

**A Liderança Escolar numa Escola Privada
Um Estudo de caso na Região do Algarve**

Cláudio Bruno M. Galego
Agrupamento de Escolas Dr.^a Laura Ayres
(claudiog@gmail.com)

Sandra T. Valadas
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO), Universidade do
Algarve
(svaladas@ualg.pt)

Introdução

A liderança escolar e o ensino privado

A liderança escolar tem vindo a ser objeto de diversos estudos ao longo dos anos tendo assistido, em termos de perspetivas e modelos que suportam o conceito, a uma evolução a par das teorias de gestão e administração de empresas. Na verdade, as primeiras perspetivas sobre a liderança e gestão escolar tiveram na base trabalhos na área da gestão e administração, facto a que não são alheias as crescentes pressões para a promoção do aumento da qualidade do serviço educativo, o aumento de competitividade entre instituições de ensino ou mesmo a procura da autonomia por parte dos estabelecimentos de ensino públicos.

As escolas particulares e cooperativas surgem em Portugal imersas num contexto de conflitualidade paradigmática, possuindo uma história rica em avanços e recuos e ainda com alguns "gérmenes de autonomia" (Estêvão, 1998a, p. 27) que lhe atribuem características e um estilo de gestão próprio. Esta diferença, que pode ser substancial, é influenciada por diversas variáveis, tais como a legislação vigente, o tipo de organização educativa, mas também pela existência, ou não, de contratos com o estado e ainda pelo contexto em que a instituição se encontra inserida. Segundo a opinião de Estêvão (1998b) a questão da privatização em Portugal assume características muito peculiares, devido ao peso do Estado na sociedade, à ausência de fraturas sociais de relevo e à debilidade financeira do país.

Quanto à evolução do ensino privado, a revisão bibliográfica efetuada levou-nos a diferenciá-la em dois grandes períodos: o Estado Novo e o pós 25 de abril de 1974. Durante a vigência do Estado Novo transparece a ideia do Estado se instituir como "dono e senhor legítimo do território e das almas em detrimento da nação" (Estêvão, 1991, p. 86), concebendo o sistema de ensino como um veículo para a doutrinação e para o controlo ideológico (Afonso, 1994). O ensino privado surge assim como "a outra face do ensino estatal, sem rosto institucional" (Estêvão, 1991, p. 87) e como provisório, desempenhando um papel assessorio, dedicado aos setores menos competitivos da sociedade e atuando em áreas desprovidas do ensino público.

Com o pós 25 de Abril de 1974 a situação do ensino privado sofreu algumas alterações com a criação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (E.E.P.C.), as Bases Gerais do Ensino Particular e Cooperativo e as alterações na Constituição da República Portuguesa. Assim, no término da década 70 e no início da década de 80, são publicadas as Bases Gerais do Ensino Particular e Cooperativo – lei nº 9/79, de 19 de março – e o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro que, como se pode ler no seu

preâmbulo, teve como objetivo “definir um quadro regulamentar e orientador” e a “criação de um conjunto coerente de normas” que incentivasse a iniciativa do Ensino Particular e Cooperativo (Ministério da Educação, 1996).

No entanto, após a publicação do estatuto, Estêvão (1991) sublinha que a legislação emanada parecia ser ambígua, em constantes avanços e recuos. Mais recentemente, Cotovio (2004) destaca outros aspetos menos positivos para a iniciativa privada, tais como as dificuldades financeiras do Estado, o decréscimo progressivo do número de alunos que procuram o ensino privado e a continuação da sobredeterminação do Estado nesta tipologia de ensino.

Quanto à gestão evidenciada no ensino privado, as instituições norteiam-na com características mais próximas da gestão empresarial do que da gestão educativa, direcionada para o cumprimento de objetivos e onde é necessário articular eficazmente com vários grupos de atores, entre eles, os pais dos educandos, que são percecionados como clientes da organização educativa. Como a liderança escolar, a par do que se verifica noutras organizações, “tem emergido como característica chave para a eficácia das organizações educativas” (Bexiga, 2009, p. 100), surge assim a necessidade de conhecer o tipo de liderança e as suas características, aplicado às instituições de ensino e, em particular para o estudo em causa, as aplicadas às instituições de ensino privado.

