

# OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA: UMA *CONSTRUÇÃO DISCURSIVA* A PARTIR DAS REGULAÇÕES DO DISCURSO POLÍTICO-NORMATIVO

**DORA FONSECA DE CASTRO**

InEd/ Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto  
doracastro@ese.ipp.pt

**RESUMO:** Uma análise ao preâmbulo do DL nº 75/2008, novo modelo de gestão, reporta-nos para uma visão de gestão educacional gerencialista. O trabalho, de natureza exploratória, que apresentamos é o resultado de uma análise realizada, no plano dos discursos, aos atores que assumem o cargo de diretor das escolas portuguesas. Procurámos perceber, através da análise de *Projetos de Intervenção* elaborados pelos diretores de escola, se a perspetiva gerencialista dominante no discurso político-normativo está, também, presente no discurso destes atores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gerencialismo, directores de escola, práticas discursivas.

**ABSTRACT:** The analysis of the preamble of the Decree-law no 75/2008 on the new management model takes us to managerial vision of educational management. The presented work, of exploratory nature, is the result of an analysis held, in the discourses plan, of the players taking the position of director in Portuguese schools. Through the analysis of Intervention Projects elaborated by the schools' directors, we tried to understand if the managerial perspective dominant in the political-normative discourse is, also, present in the discourse of these players.

**KEYWORDS:**

Managerial, school directors, discourse practices.

## INTRODUÇÃO

Não abandonando alguns propósitos de natureza democrática, a legislação que tem sido, ultimamente, produzida pelo poder central privilegia a perspectiva gerencialista. São vários os investigadores<sup>1</sup> que nos têm alertado para essa forte orientação nas políticas educativas em Portugal, o que, aliás, tem acontecido em outros países. Alguns estudos<sup>2</sup> têm, também, revelado o modo como o discurso político-normativo acaba por influenciar e determinar o discurso dos atores ainda, que, muitas vezes, os termos utilizados nas práticas discursivas não se traduzam, efetivamente, em ações pertencentes à mesma gramática.

Neste trabalho, num primeiro momento, procura-se explorar o modo como as regulações transnacionais têm influenciado as políticas educativas em Portugal, como dos discursos democráticos dominantes no plano normativo-legal se tem passado para o predomínio de um discurso gerencialista e como os discursos dos atores das organizações educativas poderão ser entendidos como construções a partir das pressões e lógicas dominantes. De seguida, descrevemos a análise realizada ao preâmbulo e disposições gerais do novo modelo de gestão das escolas, DL nº 75/2008 de 22 de Abril, que nos remete para uma visão de gestão educacional de natureza gerencialista. Procuramos, depois, perceber, através da análise de *Projetos de Intervenção* elaborados pelos diretores de escola, se a perspectiva gerencialista, dominante no discurso político-normativo, está, também, presente no discurso dos atores que assumem a direção das escolas/agrupamentos.

### 1. A ESCOLA SOB AS REGULAÇÕES DE MERCADO

As políticas para a educação em Portugal refletem o cruzamento de várias pressões que emergem de *centros de decisão* transnacionais. Importa explorar esta questão para que se perceba que o processo de administração e gestão das escolas sofre, agora, “novas” tensões, o que, na nossa perspetiva, se espelha na produção legislativa e, também, nas opções que os agentes do poder central vão tomando. Para explorar essas pressões/tensões, no quadro das políticas educativas ao nível da administração das escolas, parece-nos pertinente invocar o conceito de “regulação” tratado por autores como Barroso (2006), Lima (2006), Afonso (2006), Pinhal (2006), Neto-Mendes (2004) e Azevedo (2008). Socorremo-nos da definição de Barroso (2006, p. 11-12) que nos diz que a noção de regulação, no contexto da administração educativa, pode ser utilizada “para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores e os

---

1 Destacamos João Barroso e Sofia Viseu (2003), Licínio Lima (2010), Virgínio Sá (2002) e Ana Maria Seixas (2001).

2 Salientamos estudos de José Alberto Correia (1999) e Leonor Torres (2011).

modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”.

A política educativa nacional está dependente das “produções” e decisões de entidades supranacionais que, hoje, influenciam, claramente, os caminhos a seguir ao nível da gestão educativa. A existência de vários organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, a União Europeia e o Conselho da Europa, contribui, formal ou informalmente, para o efeito de regulação transnacional ao nível educativo. Teodoro (2001, p.128) advoga que:

“as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas as prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e se equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito, conforme a centralidade dos países.”

Seguindo, ainda, na esteira deste autor, o *gerencialismo global* faz deslocar progressivamente o poder dos vários Estados-Nação para organizações supranacionais que, gradualmente, vão assumindo o controlo do desenvolvimento dos diferentes países (cf. Teodoro, 2001). Estas organizações, situadas ao nível dos países centrais, “ditam” as regras e estabelecem as linhas orientadoras levando a que, de certa forma, alguns países, os periféricos, fiquem numa posição de dependência e subordinação em relação a um centro instituído.

As pressões e regulações supranacionais que se têm vindo a fazer sentir acabam por determinar o “comportamento aconselhável” que as organizações educativas e os seus atores deverão revelar. Pacheco, seguindo as palavras de Azevedo (2000), entende que no que concerne à educação “a mudança transnacional circunscreve-se a modelos institucionais padronizados, enquadrados pelas ideologias da sociedade de informação, do conhecimento e das novas competências e regulados por procedimentos de gestão administrativa” (2011, p.16). Também Nóvoa (2009, p.29) julga que se tem assistido a “uma série de classificações internacionais que não se limitaram a descrever uma situação, mas que construíram categorias de pensamento, que definiram modalidades de ação”. Estas categorias de pensamento têm influenciado, francamente, os discursos políticos. Temos assistido, em Portugal, a discursos mais ou menos explícitos em torno da existência de desperdícios na educação e em baixos níveis de eficiência sendo defendida a necessidade de uma cultura de mais rigor, disciplina, exigência e controlo. A competitividade das escolas, professores e alunos tornou-se um imperativo como garante da *eficácia* da escola na busca da excelência.

