

O DIRECTOR DA ESCOLA PÚBLICA: DA UNIPESSOALIDADE À DEMOCRATICIDADE DA LIDERANÇA

Manuela Leal, Escola Secundária Morgado Mateus, nela_leal@hotmail.com

Maria João de Carvalho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, mjcc@utad.pt

Resumo : A investigação teve por objetivo de estudo o diretor da escola pública portuguesa com o intuito de perceber se é a constituição do órgão de gestão, colegial ou unipessoal, que determina a qualidade e a força das lideranças e, ainda, de equacionar a compatibilidade entre um modelo organizacional, teoricamente, mais centralizado e o exercício de uma liderança de participação democrática.

A condição do líder da escola agora diretor ter sido o anterior presidente do conselho executivo deu consistência à possibilidade de tentarmos perceber se são os decretos que alteram, ou não, o comportamento do líder.

Neste sentido, fizemos uso de um estudo de caso, e mobilizamos a técnica da entrevista, a observação não participante, a análise documental, as conversas informais e a análise de conteúdo. Foi possível concluir que não é a composição do órgão de gestão que determina a força das lideranças mas antes a capacidade dos líderes formais para envolverem os diversos atores na dinâmica organizacional. Os actores educativos deixaram perceber que a representação acerca do poder do diretor se reportava ao abstrato da norma e não à situação concreta experienciada pelos próprios.

Introdução

Depois de um período de mais de 30 anos de gestão colegial das escolas públicas portuguesas, assistimos agora a um movimento em sentido inverso, ou seja, à implementação de um modelo de gestão assente na unipessoalidade.

Pretende-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, enquanto documento que regulamenta o regime de administração e gestão das escolas, entre outros objetivos, ‘reforçar a liderança’ das escolas, para o que é criado o cargo de diretor, “o que se constitui reconhecidamente como uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” (D/L. n.º 75/2008: 2342). Ora, esta medida parece traduzir uma negação daquilo que as mais recentes investigações sobre liderança, nomeadamente nas organizações educativas, apontam como verdadeiras lideranças. É que a verdadeira liderança não é centralizada, é distribuída, por isso, mais democrática.

Dez anos depois da implementação do Decreto-Lei 115-A/1998, a opção do governo consagra a exclusividade do modelo de gestão unipessoal, sublinhando o legislador que um dos objetivos desta opção é “reforçar as lideranças nas escolas”. Passou-se da democraticidade da colegialidade ao líder unipessoal eficaz, apresentado como o rosto da escola. Por isso, pareceu-nos pertinente ter como objeto de estudo o diretor da escola pública portuguesa, com o intuito de percebermos se é a constituição do órgão de gestão, colegial ou unipessoal, que determina a qualidade e a força das lideranças equacionando, simultaneamente, a compatibilidade entre um modelo organizacional, teoricamente, mais centralizado e o exercício de uma liderança de participação democrática. A condição do líder da escola agora diretor ter sido o anterior presidente do conselho executivo deu consistência à possibilidade de tentarmos perceber se são os decretos que alteram, ou não, o comportamento do líder.

Da colegialidade à unipessoalidade

A premissa do D/L 75/2008 de que a unipessoalidade se constitui como um “reforço das lideranças” é, em si mesma, uma conclusão ideológica, já que não há nada na investigação empírica que sustente que a liderança unipessoal é mais forte, mais eficiente, do que a liderança colegial. Esta ideia é defendida por Barroso, quando afirma “A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão do topo de uma organização” (2008: 6). Como sublinha o mesmo autor “a existência formal de um ‘órgão colegial’ nunca impediu a emergência de lideranças individuais e permitiu, em alguns casos, reforçar a emergência de lideranças colectivas”, o que articulado com o que se lê no D/L 75/2008 “Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes”, nos dificulta a compreensão da tomada de decisão que presidiu à substituição do D/L

115-A/98, já que este deixava em aberto as possibilidades da colegialidade e da unipessoalidade da liderança da escola, e nos leva a pensar que o legislador tinha já concentrada a sua preferência na segunda possibilidade.

