

**DIRETORES
ESCOLARES
EM AÇÃO**

Título	Diretores escolares em ação
Organização	Licínio C. Lima, Virgínio Sá, Leonor L. Torres
Autores	Ana Paula Macedo, Daniela Silva, Fernanda Martins, Guilherme Silva, Leonor L. Torres, Licínio C. Lima, M. Custódia Rocha, Maria João de Carvalho e Virgínio Sá
Coleção	Desenvolvimento Profissional de Professores; 34
Direção	José Matias Alves
Coord. editorial	Duarte Ribeiro
Edição	Fundação Manuel Leão
Local e data	Vila Nova de Gaia, 2020
Execução gráfica	LabGraf
ISBN	978-989-8151-58-2
Depósito legal	473720/20

© Fundação Manuel Leão, 2020

Rua Pinto de Aguiar, 345 | 4400-252 Vila Nova de Gaia – PT
Tel. 223 708 681 | fmleao@fmleao.pt

DIRETORES ESCOLARES EM AÇÃO

[org.]

Licínio C. Lima

Virgínio Sá

Leonor L. Torres

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
DIRETOR, DIREÇÃO, EQUIPA DE DIREÇÃO E OUTRAS AMBIGUIDADES Licínio C. Lima . Virgínio Sá . Leonor L. Torres	
A CENTRALIDADE DO(A) DIRETOR(A) E AS SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O GOVERNO DAS ESCOLAS/AGRUPAMENTOS	19
Licínio C. Lima . Virgínio Sá . Guilherme Silva	
UMA “DIREÇÃO” ENTRE MARGENS: ESCOLA DO VALE	71
Leonor L. Torres . M. Custódia Rocha	
A DIRETORA EM AÇÃO: GEOGRAFIAS DO PODER NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MONTE PEQUENO	125
Virgínio Sá . Daniela Silva	
A DEMOCRACIA NUM “MODELO DE GESTÃO” COM DIRETOR: O ESTUDO DO CASO DA ESCOLA DA PRAÇA	191
Fernanda Martins . Ana Paula Macedo	
DECRETO-LEI N.º 75/2008 PARA QUE VOS QUERO? O CASO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANTÓNIO SÉRGIO	235
Maria João de Carvalho	
CONCLUSÃO	
CONCENTRAÇÃO DE PODERES, AUTONOMIA OPERACIONAL, EROSÃO DEMOCRÁTICA	283
Leonor L. Torres . Virgínio Sá . Licínio C. Lima	

INTRODUÇÃO

DIRETOR, DIREÇÃO, EQUIPA DE DIREÇÃO E OUTRAS AMBIGUIDADES

LICÍNIO C. LIMA

VIRGÍNIO SÁ

LEONOR L. TORRES

A investigação em torno da reintrodução, mais de três décadas depois da Revolução do 25 de Abril de 1974, de um órgão unipessoal de administração e gestão, agora eleito pelo Conselho Geral de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, com a designação de Diretor, é ainda escassa e fragmentada. Decretada em 2008 pelo XVII Governo Constitucional, formado pelo Partido Socialista, a medida foi inicialmente recebida com estranheza e com reações de oposição por parte de alguns partidos políticos e sindicatos, embora fosse já defendida desde a década de 1990 nos programas eleitorais de partidos de direita e centro direita. Nada, porém, que tivesse originado mobilizações semelhantes às aquelas que ocorreram a propósito da criação da figura de “professor titular”, da avaliação dos professores, ou até mesmo da criação de agrupamentos de escolas. Com efeito, transitou-se de forma generalizada, e sem sobressaltos assinaláveis, da colegialidade para a unipessoalidade da gestão escolar. Não sem a expressão de receios, nem à margem do reconhecimento de retrocessos no processo de democratização das escolas, mas desde cedo, e após os primeiros processos de constituição dos novos órgãos, sob um discurso generalizado que ainda hoje insiste em afirmar que, no essencial, “ficou quase tudo na mesma, só mudou o nome”.

