós temos muitas parcerias.. Temos as parcerias com empresas profissionais, mas também temos muitas parcerias com associações culturais com as juntas de freguesias. Nós fazemos... convidamos sempre as juntas de freguesias para muitos eventos e também portanto com a parte cultural, associações culturais juntas de freguesia, empresas, associações desportivas, por exemplo, também, aqui o clube e outros tal.

Entrevistadora: Considera que essas parcerias abrem portas à comunidade educativa, não é?

Diretor 1: Muito...muito...muito.

Entrevistadora: Agora vamos aqui aos desafios específicos das terras de Sicó. Quais os principais desafios da liderança em baixa densidade populacional.

Diretor 1: Eu já vivi isso... eu não considero Condeixa já com um território de baixa densidade. Está, digamos, no limo assim.

Entrevistadora: Por quê?

Diretor 1: Porque tem ganho população... cresce muito. A procura, por exemplo, por aquisição de casa para viver é um drama não é, não existe e não existe e é caríssimo. Agora, se eu lhe falar, por exemplo, quando era diretor do Agrupamento de Escolas de Penela, acontecerem que eu tinha 800 alunos quando eu fui para lá em 2005 e saí lá com 400, ou seja, perdi metade dos alunos, o problema é realmente podermos ter de alguma forma massa crítica que nos ajuda a construir um projeto educativo de qualidade.

Entrevistadora: Aí coloco-lhe a segunda questão que é como é que o despovoamento, que já que o vivenciou, afeta efetivamente a gestão escolar?

Diretor 1: Eu costumo dizer que quando uma escola de primeiro ciclo desaparece numa aldeia, a aldeia morre. Portanto, o facto de haver falta de alunos, turmas muito pequenas, tudo desmotiva.

Entrevistadora: Desmotiva. E nestes casos de despovoamento, não é, temos aqui, o contrassenso que depois há de uma escassez de recursos. E como é que se vivencia isso na gestão escolar com essa escassez de recursos? Porque as necessidades mantêm-se, mas temos aqueles rácios que...

Diretor 1: É um problema é um problema de gestão, afeta muito a história. A escassez de recursos, quer seja a nível da luz nas escolas para podermos ter ali uma escola viva, uma escola dinâmica. Quer depois o facto de os rácios virem diminuindo e mesmo a nível do pessoal docente, se no passado, a ideia de que uma escola pequenina era um fator por exemplo a nível de primeiro ciclo ou da educação pré-escolar, um fator de De promoção de sucesso escolar, E mais de o fator de valorizativo, ou seja, de atração para aquele lugar porque podia-se fazer muitas coisas bonitas na escola. Hoje, penso que os docentes já não querem estar nessas escolas isoladas. E eu mesmo a nível do pessoal docente, eu tenho muita, muita, muita, tive muitas dificuldades nalguns. Este ano é já nem tanto, mas há dois anos pessoas que se aposentando e que sabem escolas pequeninas, eu não ter pessoal não docente que fosse para lá por gosto. Iam porque obrigados.

Entrevistadora: Sim, porque são destacados.

Diretor 1: As pessoas já não querem mesmo assim.

Entrevistadora: As pessoas já não querem mesmo.

Diretor 1: Nota-se isso..

Entrevistadora: E então e que estratégias se promove para o sucesso e para a inclusão quer de docentes quer não sentes, quer dos alunos de tudo.

Diretor 1: Ali a Sara é que podia dar uma resposta. Assim nós, nós ultimamente há anos, temos fatores de inclusão à inclusão dos alunos com cidades criativas especiais em público. Hoje, a escola para além de dar resposta depois da saída dos 54 e mesmo já com o 3 e penso que 15 já estou a falar de normativos, Já nos preocupávamos com todas estas dinâmicas de igualdade de oportunidades para os alunos terem necessidades educativas. Hoje temos que ver o fator de inclusão também noutras vertentes, na vertente da multiculturalidade, e Condeixa é um dos exemplos de escolas multiculturais, temos 17 nacionalidades, temos 10 por cento dos alunos são estrangeiros estrangeiros.

Entrevistadora: E tem que se trabalhar para a inclusão, não é?

Diretor 1: Tem que se trabalhar para a inclusão, portanto nós afetamos os recursos todos que temos por essas áreas. Nós tentamos que estes alunos que têm mais dificuldades ou na língua por serem estrangeiros. Ou que tenham relatórios de RTPs ou que tenham outro tipo de medidas adicionais que tenham, isto é uma luta que eu tenho tido com a tutela por ter mais recursos, quer de professores, quer de docentes a acompanhar, porque temos aqui unidades de incêndios estruturado e de autismo e isso carece de destaque de humano diferente, nós tentamos dar apoio a todos estes alunos e instituímos, por exemplo, aulas de reforço em determinadas disciplinas, geralmente aquelas disciplinas que têm exames nacionais, quer no nono ano, quer no 12º ou 11º, ou nos absorvem alguma quantidade que não recursos, tornamos essas essas aulas com a colaboração dos pais e a reunião de pais obrigatórios em alguns dos campos. E depois tentamos que em contexto de sala de aula, haja sempre um acompanhamento por parte daqueles alunos que, sendo a educação especial, não estão em sala de educação especial, estão em sala de aula, mas têm o reforço de um professor a acompanhar. Portanto, isso é uma gestão que nós fazemos em termos em termos da promoção do sucesso. Depois também acabamos por ter em termos de direções de turma uma hora comum do diretor da turma com os alunos, que é exatamente

para qualquer problema que haja, seja em termos de aprendizagem, seja em termos de inclusão, seja em termos de Resolução de conflitos possa existir, e possa ser. Fica ao critério do professor executá-la durante uma determinada semana ou não é uma gestão que é flexível só tem a comunicado aos encarregados de educação para saber se os alunos podem sair da escola ou não que geralmente estas áreas são as pontas, Os finais ou junto ao horário de almoço. E depois vamos tanto sempre atentos a qualquer indicação dos concelhos de turma no sentido de incluir os alunos de forma que o sucesso não se perca. Nós temos tido alguns bons resultados em termos de sucesso. Acabamos depois nos exames não ficar muito bem porque é uma escola que é procurada por muitos alunos externos. As médias internas eu vou dar o exemplo do 11º segundo ano em que nós temos uma enorme quantidade de alunos que estão no quadro de mérito mais de 30 por cento em média superior a dezassete. Eu tive o ano passado 10 alunos que saíram a entrarem em medicina. Portanto com médias altíssimas, em engenharia aeroespacial. Médias muito mas mesmo muito boas. E geralmente é curioso que as médias vêm, tirando o primeiro ciclo que as médias são mais altas, depois vão crescendo quando chegam ao secundário.

Entrevistadora: Que giro.

Diretor 1: Por isso é fruto do total trabalho de trabalharmos para o sucesso e nos preocuparmos com isso.

Entrevistadora: Poderá ser fruto da sua estratégia de liderança.

Diretor 1: É, Aliás as nossas metas em termos de projeto educativo são muito altas. São muito ambiciosas. E nós medimos muito a qualidade do sucesso. Que é isso que me interessa mais que o sucesso. Eu não me interessa o aluno, sim Senhora, teve sucesso passou, mas passou com dois oitos ou com dois setes. Não me interessa isso.

Entrevistadora: Então, estávamos a falar, penso que tudo isto vem afunilando para o tipo de liderança, não é?

Diretor 1: E como é que caracteriza neste sentido então o seu estilo de líder Penso que sou um líder presente, posso não estar muito, às vezes pessoas, eu não te entendo, parece que não controlas nada mas estás dentro de tudo. É um pouco assim ou seja, eu assento muito no trabalho dos meus colegas de direção que eles fazem. Eu geralmente fico mais por parte administrativa. Por exemplo, eu não sou de informática, mas chamei a mim a instalação aqui toda do centro tecnológico. Que depois a montar partes específicas é muito

difícil tudo o que é esta organização. Assento...Temos aqui cadeia área, por exemplo, a Sara, como é da educação Especial para, seja, base de português, das literaturas, coordena-me esta área toda. Não preciso me preocupar com ela. Os professores sabem que alguma coisa que precisam vão ter com ela, mas se vierem ter comigo.

Entrevistadora: É igual.

Diretor 1: É igual. E depois os outros, o Bruno está aqui, que já foi meu Subdiretor e meu adjunto, já trabalha comigo há 20 anos. Mas também tem uma... fez agora a gestão, gestão escolar o curso porque eu gostaria que fosse ele a suceder-me no caso Claro, de ser possível, visto isto ser por eleição, Se não vier algo de novo. Mas eu acho que além de ser presente, Quando não venho à escola, parece que já nem sei viver sem isso.

Entrevistadora: É uma doença.

Diretor 1: Eu digo sempre eu fico tenho que ficar em casa um dia por semana, mas eu não consigo. Não dá. Mas deixo-os trabalhar com base nos responsabilidades. Embora depois também peça as contas no final.Às vezes quando me vêm bater aqui com uma porta. Já sabem. Aconteceu alguma coisa que ele não gostou. Considero a minha liderança de confiança e de delegação, E de incentivo e de responsabilização. Eu detesto regimes ditatoriais.

Entrevistadora: Então e que estratégias considera mais eficazes para a coesão escolar?

Diretor 1: Lá está, num território em que aconteça, por exemplo, o que está aqui a acontecer em Condeixa, em que temos uma zona um mundo urbana, muito centrada, e depois temos as pequenas as aldeias ainda com pequenas escolas, com pequenos equipamentos. O facto de termos lutado ao longo destes anos pela ideia de que somos todos um agrupamento e o equipamento é único, indivisível e igual, esta ideia a pouco e pouco foi entranhando-se, porque no passado havia muito aquelas ideias de A minha escola... é uma série de quintinhas. Eram as quintas. E lutava-se para quintinha quase digladiando-se entre umas às outras havia ali uma concorrência e por vezes o que até desleal em termos de meios que eram colocados aos dispor delas. Não. Agora, como trabalhamos por departamentos, por exemplo, os departamentos do primeiro ciclo ou do pré-escolar reúne todo ou aqui na escola amarela que tem um auditório.

Entrevistadora: E está tudo certo.

Diretor 1: Portanto, e está tudo certo. Ou seja, não há... portanto...Aquilo que é dado a uma escola é dado a outra. E quando, temos equipamento. Se é bem um equipamento novo ir para uma escola tem que ir rapidamente para as que também necessitam. Só se é que pode haver igualdade.

Entrevistadora: E uma estabilidade também não é?

Diretor 1: E um outro aspecto que me leva a pensar que esta coesão existe é o facto de eu ter docentes que estão em determinadas escola no ano e com o ano até não se importam um ir para o outro.Portanto mais a nível do primeiro ciclo.

Entrevistadora: Sim sim esta mobilidade existe.

Diretor 1: E quem é o secundário tem que estado forçosamente aqui quem é do básico que estar forçosamente aquelas pessoas que têm que eu tenho um número a funcionar aqui nesta escola lá em cima não tem espaço. Eu digo lá em cima basicamente a amarela fica Mais alto num ponto mais alto. Mas não sei se eu respondi porque era mesmo, Coesão escolar.

Entrevistadora: sim

Diretor 1: mas acaba por abarcar sim. E depois há outra coisa interessante é que quando chegamos no quinto ano, tivemos os resultados dos alunos do quinto ano, podia-se pensar, bom, houve mais facilitismo ali naquela turma do quarto que era uma escola mais pequenina. Mas Não, há uma grande igualdade em termos de resultados. Há uma continuidade e depois, o facto de ser um aluno da vila ou de ser um aluno do Casmil que é a aldeia que nós temos mais mais de Sicó ou um aluno da EGA, que é o mais para zona já da RGA, de sei lá já pra zona do campo, Não, não há diferença. Podíamos pensar, os alunos que vêm das zonas rurais por qualquer motivo, outras condições ou por isto ou por aquilo ou que não têm acesso à biblioteca municipal que não têm transporte não está diluído.

Entrevistadora: Se pensa então que o sentimento de pertence é mais forte nestes contextos rurais?

Diretor 1: Pode ser nas escolas do primeiro ciclo.

Entrevistadora: Depois aqui já se abre, não é?

Diretor 1: Não vejo nas escolas como esta na secundária ou como a básica que tem quase uma centena de professores Não sinto isso.

Entrevistadora: Não sente isso...

Diretor 1: Há um sentido de pertença, existe, mas é um sentido de pertença do agrupamento do meu agrupamento. Tenho muitos docentes que não querem sair daqui são de Coimbra e não querem sair. Saíram o ano passado uma série deles porque era o último ano que estavam de antes da reforma e então queriam acabar já perto de casa. Ou então por questões mesmo pessoais. E pessoas que vêm para aqui e eu pergunto sempre mas porque é que escolheu Condeixa? Ah, é uma escola atrativa e dizem muito bem de Condeixa. Ótimo. Então, já que dizem muito bem de Condeixa, vamos falar sobre o futuro... E são poucos pais que residentes em Condeixa que não têm os filhos a não ser em cursos do secundários Que não haja aqui.

Entrevistadora: Que mudanças são necessárias para reforçar a gestão escolar nestes territórios?

Diretor 1: Para mudar a gestão escolar em que sentido assim... Eu acho que quando uma gestão vai de encontro aquilo que e não há não há ruído nas várias partes deste ponto comunitário e desta comunidade, quando não há ruído por parte dos pais, por parte dos professores, parte das parcerias, por parte dos funcionários, penso que não há necessidade de estar a alterar... O que há necessidade é de tentar otimizar ou melhorar sempre que possível. Esse é penso que é o papel fundamental. Agora, sou contrário às experiências e ao Ministério da Educação, é pró em fazer experiências educativas que muitas delas que não resultam. E aquelas que resultam não lhes dar continuidade.

Entrevistadora: Sim.

Diretor 1: Que isso é que é aquilo que mais desfaz um processo de crescimento que levou a que se estabilizasse, que a educação estabilizasse e há fatores que continuamente têm acontecido e que de alguma forma o podia a criar um caos e as escolas souberam dar resposta. A pandemia foi um dos exemplos em que as escolas, pela sua organização, pelas suas lideranças, umas mais que as outras, eu não conheço nenhum caso em que tivesse acontecido um caos.