Na era da globalização, marcada por políticas externas neoliberais e tendencialmente mercantilizadas, as exigências que se colocam às escolas apontam para o desenvolvimento de competências tendo em conta as necessidades que emergem do mundo tecnológico. Portugal, tal como outros países que se encon-

tram em situação periférica e que têm que responder aos desafios da integração na Europa e às regras do mercado único, acaba por deixar a educação entregue às leis e regras do mercado. Para servir esta lógica, a gestão organizacional parece orientar-se para o desenvolvimento de redes de escolas que permitam o controlo, a eficácia e eficiência, bem como a rentabilização e otimização de recursos. Ao nível curricular percebe-se que são as áreas curriculares de natureza técnica, tecnológica e científica as mais valorizadas em detrimento das áreas das expressões humanas que vêm, agora, reduzida a sua carga letiva. Referindo-se às mudanças nas políticas educativas e no que diz respeito concretamente à gestão e administração educacional, Dias (2004, p. 255) explica que se têm vindo a privilegiar novas posições como “ (...) a abertura às regras do mercado, a redefinição das competências entre a administração central e as escolas, a diluição entre as fronteiras dos setores público e privado, a diversificação das formas de prestação de contas e de controlo”.

Apesar de as forças de regulação à escala macro terem, hoje, um papel francamente manipulador do futuro das políticas educativas nos seus diferentes domínios, o Estado continua a exercer outras tantas regulações sobre as instâncias de administração educacional, escolas e atores, quer de forma direta através das diferentes estruturas e dispositivos do Ministério de Educação, quer através da utilização do «monstro legislativo». Seguindo as ideias de Estevão (2008, p.506), o Estado acaba por “entrar na lógica dominante, a mercantil, «desmonumentalizando-se» e deixando o seu antigo poder imperial, mas assegurando a difusão das ideias da *eficiência* e *eficácia*, dando assim o seu contributo para o funcionamento do mercado”. O Estado, não abdicando do seu papel de controlador do sistema educativo, *alia-se* à força mercantil que passa a dominante, desenvolvendo-se uma relação de *aliança* mas, em simultâneo, de alguma subordinação do Estado (enquanto tutelar da educação) às regras do mundo económico. Neto-Mendes (2004, p.26), a propósito das distintas regulações que incidem nas escolas, adianta que a profissionalidade docente se tem vindo a construir entre “uma lógica de regulação estatal e uma lógica de regulação do mercado”. Os docentes e escolas encontram-se no cruzamento destas duas forças o que poderá aumentar as ambiguidades e desconexões, problema de que as organizações educativas já padeciam. Podemos depreender, ainda, que estas pressões/regulações não só podem alterar ou modificar as dimensões organizativas e curriculares das escolas mas, também, as formas de entender e desempenhar as funções docentes e, naturalmente, do desempenho de cargos administrativos nas organizações educativas.

## 2. DO DISCURSO DEMOCRÁTICO AO DISCURSO GESTIONÁRIO

A Lei de Bases do Sistema Educativo, uma criação dos anos oitenta, reflete uma visão humanista que acabara por inspirar muitos atores para a consciencialização da necessidade de desenvolver as organizações educativas numa perspeti-

va democrática. O discurso oficial veiculado pelos normativos legais produzidos na época é, segundo muitos autores, gerado no contexto de um Estado que se pretendia democrático. Falava-se de democraticidade, comunidade educativa, pluralismo, igualdade de oportunidades e justiça. São vários os investigadores que nos vão revelando os termos e conceitos que, presentes nos discursos oficiais, sobretudo a partir de meados dos anos 70, mostravam uma tendência para enfatizar determinados valores próprios de sociedades que pretendiam fazer um caminho no desenvolvimento da democracia. Os princípios da Escola Nova e da Escola das *Relações Humanas* que nas palavras de Lima (1992, p.138) se opuseram à pedagogia tradicional e clássica deixaram influências que viriam a marcar o caminho que a *escola democrática* queria percorrer. O trabalho centrado no indivíduo e no grupo, a aposta no desenvolvimento da harmonia e cooperação e uma gestão baseada na participação e na liderança democrática constituíram os valores pelos quais a escola se foi norteando, pelo menos ao nível dos discursos. Recordando o período imediato à revolução de Abril, Lima (1992) lembra que se procuravam formas de gestão mais democráticas, apelando-se a uma maior participação dos professores, pais e vários atores dos diferentes setores da sociedade civil e, ainda, na abertura da escola à comunidade. Seguindo as ideias do autor, no domínio da gestão e administração das organizações educativas, os termos descentralização, participação, desburocratização e flexibilidade começavam a ganhar sentido. Porém, a década de oitenta traz para o campo educativo uma “nova” linguagem” com alusão a “novos” referenciais de cariz tecnicista, situação que resulta, em grande parte, das influências externas que se faziam sentir em Portugal (cf. Lima, 1992). Estes novos referenciais vêm, de certo modo, enfraquecer o discurso que girava, sobretudo, em torno do princípio da igualdade de oportunidades (igualdade no acesso e sucesso educativos) como promotor da democraticidade. Seixas (2001, p.209) ao aprofundar estas ideias adianta que estas mudanças ideológicas contribuíram para um abrandamento com preocupações sociais passando, estas, para um plano secundário, em detrimento da competitividade económica. A autora entende que a “ideologia tecnocrática constitui a base das ideologias modernas da maioria dos países desenvolvidos, acentuando a importância da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global” e que esta situação vem colocar a política educativa subalternizada às políticas económicas. Afastámo-nos, francamente, dos ideais humanistas estando, agora, mais próximos do capitalismo que assume, na era posmoderna, novos contornos. Usando as palavras de Estêvão, reforçamos esta ideia dizendo que “a competitividade, a produtividade, os valores técnicos, os valores de plástico e o consumismo (...) têm vindo a substituir as preocupações com a ética e a solidariedade” (Estêvão, 2008, p.507).

O Estado foi-se afirmando, ao longo dos tempos, como um grande regulador da ação educativa, com um papel que se manteve fortemente centralizador, homogeneizador e uniformizante. E foram as medidas que foi tomando que, segundo alguns críticos, não respeitaram a autonomia pedagógica dos docentes

e não contribuíram, efetivamente, para a igualdade de oportunidades que, de certo modo, foram contribuindo para o declínio da conceção estadocêntrica. A descrença na importância do papel do Estado na educação viria a trazer o *discurso da crise* (cf. Correia, 1999).

