

# Qual o papel do diretor na autonomia e flexibilidade curricular? A percepção dos docentes

## RESUMO

Seria incongruente se a escola não acompanhasse o ritmo de mudança da sociedade, constituindo a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) uma janela de oportunidades para a sua inovação. Tendo em conta a percepção dos professores, a presente investigação tem como objetivo conhecer o papel do diretor na implementação da AFC, refletindo-se sobre o impacto da liderança transformacional na gestão das matrizes curriculares-base. A amostra foi constituída por 172 docentes, que preencheram um questionário composto por três partes, que incluía a versão portuguesa do Questionário de Liderança Transformacional (QLT). Os dados foram analisados com recursos ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Os resultados enfatizam o envolvimento dos diretores na implementação da AFC, dando especial relevo à promoção da educação inclusiva e à gestão da gramática escolar facilitadora do processo. Não obstante, estas lideranças de topo deixam para segundo plano o envolvimento dos docentes, dos alunos e das famílias, a constituição de equipas educativas e a implementação do trabalho colaborativo. Marcadamente caracterizados por comportamentos transformacionais e transacionais, foi possível concluir que quanto mais os diretores desempenham uma liderança transformacional, maior é a gestão das matrizes curriculares-base.

**Palavras-chave:** Autonomia e flexibilidade curricular; Diretor; Liderança transformacional; Percepção dos professores.

Cristina Simões<sup>1</sup>  
Instituto Politécnico  
de Viseu, Portugal.

João Sousa<sup>1i</sup>  
Instituto de Estudos  
Superiores de Fafe,  
Portugal.

## 1. INTRODUÇÃO

Na mira do sucesso educativo e da inclusão de todos os alunos, independentemente das dificuldades que apresentam no acesso ao currículo e das conseqüentes adaptações curriculares necessárias, surgiu a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), destacando-se o papel preconizado pelo Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho (2018) e pelo seu propínquo, o Decreto-Lei nº 54/18, de 6 de julho (2018). De facto, hoje em dia não é possível continuar a negar-se a heterogeneidade das organizações educativas, pelo que “havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não

se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos” (Martins et al., 2017, p. 5).

Em abono da verdade, a AFC constitui um desafio para consagrar a plena autonomia na gestão curricular, a flexibilidade, a capacidade de inovar e a diferenciação pedagógica (Lima, 2020), pelo que a dupla legislativa supramencionada estimula as escolas a agirem fora da sua zona de conforto (Lagarto & Alaíz, 2019). Evidentemente que estes desafios não são de agora, pois têm-se vindo a observar nas preocupações existentes nas políticas públicas das últimas décadas (Fraga, 2019; Lima, 2020), embora sem o sucesso ainda desejado (Verdasca, 2013). Sublinha-se que a autonomia é um instrumento para melhorar a qualidade da educação (Barroso, 2004, 2005; Formosinho et al., 2010), contrariando as escolas em que predomina o telecomando por controlo remoto (Formosinho et al., 2005). Cada espaço escolar constitui uma realidade única e ecológica (Fullan, 2003), pelo que, entre outros aspetos, é inquestionável a premência da autonomia na flexibilização do currículo.

A AFC deve ser considerada como uma oportunidade para a escola se reconstruir, tendo em conta o seu desígnio cultural e inclusivo, sendo simultaneamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática (Cosme et al., 2018). Outrossim, está intimamente relacionada com a inovação do nosso sistema educativo (e.g., Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018; Morgado & Silva, 2018), referindo-se que existem três dimensões inerentes a todos os processos de inovação: a utilização de novos materiais ou recursos educativos; a implementação de novas abordagens e metodologias de ensino; e a modificação de convicções (Fullan, 2003). É nesta terceira premissa que este trabalho de investigação pretende incidir, emergindo a questão de partida norteadora da investigação: qual é a percepção dos docentes acerca das funções do diretor na implementação da AFC?

Este tema é de capital importância, na medida em que as escolas não se transformam por decreto (Formosinho & Machado, 2008; Lima, 2009, 2020), anuindo-se que todas são distintas e, embora os seus atores estejam subordinados e condicionados, não estão determinados (Lima, 2020). Adicionalmente, embora seja relativamente fácil propor mudanças na escola, é difícil implementá-las e extraordinariamente difícil sustentá-las, dependendo sempre de uma liderança de sucesso, da sua sustentabilidade e da sucessão da própria liderança (Hargreaves & Fink, 2004, 2007). Por conseguinte, é necessária a envolvimento de diversos agentes educativos na implementação da AFC (e.g., Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018), dos quais se destacam os diretores dos agrupamentos de escolas/escolas não grupadas, doravante designados por escolas.

## **2. AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR E LIDERANÇA DOS DIRETORES**

O conceito de AFC, que apela à inovação pedagógica e à mudança educativa, só faz sentido se for contextualizado e articulado com a própria realidade educativa, pautando-se pela diferenciação e autonomia (Morgado & Silva, 2018). Promover o sucesso educativo estará relacionado com a auto-

nomia que a escola exerce ao nível da flexibilidade do currículo nacional que, no entender de Roldão (2009), se traduz no conjunto de aprendizagens julgadas como socialmente importantes e necessárias a uma determinada sociedade, num determinado momento. Por outras palavras, o currículo é a amálgama de conhecimentos, valores, capacidades e competências, consignando a organização, a sequência e os meios necessários para o seu desenvolvimento e concretização (Morgado & Silva, 2018).

Face à heterogeneidade dos alunos, o currículo deve ser aberto, dinâmico, modificável e evolutivo (Sá-Chaves, 2007), não podendo continuar a ser o currículo uniforme e pronto a vestir, de tamanho único ou estandarizado, emanado pelos serviços centrais (Formosinho & Machado, 2008) ou gerido de modo prescrito e burocrático (Cosme, 2018), pois as respostas uníssonas não servem às escolas (Morgado & Silva, 2018). Por conseguinte, o currículo não se traduz num conjunto de orientações rígidas e prescritivas, devendo a sua concretização traduzir-se num processo flexível, que subjaz a interpretação pessoal, os recursos disponíveis e as tomadas de decisão de cada contexto (Pereira & Brazão, 2013). Assim, a flexibilidade curricular permite repensar a reorganização do currículo, articulando as disciplinas e originando áreas e contextos de construção do conhecimento (Lagarto & Alaíz, 2019), bem como criar aprendizagens significativas e empoderadoras, tendo como base a relação entre os alunos e o património cultural da ação pedagógica (Cosme, 2018).

