



Organização e administração escolar: análise ao discurso oficial da participação, da colegialidade e da eleição em escola pública de Portugal

Henrique Manoel Pereira Ramalho¹,

¹ Escola Superior de educação do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal.

RESUMO. Partindo de uma investigação mais desenvolvida no âmbito do estudo da ação escolar e dos respetivos mecanismos de regulação *centro-periférica*, o objetivo deste estudo, tendo por base a análise do respetivo quadro legislativo, é proceder a um exercício de interpretação e compreensão das categorias de *participação*, de *colegialidade* e de *eleição* no quadro da administração e gestão da escola pública portuguesa. Metodologicamente, recorre-se à análise de conteúdo sistemática temático categorial. Observa-se uma evolução do regime de administração e gestão das escolas substancialmente caracterizada por uma hibridez discursiva, variando entre a valorização da colegialidade dos órgãos e entre a mais recente injunção de um modelo organizativo de feição monocrática, onde as ideias de participação, colegialidade e eleição são alvo de um processo de ressemantização destrutor dos seus sentidos mais genuínos.

Palavras-chave: escola, administração escolar, participação, colegialidade, eleição.

School organization and administration: analysis of the official discourse on participation, collegiality and election in public schools

ABSTRACT. Starting from a more developed investigation within the scope of the study of school action and the respective mechanisms of central-peripheral regulation, the objective of this study, based on the analysis of the respective legislative framework, is to carry out an exercise of interpretation and understanding of the categories of participation, of collegiality and election within the administration and management of portuguese public schools. Methodologically, systematic categorical thematic content analysis is used. An evolution of the school administration and management regime is observed, substantially characterized by a discursive hybridity, varying between the valorization of the collegiality of bodies and the more recent injunction of an organizational model with a monocratic feature, where the ideas of participation, collegiality and election are the target of a process of resemantization that destroys their most genuine meanings.

Key words: school, school administration, participation, collegiality, election.

Organización y administración escolar: análisis del discurso oficial sobre colegialidad, elección y participación en las escuelas públicas.

RESUMEN. A partir de una investigación más desarrollada en el ámbito del estudio de la acción escolar y los respectivos mecanismos de regulación centro-periférica, el objetivo de este estudio, a partir del análisis del marco legislativo respectivo, es realizar un ejercicio de interpretación y comprensión de las categorías de participación, colegialidad y elección en la administración y gestión de las escuelas públicas portuguesas. Metodológicamente se utiliza el análisis de contenido sistemático temático categorial. Se observa una evolución del régimen de administración y gestión escolar, caracterizada sustancialmente por una hibridación discursiva, que oscila entre la valorización de la colegialidad de los órganos y la más reciente exigencia de un modelo organizativo de carácter monocrático, donde las ideas de participación, colegialidad y Las elecciones son objeto de un proceso de resemantización que destruye sus significados más genuinos.

Palabras clave: escuela, administración escolar, participación, colegialidad, elección.

Introdução

A interpretação e compreensão do *ethos* da *democraticidade prescrita* alusiva ao argumento discursivo da democratização do governo da escola pública portuguesa decorre do modo como os conceitos da *participação*, da

colegialidade e da *eleição* escolares têm vindo a ser instituídos por via da progressiva normalização, desde o período pós revolucionário de 25 de abril de 1974 até à atualidade.

A relevância da evolução discursiva de tais conceitos no quadro legislativo em análise ganha especial destaque, quando se percebe que se tem vindo a assistir a uma tendência crescente para valorizar os seus sentidos retóricos, tendo por base a sua reinstitucionalização com a função de reorganizar o centro político administrativo das políticas educativas em Portugal, precisamente na perspetiva da recentralização política do sistema educativo e do controlo das escolas.

Porquanto,

Pesquisas realizadas ao longo das últimas três décadas no contexto das escolas portuguesas permitiram o estabelecimento de uma forte associação teórica entre gestão democrática e eleição, colegialidade, participação na decisão. Trata-se de três dimensões consideradas cruciais, certamente associadas a outras também relevantes mas, em todo o caso, dependentes daquelas ou a elas subordinadas. [...].

Quanto à colegialidade relativa aos órgãos de governo escolar, também mesmo em nível de gestão pedagógica intermédia, a experiência portuguesa ao longo de três décadas foi decisiva para a associação entre democracia e colegialidade. (Lima, 2014, p. 1071).

Não obstante a relevância suscitada às três categorias em análise, tem vindo a ser instituída uma perspetiva minimalista da colegialidade prescrita e informacional, que resguarda, em si mesma, uma versão instrumental da participação colegiada, sendo conotada com o mero “[...] acesso à informação e o direito a ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão, que Maurício Tragtenberg (1989) designou de ‘participacionismo’”. (Lima, 2014, p. 1071). Algo que parece corresponder, de resto, a um exercício de poder escolar que contempla, apenas, a capacidade para decidir sobre a melhor forma de, nos contextos periféricos, tornar mais eficientes e eficazes as opções do mando centro administrativo, cujo exercício está submetido a uma elevada subordinação da escola à administração central (Torres & Lima, 2020).

É, portanto, objetivo deste estudo, analisar os sentidos, significados e logicidades que, em sede de discurso legislativo, o conceito de democracia escolar tem vindo a encaixar ao longo dos sucessivos regimes de autonomia, administração e gestão da escola pública portuguesa, entre 1974, ano em que se instituiu o primeiro ensaio de democratização da escola pública portuguesa, até 2012, ano que marca última normalização da administração escolar em Portugal.