A escola acabara por se revelar (segundo vários estudos no campo da sociologia<sup>3</sup>) mais reprodutora do que emancipadora contribuindo para o acentuar das desigualdades sociais. O Estado como responsável pela educação pública acusava, assim, uma incapacidade em operacionalizar a igualdade de oportunidades e a equidade como princípios fundamentais para o desenvolvimento da democraticidade. É para fazer face aos problemas que se anunciavam e que revelavam ineficaz o processo educativo conduzido pelo Estado, que, na voz dos defensores da necessidade de uma «nova gestão» das organizações educativas, se tornava urgente operar mudanças que permitissem responder aos *clientes* com qualidade. Estamos perante o que Correia (1999, p.98) designa pela “semântica da ideologia da modernização “ e que, segundo o autor:

“ (...) conduziu a uma «desqualificação» das preocupações democratizantes em educação, e foi particularmente profícua na criação de consensos sociais ilusórios e na legitimação de uma ideologia meritocrática onde as questões da reprodução e da hierarquização social são interpretadas como uma consequência do excessivo protagonismo do Estado no campo educativo (...)”.

Nestas últimas décadas, temos vindo a assistir ao acentuar da valorização das lógicas gestionárias como fórmulas de combater os problemas e disfunções da escola pública, atribuídos, em grande parte, ao papel dominante do Estado que não tem sabido nem deixado partilhar responsabilidades. O discurso *gerencialista* afirmou-se no panorama educativo, sobretudo, para combater a ação dominante e protetora do Estado. Sá (2002, p.69) explora esta ideia quando nos refere que os defensores do neoliberalismo, justificando o baixo desempenho da escola pública que se encontra debaixo do controlo democrático, têm vindo a advogar “a substituição daquele controlo, considerado ineficiente, por novas formas de prestação de contas” através, sobretudo, da valorização do *consumidor* enquanto elemento regulador.

Rapidamente, todas as instituições sob a tutela do Estado (incluindo as escolas) viriam a mostrar-se, perante a opinião pública, como organizações que não produziam ou produziam pouco e que não controlavam as suas despesas, havendo, pois, perdas consideráveis e que não se traduziam em “produtos de qualidade”. Tal como nos diz Barroso (2005, p.93), a “modernização da gestão

---

3 Em Portugal, destacamos os estudos de Teresa Seabra em torno das desigualdades escolares e as desigualdades sociais. Seabra, Teresa (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. Revista Sociologia, Problemas e Práticas, nº 59, pp.75-106

pública é considerada como um imperativo (...) para, segundo os seus defensores, responder às consequências da globalização económica e financeira, à necessidade de redução da dívida pública e à satisfação das exigências do cidadão – consumidor”.

Têm sido, muitas vezes, imputados, à escola pública, muitos dos problemas sociais e até económicos do mundo atual, justificando-se que a sua organização demasiado centralizada e burocrática não permitiu responder às múltiplas necessidades e interesses dos indivíduos, dos mercados de trabalho e sociedade em geral. Recuperando as palavras de Correia (1999), as disfunções identificadas ao nível social, ou seja, a incapacidade que o Estado demonstrou na gestão da igualdade de acesso e sucesso são agora utilizadas para fundamentar novas opções no campo da gestão administrativo-organizativa. Como refere o autor, a «semântica da utilidade económica da educação» instalada no campo educativo articula-se, agora, com uma «semântica da utilidade social» enfatizando-se o auxílio “da educação para a gestão da crise social, nomeadamente a sua contribuição no combate à exclusão social” (Correia, 1999, p.99).

A oferta educativa diversificada e a competitividade das escolas são apontadas pelos seus defensores como elementos centrais para responder a todos os alunos, ou seja, para favorecer a equidade e a igualdade de oportunidades. Mas será assim de facto? Estes princípios da escola democrática ligar-se-ão de forma tão harmónica com os princípios gestionários? Vários investigadores têm revelado algumas preocupações a este respeito. Neste momento, ao nível do discurso político-normativo, convivem no mesmo texto “signos de gramáticas distintas” – o gerencialismo e a democracia. As contradições que um discurso deste tipo gera são múltiplas. Natércio Afonso (2002, p.53) explora esta questão dizendo que “valores como a liberdade e a igualdade, a solidariedade e a competitividade, a criatividade e a conformidade, a eficácia e a eficiência, quando prosseguidos de forma extremada entram, necessariamente, em contradição e tendem a enfraquecer-se mutuamente”. E, mais adiante, citando Sergiovanni (1987), o autor sublinha que “no centro do debate sobre política educativa estão quatro valores que são generalizadamente aceites embora sejam contraditórios entre si: equidade, excelência, eficiência e liberdade”. Em Portugal, os normativos legais que têm vindo a ser produzidos revelam a integração, no mesmo texto, de valores como a equidade, a igualdade, a eficácia e a excelência.

O discurso *gerencialista* transforma-se numa possibilidade promissora de mudanças organizacionais com a faculdade de as organizações em geral, e a escola em particular, se tornarem mais competitivas, produzindo mais e com melhor qualidade. Formosinho e Ferreira (2000, p.78) destacam a forma como “a lógica neoliberal assumiu um lugar central na formulação de alternativas à crise dos sistemas educativos” e de como os atores que assumem o poder político defendem “as virtudes de um Estado modernizador, procurando transpor para o setor educativo uma racionalidade empresarial mais competitiva e produtiva”. Os princípios gestionários em que assenta a “nova gestão” começam a

tornar-se absolutamente necessários para que as organizações se encaminhem para o sucesso. Aquelas que permanecerem nas “mãos” do Estado serão consideradas pouco flexíveis, pouco inovadoras e pouco produtivas. A este propósito, Pacheco (2011, p.19) esclarece dizendo que “a noção de mercado é, decerto, a pedra angular da tendência neoliberal, que se identifica com os princípios da privatização, da globalização e da livre escolha, e que servem de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade”.

