

A gestão educacional: 5 desafios contemporâneos

PEDRO DUARTE

pedropereira@ese.ipp.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Investigador integrado do inED. Investigador colaborador do CITCEM

Resumo

A gestão educacional é um campo de estudos especialmente relevante. O presente texto resulta de uma reflexão teórica sobre esta área do saber, procurando-se desenvolver um pensamento em torno das idiosincrasias das organizações escolares e, ainda, sobre alguns dos domínios que, na contemporaneidade, caracterizam as políticas, os sistemas e, de algum modo, as instituições educativas. Decorrente dessa discussão, apresentam-se cinco desafios presentes que se colocam aos professores-gestores que atuam em diversos contextos educativos.

Palavras-chave:

Escola; gestão escolar; política educativa; sistemas educativos, democracia.

Abstract

Educational management is a field of study and reflection especially relevant in the educational domain.

The present text is the result of a theoretical reflection on this area of knowledge, which seeks to articulate a thought around the idiosyncrasies of school organizations and, subsequently, about some of the domains that, in contemporary times, characterize the policies, the systems and, somehow, the educational institutions. Because of this discussion, five challenges present for teacher-managers and for the theoretical development in this scientific field are presented.

Keyconcepts:

School; school management; educational policy; educational systems, democracy.

Introdução

A gestão escolar afirma-se como um eixo estruturante para se compreender os processos desenvolvidos em contexto educativo e o modo como as distintas instituições concretizam a sua ação formativa e, ainda, se implicam na sociedade.

No presente texto pretendo, num discurso por vezes mais informal, fazer sobressair, acima de tudo, uma reflexão sobre a gestão educacional. É, portanto, um ensaio teórico-argumentativo.

Por via do diálogo com outros autores, e a partir de um posicionamento sobre as organizações escolares (secção 1) e as tendências educativas contemporâneas (secção 2), apresento cinco desafios implícitos que se colocam à ação dos professores-gestores e, de algum modo, às dinâmicas de investigação e teorização associadas a este campo de estudos (secção 3).

1. As organizações escolares e a sua gestão: algumas especificidades

Procurar definir o conceito de ‘escola’ é, por si só, um desafio, dada a pluralidade de entendimentos e focos de análise. Efetivamente, não raras vezes mobiliza-se este termo para referir a um estabelecimento de ensino, uma instituição educativa – que poderá ter mais do que

um estabelecimento –, a totalidade do sistema de ensino, entre outras.

Para o presente texto, opto por refletir sobre esta realidade partindo de uma referência organizacional. Recuperando a definição clássica de Etzioni (1972, p. 9), entendem-se as organizações como «unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objetivos específicos». O mesmo autor explicita que as organizações distinguem-se de outras unidades humanas, porque a sua natureza interativa prevê: (i) a possibilidade de substituição ou redistribuição das pessoas que constituem este agrupamento humano, sem prejuízo organizacional; (ii) uma estrutura organizacional interna não casual, ou explicada pela tradição, mas decorrente de um processo de planeamento intencional convergente com certas finalidades; (iii) a existência de centros de deliberação e decisão que desenvolvem esforços para a coordenação interna e a convergência com os desideratos delineados.

Assim, é possível reconhecer-se que as instituições educativas são efetivas organizações. Porém, importa apontar as idiosincrasias destes agrupamentos humanos. A este propósito, inspirando-me em Duarte (2017), destaco 5 particularidades organizacionais:

1. a pluralidade de agentes e o estatuto organizacional ambíguo dos estudantes: as escolas são organizações marcadas pela heterogeneidade, condicionada, em grande medida, pela diversidade de agentes que a constituem (educandos, docentes, ...) e que com ela interagem (encarregados de educação, poder local, membros da comunidade, ...). Santos Guerra (1987) indica que esta diversidade – que, por exemplo, nos docentes poderá decorrer da formação inicial e/ou das áreas disciplinares – origina distintas formas de interpretar a organização escolar e o seu funcionamento. No trabalho de Barroso (2018), destaco a ideia de que a agregação de escolas, em Portugal, poderá contribuir para co-existência de culturas profissionais e organizacionais distintas no mesmo agrupamento, ora marcadas pelas particularidades do nível de ensino – em que o 1.º CEB e a Educação de Infância são um exemplo ilustrativo –, ora pela história dos diferentes estabelecimentos.