Aquela perceção dominante, que tende a associar a continuidade de uma pessoa (“a pessoa é a mesma”, é afirmado em muitos casos) e o seu estilo de exercício do poder – com raiz nos anteriores presidentes de Conselhos Diretivos e Conselhos Executivos – a um modelo de governo e de gestão dos agrupamentos que o legislador insiste ser de rutura com aqueles órgãos colegiais, substituídos por diretores enfaticamente definidos, em contraste, como órgãos unipessoais de administração e gestão é, no mínimo,

estranha e merecedora de investigação. Ela remete para um processo que, aparentemente, tornou invisíveis as alterações políticas e organizacionais governamentalmente introduzidas, num contexto em que a centralidade política, jurídica e organizacional atribuída a um órgão unipessoal – Diretor – em substituição de um órgão colegial, não terá sido capaz de deslegitimar substancialmente o novo modelo de organização e gestão em termos da sua democraticidade. Decorrencia da falta de uma cultura política democrática minimamente exigente, com uma adesão crescente a perspectivas lideracionistas? A procura de líderes carismáticos ou de executivos eficazes, ou apenas a defesa da mesma pessoa que antes presidia a um órgão colegial (Conselho Executivo)? Ou, simplesmente, a mais radical descrença nas possibilidades de uns e de outros poderem vir a fazer a diferença num contexto que pode ser caracterizado como de administração escolar recentralizada, designadamente por via eletrónica? Ou, ainda, a convicção de que um “rosto” único poderá revelar-se mais eficaz na gestão dos agrupamentos, cuja complexidade organizacional requer um estilo de liderança mais “cerebral e sinóptico” (Levacic, Glover, Bennett e Crawford, 1999)? Em qualquer caso, não se encontra uma perceção generalizada sobre a ocorrência de ruturas significativas e parece, igualmente, não existir uma resistência visível e significativa quanto à centralidade de um órgão unipessoal de administração e gestão, mas antes uma certa despolitização das mudanças, pretensamente menores e em continuidade. Pelo contrário, existem indícios de que o Diretor ocupará uma posição de grande protagonismo no contexto escolar, podendo, eventualmente, vir a disputar com o Conselho Geral funções que são representadas como de direção (ver, por exemplo, a investigação de Martins, 2019). Mas para que tal aconteça é necessário que os atores elaborem racionais explicativos ou justificativos, produzam associações políticas e organizacionais particulares, procedam a ressemantizações complexas sobre certos conceitos, produzam ou trabalhem em torno de um conjunto de ambiguidades que é indispensável analisar.

É, assim, necessário compreender como o racional que parece dominante nos discursos dos docentes (e de outros atores escolares) surge em manifesta tensão com o racional expresso pelo legislador. Para os primeiros, a pessoa do Diretor e mais aqueles que o acompanham facilmente remetem para um passado colegial, associado a mais democracia, participação e

auscultação, de certa forma por iniciativa de alguém que sempre foi, e que continua a ser, um dos “nossos”, com provas dadas. Apesar das mudanças jurídicas e do discurso sobre a liderança pessoal, considerada *boa e forte*, a quem o governo e a administração da educação poderão mais objetivamente passar a “assacar” responsabilidades, parece que o plano das orientações para a ação poderá ser facilmente condicionado, ou mesmo subvertido, pela ação estratégica levada a cabo no plano da ação em cada contexto escolar concreto. Por sua vez, o racional expresso pelo legislador é bem distinto e é justificado por um objetivo geral de modernização da administração e gestão escolares, através do reconhecimento da superioridade da liderança unipessoal sobre a liderança colegial, dos possíveis benefícios da continuidade no exercício do cargo (no limite, até dezasseis anos consecutivos), nalguns casos podendo um colégio eleitoral reduzido prescindir da eleição em favor da recondução do líder formal, que o diploma legal tende a associar ao líder real. Aqui, o Diretor surge mais afastado dos professores para ser apresentado como uma emanção do órgão formalmente definido como de direção estratégica, o Conselho Geral, que o elege, que o fiscaliza e que o pode destituir, que aprova os mais importantes documentos que aquele, sazonalmente, lhe submete. Como se, aparentemente, o Conselho Geral fosse um órgão de verdadeira direção, no contexto de agrupamentos de escolas dotados de ampla autonomia, cenário que a maioria dos atores (incluindo os Diretores que foram inquiridos nesta investigação) considera uma falácia.