Acrescenta-se que a autonomia de gestão curricular pretende que o currículo nacional seja adaptado às características e necessidades dos alunos, assim como às especificidades do meio envolvente à escola, pressupondo a definição de linhas de ação e a introdução de novas temáticas contextualizadas (Morgado, 2011). Contudo, não se deve confundir autonomia curricular (i.e., autonomia na conceção, envolvendo a coautoria com o poder central), com autonomia de gestão curricular (i.e., envolve os meios, a execução e a operacionalização mais contextualizadas do currículo nacional, com uma natureza técnico-instrumental e execução subordinada), observando-se que a segunda é influenciada e comandada pela primeira (Lima, 2020). Note-se que, atualmente, a legislação em vigor oferece um currículo nuclear comum prescrito a nível nacional, competindo a cada escola o emagrecimento curricular, em que o enciclopedismo é substituído pelos saberes essenciais estruturantes (Roldão & Almeida, 2018).

Destarte, a autonomia das escolas ao nível das decisões curriculares, gerindo o currículo de forma flexível e contextualizada aos seus contextos específicos de aprendizagem, tem vindo a ganhar ênfase na atualidade educativa, evocando-se o Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho (2018), que considera a AFC como a:

faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (artigo 3º, alínea c).

Conforme está expresso no artigo 12º da legislação em apreço, as escolas podem gerir até 25% das matrizes curriculares-base, destacando-se que a Portaria nº 181/19, de 11 de junho (2019), possibilita uma gestão superior a 25%, que se revela ser fundamental para transformar o currículo através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018). Para tal, existem documentos curriculares estruturantes da AFC, dos quais se destacam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Deste modo, o currículo passa a ser considerado como o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes expressos nas aprendizagens essenciais, segundo as quais cada contexto educativo define as suas opções curriculares com vista à aquisição do PASEO (Cosme, 2018).

O PASEO define os princípios, a visão, os valores e as áreas de competências para as escolas e ofertas educativas ao longo da escolaridade obrigatória, pretendendo concetualizar um perfil que todos possam atingir com qualidade (Martins et al., 2017). As AE constituem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes considerados indispensáveis para todos os alunos e que devem ser trabalhos, obrigatoriamente, em cada área disciplinar ou disciplina, tendo em consideração o ano de escolaridade ou de formação (Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho, 2018). Segundo o mesmo diploma legal, a ENEC “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (artigo 3º, alínea g).

A autonomia ao nível da gestão curricular não se pode circunscrever ao ensino e à aprendizagem, relacionando-se inevitavelmente com a avaliação das aprendizagens (Lagarto & Alaíz, 2019). Por conseguinte, o currículo e a avaliação não são estanques, nem processos separados, mas componentes integradas de um mesmo sistema, devendo as escolas especificar as características do processo de avaliação (Cid & Fialho, 2011; Cosme, 2018; Fernandes, 2021; Lagarto & Alaíz, 2019; Roldão & Almeida, 2018). Daí que se fale da avaliação pedagógica, entendida como um processo mediante o qual docentes e discentes recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem, recolhendo evidências diversificadas (Fernandes, 2021). Outrossim, no Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho (2018) enfatiza-se o caráter formativo da avaliação, para que os alunos consigam adquirir os conhecimentos, capacidades e atitudes previstos no PASEO, enfatizando que, tanto nesta modalidade, como na avaliação sumativa, se devem diversificar os procedimentos e os instrumentos (Cosme, 2018; Fernandes, 2021).

Outro aspeto salientado pelo Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho (2018), é a necessidade de se constituírem equipas educativas por conselho de turma, por um grupo de turmas ou por ano de escolaridade, trabalhando de forma colaborativa para definir o trabalho de natureza interdisciplinar, transdisciplinar e de articulação disciplinar, baseado nas especificidades das turmas e dos alunos. Este procedimento evoca a importância do trabalho colaborativo, enfatizando-se as suas diversas vantagens: planificação conjunta das atividades; partilha de recursos didáticos e/ou procedimentos de gestão

do currículo; diversificação de estratégias pedagógicas; experimentação de novas práticas; articulação de diferentes experiências e perspectivas; maior criatividade, inovação e eficácia na resolução dos problemas; criação de uma rede de apoio que incrementa a confiança e autoeficácia; responsabilização, negociação e tomada de decisões conjunta; melhoria do conhecimento profissional; e maior eficácia do desempenho (Cosme, 2018; Formosinho & Machado, 2008; Fraga, 2019; Morgado & Silva, 2018; Palmeirão & Alves, 2017).

São as equipas educativas que definem as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas a cada turma e aluno, mas também são responsáveis por operacionalizar uma das opções curriculares mais inovadoras preconizadas pela legislação da AFC. Estamos a referir-nos aos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) que, tendo em conta as AE de diferentes áreas disciplinares, consistem na definição de áreas de confluência de trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e ou de articulação curricular (Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho, 2018). Realça-se que será o Projeto Educativo (PE) a consagrar as opções estruturantes de natureza curricular de cada escola.

Acrescenta-se que o PE é, igualmente, o espelho da principal meta da AFC prevista na legislação em vigor, ou seja, a educação inclusiva. Assim, almeja-se a equidade e a não discriminação, pelo que a “diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho, 2018, artigo 4º, alínea c). Indubitavelmente, o maior propósito das escolas passa por conseguir incluir todos os alunos, independentemente das dificuldades que apresentam no acesso ao currículo, potenciando aprendizagens significativas assentes nos talentos e nos sonhos pessoais dos alunos e conducentes a uma maior qualidade de vida (Simões, 2016).

Congregar a AFC ao serviço da educação inclusiva, pressupõe uma visão abrangente da escola, onde todos os atores têm um papel e uma voz ativa na efetivação da equidade. A liderança do diretor influencia todos os atores organizacionais (pessoal docente e não docente), com impacto nos alunos, contribuindo para a inovação das práticas pedagógicas (Arroteia, 2008; Katzenmeyer & Moller, 2009). Dessarte, torna-se imperioso analisar o papel da liderança dos diretores na AFC, pois, entre outros aspetos, esta detém uma função determinante na organização escolar e a forma como estimula (ou não) os seus contextos envolventes e a inovação educativa.

As lideranças são fundamentais para a dinamização de culturas de escola colaborativas e a criação de comunidades escolares aprendentes (Arroteia, 2008), sendo um aspeto decisivo para a ocorrência de transformações no sistema educativo. Deste modo, a qualidade do ensino, da aprendizagem e da avaliação depende da existência de uma liderança escolar exitosa (Pereira, 2020), pelo que os líderes escolares assumem um papel ativo e determinante na AFC (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018; Lagarto & Alaíz, 2019; Verdasca, 2013). Sabendo-se que “as lideranças apenas terão de saber regar essas sementes” (Lagarto & Alaíz, 2019, p. 45) de inovação, pretendemos examinar que tipos de lideranças existem nas nossas escolas e qual a sua relação com a AFC?