Com a tónica na redução de despesas e, por isso, na racionalização dos recursos e na melhoria da produtividade, o discurso gerencialista vai sendo difundido pelos diferentes canais de comunicação através, sobretudo, dos normativos legais. Esta ação de difusão de um discurso recheado de termos “novos” para o campo educativo contribui para a familiarização dos atores com a “nova” gramática e para a possível reconstrução dos seus discursos. Gradualmente, os signos da gramática *gerencialista* foram-se tornando mais utilizados nos discursos político-normativos e entrando na vida das escolas. Pretende-se, tal como nos indicam Formosinho e Ferreira (2000, p.79), que o “aumento da produtividade resulte não de uma exigência dos chefes, mas da adesão dos atores sociais locais a linguagens mobilizadoras de diversos tipos, invocando ora a colaboração, ora a competição”. Os investigadores alertam, ainda, que as “retóricas normativas e apelativas” pretendem a “mobilização e responsabilização dos atores locais”. No que respeita à mobilização dos atores e, concretamente, ao envolvimento dos pais na escola, podemos registar mudanças significativas. Sá (2002, p.69) invocando Vincent (1996), explica que o envolvimento dos pais na escola “passa a ter novos contornos” e da visão em que os pais eram encarados como participantes passam, agora, a ser considerados como “pais-consumidores”.

A livre escolha da escola tem sido uma das ideias mais propaladas nos registos discursivos atuais e, de certa forma, tem vindo a ser associada à equidade e igualdade de oportunidades. Barroso e Viseu (2003, p.902) entendem que a «*livre-escolha*» da escola é “um dos principais instrumentos para a criação de um mercado educativo”, adiantando que os seus defensores têm proclamado, entre outros aspetos, que a sua implementação conjugada com a privatização da oferta educativa “melhoram a qualidade das escolas e os seus resultados” pois introduzem “mecanismos de competitividade e de responsabilidade perante o consumidor”.

A oferta educativa diversificada e a publicitação dos “produtos” tornam-se ações indispensáveis para atrair “novos clientes”, assumindo-se a promoção e o *marketing* como estratégias fundamentais para a “produção” da “imagem da escola” (Lima, 2010), percebendo-se que a ligação ao *cliente* é, agora, uma prioridade nas organizações educativas.

A hipervalorização das tecnologias de informação e comunicação, muitas vezes ao serviço da publicitação do “produto” educativo, pode ser entendida como um sinal de que a escola está mais próxima do mundo tecnológico e gestionário. É opinião de Correia (1999, p.94) quando exprime que a escola está

subordinada à modernização e que esta é “matizada pela valorização incontrollada das potencialidades expressivas das novas tecnologias”. Seixas (2001, p. 213) associa a excessiva importância atribuída às tecnologias de informação e comunicação, no campo educativo, ao papel que esta tem na “mercadorização” da educação.

A importância dada, nos normativos legais, ao reforço da liderança formal unipessoal bem como a necessidade da sua responsabilização pelo desempenho da instituição anuncia o abandono, em termos legislativos, das lideranças colegiais e partilhadas. As expressões “boas e fortes lideranças” e “liderança com autoridade” presentes no diploma que cria o novo modelo de gestão e administração das escolas remete-nos para “os princípios da *nova gestão* que apelam, entre outros valores, para a obsessão do controlo da qualidade, da gestão da qualidade total, da excelência e da responsabilização “ (Estêvão, 2000: 36-38). Depreende-se no discurso presente nos normativos legais, nomeadamente no DL nº 75/2008, a valorização de um conceito de liderança alicerçado, ainda, nas perspetivas mais tradicionalistas cruzadas com a visão da *nova liderança* de influência da Gestão da Qualidade Total. (Castro & Diogo, 2010, p. 1466)

Ao nível da gestão pedagógico-didática, e na mesma linha de proximidade ao mundo empresarial, temos assistido ao privilegiar do termo «competência». Esta tendência é, segundo Le Boterf (2005) citado por Pacheco (2011, p.9), “uma resposta aos desafios da competitividade, à terciarização da economia e à economia do conhecimento (...)”, adiantando o autor, mais à frente, que “a necessidade de certificar as competências como saberes que se podem quantificar pode conduzir ao desenvolvimento de uma ação educativa com referência, apenas, aos «resultados»”. A propósito da exagerada valorização dos resultados, Formosinho e Machado (2007, p.101) afirmam que a “garantia de «uma eficiência máxima» se apoia no «controlo direto e tanto possível objetivo dos resultados dos alunos», tarefa esta que «corresponde à verificação industrial do produto, no que diz respeito à quantidade e qualidade»”.

Na mesma lógica de controlo e verificação de produto, a avaliação nas organizações educativas tem vindo a ganhar centralidade. Lima (2002, p.26) entende que os processos avaliativos estão enformados pelas perspetivas racionais e instrumentais da avaliação e que a avaliação dominante pertence a “um paradigma positivista da avaliação, baseado no «mito» da medição”. Ainda, a propósito de uma avaliação que serve as tendências neoliberais e numa lógica de regulação forte, Afonso (2002, p.31) afirma que a avaliação é “um instrumento de gestão subordinada aos novos valores da *produtividade instrucional*, da *performatividade* e da *prestação de contas*, numa estratégia de indução de lógicas de mercado ou de *quase-mercado* na educação”. Esta necessidade de controlar os processos em função de um resultado a alcançar e previsto leva a que os atores desenvolvam as suas práticas de avaliação tendo em conta «novos» referenciais que se situam na esfera gestonária. Daí que se tenham vindo a “introduzir processos «racionais» de gestão, com a formulação explícita de metas, elaboração de pla-

nos estratégicos para identificar prioridades de desenvolvimento, avaliação de resultados, «controlo de qualidade» (...)» (Barroso, 2005, p.97).

Entendemos que a avaliação não tem vindo a ser valorizada como mecanismo indutor de desenvolvimento de autonomia da escola passando a configurar-se, essencialmente, como dispositivo de controlo. A necessidade de tudo avaliar, quantificar e aferir resulta de um sistema em que a melhoria dos resultados e o atingir os objetivos/metapropostas se tornaram nos alvos/finalidades principais, contribuindo, de certa forma, para desvalorizar as ações que se desviam ao que fora planificado. O controlo e monitorização da ação tendo como referentes as decisões pré-determinadas constituem aspetos fundamentais para conferir a eficácia da escola.