Entrevistadora: Um caos, sim.

Diretor 1: Portanto, estamos a ser capazes de responder a estas situações. E viu-se agora mesmo na zona de Leiria também com as escolas a virem para a rua ajudar e a reorganizarem-se mesmo com os equipamentos destruídos. Portanto isto é uma forma de que a escola tem que ser pensada. Que tem que se lhes dar mais verbas para que seja as autarquias sejam as próprias escolas para elas criarem mais dinamismos para que os alunos se sintam confortáveis. Porque o aluno se tiver uma escola degradada, não tem conforto para a aprendizagem. E esse era o grande problema que acontecia no passado entre um bom aluno que tinha conforto em casa e um aluno que não tinha porque fosse uma aldeia ou porque que fosse num bairro degradado, isso fazia toda a diferença em termos na maioria dos alunos em termos de aprendizagem. Aqui o que nós queríamos é que agora isso não acontecesse.

Entrevistadora: Que competências ainda onde deverão ter os futuros diretores? O que é que lhes diz?

Diretor 1: Os diretores deviam ter a competência de poder desde ao nível financeiro até ao nível pedagógico com os seus pares poder gerir as escolas como entendessem, consoante fosse o projeto educativo daquela escola no âmbito da carta educativa de cada município. Deviam ter mais poderes para poder decidir e não terem que decidir sempre depois das outras instâncias decidirem.

Entrevistadora: Eu posso incluir essa sua resposta na recomendação que deixaria certamente a tutela, mas uma mensagem para futuros diretores ao nível de competências pessoais deles.

Diretor 1: Para já eu acho que o diretor deveria passar pelos vários órgãos intermédios. Eu não tive nenhum cargo que não exercesse, porque isso faz ver a perspectiva de liderança de gestão de outra forma. O ter sido um coordenador de departamento ou até mesmo delegado de disciplina que é um coordenador de departamento mais sentido mais restrito. A ser diretor de turma. Eventualmente poder passar por um lugar de uma equipa. Seria talvez a melhor forma de ser um líder por ter vivenciado essa experiência. Por outro lado, tem que ter um conhecedor do meio, é fundamental conhecer o meio. E também ser uma pessoa aberta de relacionamento fácil, de trato fácil, e que tenha uma visão muito muito...

Entrevistadora: Futurista...

Diretor 1: exatamente muito...Eu não digo só futurista, muito alargada.

Entrevistadora: E humanizada.

Diretor 1: Porque quando se vê a escola só num prisma, sem ter a capacidade de ver, enfim, pode haver outras alternativas e vamos testá-las, não se consegue ser envolvido.

Entrevistadora: Considerações finais.

Diretor 1: E digo isto devido aos anos de experiência que tenho.

Entrevistadora: que não são tão poucos quanto isso. Então eu vou-lhe deixar aqui as duas últimas questões que é como avalia globalmente a sua experiência enquanto diretor e se deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante que não tenha sido abordado nesta entrevista.

Diretor 1: Podia ser melhor. Podia ter sido melhor em todos estes 30 anos.

Entrevistadora: A minha entrevista.

Diretor 1: Não, não, eu ser melhor a minha ação.

Entrevistadora: Sim.

Diretor 1: A minha ação porque acho que eu agora já disse, aliás mesmo até por força da idade, não termino o meu mandato porque termina, ou seja, coincide com a com a idade após aposentação. Mas sempre quando eu quando vim aqui para Condeixa e depois de ter refletido bastante se havia de entrar ou se sabia se já cumprir aquilo que eu prometi que era inclusive a minha família que ela já não ser mais diretor porque eu não sei o que é ter mês de férias. Nem quinze dias seguidos sem ir à escola.

Entrevistadora: Acredito.

Diretor 1: Sem vir à escola não tenho. Não há hipótese. E vou para o estrangeiro de férias quando vou para estrangeiro e levo o computador atrás. Que é sempre uma guerra com a minha mulher por causa disso. Mas dizer-lhe que se calhar poderia ter feito muito mais. Mas nós só temos essa perceção quando avaliamos o que está para trás e eu muitas vezes peço ou tenho amigos meus colegas ou até a pais, quando tenho mais confiança e que não tem nada a ver com a educação Para que a resposta já seja muito direcionada.

Entrevistadora: Sim.

Diretor 1: Sobre o meu trabalho. Porque é importante nós avaliarmos.

Entrevistadora: Vai se autorregulando.

Diretor 1: Exatamente. Porque a autorregulação em qualquer organização E a avaliação em qualquer organização é muito importante. E nós aqui em Condeixa não temos muito hábito apesar de que há equipas de autoavaliação e de avaliação interna, de avaliarmos de forma crítica.

Entrevistadora: Mas construtiva.

Diretor 1: Mas nós devíamos ser mais críticos de forma construtiva mais críticos, ou até não, no caso de haver coisas que estão a funcionar mal. Eu fico contente quando tenho, por exemplo, uma inspeção a determinadas áreas e eles me dizem que está tudo bem e que estamos num bom caminho por exemplo tivemos uma há uns dois anos sobre a inclusão.

Entrevistadora: Sim.

Diretor 1: Sim, sobre a inclusão. Quando saiu o novo regime jurídico da inclusão, e eles, foi um orgulho ouvi-los aqui nesta mesa, que nós estávamos muito à frente da maioria das escolas. Porque tínhamos dado passos que os outros... já tínhamos concretizado passos. Já estávamos numa fase de cimentação desses passos, quando os outros estavam começar a iniciar-. Isso para nós é bom, mas isto é feito com as equipas que tem. E se eu quisesse centrar tudo em mim, nenhum diretor, por mais que tente consegue abarcar tudo não consegue. Porque nós hoje vivemos numa altura em que as escolas são muito burocratas, é preciso muita papelada. Hoje a papelada é substituída pelas plataformas, mas não me deixa de ser burocrático E se nós não tivermos um grupo de pessoas a trabalhar connosco, isto não conseguimos. E facilmente ou depois somos vistos como incompetentes e que não devemos estar É o caminho mais fácil. E é o que acontece em muitas escolas pois esses diretores serem substituídos por outros. Acho que a pior coisa que pode acontecer é um diretor perder umas eleições para outro colega... isso é sinal que não fez um bom trabalho. Agora poderia ter feito se calhar mais não digo de outra forma eu também sou muito teimoso. Se calhar aquilo que fazia às vezes dizia pá mas por que é que tu és assim? Por que é que tu ouves tudo Por que tu não dás dois muros ao mesmo pá não ganho nada com isso. Há máximas que eu cumpro. Ninguém apanha moscas com vinagre. Mas se calhar com um bocadinho de açúcar sou capazes de apanhar.

Entrevistadora: Sim.

Diretor 1: Qual é o objetivo? É fazer um bom trabalho. Para fazer um bom trabalho eu não posso ter ali eu não posso andar ali com o chicote naval. Tenho que chamar as pessoas para trabalharem comigo e as pessoas só vêm se quiserem. Não são obrigadas a fazê-lo.

Entrevistadora: Claro.

Diretor 1: Não sei. É. Não consigo dar uma visão. A minha visão é esta. Certamente outros terão.

Entrevistadora: Outro tipo de visão.

Diretor 1: Mas também lhe digo uma coisa, é diferente gerir esta escola, de gerir a escola de Penela e eu já geri durante 13 anos, ou digirir da Castanheira em que gerir também foi diretor 13 anos, completamente diferente. Mas há coisas que me orgulham. Ainda ontem estive em Lisboa por ser convidado. Eu sou também Vereador aqui da Câmara. Da oposição, mas colaboramos. Estou sempre colaborante porque eu vejo a política de outro ponto de vista. há eleições, perdemos, temos que lutar. E encontrei uma série, dois alunos de Castanheira de Pera que eu não estava a conhecer, já aos anos que já saí... há 22 anos sei lá. E o antigo presidente da Câmara para aí quando me viram eles é que me chamaram e viram é pá um abraço aí..... Saudades tuas da Castanheira de Pera e mais isto e aquilo.. Isso é o sinal que eu tenho que gostaram de mim, exatamente.

Entrevistadora: Olha, tenho-lhe a agradecer profundamente este tempo dispensado.

Diretor 1: Foi um prazer falar de mim. E falar da escola e sobretudo falar da escola. Eu também não gosto muito de falar de mim, mas da escola.

Entrevistadora: Obrigada.

ENTREVISTA AO(À) DIRETOR(A) DO AGRUPAMENTO D2

Data e hora: 27/02/2026, 16h30

Local: Sala do Diretor

Duração: 47 minutos

Entrevistadora: Agradeço a sua disponibilidade por participar neste estudo desenvolvido no âmbito do mestrado em gestão escolar do Instituto Politécnico de Leiria. Esta entrevista tem como objetivo compreender os desafios estratégicos e as perceções dos diretores escolares das terras de Sícó relativamente ao exercício da função diretiva em contextos de baixa densidade populacional. A entrevista tem carácter voluntário, confidencial e anónimo, destinando-se exclusivamente a fins académicos e científicos. Solicita-se a sua autorização para a gravação áudio da entrevista garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Temos então o seu aval para a gravação. Autoriza?

Diretor 2: Sim.

Entrevistadora: Há quantos anos exerce funções docentes no sistema educativo português?

Diretor 2: Há 34.

Entrevistadora: Há quanto tempo desempenha o cargo de diretora deste agrupamento de escolas?

Diretor 2: Este oitavo ano.

Entrevistadora: E antes de assumir a direção, que funções desempenhava?

Diretor 2: Era diretora no agrupamento de escolas de Figueiredo dos Vinhos.

Entrevistadora: Possui formação especializada em administração e gestão escolar?

Diretor 2: Sim, pós-graduação em administração e gestão escolar.

Entrevistadora: E retirou-a antes?

Diretor 2: O despacho saiu em 2008, eu iniciei funções como diretora em 2001, por isso já estava a trabalhar, com 7 anos já de exercício, quando fui fazer a boa graduação.

Entrevistadora: Considera que essa formação influenciou o seu cargo, o desempenho do seu cargo?

Diretor 2: É sim, de certa forma ajudou, eu já conhecia as funções, mas o facto de ter estado em formação com outros diretores, a partilha de ideias e reflexivos sobre as nossas práticas, acabou por ser enriquecedora.

Entrevistadora: Reside no mesmo concelho deste agrupamento?

Diretor 2: Atualmente, sim.

Entrevistadora: Que é um contexto rural?

Diretor 2: Sim.

Entrevistadora: A proximidade geográfica influencia o exercício da direção?

Diretor 2: Sim, até de certa forma, sim.

Entrevistadora: Tem filhos em idade escolar ou que já tenham frequentado o ensino básico ou secundário?

Diretor 2: Atualmente já não, já tive. Mas quando a minha filha, só tenho uma filha, quando foi fechou esta escola, mas naquela altura não estava aqui, estava em Figueiredo dos Vinhos.

Entrevistadora: Era a segunda pergunta, que era se frequentaram este agrupamento. A sua experiência enquanto mãe influencia a sua perceção enquanto a escola?

Diretor 2: A perceção da escola? Sim, eu acho que sim, porque às vezes eu ouço os professores com determinadas intervenções que eu me recorde do que é que eu, como encargar a educação, sentia. E tenho tendência depois sempre a comparar os dois pontos de vista e a tentar, acho que é importante isso, para depois arranjar aqui uma solução de equilíbrio.

Entrevistadora: Como é que caracteriza o território onde se insere este agrupamento?

Diretor 2: É assim, é um território de baixa densidade, apesar de há conselhos que não são tanto como outros, mas Penela é um concelho de baixa densidade populacional, tem estado a crescer, é verdade, porque realmente aqui há concelhos como o Ancião, que tem

muito maior população, Há aqui conceitos com uma dinâmica muito diferente, como é o caso de Penela, Alvaiazere, aqui Figueiró, que são assim, aqui o Figueiró já não pertence a esse grupo, porque são conceitos mais pequenos. Mas, assim, são conceitos que estão perto de grandes centros. O que faz a diferença, realmente, é o emprego e a habitação também. Aqui em Penéla tem faltado um bocadinho essa questão do emprego e da habitação. Agora, acho que está a haver aqui uma oferta maior. E o facto também de termos acesso pela autoestrada sem portagens, acho que também faz bastante diferença. Isso pode contribuir para a fixação também de mais pessoas.

Entrevistadora: De que forma esta ruralidade e a baixa densidade influencia a escola?

Diretor 2: Influencia, porque nós temos, para já, a maior parte da população são pessoas com poucas habilitações. E o emprego que existe no Concelho também é um emprego com uma dobra menos qualificada. E isso acaba por interferir depois na escola. Nós, a maior parte dos alunos que temos, temos uma grande percentagem de alunos subsidiados, na volta de 30%. E a maior parte dos pais são realmente pessoas que têm sequer o secundário com algumas limitações que, se calhar, não valorizam tanto também a escola. Isso, efetivamente, nota-se que as pessoas com mais habilitações também valorizam mais a escola. Vêm a escola de outra forma. Vêm a escola de outra forma e têm objetivos de vida também para os seus filhos mais ambiciosos e não devia ser assim, porque eu sou oriunda de uma família de agricultores e eu acho que a seguir ao 25 de abril que se notou muito que a escola funcionou como um assessor social e acho que havia aqui realmente a valorização muito da escola, hoje em dia não tanto e isso deixa-me assim um bocadinho dececionada, digamos assim Nós tentamos realmente envolver os pais na escola e criamos atividades para todos os pais e gostaríamos muito que, quando fazemos atividades para os pais, que viessem, mas os que vêm normalmente são aqueles que valorizam já a escola nós temos muita dificuldade a chegar àqueles que vêm menos à escola e que eram esses que nós precisávamos que eles viessem.

Entrevistadora: Acha que esse é o maior desafio e que difere dos contextos urbanos?