A literatura consultada permitiu-nos destacar três paradigmas de liderança relativos às instituições de ensino em geral. A liderança dispersa que surge intrinsecamente ligada à liderança das organizações referida por Cohen e March (1974, citados por Costa, 2000) quando reconhecem à gestão das organizações escolares “níveis elevados de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza” (p.25). Nesta perspetiva, a liderança desenvolver-se-á interpares, possuindo vários níveis e vários atores, falando-se de lideranças e de líderes e não tanto de liderança e líder. Um outro paradigma que nos parece também ser importante focar remete para a pedagogia da transformação de Giroux (1988), que coloca em paralelo os professores com os líderes. Para Fullan (2003) os líderes transformadores atuam em várias dimensões fundamentais: a liderança global, a intervenção na comunidade, influenciando e interagindo com atores além da sua área de intervenção, e a visão de futuro, que os leva a questionar o *status quo* e a apoiar iniciativas de desenvolvimento a longo prazo. As dimensões ética, moral e cultural da liderança surgem enquadradas no último paradigma destacado. Sanches (1996) refere que um líder com esta visão tem que “dar ênfase aos fatores de estabilidade, de coesão e identidade dos grupos da própria escola” (p. 27), por forma a influenciar o desenvolvimento social e cultural dos alunos e o seu rendimento escolar.

Quando se baliza a liderança às instituições de ensino privado, é defendido por vários autores (Estêvão, 1998b; Madsen, 2005) a existência de um estilo de liderança próprio, ou mesmo a

existência de vários modelos de gestão mais adaptados ao contexto privado. Madsen (2005), por exemplo, refere que as instituições de ensino privadas requerem um estilo de gestão próprio, direcionado para o cumprimento de objetivos que exigem ao líder uma capacidade política para negociar as necessidades evidenciadas por todos os autores. No entanto, as direções pedagógicas no ensino privado encontram-se mais libertas da burocracia existente no ensino público, permitindo um controlo mais individualizado de todo o processo educativo, sendo igualmente sugerido que a existência de uma centralidade pedagógica, e o facto de não existirem eleições por um período limitado, acabam por ter repercussões no conhecimento dos processos organizacionais e também no reforço da sua autoridade (Estevão e Almerindo, 1991).

Quanto aos modelos de liderança que se evidenciam no ensino privado, Estêvão (1998b) enumera a existência de vários, focando-se essencialmente no modelo fractilizado. Segundo o autor o modelo fractilizado compreende as organizações educativas como organizações flexíveis e com sistemas sociais dinâmicos onde se vislumbram processos de convergência-divergência, estabilidade-instabilidade, evolução-revolução e com resultados que nem sempre são previsíveis. O modelo destaca ainda os líderes como sendo detentores de uma grande centralidade pedagógica, organizacional e social, permitindo manter a sua ideologia e os rituais institucionais, sendo ainda detentores de técnicas essenciais para a sobrevivência da organização.

É nesta linha de pensamento que destacamos o objetivo que nos moveu para a realização do nosso estudo. Foi nossa intenção identificar um conjunto de características dos líderes no ensino privado, enquanto impulsionadores do sucesso escolar e do sucesso da instituição por si gerida. Na base deste objetivo esteve a nossa integração na rede internacional do Projeto ISSPP (*International Successful School Principal's Project*), que tem como objetivo encontrar diferenças e/ou semelhanças entre os diretores de sucesso, a partir de um conjunto de indicadores comuns e da observação do trabalho desenvolvido. Para os investigadores envolvidos neste projeto, os diretores de sucesso são aqueles que se mostram preocupados tanto com o conjunto dos objetivos morais, éticos e sociais da educação dos alunos, como com as orientações técnicas da agenda governamental. Além disso, as investigações realizadas em diferentes países mostraram que as formas de liderar e gerir dos diretores de sucesso não são idênticas. Em geral, os diretores de escolas, parecem estar conscientes da necessidade de cativar funcionários, alunos, pais e outros parceiros educativos, a fim de construir comunidades de aprendizagem bem-sucedidas, especialmente em circunstâncias e/ou alturas difíceis. Estes diretores são ainda capazes de compreender a importância da capacidade emocional e intelectual de todos os membros da comunidade escolar, da capacidade social