Ora, parece-nos pertinente a associação destas reformas ao cânone gerencialista, sobretudo se pensarmos na centralização das políticas educativas e dos processos de decisão, no reforço das estruturas de tipo vertical e no reforço do poder do líder, bem como na busca da eficácia. Estamos perante a valorização duma gestão racional que engendra organizações cada vez mais burocráticas, sendo mesmo visível, hoje, nas escolas o exagero dos traços weberianos, acompanhados do ‘taylorismo informático’ (Lima, 2011). Tal traduz-se, entre outras coisas, no império da racionalidade técnico-instrumental, na obsessão pela eficiência e eficácia, na centralização e concentração de poderes.

Parece estarmos a caminhar a passos largos de uma gestão democrática para uma gestão gerencialista, que centrada na escola mantém, até certo ponto, incólume a administração central, até porque a autonomia continua a ser apanágio deste modelo. No entanto, as práticas mostram que estamos perante uma autonomia pouco conseguida que, em abono da verdade, pouco mais é do que “autonomia retórica”, dada a forte dependência das escolas do poder central (Lima, 2011).

Associamos, ainda, esta racionalidade gerencialista à ideia de profissionalização da gestão prevista no atual e no anterior modelos, a propósito do que Barroso refere “que o verdadeiro desafio que se coloca hoje no domínio da gestão escolar, não é o da profissionalização dos gestores, mas sim o da qualificação dos professores no domínio da gestão” (2005: 166) e, na linha de Mitzberg, afirma “O culto da racionalidade tal como se manifesta no que se chama de gestão profissional, serviu para destruir as capacidades de fazer, [...], na medida em que as cortou de todo o humanismo. O gestor profissional criou

organizações tão racionais, tão eficientes, que deixaram de ter possibilidade de funcionarem de maneira criativa” (2005: 166).

Porém, quer o D/L 115-A/98 quer o 75/2008 apontam o direito do diretor, subdiretor e adjuntos terem acesso a formação específica para o exercício dessas funções, o que Barroso considera muito positivo. Resta referir que neste campo muito pouco foi ainda feito, estando a maioria daqueles que ocupam estes cargos arredados da possibilidade de acederem a essa formação, dada a escassez da oferta e a sua restrição, em grande parte, aos diretores.

Este diploma consagra, então, o reforço das lideranças sob a alçada da ideia de que lideranças ‘fortes’ são necessariamente lideranças ‘boas’, não as fazendo depender dos contextos, das contingências situacionais.

O recrutamento do diretor

A aceitação do diretor enquanto líder unipessoal bem como a sua forma de recrutamento, está longe de ser consensual e pacífica, verificando-se alguma resistência dos professores relativamente a este novo modelo de administração e gestão da escola. Se a própria figura do diretor é entendida por alguns como um retrocesso da democratização da gestão da escola, um regresso indesejado a um passado ‘mal-amado’, o fim da eleição em assembleia eleitoral é encarado de forma semelhante, como um processo que peca por falta de democraticidade, dada a restrição do corpo eleitoral ao Conselho Geral.

Para além de ser criticável esta forma de eleição visto que nem todos os liderados estão implicados na escolha do seu líder, o que pode conduzir a um sentimento de desresponsabilização face aos resultados, também é questionada por Barroso a própria forma de eleição pelo Conselho Geral, chegando mesmo a considerar que o legislador “parece desconfiar da capacidade de juízo e de escolha dos membros do Conselho e introduz um sistema complementar para condicionar o livre juízo dos conselheiros” (2008: 7), sistema esse

que passa pela obrigatoriedade de um ‘procedimento concursal, prévio à eleição’ e pela criação de uma comissão ‘especialmente designada para o efeito de elaborar um relatório de avaliação’. O autor refere, ainda, que “além das dúvidas que podem ser levantadas quanto à legalidade deste procedimento, ele determina uma perversa zona de ambiguidade e um constrangimento absurdo sobre a própria legitimidade que o Conselho tem para proceder, de pleno direito, à eleição do ‘director’” (2008: 7).

No processo de recrutamento do diretor somos, assim, confrontados com um sistema híbrido, onde o procedimento concursal é, ainda, um procedimento democrático mas com muitas restrições no procedimento eleitoral, parecendo-nos que, de algum modo, a lógica burocrática se impõe à democrática.