1. Participação, colegialidade e eleição na escola: breve alusão teórica de referência a uma correlação semântica complexa

A análise e compreensão da democratização do governo da escola pública, em Portugal, sempre se mostrou, discursivamente, conectada aos argumentos da participação, da colegialidade e da eleição, mais ou menos subsidiados pelo processo de produção legislativa. Historicamente, trata-se de um debate que se repercute num aspeto fundamental para a reflexão sobre o tipo de relações estabelecidas entre o centro administrativo e a periferia, no sentido de deslocar, com maior ou menor intensidade autonómica, o poder de tomada de decisão para as escolas e, recorrentemente, da regulação da ação escolar, referindo-se à

[...] evolução de poder, referindo-se este último às movimentações no *locus* de poder para contextos geograficamente locais, como por exemplo, através da governação da educação por parte da comunidade. A análise situa o Estado como uma entidade ‘real’ em oposição à sociedade civil [...] consiste em situar o problema Estado no marco da problemática de regulação (Popkewitz, 1996, p. 119).

Não obstante, as interseções que vamos observando e desconstruindo em torno das políticas e das práticas da autonomização subsidiadas por maiores ou menores índices de participação colegiada e sustentada pelo ato de eleger as lideranças escolares parecem alinhar a administração descentralizada com a institucionalização de um quadro de políticas educativas territorializadas, dando cabimento à noção de território educativo.

A propósito, Richard Bates (1989, p. 190) referiu-se à administração como a “filosofia em acção” com base em fundamentos críticos, morais e epistemológicos dos processos de tomada de decisões. Com um claro enquadramento na teoria comunitarista (ver, entre outros, Walzer, 1990; Bell, 1993; Gutmann, 2002) e na teoria da ação (ver, por exemplo, Weber, 1999; Habermas, 2012), a noção de participação adjacente parece corresponder à necessidade de desenvolver uma democracia escolar participada por meio da recuperação do conceito genérico de comunidade (Beyer & Liston, 2001) e, num sentido mais restrito, de comunidade educativa (Sarmiento & Ferreira, 1995).

Neste encaixar, John Clark (1989) referiu-se à necessidade de ser desenvolvida uma teoria crítica sobre as práticas de administração, direção e gestão da educação:

O desenvolvimento de uma teoria crítica sobre a tomada de decisões na administração educativa pretende ser nos seus propósitos, coerente e integradora. A sua ideia principal é a de práxis – a união de uma análise teórica da escola numa realidade social, política e económica, com a arte prática da tomada de decisão, com que se enfrentem as forças de tal realidade [...]. Esta subjectividade e criatividade significam, [...], um desenvolvimento da consciência sobre a natureza

essencialmente axiológica do contexto cultural da tomada de decisão, o desejo de um discurso livre e não coercitivo, dentro de umas relações sociais de participação, democráticas e livres, assim como uma apreciação das escolas como transmissoras ideológicas de uma cultura dominante dentro de uma cultura capitalista (p. 187).

Não obstante, os sentidos da descentralização administrativa do Sistema têm vindo a realinharem-se com a estratégia da flexibilização das estruturas de direção, liderança e gestão escolares da periferia. Eis que, ante uma conceção de descentralização submetida aos cânones da nova administração e gestão pública da educação (Lima, 2011, 2015), a ideia de autonomia mostra-se passível de uma crítica dirigida ao seu novo estatuto de técnica de gestão escolar (Ferreira, 2017), atualizada e reinstituída na forma de contrato (Ramalho, 2020), em prejuízo do seu estatuto cultural e político. Ou seja, a conceção de escola autónoma, fazendo-a depender da categoria da participação, começa a ser alvo de um efeito de ressemantização, sob o reflexo semântico de *pseudoparticipação* (Ball, n.d.), apresentando-se a autonomia como

[...] um conjunto de liberdades para actuar demarcados em limites estritos e podem ser retiradas ou reduzidas se se infringirem esses limites [...]. A autonomia, com efeito, é a confortável ilusão que alimenta uma sensação de independência profissional nos professores, [...]. É um importante compromisso entre a liberdade e o controlo (Ball, n.d., pp. 128-130).

Similarmente, Pérez Gómez (2000, pp. 170-172) aludiu à concernência estabelecida entre “colegialidade burocrática” e “cultura de colaboração”, no sentido em que a relação criada entre os atores escolares e a colegialidade normalizada a partir do centro administrativo opera, sub-repticiamente, como um instrumento central de poder e de controlo, que visa controlar e obliterar a colegialidade autêntica, assente, por definição, nas autonomias periféricas (Barroso, 2017). De resto, aludimos a uma colegialidade administrativamente decretada e, por isso, instrumental e funcional a uma dada ordem do Sistema, resultando no que apelidamos de participação obrigatória ou imposta por uma racionalidade gestonária, inscrita, como diz o autor, na “prescrição autoritária” (Pérez Gómez, 2000, p. 172), enquanto aparelho de controlo da ação escolar periférica.

Também Andy Hargreaves (1998, pp. 209-221) se referiu à colegialidade e colaboração instrumentalizadas, porque assumem a prerrogativa de funcionarem como instrumentos típicos do velho controlo à distância, fomentando a vocação implementalista das escolas para operar com as mudanças educacionais racionalizadas e decididas externamente (Lima & Torres, 2020). Eis que os sentidos instrumentais e funcionais de colegialidade e de participação cumprem, com uma exatidão milimétrica, com a função reformista da educação, pensada, invariavelmente, no sentido único *top-down* (Bolívar, 2020).