Para se refletir sobre a diversidade, é também importante atentar o carácter híbrido dos estudantes. Por um lado, dificilmente se pode subscrever que alunos e alunas que podem passar doze anos interrompidos na mesma organização não são seus membros efetivos. Mesmo estudantes com uma relação mais breve com estas instituições

são constituintes reais das mesmas, porque contribuem para a sua existência e têm implicações no modo como funcionam. Por outro lado, os estudantes surgem como os agentes privilegiados de interação das organizações escolares, com os quais aquelas irão trabalhar. Num discurso simplificado, os estudantes surgem, simultaneamente, como membros das organizações escolares e os seus mais imediatos beneficiários.

2. o nível similar de formação entre gestores e restantes profissionais: no contexto nacional, ainda que os diretores e coordenadores possam ter uma formação especializada – como um Mestrado ou Pós-graduação em Administração Escolar – existe um nível de formação inicial similar entre os responsáveis pelos processos de gestão e os restantes membros da organização.

Apoiando-me em Bolívar (2019), creio que tal particularidade poderá, pelo menos em parte, contribuir para uma identidade débil, por vezes ambígua, dos diferentes docentes que assumem funções de direção, uma vez que a sua identidade como professor-diretor ou professor-gestor decorre, inevitavelmente, da sua identidade profissional como docente, consequência, pelo menos em parte, de uma formação inicial partilhada com os restantes docentes.

Num outro sentido, e reconhecendo a importância da dimensão simbólica para as organizações e para os processos de liderança (Etzioni, 1972), ao contrário do que acontece noutras organizações, nas escolas o fluxo de autoridade dificilmente estará associado às habilitações académicas dos seus membros, pelo que a legitimidade (também simbólica) não será proveniente da escolarização dos agentes.

3. a existência de dinâmicas de gestão não circunscritas à direção: recuperando, uma outra vez, o trabalho de Etzioni (1972), constato que em distintas organizações tanto os processos de gestão, como a própria legitimidade do poder, não estão circunscritos à direção ou aos órgãos/cargos definidos normativa ou burocraticamente. Nesta linha de pensamento, distintos trabalhos (Bolívar, 2019; Gimeno Sacristán (coord.), 1995) têm evidenciado que, também nas organizações escolares, existe um conjunto amplo de dinâmicas de gestão – associadas, ou não, à distribuição do poder formal ou à democratização das decisões – que são protagonizadas por múltiplos agentes. Podemos, portanto, reconhecer que, em abstrato, todos os agentes escolares podem implicar-se nos processos de gestão ou, em sentido mais estrito, de liderança: estudantes poderão envolver-se em projetos pedagógico-comunitários, por eles definidos e organizados; co-

ordenadores de departamento têm especial importância na definição de linhas estratégicas de cada uma das áreas disciplinares; diretores de turma ou professores titulares (no 1.º CEB) são figuras de referência no domínio da gestão curricular.

4. a inexistência de consenso sobre os seus propósitos: tomando como referência os trabalhos de Giroux (2020) e Torres Santomé (2017), fica patente a inexistência de um propósito único afeto às instituições escolares. Na realidade, existe um conjunto amplo de objetivos atribuídos às escolas, que tanto surgem de acordo com uma lógica complementar, como poderão ser de natureza divergente ou, até, antagónica. Neste domínio, não há qualquer consenso sobre aqueles que são os propósitos associados à escola (enquanto sistema ou organização).

Nesta reflexão, posso incluir finalidades associadas ao desenvolvimento económico, à preparação profissional dos estudantes, à justiça social, à preservação cultural e patrimonial, à educação cidadã dos mais jovens, à consciencialização sobre os direitos humanos, ... Aliás, como se evidencia pelos textos de Bauman (2016) e Biesta (2013), até verbos centrais na experiência educativa – *ensinar* ou *aprender* – se encontram, ainda, em reflexão.

Esta pluralidade de visões sobre as finalidades educativas terá, inevitavelmente, implicações nos posicionamentos ontológicos relativamente à escola, também no interior das instituições educativas, sendo, por vezes, difícil de reconhecer os objetivos comuns de cada organização.