## 2.1. LIDERANÇA DOS DIRETORES: QUE ALTERNATIVAS?

Embora persistam alguns rótulos, no contexto educativo, o conceito de gestão está a ser substituído pela conceção de liderança, exigindo uma maior compreensão, habilidade e resiliência para sustentar as organizações educativas (Bush, 2019). Nas escolas portuguesas, a liderança do diretor é caracterizada por ser unipessoal de acordo com o Decreto-Lei nº 75/08, de 22 de abril (2008) e a sua republicação pelo Decreto-Lei nº 137/12, de 2 de julho (2012). Não obstante, esta unipessoalidade jamais poderá ser confundida com uma liderança individualista, hierárquica ou um pedestal (e.g., estilo *top down*), pois a mesma deve ser suportada por múltiplas lideranças educativas, onde impera o trabalho coletivo e uma gestão partilhada (Hargreaves & Fink, 2007; Pereira, 2020), apresentando três dimensões cruciais: influência social, valores e visão (Bush, 2019).

Por conseguinte, as lideranças destes líderes devem ser promotoras de confiança, de encorajamento e da compensação, pautando-se pelo altruísmo, o respeito, a responsabilidade e a ética (Fullan, 2003; Maier, 2002), focando-se mais nos propósitos pedagógicos (Bush, 2019). Destarte, um diretor deve ter capacidades de diálogo, de tomar decisões, de influenciar, de despertar a mudança e a inovação, bem como estimular e coordenar os esforços dos outros para se atingirem os objetivos pretendidos, pelo que tem o papel crucial de mobilizar todos os agentes educativos para a qualidade (Arroteia, 2008; Fullan, 2003; Maier, 2002). Por conseguinte, exercer esta liderança significa ajudar a comunidade educativa a compreender os problemas que enfrenta, ajudá-la a administrar esses problemas e a aprender a conviver com eles, o que se coaduna com quatro atributos: esperança, confiança, piedade e civilidade (Sergiovanni, 2005).

As diferentes formas de liderar têm impacto na escola, sendo emergente analisar os critérios de desempenho das lideranças do diretor, em prol da eficácia da sua atuação (Becker, 2008). Será fundamental que as lideranças se preocupem em apontar o caminho, desafiar o processo, incentivar uma visão partilhada e encorajar os outros (Kouzes & Posner, 2009). Simultaneamente, esta liderança deve ser sustentável, pautando-se pela responsabilidade partilhada, que não esgota indevidamente os recursos humanos ou financeiros, que zela e evita causar danos negativos para a escola e a comunidade envolvente, fomenta a diversidade organizacional que promove boas ideias e práticas de sucesso em comunidades de aprendizagem (Hargreaves & Fink, 2004, 2007).

De facto, existe uma grande panóplia de definições de liderança e respetivas tipologias, enfatizando-se que as lideranças assumem particularidades no contexto educativo (e.g., Bush, 2011, 2019; Costa & Castanheira, 2015; Hallinger, 2003; Neves & Coimbra, 2018; Pereira, 2020). Não obstante, os modelos de liderança escolar traduzem distinções artificiais ou tipologias ideais, que os diretores tendem a incorporar na sua atuação (Bush, 2019). Acrescenta-se que a adequação ou eficácia de um determinado modelo de liderança está ligada a fatores existentes no ambiente externo e no contexto local da escola (Hallinger, 2003).

Apesar da diversidade de definições e nomenclaturas sobre a liderança educativa, observa-se que predominam duas grandes abordagens na literatura: a liderança instrucional e a liderança transformacional (Hallinger, 2003). Embora exista uma variedade de modelos conceituais, destaca-se que o modelo preconizado por Avolio e Bass (2004) e Bass e Avolio (2003) é um dos mais referenciados e estudados em termos internacionais (e.g., Antonakis et al., 2003), tendo sido aplicado à liderança dos diretores escolares portugueses (Castanheira & Costa, 2011; Cunha & Costa, 2008; Neves & Coimbra, 2018). Em certa medida, este interesse está muito relacionado com a liderança transformacional, que tem vindo a ganhar um relevo especial (Castanheira & Costa, 2011; Cunha & Costa, 2008; Neves & Coimbra, 2018; Pereira, 2020) pelos efeitos favoráveis que apresenta ao nível da motivação, do comprometimento, da satisfação, da cidadania e do desempenho organizacional dos liderados (Avolio & Bass, 2004; Castanheira & Costa, 2011; Leithwood et al., 1994; Maheshwari, 2021). O modelo é composto por três tipos de liderança (i.e., transformacional, transacional e *laissez-faire*) e pelos resultados da liderança (esforço extra, eficácia e satisfação - Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 2003).

De acordo com o paradigma de liderança selecionado para o presente estudo, o líder transformacional é proativo, inspira confiança, motiva os demais, o que se reflete no aumento do compromisso que os outros assumem e no desempenho para atingir as metas, tendo como referência a visão e a missão da organização (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 2003). A liderança transacional é caracterizada pela utilização de recompensas e/ou punições contingentes, enquanto que a liderança *laissez-faire* se pauta pela ausência de liderança (Bass & Avolio, 2003).

A investigação tem revelado que, em Portugal, a liderança dos diretores de escola é maioritariamente transformacional e transacional (Castanheira & Costa, 2011; Cunha & Costa, 2008; Neves & Coimbra, 2018), não havendo diferenças estatísticas significativas entre estas duas tipologias (Castanheira & Costa, 2011). Será, pois, relevante equacionarmos que a liderança escolar não se pode centrar somente na gestão, devendo o seu âmago passar pelos aspetos pedagógicos que contribuem para que os alunos aprendam e se desenvolvam enquanto seres sociais (Bush, 2019; Hargreaves & Fink, 2007; Pereira, 2020), advogando-se a centralidade da liderança do diretor para estimular a AFC.

### 3. METODOLOGIA

Tendo-se como objetivo geral analisar a percepção dos docentes sobre a relação entre a AFC e a liderança do diretor, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (a) conhecer a percepção dos professores sobre a forma como o diretor está a implementar o Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho (2018); (b) compreender a percepção dos professores sobre o papel do diretor na implementação da AFC; (c) averiguar a percepção dos professores sobre a liderança exercida pelo diretor; e (d) analisar se a liderança transformacional é preditora da gestão das matrizes curriculares-base.

## 3.1. PARTICIPANTES

Foi selecionada uma amostra probabilística, não aleatória, constituída por 172 professores (consultar Tabela 1), 50 do género masculino e 122 do género feminino, cuja idade variou entre os 36 e os 65 anos ( $M_{idade}=50,7$ ;  $DP=6,2$ ).

**Tabela 1**  
*Caracterização dos participantes*

	<b>Características</b>	<b>n (em %)</b>
<b>Género</b>	Masculino	50(29,1)
	Feminino	122(70,9)
<b>Idade (intervalos)</b>	36–45	34(19,8)
	46–55	98(57,0)
	56–65	40(23,3)
<b>Habilitações literárias</b>	Bacharelato	1(0,6)
	Licenciatura	112(65,1)
	Mestrado	54(31,4)
	Doutoramento	5(2,9)
<b>Situação profissional</b>	Contratado	15(8,7)
	Quadro de zona pedagógica	34(19,8)
	Quadro de agrupamento/escola	123(71,5)
<b>Nível de ensino</b>	1.º ciclo do ensino básico	24(14,0)
	2.º ciclo do ensino básico	37(21,5)
	3.º ciclo do ensino básico	35(20,3)
	Ensino secundário	32(18,6)
	Educação especial	44(25,6)
<b>Região do país</b>	Norte	42 (24,40)
	Centro	103 (59,90)
	Lisboa	19 (11,00)
	Alentejo	4 (2,40)
	Algarve	4 (2,40)

Nota: n=Frequência; %=Percentagem.