existente nas relações entre indivíduos e grupos, e ainda da capacidade organizacional vivenciada nas estruturas escolares e culturais (Hargreaves 1999, citado por Day, 2007).

Tratando-se de uma rede internacional, e embora cada país possua a sua história social, política e contexto educacional, para Day (2007) todos os líderes educacionais atravessam mudanças resultantes de movimentos sociais relativos a alterações nas estruturas familiares, nas expectativas das escolas, nas atitudes dos estudantes e, ainda, nos interesses dos governos centrais e locais. Estas mudanças testam os valores, determinação e resiliência dos líderes de todas as organizações educativas em diferentes países. Todos eles utilizam mais do seu tempo para gerir dilemas e tensões existentes no sistema e todos realizam escolhas sobre a sua liderança que envolvem uma revisão e renovação de um conjunto de valores fundamentais, influenciando a sua prática, as estruturas e culturas das suas escolas. É nesta linha de pensamento que situamos esta nossa investigação.

Método

O nosso estudo incidiu numa instituição do ensino privado que promove atividades letivas desde o ensino pré-escolar ao 2º ciclo do ensino básico (CEB). Cumpre um plano de estudos equivalente ao ensino público, possui um contrato de autonomia pedagógica com o Estado e promove uma dinâmica de atividades extracurriculares bastante vincada. Trata-se de um colégio enquadrado no centro da cidade, num edifício histórico, e possui na periferia um complexo desportivo onde decorrem as atividades e a prática desportiva. Foi fundado em 1936, possuindo já alguma tradição e reconhecimento dentro da sua comunidade. O diretor pedagógico alvo do nosso estudo encontra-se no cargo há dez anos e divide a direção da escola com as atividades de ensino.

No decorrer da investigação foi necessário identificar com exatidão o problema de investigação, desenvolvendo-se assim as questões que nos guiaram durante o decurso da mesma e que serviram de base para a recolha de informações obtidas a partir dos vários instrumentos utilizados. Assim, definimos como objetivo geral do estudo conhecer o comportamento do líder, a sua capacidade de comunicação, de organização e de autoavaliação, por forma a identificar se se trata de um estilo de liderança eficaz e, se assim, fosse, demonstrar se a sua liderança funciona, de facto, como uma mais-valia em termos institucionais.

Este objetivo geral foi desdobrado em três objetivos específicos, através dos quais pretendíamos caracterizar as práticas de liderança desenvolvidas pelo líder pedagógico; conhecer e compreender que tipos de projetos, parcerias e soluções inovadoras são utilizados; e, ainda, compreender a visão estratégica que fomenta o sentido de pertença e de

identificação com a escola. Pretendemos também, seguindo a mesma linha de pensamento que nos levou à criação dos objetivos descritos, procurar responder às seguintes questões: Quais as práticas e características do diretor e da direção? O que influencia as características e a prática de diretores com sucesso? Que critérios são utilizados na escolha da oferta educativa? Como é que essa escolha influencia o reconhecimento de excelência? Que normas são seguidas para a criação de projetos, parcerias e soluções inovadoras? Quais os projetos, parcerias e soluções inovadoras que influenciaram o sucesso alcançado?