5. a complexidade e dificuldade de análise associada aos processos educativos: dada a complexidade dos processos educativos, e das suas implicações individuais e sociais (Kemmis & Edwards-Groves, 2018), torna-se difícil proceder à sua avaliação e crítica. Atualmente, estruturas associadas a lógicas contáveis parecem tornar-se hegemónicas nas instituições escolares, olhando-se, essencialmente, para dados quantitativos associados, por exemplo, a resultados de provas externas que, de algum modo, estabelecem paralelismos entre a qualidade das organizações e a ordenação classificativa nessas provas (Torres Santomé, 2017).

Porém, tais análises correspondem a uma grosseira simplificação das dinâmicas organizacionais, dado que atentam, exclusivamente, numa tipologia de dados, desconsideram os contextos e os processos e, ainda, ignoram outras repercussões da ação de cada um dos estabelecimentos.

Apesar do indicado, verifica-se uma certa tradição de procurar analisar as dinâmicas organizacionais e de gestão, nos contextos escolares, de acordo com uma teoria geral da gestão que é, na realidade, a mobilização, com reduzida ou nenhuma adaptação, dos princípios da gestão empresarial clássica para as organizações escolares públicas ou privadas. Neste domínio, temos a ascensão de lógicas inerentes à competitividade, a processos de racionalidade burocratizante e ao gerencialismo contabilístico, marcadas pela idealização de lideranças unipessoais. A administração escolar estabelece-se, deste modo, como um mecanismo técnico que procura garantir a eficácia e a eficiência das organizações, conferindo, de forma implícita, uma menor preocupação aos alicerces axiológicos das opções tomadas (Ball, 2008; Lima, 2018).

Contudo, importa perceber que a gestão das organizações educativas deve, acima de tudo, corresponder a um processo de deliberação orientado pela e para a ação pedagógica. Por outras palavras, embora existam outras funções implícitas ao trabalho do gestor – por exemplo, coordenação dos recursos (humanos, patrimoniais e financeiros), promoção de um clima profissional adequado, monitorização das dinâmicas organizacionais e didáticas ou representatividade na

comunidade –, estas ficam, em certa medida, subordinadas aos princípios e propósitos pedagógico-educativos (Bolívar, 2019; Gimeno Sacristán (coord), 1995; Santos Guerra, 1987)..

Dada a sua centralidade na gestão escolar, avançarei, de seguida, para uma breve reflexão sobre a educação formal na contemporaneidade

2. A educação na contemporaneidade: uma análise breve

No entender de Kemmis e Edwards-Groves (2018), a estruturação dos sistemas educativos contemporâneos foi marcada por lógicas associadas à previsibilidade e ao planeamento. Decorrente do pensamento moderno característico dos séculos XIX e XX, os sistemas educativos alicerçaram-se num racional que consagrou e legitimou um conjunto amplo de ideias, das quais destaco:

(i) o paralelismo entre a lógica associada à revolução industrial e aquela a partir da qual se edificaram os sistemas educativos;

(ii) a indispensabilidade de uma racionalidade organizativa (similar a qualquer outra organização), tradicionalmente centralizada, que define os desideratos formativos e o planeamento estratégico;

(iii) a existência de uma organização escolar fundamentada

na especialização do conhecimento e da docência, tradicionalmente num sentido multidisciplinar e que conduz a um currículo fragmentado e pouco dialogante;

(iv) a uniformidade de conteúdos e métodos pedagógico-curriculares, ou, em alternativa, uma diferenciação desenvolvida por grupos, como cursos diferentes, turmas com apoios específicos, organização dos estudantes de acordo com determinados níveis ou proveniências socioeconómicas;

(v) uma conceção de avaliação pedagógica similar à avaliação industrial ou da qualidade de um qualquer produto, assente, predominantemente, em lógicas de testagem ou verificação do cumprimento de objetivos pré-determinados.

Penso ser estrutural constatar que tais explicações não reduzem as escolas e estruturas educativas contemporâneas à reprodução, contínua e invariável. Conhecer a história da educação não pressupõe ficar refém dela.

Um conjunto amplo de posicionamentos conceptuais, assim como de opções políticas e/ou organizacionais, têm contribuído para um entendimento mais complexo dos processos educativos e das instituições escolares. Já no século XX – com autores como Dewey, Freinet

e Montessori ou, então, pedagogos lusófonos como António Sérgio, Faria de Vasconcellos e Paulo Freire –, emergiram discursos educativos que contrariavam qualquer ideia de uniformismo teórico e, como consequência, de inevitabilidade organizacional ou praxiológica.