Na Tabela 1 também se observa que a maioria dos participantes tinha licenciatura ( $n=112$ ; 65,1%), pós-graduação/formação especializada ( $n=92$ ; 53,5%), pertencia ao quadro de agrupamento/escola ( $n=123$ ; 71,5%) e exercia funções na zona centro do país ( $n=103$ ; 59,5%). O tempo de serviço dos participantes oscilou entre os 5 e 47 anos ( $M=25,5$ ;  $DP=7,1$ ). Desde 2018, verificou-se que 73 (42,4%) docentes referiram ter frequentado formação sobre a implementação da AFC e 99 (57,6%) não fez qualquer formação neste âmbito.

### 3.2. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O questionário utilizado nesta investigação é constituído por três partes: dados pessoais e profissionais; percepção sobre o papel do diretor na AFC; e a versão portuguesa do Questionário de Liderança Transformacional (QLT) (Neves & Coimbra, 2018). Salienta-se que as questões relativas à percepção sobre o papel do diretor na AFC, segunda parte do questionário, basearam-se no Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho (2018) e em Cohen e Fradique (2018).

A terceira parte do instrumento de recolha de dados inclui o QLT de Bass e Avolio (2003), usando-se a versão validada à liderança dos diretores escolares portugueses (Neves & Coimbra, 2018). Esta escala avalia comportamentos de liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*, bem como os resultados de liderança (i.e., esforço extra, eficácia e satisfação).

O QLT é constituído por quarenta e cinco itens, cotados através de uma escala *Likert* de 5 pontos (0=nunca; 1=raramente; 2=em algumas situações; 3=na maioria das situações; 4=em todas as situações). A versão portuguesa apresentou valores adequados de consistência interna, nomeadamente: na liderança transformacional  $\alpha=0,92$ , na liderança transaccional  $\alpha=0,87$  e na liderança *laissez-faire*  $\alpha=0,70$  (Neves & Coimbra, 2018). Segundo os mesmos autores, da análise fatorial exploratória emergiram três fatores (i.e., liderança transformacional, liderança transaccional e liderança *laissez-faire*), observando-se bons índices de ajustamento na análise fatorial confirmatória.

### 3.3. PROCEDIMENTOS

Diversos professores foram contactados por mail para colaborar na investigação. O contacto com os respondentes não foi efetuado através dos diretores, dado que a literatura tem revelado que este procedimento inflaciona os resultados (Avolio & Bass, 2004). Os docentes que aceitaram participar contactaram outros colegas por *mail* e receberam um *link* para aceder ao questionário acessível no *Google Forms*, que foi preenchido de forma independente. Foi solicitado, a cada docente, que classificasse todos os itens, respeitando-se também as diretrizes e os procedimentos de administração do QLT (Neves & Coimbra, 2018).

Os princípios éticos preconizados pela Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008) foram sempre assegurados ao longo do estudo. Todos os participantes foram informados, por *mail*, sobre os objetivos e procedimentos da investigação. A confidencialidade e o anonimato foram sempre garantidos, salientando-se que cada um era livre de desistir do estudo a qualquer momento.

### 3.4. ANÁLISE DE DADOS

As análises estatísticas foram realizadas com o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23,0 e a significância estatística foi aceite para  $p \leq 0,001$  e  $p \leq 0,005$ .

Inicialmente foram calculadas frequências, percentagens e médias, efetuando-se a análise estatística descritiva. Foi utilizado o teste *one-way analysis of variance* (ANOVA) para se examinar o impacto do tipo de liderança do diretor na percentagem de gestão das matrizes curriculares-base, realizando-se o teste *Scheffé post-hoc* para explorar quais eram as médias que diferiam.

Foram, igualmente, calculadas regressões lineares para se examinar se o tipo de liderança é preditor da gestão das matrizes curriculares-base. As variáveis independentes foram a liderança transformacional, a liderança transacional e a liderança *laissez-faire*. As variáveis dependentes estavam relacionadas com percentagem de gestão da matriz curricular-base. As regressões lineares foram verificadas através dos resíduos estandarizados e da estatística de *Durbin-Watson*. Assim, as pontuações próximas de 2 foram consideradas como uma auto-correlação nula (Marôco, 2007). O diagnóstico da multicolinearidade entre as variáveis independentes foi determinado através dos fatores de inflação da variância ( $VIF < 5,0$ ) e da tolerância ( $Tol > 0,1$ ; Fox, 1991).

## 4. RESULTADOS

Conforme se observa na Tabela 2, a maioria dos diretores promove a implementação da AFC ( $n=135$ ; 78,5%), contempla a abordagem multinível no PE ajustada à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos ( $n=153$ ; 89,0%), promove a reflexão sobre os documentos estruturantes da AFC ( $n=142$ ; 82,6%) e possibilita a implementação dos DAC ( $n=154$ ; 89,5%). No entanto, a opção negativa aumenta quando se analisa se: envolve os docentes nas opções curriculares definidas no PE ( $n=44$ ; 25,6%); constituiu equipas educativas ( $n=65$ ; 37,8%); atribui tempo para o trabalho colaborativo ( $n=43$ ; 25,0%); e fomenta a avaliação sustentada na dimensão formativa ( $n=73$ ; 42,4%), sendo notório que 62,2% ( $n=107$ ) dos professores não participaram em qualquer reunião com o diretor para planear a gestão do currículo. A maioria dos docentes é de opinião que a AFC não acrescentou novas funções ao diretor ( $n=122$ ; 70,9%).

**Tabela 2***Atribuições do diretor na implementação da autonomia e flexibilidade curricular*

	Não <i>n</i> (%)	Sim <i>n</i> (%)
No âmbito da AFC, reuniu com o diretor	107(62,2)	65(37,8)
O diretor promove a implementação da AFC	37(21,5)	135(78,5)
O diretor envolve os docentes nas opções curriculares definidas no PE	44(25,6)	128(74,4)
O diretor contempla a abordagem multinível no PE	19(11,0)	153(89,0)
O diretor promove a reflexão sobre os documentos estruturantes da AFC	30(17,4)	142(82,6)
O diretor promove a implementação dos DAC	18(10,5)	154(89,5)
O diretor constituiu equipas educativas	65(37,8)	107(62,2)
O diretor atribui tempo para o trabalho colaborativo	43(25,0)	12(75,0)
O diretor fomenta a avaliação sustentada na dimensão formativa	73(42,4)	99(57,6)
A AFC acrescentou novas funções ao diretor	122(70,9)	50(29,1)

Nota: *n*=Frequência; %=Percentagem.