Congruentemente, o legislador passa a operar com os conceitos de colegialidade e participação como supedâneos cruciais da reforma Sistema pensada e instituída a partir de fora, sobretudo, enquanto plataformas do exercício de um poder cooptado e delegado (*versus* eleito), em prol de uma agenda de controlo dissimuladamente instalada, precisamente porque

[...] resultam do exercício do poder organizacional por parte de administradores que têm consciência da questão do controlo. Neste caso, a colegialidade é, ou uma imposição indesejada [...] ou, mais frequentemente, uma forma de cooptação dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas. De um ponto de vista micropolítico, a colaboração e a colegialidade estão estreitamente ligadas, ou aos constrangimentos administrativos, ou à gestão indirecta da aquiescência [...]. Uma vez adoptada a perspectiva micropolítica, ela tem implicações importantes para a nossa compreensão da colaboração e da colegialidade (Hargreaves, 1998, p. 211),

pelo que o efeito prescritivo com que a colegialidade e a participação, hoje, se impõem às escolas e aos seus atores tende apresentá-las não como liberdades e garantias autonómicas das organizações periféricas do Sistema, mas, antes, como diretrizes meta gestonárias na configuração padrão com que a periferia se deve apresentar perante o mando centro administrativo (Lemos, 2022). Uma das consequências mais imediatas disto é que tal parece originar a substituição de

[...] formas mais evolutivas e espontâneas de colaboração por formas de colegialidade simuladas, seguras e controladas administrativamente. É este tipo de colegialidade administrativamente construída, ou *colegialidade artificial*, que pretendo explorar [...] esboçando uma distinção central entre *cultura da colaboração* e aquilo que chamo a *colegialidade artificial*, as quais constituem duas formas proeminentes e, no entanto, muito diferentes, de culturas diferentes ‘colaborativas’ ou colegiais que encontramos no trabalho dos professores: uma distinção que destaca o tipo de controlo e de intervenção administrativa que é exercido em cada caso (Hargreaves, 1998, p. 215).

Estando a colegialidade, a participação e a eleição correlacionadas, é importante que se suscite a sua desconstrução, especialmente quando percebemos que o legislador, no plano da arquitetura burocrática do Sistema opera com a ideia de “colegialidade burocrática” (Pérez Gómez, 2000, p. 170-172), com a função de evitar a verdadeira colegialidade assente na ação localmente organizada dos atores. Por sua vez, e como consequência, ao afastar-se de uma virtude profissional de vocação periférica, o decorrente ato de eleição transformou-se num utensílio gerencialista macro, cujo processo, em sentido geral, é decretado a partir de cima e, como tal, afastando-se da sua verdadeira virtualidade – suscitar a participação política, substancial e livre dos condicionalismos da racionalidade técnico-burocrática de feição centralista. Neste sentido, a própria eleição passa a estar muito mais associada aos pressupostos gestonários, “estranhos” à ação micropolítica, com potencial para enformar o

desenvolvimento e construção das políticas escolares e a ação dos professores na organização escolar (Hargreaves, 1998).

2. Análise ao *ethos* da *democraticidade prescrita*: notas sobre as *logicidades* macrodiscursivas da *participação*, *colegialidade* e *eleição*

2.1. Metodologia e modelo de análise

Tendo em conta as etapas de análise de conteúdo enunciadas por Laurence Bardin (1995), desenvolvemos uma sistematização de procedimentos do tipo temático categorial, prosseguindo com a definição das respetivas categorias, atendendo, especialmente, à homogeneidade e pertinência qualitativa dos temas adjacentes. Para isso, recorremos a um processo de codificação dos dados brutos inscritos nos documentos selecionados (quadro 1), correspondendo a uma agregação em unidades semânticas de registo ou “unidades de análise” (Almeida & Pinto, 1995, p. 105), pela execução de “recortes de nível semântico” alinhados com o sentido dado à “noção de tema”. Configuramos, assim, uma “análise temática” com recurso a “proposições portador[as] de significações isoláveis” ou “palavras plenas” (Bardin, 1995, pp. 104-105), ou a “códigos de definição da situação”, que passa por descobrir “núcleos de sentido” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 221-223) com significado para os objetivos analíticos.

Quadro 1. *Corpus* documental

Diplomas Legais
Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio
Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro
Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio
Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
Decreto Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Da análise efetuada ao *corpus* documental, avançamos com uma compreensão e interpretação do discurso legislativo ocorrido desde 1974 até 2012, e desenvolvido em torno de três categorias de análise: *participação*, *colegialidade* e *eleição*.

Seguindo os pressupostos metodológicos antes especificados, o quadro 2 explicita a relação entre as categorias temáticas e as subcategorias, enquanto referencial do sistema de codificação e categorização. Coerentemente, o critério de análise que envolveu as respetivas categorias temáticas (Bardin, 1995) baseou-se numa classificação extraída do *corpus* textual de cada um dos diplomas legais analisados, mediados, também, pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito.

Quadro 2 – Quadro referencial de categorização

Categorias temáticas	Subcategorias
CT1 - Participação	SC 1 - Prerrogativas associadas à realização da participação escolar respetivos significados instituídos
	SC2 - Alinhamentos da ideia de participação com os processos de descentralização do Sistema e autonómicos da escolas
CT2 - Colegialidade	SC3 - Prerrogativas associadas à realização da colegialidade escolar respetivos significados instituídos
	SC4 - Alinhamentos da ideia de colegialidade com os processos de descentralização do Sistema e autonómicos das escolas
	SC5 - Relação entre participação, colegialidade e eleição
CT3 - Eleição	SC6 - Prerrogativas associadas à realização da eleição nas escolas e respetivos significados instituídos
	SC7 - Alinhamentos da ideia de eleição com os processos de descentralização do Sistema e autonómicos da escolas
	SC8 - Relação entre participação, colegialidade e eleição

Em conformidade com a metodologia explanada, tendo em perspectiva, exclusivamente, o nosso *corpus* documental, decorrente de um exercício de “[...] unitarização ou transformação do conteúdo em unidades [...]”

(Moraes, 1999, p. 4), a seguir cotejamos a subsequente análise em função indicadores observados como presentes e/ou ausentes nos textos legislativos em apreço.