O D/L 75/2008 enuncia de forma clara a intenção política de romper, de cortar com o anterior modelo, posição que Barroso assume quando escreve que “houve a vontade expressa do ponto de vista político de assumir uma posição de rutura com o diploma anterior, que era considerado insuficiente ou continha deficiências que prejudicavam a sua operacionalização. [...] houve um sentido político superior à simples alteração do regime de gestão em vigor” (2009: 1). Considera, ainda, quando questionado sobre as consequências desta legislação para a atual matriz da escola pública, que não é um decreto-lei que irá fazer a diferença e que “os decretos-lei passam, as escolas ficam e acabam por se adaptar à legislação de maneira diversa” (2009:3). Em sintonia com o defendido pelo autor, somos de opinião que entre o normativismo teórico e as práticas efetivas não existe uma relação de igualdade, isto mesmo porque entrecruzado no universo dos que fazem as leis e o universo dos que as executam está o universo da semântica, do que resulta a incontornável possibilidade de pluri-interpretações.

3- Opções metodológicas

No nosso estudo privilegiamos uma metodologia de natureza qualitativa priorizando-se o ‘contexto da descoberta’ em detrimento do ‘contexto da justificação’ ou ‘da verificação’.

Trata-se neste estudo de captar as percepções/representações que os atores/professores e o próprio diretor têm da liderança deste último Optamos pelo *estudo de caso*, realizado a partir duma única escola, visto que aquilo que se procura no estudo de caso é “[...] retratar a realidade de forma completa e profunda” (Bogdan & Biklen, 1994: 89). A preferência pelo estudo de caso justifica-se ainda, e de acordo com Yin (2001), quando está em causa o estudo de fenómenos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas.

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa o trabalho de campo assume grande relevância, considerando Minayo (1994), que este tipo de pesquisa nem sequer seria possível sem o trabalho de campo, ou seja considera que a primeira está dependente da realização do segundo. A escola secundária pública por nós escolhida para a realização do estudo empírico corresponde ao campo onde o nosso projeto de investigação, através de métodos hermenêuticos e dialéticos, foi desenvolvido. Trata-se, assim, duma análise do problema a partir de dentro, ou seja, nos contextos específicos, no ‘campo’ enquanto ‘ambiente natural’ onde ele se desenrola, afirmando Yin que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos” (2001: 21).

Técnicas de recolha de dados

A técnica de recolha de dados, entendida como "o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados" (Moresi, 2003: 64), é entre outros fatores, um dos critérios para a validação duma pesquisa qualitativa. No nosso estudo utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação não participante, a análise de vários documentos, uns produzidos na escola, outros normativos legais, a análise de

conteúdo e, com uma frequência reduzida, conversas informais e o recurso à análise de conteúdo.

A informação recolhida, com o recurso às várias técnicas, foi tratada através do cruzamento de dados, permitindo-nos interpretar as narrativas dos respondentes e perceber a relação entre as representações e as dinâmicas organizacionais do contexto da pesquisa e entre estas últimas e o quadro normativo de referência; a mesma informação possibilitou-nos, ainda, corroborar o quadro conceptual que previamente elaborámos.

Formulação do problema

O problema da liderança das escolas não sendo novo, ganhou nova dimensão fruto da alteração legislativa, nomeadamente a publicação do D/L 75/2008. Este normativo, assente num paradigma de centralização e hierarquização, instituiu a obrigatoriedade da unipessoalidade no órgão de administração e gestão da escola pública. Temos assim decretada a rutura com um modelo de colegialidade que vigorou durante décadas, sem que tal constituísse a vontade de pelo menos uma grande parte dos atores no terreno, os professores, já que a opção por esta possibilidade estava prevista na anterior legislação de referência e foram poucas as escolas onde ela se veio a concretizar. Se este facto, por si só, já poderia ser determinante para a definição do nosso problema, outro aspeto foi ainda decisivo. Falamos do conteúdo do preâmbulo do D/L 75/2008, em que se apresenta como um dos objetivos da alteração introduzida “reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”, acrescentando que “este objectivo concretiza-se no presente decreto -lei pela criação do cargo de director” (2008: 2342). Estão aqui as premissas tidas como o suporte do nosso problema, a

‘criação do cargo do diretor’ e o ‘reforço das lideranças das escolas’, a que somamos a relação de implicação entre a primeira e a segunda.