Diretor 2: Eu acho que nos contextos urbanos também há duas realidades nos contextos urbanos. Mas há mais alunos oriundos de famílias dos pais com habilitações superiores e que valorizam mais as escolas. Eu às vezes, em conversa com diretores de Coimbra, eles têm outros tipos de problemas que têm os pais que estão também demasiado presentes e que se queixam por tudo e por nada, e que põem advogados por tudo e por nada. Portanto,

também existe isso. De certa forma, também não é correto. Mas aqui, o que eu sinto é que realmente aqueles pais que nós gostaríamos de chegar, de os trazer para a escola, de os envolver na escola, acabam por vir pouco. Também percebo que a sociedade atual não ajuda muito a família, porque hoje em dia o pai e a mãe trabalham e depois a diferença principal é que eu acho que assim, quando há dois licenciados, por norma, também chegam à casa à repartição de funções de tarefas e mãe e pai envolvem-se na educação dos filhos. Eu acho que nas camadas sociais com menos habilitações, ou nos pais com menos habilitações, normalmente a educação ainda está muito só na figura materna. E nós continuamos a ver os pais muito ausentes da educação dos filhos e as mães muito subcarregadas, porque têm que trabalhar, têm que tratar os filhos, tratar a casa. Isto ainda se nota muito.

Entrevistadora: Vamos então agora falar para o impacto da legislação e da descentralização. Como avalia a influência das mudanças legislativas da lei de bases, do Decreto 75A de 08, do Decreto 75A de 2008? Como é que avalia a influência dessas mudanças?

Diretor 2: Sim, nós temos uma legislação bastante... Eu concordo com a lei de bases, com o Decreto-55 e o Decreto-54, mas depois são difíceis de implementar no terreno. Depois acabamos por ficar muito condicionados pela falta de recursos, porque isto depois depende de números. Incluir alunos com necessidades educativas na escola, eu acho que é ótimo, sim, mas depois os recursos que temos para ajudar apoio são muito escassos. Mas eu continuo a achar que eles devem estar na escola, que não devem estar em instituições isoladas. Deve ser inclusiva mesmo. Deve ser inclusiva e a escola é inclusiva, mas fica muito aquém. Só que também percebo que o Governo teria que investir muito mais. Para dar os recursos materiais e humanos que as escolas precisam para apoiar estes alunos, seria preciso gastar muito mais dinheiro do que se gaste atualmente na educação.

Entrevistadora: A figura de Diretor Unipessoal alterou a sua forma de liderança?

Diretor 2: Sim, eu comecei a estar na direção antes. Sou do modelo ainda do Conselho de Executivo. Eu identifico-me muito mais com esse modelo de conselhos de títulos do que com o modelo unipessoal. Daí que a minha liderança foi sempre muito partilhada. Nunca fui uma diretora muito isolada na minha tomada de decisões. Sempre, a minha equipa com quem trabalhei, já trabalhei com várias equipas, tenho sempre tentado dividir e escutar sempre a opinião de todas e também os coordenadores do departamento.

Normalmente não faço uma liderança unipessoal, tento o mais possível envolver as lideranças intermédias.

Entrevistadora: A municipalização trouxe alterações à sua prática de gestão?

Diretor 2: Trouxe. A municipalização tem vantagens, mas também tem muitas desvantagens. É verdade que nós agora é mais fácil para fazermos reparações a nível das instalações, sim, temos essa parte muito mais facilitada, mas depois ao nível da gestão do pessoal, Às vezes há aqui alguma indefinição de quem compete o quê. Há situações em que é o diretor que tem funções, mas depois noutras que também deveria ter, e parece que o diretor é esquecido, há aqui papéis pouco clarificados. A nível da tomada de decisão, se calhar, mas isso depois depende de municípios por municípios, mas acho que as coisas poderiam ser mais celas. Eu antes havia situações que eu conseguia tomar a decisão muito mais pressa do que agora.

Entrevistadora: Estas reformas, acha que reforçam a autonomia ou a dependência face às autarquias?

Diretor 2: Não, não tem nem uma maioria de autarquias.

Entrevistadora: Como avalia o equilíbrio entre a autonomia e a prestação de contas?

Diretor 2: Eu acho que nós temos todos que prestar contas, já tínhamos que prestar antes. Às vezes parece-me que a prestação de contas é mais do nosso lado para a autarquia e menos da autarquia para a escola. E acho que isso aí devia ser mais recíproco, digamos assim. Vamos agora falar um bocadinho das dinâmicas institucionais e da relação com a comunidade.

Entrevistadora: Como é que descreve a relação entre a direção e os professores?

Diretor 2: Um pouco com continuidade àquilo que eu disse. Eu tento normalmente estar mais próxima dos professores e a equipa. Mas, às vezes, e agora a escola está mais calma. Mas, devo dizer, quando foi aqui naquela fase das greves, por causa da carreira, com a qual eu também sempre concordei, porque acho que, efetivamente, éramos devido a essa recuperação do tempo de serviço. Foi muito difícil, porque tentar motivar professores para tentar avançar e envolvê-los em projetos, envolvê-los na dinâmica da escola e ver as pessoas sempre desmotivadas, porque depois nós acabamos por levar com a satisfação dos professores, com a satisfação dos pais e temos que obedecer ao Ministério.

Entrevistadora: A tutela, não é?

Diretor 2: Nós acabamos de estar aqui na ponta da espada, e às vezes não é fácil.

Entrevistadora: Como é que são envolvidos os pais e os encarregados de educação aqui na escola?

Diretor 2: Nós temos uma associação de pais muito ativa. Há uma ótima relação com a associação de pais. Eles são mesmo mesmo parceiros em todas as nossas atividades, em muita proximidade. Isso é uma mais-valia. E tentamos também através deles que eles tragam os pais. Depois temos a questão dos representantes das turmas, também com que reunimos uma vez por semestre, pelo menos, para nos escutar, para ver quais são as situações que eles nos reportam. Mas fazer um balanço, digamos assim, depois do arranque do plano letivo e agora no segundo semestre faremos outra vez para os ouvir. Para além disso, há sempre um contato direto, mas também como um desenvolvimento pequeno, conseguimos manter esse contato. Obviamente que depois tentamos, quando há alguma questão, nós comunicamos que temos o sistema Inovar, mandamos a informação para os pais do Inovar. Às vezes pedimos depois ao representante da turma para mandar-me esta mensagem, vejam lá, tentem envolver os seus pais colaboram. Quando há atividades assim que são para os pais, conseguimos que se a atividade é envolver a presença dos alunos na escola, até há mais pais que vêm. Nós costumamos ter a sopa da turma, que é muito participada, temos também a caminhada do coração, que é muito participada.

Se for uma atividade que envolva os filhos, os pais, acabam por vir. Se for uma atividade só direcionada para pais, é muito pouco participar.

Entrevistadora: Nestas dinâmicas institucionais e na relação com a comunidade, como é que caracteriza a articulação com a autarquia?

Diretor 2: Normalmente também colabora. E agora voltando a dar outro exemplo, por exemplo, a nossa Feira Medieval, que é em maio, a Feira Medieval surgiu há 30 anos, hoje temos 30 anos aqui nesta escola, sobre a proposta da escola, com a colaboração da Associação de Pais e do Município. E é uma atividade que efetivamente envolve muitos pais, acho que é o nosso... Excelente de articulação, porque funciona mesmo esta articulação escola, pais e câmara.

Entrevistadora: E autarquias. As autarquias contribuem positivamente para a escola?

Diretor 2: Sim, juntas em menor escala, mas também têm funções diferentes, mas também são colaborantes.

Entrevistadora: E há parcerias comunitárias e qual o papel delas?

Diretor 2: As nossas parcerias são, inclusive, com o Centro de Saúde, que é um grande parceiro para o projeto de educação para a saúde. Temos também com a escola profissional, temos aqui a articulação de atividades conjuntas, eles têm ali uns laboratórios que nós metemos secundário e os nossos professores vão lá. Eles também têm estágios, depois nós recebemos aqui alunos e outras atividades, sei lá. O desfile de carnaval, eles também participam. O dia, sei lá, o Laço Azul, por exemplo, há assim uma série de atividades que fazemos em conjunto. Com as diversas parcerias comunitárias. Sim, temos também, a Escola Segura, também a CERCI, também a nossa parceira no âmbito do CRI. Nós tentamos envolver ao máximo os parceiros porque realmente acabam por ser enriquecedores. É um acordo muito grande para eles, para os alunos, se conseguirmos que as instituições se envolvem na escola. Temos também os bombeiros que fazem o suporte básico para os alunos do 9.º ano, nas aulas mas também acaba por ser muito bom.

Entrevistadora: Há bastantes parcerias, não é?

Diretor 2: Sim.

Entrevistadora: Agora vamos aqui aos desafios específicos das terras de SICÓ. Quais os principais desafios de liderança em baixa densidade populacional? Os principais desafios de liderança?

Diretor 2: Eu acho que passa mesmo por... Agora não sentimos isso, porque está a aumentar a população, mas nos últimos, eu estou cá, este é o oitavo ano, e a população estava a diminuir todos os anos, de ano para ano, diminuía, porque aqui em termos de natalidade, diminuiu bastante a população. Estava, por haver lugares definhar, cada vez menos alunos, E isso acabava por ser, depois haver também as turmas, quando era para fazer as turmas, isso também acaba por condicionar muito, porque tínhamos poucos alunos, em vez de ter uma turma, por exemplo, de primeira, outra de segundo, depois já tínhamos turmas mistas, isso acabava por condicionar muito. Agora, com o aumento da

imigração, quando conseguimos aumentar o número de alunos e temos as turmas mais estabilizadas também, pronto, esse nível também melhorou. Já depois traz outras questões também que se colocam, mas que eu acho que acabam por ser enriquecedores, que é a questão da multiculturalidade e a escola tem de se organizar para dar resposta a esta diversidade toda de situações.

Entrevistadora: Aqui acabou por falar também um bocadinho do despovoamento, como é que afeta, não é?

Diretor 2: E neste momento já estamos a ter aqui o retrocesso. Sim, felizmente. Felizmente.

Entrevistadora: E como é que se lida nestes contextos com a falta, com a escassez dos recursos?

Diretor 2: Pois, faz-se aquilo que se consegue. Aquela questão das turmas era uma das coisas que me incomodavam todos os anos, quando era a primeira vez, nós vemos o que precisamos, temos o CRI que nos dá apoio, mas também o Ministério dá-nos pouco a pouco, a verba que atribui ao CRI aquela por seja insuficiente. O que nós notamos, por exemplo, agora, mas tem a ver com a vinda destes últimos alunos, tem vindo vários alunos com necessidades de serviços especiais profundas, temos vários autistas que estão a vir de outros países, porque lá não tinham esse apoio e vêm para aqui em Portugal, porque Portugal tem uma resposta melhor. Felizmente, depois da parte da tutela, houve o reforço do nosso quadro de Educação Especial e as coisas agora estão mais equilibradas.

Entrevistadora: Que estratégias é que se promove então para o sucesso e para a inclusão?

Diretor 2: Nós tentamos sempre dar resposta a todos, mas depois às vezes, ao quando a manteiga é curta, tira-se de um lado para dar no outro e temos uma gestão elástica. É uma gestão elástica. É tentar ver qual é o mal ou o nó, como é que podemos fazer, onde é que causa menos problemas. Nem sempre é fácil, às vezes é preciso tomar decisões difíceis, é preciso explicar aos pais, ou aí, ao seu filho agora deixa ter apoio, em vez de ter apoio semanalmente, tem que excecionalmente, que é para nós também dar a resposta ao outro aluno. Não é fácil. Ou então juntamos dois e em vez de dar só a um. Mas o nosso objetivo é não deixar ninguém de fora, tudo bem.

Entrevistadora: Estratégias de liderança, como caracteriza o seu estilo de liderança?

Diretor 2: Eu acho que sou uma pessoa que costumo partilhar a liderança. Tento ser o mais assertiva possível. Não sou de tomar decisões logo sem ouvir os outros. Gosto de auscultar os outros colegas. E a decisão é partilhada.

Entrevistadora: Que estratégias considera mais eficazes para uma coesão escolar?

Diretor 2: Estratégias? Acho que é envolver as pessoas. Se nós conversarmos com as pessoas, se as ouvirmos, acho que isso facilita a coesão. Nem sempre temos disponibilidade para fazer, mas acho que é importante ouvir. E quando digo ouvir os alunos, ouvir os pais, ouvir os funcionários, acho que isso é importante, ouvir os professores, obviamente que depois tem que tomar a decisão, mas se as pessoas souberem que na tomada da decisão também foram ouvidos, acho que apesar de mesmo que a decisão não seja a questão à espera, acho que isso acaba por ajudar.

Entrevistadora: Como promove a equidade educativa?

Diretor 2: Pois lá está aquilo que há bocadinho estava a dizer, a tentar puxar de um lado para o outro, gerir, de forma a não deixar ninguém de fora, mas pronto, às vezes não dá para. Em vez de estar semanalmente em quinzenal, também, obviamente, faço sempre o que posso pedir à tutela para reforçar, e mesmo com a câmara, quando é a nível pessoal, tento sempre que haja o pedido também de reforço. Se houver o reforço, faço exposições a caracterizar a situação, se houver o reforço. Se não houver, temos que tentar o equilíbrio para ninguém ficar para trás. É esse o objetivo.

Entrevistadora: O sentimento de pertença é mais forte em contextos rurais?

Diretor 2: Acho que sim, porque há maior proximidade. Conhecemo-nos mais. Na cidade é mais pessoal. São muitos alunos, muitos pais e nós aqui conhecemo-nos todos, mesmo a nível da indisciplina. Os alunos, nós conhecemos-vos todos, por isso se houver alguma coisa eles sabem que facilmente são identificados e são logo chamados à atenção e a aplicação da medida coletiva é mais célula. Acho que isso, e pronto, a nível da comunidade também, o facto de toda a gente o conhece, eu conheço toda a gente também, pronto, isso acaba por sentir-nos mais próximos. Aqui, eu e Penela sou a diretora para onde quer que eu vá e se eu fosse diretora em Coimbra, passaria em muitos sítios sem ninguém saber que eu era diretora. Claro.

Entrevistadora: Visão sobre o futuro.