A qualidade organizacional é associada à verificação da eficácia e eficiência da organização traduzida em resultados que se «medem» através de indicadores e evidências. A medição e a hierarquização das escolas (rankings) tendo como base os resultados produzidos, a “escola contábil” nas palavras de Lima (2010), torna-se essencial para produzir e mostrar a imagem da escola que, em último caso, poderá servir para os pais selecionarem a organização educativa que presta um serviço público de «maior qualidade».

Preocupando-se com a avaliação interna das escolas e, sobretudo, colocando em causa o rigor e a precisão de que se reveste este processo, Rufino (2007, p.33) desperta-nos para o perigo da manipulação de dados e resultados pela via da utilização de determinados instrumentos de avaliação que modelam os factos. O autor diz-nos que a “matriz de indicadores de qualidade de um instrumento de avaliação exprime valores subjacentes a objetivos políticos, reveladores do sentido pretendido da modelação do objeto onde são aplicados”. A propósito dos processos de auto-avaliação nas escolas, Simões (2007, p.399) alega que existem novos referenciais associados a conceitos como eficácia, eficiência e qualidade, o que nos remete para as ideias de Licínio Lima quando este autor dizia que existem termos que estão “naturalizados e associados a dimensões positivas” (Lima, 2010, p.39) e que, não deixam de ser, em certa medida, esvaídos de sentido.

Os processos de avaliação, em curso, da escola e dos professores e a sua hipervalorização reportam-nos para o domínio gestor em que o desempenho e os resultados esperados se assumem como fulcrais nos processos educativos. A preocupação exacerbada com a avaliação, pela parte do poder central, revelada em muitos dos normativos produzidos pelo Ministério da Educação, anuncia que o Estado passou a atuar como avaliador e como monitorizador do sistema educativo. Para Seixas (2001, p. 220), o discurso do Estado avaliador “associado aos discursos da modernidade tecnocrática, é essencialmente um discurso de mercado, tendo como conceitos chave a qualidade, a eficiência, a prestação de contas, a escolha, a diversidade, novas formas de gestão, a produtividade, o consumidor e a avaliação”. Também Pacheco (2011, p.17) entende que os efeitos económicos e políticos estão bem presentes ao nível dos processos de educa-

ção e que estes são visíveis nas “orientações de diversos organismos” através de “conceitos-chave, tais como «qualidade», «prestação de contas», «aprendizagem ao longo da vida», «economia do conhecimento», «competência», «eficiência»”.

Os docentes e as escolas confrontam-se com a necessidade de produzir instrumentos, considerar indicadores e taxas, determinar metas e revelar evidências para desenvolverem processos de monitorização do(s) processo(s) educativo(s). Como forma de controlar as falhas ou as ações com menos potencial para atingir o sucesso esperado, emergem as “boas práticas” como medidas excelentes a implementar que, depois de descobertas, funcionam como “soluções ótimas” que deverão ser divulgadas. De certa forma, voltamos à crença de que há sempre uma melhor maneira de fazer as coisas (*one best way*), uma *pedagogia ótima* (Formosinho e Machado (2007), que é “necessário” conhecer para que possa ser transposta para outros contextos. Lima (2010, p.24) considera que temos vindo a regressar ao positivismo e para isso tem contribuído o:

“ (...) apelo, hoje, quase universal, à eficácia e eficiência (a partir de referenciais produtivistas), à difusão e reprodução mimética de «boas práticas» (frequentemente despolitizadas e descontextualizadas), à cultura de avaliação e da qualidade (impulsionada pelas tecnologias de controlo típicas da «gestão da qualidade total»)”.

As perspetivas tecnicistas ganham, agora, novo fôlego como formas de controlar a imprevisibilidade, a desconexão, as contradições, o conflito e a desordem características da posmodernidade, no pressuposto de que o conhecimento humano e o seu controlo (na *perseguição* da teoria do *capital humano*), permitem evitar desvios e perdas em relação ao previsto e favorecer o desenvolvimento da economia. As alterações recaem, sobretudo, numa gestão com uma visão técnica que assenta em princípios como a “transformação” dos cidadãos em *clientes*, a utilização de indicadores para aferir o grau de satisfação dos consumidores, a valorização dos resultados mensuráveis, a transparência de custos e a racionalização dos recursos (cf. Barroso, 2005). Esta “nova” lógica de funcionamento ao nível da gestão das organizações educativas leva, também, a que surjam alterações nas ligações entre os atores das diferentes estruturas da administração educativa. A descentralização e a autonomia que, há muito, têm vindo a ser propagandeadas ligam-se, hoje, ao conceito da “gestão centrada na escola”. Podemos reafirmar com Barroso que “um dos exemplos mais significativos da aplicação destas políticas de «nova gestão pública e das suas derivas gerencialistas» à educação está relacionado com a descentralização e autonomia, normalmente, designadas por “gestão centrada na escola” (Barroso, 2005, p.96). Longe de uma efetiva descentralização que não tem passado do plano da retórica, o controle tem permanecido nas “mãos” dos centros instituídos e a execução das tarefas nas periferias. Seixas (2001, p.222) explícita que quando

o Estado lega responsabilidades a outros atores, mas não lhes confere poderes, consegue manter o controle da educação, comprometendo seriamente, no nosso entender, o desenvolvimento da descentralização e da autonomia das escolas.

A participação é um termo muito presente ao nível dos discursos político – normativos. Porém, lembrando Licínio Lima (1992) a participação decretada pode não traduzir-se, efetivamente, numa participação real. Sendo fortemente condicionada (através de regulamentação), situada (em determinados atores) e imposta (de forma hierárquica vertical), a participação decretada pode transformar-se, para muitos atores, no que Lima designa por não-participação.