Esta foi apenas uma das questões, embora central, estudadas no contexto de uma investigação iniciada em 2013, no Centro de Investigação em Educação (CIEE) da Universidade do Minho, desenvolvida no âmbito de um grupo de investigação sobre políticas, governação e administração da educação e, nesse quadro, por uma equipa de nove investigadores que se dedicou especificamente a uma das dimensões consideradas: *os Diretores escolares em ação*. Os trabalhos de recolha, tratamento e análise dos dados foram particularmente demorados, compreendendo um estudo extensivo, através de inquérito por questionário, junto de Diretores de escolas e agrupamentos de Portugal continental e, ainda, o estudo de quatro casos, localizados no litoral e no interior norte do país, bem como a redação dos respetivos relatórios. Cada um dos casos estudados foi conduzido de acordo com uma abordagem metodológica comum e segundo um roteiro de

atividades de investigação que incluiu a realização de um elevado número de entrevistas semiestruturadas, maioritariamente realizadas durante 2015 (a diretores, presidentes de conselho geral, representantes de associações de pais e de associações de estudantes, membros do conselho geral em representação de autarquias, funcionários e professores, o docente mais antigo e o docente mais recente das escolas/agrupamentos, coordenadores de estabelecimentos agrupados e coordenadores de departamento). Um extenso *corpus* de documentos foi recolhido e posteriormente analisado, incluindo, entre outros, os projetos educativos, os regulamentos internos, os planos anuais de atividades, os projetos de intervenção dos Diretores, os relatórios de avaliação interna e de avaliação externa, os contratos de autonomia quando existiam.

Prosseguindo atividades de investigação sobre o governo e a administração da escola/agrupamento como organização e os fenómenos de democracia e de participação que têm sido levados a cabo no Instituto de Educação da Universidade do Minho ao longo de mais de três décadas, esta investigação incidiu sobre aquilo que se tem designado como a “terceira edição da gestão democrática” em Portugal (ver, por exemplo, Lima, Sá & Silva, 2017). Trata-se de uma edição marcada por vários elementos típicos da chamada “Nova Gestão Pública”, com destaque para as conceções de liderança eficaz, empreendedora e, eventualmente, carismática; para a institucionalização de mínimos democráticos que promovem menos colegialidade, menos eleições e mais nomeações; para a competitividade intra e inter escolas e agrupamentos, baseada na mensuração, comparação e hierarquização dos resultados escolares; para o exercício de uma liderança “hiper responsável” e refém das estratégias de *marketing accountability* (Dutercq & Mons, 2015; Torres, Palhares & Afonso, 2019). Os conceitos de autonomia, descentralização e participação, entre outros, tendem a ser deslocados dos discursos e das práticas de democratização da educação e do governo das escolas para ganharem um renovado protagonismo em termos de modernização e racionalização da educação escolar. Esta desfocagem semântica acentuou o lado instrumental da participação e autonomia, agora ao serviço da eficácia organizacional (resultados), ao mesmo tempo que esvaziou o potencial democrático da participação no governo das escolas e na vida escolar (processo). Mais do que promover a importância e