2.2. Sobre a categoria de análise *participação*

A importância crescente que tem sido dada à participação tem origem na atribuição da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino a comissões eleitas, no pós 25 de abril de 1974 (cf. Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio), com um importante desenvolvimento aquando da publicação do Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, ao estabelecer e definir o funcionamento dos órgãos de gestão democrática representativa das escolas. Estando, então, associada à democraticidade do governo da escola pública portuguesa, o fundamento da participação começou por ser inaugurado com uma forte envolvimento dos atores escolares, que não apenas os professores, nos processos de representatividade democrática, no âmbito particular do conselho diretivo, ainda que inscrito naquilo a que se veio a designar por período da normalização (Lima, 2009). Primeiro, com o Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, considerando que a “A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos”.

Em 10 de maio de 1991, é regulado o processo de escolha democrática da constituição dos órgãos de gestão das escolas, cuja lacuna havia sido suscitada no ano de 1974 (Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio), procurando, no essencial, conferir “[...] estabilidade aos órgãos de gestão no quadro de um cuidado equilíbrio de poderes que assegure a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local.” (Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio). No caso do conselho pedagógico, a participação mantém-se alargada em escala similar à do anterior regime. A principal novidade é que passa a ser reconhecida, via o conselho de escola/área escolar, a importância da participação alargada dos diferentes setores da comunidade educativa (internos e externos à escola) (art.º 9.º). Contudo, com este mesmo diploma legal, a participação mais alargada de diferentes representantes do corpo docente no âmbito do órgão de gestão executiva conhece um significativo retrocesso, ao adotar uma configuração unipessoal.

Sete anos mais tarde, o pressuposto da participação democrática representativa na escola pública portuguesa vem a ser consolidado com recurso à introdução das noções de “território educativo” e “comunidade educativa” no discurso legislativo, tendo como plataformas privilegiadas a figura do conselho executivo, que, ao retomar a sua matriz coletiva, adota uma representatividade, via corpo docente, alargada a todos os ciclos e níveis de ensino, e a assembleia como órgão deliberativo definitivamente aberto à participação da comunidade (Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Volvida uma década, com a publicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o órgão executivo volta a perder a sua tipicidade de órgão coletivo, passando a ter, novamente, a configuração de um órgão unipessoal. No caso concreto do conselho pedagógico, ainda que a sua composição qualitativa se mantenha similar, o número de representantes é reduzido de 20 para 15 membros, significando, por um lado, uma substancial diminuição do respetivo colégio de conselheiros e, por outro, consolidando uma versão minimalista da participação ocorrida nesta estrutura de decisão pedagógica, considerando, ainda, que o tique tecnocrático e autocrático imprimido no órgão de diretor trespassa para o conselho pedagógico, sendo este órgão presidido, por inerência, pelo diretor em exercício. Com o conselho geral, mantém-se o interesse do legislador em reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, com recurso a um colégio que, em termos quantitativos não se mostra uma verdadeira inovação, ainda que do ponto de vista qualitativo o sentido fundamental da sua “missão” passa a inscrever-se na prerrogativa da prestação de contas das escolas à sociedade.

Com o Decreto Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o legislador introduz alterações com um sentido ainda mais redutor do *ethos* da participação, ao decretar uma nova constituição do conselho pedagógico, retirando do seu colégio o direito de participação dos pais/encarregados de educação e dos alunos.

2.3. Sobre a categoria de análise *colegialidade*

Estando intimamente associada à prerrogativa da democraticidade e, mais restritamente, ao princípio da participação, a colegialidade conecta-se à ideia de os processos de participação ocorrerem em colégios deliberativos mais ou menos consolidados, e, por essa via, compreender a maior ou menor democraticidade com que podemos tipificar os contextos escolares.

Na senda de uma revolução social, política, cultural e ideológica, o Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio surge como uma cobertura legal, ainda que provisória, a iniciativas de autogestão e a ensaios de democracia direta (Lima, 1998), nos termos do mesmo diploma legal em que “As comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas.”, ainda que sob o efeito normalizador do subsequente Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro.

Emergiam, assim, condições para consolidar a agenda da colegialidade normalizada de feição gestonária a partir de cima e sedada em órgãos de gestão organizados para o efeito, distanciando-se do ideal de uma colegialidade deliberativa de feição micropolítica, sendo aquelas condições continuadas com o Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, reforçando a lógica da colegialidade gestonária das escolas. Porquanto, o conselho diretivo, representava, então, uma iniciativa de normalização da participação em torno da ideia de uma gestão

colegial partilhada entre docentes, não docentes e alunos. Contudo, não ficou clarificada a ideia de uma autonomia efetivamente deliberativa de base micropolítica, orientando-se, muito mais, para uma conceção de autonomização das escolas de espectro cultural, de gestão pedagógica, de gestão administrativa e de gestão financeira (art.º 11.º).