A autonomia, descentralização e participação podem ser utilizadas com intenções distintas permitindo servir interesses e ideologias contrários. E é aqui que os sentidos dos termos se tornam ambíguos e essa ambiguidade e contradição de sentidos pode ser utilizada ao nível do discurso produzido pelo poder central. A necessidade de desenvolver a autonomia da escola e promover a descentralização pode servir os princípios das lógicas de mercado provenientes das tendências neoliberais, como, também, servir os princípios de uma escola democrática (cf. Barroso, 2005). Fontoura (2008, p.20-21) seguindo as palavras de Lima (1999) dá conta da ambiguidade e das contradições dos termos e da sua interseção entre os ideais da democracia e as lógicas gerencialistas. Alerta-nos para o tipo de medidas que são implementadas no terreno e que contrariam, muitas vezes, na ação, o discurso em torno dos ideais democráticos. A autora diz-nos que as medidas utilizadas “despojam a «descentralização e a autonomia de sentido político democrático-participativo»” revelando-se, sobretudo, as “suas concepções instrumentais «de tipo gerencial, técnico-implementativo ou desregulador”. Também Albino et al. (2010) preocupando-se com os vários significados de termos como autonomia e descentralização entendem que é possível falar de “ressignificação discursiva dos conceitos” pois estes adquirem “novos” sentidos conforme os contextos. As autoras afirmam que o discurso da autonomia aparece, hoje, nos documentos oficiais, “atrelado à produtividade, eficácia e eficiência, competitividade e produtividade”, parâmetros que as autoras consideram pertencer à “racionalidade económica” (Albino et al., 2010, p.1222-1224).

Afastando-nos de uma construção de autonomia feita a partir das escolas com o sentido do desenvolvimento da participação dos atores na gestão das políticas públicas, ou seja, onde não existe uma construção coletiva que emerge do local, a descentralização e autonomia podem vir a servir, apenas, as lógicas gestionárias.

### **3. O DISCURSO DOS ATORES: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DAS PRESSÕES E LÓGICAS DOMINANTES**

São vários os termos da gramática gerencialista que surgem, ao nível das produções legislativas, de forma encadeada numa lógica de reforço das ideias que se querem induzir. Registrando-se o não abandono do discurso da democracia

ele é remetido para um segundo plano dando lugar ao protagonismo dos signos da esfera gestonária. Lima (1994:124) entende que há mesmo uma rutura com o discurso da democratização, dizendo-nos que “é reconvertido e subordinado à ideologia da modernização e com ela compatibilizado”. Partilhando da mesma opinião, Correia (1999, p. 92) avisa que a grande marca do discurso gerencialista no plano educativo, em Portugal, é a necessidade de justificar essa opção recorrendo, sistematicamente, a “operadores ideológicos, em parte importados da ideologia democratizante.”

Apesar de os discursos produzidos pelo poder central, através da grande panóplia de dispositivos que têm ao seu dispor, apelarem a mudanças nas práticas de gestão educacional, parece que os atores, nas suas práticas reais (no plano da ação), manifestam algumas dificuldades em fazer alterações significativas. Vários investigadores têm vindo a demonstrar a inoperância das reformas educativas, percebendo-se que, na realidade, apesar de serem introduzidas algumas mudanças no plano discursivo legislativo, as práticas educacionais nas dimensões organizativa e curricular tendem a perpetuar-se. Porém, os docentes<sup>4</sup> vão produzindo um discurso próximo ou colado àquilo que lhes parece ser pedido, mesmo que as suas intenções reais e ações não estejam alinhadas ou articuladas com o *plano dos discursos*. É, segundo Brunsson (2006), como que o *modelo de apresentação* onde os atores discursam ou produzem produtos ou registos que terão que estar em consonância (em conformidade) com o espírito da lei ou com as tendências ou “modas” no campo organizacional e/ou curricular. Seguindo as ideias de Costa (2007), a escola poderá ter discursos, intenções e ações dissonantes, ou seja, os docentes, num quadro de *hipocrisia organizada*, poderão produzir um discurso para agradar, servir ou cumprir as demandas ambientais produzidas ou exercidas por elementos externos à organização, e agir num outro sentido. Seria o *plano para a ação* e o *plano da ação* (Lima, 1992) ou o *modo de apresentação* e o *modo político* (Brunsson, 2006) que, em muitas realidades, convivem para que a escola/docentes possa(m) sobreviver face às contínuas e, muitas vezes, desconexas pressões exercidas sobre as instituições e seus atores (Costa, 2007).

Apesar de nos estarmos a referir às ambiguidades e desconexões entre os referidos planos (já, aliás, amplamente identificadas nas escolas portuguesas), não caberá neste estudo uma análise à ação dos atores, pois situar-nos-emos, apenas, no *plano dos discursos*.

Seguindo o raciocínio de Correia (1999) – quando nos alerta para o impacto que o discurso político-normativo tem no discurso dos atores – entendemos que, para além da influência que tem na apropriação e invocação dos termos

---

4 Torres (2010, p. 112) refere que, ao nível dos discursos políticos nos diferentes patamares e níveis hierárquicos do sistema educativo, é possível encontrar registos tecnicistas e apoloéticos e que é cada vez mais notória uma maior incorporação pelos atores de ideias gestonárias.

dominantes ou mais presentes no discurso oficial, poderá, mesmo, desencadear alterações na visão e conceção de determinados fenómenos ou comportamentos organizacionais. Sá (2002:70), invocando Crawford (1995), desperta-nos para a existência de determinadas “imagens estilizadas e estereotipadas” que acabam por induzir e moldar a opinião pública, em geral, através de “novas grelhas de leitura da «realidade», criando um contexto favorável à emergência e consolidação de narrativas assentes em novos valores, símbolos e critérios de legitimidade”. Há, de certa forma, uma “contaminação” ou até uma “formatação” na produção de discursos. Os atores tendem a construir ou a reconstruir os seus discursos a partir das pressões e regulações dos discursos produzidos pelo poder central. E isso parece ser ainda mais marcante quando o ator, em termos individuais, tem que produzir ou projetar uma imagem para corresponder a algo que vai ser verificado ou analisado, tendo como referência os padrões ou a linguagem que os centros de decisão ou os seus representantes perfilham. As organizações educativas, ao serem “invadidas” pelo que Formosinho e Ferreira (2000) designam por “discurso bélico”, acabam por revelar também o domínio da perspectiva tecnocrática nas suas produções documentais e discursivas. Será o caso que aqui exploramos com as candidaturas ao cargo de diretor. Entendemos que se poderão invocar conceitos como *contaminação*, *apropriação* e *naturalização* (Correia, 1999; Lima, 2010) de um discurso, neste caso, de natureza mais gerencialista (que emerge do poder central), para explicar as *produções* e *construções discursivas* de atores educativos candidatos ao cargo de diretor.