Para entender as propensões sociológicas e políticas que, direta ou indiretamente, interagem com a educação formal, há influências contemporâneas que podem ser tomadas em consideração. Destacarei quatro eixos de reflexão que permitem constatar a repercussão de certas tendências internacionais no contexto português.

O primeiro converge com a (re)elaboração ontológica sobre o que é a escola, os seus propósitos e responsabilidades sociais e, pelo menos em parte, sobre a própria experiência escolar. Como têm evidenciado os trabalhos de Ball (2008), Biesta (2013) ou Eacott (2015), paulatinamente legitima-se uma conceção de escolarização sobretudo centrada na teoria do capital humano. De acordo com tal posicionamento teórico, a escola assumiria, essencialmente, uma capitalização das crianças no sentido de melhor se movimentarem num contexto social que, nas palavras de Sousa Santos (2020), mais não é do que um *oceano de mercadorias humanas*.

De outro modo, por via desta visão mercantilista da educação, a escola assume uma formação convergente com as necessidades laborais de cada contexto geográfico ou período temporal. Ou seja, a escola deveria, acima de tudo, empenhar-se no desenvolvimento de saberes e competências profissional e financeiramente úteis, para que os estudantes, individualmente, se destaquem num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Há, por conseguinte, uma subalternização da educação em relação aos interesses e necessidades económicas. Os conhecimentos escolares e opções curriculares serão, igualmente, entendidos de acordo com esse referencial, hierarquizando-se os saberes tidos como economicamente mais relevantes – que, na atualidade se centralizam no acrónimo STEM – seguidos daqueles com um valor epistemológica e simbolicamente menos relevante: as ciências sociais, as humanidades e as artes (Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Também em Portugal se segue essa tendência internacional, com uma efetiva valorização social da Língua Materna e da Matemática e, anda, com a emergência de componentes curriculares focadas na literacia financeira, no empreendedorismo ou na programação.

O segundo eixo remete para o estabelecimento de lógicas mercantis

entre as comunidades e os diferentes estabelecimentos de ensino.

Com base nas obras de Giroux (2020) e Torres Santomé (2017), reconhecemos uma reconfiguração dos vínculos entre os estabelecimentos de ensino e as populações locais através de referenciais mercantis de serviço-cliente. De acordo com tal moldura teórica, as escolas, à semelhança de qualquer outra instituição, são prestadores de serviços – a instrução. Como consequência, a comunidade local, em particular os pais (em certa medida, também, as crianças e os jovens) e os adultos que frequentam a escola são, exclusivamente, clientes. Isto é, não são, efetivamente, elementos constituintes da organização escolar, mas agentes externos que estão a comprar ou a usufruir de um serviço como qualquer outro. A relação e implicação humana entre as escolas e a comunidade passa a estabelecer-se como uma relação fria, descaracterizada de qualquer humanismo e envolvimento co-partilhado.

Ao reduzir-se a escola a uma mera prestação de serviços, numa lógica de consumo individual dos mesmos, redesenhar-se-á a sua própria função social. A responsabilidade maior da escola torna-se servir bem os seus clientes, porque, se assim não for, corre o risco de os perder. Deixa-se de pensar a intervenção educativa de forma inte-

grada e global. Por oposição, opta-se por uma visão que fragmenta a interação entre a escola e a comunidade em relações individuais com cada um dos sujeitos ou famílias. Os agentes locais deixam de ser considerados. As consequências e as ações comunitárias do estabelecimento de ensino deixam de ser pensadas ou refletidas. A escola deixa, portanto, de servir um bem comum, a nível local, para servir, predominantemente, interesses meramente privados.

De acordo com o que refere Lima (2020), surge o terceiro domínio que creio ser importante discutir: a *desprofissionalização* docente.