as condições de exercício da liderança democrática, participativa, distribuída, parece ser a ideologia lideracionista que emerge, enquanto motor da mudança de escolas e agrupamentos, de forma relativamente atomizada, dependente de perfis concretos, quando não de uma pessoa concreta. Ignorando, desse modo, que não é líder quem quer, que a liderança não se garante por via legislativa, que nem sequer se revela, necessariamente e automaticamente, a partir da ocupação de cargos ou de posições formais no interior das organizações, muito menos pela réplica de fórmulas e de “boas práticas” pretensamente infalíveis (*one best leadership style*) sugeridas pela literatura (e.g. Bush, Bell, Bolam, Glatter & Ribbins, Eds., 1999; Brundrett, Burton & Smith, Eds., 2003). Fora de mudanças organizacionais profundas em termos de estruturas, processos, decisões e relações de poder, dificilmente uma liderança, sobretudo pedagógica, passará de uma solução “irreal” e “retórica” (Bolívar, 2020: 18), e, no limite, de mais um problema a ser enfrentado. Um problema que, de resto, pode ser amplificado no caso de uma liderança de tipo unipessoal, mais solitária e, eventualmente, isolada, mais hierárquica e assimétrica, menos compatível com o debate entre distintas racionalidades, pluralidade de pontos de vista, processos de decisão de tipo intersubjetivo. Talvez por isso alguns dados de investigação tenham já apontado para a escolha de Diretores capazes de adotar um estilo mais próximo do colegial, como forma de compensar a imperatividade legal da unipessoalidade, através de escolhas dos conselhos gerais que tenderam a recair sobre candidatos que recolham consenso com base na sua ação em anteriores órgãos colegais (ver, por exemplo, Silva & Machado, 2013). Esta linha estratégia, sendo plausível e empiricamente confirmada em vários casos, não deixa de coexistir com outra: aquela que tende a garantir condições de eleição no interior do Conselho Geral a partir da intervenção ativa do candidato a Diretor, seja através de lista que mais ou menos informalmente promove, seja através de outros processos de exercício da sua influência, designadamente junto de membros não docentes e, particularmente, de membros externos. No limite, poderão ocorrer situações de relativa inversão, ou pelo menos de alguma sobredeterminação, nas quais o Diretor cessante, ou mesmo o novo candidato a Diretor, tende a escolher em boa parte o Conselho Geral em termos de uma determinada composição que lhe será maioritariamente favorável.

Mas estas e outras complexidades e, especialmente, ambiguidades, não relevam apenas do plano da ação organizacional, da capacidade estratégica dos atores, da criatividade e do exercício de certas margens de autonomia relativa. Tudo isso é, como se sabe com base na investigação, muito relevante, tanto mais quanto o plano da ação organizacional nunca é uma pura reprodução das orientações e das regras produzidas no plano das orientações para a ação. Esta investigação procurou compreender o estudo dos dois planos analíticos referidos, tomando como referencial o quadro normativo em vigor e interpretando-o, não só em termos de compreensão dos discursos políticos e normativos, designadamente da legislação escolar, mas também de um vasto *corpus* de documentos e de regras de tipo não formal e informal produzidos nos contextos escolares estudados. A que acresceu, necessariamente, e não de forma apenas complementar e muito menos ilustrativa, a observação da ação do Diretor e das respetivas dinâmicas no plano da ação organizacional escolar. As ambiguidades que orientaram o trabalho de investigação e que constituíram, entre outros elementos, eixos centrais do exercício de indagação e de compreensão aqui apresentado, não ocorreram apenas entre os dois planos analíticos mencionados (orientações/ações) mas, desde logo, também no seio de cada um deles e, de forma especialmente significativa, a partir da própria legislação. Nesta e, nalguns casos, nos discursos e nas práticas dos atores escolares, categorias como “diretor”, “direção”, “equipa de direção”, “órgão de administração e gestão”, evidenciaram uma natureza polisémica e mesmo contraditória, frequentemente plena de equívocos, a tal ponto que o seu estudo se revela incontornável, sob risco de naturalização e receção acrítica de conceitos sob os quais foi edificado o atual modelo de governo e administração de escolas/agrupamentos. Ou seja, à margem de uma análise política e organizacional, e não meramente terminológica nem, muito menos, de feição essencialista, em torno daquelas categorias, qualquer exercício de compreensão crítica e teoricamente sustentada sobre *Diretores escolares em ação* ficará comprometido.