O estudo que desenvolvemos enquadrou-se na tipologia de estudo de caso visto que, segundo Cohen e Manion (1990), os estudos de caso incidem sobre uma unidade individual que poderá ser uma pessoa, um grupo, uma turma, uma escola ou uma comunidade. Trata-se, por isso, de um estudo de natureza descritiva que, segundo Carvalho (2002), privilegia uma pessoa e tem o objetivo de “realizar uma indagação em profundidade para se examinar o ciclo de vida ou algum aspeto particular desta” (p. 126). Na sequência desta escolha, optámos pela abordagem qualitativa onde, segundo Almeida e Freire (2008), se incluem a compreensão de fenómenos ou da realidade sem a fragmentar e descontextualizar e a análise de conteúdo aplicada a dados provenientes de entrevistas, documentos ou outro tipo de registos.

Para a recolha dos dados recorremos à entrevista semiestruturada que, de acordo com De Ketele e Roegiers (1993), apresenta a vantagem das informações recebidas melhor refletirem as representações da pessoa e ainda pela análise de documentos e outros estudos efetuados sobre a temática. Como método para a análise dos resultados recorremos à análise de conteúdo, tendo sido criadas várias categorias de análise que se subdividiram em diferentes dimensões. Desta forma, procurámos balizar os resultados obtidos e estruturar a análise dos mesmos. Foram cinco as categorias construídas: trajetória profissional, que se subdividiu nas dimensões de análise dos dados profissionais, motivação para aceitação do cargo e apreciação do desempenho do cargo; perceção da escola que integra as dimensões descrição da instituição de ensino, equipa diretiva, população, ambiente da instituição, pontos fortes e desafios; perceção do corpo docente que inclui a dimensão apreciação do corpo docente; perceção do ensino particular e cooperativo que integra a dimensão visão do ensino particular e cooperativo; sucesso e liderança composta pelas dimensões análise do sucesso e contributos para o sucesso.

Principais resultados

Os resultados que aqui apresentamos estão organizados em função das categorias referidas na secção anterior.

Quanto aos resultados obtidos na categoria **trajetória profissional**, permitiram-nos recolher informações sobre o diretor pedagógico quanto aos seus dados profissionais, à sua motivação e às atividades que desenvolve na instituição. Estamos perante um diretor pedagógico que foi convidado para o cargo pela entidade patronal, sendo profissionalizado na variante de português e inglês – 2º ciclo do ensino básico. Desempenha a função de diretor pedagógico há dez anos e pretende continuar no cargo até “perceber que [não está] atualizado”. A principal motivação que o levou a aceitar o cargo foi a familiaridade com a entidade patronal e por ter efetuado a sua formação na instituição. Caetano (2005) sugere que os indivíduos em que a motivação se prende com a afiliação, preferem situações de cooperação às de competição. O diretor pedagógico considera que a qualidade pessoal mais importante para o desempenho do seu cargo e para o cumprimento das funções é ser um “bom relações públicas [...] porque os pais e os alunos, não são só encarregados de educação e discentes, são também clientes”. Refere ainda que tem como missão principal na instituição a manutenção da qualidade do ensino, aludindo várias vezes para a existência de uma grande diferença entre as instituições de ensino público e as de ensino privado. Estêvão (1998a) destaca que existe diferença entre as instituições, mas alerta para o facto de as diferenças, essencialmente devido a uma maior autonomia e a uma lógica mercantil, poderem colocar em risco valores como os da justiça cívica, democratização e igualdade de oportunidades. O diretor pedagógico destaca ainda as tarefas de supervisão pedagógica que lhe são incutidas, “principalmente quanto [tem] pessoal [docente] novo” sendo que esta é uma tarefa amplamente referida ao longo de toda a entrevista e também priorizada por Estêvão (2000a) quando refere que a centralidade pedagógica é um dado incontornável e presente no Decreto-Lei nº 553/80 (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo).