Considerando as percepções dos participantes sobre o papel dos diretores na AFC (consultar Tabela 3), o valor médio mais elevado observa-se na implementação da educação inclusiva (*n*=2,9; DP=1,1), seguindo-se a tomada de decisões ao nível da gramática escolar, facilitadoras da AFC (*n*=2,5; DP=1,1). Os valores médios mais baixos verificam-se na envolvimento dos alunos e encarregados de educação na tomada de decisões (*n*=2,2; DP=1,2) e na implementação de rotinas de discussão, análise e reflexão (*n*=2,3; DP=1,2).

**Tabela 3***Papel do diretor na autonomia e flexibilidade curricular*

	<i>n</i> (%)					<i>M</i> (DP)
	Nunca	Raramente	Em algumas situações	Na maioria das situações	Em todas as situações	
Esclarece os objetivos organizacionais	13(7,6)	24(14,0)	33(19,2)	69(40,1)	33(19,2)	2,49(1,2)
Implementa rotinas de discussão e reflexão	15(8,7)	28(16,3)	44(25,6)	55(32,0)	30(17,4)	2,33(1,2)
Valoriza a partilha de informação	15(8,7)	26(15,1)	32(18,6)	58(33,7)	41(23,8)	2,49(1,2)
Mobiliza os parceiros da comunidade	10(5,8)	25(14,5)	52(30,2)	56(32,6)	29(16,9)	2,40(1,1)
Envolve os alunos e encarregados de educação	16(9,3)	34(19,8)	48(27,9)	45(26,2)	29(16,9)	2,22(1,2)
Implementa a educação inclusiva	3(1,7)	20(11,6)	30(17,4)	62(36,0)	57(33,1)	2,87(1,1)
Toma decisões ao nível da gramática escolar	6(3,5)	31(18,0)	38(22,1)	59(34,3)	38(22,1)	2,53(1,1)
Promove a realização de formação	10(5,8)	31(18,0)	40(23,3)	48(27,9)	43(25,0)	2,48(1,2)

Nota: *n*=Frequência; %=Percentagem; *M*=Média; DP=Desvio padrão.

Os dados da Tabela 4 revelam que o tipo de liderança dos diretores mais evidenciado foi a liderança transformacional ( $M=2,3$ ;  $DP=1,0$ ), seguida pela liderança transacional ( $M=2,0$ ;  $DP=0,8$ ) e pela liderança laissez-faire ( $M=1,3$ ;  $DP=0,9$ ).

**Tabela 4**  
*Tipologia da liderança do diretor*

	M (DP)
Liderança transformacional	2,3(1,0)
Liderança transacional	2,0(0,8)
Liderança laissez-faire	1,3(0,9)

Nota. M=Média; DP=Desvio padrão.

A Tabela 5 sumariza que 63 (36,7%) participantes afirmam que as escolas lideradas pelos diretores têm uma percentagem de gestão das matrizes curriculares-base até 10% e 10 (5,8%) têm uma gestão superior a 25%. Acrescenta-se, igualmente, que a média de gestão das matrizes curriculares-base é de 16,1 (DP=8,8).

**Tabela 5**  
*Percentagem de gestão das matrizes curriculares-base.*

Percentagem de gestão	n (%)
0-5	34(19,8)
6-10	29(16,9)
11-15	22(12,8)
16-20	30(17,4)
21-25	47(27,3)
26-30	10(5,8)

Nota. n=Frequência; %=Percentagem.

A Tabela 6 ilustra que existem diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,000$ ) entre a gestão das matrizes curriculares-base nos diretores com liderança transformacional e liderança transacional. Na liderança transformacional, a média mais elevada encontra-se na gestão da matriz curricular-base entre 26% e 30% ( $M=2,8$ ;  $DP=1,3$ ) e a mais baixa entre 0% e 5% ( $M=1,6$ ;  $DP=1,0$ ). Na liderança transacional, o valor inferior coincide na percentagem de gestão da matriz curricular-base entre 0% e 5% ( $M=1,6$ ;  $DP=0,7$ ) e o valor mais alto observa-se entre 16% e 20% ( $M=2,4$ ;  $DP=0,8$ ).

**Tabela 6***Gestão das matrizes curriculares-base em função da liderança*

	Percentagem de gestão	M (DP)	F(5, 166)
Liderança transformacional	0-5	1,6(1,0)	5,469 p=0,000
	6-10	2,1(1,1)	
	11-15	2,4(1,1)	
	16-20	2,8(0,8)	
	21-25	2,4(0,9)	
	26-30	2,8(1,3)	
Liderança transacional	0-5	1,6(0,7)	4,172 p=0,000
	6-10	1,9(0,9)	
	11-15	2,3(0,9)	
	16-20	2,4(0,8)	
	21-25	2,1(0,9)	
	26-30	2,0(0,9)	
Liderança <i>laissez-faire</i>	0-5	1,4(0,8)	0,371 p=0,868
	6-10	1,2(0,8)	
	11-15	1,3(0,7)	
	16-20	1,4(1,0)	
	21-25	1,4(0,9)	
	26-30	1,2(1,1)	

Nota: M=Média; DP=Desvio padrão; F=teste F.

Foram calculadas regressões lineares para se examinar se a tipologia da liderança do diretor é preditora da gestão da matriz curricular-base (consultar Tabela 7). A liderança transformacional revelou ser um fator com uma explicação moderada da gestão das matrizes curriculares-base ( $\beta=0,56$ ;  $p=0,000$ ). De acordo com os critérios de Cohen (1988), os coeficientes de determinação são classificados como pequenos ( $R^2 \geq 0,02$ ), médios ( $R^2 \geq 0,13$ ) e grandes ( $R^2 \geq 0,26$ ). No ponto de vista dos professores, o tipo de liderança explica 13,50% ( $F(3, 168)=8,761$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $R^2=0,14$ ) da gestão da matriz curricular-base.

**Tabela 7**

*Análise de regressões entre o tipo de liderança e a gestão da matriz curricular-base*

Variáveis independentes	Porcentagem de gestão da matriz curricular-base	
	$\beta$	$p$
Liderança transformacional	0,56	0,000
Liderança transacional	-0,21	0,130
Liderança <i>laissez-faire</i>	0,21	0,011
$R^2$	0,14	
$F$	8,761**	
$Df$	(3, 168)	

Nota:  $\beta$ =Coeficientes Beta estandardizados; \*\* $p \leq 0,001$ ;  $R^2$ =R ao quadrado ajustado;  $F$ =Teste F;  $Df$ =Graus de liberdade.

## 5. DISCUSSÃO

O primeiro objetivo deste estudo consistiu em conhecer a percepção dos professores sobre a forma como o diretor está a implementar o Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho (2018). Os resultados recolhidos são expressivos de que a grande maioria dos diretores está a promover a implementação da AFC prevista na legislação. Não obstante, de acordo com as perspetivas dos docentes, 21,5% dos diretores não o faz, questionando-se como é que o primeiro rosto da escola pode não se envolver diretamente neste processo de autonomia? Parece que, nestas escolas, a autonomia permanece uma ficção necessária (Barroso, 2004), continuando-se a observar uma ambivalência entre a autonomia decretada e a autonomia observada (Barroso, 2005).