Com efeito, a distinção concetual operada pelo legislador, logo no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, entre “órgão colegial de direção” e “órgão unipessoal e não colegial” (observe-se a significativa redundância) emerge como nuclear, sendo a espinha dorsal do novo regime

de autonomia, administração e gestão das escolas, uma espécie de separador de águas que, segundo é afirmado, pretende garantir e legitimar maior autonomia e participação em torno de um órgão de “direção estratégica”, designado Conselho Geral. Embora eleito e passível de ser destituído pelo Conselho Geral, a quem deverá prestar contas, emerge, complementariamente, o cargo de Diretor, coadjuvado por um subdiretor e por um pequeno número de adjuntos, responsável pela gestão administrativa, financeira e pedagógica. Ainda que enquanto órgão de administração e gestão o Diretor seja enumerado juntamente com o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, é ao Diretor, órgão unipessoal, que o diploma se refere como sendo “o” órgão de administração e gestão, cabendo-lhe a responsabilidade de se constituir como uma liderança “forte”, “eficaz”, “boa”, esse “rosto” da escola que será o primeiro a ser responsabilizado pela execução das políticas educativas.

Mas a referida distinção normativa entre “direção estratégica” (Conselho Geral) e “órgão de administração e gestão” (Diretor) ou, simplesmente, entre a *Direção* enquanto órgão colegial máximo e o *Diretor* enquanto órgão unipessoal que presta contas à primeira, sai, paradoxalmente, enfraquecida logo no interior dos discursos jurídicos, formais e regulamentares. Observe-se como o legislador, mesmo apenas no contexto do Decreto-Lei n.º 75/2008, produz diversas ambiguidades de tipo quase primordial. A primeira das quais reside, ainda no preâmbulo, na referência aos anteriores Conselhos Executivos como “órgãos de direção das escolas”. Em contraste, no diploma de 2008, o “órgão colegial de direção” (Conselho Geral) passará a ser responsável pela aprovação das principais regras de funcionamento da escola/agrupamento, pelas decisões estratégicas e de planeamento, bem como pelo acompanhamento da sua concretização, respetivamente concretizados no regulamento interno, no projeto educativo e no plano de atividades e, finalmente, no relatório anual de atividades. Ainda no mesmo normativo, o artigo 12.º (n.º 4) retorna às menções equivocadas, desta feita identificando o Diretor, subdiretor e adjuntos como “membros da direção” e dispondo que tais elementos “não podem ser membros do conselho geral”, um lapso que deita por terra todo o edifício concetual anunciado e que, de resto, não faz sentido: os “membros da direção” não poderiam fazer parte do órgão de direção (que é o

Conselho Geral). Com efeito, compreende-se que o Diretor, subdiretor e adjuntos não possam integrar o órgão de Direção, só que eles não são, nem constituem, qualquer órgão de direção e, muito menos, qualquer órgão de natureza colegial. E no artigo 30.º a ambiguidade prossegue, agora associando a já antes anunciada “assessoria da direção” a docentes que apoiarão a “atividade do director”. Legislação posterior veio reforçar estas e outras ambiguidades, por exemplo através do Despacho n.º 9744/2009, onde o Diretor é caracterizado por exercer a função de “direcção superior”. E o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (segunda alteração ao diploma de 2008), que associa, logo no preâmbulo, Diretor e “exercício dos cargos de direção”, voltando a fazer referência aos “membros da direção” como compreendendo Diretor, subdiretor e adjuntos, o que repete no artigo 63.º (n.º 5), através da expressão “membros da direção cessante”. Ou seja, e sem prejuízo de uma análise exaustiva desta questão, que não se pretende conduzir neste momento, a Direção é fortemente associada ao Diretor, ainda que contrariando as definições jurídicas iniciais. O diploma de 2008 é, de resto, parco em referências à Direção, o que torna ainda mais significativas as ambiguidades mencionadas, sendo que se lhe refere uma dezena de vezes, em contraste com as sete dezenas relativas ao Diretor. A associação imediata entre “direção estratégica” e Conselho Geral ocorre cinco vezes, mas o protagonismo vai para a “gestão”, com mais de seis dezenas de referências. Em contraste, democracia, democraticidade, democrático são vocábulos quase ausentes e o conceito de “gestão democrática”, de raiz constitucional, não surge uma única vez, tal como colegialidade. Apenas “colegial” é mencionado duas vezes, uma a propósito do Conselho Geral (cuja natureza colegial é constitucionalmente obrigatória) e outra já pela negativa, esclarecendo que o Diretor não é um órgão colegial. Mas não sendo um órgão colegial, nem de direção estratégica, como pode associar-se o cargo de Diretor às funções de Direção? Para além das referidas ambiguidades concetuais e dos lapsos formais constantes da legislação, outros órgãos da administração escolar e a própria Inspeção Geral de Educação e Ciência produzem tal associação, sendo fácil encontrá-la em documentos oficiais e em documentos produzidos em escolas/agrupamentos, mas, especialmente, nos discursos dos atores escolares. Aí, outras designações não constantes nos normativos emergiram e têm feito carreira embora,