Que mudanças são necessárias para reforçar a gestão escolar em territórios rurais?

Diretor 2: É assim, a nível da gestão, nós como diretores, só deve saber que há uma remuneração, uma gratificação para diretores. Eu recebo uma gratificação mínima, apesar de que todas as funções têm os outros diretores, apenas tenho menos alunos, menos professores, mas faço tudo igual. Tenho uma equipa mais pequena também, por isso eu, enquanto as outras escolas têm equipas que são mais tempo com eles, eu acho que o Ministério devia rever essa questão da gratificação, porque acho que é injusto o valor que o diretor, um documento deste universo, é igual. Porque é assim, a minha direção são 300 euros por mês.

Entrevistadora: Brutos?

Diretor 2: Sim.

Entrevistadora: E os seus adjuntos?

Diretor 2: Sou diretora 250 e os adjuntos 150. E o trabalho que nós aqui fazemos é muito mais do que este valor que nos paga. que nós recebemos e acho que isso que é uma desvalorização gritante mesmo. Nós trabalhamos para aquecer, eu passo aqui a semana toda e depois não é só aqui, é porque nós não desligamos, vamos para casa e continuamos a ter sempre imensas coisas para fazer, já não falar das férias que nunca usamos, todas, porque há sempre o compromisso com o serviço e acho que isso é que o Ministério devia valorizar um carinho mais o trabalho da remuneração. Em termos de carreira, penso que estão para aí a rever a carreira do Diretor. Mas já não quero mesmo, por isso é que eu decidi sair, mas já são 25 anos de direção, já é demasiado e estou cansada, neste momento, quero abraçar outro desafio.

Entrevistadora: E esse cansaço, principalmente por estas questões que falou?

Diretor 2: É porque é um contínuo, são 25 anos de trabalho muito intenso. Depois, dedico-me muito àquilo que faço, se calhar às vezes até deveria menos, por exemplo, não pôr as férias à frente, a escola à frente do gozo das férias, eu tenho direito, mas acabo por não o fazer porque sei que depois se eu tiver a férias ficam subcarregadas os elementos na direção que têm aulas, pois lá está. Se noutras escolas, como é que têm mais horas na direção, se calhar há sempre alguém. Os elementos que eu tenho na direção, há muitos momentos em que só estou eu. Porque elas têm poucas horas e isso acaba por fazer a

diferença. Muitas vezes acabo por não tirar as férias porque sei se ele não estiver, acabo por não estar alguém na direção. Acho que é necessário o reforçar um bocadinho, mas geralmente já estou de saída mesmo.

Entrevistadora: Que competências deverão ter os futuros diretores?

Diretor 2: Competências? Depende. Há pessoas que se posicionam de forma muito diferente. A maior parte dos diretores que eu conheço nem todos se posicionam muito como eu. Há muitos diretores que acham que devem ser unipessoal, que deve ter maior poder, maior tomada de decisão sozinho. Eu não me identifico assim, não me identifico com isso. Acho que o diretor deve ser uma pessoa que efetivamente deve ouvir a comunidade que lidera, deve estar sempre atento, capacidade de diálogo, também deve ter capacidade de comunicação, também, porque é muito importante nós também sabemos comunicar aquilo que queremos fazer, para onde é que queremos ir, deve ser capaz de motivar a comunidade, acho que é isso. É por aí.

Entrevistadora: Que recomendação deixaria à tutela?

Diretor 2: Valorizar um bocadinho mais o papel dos diretores. Eu acho que é importante em termos de diretor. Às vezes sentimo-nos um bocadinho sozinhos. A nível, por exemplo, de apoio jurídico, nós estamos muito, mas muito desamparados. É uma coisa que me preocupa bastante. Não temos formação jurídica. Há escolas secundárias que, se tiverem alguém ao nível do direito, que têm essa área, que até conseguem ter, de certa forma, algumas horas de crédito para dar a alguém, que é sempre importante ter alguém dessa área. O crédito de escola é horrível. Esta gestão do crédito de escola já devia ter mudado, não faz sentido nenhum, porque está completamente desatualizado. A maior parte das pessoas hoje em dia têm 8 horas de resolução do artigo 79 e depois isso influencia imenso a gestão do crédito. Nós não temos crédito para nada. Estamos cansadas de dizer isso ao Ministério da Educação. Já há vários anos que fazemos essa ressalva e pedimos para remover isso, mas o Ministério até agora não tem qualquer alteração. Nós este ano andamos um bocadinho no limbo, não sabemos qual é a reestruturação da DGESTE, da DGAE, não sabemos muito bem quem faz o que, andamos a gerir a escola sem sabermos. Portanto, temos algumas dúvidas de quem é que nos devemos dirigir, porque muitas vezes a DGESTE ou a DGAE já não dão respostas. Isto está assim, porque é difícil este ano, está estranho. Está estranho. Está estranho.

Entrevistadora: Como avalia, globalmente, a sua experiência enquanto diretora?

Diretor 2: Isso é difícil. Está a avaliar de uma mim própria. É difícil. Mas, assim, se calhar já te posso dizer, como eu tive avaliação externa no Agrupamento de Escolas de Figueiró e tive avaliação externa também aqui, o ano passado. E eu acho que acaba por ser também, de certa forma, a avaliação externa acaba por também ser, de certa, alguém que nos avalia em termos de instituição e que compara com outras escolas. E eu posso dizer que era uma das coisas que em Figueiró, porque fomos das escolas que integrámos logo nos primeiros ciclos avaliativos e que gostávamos sempre de estar na linha da frente. E pronto, em termos de avaliação, tínhamos muito bom em todos os domínios, em Figueiró, exceto nos resultados. Quando cheguei aqui, esta escola só tinha bom nos resultados, era ao contrário, tinha muito bom nos resultados e o resto era tudo bom. E acho que as mudanças que foram implementadas foram, às vezes, um bocadinho contra-corrente, porque havia práticas instaladas e foram conseguidos os que no ano passado tivemos resultados muito bom em todos os domínios, exceto na autoavaliação, porque ainda não temos a parte da autoavaliação. Eu acho que eles querem um sistema muito complexo e que nós não temos disponibilidade para isso. Pela falta de recursos e tempo. Para isso é preciso que as pessoas, que houvesse horas efetivamente para a equipa de autoavaliação, se dedicar mesmo à autoavaliação. E nós não temos horas para lhes dar, para eles fazerem esse trabalho como deve ser. E tentámos fazer isso à inspeção, mas não conseguimos.

Entrevistadora: Deseja acrescentar mais algum aspeto relevante?

Diretor 2: Acho que acabou, as suas perguntas acabaram por ser mais ou menos abordado todas as questões. Mas já agora, lembrei-me de outra agora, ao que eu falei a questão da jurídica, mas agora também o MENAC, não sei se é ouvi falar do MENAC, por causa da Estratégia Anticorrupção. Foi outra coisa que também este ano disseram... este ano... já foi o ano passado, tínhamos que ter aqueles documentos todos para fazer, não tivemos apoio nenhum de ninguém para fazer e deram-nos uma data na altura até do verão, depois nós acabámos por dizer que não conseguíamos, lá nos prolongaram até fevereiro, mas é assim, nós não temos fazer tudo, enquanto a câmara, eu vejo as câmaras e tem o setor financeiro, tem o setor - Os gabinetes depois - Tem tudo isso e nós não temos nada, nós temos de fazer tudo, e é isso, o meu desgaste eu acho que é mais por aí, e já fiz, e fiz sempre, pronto, não, tu nunca baixas as braças, mas é um desgaste muito grande. Nós

temos de ter uma competência muito grande a nível financeiro, a nível jurídico e não temos apoio da parte da tutela. É mais que isso que falha muito.

Entrevistadora: Sim, temos a questão também, por exemplo, dos processos disciplinares.

Diretor 2: Os processos disciplinares, sim, que é outro problema. Sim. E então quando envolve assistentes operacionais, lá está por esta questão da municipalização. Sim, com professores, sim.

Entrevistadora: Sim, mas aí ainda nos professores sabemos que somos nós diretores, não é? Que temos ali o poder disciplinar, não é?

Diretor 2: Sim, pois quem exerce é a Câmara. Sim, há sim estas questões. É, e não temos na escola, acho que as coisas vão funcionando muito porque as pessoas se dedicam, mas às vezes não é fácil, principalmente quando temos do outro lado alguém que mete um advogado e hoje em dia os pais estão muito habituados, já há muitas situações, acho que por isso que o médico tem advogados. E nós não temos o apoio que precisávamos, que devíamos ter. A proteção. A proteção.

Entrevistadora: Quer acrescentar mais alguma coisa?

Diretor 2: Não. Resta-me agradecer imenso. Na minha entrevista, pronto, que ajude com o seu mestrado, porque, pronto, por isso é que eu cedi também, porque já fiz mestrado e sei como isto também é. Portanto, o meu mestrado não foi nessa área, eu só fiz a pós-graduação na gestão. Ok. Mas sei como é, portanto. É, é bastante, sim, sem dúvida.

Entrevistadora: Resta-me agradecer.

Diretor 2: De nada. Obrigada, boa tarde.

ENTREVISTA AO(À) DIRETOR(A) DO AGRUPAMENTO D3

Data de envio: 21/02/2026

Data de receção: 09/03/2026

Modalidade: Entrevista por escrito (via correio eletrónico)

Duração: Não aplicável (formato assíncrono)

Guião de Entrevista

A Gestão Escolar nas Terras de Sícó: Desafios e Estratégias da Direção em Contexto de Baixa Densidade Populacional

(Introdução e Consentimento Informado)

Agradeço a sua disponibilidade para participar neste estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar do Instituto Politécnico de Leiria.

Esta entrevista tem como objetivo compreender os desafios, estratégias e perceções dos diretores escolares das Terras de Sícó relativamente ao exercício da função diretiva em contextos de baixa densidade populacional.

A entrevista tem carácter voluntário, confidencial e anónimo, destinando-se exclusivamente a fins académicos e científicos. Solicita-se a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

BLOCO 1 — Perfil profissional, pessoal e contextual do diretor

1.1. Há quantos anos exerce funções docentes no sistema educativo português?

36 anos.

1.2. Há quanto tempo desempenha o cargo de diretor(a) deste agrupamento de escolas?

5 anos e meio.

1.3. Antes de assumir a direção, que funções desempenhava?

Docente do GR300

1.4. Qual o nível de ensino que lecionava antes de ser diretor(a)?

Secundário

1.5. Possui formação especializada em administração/gestão escolar?

Sim.

1.6. Considera que essa formação influenciou o exercício do cargo?

Sim

1.7. Reside no mesmo concelho do agrupamento? Em contexto rural ou urbano?

Resido no concelho do AE em contexto rural.

1.8. A proximidade geográfica influencia o exercício da direção?

Sim, em termos de conhecimento da realidade em que o AE se insere.

1.9. Tem filhos em idade escolar ou que já tenham frequentado o ensino básico/secundário?

Tenho duas filhas que frequentaram este AE.

1.10. Os seus filhos frequentaram este agrupamento ou outro (rural/urbano)?

Frequentaram o AE de Alvaiázere; uma delas terminou o secundário no D. Maria, em Coimbra, por motivo de opções disciplinares.

1.11. A sua experiência enquanto pai/mãe influencia a sua perceção da escola?

Sim, uma vez que muitas vezes há tomadas de decisão e orientações que resultam da experiência de ter sido mãe/encarregada de educação.

BLOCO 2 — Contexto territorial e especificidade das Terras de Sícó

2.1. Como caracteriza o território onde se insere o agrupamento?

O AE está inserido num território predominantemente agrícola de baixa densidade populacional, envelhecida, mas marcado nos últimos tempos por alguma migração. Os pais e encarregados de educação maioritariamente apenas têm a escolaridade básica.

2.2. De que forma a ruralidade e a baixa densidade influenciam a escola?

A baixa densidade tende a influenciar o n.º de alunos matriculados no AE, ainda que nos últimos anos com a pandemia e mais recentemente com o fluxo migratório se tenha verificado um ligeiro aumento de alunos.

A ruralidade poderá ser um fator a associar à tendência de baixa da densidade populacional uma vez que poderá ser obstáculo à fixação dos jovens / famílias no concelho, o que preferem o meio urbano.

2.3. Estes desafios diferem dos contextos urbanos?

São desafios que não se colocam no contexto urbano, que não reclama por falta de alunos (embora haja uma tendência geral de diminuição).

BLOCO 3 — Impacto da legislação e descentralização

3.1. Como avalia a influência das mudanças legislativas (LBSE, DL 115-A/98, DL 75/2008, DL 21/2019)?

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas tendo sido revogado pelo 75/2008 que é alterado e republicado pelo DL n.º 137/2012. Sobre tudo o 1.º e o segundo introduzem o conceito de autonomia da escola com a figura do Diretor na liderança, e a figura do Conselho Geral como órgão máximo. Quando iniciei funções já eram estes os diplomas em vigor pelo que não equaciono diferenças significativas entre um antes e um após.

O DL 21/2019 concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação e com este equacionam-se diferenças

consideráveis, tanto mais que se sente a necessidade de regulamentar, para uniformizar, certos pontos. O que parece estar a acontecer é que cada município operacionaliza à sua maneira.

3.2. Como a figura do diretor unipessoal alterou o exercício da liderança?

A resposta baseia-se no conhecimento pela experiência profissional: lectionei sob a gestão de um conselho diretivo/executivo e também de um diretor, cargo que viria depois a abraçar. O diretor concentra agora o poder de decisão em muitas áreas, na maioria das vezes muito burocrática, tendo apenas que prestar contas à tutela e ao conselho geral; é o rosto da escola e todos o apontam nos contextos negativo e positivo, o que fica vertido na exigência e na responsabilidade do cargo.

3.3. A municipalização trouxe alterações à sua prática de gestão?

Sim, trouxe, em algumas áreas como:

- *Na gestão do pessoal não docente, embora tenha um Despacho de delegação de competências;*
- *Na parte financeira uma vez que não foi celebrado contrato interadministrativo para transferência de verba para o AEA.*

3.4. Estas reformas reforçam a autonomia ou a dependência das autarquias?

Inequivocamente a dependência.