Já que, como defendem alguns autores, nomeadamente Bachelard, o conhecimento produzido é sempre resposta a uma questão, a qual vai orientar o trabalho do investigador, sobretudo o empírico, assume, então, particular relevância a criação de uma pergunta de partida que, sem ser fechada, nos permita prosseguir.

O pressuposto em que assenta a nossa pergunta traduz-se na ideia de que não existe uma correspondência absoluta entre o ‘reforço das lideranças’, previsto no Decreto-Lei 75/2008, e as práticas observadas na escola. Pensamos que é aplicável à liderança das escolas públicas a ideia segundo a qual uma coisa são as “orientações para a acção organizacional” e outra é a “acção organizacional” (Lima, 1998) concreta, ou seja, entre o decretado e o praticado existe um hiato, que resulta das múltiplas apropriações que os sujeitos fazem desses mesmos decretos bem como do que pretendem, dentro do que legalmente lhes é possível, fazer com eles. Assumimos, assim, como pergunta de partida para este Projeto de Investigação:

- Será que as dinâmicas organizativas da escola refletem o ‘reforço das lideranças’, preconizado no Decreto-Lei 75/2008?

A liderança do diretor – representações e práticas

No que concerne ao órgão de administração e gestão da escola, agora diretor, verifica-se um claro predomínio de opiniões que não vão ao encontro da do legislador, quer no relativo à composição, quer na relação entre a unipessoalidade e a força das lideranças. A propósito do que ouvimos os atores dizerem

o facto de haver uma pessoa para tomar decisões, para mim não me parece um ponto chave (...). Não vejo a liderança sem ser uma equipa, acho que o diretor deve ter a última palavra a dizer, mas se não houver uma equipa o diretor não consegue fazer

nada (...). Na nossa escola vejo o diretor, mas vejo mais do que isso, vejo uma equipa e um trabalho de equipa”.

Questionado sobre se considera esse procedimento uma forma de controlo ou de fiscalização, responde de forma perentória, “não, vejo essa presença como uma forma de apoio”. Esta afirmação poderia querer significar que os líderes designados, caso do entrevistado, sentem a sua liderança mais fragilizada, mas não nos parece ser o caso, pois a legitimidade destas lideranças está para além da simples designação. Também nos foi dado observar nas reuniões presididas por líderes das estruturas intermédias e onde o diretor participava, que a sua presença era muito bem aceite, colaborando, sempre que oportuno, na discussão das questões e no imediato esclarecimento de dúvidas, sempre em conjunto com os responsáveis pelas reuniões.

As considerações do respondente acima indicado acerca da presença do diretor nas reuniões do Conselho de Diretores de Turma/Curso, que outros também apontaram como algo muito positivo e um sinal de preocupação com os outros líderes e com os próprios liderados, motivaram a nossa interpelação ao diretor que nos respondeu com um discurso que confirmava as representações dos atores, dizendo que este seu procedimento foi um dos que aprendeu com a experiência. Diz, então, que

inicialmente eu não fazia assim, porque achava que as pessoas podiam pensar que eu ia fiscalizar aquilo que elas faziam, e eu não [queria fiscalizar] mas acompanhar, [até] porque antes dos coordenadores de ciclo irem para as reuniões reuniam comigo, planeávamos as coisas em conjunto [...]. Agora, no início do ciclo do diretor, falei com os coordenadores e disse-lhes que ia estar mais presente nas reuniões, mas que não entendessem isso como uma fiscalização, mas como um apoio [...], e penso que tem dado bons resultados”.

Há a preocupação da parte de alguns respondentes em separar o diretor de hoje do de ontem. Fazem-no, sobretudo, os que viveram a experiência desta gestão no papel de alunos, sublinhando que

o diretor antigo, a figura antiga, é totalmente diferente do diretor do século XXI. Enquanto o diretor do antigamente era um senhor todo poderoso, fechado no seu gabinete, nas suas competências, na sua autoridade, o diretor tal como nós o conhecemos, o da nossa escola, não funciona assim, pois ele tem poder, mas não é um poder autoritário. O diretor antigo estava distanciado da comunidade, senti isso como aluno, o de hoje, o nosso está próximo de nós, (...) é acessível a todos os elementos (...), partilha o gabinete, de 'porta aberta', com os restantes elementos da direção”.