Ao existir uma centralidade nas relações e interações formais, como se de uma transição comercial se tratasse, a profissão docente sente essas repercussões. Efetivamente, ao descaracterizar as escolas da sua função social mais alargada – como o envolvimento comunitário, a garantia do direito à educação ou a diminuição das desigualdades sociais – também a função social dos docentes se torna diminuída. Os educadores assumirão, assim, características mais comuns a um qualquer outro funcionário, o que contraria a ideia dos professores como *intelectuais públicos* (Giroux, 2020). Este entendimento pressupõe a existência de um conhecimento específico dos professores, que lhes permite envolverem-se em processos de análise e deli-

beração educativa e social, dado que as suas ações têm o potencial de transformar as distintas comunidades.

Em sentido contrário, tida como uma ação técnica e mecânica, a docência vê-se, então, desprovida do seu estatuto profissional. Convergindo com tal ideia, opta-se por olhá-la como uma ação laboral sem qualquer conhecimento próprio, que não implica competências específicas e, em certa medida, desprovida de desafio intelectual. Reduzindo-se a educação escolar à instrução, rotineira e simples, os professores são, esmeradamente, metamorfoseados em técnicos especializados, sem qualquer responsabilidade social e, por vezes, sem qualquer implicação pedagógica ou curricular (Torres Santomé, 2017).

Já o último eixo de análise diz respeito ao fortalecimento de mecanismos de controlo. Inspirando-me em trabalhos como os de Ball (2008), Barroso (2018), de Bolívar (2019) ou Thrupp e Willmot (2003), destaco que, embora o discurso pareça evidenciar propósitos de descentralização e de maior autonomia dos estabelecimentos de ensino, por vezes oculta lógicas de maior controlo e regulação hetero-impostas. Por conseguinte, as escolas são, hoje, altamente condicionadas por mecanismos burocráticos e, cada vez mais, neo-

burocráticos – dada a crescente influência de estruturas tecnológicas e das plataformas e redes digitais. Num outro sentido, e por influência de conceitos como *accountability*, também se criam formas de validação e avaliação dos processos pós-burocráticos, através dos resultados, da consecução dos objetivos pré-definidos ou dos ‘produtos’.

Para o contexto português, a recente e acutilante análise de Lima (2020) permite compreender como, apesar de um contexto político que parece favorecer uma maior autonomia curricular, continua a perpetuar-se uma efetiva decisão *heterónoma*, isto é, afastada dos contextos locais. Como explicita o autor, é importante prosseguir-se a investigação neste domínio, dado o risco da legislação se consubstanciar em «práticas de autonomia e flexibilidade curricular de tipo insular e meramente técnico, em geral mais imaginadas e verbalizadas – enquanto fabricações das imagens das escolas, sob avaliações institucionais e outras – do que efetivamente praticadas» (Lima, 2020, p.189).

3. A gestão escolar: tensões e/ou desafios

Face aos desafios contemporâneos que facilmente se percebem após

o elencar das ideias anteriores, realço cinco domínios que não poderão ser alheados da ação de um professor-gestor.

Uma prática ecológica em tempos de transformação social e educativa

Como referem Ball (2008), as organizações escolares são amplamente afetadas por estruturas sociais e políticas que interagem em distintos contextos e níveis de influência. Para Bauman (2016), a contemporaneidade é caracterizada por ser uma *sociedade líquida*. Partindo deste pensamento, destaco, como particularidades do nosso tempo, a imprevisibilidade, a interação e reciprocidade em distintas escalas e, com especial pertinência para o presente texto, a paulatina substituição de uma sociedade assente no comum e partilhado por uma sociedade entendida como uma rede de indivíduos.

Este individualismo social e educativo traz profundas consequências para as organizações escolares, com especial impacto no modo como os distintos agentes interpretam a função da escola, enaltecendo, particularmente, os potenciais proveitos individuais (autocentrados?) de cada qual.

Porém, creio ser importante recordar que a escola não tem só responsabilidades para cada um dos estudantes, mas para com a socie-

dade, no seu todo, sendo, também, um sistema fundamental nos processos de transformação social (Giroux, 2020). Como explica Eacott (2015), é estrutural restabelecer-se uma mais profícua e implicada relação de cada escola com a sua comunidade, com quem partilha não só uma conexão geográfica, mas uma relação recíproca de responsabilidade e afiliação afetiva.

Por conseguinte, pensar a gestão escolar num enquadramento ecológico pressupõe assumir que estas organizações são influenciadas por grupos e políticas internacionais, nacionais e contextuais, numa lógica bidirecional. Por esse motivo, os gestores escolares não poderão ignorar o desafio de pensar a intervenção educativa em relação a cada estudante, mas, também, enquadrando-a no seu contexto, atendendo no seu comprometimento na e com a comunidade local.