pelo menos parcialmente, inspiradas naqueles, traduzindo e operacionalizando, a partir de focalizações periféricas, as já referidas ambiguidades. A referência ao Diretor tende a ser substituída por designações de conotação colegial, mais democrática, remetendo, eventualmente, para o passado dos conselhos diretivos/executivos, nos quais o presidente era, sobretudo, o coordenador de um órgão colegial e, por essa via, beneficiando de um maior capital democratizante. Com efeito, quando os atores escolares, de forma quase sistemática, afirmam que “vão à direção”, que “perguntarão à direção”, ou que “informarão a direção”, entre tantas outras expressões do género, não se referem ao órgão de direção de escolas/agrupamentos (Conselho Geral), conforme a definição do decreto de 2008, mas, pelo contrário, à inversão prática dos conceitos jurídicos e das regras formais ali expressos, ou seja, estão a referir-se ao órgão de administração e gestão que aquele diploma legal apelidou de “Diretor”, ou ao subdiretor, ou ainda a qualquer um dos adjuntos do Diretor, assim genericamente tomados como uma “equipa”, como, aparentemente, um órgão colegial. Tal órgão, porém, não tem existência formal, ainda que a força dos discursos escolares tenha, de facto, tendido para a diluição das referências ao Diretor, em favor de designações diversas e frequentemente alternativas, como “direção”, “equipa de direção”, “equipa do diretor”, “gabinete da direção”, entre outras. E que ocorram, compreensivelmente, reuniões de coordenação entre o Diretor e respetivos subdiretor e adjuntos. Algo que parece reforçar a ideia de colegialidade, ou o “recurso a uma estratégia interna de *empowerment*” (Dutercq, 2015: 41), sendo que em certos casos a analogia com os conselhos executivos surge com amplo consenso, de resto reforçado pela linguagem utilizada e, também, por práticas de periodicidade certa das reuniões, produção de minutas ou sínteses, etc.

Qualquer que seja a designação, o que parece ser crucial compreender é o papel desse órgão, unipessoal, de administração e gestão que tem interferência ativa no quotidiano das escolas/agrupamentos e que existe sempre, não apenas quando reúne (como é o caso do Conselho Geral), dado que é uma pessoa singular. Como Vitor Paro (1996: 132) há muito concluiu no contexto das suas investigações no Brasil, de pouco adianta ter um órgão deliberativo na escola quando a autoridade máxima é, na prática, o Diretor. E por isso é relevante investigar as relações entre Diretor e Conselho

Geral, o protagonismo e a centralidade de cada um deles, as relações de poder entre ambos e entre cada um deles e a tutela, por um lado, e os atores escolares, por outro. Particularmente interessante, será analisar os efeitos da concentração de poderes do Diretor – cada vez mais gestor e cada vez menos professor –, cuja ação faz admitir o desenvolvimento de uma (nova) identidade profissional no interior do sistema escolar. Tal como admitir, teoricamente, que se possa vir a assistir, paulatinamente, a um distanciamento simbólico do Diretor em relação ao corpo docente da escola/agrupamento, outrora reconhecido como um *primus inter pares* (Normand, 2010; Dutercq, 2015; Afonso, 2018) mas, no futuro, formalmente investido em funções executivas e de controlo da atividade docente.