Se há aqueles que consideram que este modelo se constituiu como uma rutura com o modelo anterior, há também aqueles que consideram que ele é uma espécie de prolongamento do anterior, mas para pior, já que estamos face a uma maior centralização do poder, que nas escolas se efetiva na figura do diretor, e que estas mudanças não se justificavam, até porque se traduziram num decréscimo de democraticidade nas escolas, a propósito do que se afirma

eu considerava o modelo anterior melhor do que este (...). Havia maior representatividade (...), eleições diretas, toda a comunidade educativa podia votar (...); formavam-se listas (...). Não vejo que tenha evoluído de forma significativa o ter mudado o presidente do Conselho Executivo para Diretor, de um órgão colegial para um unipessoal (...), vejo antes um retrocesso se pensarmos na eleição [do diretor], mas uma eleição restrita, pelo Conselho Geral.

Ainda a propósito das alterações introduzidas por este modelo, considera o mesmo respondente que estas se situam sobretudo ao nível das competências, pois maioritariamente as pessoas, os líderes da escola, continuam as mesmas, donde se percebe a sua ideia mais de continuidade do que de rutura, afirmando neste contexto

o modelo ao dar mais poder ao diretor reforçou os poderes numa pessoa, estando esses poderes consubstanciados para nomear as pessoas que estão adstritas a vários órgãos (...) e se por um lado isso traz vantagens em termos de reforço de liderança pessoal, por outro lado traz uma menor democraticidade ao sistema. Entrou-se num sistema mais centrado numa pessoa. Agora, em termos de visibilidade a figura do diretor tem mais impacto, mas a figura do presidente do Conselho Executivo também tinha o seu impacto, [até porque], são os antigos presidentes do Conselho Executivo que continuam a ser os diretores (...). A alteração foi mais de competências [do que] de pessoas, [bem como] do reforço de autoridade, através dos direitos atribuídos ao diretor para nomear as pessoas para os órgãos da escola, que estão controlados pelo próprio diretor.

Acrescentando ter, no entanto, conhecimento de que em algumas escolas as coisas não são bem assim, pois há colegas a “ [afirmar] que na sua escola as coisas mudaram significativamente, ainda que a pessoa [diretor] continuasse a mesma, anterior presidente do Conselho Executivo”, ideia subscrita por outro entrevistado ao afirmar que a sua sensação e o *feedback* que vai tendo de outras escolas do país é que “a mesma pessoa, outrora presidente do Conselho Executivo e hoje diretor, mudou o comportamento, e não para melhor, porque [a] centralização de poderes, [a] centralização de competências, as pessoas que os receberam, provavelmente, não estavam educadas, não tinham uma cultura para os receberem”. Há também em comum a estes respondentes a representação sobre o diretor da escola, também anterior presidente do Conselho Executivo, afirmando um deles que

[essas] alterações não são visíveis na escola (...), ainda que o diretor tenha sido reforçado nas suas atribuições e competências, no fundo já as exercia quando era presidente do Conselho Executivo e de forma democrática, e ainda que exista o poder de designar, o diretor preferiu a votação; no fundo a tradição democrática ainda

continuou a subsistir em alguns setores, nomeadamente na 'eleição' para os cargos (...); algumas práticas do anterior modelo continuam a observar-se na nossa escola, pois sendo o diretor a mesma pessoa que liderava anteriormente não [muda] só porque passou a ser o diretor.

Podendo também ouvir-se que houve algumas mudanças, e que se assim não fosse “o diretor não estaria a exercer bem o seu cargo”, mas que não são mudanças estruturais, de essência, justificando que é visível “uma supervisão mais apertada” e acrescentando que se identificam “práticas de maior vigilância, de maior atenção em relação a determinados pormenores que são importantes [...], de resto, em termos estruturais, não encontro nada que possa elencar [...], a disponibilidade, a abertura, o diálogo, mantêm-se”.