O desenvolvimento organizacional e profissional

As escolas e os seus profissionais não correspondem a realidades estáticas. Sem perfilhar uma racionalidade que responsabiliza, na totalidade, os gestores escolares pelo dinamismo interno das organizações, ou que idealiza as escolas como espaços em perpétua metamorfose, creio ser inegável reconhecer que tais agentes têm particular responsabilidade nos processos de mudança.

Bolívar (2019) indica que é importante que a direção se envolva no desenvolvimento organizacional das escolas, para que, progressivamente, estes estabelecimentos se vão aperfeiçoando e construindo um *corpus* de saberes praxiológicos que lhe permita melhor planejar e agir educativamente. Para isso, o desenvolvimento profissional de cada um dos elementos é inequívoco. Dada a natureza humana das escolas (Etzioni, 1972), há uma mutualidade entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

Os gestores escolares são, então, desafiados a pensar como poderão contribuir para esses processos. Neste domínio, surgem opções como a avaliação institucional multiperspetivada, a promoção de práticas de supervisão entre pares ou a auscultação dos educandos. Porém, essas dinâmicas não equivalem nem a ações lineares, nem pressupõem uma única perspetiva sobre o que se entende por melhoria, constituindo, pois, um real desafio de gestão.

O envolvimento pedagógico

A centralidade da administração educacional reside num pensamento pedagógico efetivo, o que implica que as restantes funções da gestão sejam orientadas para convergir com as conceções, necessidades e finalidades educativas (pedagógicas, curriculares, didáticas, ...) con-

sideradas (Bolívar, 2019; Gimeno Sacristán (coord.), 1995; Santos Guerra, 1987).

Consequentemente, o trabalho do gestor educacional estabelece-se, acima de tudo, como um empreendimento pedagógico, com consequência efetiva nas experiências didático-curriculares desenvolvidas, que se reprecuem nas aprendizagens dos estudantes e em toda a comunidade educativa. O professor-gestor tem de basear-se num pensamento educativo a partir do qual todas as restantes opções organizacionais decorrem.

De acordo com Lima (2020), a autonomia pedagógico-curricular pressupõe, reciprocamente, uma autonomia organizacional. De outro modo, é apenas uma autonomia de operacionalização curricular, não sendo possível que os estabelecimentos escolares se estabeleçam como locais de construção estratégica do currículo.

Contudo, dadas as tendências internacionais e, ainda, as particularidades nacionais, as dinâmicas de gestão escolar têm, progressivamente, surgido como processos de decisão administrativo-burocrática sem qualquer reflexão pedagógica.

O desafio é desenvolver estratégias e estruturas que possibilitem reunir e articular, adequadamente, a gestão pedagógica com a gestão

organizacional, tornando-as inextricáveis.

O posicionamento ético em tempos de gerencialismo(s)

Na contemporaneidade, assiste-se a uma racionalidade que visa reduzir a ação educativa e, conseqüentemente, a gestão escolar a processos predominantemente técnicos, vazios de qualquer reflexão ética, sociológica ou política. De acordo com tal posicionamento, a administração das escolas corresponde a uma análise meramente racional, suportada por um *corpus* de práticas tidas como universalmente adequadas, quase à prova de gestores, que assegurem melhores resultados estatísticos (Thrupp & Willmott, 2003). As práticas de gestão empresarial são tidas como as mais adequadas, associadas a lógicas de lideranças unipessoais, de *accountability*, de controlo por *stakeholders*.

Todavia, Giroux (2020) e Kemmis e Edwards-Groves (2018) esclarecem que a reflexão sobre os procesos educativos e as dinâmicas organizacionais das escolas não pode descurar os seus alicerces axiológicos. Por conseguinte, é fundamental que a gestão escolar seja «eticamente comprometida com os valores da igualdade e da cidadania democráticas, em busca de formas mais justas de organizar e governar as escolas, mesmo sendo estas mais difíceis de contabili-

zar e, no limite, incomensuráveis» (Lima, 2018, p. 137).