3.5. Como avalia o equilíbrio entre autonomia e prestação de contas?

A prestação de contas pesa mais pelo que a autonomia fica comprometida.

BLOCO 4 — Dinâmicas institucionais e relação com a comunidade

4.1. Como descreve a relação entre a direção e os professores?

Uma relação salutar pautada pelo diálogo e ambiente de trabalho positivo, conquanto por vezes surjam pontos de vista diferentes sobre certos assuntos, o que é compreensível tendo em conta o que é exigido pela gestão e o entendimento de quem é gerido.

4.2. Como promove a participação docente?

Os docentes:

- *podem apresentar individual e particularmente as suas propostas na direção/diretor;*
- *nas reuniões de departamento ao respetivo coordenador que depois as leva a conselho pedagógico;*
- *os docentes são elementos ativos nas reuniões das estruturas: equipas educativas, conselhos de ciclo, conselhos de turma, conselho de docentes, ...*
- *pela frequência de mails sobre os assuntos em que importa ouvir, partilhar, pedir apoio, ...*
- *pelo diálogo direto franco e aberto.*

4.3. Como são envolvidos os pais e encarregados de educação?

Os pais e encarregados de educação são envolvidos através:

- *Da sua representatividade no CG;*
- *Dos seus representantes nos conselhos de turma;*
- *Da sua presença nas reuniões periódicas de início e de final de período com os DT;*

- *Da Associação de Pais;*
- *De questionários da Direção para os ouvir em determinadas matérias;*
- *Do sistema via SA em que há contacto constante para múltiplas informações e avisos;*
- *Do contacto direto com a Direção e outros serviços como o SPO e o GAAF.*

4.4. Como caracteriza a articulação com a autarquia?

A articulação com a autarquia é pautada pela abertura e cooperação. Esta colabora com a Escola em tudo o que é solicitado, como, por exemplo, apoio financeiro para as atividades extracurriculares, (re)organização do mapa do PND; cedência de espaços,...

4.5. As autarquias contribuem positivamente para a escola?

No caso da autarquia de Alvaizere, o contributo é positivo pelo apoio que é dado.

4.6. Qual o papel das parcerias comunitárias?

As parcerias comunitárias são muito positivas, na medida em que várias atividades contam com a sua disponibilidade e colaboração, o que se traduz num ambiente escolar mais dinâmico que permite a aquisição de competências pelos alunos noutros espaços.

BLOCO 5 — Desafios específicos das Terras de Sico

5.1. Quais os principais desafios da liderança em baixa densidade populacional?

A falta de alunos, o que compromete o número de turmas, sendo que no ensino secundário arrasta o problema da abertura de opções disciplinares e formativas.

5.2. Como o despovoamento afeta a gestão escolar?

O despovoamento significa, por um lado, menos população o que significa menos alunos; por outro, significa desertificação o que se reflete na atratividade do território para a vinda de profissionais /técnicos necessários organização escolar.

5.3. Como lida com a escassez de recursos?

A escassez de recursos é, principalmente em termos de RH, gerido de acordo com o que é permitido pela lei em ajuste com o perfil/situação de carreira dos professores.

5.4. Que estratégias promove para o sucesso e inclusão?

Trabalho e atividades com a colaboração:

- *da Equipa de Apoio a Alunos Migrantes;*
- *EMAEI;*
- *do SPO e GAAF;*
- *do Apoio Tutorial Específico (ATE);*
- *do DT em articulação com a família;*
- *de parcerias externas; Projeto Crianças sem Fronteiras;*
- *das estruturas intermédias;*
- *da Direção;*
- *envolvimento de todos os intervenientes.*

BLOCO 6 — Estratégias de liderança

6.1. Como caracteriza o seu estilo de liderança?

- *Um estilo democrático, feito de trabalho colaborativo e auscultação de opiniões e de propostas, com a adoção de um perfil de gestão como líder e não tanto como chefe.*

6.2. Que estratégias considera mais eficazes para a coesão escolar?

6.3. Como promove a equidade educativa?

A promoção da equidade educativa é consubstanciada no conhecimento, na atenção aos casos reais e na operacionalização de ações que permitam aos alunos terem apoio nas suas necessidades e suplantam as adversidades que poderão fazer com que estejam em desvantagem. Por exemplo, implementação de apoios de natureza diversa (educativo, tutorial, ...); trabalho em parceria com estruturas como o GAAF, o SPO, a CPCJ, o envolvimento de equipas específicas para fazer face aos problemas de desigualdade, como em relação aos manuais escolares; suplementos alimentares, ...

6.4. O sentimento de pertença é mais forte em contextos rurais?

Na minha opinião, sim, pelo facto de um meio rural ser tendencialmente mais pequeno onde geralmente todos se conhecem, o que é propício ao desenvolvimento de relações de cariz mais emocional.

A relação escola-família é também mais forte nas zonas rurais.

BLOCO 7 — Visão sobre o futuro

7.1. Que mudanças são necessárias para reforçar a gestão escolar em territórios rurais?

Adequação da legislação, designadamente do documento OAL aos territórios rurais, com a contemplação, por exemplo, da redução do n.º de alunos por turma, ou para a abertura de disciplinas de opção.

Mais crédito horário para reforço de apoios académicos aos alunos que se veem limitados na possibilidade de frequentar centro/academias de estudos cuja oferta é mais recorrente em espaço urbano.

Mais crédito horário para investir em ações/projetos/atividades que se revelem proveitosas para os alunos que, por vezes, devido à ruralidade/interioridade, não têm acesso a certos serviços: espetáculos, cinema, atividades desportivas, ...

7.2. Que competências deverão ter os futuros diretores?

A um diretor de escola é exigido que saiba gerir pedagógica, administrativa e financeiramente uma instituição de ensino, com os recursos disponíveis, o que nem sempre é fácil. Neste contexto, as competências devem ser as do presente ajustadas às exigências do futuro onde se eleva a questão do digital, agora com principal enfoque na aplicação da IA ao serviço da aquisição de competências dos alunos.

As suas competências passam ainda pelo conhecimento necessário do CPA e pelo domínio de alguns conhecimentos da área do jurídico.

7.3. Que recomendação deixaria à tutela?

As referidas em 7.3, complementadas por:

- *A necessidade das escolas terem um gabinete jurídico próprio (por exemplo, um gabinete por um determinado n.º de AE);*
- *A imperiosa necessidade de serem regulamentadas/harmonizadas as competências da autarquia e dos diretores, a fim de as mesmas ficarem rigorosa e uniformemente clarificadas; neste contexto o esclarecimento da possibilidade ou não de celebração de contratos interadministrativos: há municípios em que sim, outros em que não, alegando fundamentação normativa.*
- *A necessidade de uma revisão legislativa pelo menos do Estatuto do aluno e da ADD.*

BLOCO 8 — Considerações finais

8.1. Como avalia globalmente a sua experiência enquanto diretor(a)?

Avalio positivamente por gostar do que faço, conquanto os problemas que quase diariamente há que resolver e que são verdadeiros desafios à capacidade de decisão, paciência, resiliência e calma.

Um diretor de escola trabalha com vários tipos de públicos (alunos, pais e EE, professores e PND) o que se traduz num mapa imenso de idiossincrasias para as quais é preciso ter formas de atuação coerentes mas diferentes em termos comunicativos.

8.2. Deseja acrescentar algum aspeto relevante?

ENTREVISTA AO(À) DIRETOR(A) DO AGRUPAMENTO D4

Data e hora: 06/03/2026, 15h30

Local: Sala do Diretor

Duração: 55 minutos

Entrevistadora: Agradeço a sua disponibilidade para participar neste estudo desenvolvido no âmbito de mestrado de gestão escolar do Instituto Politécnico de Leiria.

Esta entrevista tem como objetivo compreender os desafios, estratégias e percepções dos diretores escolares das terras de SICÓ relativamente ao exercício da função diretiva em contextos de baixa densidade populacional.

A entrevista tem carácter voluntário, confidencial e anónimo, destinando-se exclusivamente a fins académicos e científicos.

solicita-se a sua autorização para a gravação de áudio da entrevista, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Consente?

Diretora 4: Sim, sim.

Entrevistadora: Vamos iniciar pelo Bloco 1, perfil profissional, pessoal e contextual do diretor.

Há quantos anos exerce funções de docentes no sistema educativo português?

Diretora 4: Há 39.

Entrevistadora: Há quanto tempo desempenha o cargo de diretora deste agrupamento de escolas?

Diretora 4: Há 15 anos como Diretora. Os outros dois foram como Presidente de CAP, como Presidente do Conselho Executivo de um mandato que terminou, em 2008.

E foram também como Diretora.

Depois foi quando o agrupamento caiu e houve a junção do agrupamento de escolas de Avelar e do agrupamento de escolas de Ansião. Isso foi em 2010.

Entrevistadora: Já é um grande processo.

Diretora 4: É um grande processo.

Entrevistadora: Desde 2008, portanto.

Diretora 4: O último diretor, se chamava-se Pinto Ferreira, e foi para a reforma em 2008. Em novembro de 2008, eu já estava na direção, já tinha estado antes, mas depois tinha saído cansada, depois voltei em 2007 e em 2008 fiquei à frente do agrupamento quando ele saiu.

Entrevistadora: Ok.

Então, e antes de assumir a direção, que funções é que desempenhava?

Diretora 4: Docente.

Entrevistadora: De que grupo?

Diretora 4: De português. Do 300.

Do 300. Eu lecionava o 12º ano ou o 11.º ano. Dei aulas muitos anos, eu lecionava o 12º ano e o 11º ano. Ensino secundário.

Entrevistadora: Possui formação especializada em Administração e Gestão Escolar?

Diretora 4: Sim.

Entrevistadora: E acha que essa formação influenciou a sua carga enquanto diretora?

Diretora 4: Sim, sim. trouxe-me aqui alguns conceitos, trouxe-me alguns conceitos que me foram úteis, muito úteis e que me despertaram para a prática diária, contudo não há nada como experiência. Ainda é essa a minha ótica.

Entrevistadora: Essa formação foi tirada já, exercia funções de diretora?

Sim, já exercia funções de diretora. Essa formação foi tirada precisamente em 2008, 2009, quando comecei aqui.

Entrevistadora: Reside no mesmo concelho do agrupamento?

Diretora 4: Sim.

Entrevistadora: Sendo que é um contexto rural?

Diretora 4: Sim. Semirrural, mas rural. Aqui na transição entre o litoral e o interior norte, mas estamos rurais.

Entrevistadora: Sim. A proximidade geográfica influenciou o exercício da direção?

Diretora 4: A proximidade geográfica?

Entrevistadora: A sua, de residência?

Diretora 4: Sim, sim. Sendo de cá, estava cá, achei que podia dar mais algum contributo à escola. À escola. Foi, foi, foi determinante. Foi determinante, certeza.

Entrevistadora: Foi?

Diretora 4: Foi.

Entrevistadora: Já não tem filhos em idade escolar?

Diretora 4: Não tenho, mas estive. Sim, aqui. Frequentaram sempre esta escola. Na altura ainda não era agrupamento da forma como está agora. Eles saíram em 2006, portanto já foi há muitos anos.

Entrevistadora: Não apanharam a mãe diretora.

Diretora 4: Não apanharam a mãe diretora, mas apanharam a mãe no exercício de cargo de direção.

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: Antes havia o presidente do Conselho Executivo, era um órgão colegial, presidente do Conselho Executivo, vice-presidente e depois era o secretário. Eu fui secretária, entrei como secretária, depois no ano seguinte saiu o vice-presidente e eu assumi como vice-presidente. E eles ainda me apanharam até 2000 como elemento da direção do Conselho Executivo, mas depois em 2000 saí. Eles vinham para aqui, já para o sétimo ano e saí... pronto.

Entrevistadora: E essa sua experiência enquanto mãe influenciou a sua perceção quanto à escola, digamos assim?

Diretora 4: Sim, sem dúvida. E com certeza a Catarina também já percebi que sente isso muitas vezes, não é?

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: Quando temos os filhos no nosso local de trabalho é sempre um pau de dois bicos.

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: Por um lado é mau, por um lado.

Entrevistadora: É, grande parte é mau.

Diretora 4: Não é assim tão positivo, porque estamos dentro dos aspetos mais negativos, achamos, vemos alguns aspetos negativos e, por outro lado, temos aquela necessidade de melhorar, de intervir, de projetar, de fazer sugestões, de dar opiniões e esse foi um dos meus desafios.

Foi realmente perceber que estamos aqui, eu sou tão feliz, afinal trabalho no meu local, o meu local de trabalho é onde estão os meus filhos, é onde eu resido, vamos lá dar o meu contributo também.

Claro que isso já foi muitos anos, as coisas entretanto mudam, mas o grande entusiasmo se calhar foi também por aí.

Entrevistadora: Sim, mas é complicado sempre essa gestão.

Diretora 4: E aliás, a família também é daqui. A família uma fundo da rua, outra do cimo da rua. Juntou-se tudo. Conhecendo também a comunidade local, as pessoas que me rodeavam, também. Conheci, no fundo, era um elemento da terra e sou.

Entrevistadora: Mas conhecer as pessoas da terra nestes cargos não é fácil, porque quando temos que atuar negativamente, não é?

Diretora 4: É uma carga muito pesada.

Entrevistadora: muitas noites sem dormir.

Diretora 4: E não só, temos que nos saber por no nosso lugar. No nosso lugar. E também não dar muito aso a conversas.

Entrevistadora: Fazer perceber ao outro que esta é a nossa parte profissional.

Diretora 4: Esta é a nossa parte profissional. Saber estimar a comunidade, ouvi-los, valorizá-los, interagir, receber as pessoas, porque isso é muito importante. Mas também depois fazê-los compreender que nós Temos uma orientação para seguir, quanto mais não

seja uma orientação ética e de valores e na comunidade educativa e portanto temos a nossa responsabilidade e as pessoas devem compreender.