Em consonância com os dados anteriores, a maioria dos diretores incentiva a reflexão sobre a implementação dos documentos estruturantes da AFC, designadamente o PASEO, as AE e a ENEC. Relativamente às opções metodológicas previstas no Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho (2018), os docentes consideram que 89,5% dos diretores impulsionam a implementação dos DAC. Outro aspeto positivo consiste no facto de 50,5% dos diretores fomentarem uma percentagem de gestão das matrizes curriculares-base superiores a 15%, sendo que 5,8% já está a operacionalizar uma gestão superior a 25%, desenvolvendo planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios (Portaria nº 181/19, de 11 de junho, 2019). Também Cosme e colaboradores (2018) referiram que os diretores, sozinhos ou em conjunto com os coordenadores da AFC, têm assumido as rédeas da implementação da AFC nas escolas.

Ainda no cerne da implementação do Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho (2018), 89,0% dos diretores contempla no PE uma abordagem multinível, ajustada à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos, tal como também preconizado no Decreto-Lei nº 54/18, de 6 de julho (2018). Este aspeto ganha

ainda mais relevo quando se perspetiva a abordagem multinível como um desafio e uma oportunidade para repensar a realidade escolar, convidando a observar, a avaliar, a equacionar, a reconcetualizar e a reorganizar a escola, a turma, a relação do professor e aluno com o currículo e a avaliação, o tempo de cada aprendizagem e a relação com a comunidade (Gonçalves, 2018).

Deste modo realçamos que a AFC só será uma realidade substantiva se acionarmos a medida universal da diferenciação pedagógica (Decreto-Lei nº 54/18, de 6 de julho, 2018, artigo 8º). Destacando-se que a diferenciação pedagógica não pode continuar a ser feita (quando é) em função dos défices/diagnóstico dos alunos (Simões & Santos, 2018), mas dos talentos de cada discente, conduzida por uma planificação centrada no aluno e, por inerência, altamente personalizada (Simões, 2016).

Paradoxalmente, os diretores revelaram uma falta de incentivo, percecionada pelos professores, para fomentarem medidas que estimulam a dimensão formativa da avaliação, sendo a mesma parte integrante do ensino e da aprendizagem. Observou-se que 42,4% dos diretores não o faz. Esta constatação já tinha sido previamente observada nos professores (Cosme et al., 2018), tendo sido referido que não é fácil considerar a operacionalização da avaliação formativa, dado o tipo de conceções e práticas ainda existentes nas escolas.

No entanto, é necessário sublinhar que a legislação em vigor apela à avaliação pedagógica, altamente articulada com o ensino e a aprendizagem (Fernandes, 2021). Cabe às escolas clarificar as características deste processo (Cid & Fialho, 2011; Cosme, 2018; Fernandes, 2021; Lagarto & Alaíz, 2019; Roldão & Almeida, 2018), não podendo o diretor ficar imune à responsabilidade de estimular uma avaliação sustentada pela dimensão formativa, que tem por objetivo a “melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho, 2018, artigo 22º, ponto 1).

Assinala-se, também, que uma percentagem igual ou superior a 25% dos diretores (1) não envolve os docentes na identificação das opções curriculares definidas no PE, (2) não reuniu com os docentes da escola para planear a gestão do currículo no âmbito da AFC, (3) não constituiu equipas educativas e (4) não atribui tempo na componente não-letiva para o trabalho colaborativo. Estes dados evidenciam dificuldades na concretização de contextos profissionais mais colegiais e democráticos, quer na envolvimento ativa dos docentes no desenho das matrizes curriculares-base, quer na implementação do trabalho colaborativo, tão fundamental para a natureza interdisciplinar e transdisciplinar, a articulação disciplinar e a educação em verdadeiros ambientes inclusivos.

Apesar da importância da envolvimento dos professores, da constituição de equipas educativas e do trabalho colaborativo (e.g., Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018; Formosinho & Machado, 2008; Fraga, 2019; Morgado & Silva, 2018; Palmeirão & Alves, 2017), os obstáculos encontrados também foram observados na investigação prévia da AFC (Cosme et al., 2018). Não obstante, a construção e organização dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação devem ocorrer de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional (Costa & Castanheira, 2015). Colocam-se questões que devem ser seriamente refletidas: qual a saúde da democracia nas escolas

portuguesas? como podem os docentes articular, apostar no trabalho colaborativo, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, sem tempo no seu horário para tal? é a quantidade (número de horas diretas com alunos) ou a qualidade (sucesso educativo de todos) que deve sobressair do trabalho docente? A colegialidade e a democracia não podem ser somente requeridas ao macrosistema, sendo fulcral que sejam valores concretos e reais no quotidiano das escolas, pois são estas que educam os futuros adultos deste país.

Talvez os desencontros entre o previsto no Decreto-Lei nº 54/18, de 6 de julho (2018) e as percepções dos docentes sobre a envolvimento dos diretores na AFC, justifiquem que a maioria dos participantes tenha considerado que a AFC não acrescentou novas funções aos diretores. Este dado é oposto ao que se tinha inicialmente colocado em hipótese, assente na literatura existente (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018).

Quanto ao segundo objetivo da investigação, compreender a percepção dos professores sobre o papel do diretor na implementação da AFC, a maioria preocupa-se com as responsabilidades previstas por Cohen e Fradique (2018), designadamente: (1) esclarecer os propósitos e objetivos organizacionais, (2) implementar rotinas de discussão, análise e reflexão, (3) valorizar a partilha de informação no interior da escola (e.g., divulgação de práticas, problemas e soluções encontradas), (4) mobilizar os parceiros da comunidade para a gestão curricular, (5) envolver os alunos e encarregados de educação na tomada de decisões, (6) implementar mecanismos que garantem a educação inclusiva, (7) tomar decisões ao nível da gramática escolar facilitadoras da AFC (e.g., horários, gestão do crédito horário, gestão de recursos) e (8) promover a realização de formação para capacitar os docentes para a AFC.

É notória a preocupação atual com a educação inclusiva, sendo esta a função do diretor que teve uma média mais elevada. Destaca-se que os diretores devem estar conscientes do seu papel na promoção dos direitos de todos os alunos, pautando o seu comportamento e atitudes pela inclusão e considerando a sua responsabilidade na implementação de culturas e políticas mais inclusivas (Passarudo et al., 2015), transmitindo a todos os docentes uma visão clara do que se pretende com a educação inclusiva (Avisar et al., 2003). Os dados apontam que a segunda preocupação dos diretores passa pela gestão da gramática escolar, sendo este um desafio constante. A logística, o planeamento de horários, a gestão de tempos letivos e a afetação da bolsa de horas não é a parte mais nobre do processo, mas desempenha um papel fundamental para o seu sucesso (Lagarto & Alaíz, 2019). A problemática da falta de recursos físicos e materiais tecnológicos das escolas, bem como o elevado número de alunos por turma são considerados obstáculos à implementação da AFC (Cosme et al., 2018).