Com a publicação do Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o legislador agiliza, como nunca, o discurso da autonomia em articulação com os princípios da participação e da colegialidade, sem que, no entanto, se desvie do duplo sentido da gestão unipessoal (diretor executivo) e da colegialidade pedagógica (conselho pedagógico). Ainda assim, de forma complementar, esse diploma legal retoma a ideia da decisão diretiva colegiada do artigo 36.º do Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, consubstanciada, agora, na figura do conselho de escola/área escolar. Com efeito, ao entender a participação de novos atores oriundos de diferentes setores da comunidade educativa naquele órgão como um estímulo ao ampliamto da noção de colegialidade a um novo colégio decisional, tratou-se de um órgão que colheu uma maior aceitação, seja do ponto de vista institucional, seja do ponto de vista social (Estêvão, 1995). Todavia, *per se*, o diretor executivo, em contracorrente com o ímpeto discursivo da “nova” colegialidade do conselho de escola, mantém-se blindado numa conceção de gestão racional e de agenda da “qualidade da gestão” das escolas (art.º 16.º do Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio), devendo este ser um especialista em gestão pedagógica e em administração escolar.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, ainda que admitindo a configuração do órgão de direção executiva na sua forma unipessoal, veio, por um lado e alternativamente, retomar a possibilidade do mesmo tomar a forma de órgão colegial (conselho executivo), na base de uma representatividade reduzida ao corpo docente (art.º 16.º), provocando uma assinalável ascendência discursiva e funcional da figura da direção executiva, pelo que competia a este órgão elaborar os principais instrumentos signatários da autonomia organizacional da escola, ainda que estes devessem ser sujeitos à aprovação da assembleia: “1 - Compete à direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos: a) Projecto educativo da escola; b) Regulamento interno da escola; c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.” (art.º 17.º). Por outro lado, o espectro da colegialidade diretiva da assembleia mantém-se suficientemente alargado a um maior número de atores, permitindo consolidar as ideias de comunidade educativa e de território educativo assentes na representatividade alargada dos diferentes setores da comunidade local, a que corresponde, no dizer do legislador, à valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, com o propósito de afirmar a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades (art.º 8.º).

Não obstante, a colegialidade diretiva que sobressai neste diploma legal radica numa conceção de autonomia regulada pela administração central, como algo que não é absolutamente exclusivo da iniciativa das escolas (projeto educativo de escola e regulamento interno), ainda que contemplando na sua versão decretada “[...] o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.” (n.º 1 do art.º 3.º). Por exemplo, ao nível do regulamento interno, onde a ação colegial da assembleia se adivinhava mais preponderante, a sua conceção e aprovação estão, claramente, sujeitas à ação (hetero)reguladora da administração central.

Com a publicação do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, notando, em particular, o seu texto preambular, o aspeto da colegialidade gestonária e executiva desaparece definitivamente, retomando a configuração unipessoal que lhe havia sido dada pelo Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio. No caso do conselho geral, este apresenta-se como o “[...] órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa [...]”, não se alterando, substancialmente, na constituição em termos de número e tipologia de atores a integrar. Sem recurso a qualquer análise mais profunda, diríamos que se trata de uma sede que permite o exercício de uma colegialidade diretiva. Contudo, em linha com as razões evocadas pelo legislador, designadamente, todas as que se relacionam com a prerrogativa da avaliação e controlo da ação escolar, podemos interpretar a função deste órgão como tratando-se de um utensílio arquitetado pelo legislador e localmente instrumentalizado para, explicitamente, exigir uma prestação de contas ao diretor: “A prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do diretor” (preâmbulo do Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Por seu lado, a ação do conselho pedagógico, conservando um similar quantitativo de representantes, mantém-se diretamente subordinado à autoridade gerencialista do diretor, inserindo-se numa agenda centralmente definida em prol do cumprimento da autonomia curricular das escolas heteroninamente decretada, a que sobrevém uma arquitetura complexa, mas eficaz no efeito despolitizador dos territórios educativos da periferia.

2.4. Sobre a categoria de análise eleição

A categoria da *eleição*, estando relacionada com as duas anteriores, suscita uma evolução nas suas manifestações no interior das escolas ainda mais decrescente.

O ímpeto da revolução democrática que se vivia em 1974 suscitava a “[...] necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar [...]” (Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio), em que os índices de

participação, a qualidade dos participantes e o âmbito dessa mesma participação decorriam dos atos eleitorais que lhes viriam a ser conectados desde a publicação do Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, ainda que limitados ao conselho diretivo, ao conselho pedagógico e ao conselho administrativo. Eis que emergia uma conexão forte entre a constituição dos órgãos de gestão escolares e o ato eleitoral que, *per se*, consolidava um efeito de democraticidade na configuração das lideranças escolares recentemente instituídas. Para mais, o ato de eleição ganha especial relevo com o reconhecimento da necessidade de colocar a coordenação das eleições na competência de assembleias eleitorais, como forma de normalizar e formalizar, ao longo de um articulado de 15 artigos e respetivos subpontos (secção V do Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro), os respetivos procedimentos próprios de uma democracia representativa.

Com a publicação do Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio, ainda que continue a prescrever a regulamentação dos processos eleitorais, prevê-se a existência de órgãos cuja composição não decorra de processo eleitoral, como é o caso do diretor. Assim, o pressuposto da eletividade começa a perder o sentido original previsto no Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro e no Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. A título de exemplo, diga-se que o maior significado eleitoral e representativo do conselho de escola/área escolar, enquanto colégio diretivo, a menção explícita à capacidade para os diferentes sub colégios procederem à eleição dos seus representantes surge, mais uma vez, apenas no caso dos alunos e pais/encarregados de educação (art.º 9.º do Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio).

Contudo, com a publicação do Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o principal órgão de direção passou a ter a designação de assembleia. Na redação do artigo 12.º, o legislador retoma o critério da eletividade como pressuposto base da sua constituição e da sua capacidade para eleger dos elementos do conselho executivo. Pelo lado do conselho executivo, assiste-se, mais uma vez, a uma importante alteração no modelo de constituição do órgão, privilegiando a sua eleição em sede de colégio eleitoral mais alargado, promovendo uma representatividade, também, mais ampla.