Temos que ser o mais isentas possível. E foi sempre essa a minha orientação. Claro que mesmo assim nunca conseguimos sair ilesos de tudo. Esse não pode ser nosso objetivo. Nosso objetivo tem que ser cumprir.

Entrevistadora: Então, vamos aqui passar ao contexto territorial e especificidades da terra de Sicó.

Como é que caracteriza este nosso território, deste agrupamento?

Diretora 4: CENFORMAZ, diz tudo. Não é, o título de CENFORMAZ.

É um território entre o mar, entre o litoral e a serra. É um Pinhal interior norte, mas já um bocadinho aqui para o litoral.

Portanto, fica aqui. Fica no centro do país. Acho que em termos geográficos é o melhor sítio do país para se viver.

Entrevistadora: Concorde.

Diretora 4: Porque estamos perto de tudo. Estamos a 150 km do Porto, a 150 km do Lisboa, a 60 km do litoral. A 60 KMS de Espanha, quase, um bocadinho mais, mas acho que é um local muito interessante para residir.

Entrevistadora: Neste caso, de que forma acha que a ruralidade, porque acabamos por ter aqui muita ruralidade também, e a baixa densidade populacional influenciam aqui a escola? Pese embora que é um agrupamento grande.

Diretora 4: Pois é, dentro dos pequenos, é grande.

Entrevistadora: Mas é grande, sim. Temos quantos alunos?

Diretora 4: Temos 1300. Temos 11 escolas, uns edifícios. Aqui neste panorama do Pinhal Interior Norte, a pender para o litoral... Somos grandes. O outro maior é Pombal e depois podemos comparar com a Guia, talvez. Um bocadinho mais, a Guia tem um bocadinho mais, acho eu, mas somos de densidade média, digamos. Contudo, há muitos maiores, há muito maiores, por isso podemos ter aqui alguma preocupação que podemos sempre sofrer as questões da desertificação que se vêm a sentir daqui para o interior. Aqui ainda não tanto mas daqui para o interior já se sente bastante. Figueiró dos Vinhos está a perder

muita população estudantil e portanto juvenil também e depois que a Castanheira e Pedrogão então muito mais.

Entrevistadora: Muito mais.

Diretora 4: Muito mais.

Entrevistadora: E estes são os grandes desafios que se diferem dos contextos urbanos, esta dispersão populacional.

Diretora 4: Pois, porque eu acho que há menos pessoas, talvez, agora verifica-se, talvez, começa-se a notar aqui uma vontade das pessoas nem virem para o interior, mas até aqui os grandes focos migratórios eram, dizer, ir para o litoral.

O grande urbe, não é? O que queriam era encontrar, porquê? Porque as pessoas iam atrás dos seus empregos.

Entrevistadora: Claro.

Diretora 4: Aqui não havia grandes fábricas, grandes locais para desenvolver a parte profissional. Felizmente agora, também associado a esta não desertificação ainda da nossa escola, está muito associado aqui o fator económico, nomeadamente na zona industrial do Camporês, que têm ali um conjunto, um complexo industrial de algum relevo para esta nossa zona.

Entrevistadora: E com tendência a crescer.

Diretora 4: E com tendência a crescer, espero que sim também.

Entrevistadora: E tem-se notado, por exemplo, muito aqui a questão da imigração.

Diretora 4: Sim, sim.

Pois, nós temos aqui já muitos alunos de muitas nacionalidades, talvez serão umas 18 nacionalidades.

Não significa que, claro que a maior tendência é sempre o Brasil, Moçambique, Angola e às vezes há nacionalidades que têm apenas um aluno, não é?

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: Ou dois alunos. Mas há aqui também uma grande tendência de migrantes. De migrantes e lá está. Se calhar porque eles vão, temos algum emprego.

Entrevistadora: Claro, já temos sim, sim, sim.

Diretora 4: Mas a pergunta era: a baixa densidade se influencia a escola? Influencia porque baixa densidade significa menos turmas. Se pensarmos nos cursos profissionais, sim, e nos cursos de ensino secundário, podemos não ter alunos em número suficiente para constituir grupos de cursos. Se o seu filho chegar ao décimo ano, se calhar vai-me dizer como muitos pais: "Ah, não vai dizer, porque nessa altura eu já não sei também não é? Mas poder-me-à a dizer, ah, mas porquê que não abrimos o curso de artes, que ele gosta tanto? Não é possível abrimos o curso de artes com três alunos ou quatro, ou cinco, ou seis e lá está a baixa densidade... porque sejam só quatro, cinco ou seis eles vão, neste universo é muito ou vão para Pombal ou para outra escola muitas vezes, outros acabam por se adaptar e as suas tendências profissionais ou motivacionais, ou a vontade que tinham de perceber determinadas áreas acabam por mudar, mas aqui...

Entrevistadora: Ou então também podem continuar a frequentar com uma frustração de não terem seguido aquilo que criam, não é?

Diretora 4: Isso acontece muito.

Entrevistadora: É um dos grandes desafios aqui.

Diretora 4: Um dos grandes desafios é a questão das turmas, dos cursos, nomeadamente do ensino secundário. Quem diz do ensino secundário para os vários cursos de ensino secundário diz para os cursos profissionais. Até podemos ter 4 ou 5 alunos, mas depois no mínimo, formalmente, são necessários 18, se bem que depois já deixam abrir a turma com 14. Mas 14 são muitos alunos. E depois, se vão para os profissionais, faltam num outro lado. Que é no curso de Ciências e Tecnologias, no curso de Socioeconómicas. Temos que encontrar depois...

Entrevistadora: Um equilíbrio.

Diretora 4: Um equilíbrio, porque temos poucos alunos. E ainda para mais temos que... E bem, porque faz falta. Mas acabamos por se partilhar com a ETP-SICO.

Apesar da ETP-SICO também ir buscar alunos com os seus transportes a muitos lados. Mas acabamos por...os nossos alunos desta região são que também vão alimentar a SICÓ.

Entrevistadora: Os diversos polos deles.

Diretora 4: Os diversos polos da SICÓ. E é também uma concorrência.

Entrevistadora: É uma concorrência direta.

Diretora 4: Direta, é mesmo isso.

Entrevistadora: Vamos então agora para o impacto da legislação e da descentralização.

Como é que avalia a influência das mudanças legislativas que se têm vindo a verificar ao longo dos seus longos mandatos? O seu longo mandato como diretora.

Diretora 4: Então, em 2008, veio o 75, em 2009 depois fui pela primeira vez diretora, depois o mandato caiu por força da junção dos dois agrupamentos, mas em 2008 surgiu o 75, depois foi alterado pelo 137 no caso do educativo, há mais antigos que não vale a pena falar agora mais recentemente há... a legislação uma coisa que prolifera na escola constantemente há um alfobre todos os dias e digo-lhe aí desde 2016 que é um constante alteração e de chegarem informações à escola, e novos projetos e novas orientações. Portanto, não é sei que lhe diga realmente que leis é que tem aí.

Entrevistadora: Então, como é que avalia? E, efetivamente, deve ser, eu posso lhe dizer que os seus colegas já entrevistados eferiram todos eles que efetivamente sentem falta de ter um apoio jurídico direto derivado a esta constante influência da legislação que tem que estar 100% atento e mesmo assim corremos riscos todos os anos há alguma coisa que fica para trás e que a legislação entretanto sai e não podemos alegar desconhecimento mas a escola a partir aí de 2016 agora por falarmos de uma história mais recente, tem alterado muito. a partir do plano de ação estratégico não me lembro a orientação que recomendou, o plano de ação estratégica a escola tem alterado todos os anos e muito e depois com o 54 e o 55 de 2016 foi uma grande alteração, uma grande alteração, era o 3 de 2008, depois passou a ser 2018 e a partir daí mudou uma escola, mudou uma escola, a inclusão de todas as crianças...

Diretora 4: E é um trabalho de grande esforço que se exige à escola, claro que a escola também depois teve muito mais recursos. contudo, se calhar, para acolher a dimensão daquilo que temos, era necessário muito mais. Eu acho que a grande mudança foi ali a partir do plano de ação estratégica. Às vezes, quando tinha reflexões, ando sempre a

apontar aqui assim, esta agenda até já é muito antiga. Vou aqui apontando. Nós temos... Olhe aqui, desde 2016 as nossas siglas todas. Isto tudo, Plano de Ação Estratégica, 2016.

Entrevistadora: DAC, Maia, tudo, tudo, tudo.

Diretora 4: Isto é tudo uma escola nova. Isto é uma escola nova. Portanto, estas mudanças... Estas mudanças, isto é... São desafios constantes.

Entrevistadora: Constantes.

Diretora 4: Constantes. E ainda bem agora, é assim, claro, que a escola está muito melhor, não tem nada a ver, nem sequer com a escola onde os meus filhos estudaram, que têm agora 37 anos. Já não tem nada a ver.

Entrevistadora: Portanto, as mudanças são positivas.

Diretora 4: As mudanças são muito positivas. Mas existe muito mais a escola.

A escola é agora assistente social, a escola é psicóloga, a escola é médica, a escola é enfermeira.

Entrevistadora: É casa.

Diretora 4: A escola é casa.

A escola é tudo. É tudo.

Entrevistadora: E no meio destas mudanças legislativas, há uma grande mudança, que é a figura de diretor unipessoal, que altera, de colegial para unipessoal.

Essa mudança alterou o seu exercício de liderança?

Diretora 4: Eu já, desde 2008, que é assim.

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: Quando eu fui diretora pela primeira vez, já era assim. Já era assim. Mas eu, enquanto elemento de um circuito administrativo, burocrático-administrativo, tenho muito mais responsabilidades do que TINHA ANTES DE em 2008.

Contudo, a comunidade educativa, a comunidade educativa entre a escola e a extraescola. A extraescola atribuem a responsabilidade ao diretor. Intraescola também. Contudo, não se apercebem das responsabilidades que o diretor tem enquanto órgão unipessoal.

Portanto, são responsáveis por tudo. independentemente, claro que há delegação de competências e as pessoas também respondem pela delegação das competências que lhe foram delegadas.

Mas a figura do diretor é responsável por tudo e às vezes as pessoas não se percebem disso, não se percebe nomeadamente no seio docente.

Entrevistadora: A divisão de responsabilidades é totalmente diferente.

E a municipalização, trouxe ou alterou o seu exercício, a sua prática de gestão?

Diretora 4: A municipalização, a delegação de competências nos municípios, alterou.

Alterou porque veio exigir muito mais articulação entre a escola e o município.

Neste momento, a escola depende financeiramente do município. e isso exige aqui muito mais articulação, porque antes nós tínhamos o nosso orçamento e agora também continuamos a ser para determinadas rubricas. Mas antes não éramos uma casa autónoma, não é? E agora não.

Entrevistadora: Então, responde-nos a outra questão, que estas reformas reforçam a dependência das autarquias, certo?

Diretora 4: Sim, sim. Sim, sim, sim. Apesar de nós continuarmos a ter a nossa liberdade pedagógica, mas existe uma grande dependência financeira.

Entrevistadora: E como é que avalia esse equilíbrio entre a autonomia e a prestação de contas?

Diretora 4: Temos que encontrar aqui sempre a nossa... Transparência, prestação de contas.

A prestação de contas, por natureza, é... O diretor tem que prestar contas. Já antes da autarquia, já tinha que prestar contas, não é? Diz o 75, é a prestação de contas. A clareza, a transparência, isto deve fazer parte de todos os...

Entrevistadora: De toda a gestão, sim.

Diretora 4: Toda a gente que tem que prestar contas, nomeadamente, a escola. Quanto mais transparentes formos na nossa prestação de contas, também... O maior é o equilíbrio do nosso equilíbrio e melhor conseguimos gerir aqui esta articulação com a Câmara Municipal. Acho que o segredo está aqui em sabermos... Mostrar que somos transparentes e que apesar de estarmos economicamente dependentes da autarquia, temos que...

Entrevistadora: Mostrar que precisamos também e para o que precisamos.

Então, falamos da nossa autarquia, vamos agora para as dinâmicas institucionais e a relação com a comunidade.

Como descreve a relação que tem entre a direção e os professores?

Diretora 4: Acho que é uma relação baseada na confiança. Confiança sempre. Acho que é muito importante as pessoas serem ouvidas e termos uma... às vezes, com prejuízo até de algum trabalho que temos de desenvolver e que temos que desenvolver depois das horas. Mas acho que é muito importante as pessoas sentirem que chegam à direção, pois podem não ser atendidas sempre e logo num momento, mas saberem que existe ali uma direção que os pode ouvir e que os docentes, os colegas, sabem, que estão a desenvolver determinados projetos ou determinadas orientações ou que a direção tomou determinadas decisões, eles sabem porquê, se quiserem saber porquê. Porque só assim é que conseguimos que as pessoas também se sintam motivadas a trabalhar e que se sintam parte. Sintam parte da casa. A ver parte da casa e da solução.

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: Porque nós temos que ser parte da solução.

Entrevistadora: E como é que promove essa participação docente aqui na escola?

Diretora 4: Há os órgãos também, não é? Há os órgãos, há o Conselho Pedagógico, ao Conselho Geral, depois há os Conselhos do Departamento, há reuniões diversas dos projetos educativos, as reuniões que são para as pessoas conversarem e partilharem. Temos o tempo de quinto ao décimo segundo, temos o trabalho colaborativo marcado no horário das pessoas, para que possam, ou por reuniões marcadas pela direção, ou por reuniões entre si, que possam partilhar. Esse é o nosso objetivo. Às vezes nós partilhamos as coisas onde nós, não quer dizer que seja eu, mas nós docentes, partilhamos na sala de professores. Nós utilizamos no fundo 5 minutos do nosso tempo. Temos direito. Isso no fundo é trabalho colaborativo. Acho que essa participação docente é nessas reuniões que eu referi, na partilha de boas práticas que as pessoas entretanto vão promover de umas com as outras, também em alguma formação, nas reuniões de autonomia e flexibilidade curricular, no trabalho colaborativo essencialmente, nos projetos que se vão desenvolvendo, nas reuniões que temos para os projetos.