Contudo, as atribuições desta liderança de topo com médias mais baixas observaram-se na envolvimento dos alunos e encarregados de educação na tomada de decisões e na implementação de rotinas de discussão, análise e reflexão com os docentes da escola. Porém, o diretor deve ter a responsabilidade de auscultar e envolver toda a comunidade educativa (e.g., professores, alunos, encarregados de educação, técnicos, parceiros), reduzindo a possível ansiedade existente e promovendo a sensibilização para a implementação



da AFC nas escolas (Cohen & Fradique, 2018), sendo esta mobilização uma das tarefas destes líderes (Lagarto & Alaíz, 2019).

O terceiro objetivo do estudo pretendia averiguar a percepção dos professores sobre a liderança exercida pelo diretor. Relativamente ao tipo de liderança, os resultados do presente estudo acompanham a tendência descrita na literatura sobre os diretores escolares portugueses (Castanheira & Costa, 2011; Cunha & Costa, 2008; Neves & Coimbra, 2018). Na opinião dos docentes, o estilo mais evidenciado pelos diretores foi a liderança transformacional, seguida da liderança transacional e, por último, da liderança *laissez-faire*. Dito por outras palavras, estes dados significam que os diretores portugueses se aproximam do padrão de liderança recomendado por Avolio e Bass (2004). Para o autor, o perfil *optimal* engloba poucos comportamentos de liderança *laissez-faire*, níveis satisfatórios de liderança transacional e comportamentos significativamente mais elevados de liderança transformacional, o que se reflete em níveis superiores de esforço extra, de eficácia e de satisfação.

Outrossim, os líderes mais eficazes tendem a utilizar comportamentos de liderança transformacional e de liderança transacional, observando-se uma interação entre estes dois estilos (Avolio & Bass, 2004). Note-se que enquanto na liderança transacional existe uma relação de troca em função de objetivos contratuais, assente num sistema de recompensas e castigos, havendo uma distribuição e definição de tarefas para se atingirem as metas, na liderança transformacional existe motivação, compromisso, inspiração para se melhorar constantemente o desempenho da escola e se alcançarem metas mais arrojadas (Antonakis et al., 2003; Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 2003).

Relativamente ao último objetivo do estudo, os resultados evidenciam que o estilo de liderança transformacional revelou ser um preditor da gestão das matrizes curriculares-base por parte dos diretores, na implementação da AFC. Assente no contributo existente na literatura sobre o impacto positivo da liderança transformacional nas organizações educativas (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 2003; Castanheira & Costa, 2011; Leithwood et al., 1994; Neves & Coimbra, 2018), considerámos que esta repercussão também se iria verificar na gestão da matriz curricular-base. Este estudo corrobora a hipótese de que a liderança transformacional do diretor tem um impacto positivo no aumento da gestão do currículo.

Em jeito de conclusão, esta investigação pretendeu refletir sobre novos caminhos a percorrer pela liderança educativa de topo, tendo em consideração o seu impacto na AFC, repensando-se como os seus atributos influenciam decisivamente a dinâmica organizacional. Apesar de termos focado duas temáticas debatidas ao longo dos últimos anos, a relação encontrada entre o binómio da AFC e da liderança do diretor possibilita reconsiderar a importância das responsabilidades partilhadas que promovem uma escola com mais equidade.

A nossa investigação descreve de que forma o estilo de liderança dos diretores se relaciona com o processo de implementação da AFC. No entanto, o estudo apresenta algumas limitações (e.g., o tamanho da amostra, seria importante também dar voz aos diretores). Infelizmente, não foi possível esta participação, sendo que futuramente a investigação se deve alargar a estes inquiridos e efetuar-se um estudo comparativo ao nível das percepções.

## REFERÊNCIAS

- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261–295. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
- Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Universidade de Aveiro.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369. <https://doi.org/10.1080/0885625032000120233>
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Manual and sampler set* (3.<sup>a</sup> ed.). Mind Garden.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49–83. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1425>
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Bass, B., & Avolio, B. (2003). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.
- Becker, M. (2008). Considerações sobre avaliação de desempenho. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(58), 47–58. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100004>
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Bush, T. (2019). Models of educational leadership. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *Principles of educational leadership and management* (pp. 3–17) (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/principles-of-educational-leadership-management/book258794>
- Castanheira, P., & Costa, J. (2011). In search of transformational leadership: A (meta) analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2012–2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.045>
- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação: Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho, & H. Salgueiro (Orgs.), *Turma mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 109–124). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/3400>
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Fernandes, J., & Neves, L. (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho n.º 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/125848>
- Costa, J., & 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. <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>

Cunha, D., & Costa, J. (2008). Liderança transformacional nas escolas estatais e privadas: Um olhar centrado nas percepções dos professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (7), 21–32.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2008.3297>

Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril de 2008. (2008). Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação, Diário da República, 79, 1.ª série, 2341–2356.

<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775>

Decreto-Lei n.º 137/12, de 2 de julho de 2012. (2012). Proceda à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação, Diário da República, 126, 1.ª série, 3340–3364.

<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 54/18, de 6 de julho de 2018. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República, 129, 1.ª série, 2918–2928.

<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho de 2018. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República, 129, 1.ª série, 2928–2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Fernandes, D. (2021). *Avaliação pedagógica, classificação e notas: Perspetivas contemporâneas*. Instituto Universitário de Lisboa. [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha\\_avaliacao\\_pedagogica\\_classificacao\\_e\\_notas\\_perspetivas\\_contemporaneas.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_pedagogica_classificacao_e_notas_perspetivas_contemporaneas.pdf)

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5–16. [https://www.researchgate.net/publication/228982878\\_Currículo\\_e\\_Organizacao\\_As\\_equipas\\_educativas\\_como\\_modelo\\_de\\_organizacao\\_pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/228982878_Currículo_e_Organizacao_As_equipas_educativas_como_modelo_de_organizacao_pedagogica)

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, F. (2005). *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Edições ASA.

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão.

Fox, J. (1991). *Regression diagnostics*. Sage.

Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Diversidades*, 54, 11–15.

<http://hdl.handle.net/10400.13/3481>

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições ASA.