Não obstante, a justificar a nossa afirmação inicial, alegando que a categoria da eleição suscita uma evolução decrescentemente valorizada no horizonte da produção legislativa em análise, surge a aprovação de um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), que veio subtrair toda a relevância dada, anteriormente, à eleição dos órgãos escolares. Por exemplo, no caso do conselho geral, opera-se com o critério da eletividade apenas no caso dos representantes dos pais/encarregados de educação, dos alunos (ensino secundário) e do pessoal docente. Quanto ao diretor, o legislador desenvolve uma racionalidade explícita de “lideranças fortes” conotadas ao papel ascendente do diretor, cuja institucionalização decorre de um procedimento concursal, que antecede o seu recrutamento e seleção (retoricamente imiscuídos com a ideia de eleição), em sede de um colégio eleitoral mais restrito (conselho geral). Para o caso do conselho pedagógico, com a exceção dos alunos e dos pais/encarregados de educação, todos os membros integram o órgão por força do critério da designação por inerência de funções de elementos já previa e unilateralmente “escolhidos” pelo diretor, com uma forte ascendência do poder do diretor para protagonizar essa escolha fora do âmbito dos procedimentos eleitorais do passado. Para mais, a faculdade de eletividade dos alunos e pais/encarregados de educação é revogada com a publicação do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Assim, prerrogativa da eletividade, à luz do último regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, mantém-se, quase exclusiva, apenas e parcialmente, ao nível do conselho geral.

3. Logícidades macrodiscursivas sobre a organização e administração escolar e sua conexão às categorias da participação, colegialidade e eleição

Face à mais recente e, aparentemente, estabilizada configuração do órgão de administração e gestão – o diretor – reconhece-se-lhe um propósito discursivo e legitimador da sua racionalidade e ação na base do novo *gerencialismo educacional* (Lima, 2015), paradigmaticamente imbuído na agenda da nova gestão pública (ver, por exemplo, Barzelay, 2001; Dunleavy & Hood, 1995; Ferlie, et al. 1999). Coerentemente, não nos será estranha uma conexão forte da função do diretor ao ideário da Teoria do Capital Humano e do valor económico da educação (Schultz, 1967, 1973), de forma a demonstrar a dimensão de “‘factor produtivo’ do elemento humano e representar as suas leis de acumulação e depreciação” (Silva, 1976, p 168), qual chefe de linha de produção taylorista (Taylor, 1982).

Discursivamente, parece-nos razoável configurar o diretor administrativa e culturalmente formatado com pele de tecnocrata (Mascarenhas, 2013), emergindo dotado de uma indumentária tecnocrata ideologicamente informada pelo paradigma da *school-based management* (Duarte, 2005), tal como será

[...] muito provável que os diretores das escolas públicas, enquanto gestores públicos, tenham uma constante preocupação (quando não obsessão) em atender às regulamentações legais, às exigências hierárquicas e às demandas sociais relativas aos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (três pilares fundamentais da accountability) e se confrontem, em razão disso, com dilemas e tensões decorrentes das diversas pressões e expectativas, internas e externas, advindas de uma pluralidade de atores (individuais e coletivos). (Afonso, 2018, p. 330).

Eis que, nas interseções discursivas agilizadas entre a formatação e normalização do funcionamento dos diferentes órgãos de administração e gestão das escolas, se “[...] celebra a transição da colegialidade para a unipessoalidade, remetendo a representatividade democrática para órgãos de topo, de tipo estratégico, com representação externa ou comunitária de sectores interessados [...]” (Lima, 2011, p. 71). O que ocorre dizer é que, no caso do diretor, é consolidada a configuração de um órgão com capacidade para exercer um mandato burocrático, administrativo e gestor prescrito pelo mando central, sendo que o legislador concebe a noção de “liderança forte” radicada numa conceção tecnocrata da delegação e do exercício dessa liderança e no condicionamento de outras chefias intermédias (da esfera da ação pedagógica), sob o jugo ideológico do “lideracionismo” (Lima, Sá & Silva, 2017, p. 217) ou “[...] das lideranças unipessoais eficientes e eficazes, de pendor empreendedorista e lideracionista” (Torres & Lima, 2017, p. 32), substituindo “[...] formas mais evolutivas e espontâneas de colaboração por formas de colegialidade simuladas, seguras e controladas administrativamente. É este tipo de colegialidade administrativamente construída, ou *colegialidade artificial*, [...]” (Hargreaves, 1998, p. 215). Daqui decorre, ainda, a consequência do diretor ter um poder ascendente sobre outros atores que vêm ocupar importantes cargos de gestão intermédia (pedagógica), recorrendo aos processos de nomeação/demissão em prejuízo de processos de eleição de detentores de cargos de gestão pedagógica (cf. Lima, 2014), denunciando-se uma “[...] crise de colegialidade e para um processo de erosão da participação na vida escolar” (Torres, Palhares, Rocha, & Lima, 2014; Lima, Sá & Silva, 2017).

Considerando, propriamente, a análise feita à categoria da *eleição*, não sendo possível desvinculá-la das análises feitas à participação e colegialidade, as lideranças escolares, com o diretor à cabeça, surgem normativamente instrumentais, funcionais e, portanto, flexionadas às lógicas performativistas e eficientistas, na ânsia de “[...] fazer mais, talvez com menos, mas, contudo, melhor.” (Jacobson, 2019, p. 72), simbolismo máximo do novo gerencialismo educacional, forçado a prosseguir a agenda do empreendedorismo escolar (Anderson & Chang, 2019), amplamente protagonizado pela figura do diretor e, ao mesmo tempo, afastando-se da tradicional cultura de gestor-professor (Afonso, 2018), com francos efeitos em termos de retrocesso da democraticidade da direção e gestão das escolas.

Por conseguinte, as logicidades discursivas atribuídas à mais recente configuração orgânica do órgão de direção da escola pública portuguesa, sob a designação de conselho geral, ainda que num passado recente se tenha assistido a uma dotação alargada ao nível da participação, colegialidade e eleição dos respetivos membros (Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), impelem-nos a fazer uma interpretação do seu funcionamento baseada na agenda do movimento da *school accountability*. Tudo indica que a formalização da ação do conselho geral coincide com a narrativa da *public-choice theory* (Gültekin, 2011), ao mesmo tempo que lhe é formalmente cometida a função de exigir a “capacidade de dar resposta” (*responsiveness*), com “senso de responsabilidade” ao diretor (cf. preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), aprisionando-o aos limites das estratégias de *marketing accountability* (Torres, Palhares & Afonso, 2018) e de formas de *accountability múltiplas* (Afonso, 2018). Neste caso, o legislador perspetiva o diretor na condição de este poder ser responsabilizado(a) “ex post facto perante um fórum de *accountability*” (Bovens, 2007, p. 3), na decorrência de uma perspetivação do conselho geral como último reduto da *accountability* dotado de uma vocação tecnoburocrática.