#### 4. O DL 75/2008 E OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO DOS DIRETORES

##### 4.1 Breve descrição dos procedimentos metodológicos

Sendo nosso objetivo neste trabalho indagar sobre a existência de discursos de tipo gestor e/ou democrático nos projetos de intervenção dos diretores, por comparação (influência) com o DL nº 75/2008, procedemos a uma análise de conteúdo de vários documentos. Para o efeito, socorremo-nos de um conjunto de categorias (Quadro I) que construímos tendo por base o posicionamento dos diversos autores que fundamentaram as nossas posições sobre esta matéria (e que apresentámos nos pontos anteriores) e as unidades de registo que identificámos nos documentos em análise, a saber: o DL 75/2008 e 30 projectos de intervenção dos diretores recolhidos na Internet.

Trata-se naturalmente de um estudo exploratório com base na contagem de unidades de registo em cada um dos documentos do *corpus* em análise e sua classificação em determinada categoria (reconhecendo-se por vezes alguma dificuldade nesta classificação).

### Quadro I – Visão Gerencialista e Visão Democrática

Visão Gerencialista	Visão Democrática
Diversidade de oferta educativa/Novas oportunidades	Comunidade educativa
Prestação de contas	Democraticidade
Parcerias e Protocolos com outras instituições	Trabalho de equipa e partilha de responsabilidades
Transparência /Credibilidade/Rigor	Liderança /democrática/partilhada
Qualidade/Excelência	Igualdade de oportunidades/equidade
Identificação de Pontos fortes e Pontos fracos/ Oportunidades e constrangimentos (SWOT)	Solidariedade e Justiça
Empreendedorismo / competitividade	Dimensão humanizadora do trabalho
Exigência/responsabilização do Líder	Participação
Valorização da validação e certificação de competências	Respeito pela integridade, diversidade, direitos e dignidade de cada
Valorização de metas/resultados	Identidade /pertença
Otimização/agilização/Rentabilização	Diálogo, negociação e consensualidade
Taxas/médias/índices/indicadores/ evidências	Autonomia
Valorização com os processos de e avaliação interna externa (incluindo a adoção do modelo CAF)	
Valorização de utilização de perfis/padrões	
Valorização do mérito (Quadros de excelência /atribuição de prémios)	
Divulgação das “boas práticas” /melhores soluções	
Lideranças fortes e eficazes/Rosto	
Valorização da eficiência e eficácia	
Valorização da imagem/visibilidade da escola	
Enfoque no Desempenho	
Controlo/Monitorização	
Valorização das tecnologias de informação e comunicação	

#### 4.2. O DL 75/2008

Através da análise do preâmbulo e das disposições gerais do normativo DL 75/2008, encontramos indícios de processos de gestão e de liderança inseridos na perspetiva gerencialista. Assim, tendo por base as perspetivas gerencialista e democrática, procedemos à contagem dos termos presentes no preâmbulo e nas

disposições gerais do normativo em causa, constatando o seguinte: 49 termos inscrevem-se na gramática gerencialista e 32 na democrática (Quadro II).

**Quadro II – Análise do Preâmbulo e Disposições Gerais do DL 75/2008**

Visão Gerencialista		Visão Democrática	
Qualidade da Prestação do Serviço Público de Educação	7 Referências	Autonomia	12 Referências
Valorização de Competências	6 Referências	Igualdade de Oportunidades/Equidade	5 Referências
Valorização da Auto-avaliação e da Avaliação Externa	5 Referências	Justiça	1 Referência
Maior Responsabilização do Líder	7 Referências	Comunidade Educativa	4 Referências
Prestação de Contas/Transparência	9 Referências	Participação	7 Referências
Valorização da Eficácia e Eficiência	6 Referências	Democraticidade	3 Referências
Liderança Forte e Eficaz/Rosto	8 Referências		
Valorização dos Resultados	1 Referência		
Total	49 Referências	Total	32 Referências

Na perspetiva gerencialista, os valores mais elevados registados são: 9 termos para prestação de contas/transparência, 8 para liderança forte/eficaz (reforço das lideranças), 7 para a maior responsabilização do líder e 7 para a qualidade do serviço público prestado. No caso da visão democrática, encontramos os valores mais elevados na autonomia (12 registos), seguida da participação (7 registos). Contudo, é de notar, como nos esclarecem autores como Lima e Barroso, que os termos autonomia e a participação (aqui atribuídos à gramática da *escola como democracia*) podem servir as duas perspetivas, a democrática e a *gerencialista*. Neste sentido, concluímos que, ao nível do discurso político-normativo, o DL nº 75/2008 manifesta uma visão *gerencialista*.

#### **4.3. Os Projetos de Intervenção dos Diretores**

No que se reporta aos 30 Projetos de Intervenção dos Diretores de Escola, utilizámos a mesma técnica que aplicámos ao DL nº 75/2008, procurando nesses projetos termos pertencentes à gramática *gerencialista* e à gramática democrática.

### Quadro III – Análise dos Projetos de Intervenção dos Diretores

Visão Gerencialista		Visão Democrática	
Diversidade de Oferta Educativa/ Novas Oportunidades	120 Referências	Comunidade Educativa	141 Referências
Prestação de Contas	44 Referências	Democraticidade	32 Referências
Parcerias e Protocolos com outras Instituições	98 Referências	Trabalho de Equipa e Partilha de Responsabilidades	203 Referências
Transparência /Credibilidade/ Rigor	51 Referências	Liderança /Democrática/ Partilhada	23 Referências
Qualidade/Excelência	229 Referências	Igualdade de Oportunidades/Equidade	42 Referências
Identificação de Pontos Fortes e Pontos Fracos/Oportunidades e Constrangimentos (SWOT)	58 Referências	Solidariedade e Justiça	76 Referências
Empreendedorismo/ Competitividade	11 Referências	Dimensão Humanizadora do Trabalho	12 Referências
Exigência/Responsabilização do Líder	75 Referências	Escola Inclusiva/Respeito pela Integridade, Diversidade, Dignidade de cada um	41 Referências
Valorização da Validação e Certificação de Competências	106 Referências	Identidade /Pertença	65 Referências
Valorização de Metas/Resultados	156 Referências	Diálogo/ Negociação / Consensualidade	35 Referências
Otimização/Agilização/ Rentabilização	68 Referências	Autonomia/ Descentralização	67 Referências
Taxas/Médias/Índices/ Indicadores/ Evidências	140 Referências	Participação	221 Referências
Valorização da Avaliação Interna e Externa (incluindo a adoção do modelo CAF)	181 Referências		
Valorização de utilização de Perfis/ Padrões	18 Referências		
Valorização da Meritocracia	27 Referências		
Valorização das “boas práticas”/ Melhores Soluções	19 Referências		
Lideranças Fortes e Eficazes/Rosto	25 Referências		
Valorização da Eficiência e Eficácia	141 Referências		
Valorização do Desempenho	45 Referências		
Valorização das TIC	197 Referências		
Valorização da Imagem/ Visibilidade	59 Referências		
Controlo/ Monitorização	59 Referências		
Total	1927Referências	Total	958 Referências