Constituindo, do ponto de vista organizacional, uma espécie de *pivot*, o Diretor surge bastante reforçado e concentrando vários poderes sobre o interior de escolas/agrupamentos, mas, por outro lado, aparece fragilizado por relações tradicionais com a administração central, simultaneamente com poderes reforçados e subordinado perante o poder central (Lima, 2011), com maior autonomia de gestão para dentro mas revelando acentuada dependência face às autoridades políticas e administrativas (Viseu & Carvalho, 2018). Não obstante esta assimétrica relação de poder do Diretor em relação ao topo e à base, não se poderá ignorar o papel regulador do meio socioeconómico e político local e regional, que constitui o mais imediato barómetro da eficácia da sua gestão. É, neste contexto, crucial estudar a ação de Diretores em busca da eventual assunção do papel de “rosto”, de “actor-cimeiro” na aceção de Deal (1992, p. 4), de cada escola/agrupamento, sem, contudo, esquecer a eventualidade de poder vir a assumir um perfil próximo do de “rosto” do poder central junto da sua escola/agrupamento, cenários não forçosamente incompatíveis. Porque, em suma, o Diretor em ação há de resultar de políticas e de normativos que o definem e constroem, mas, também, dos contextos organizacionais concretos, da ação social e dos significados que os atores escolares e outros lhe atribuem. Matéria que é o cerne da contribuição que ora se oferece à consideração dos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, Edição Especial, 327-344.
- Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global? In I. Cabral, & J. M. Alves (Orgs.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação* (pp. 17-32). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brundrett, M., Burton, N., & Smith, R. (Eds.) (2003). *Leadership in education*. London: Sage Publications.
- Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R., & Ribbins, P. (Eds.) (1999). *Educational management. Redefining theory, policy and practice*. London: Sage Publications.
- Deal, T. E. (1992). Leadership in a world of change. In S. D. Thompson (Ed.), *School leadership: a blueprint for change* (pp. 1-7). Newbury Park: Corwin Press.
- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et formation*, 78, 35-50.
- Dutercq, Y., & Mons, N. (2015). Les chefs d'établissement français : un leadership sous le signe du marketing? In Y. Dutercq, M. Gather Thurler, & G. Palletier (Eds.), *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction* (pp. 21-26). Bruxelles: De Boeck.
- Levacic, R., Glover, D., Bennett, N., & Crawford, M. (1999). Modern headship for the rationally managed school: Combining cerebral and insightful approaches. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management. Redefining theory, policy and practice* (pp. 15-28). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lima, L. C. (2011). Diretor de escola: subordinação e poder. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (Eds.), *A emergência do diretor da escola: Questões políticas e organizacionais* (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. C., Sá, V., & Silva, Guilherme (2017). O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? Representações de Diretores(as). In L. C. Lima, & V. Sá, (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-258). V. N. Famalicão: Editora Húmus.
- Martins, L. (2019). Da colegialidade à unipessoalidade: um estudo de caso acerca dos discursos e das práticas do(a) Diretor(a) de um Agrupamento de Escolas. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho [Dissertação de mestrado não publicada]
- Normand, R. (2010). Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants. *Administration et éducation*, 125, 188-193.
- Paro, V. (1996). *Eleição de diretores. A escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papyrus Editora.
- Silva, M. A., & Machado, J. (2013). A escolha do diretor. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 107-135.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2019). The distinction of excellent students in the Portuguese state school as a strategy of educational marketing accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(2), 155-175.
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2018). Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. In L. M. Carvalho, L. Min, R. Normand, & D. A. Oliveira (Eds.), *Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives* (pp. 57-70). Singapore: Springer [Preprint version].