Congruentemente, o conselho geral é dotado da capacidade para exercer uma *técnicolegialidade* instrumental em prol de um mandato administrativo de feição monocrática arquitetado a partir de cima (Paro, 2004), configurando, por um lado, em forma e em substância, a sede de uma *accountability comunitária, formal e mútua* (Farrell, Morris, & Ranson, 2017) e, por outro, uma lógica racionalizadora (re)centralizadora do Sistema, desde a cúpula centro administrativa até às suas unidades periféricas, segundo a lógica de uma “verticalização imposta” por uma “[...] complexidade das configurações organizacionais à prova da democratização da educação” (Lima & Torres, 2020, pp. 753, 767).

Considerações Finais

No exercício de análise e interpretação do *ethos* da *democraticidade prescrita* inerente à governação da escola pública portuguesa, damos conta de uma tendência para estarmos a assistir a um desinvestimento da democratização do governo periférico das escolas, subsidiado por processos de (*pseudo*)participação, (*tecno*)colegialidade, (*pseudo*)eleição escolares, progressivamente instituídos com a função de reorganizar o centro político administrativo, com vista à recentralização política do sistema educativo. Os artefactos da *eleição*, *colegialidade* e *participação* na decisão educativa da periferia surgem, discursivamente, esvaziados do seu sentido literário original, enquanto dimensões fundamentais da direção democrática das escolas, ocorrendo um realinhamento legislativo por um crescente elogio das lideranças unipessoais de órgãos dotados de uma colegialidade construída na base da designação, mais ou menos, arbitrária e da qualidade de inerência dos seus membros. Vimos que, numa primeira fase, surgiu a opção pela colegialidade dos órgãos, mais próxima de conceções democráticas de feição participativa suportada pelo pressoposto da eletividade dos seus membros.

Contudo, mais recentemente, assistimos à institucionalização da alternativa de gestão unipessoal, a par de colégios eleitorais cujos membros, mais do que eleitos, passaram a ser indicados por força das suas inerências

funcionais, para as quais, na maior parte dos casos, também não foram eleitos em colégios eleitorais suficientemente vigorosos e clarificados. No seu conjunto, a instrumentalidade da participação, da colegialidade e da eleição surge amplamente conotada com o exercício de uma liderança gestionária dotada de uma substancial ascendência sobre os restantes órgãos, sob a égide de um executivo eficaz e eficiente, no estrito cumprimento de uma *burocracia monocrática* centrada na figura do diretor, de feição autorregulatória e controlada por esquemas de heterorregulação.

Pela análise feita à categoria da *eleição*, não sendo possível desvinculá-la das análises feitas à participação e à colegialidade, as lideranças escolares, com o diretor à cabeça, surgem normativamente flexionadas às lógicas performativistas e efficientistas, na ânsia de “[...] fazer mais, talvez com menos, mas, contudo, melhor.” (Jacobson, 2019, p. 72), ícone máximo do novo gerencialismo educacional, forçado a prosseguir a agenda do empreendedorismo escolar (Anderson & Chang, 2019) e, ao mesmo tempo, afastando-se da tradicional cultura de gestor-professor (Afonso, 2018), com franco efeitos em termos de retrocesso da democraticidade da direção e gestão das escolas.

Eis o efeito da colonização e fragilização ou esvaziamento dos processos de participação, colegialidade e eleição, com importantes consequências ao nível da reconfiguração da escola pública portuguesa como campo francamente despolitizado.

Referências

- Afonso, A. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro* (Edição Especial), 327-344. https://www.researchgate.net/publication/331187416_O_diretor_enquanto_gestor_e_as_diferentes_pressoes_e_dilemas_da_prestacao_de_contas_na_escola_publica#fullTextFileContent
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Anderson, G., & Chang, E. (2019). Competing narratives of leadership in schools: the institutional and discursive turns in organizational theory. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, C. James, & S. Kruse (Eds.), *The Sage Handbook of School Organization* (pp. 84-102). London: Sage.
- Ball, S. (n.d.). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo. In L. C. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp.23-40). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Barzelay, M. (2001). La nueva gerencia pública. Un ensayo bibliográfico para estudiosos latinoamericanos (y otros). *Reforma y Democracia (Revista do CLAD)*, (19), 7-66.
- Bates. R. (1989). Burocracia, educación y democracia: Hacia una política de participación. In R. Bates (Ed.), *Práctica crítica de la administración educativa* (pp. 190-205). València: Universitat de València.
- Bell, D. (1993). *Communitarianism and its Critics*. Oxford: Oxford University Press.
- Beyer, L., & Liston, D. (2001). *El Currículo em Conflito. Perspectivas Sociales, Propuestas Educativas y Reforma Escolar Progresista*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global?. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 17-32). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.