A responsabilidade democrática

As organizações escolares são, hoje, enformadas por estruturas organizacionais provenientes de outros campos de atuação. De algum modo, as organizações escolares portuguesas, nomeadamente os agrupamentos de escolas, são condicionadas por esse posicionamento. Neste âmbito, destaco, como exemplo ilustrativo, o cargo de diretor, em detrimento do conselho diretivo.

Esta referência é importante porque ilustra o modo como esses princípios de gestão se focam na eficácia e na eficiência. A existência de cargos unipessoais cria a ideia de uma maior rapidez e qualidade das decisões tomadas, porém esses processos deliberativos ficam igualmente marcados por uma reduzida democraticidade.

As dinâmicas democráticas são, por vezes, tidas como redundantes, como morosas, que não fazem mais do que complexificar e prejudicar os processos de gestão. Porém, temos consciência que não é possível educar para e em democracia se não se privilegiar a experiência democrática. Não é possível educar democraticamente se a escola não for ela mesma democrática (Biesta, 2013; Santos Guerra, 1987). É, assim, imperioso que a ação de gestão estabeleça um compromis-

so com a democracia, os seus valores, princípios e práticas. A gestão escolar não pode ignorar a sua implicação e responsabilidade em educar democraticamente os educandos. Não pode desconsiderar a reflexão sobre como a escola (qualquer escola) se compromete com os valores democráticos e se assume, ou não, como um ímpeto democratizador da própria sociedade.

Considerações finais

A natureza ensaística do presente texto tinha como intenção, sobretudo, avançar com uma reflexão sobre os desafios contemporâneos da gestão educacional, a partir de uma análise cruzada das especificidades das organizações escolares e dos aspetos que caracterizam os sistemas educativos e as instituições escolares.

Como palavras últimas, destaco a incompletude destas páginas. Efetivamente, não foi possível detalhar o posicionamento a propósito das distintas temáticas abordadas nem, igualmente, identificar a totalidade dos desafios da gestão educacional do tempo presente.

Ainda assim, acredito que a discussão avançada poderá contribuir para um diálogo mais direto com os professores-gestores, que estão a desenvolver o seu trabalho em múltiplos contextos escolares; e facilitará, eventualmente, outras abordagens neste campo de estudos, ora

provenientes de teorizações, ora decorrentes de trabalhos empíricos, identificando-se linhas de investigação possíveis.

Referências Bibliográficas

- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, 1075-1097.
- Bauman, Z. (2016). Education in Liquid Modernity. Em A. Darder, P. Mayo, & J. Paraskeva (Edits.), *The international critical pedagogy reader* (pp. 109-117). New York: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Oxon: Routledge.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de lideraazgo pedagógico*. Madrid: Editorial Arco.
- Duarte, P. (2017). *As instituições de ensino superior como escolas reflexivas: Colaboração e desenvolvimento em supervisão na formação inicial de professores e educadores de infância*. Projeto de Mestrado, ESE-IPP, Porto.

- Eacott, S. (2015). *Educational Leadership Relationally*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Etzioni, A. (1972). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Gimeno Sacristán (coord.), J., Fernández, F. B., Salinas, B., & Alonso, A. S. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing.
- Guerra, S., & A., M. (1987). Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 3-11.
- Kemmis, S., & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-6433-3
- Lima, L. C. (2018). Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 129-144.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 172-192.
- Sousa Santos, B. (2020). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Thrupp, M., & Willmott, R. (2003). *Education management in managerialist times: Beyond the textual apologists*. Maidenhead: Open University Press.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

Notas biográficas:

Pedro Duarte é doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, com uma tese intitulada «A escola como espaço de construção de cidadania: contributos do currículo para a educação para a cidadania em contexto escolar». Concluiu, também, o mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação – Especialização em Administração das Organizações Educativas e o mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Tem colaborado como docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, nomeadamente em unidades curriculares associadas, entre outras, aos campos de estudos do desenho e desenvolvimento curricular, das políticas educativas e da gestão escolar.

Autor de diferentes artigos e ensaios, a sua produção tem visado sobretudo

temáticas relacionadas com desenvolvimento curricular, organização educativa, educação cidadã e, ainda, formação e identidade profissional docente. Destaca-se, igualmente, o livro «*Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*».

É investigador integrado no inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação) e investigador colaborador no CITCEM (Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»).