Ainda ontem tivemos uma reunião do Plano Nacional das Artes, nomeadamente de apresentação à comunidade do Plano Cultural de Escola e isso também é um momento, isso é apenas um exemplo. É um momento em que as pessoas podem dar a sua opinião e dizer assim: "olha..." E participar nas dinâmicas da escola e nas decisões pedagógicas e...

Entrevistadora: E os pais e os encarregados de educação, como é que são envolvidos aqui nestas dinâmicas?

Diretora 4: Também, desta forma, uma participação em alguns fóruns. Primeiro, logo no início do ano temos uma reunião com a Associação de Pais. Temos sempre a Associação de Pais, desde que eu me lembro.

Entrevistadora: Tem uma Associação de Pais?

Diretora 4: Temos duas. Pelo menos, como diretor, eu nunca me recordo de não haver associação de pais. Por vezes há anos em que pode estar um bocadinho mais morta, mais apagada, mas não tem sido nos últimos anos. Nos últimos anos tem estado sempre muito ativa. E, portanto, a associação de pais é eleita no início do ano letivo. A partir daí nós promovemos, incentivamos, eles vêm-nos dizer quem são, nós reunimos logo com associações de pais, queremos ter conhecimento do plano de atividades deles E pedimos, sinalizamos logo 4, 5 ou 6 atividades em que temos a certeza que vamos ter necessidade da sua participação, do seu envolvimento.

Entrevistadora: E logo aí estão envolvidos.

Diretora 4: E logo aí estão envolvidos. Claro que, pronto, mas aí se calhar está bem a outra pergunta a ser, não é?

Entrevistadora: E como é que caracteriza a articulação com a autarquia?

Diretora 4: Com autarquia tem sido muito boa também ao longo destes anos todos em que eu tenho estado aqui como diretor. Muito boa mesmo. Tem sido mesmo muito boa. Aliás, eu posso dizer, também com certeza, é assim, eu estou a dizer isto, porque é o meu caso. O meu caso é o nosso caso. Se calhar a nível nacional também é igual. A autarquia também tem a responsabilidade, o dever de ser o parceiro número um. Mas em Ancião é mesmo o parceiro número 1.

Entrevistadora: Isso é muito bom.

Diretora 4: É assim. Se precisarmos de alguma coisa, mas antes da transferência de competências era assim. Se precisarmos de alguma coisa, primeiro parceiro, autarquia, telefonamos, às vezes numa relação muito próxima até, telefonamos, senhora autarquia, precisamos disto ou daquilo.

Entrevistadora: Isso é muito próximo. E isso, até voltando às questões iniciais de onde nós vivemos, o contexto.

Diretora 4: Também por aí. Também por aí. A demografia, a densidade populacional faz com que sejamos um território com menor densidade populacional e as pessoas também acabam por ser mais próximas. Tem sempre coisas boas e coisas más.

Entrevistadora: E coisas más, como em tudo na vida.

Então, a caracterização da articulação e que contribui positivamente para a escola, não é? E tirando a autarquia, falando das parcerias comunitárias, temos neste agrupamento, como é que considera, como é que as avalia?

Diretora 4: Temos muitas entidades parceiras também. Locais, regionais.

Entrevistadora: Qual é o papel delas aqui na escola?

Diretora 4: Muitas delas fazem um papel fantástico em termos de inclusão. Por exemplo, a CERCÍ Penela. Dou apenas um exemplo. Temos aqui um projeto que já tem vários anos com a CERCÍ Penela E nesse âmbito são eles que nos fornecem parte de uma horária de uma psicóloga, de uma técnica de terapia da fala também.

E agora, qual é a outra? Mas fazem um acompanhamento e fazem a diferença.

Fisioterapia também, dão apoio na fisioterapia, aquela coisa da fisioterapia, acho que é lá de cima também da PHISIOGO, mas...

Entrevistadora: Que é outro parceiro também, não é?

Diretora 4: Não, eles não são parceiros. A PHISIOGO é um serviço que é pago pelo CERCÍ Penela, não é? E depois...

Entrevistadora: É o circuito.

Diretora 4: É o circuito. Mas, isto é apenas um exemplo...

Mas temos muito boas... Temos muito parceiros.

Entrevistadora: Vamos aqui aos desafios específicos das terras de SICO e quais são os principais desafios da liderança em baixa densidade populacional.

Estamos a ser um bocadinho redundantes porque falou-nos há pouco da situação que encontrava aqui da promoção do ensino secundário.

É o maior desafio que temos aqui.

Diretora 4: Pois, e se falássemos de parcerias também, temos que ser muito mais criativos, até a ter muitos mais parcerias.

Entrevistadora: Sim, para conseguir levar isto tudo.

Diretora 4: Para conseguirmos porque estamos fora dos grandes centros, mas lá está, a grande parceria Depois é a autarquia que de algum modo nos pode ajudar, a autarquia, a CERCÍ Penela, outros que eventualmente possamos.

Entrevistadora: Eu tinha aqui algumas, duas questões que já temos a resposta anteriormente, porque como é que o despovoamento afeta a gestão escolar e que estratégia promove para o sucesso e para a inclusão, que já nos foi referida aqui. como é que se lida essencialmente com a escassez de recursos porque os recursos nunca são embora haja aquela distribuição que tem que ser x pomas não chega e como é que se lida com esta escassez e com esta gestão dos recursos?

Diretora 4: e esses recursos tendem sempre a piorar em relação ao início do ano de tempo porque há mais alunos que vêm e há mais professores que metem baixo e depois não se conseguem encontrar substituições nem sempre e andamos aqui um mês e dois meses sem substituto e acabamos muitas vezes por ter que reorganizar horários porque? porque não podemos esquecer se o professor tem aquele horário aquele número de horas sei lá, se são 22, se são 25, o que for desde que seja legal é para as utilizando e o papel da gestão é esse é ser equitativo distribuir bem as horas não desperdiçar e saber que está a trabalhar com o horário público. E um dos desafios aqui, por causa do recurso, a pergunta aqui é...

Entrevistadora: É, a escassez de recursos.

Diretora 4: A escassez de recursos é reinventar os horários e encontrar uma forma de aproveitar ao máximo os recursos humanos que temos. Sem prejuízo e sem pôr em causa a legalidade das situações.

Entrevistadora: Vou colocar aqui uma farpa.

Atendendo à burocracia que nós temos na escola hoje em dia, como é que um diretor com tanta burocracia depois consegue ainda ter tempo?

Porque isto é prioritário, esta organização dos recursos, da escassez de recursos.

Como é que se sente aqui neste papel? Como é que se consegue fazer?

Porque eu acho que também nestes meios, na ordem de cidade populacional, os recursos, os próprios professores,

Quando chegamos a estas alturas do ano, não conseguimos tão facilmente, como nos grandes centros, ter um professor de substituição.

Diretora 4: Pois, claro.

Entrevistadora: Não é?

Diretora 4: Não, nós estamos com esse problema agora.

Entrevistadora: Isto é um aspecto destas...

Diretora 4: Isto é um aspecto real mesmo.

Entrevistadora: Da densidade, não é?

Diretora 4: Porque a situação das pessoas muda.

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: A Catarina Sabe.

Entrevistadora: Sim, eu mudei, sim.

Diretora 4: E a [REDACTED] também, Também, temos colegas, assim.

Era professor com horário completo, entretanto foi ao... A junta médica e tudo isso altera, não é? E enquanto ela não esteve cá, pode ser substituída. Ela apresenta-se... Condição e não há substituição, não é? Não se consegue...

Entrevistadora: Portanto, diz-se que a justiça é cega, mas aqui o Ministério é cego nesse ponto, não é?

Diretora 4: E não conseguimos resolver ainda a situação. Mas os recursos...

Ah, pronto. Eu estava a falar de reinventar os horários, de registar horários. Se possível, estabelecer as parcerias e os protocolos. Já ajuda. Há anos em que temos encontrado

proposta externa. Por exemplo, precisávamos de um terapeuta da fala. E há anos em que nos têm feito propostas exteriores.

Entrevistadora: Os parceiros. E vêm-nos ajudar.

Diretora 4: E vai-nos ajudar, não é que seja uma hora, duas horas, três horas, duas horas.

Entrevistadora: Mas já vai preencher algumas lacunas.

Diretora 4: Já vai preencher algumas lacunas.

Entrevistadora: E como é que caracteriza no meio disto tudo o seu estilo de liderança?

Diretora 4: Eu sei lá, já quais são os estilos de liderança. Quais são os estilos de liderança? Ai, já não sei.

Entrevistadora: Como é que se define a si?

Diretora 4: Mas há estilos de liderança.

Entrevistadora: Há estilos, há.

Diretora 4: Há estilos de liderança: democrática, colaborativa... Colaborativa.

Entrevistadora: o que é que acha que a sua equipa de direção diria sobre a sua forma de liderar?

Diretora 4: eu gosto de ouvir as pessoas gosto de falar com as outras pessoas

Entrevistadora: é uma liderança inclusiva?

Diretora 4: Talvez, não sei. É uma liderança, não sei se tem novo, mas deve ser um...

Se quisermos caracterizar, se calhar temos que ir buscar vários aspetos.

Há várias pessoas de liderança, não é? Há quatro.

Mas é... e depois, olhe, a abordagem às pessoas, às situações, às estratégias a utilizar, depende do objetivo.

Entrevistadora: Quais são as estratégias que considera mais eficazes para a colisão escolar? Já que falou delas.

Diretora 4: Eu não vou achar que é a colaboração, o trabalho colaborativo é o fundamental.

É o fundamental. É as pessoas partilharem. É a colaboração.

Entrevistadora: E como é que se promove uma equidade educativa?

Diretora 4: Temos que saber as necessidades dos alunos, fazer levantamento, perceber nos conselhos de turma o que é que foi sinalizado. Agora, não sei se é isso que eu estou respondendo, se calhar é por aí, não é?

Entrevistadora: Equidade educativa.

Diretora 4: Equidade como? Considerando as necessidades dos alunos e aquilo que a escola pode oferecer, para além do currículo nacional, Então temos que perceber o que é que os conselhos de turma sinalizaram, o que é que os docentes titulares de turma sinalizaram e depois ver e encontrar prioridades. Se calhar uma criança desfavorecida, mais nova, necessita mais de terapia da fala do que uma criança mais velha, porque as questões cronológicas já passaram. Temos que encontrar critérios no conjunto das 68 turmas.

Entrevistadora: 68 turmas.

Diretora 4: Temos que encontrar as estratégias que nos permitam sinalizar, condignamente e com lucidez, as necessidades dos alunos. Porque é sempre para colmatar as necessidades dos alunos nós estamos cá e para fazer com não vale a pena estarmos a dar muitos recursos em determinada área. Há “limãozinha” da unidade, não pode aprender a ler. Claro. É gestão, é para haver mesmo equidade.

Mas lá está, precisamos sempre da partida dos outros e de ouvir.

Entrevistadora: O trabalho colaborativo.

Diretora 4: O trabalho colaborativo para chegarmos a alguma conclusão.

Entrevistadora: A uma equidade educativa.

A uma equidade.

Entrevistadora: O sentimento de pertença é mais forte aqui nestes contextos do que em grandes centros?

Diretora 4: Por acaso, eu acho que em contextos mais rurais, o sentimento de pertença é um bocadinho mais forte. Na cidade tudo se diluía um pouco mais. Nós passamos muitas vezes indiferentes.

Entrevistadora: Sim, e aqui não.

Diretora 4: Na comunidade rural não é tanto assim.

As pessoas conhecem-se todas.

Entrevistadora: Todas, e apontam-nos a dedo.

Diretora 4: O sentimento de pertença, identificamos com a nossa terra, ou se não nos identificamos, se calhar é pior para nós. Mas acho que é um grande sentimento de pertença e de defesa. É o bairrismo.

Entrevistadora: É o bairrismo.

Diretora 4: É o bairrismo.

Acho que é o bairrismo.

Entrevistadora: Visão sobre o futuro.

Que mudanças são necessárias para reforçar a gestão escolar nestes territórios?

Diretora 4: Gestão escolar.

Entrevistadora: Para reforçar a gestão escolar.

Diretora 4: Gestão escolar. Gestão escolar.

Entrevistadora: Eu posso ajudar aqui numa questão? considera que o número de elementos que constitui a sua equipe e o crédito horário que eles têm é suficiente? considera que o seu valor de remuneração pelo cargo exercido é justo face aos seus colegas que têm?

Diretora 4: pois isso não agora também não estamos aqui a discutir se é a minha opção, se não é a minha opção vendo as coisas dessa forma não será o trabalho não diminui não diminui e realmente um gestor escolar um diretor, um agrupamento neste caso já tem alguma dimensão temos 1.300 alunos são 150 professores a responsabilidade é uma gestão local e são francamente mal remunerados os diretores se colocarmos isto...

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: À semelhança de uma empresa pública. Com mil e trezentos. Pública.

Não é já não estou a falar de uma privada?

Entrevistadora: Sim, sim, sim.

Diretora 4: Sim, uma pública.

E acho que aí, francamente, há uma desvalorização até da posição. do cargo aqui até temos um certo número quem é hoje em dia e estas novas gerações que não são quer queiramos quer não, têm visões diferentes de vida mas casos que nós temos aqui nas terras de SICÓ agrupamentos pequenino sem que a remuneração do diretor para o exercício do cargo é muito pequenina.

Acha que vai condicionar no futuro o facto de haver carência de diretores para estes meios?

Diretora 4: Sim, sim, sim.

Mais pequenino, um agrupamento. Mais pequenino, que deve ter, se calhar, pode não ter 200 alunos. Sim, há agrupamento de Castanheira, sim.

Ou Pedrogão, não deve ter 200 alunos. A remuneração deve ser para ai...

Entrevistadora: Mas a responsabilidade é a mesma.

Diretora 4: A responsabilidade é a mesma, mas em alguns não há secundário. Sim, não há secundário. e também diminui o número de alunos. sto é quase como gerir a escola de Avelar.

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: Que estávamos há pouco a falar, não é?

Por exemplo, Pedrogão, acho que é o que vai estar agora com curso.

É quase como gerir um Avelar.