O resultado dessa contagem (Quadro III) aponta para a presença de uma orientação de pendor gerencialista (com 1927 referências *versus* 958 da democrática). No caso da perspectiva gerencialista, temos 229 referências para a categoria *qualidade/excelência*, 197 para *valorização das TIC* e 181 para *valorização da avaliação interna e externa*. Relativamente à perspectiva democrática, encontramos 221 termos para a *participação*, 203 para o *trabalho de equipa e partilha de responsabilidades* e 141 para *comunidade educativa*. Em termos absolutos, as categorias com valores mais elevados são a *qualidade/excelência*, com 229 termos, seguida da *participação* com 221.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estudo exploratório (que pretendemos aprofundar nos próximos tempos) não podemos, ainda, retirar inferências devidamente sustentadas. Porém, esta análise permite tecer algumas considerações: i) os docentes que elaboraram projetos de intervenção submetidos a concurso para o cargo de diretor de escola/agrupamento revelam um discurso predominantemente gerencialista (em sintonia com a tendência presente no DL 75/2008); ii) as principais preocupações reveladas nos projetos de intervenção dos diretores parecem ser a qualidade/excelência e a participação dos atores na organização (resultados também em consonância com o DL 75/2008). Isto leva-nos a considerar que existe um alinhamento entre o discurso presente no plano legal e o discurso produzido pelos atores. O discurso gerencialista, veiculado pelo normativo que enquadra o modelo atual de gestão das escolas, parece, portanto, colher frutos nos documentos produzidos pelos diretores das escolas.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Natércio (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. Avaliação de Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.51-68
- Afonso, Almerindo Janela (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos *regulatória*. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. Avaliação de Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.31-37
- Albino et al. (2010). Interdiscursividade na compreensão/construção do projecto político-pedagógico. In Carlinda Leite; António Flávio Moreira; José Augusto Pacheco; José Carlos Morgado; Ana Mouraz (Orgs.). Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro *Debater o Currículo e seus campos*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – U. Minho, Publicado em CD-ROM: ISBN – 978-972-8746-90-2
- Azevedo, Joaquim (2008). *A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. Comunicação ao 2º Encontro de Pedagogia social – Universidade Católica Portuguesa., Porto (documento não publicado).
- Afonso, Natércio (2006). A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In João Barroso (org.). *A Regulação das políticas públicas da educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, pp. 71-96.
- Barroso, João & Viseu, Sofia (2003). A emergência de um mercado educativo no plane-

- amento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação, Sociedade, Campinas*, vol. 24, nº 84, pp. 897-921
- Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, João (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas actores*. Lisboa: Educa.
- Brunsson, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia*. Porto: ASA.
- Castro, Dora & Diogo, Fernando (2010). Liderança nas Organizações Educativas e Gestão Curricular. In Carlinda Leite; António Flávio Moreira; José Augusto Pacheco; José Carlos Morgado; Ana Mouraz (Orgs.) Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro *Debater o Currículo e seus campos*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – U. Minho, Publicado em CD-ROM: ISBN – 978-972-8746-90-2
- Costa, Jorge Adelino (2007). *Projectos em Educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*. Volume 12, nº 1, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 81-110
- Dias, Mariana (2004). As políticas “locais” de educação e a profissão de professor: novos contextos de trabalho, novas identidades profissionais. In Jorge Adelino Costa, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.). *Políticas e gestão local da educação*: Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 225-265.
- Estêvão, Carlos Alberto (2000). Liderança e Democracia: o Público e o Privado. In Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes e Ventura, Alexandre “Liderança e estratégia nas organizações escolares”. Universidade de Aveiro, 35-44
- Estêvão, Carlos (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16, Out. Dez, pp 503-512.
- Formosinho, João & Ferreira, Fernando Ilídio (2000). O Pragmatismo Burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA, pp.77-90.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2007). A Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In Jesus Maria Sousa e Carlos Nogueira Fino (Org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: ASA, pp. 97-119.
- Lima, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- Lima, Licínio (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.17-29.
- Lima, Licínio (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Licínio Lima (org.) *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 17-69.
- Lima, Licínio (2010). Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In Licínio Lima et al. (Org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp.15-57
- Neto-Mendes, António (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação de mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-33.

- Nóvoa, António (2009). Modelos de Análise de Educação comparada: o campo e o mapa. In Donaldo Bello de Souza, & Sílvia Martínez, (org.). *Educação Comparada. Rotas de Além-Mar*. São Paulo: Xamã, pp.22-62
- Pacheco, José Augusto (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora
- Pinhal, João (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In João Barroso (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, pp. 99-128.
- Rufino, César (2007). Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. *Sísifo, Revista Ciências da Educação. Conhecimento, Decisão Política e Acção Pública em Educação*, nº 4, pp. 29-38
- Sá, Virgínio (2002). As políticas de escolha da escola pelos pais: da bondade das intenções à desilusão das realizações, ou talvez não! In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 69-92.
- Seabra, Teresa (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, pp.75-106
- Seixas, Ana Maria (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In Stephen Stoer, Luísa Cortezão, José Correia (org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 209-238.
- Simões, Graça (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo, Revista Ciências da Educação. Conhecimento, Decisão Política e Acção Pública em Educação*, nº 4, pp. 39-48
- Teodoro, António (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stephen Stoer, Luísa Cortezão, José Correia (org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 125-161.
- Torres, Leonor (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In Licínio Lima et al.(Org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp.109-152