Não podemos deixar de considerar que a democracia é na sua essência colegial, não nos parecendo que por muito que se decrete, por muitos normativos que se produzam, não há excelência retórica na normatividade legal que nos leve a priorizar a unipessoalidade quando o princípio de partida é o espírito democrático, ao que acresce a ideia de que este um, o diretor, é na escola o representante do poder central, contra o qual o seu poder é mera utopia. Não pretendemos com isto afirmar que não há lideranças unipessoais democráticas, que os diretores são todos uns autocratas, simples representantes do poder central, preocupados apenas com a eficácia e a eficiência da organização que lideram. Muitos diretores, antigos presidentes do Conselho Executivo, são hoje líderes reconhecidamente democráticos, admirados pelos seus pares, e que conseguiram, fruto, talvez, da sua experiência, cumprir a lei sem serem legalistas. A generalidade dos entrevistados partilha esta representação sobre o líder da sua escola.

A propósito de uma eventual intencionalidade do legislador no sentido da centralização e de um controlo maior, tendo na unipessoalidade um dos seus pilares, afirma o diretor, “não sei se seria [intenção centralizar], até porque eu continuei a proceder como procedia, porque

não vi necessidade de alterar fosse o que fosse”. Ora, isto mesmo foi referido por mais do que um dos entrevistados que diz que a ideia de unipessoalidade da gestão não se faz notar na escola, sabe-se que há um diretor mas ele está no meio da equipa, trabalha em equipa, o próprio afirmando que “nem sabe trabalhar de outra maneira”. Sublinha, ainda, o diretor “acho que nesta escola há uma relação muito próxima do diretor, percebe-se que ele não é aquela figura que anda ali para ‘chatear’ toda a gente, de quem toda a gente foge”.

Conclusão

Em concordância com Barroso (2008) pensamos, nós e a generalidade dos nossos entrevistados, que a composição do órgão de gestão, colegial ou unipessoal, não é condição determinante para a emergência de boas e fortes lideranças, outras variáveis há a considerar e que o legislador não se preocupou em identificar, o que nos permite induzir que o que se pretendia era reforçar a ideia da unipessoalidade.

De realçar, então, a correlação para que aponta o normativo, que consiste no facto da instituição da liderança unipessoal na administração e gestão das escolas vir, em tese, acompanhada de um reforço das lideranças, ou seja, na letra da lei o diretor passa a ter mais poder. Na verdade, em nossa opinião e fruto da observação das práticas, pois não padecemos de cegueira generalizada como parece subentender-se no legislado, é que efetivamente o diretor pode nada ou quase nada perante a administração central. Parece-nos, então, que o líder que pretender ver o seu poder legitimado pelos liderados terá que estar próximo deles, exercer a autoridade mas sem autoritarismo.

A valorização do trabalho de equipa, a ideia de que a escola no seu todo é uma equipa e tem que trabalhar em conjunto para um mesmo fim, pois a visão da escola tem que ser a mesma para todos, até porque a ‘decretada’ eficiência e eficácia disso estarão dependentes, parece não concordar, pelo menos no todo, com esta ideia de força da unipessoalidade. A

propósito do que o diretor também considera fundamental a aposta nas pessoas, na valorização das relações interpessoais, na liderança de ‘porta aberta’.

Em jeito de síntese poder afirmar que o sistema unipessoal tem a vantagem de ‘limpar tudo o que seja nevoeiros’ relativamente a responsabilidades, mas pode não trazer lideranças fortes.

Referências

- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2008). Parecer ao Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. Lisboa.
- Barroso, J. (2009). Autonomia, administração e gestão das escolas. (Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa). A Página Online, N.º 186, Série II, out., pp. 1-3.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora
- Lima, L. C. (1998). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. (2011). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. In A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionasi. Aveiro: Universidade de Aveiro, 227-253
- Minayo, M. C. S. (1994). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. S.Paulo: Hucitec/Abrasco.
- Moresi, E. (2003). Metodologia de Pesquisa. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília.
- Yin, R. K. (2001). Estudo de caso – Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 Maio, Diário da República, I Série A, 1º Suplemento, Nº 102.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, I Série, Nº 79.