Na categoria **percepção da escola**, o nosso entrevistado descreveu a instituição de ensino, a sua população, o ambiente e os desafios com que se deparam. Aquela é descrita como sendo pequena em termos de número de alunos e de turmas, promovendo atividades letivas desde o ensino pré-escolar ao 2º ciclo do ensino básico. Funciona num edifício histórico e “antigo” no “centro da cidade”, tal como descrito pelo entrevistado, possuindo nos arredores da cidade instalações recentes para a prática desportiva e uma quinta onde são desenvolvidas atividades lúdicas e pedagógicas. Em termos de contrato com o Estado, possui autonomia pedagógica. Contudo, funciona como um elemento reprodutor dos programas estatais, apostando nas dimensões relativas aos métodos de ensino e no desenvolvimento dos “conteúdos da melhor

forma, com experiências, trabalhos práticos” e de outras atividades extracurriculares. Este facto é referido por diversas vezes pelos vários autores estudados, indicando que as instituições de ensino privado não oferecem uma educação verdadeiramente privada e alternativa à educação pública (Estêvão, 1998a). Relativamente à população estudantil, esta pertence, na sua maioria, à classe média, média-alta, existindo alguns alunos de classes mais baixas, nas palavras do diretor porque “dentro da classe baixa, também há pessoas que dão muita importância à formação”. Quanto à indisciplina, o diretor pedagógico assume que existe, embora sendo pouco frequente, sugerindo que os problemas são rapidamente analisados e resolvidos, isto porque “há tempo para se conversar [e] para se [...] perceber porque é que o aluno se portou assim”. Por forma a minimizar os problemas de indisciplina são dinamizadas atividades extracurriculares para os alunos se manterem ativos e valorizada a diversificação das metodologias de ensino. É também incentivada a participação dos pais/encarregados de educação na vida da instituição para que a sua participação no processo educativo não se limite apenas à recolha de informações sobre as atitudes e os resultados escolares. Assim, é promovida a sua participação em atividades ou eventos extracurriculares e também no contributo com sugestões para eventuais melhorias. O envolvimento dos pais nas instituições de ensino é defendido por Purkey e Smith (1983, citados por Good e Weinstein, 1995) e Madsen (2005), sendo considerado positivo para o sucesso académico e para a autoestima dos alunos. Quanto ao ambiente existente na instituição, Estêvão (1994, 1998a) sugere que, no caso das instituições de ensino privado, este é mais próximo do “doméstico” pelo inculc das relações familiares na instituição e pelos “cerimoniais de envolvimento” entre os alunos e os pais/encarregados de educação. O diretor pedagógico da instituição estudada, referiu este clima várias vezes no decorrer da entrevista, afirmando que “[desejamos que os alunos sintam que a instituição é a sua] segunda casa” onde se propicia o ensino e aprendizagem e onde dá prazer aos professores trabalharem”. Nesta categoria destacamos, por fim, o facto de o diretor pedagógico considerar que o maior desafio atual é o de “provar que quando os pais pagam a educação dos filhos [...] vale a pena!”. Esta afirmação foi contextualizada tendo em conta a atual crise económica, com impacto significativo no número de alunos inscritos.

Continuando a análise dos resultados, centramos agora a nossa atenção na categoria **perceção do corpo docente**. O nosso entrevistado elogia o facto de os docentes possuírem os perfis e as competências consideradas ideais pela instituição, sendo profissionais empenhados, qualificados, com formação adequada e possuindo um compromisso com a visão e os valores da instituição. O facto de se tratar de uma instituição privada, existindo por isso um concurso interno para a sua contratação é considerado como uma mais-valia. Por forma a garantir a qualidade do ensino, o diretor pedagógico supervisiona o trabalho dos docentes,

essencialmente quando tem “pessoal novo, pessoal jovem” em que é preciso “ver bem os planos curriculares, os métodos de trabalho e, também, [...] tentar perceber qual é a satisfação dos pais como clientes [...]”.