Gonçalves, D. (2018). *Educação inclusiva: Desafios, IDEA's e boas práticas*. Sinapis Editores. [https://idea.conceitos4all.net/Docs/Educacao\\_Inclusiva.pdf](https://idea.conceitos4all.net/Docs/Educacao_Inclusiva.pdf)

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8–13. [https://www.researchgate.net/publication/292228904\\_The\\_Seven\\_Principles\\_of\\_Sustainable\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/292228904_The_Seven_Principles_of_Sustainable_Leadership)

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Caleidoscópio.
- Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular: O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (19), 41–66. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5292>
- Leithwood, K., Menzies, T., & Jantzi, D. (1994). Earning teachers' commitment to curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(4), 38–61. <https://doi.org/10.1080/01619569409538785>
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*, (19), 227–253. <https://hdl.handle.net/1822/11727>
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Edição especial), 172–192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Maheshwari, G. (2021). Influence of teacher-perceived transformational and transactional school leadership on teachers' job satisfaction and performance: A case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 876-890. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1866020>
- Maier, M. (2002). Ten years after a major malfunction...: Reflections on “the challenger syndrome”. *Journal of Management Inquiry*, 11(3), 282–292. <https://doi.org/10.1177/1056492602113013>
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3rd ed.). Edições Silabo.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, V., Carrilho, J., Silva, L., Encardanação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Morgado, J. C. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: Das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), 391–408. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26411>
- Morgado, J. C., & Silva, C. M. R. da (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: Pilares para a inovação e mudança educativa. In I. C. Viana, A. Costa, A. M. Serrano, A. M. Silva, B. Sampaio, C. Silva, I. Candeias, J. Sousa, J. C. Morgado, L. Palhares, M. J. Gomes, M. J. Magalhães, N. Correia, R. Pinheiro, T. Vilaça & V. Timmerman (Eds.), *Ensino transversal: Flexibilidade curricular e inovação* (pp. 39–51). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/61194>
- Neves, L., & Coimbra, J. L. (2018). A liderança em contexto educativo: Validação da escala ética, transformacional e moral. *Psychologica*, 61(2), 31–46. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_61-2\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-2_2)
- Palmeirão, C., & Alves, J. (Coords.) (2017). Construir a autonomia e a flexibilização curricular. In *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios das Escolas e dos professores* (pp. 4–5). Universidade Católica Editora. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP\\_2017\\_Construir\\_a\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilizacao\\_Curricular.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2017_Construir_a_Autonomia_e_Flexibilizacao_Curricular.pdf)

Passarudo, J., Carvalho, L., & Panaças, M. (2015). Educação inclusiva e liderança: O papel do diretor de agrupamento de escolas. *Revista Aprender*, (36), 130–145. <https://doi.org/10.58041/aprender.46>

Pereira, I. (2020). Tipos de liderança dentro do ambiente educativo: Uma discussão sobre sua identidade organizacional. *Educationis*, 8(1), 8–22. <https://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2020.001.0002>

Pereira, M., & Brazão, P. (2013). A evolução curricular em Portugal: Relações e tensões. In A. Mendonça (Org.), *O futuro da escola pública* (pp. 164–176). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/857>

Portaria n.º 181/19, de 11 de junho de 2019 (2019). Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação, Diário da República, 111, 1.ª série, 2954–2957. <https://dre.tretas.org/dre/3735637/portaria-181-2019-de-11-de-junho>

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

Sá-Chaves, I. (2007). A interligação dos conceitos de didáctica, avaliação e supervisão na acção pedagógica: Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra: Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 51–62). Afrontamento.

Sergiovanni, T. (2005). The Virtues of Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 112–123. <https://doi.org/10.1080/00131720508984675>

Simões, C. (2016). *O direito à autodeterminação das pessoas com deficiência*. Faculdade de Direito da Universidade do Porto. [https://www.appc.pt/\\_pdf/eBook\\_FDUP\\_Dir\\_PessoasDeficiencia.pdf](https://www.appc.pt/_pdf/eBook_FDUP_Dir_PessoasDeficiencia.pdf)

Simões, C., & Santos, S. (2018). *Qualidade de vida, comportamento adaptativo e apoios: Compreender a relação entre constructos na dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Faculdade de Motricidade Humana.

Verdasca, J. (2013). O futuro da escola pública: Lições de práticas recentes. In A. Mendonça (Org.), *O futuro da escola pública* (pp. 21–37). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2652/1/O%20futuro%20da%20escola%20p%C3%BAblica.pdf>

World Medical Association. (2008). *Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. <http://www.bioetica.ufrgs.br/helsin7.pdf>

**i** Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Instituto Politécnico de Viseu, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0002-5136-255X>

**ii** Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0001-7777-9874>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Cristina Simões  
Avenida da Ponte Pedrinha, 288, Botulho, 3460-208 Tondela  
cristinasimoes7@sapo.pt

Recebido em 11 de agosto de 2021  
Aceite para publicação em 15 de fevereiro de 2022

## **What is the Principal's role in autonomy and curriculum flexibility? The teachers' perception**

### **ABSTRACT**

It would be incongruous if the school did not keep up with the pace of change in society, constituting Autonomy and Curricular Flexibility (ACF) as a window of opportunity for its innovation. Taking into account the teachers' perception, this investigation aims to understand the Principal's role in the implementation of the ACF, reflecting on the impact of transformational leadership in the management of the curriculum. The sample consisted of 172 teachers, who completed a three-part questionnaire, which included the Portuguese version of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLO). Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The results emphasize the involvement of principals in the implementation of the ACF, giving special emphasis to the promotion of inclusive education and the implementation of the school grammar that facilitates the process. Nevertheless, these top leaders leave to the background the involvement of teachers, students, and families, the constitution of educational teams, and the implementation of collaborative work. Markedly characterized by transformational and transactional behaviors, it was possible to conclude that the more directors perform transformational leadership, the greater is the management of the curriculum.

**Keywords:** Autonomy and curriculum flexibility; Principal; Transformational leadership; Teachers' perception.

## ¿Cuál es el papel del Director en la autonomía y flexibilidad curricular? La percepción de los profesores

### RESUMEN

Sería incongruente que la escuela no se mantuviera al ritmo de los cambios en la sociedad, constituyendo la Autonomía y Flexibilidad Curricular (AFC) como una ventana de oportunidad para su innovación. Teniendo en cuenta la percepción de los docentes, esta investigación tiene como objetivo comprender el rol del director en la implementación del AFC, reflexionando sobre el impacto del liderazgo transformacional en la gestión del currículo. La muestra es constituida por 172 profesores, que completaron un cuestionario de tres partes que incluye la versión en portugués del Cuestionario de Liderazgo Transformacional (CLT). Los datos se analizaron utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Los resultados enfatizan la participación de los directores en la implementación del AFC, dando especial énfasis a la promoción de la educación inclusiva y la implementación de la gramática escolar que facilita el proceso. Sin embargo, estos máximos dirigentes dejan en segundo plano la implicación de docentes, alumnos y familias, la constitución de equipos educativos y la implementación del trabajo colaborativo. Muy caracterizada por comportamientos transformacionales y transaccionales, fue posible concluir que mientras más directores desempeñan el liderazgo transformacional, mayor es la gestión de las matrices curriculares.

**Palabras clave:** Autonomía y flexibilidad curricular; Director; Liderazgo transformacional; Percepción de los profesores.