- Clark, J. (1989). Opiniones contrapuestas, toma de decisiones y acción administrativa. In R. Bates et al. *Práctica Crítica de la Administración Educativa*, (pp. 171-189). València: Universitat de València.
- Decreto Lei n.º 221/74, de 27 de maio – Atribuição da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino a Comissões eleitas. Diário do Governo Série I - N.º 123 – 27 de maio de 1974.
- Decreto Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – Estabelece e define o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas. Diário do Governo 2º Suplemento, Série I - N.º 297 – 21 de dezembro de 1974.
- Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - Estabelece e define o funcionamento dos órgãos de gestão democrática das escolas. Diário da República 1º Suplemento, Série I - N.º 249 – 23 de outubro de 1976.
- Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Define o regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República Série I-A - N.º 107 – 10 de maio de 1991.
- Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, direção, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República 1º Suplemento, Série I-A - N.º 102 - 4 de maio de 1998.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série - N.º 79 - 22 de abril de 2008.
- Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho. - Procede 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. Diário da República Série I - N.º 126 - 2 de julho de 2012.
- Duarte, M.^a (2005). Regulação sistêmica e política de financiamento da Educação Básica. *Educ. Soc.*, 26(92), 821-839. <https://www.scielo.br/j/es/a/pMjZCdXX7bJrMYVX7MqStrz/?format=pdf&lang=pt>
- Dunleavy, P., & Hood, C. (1995). De la Administración Pública tradicional a la nueva gestión pública. Ensayo sobre la experiencia modernizadora de diversos países desarrollados. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (3), 105-114.
- Estêvão, C. (1995). O novo modelo de direção e gestão das escolas portuguesas. A mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 87-98.
- Farrell, C., Morris, J., & Ranson, S. (2017). The theatricality of accountability: The operation of governing bodies in schools. *Public Policy and Administration*, 32(3), 214-231. <https://doi.org/10.1177/0952076716654208>
- Ferlie, E., Asburner, L., Fitzgerald, L., & Pettigrew, A. (1999). *A Nova Administração Pública em Ação*. Brasília: UnB e ENAP.
- Ferreira, E. (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias são credíveis?. In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 41-60). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Gültekin, S. (2011). New Public Management: is it really new? *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 344-358. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936385.pdf>
- Gutmann, A. (2002). Communitarian critics of liberalism. In S. Avineri & A. De-Shalit, (Eds.), *Communitarianism and individualism* (pp. 120-136). Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, J. (2012). Primeira consideração intermediária: agir social, atividade teleológica e comunicação. In J. Habermas (Ed.), *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social* (pp. 476-581). São Paulo: Martins Fontes.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Jacobson, S.L. (2019). Managing the school organization. In M. Connolly, D. Eddy-Spicer, C. James, & S. Kruse (Eds.), *The Sage Handbook of School Organization*, (pp. 67-83). London: Sage.
- Lemos, F. (2022). O Órgão Unipessoal da Administração e Gestão Escola. Suas implicações no modo de governar a escola pública (Tese de doutoramento). Repositório Institucional da Universidade do Minho. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/83338/1/Fel%C3%ADcia%20Paula%20Sampaio%20de%20Lemos.pdf>
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista de Sociologia*, (19), 227-253. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Sociologia%20n%C2%BA19%20%282009%29.pdf>
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 1-18. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17208/1/Artigo%20LCL%2c%20Rio%20Claro.pdf>
- Lima, L. (2014). a gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educ. Soc.*, 35(129), 1067-1083. <https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?format=pdf&lang=pt>
- Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educ. Pesqui.*, 41(especial), 1339-1352. <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Q9bdyH8kWrQsYXGy9gqP8R/?format=pdf>
- Lima, L., & Torres, L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 4(237), 748-774. <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/23452/17451>
- Lima, L., Sá, V., & Silva, G. (2017). O que é a democracia na “gestão democrática” das escolas? In L. Lima & V. Sá (orgs.), *O Governo das Escolas. Democracia, Controlo e Performatividade* (pp. 213-258). Vila Nova de Famalicão: Húmus Editora.
- Mascarenhas, C. (2013). *O Ideólogo com Pele de Tecnocrata*. (Dissertação de Mestrado em Economia e Políticas Públicas). ISCTE – IUL, Escola de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Popkewitz, T. (1996). El estado y administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In M. Pereyra, J. Minguez, M. Beas, & A. Gómez (Comps.), *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos* (pp. 119-168). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Paro, V. (2004). Situação e perspectivas da administração de educação brasileira: uma contribuição. In V. H. Paro (Org.), *Gestão democrática da escola pública*. Ática.
- Pérez Gómez, A. (2000). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ramalho, H. (2020). O Conselho Geral como antinomia do regime de autonomia da escola pública. *Linhas Críticas*, 26(e32060). <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257030/193567257030.pdf>
- Sarmiento, M., & Ferreira, F. (1995). A construção social das comunidades educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 99-116.
- Torres, L., Palhares, J., Rocha, C., & Lima, L. (2014). Le directeur: modèle de gestion et de leadership dans l' école publique portugaise”. In J.-L. Derouet & R. Normand (Dir.), *La Question du Leadership en Education. Perspectives Européennes* (pp. 195-217). Louvain-la-Neuve: L'Harmattan S.A.

- Torres, L., & Lima, L. (2017). Formação e Investigação em Administração Educacional em Portugal. *Espaço do Currículo*, 10(1), 29-48.
- Torres, L., Palhares, J., & Afonso, A. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(134), 1-28. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/56259/1/3716-16692-1-PB.pdf>
- Schultz, T. (1973). *O Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schultz, T. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Silva, M. (1976). Os “discursos” de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam. *Análise Social*, XII(45), 160-178. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf>
- Taylor, F. (1982). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas. (1.^a ed. 1911).
- Walzer, M. (1990). The communitarian critique of liberalism. *Political Theory*, 18(1), 6-23.
- Weber, M. (1999). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

Informações sobre os autores

Henrique Manuel Pereira Ramalho: Doutor em Educação, na Especialidade de Organização e Administração Escolar (Universidade do Minho, Portugal) Professor Adjunto de Nomeação Definitiva do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação-Escola Superior de educação, do Instituto Politécnico de Viseu (Portugal).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5512-1278>
E-mail: hpramalho@esev.ipv.pt