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: Mas isto acaba por entroncar naquilo que eu acho também. Estamos a falar de um diretor agora, neste caso particular, um dos diretores, Mas, falando de um modo geral da classe docente, eu acho que a pergunta é...

Entrevistadora: que mudanças são necessárias para reforçar a gestão escolar.

Diretora 4: A gestão escolar, pois. A gestão escolar e não há aí uma sobre a docência, se calhar.

Entrevistadora: Não.

Diretora 4: Não. Eu acho que é a gestão escolar, mas é também a classe docente. A classe docente, para sair reforçada, para ser uma via profissional aliciante para o futuro, tem que passar sempre pela vencimentos. Porque nenhuma classe profissional é devidamente reconhecida se não ganhar acima da média. Acima não quer dizer que a gente não ganhe um bocadinho acima da média.

Entrevistadora: Sim, mas face ao início comparando ccom antigamente estamos...

Diretora 4: Mas é preciso sempre rever-se a carreira docente, a carreira... Tem que se passar por todos. Os diretores escolares não é suficientemente aliciante.

Entrevistadora: Não é?

Diretora 4: Não é. Não, porque a responsabilidade é tão grande que a Catarina... E o Unipessoal. ...como risco de ter todos os anos um ou dois por cento de disciplina.

Entrevistadora: Que competências deverão ter os futuros diretores?

Diretora 4: Competências... Pronto, as competências informáticas Claro, não é? Isso é sempre Cada vez mais mas se calhar também vão sendo simplificadas As competências informáticas Sim, se repetir

Entrevistadora: Ajuda, ajuda

Diretora 4: Agora, eu acho que O que é que tem que ser sempre multitasking E humano

Entrevistadora: Sim

Diretora 4: gerações que vêm agora multitask é a capacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo e organizar o seu tempo essa é a parte da execução e depois a parte da relação tem que ser uma relação tem que ter a sua parte humana tem que ter jogo de cintura não é como se dizia tem que ouvir e tem que tem que encontrar, porque já há

tantos conflitos diariamente que não é evitá-los mas é tentar encontrar as minhas soluções para os desafios

Entrevistadora: Que recomendação deixaria à tutela?

Falou-me aqui já da revisão da carreira docente das tabelas salariais, mas se tivesse que fazer uma recomendação à tutela qual seria a sua experiência?

Diretora 4: Essa realmente é essa, inevitável, a revisão das tabelas. É uma revisão estrutural da carreira. Desburocratizar o professor mais focado na sua tarefa, e retirar aqui esta carga burocrática que tem atualmente a reacenação. E também recomendava à tutela aqui alguma... Recomendar aqui a intervenção das associações de pais e das confederações de pais que sejam mais limitadas à intervenção na escola. e claro, a intervenção na escola mas mais no acompanhamento de tarefas no projeto, na colaboração de atividades e menos na área pedagógica porque claro que depende muito da escola mas há aqui sempre uma grande tendência para interferir pedagogicamente E aí acho que era importante que... Pararem um bocadinho. Vou ver-se aqui... À escola. Mais autonomia à escola, mais... Mais autonomia e mais... Autoridade. Autoridade, sim. Mais autoridade à escola.

Entrevistadora: Começamos a chegar ao fim.

Como é que avalia globalmente a sua experiência enquanto diretor?

Diretora 4: Ah, eu avalio muito bem.

Já cresceu muito este agrupamento, não é?

Não, não é... Vai crescendo de projetos e de... Claro que...

Entrevistadora: E isso é bom, é fruto do trabalho, não é?

Diretora 4: Em 2008, depois já lá vão muitos anos, já lá vão... Dezoito? Dezoito, que nunca se lembrava outro dia depois.

Entrevistadora: Sim.

Diretora 4: Mas, tem sido um trabalho que aproveitou sempre com uma equipa. É preciso uma equipa de docentes que é a equipa alargada. Sim, e outra equipa. E aquela equipa todos os dias partilhamos e fazemos e não estamos a fazer para depois sabermos isto ou aquilo. Não, fazemos pela escola. Fazemos pela escola e com grande cuidado. E pelos

alunos, não é? Mas é muito bom também desenvolver esta ação no terra o mundo. Onde somos? É bom também.

Entrevistadora: Deseja acrescentar algum aspeto relevante?

Diretora 4: Ficou tudo dito

ANEXO III

Análise de conteúdo de entrevistas

Grelhas de análise de entrevistas

Grelha 1 – Sistema de Categorias e Subcategorias

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo (exemplos)
1. Perfil do Diretor	Percurso profissional	Anos de serviço; experiência em cargos de gestão	“40 anos de docência” (D1); “39 anos” (D4)
	Formação especializada	Formação em administração escolar; valorização da formação	“Formação útil, mas a experiência é fundamental” (D4)
	Experiência pessoal	Experiência como pai/mãe; residência no concelho	“Ser mãe influenciou a perceção” (D2)
2. Contexto Territorial	Baixa densidade populacional	Redução de alunos; dispersão geográfica	“Menos alunos, menos turmas” (D4)
	Despovoamento	Encerramento de escolas; perda populacional	“Quando uma escola fecha, a aldeia morre” (D1)
	Dinâmica migratória	Presença de alunos estrangeiros; multiculturalidade	“Temos 18 nacionalidades” (D4)
	Características socioeconómicas	Baixas qualificações; vulnerabilidade social	“Pais com poucas habilitações” (D2)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo (exemplos)
3. Impacto do Território na Escola	Oferta educativa	Limitação de cursos; necessidade de equilíbrio	“Não conseguimos abrir cursos com poucos alunos” (D4)
	Organização escolar	Turmas mistas; adaptação da estrutura	“Turmas mistas por falta de alunos” (D2)
	Atratividade escolar	Capacidade de fixação de alunos	“Escola procurada por alunos externos” (D1)
4. Relação Escola-Comunidade	Proximidade relacional	Conhecimento da comunidade; relações informais	“Somos todos conhecidos” (D4)
	Envolvimento parental	Participação dos pais; associações	“Associação de pais muito ativa” (D2)
	Dificuldades de envolvimento	Baixa participação de alguns grupos sociais	“Os pais que mais precisamos não vêm” (D2)
5. Políticas Educativas	Instabilidade legislativa	Mudanças constantes; excesso de normativos	“A legislação muda constantemente” (D4)
	Inclusão educativa	Implementação do DL 54/2018; dificuldades práticas	“Falta de recursos para inclusão” (D2)
	Modelo de direção	Transição para diretor unipessoal; impacto na liderança	“Mais responsabilidade no diretor” (D4)
6. Municipalização	Dependência das autarquias	Dependência financeira; perda de autonomia	“Dependência financeira do município” (D4)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo (exemplos)
	Ambiguidade de competências	Indefinição na gestão de recursos humanos	“Não se sabe quem decide” (D2)
	Relação com autarquia	Cooperação vs tensão institucional	“Autarquia é parceiro fundamental” (D4)
7. Gestão de Recursos	Escassez de recursos	Falta de docentes; falta de técnicos especializados	“Dificuldade em arranjar substitutos” (D4)
	Estratégias de gestão	Reorganização; otimização de recursos	“Gestão elástica” (D2)
	Parcerias externas	Apoio de instituições locais	“Parcerias com CERCI” (D4)
8. Liderança Escolar	Estilo de liderança	Liderança colaborativa; participativa	“Gosto de ouvir as pessoas” (D4)
	Tomada de decisão	Decisão partilhada; envolvimento da equipa	“Decisão é partilhada” (D2)
	Estratégias de coesão	Comunicação; trabalho colaborativo	“Trabalho colaborativo é fundamental” (D4)
9. Equidade e Inclusão	Diferenciação pedagógica	Resposta às necessidades dos alunos	“Priorizar quem mais precisa” (D4)
	Gestão de apoios	Distribuição de recursos educativos	“Retirar de um lado para dar a outro” (D2)
10. Desafios da Gestão Escolar	Sobrecarga e burocracia	Excesso de tarefas administrativas	“Muita burocracia” (D2)
	Desvalorização do cargo	Baixa remuneração; falta de reconhecimento	“Mal remunerados” (D4)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo (exemplos)
	Sustentabilidade da função	Falta de candidatos; desgaste profissional	“Função pouco atrativa” (D2)
11. Futuro da Gestão Escolar	Recomendações à tutela	Revisão da carreira; reforço de autonomia	“Mais autonomia e valorização” (D4)
	Competências do diretor	Multitasking; capacidade relacional	“Tem de ser humano e multitasking” (D4)

Grelha 2 – Grelha de Codificação por Entrevistado

Categoria	D1 (Condeixa)	D2 (Penela)	D3 (Alvaiázere)	D4 (Ansião)
Perfil do diretor	✓	✓	✓	✓
Contexto territorial	✓	✓	✓	✓
Impacto da baixa densidade	✓	✓	✓	✓
Relação com comunidade	✓	✓	✓	✓
Políticas educativas	✓	✓	✓	✓
Municipalização	✓	✓	✓	✓
Gestão de recursos	✓	✓	✓	✓
Liderança escolar	✓	✓	✓	✓
Equidade e inclusão	✓	✓	✓	✓
Desafios da gestão	✓	✓	✓	✓
Futuro da gestão	✓	✓	✓	✓

Quadro 3 – Síntese das Dimensões Analíticas Centrais

Dimensão	Interpretação
Territorialidade	Variável estruturante da gestão escolar
Liderança	Predominantemente colaborativa e relacional
Políticas públicas	Fonte de constrangimento e complexidade
Recursos	Escassez e necessidade de gestão adaptativa
Comunidade	Proximidade como vantagem e desafio
Sustentabilidade	Risco de desvalorização da função diretiva

ANEXO IV

Validação das entrevistas



Catarina Dinis <catarinadinis@agansiao.pt>

para direção ▾

sábado, 21/02, 09:08 ☆ 😊 ↶ ⋮

Exmo. Senhor Diretor,

O meu nome é Catarina Sofia Araújo Viseu Dinis. Encontro-me a finalizar o Mestrado em Gestão Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e exerço atualmente funções docentes no Agrupamento de Escolas de Ansião.

No âmbito da minha dissertação intitulada "A Evolução da Gestão Escolar nos Agrupamentos de Escolas das Terras de Sícó: Um Estudo sobre o Perfil dos Diretores e a Dinâmica Institucional em Portugal", venho, por este meio, solicitar a V. Ex.ª a possibilidade de realização de uma **entrevista**, integrada na componente empírica do estudo.

A investigação incide sobre o impacto da evolução legislativa no perfil e na situação dos diretores escolares da região das Terras de Sícó, sendo o seu contributo de elevada relevância científica e institucional para a compreensão das dinâmicas de liderança em contexto territorial específico.

Considerando que a dissertação deverá ser entregue até ao próximo dia 10 de março, para posterior defesa pública, necessitaria, se possível, de realizar a **entrevista** ainda durante a presente semana.

Caso V. Ex.ª manifeste disponibilidade, agradeço que me indique, por favor, o dia e hora que considere mais convenientes, adaptando-me integralmente à sua agenda.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Sofia Araújo Viseu Dinis

Docente – Agrupamento de Escolas de Ansião



AEC Direção <direcao@aecondeixa.pt>

para mim ▾

domingo, 22/02, 21:17 ☆ 😊 ↶ ⋮

Muito boa noite, Catarina.

Informo que poderei realizar a **entrevista** pretendida ou na quinta-feira, entre as 9 e as 12 horas, ou na sexta-feira no mesmo horário.

Fica à sua escolha. Só preciso que me informe.

Continuação de bom domingo.

Avelino Santos

--

A Direção

Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

239 940 200 | www.aecondeixa.pt



Catarina Dinis <catarinadinis@agansiao.pt>

para AEC ▾

segunda, 23/02, 09:14 ☆ 😊 ↶ ⋮

Olá bom dia, grata pela célere resposta.

Ficamos para 5.ª feira pelas 09:30, pode ser?

Melhores cumprimentos,

Catarina Sofia Dinis

--

Catarina Dinis

Professora | Coordenadora Interina Centro Escolar Lagarteira | Mentora eTwinning

Agrupamento de Escolas de Ansião



Catarina Dinis <catarinadinis@egansiao.pt>
para gracagracio, diretor ▾

21/02/2026, 09:03 ☆ 😊 ↶ ⋮

Exma. Senhora Diretora,

O meu nome é Catarina Sofia Araújo Viseu Dinis. Encontro-me a finalizar o Mestrado em Gestão Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e exerço atualmente funções docentes no Agrupamento de Escolas de Ansião.

No âmbito da minha dissertação intitulada "A Evolução da Gestão Escolar nos Agrupamentos de Escolas das Terras de Sícó: Um Estudo sobre o Perfil dos Diretores e a Dinâmica Institucional em Portugal", venho, por este meio, solicitar a V. Ex.ª a possibilidade de realização de uma **entrevista**, integrada na componente empírica do estudo.

A investigação incide sobre o impacto da evolução legislativa no perfil e na atuação dos diretores escolares da região das Terras de Sícó, sendo o seu contributo de elevada relevância científica e institucional para a compreensão das dinâmicas de liderança em contexto territorial específico.

Considerando que a dissertação deverá ser entregue até ao próximo dia 10 de março, para posterior defesa pública, necessitaria, se possível, de realizar a **entrevista** ainda durante a presente semana.

Caso V. Ex.ª manifeste disponibilidade, agradeço que me indique, por favor, o dia e hora que considere mais convenientes, adaptando-me integralmente à sua agenda.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Sofia Araújo Viseu Dinis
Docente – Agrupamento de Escolas de Ansião

Entrevista ▸

Caixa de entrada x

✕ 🖨 📧



Diretora A. E. Alvaíazere
para mim ▾

09/03/2026, 13:55 ☆ 😊 ↶ ⋮

Boa tarde,

Envio o que estava em falta.

Qualquer coisa, estou ao dispor.
Votos de muito sucesso.



Atenciosamente,
Graça Maria Freitas Grácio
Diretora do Agrupamento de Escolas de Alvaíazere

...

[Mensagem reduzida] [Ver toda a mensagem](#)

Um anexo • Verificado pelo Gmail ⓘ  Adicionar ao Drive