Quanto à **percepção** do entrevistado **sobre o ensino particular e cooperativo**, sugere que tem existido uma preocupação com a “modernização das infraestruturas” e das “atividades” desenvolvidas, por forma a acompanhar a evolução da sociedade e do mercado, mantendo a “filosofia” que os destaca do ensino público. O diretor pedagógico sugere ainda, e por diversas vezes, a existência de diferenças relativamente às instituições do ensino público, criticando o exagerado favorecimento (por exemplo, em eventos organizados por diversos promotores) e a excessiva. Quanto às dificuldades com que se deparam, estão relacionadas com a diminuição da procura, sendo que este facto tem proporcionado uma maior partilha das práticas de liderança entre as várias instituições de ensino privado. Nas palavras do diretor, “[...] pela primeira vez este ano andamos a fazer reuniões com diretores pedagógicos. Nunca tinha acontecido! Muitas vezes os colégios andavam de costas voltadas e eram rivais. Agora não!”.

Quanto à última categoria de análise, analisamos o **sucesso e a liderança na instituição**. Quanto ao sucesso, Brunet (1995) defende que este depende das características das escolas enquanto instituições sociais, nomeadamente no âmbito das relações pedagógicas na sala de aula, dos sistemas de incentivo e de responsabilização dos alunos e ainda do planeamento curricular realizado coletivamente pelos docentes. Nóvoa (1995) retratava as escolas de sucesso como estabelecimentos que utilizavam a autonomia para corresponder aos desafios diários criando um conjunto de valores, atitudes e comportamentos. Sobre as lideranças escolares de sucesso, Day (2007) descreve, mais recentemente, os líderes como sendo aqueles que se mostram preocupados tanto com o conjunto dos objetivos morais, éticos e sociais da educação dos alunos, mas também com as exigências de sistemas externos e a prestação de contas rigorosas. Encorajam ainda o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, com base num forte sentido de serviço coletivo (Talbert e McLaughlin, 1994, 2001). Não obstante, em geral, os diretores de escolas, de acordo com os estudos referidos, parecem estar conscientes da necessidade de cativar funcionários, alunos, pais e outros parceiros educativos, a fim de construir comunidades de aprendizagem bem-sucedidas, especialmente em circunstâncias e/ou alturas difíceis (Day, 2007). No discurso do entrevistado percebemos a importância que este atribui a alguns dos vetores enunciados. O líder revela uma preocupação com o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem de sucesso através da realização de atividades e de projetos que sejam reconhecidos por todos, pela manutenção de um ambiente positivo e favorecedor de um bom clima de aprendizagem, cativando assim a comunidade educativa. Para incentivar o sucesso nos alunos existe uma preocupação com a

manutenção da qualidade dos docentes e com a existência do “apoio ao estudo”. A motivação dada aos alunos é também considerada um fator determinante, uma vez que incutem “aos [...] alunos a importância da escola [...] para que eles percebam que a escola é muito importante”, focando os métodos pedagógicos ativos e práticos, atribuindo especial relevância à aquisição de competências sociais e desenvolvendo o sentimento de que “aprender não é um castigo”. Quanto à liderança implementada, Estêvão (1998a; 2000a), Madsen (2005) e Quantz (2012) referem que o estilo de liderança mais ajustado ao contexto de uma instituição privada é um estilo de liderança responsável e que incrementa o espírito social e educacional nos vários atores, focando os objetivos do ensino na aprendizagem e na educação. O líder deve ser um bom ouvinte e saber liderar de forma a obter uma visão comum, procurando construir um ambiente que leve a escola a continuar a sua missão, ao mesmo tempo que se adapta às alterações da sociedade em que se integra. O diretor pedagógico entrevistado mostrou, ao longo da entrevista, possuir um estilo de liderança adequado ao enunciado pelos autores referidos. Fundamenta o seu estilo de liderança com uma preocupação, enquanto líder, com resultados de qualidade em termos de sucesso escolar e refere que as maiores exigências com que se depara dizem respeito às exteriores ao colégio, tais como “as reuniões, as horas passadas a fazer relatórios, as burocracias”.

Conclusões

Através dos resultados obtidos verificamos que as características da instituição de ensino privado e do diretor pedagógico entrevistado são coerentes com alguns dos estudos efetuados em Portugal, tais como os de Estêvão (1998b). Relativamente às opções tomadas pelo líder, remetem-nos para as características destacadas pelos autores a que fomos fazendo referência, como sendo as mais adequadas para a liderança de uma instituição de ensino privado. Trata-se, portanto, de um líder que se considera como agente promotor da mudança, procurando o sucesso e a adequação da instituição às necessidades dos que a frequentam. O seu estilo de liderança é participativo, aberto às contribuições de todos, diplomático e incitador/promotor de um bom clima relacional e de respeito mútuo entre todos os atores. Foca a sua ação na melhoria dos resultados escolares, na minorização de alguns problemas com a disciplina e no incremento da participação dos pais/encarregados de ação na vida escolar. Faz ainda uso da construção de um clima de proximidade entre os pais/encarregados de educação e a instituição, no sentido de ultrapassar os problemas comportamentais. É neste contexto que promove a existência de um clima familiar e de pertença, onde os pais/encarregados de educação são convidados a participar em alguns projetos e atividades desenvolvidas no colégio. Nesta linha, procura valorizar o processo de ensino-aprendizagem e difundir o bom

nome da instituição na comunidade envolvente. O entrevistado assume-se como um elemento central e demonstra considerar bastante relevante a existência de uma supervisão e controlo sobre as atividades, métodos de ensino e práticas pedagógicas, por forma a garantir um elevado padrão de satisfação e bons resultados escolares.

Conforme referimos desde o início deste trabalho, trata-se de uma investigação de um único caso, impedindo, por isso, generalizações e comparações. Ainda assim, entendemos ser um contributo para a investigação sobre práticas de liderança escolar de sucesso, em particular numa instituição de ensino privado.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 121-140). Lisboa: Dom Quixote.
- Caetano, J. (2005). *Estilo de Liderança e Relações interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. Lisboa: Escolar Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cotovio, J. (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Day, C. (2007). *International Successful School Principals' Project (ISSPP): Conducting Research on Successful School Principals*. Nottingham, United Kingdom (documento não publicado).
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estêvão, C. (1998a). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 23-35. Retirado em Maio de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/548/1/CarlosEstevao1.pdf>.

- Estêvão, C. (1998b). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização* (1ª ed.). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (1998c). A privatização da qualidade na educação e as suas privações. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 27, 117-127. Retirado em Junho de 2012, de <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/773/1/9.pdf>
- Estêvão, C. (2000a). Liderança e Democracia: o Público e o Privado. In J. A. Costa, A. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estêvão, C., & Almerindo, A. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional. Profissionalidade docente nos ensinos público e privado. *Revista Inovação*, 4(2 e 3), 155-165.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (1ª ed.). (Phala, Trad.) Porto: ASA Editores.
- Galego, C. (2012). *A Liderança Escolar numa Escola Privada: Um estudo de caso na Região do Algarve*. Dissertação de Mestrado, Faro: Universidade do Algarve.
- Good, T., & Weinstein, R. (1995). As escolas marcam a diferença: Evidências críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações escolares em análise* (pp. 79-98). Lisboa: Dom Quixote.
- Madsen, J. (2005). *Private and public school partnerships: Sharing lessons about decentralization*. London: Falmer Press.
- Ministério da Educação. (1996). *Desenvolvimento da Educação - Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Dom Quixote.
- Quantz, R. (2012). Liderança, cultura e democracia: repensar sistemas e conflito nas escolas. In R. Quantz (Org.), *Repensar a gestão Escolar: Educação, Cultura e Democracia* (pp. 69-90). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sanches, M. (1996). Imagens de liderança educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação? *Revista da Educação*, VI, 13-35.