

Pedro Duarte

Viagens pela Escola

Organização e funcionamento
da instituição escolar portuguesa



Ficha técnica

Título: Viagens pela Escola

Subtítulo: Organização e funcionamento da instituição escolar
portuguesa

Autor: Pedro Duarte

Nota de Abertura: Dora Fonseca

Prefácio: Fernando Diogo

Ilustração da capa: Carolina f.

Design gráfico: Furar o Cerco

Revisão de texto: Ana Isabel Moreira

ISBN: 978-989-33-4709-6

Edição: Furar o Cerco, 2023

furarocerco@gmail.com



Todos os direitos reservados. © Pedro Duarte e Furar o Cerco

Pedro Duarte

Viagens pela Escola

Organização e funcionamento
da instituição escolar portuguesa

Índice

NOTA DE ABERTURA	6
PREFÁCIO	9
INTRODUÇÃO	22
A ESCOLA E OS PROPÓSITOS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEMOCRÁTICOS	30
A educação escolar como antecâmara de histórias individuais	38
A educação escolar como antecâmara de histórias coletivas	50
A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO ANTECÂMARA DE NOVOS FUTUROS	58
A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA E DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	62
Contextualização histórica dos sistemas educativos	65

ORGANIZAÇÃO ATUAL DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	93
As escolas em Portugal: organização e funcionamento	108
As escolas entre políticas educativas: que caminhos, que tensões?	126
Tendências nas políticas educativas internacionais	138
Fundamentos estruturantes das políticas educativas	144
DESENHAR A GESTÃO ESCOLAR: ENTRE O GERENCIALISMO PÓS-DEMOCRÁTICO E A GESTÃO EDUCATIVA	165
Gerencialismo pós-democrático nas organizações escolares	173
Gestão pedagógica: recuperar a o discurso democrático e educativo	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
FONTES INSTITUCIONAIS	240

Nota de Abertura

É um privilégio ter prioridade na leitura do livro do Pedro Duarte para poder anunciar de como esta *viagem* pela escola permite, tal como o próprio autor propõe, um encontro com múltiplos olhares sobre e para a escola, em diferentes perspetivas, tempos e espaços, numa abordagem predominantemente educativa e sociológica. O autor, ciente de que não pode dar explicações simplistas para fenómenos complexos que atravessam as organizações educacionais e as sociedades contemporâneas, posiciona-se na perspetiva de quem quer compreender e, nesse sentido, convoca diferentes *lentes* para analisar o fenómeno educacional. É uma busca que o próprio autor procura fazer e que conduz o leitor no trajeto da reflexão crítica, com múltiplas interconexões, favorecendo a indagação sobre conceitos *naturalizados* e revelando as dimensões sistémica e ecológica dos processos educacionais.

Trata-se de assumir que a *viagem* é longa e difícil, mas que pode trazer grandes transformações, em especial para a dimensão humana e social. O trajeto das *viagens* pela escola, com a integração de diferentes capítulos que em princípio

obedeceriam a uma sequência lógica e complementar, não é, efetivamente, um percurso linear. Mas, pelo contrário, enquanto leitores, fazemos um exercício de movimento em espiral, de construção de conhecimento a partir das reflexões propostas pelo autor. Este convoca a abordagem histórico-social para provocar a indagação de como os tempos, os lugares e os atores impactam a forma como a escola se edifica e se desenvolve. Revela a dimensão política e económica enquanto elementos centrais na (re)configuração da organização e da gestão educacional nos seus vários planos, bem como os caminhos que os atores podem ser levados a seguir. Nos tempos contemporâneos, em que a democracia parece estar em perigo, esta obra traz uma mensagem forte que remete para a transformação, para a mudança de sentidos. Em contextos fortemente hegemónicos e homogeneizantes, enraizados no ideário neoliberal, o autor sinaliza a possibilidade de a educação constituir a força impulsionadora para movimentos contra-hegemónicos, capaz de reavivar os princípios democráticos e humanistas. Nas palavras do autor, “entender as escolas como *antecâmaras de*

novos futuros” e, ali, poder mudar o curso da *viagem* para evitar chegar a cenários previsíveis, mas não desejáveis.

Por fim, assinalo que esta produção aparece claramente vinculada às *viagens* do próprio autor e assume-se como uma reorganização dos múltiplos conhecimentos que foi construindo ao longo do seu percurso académico e profissional.

Dora Fonseca

PREFÁCIO

Nesta obra, o autor parte da consideração do importante papel da educação formal na configuração do futuro. Porque a educação conta na determinação das nossas histórias individuais, uma vez que os conhecimentos, a educação moral e o desenvolvimento da personalidade dela resultante se refletem na nossa compreensão do mundo e no modo como nele/perante ele nós agimos. Mas conta igualmente para a determinação da nossa história coletiva, através do seu papel construtor de identidades coletivas e criador de sentidos comuns (premissas éticas, de raciocínio e conceptuais que tomamos como verdadeiras) que se revelam fundamentais para o modo como, coletivamente, analisamos o presente e concebemos projetos de futuro. Meirieu (2004:36)¹ diz-nos que “a escola é, em primeiro lugar a instituição que faz do futuro o seu princípio” e que “é uma criação dos homens para dar corpo à continuidade do mundo”,

¹ Meirieu, Ph. (2004), *En La Escuela Hoy*, Barcelona: Octaedro

encarnando o passado no presente para projetar-se no futuro, ao transmitir às novas gerações os meios que lhes permitam assegurar, ao mesmo tempo, o seu futuro e o futuro do mundo.

Ora, o conhecimento, a educação moral, o sentido do desenvolvimento individual e os sentidos comuns trabalhados na educação escolar, enquanto construtos historicamente condicionados, estão, em grande medida, dependentes da(s) ideologia(s) educativa(s) que ditam, a cada momento, o *telos* educativo, isto é, as suas grandes finalidades. Esta dimensão teleológica –aquilo para que serve – é a razão de ser da educação, “a justificação através da qual se associa à ideia de progresso. Neste sentido é normal representarmos a educação como estando sobrecarregada de possibilidades, a salvação laica, como o meio para conseguir trespassar o status quo que nos é dado, rasgar limites e impulsionar a realidade de cada indivíduo para além das possibilidades que lhe são dadas” (Sacristán, 2002: 10)². E se “a principal tarefa da política democrática consiste em estabelecer a mediação entre a

² Sacristán, J.G. (2002), *Educar e Conviver na Cultura Global*, Porto: Edições ASA

herança do passado, as prioridades do presente e os desafios do futuro” (Innerarity, 2011:11)³, cabe à educação escolar garantir esse nexos inteligente com o futuro, articulando intergeracionalmente a sociedade na configuração de “um horizonte comum de sentido no qual se articulem as expectativas individuais com o progresso coletivo” (*Idem*, p. 151).

Desde meados do século XX, a articulação entre a racionalidade do mercado e o neoliberalismo têm vindo a consolidar-se como o senso comum dominante, erigindo as lógicas meritocráticas e uma receita simplista em torno do mercado livre, da desregulação e da privatização como panaceia para todas as dificuldades que vão vivendo os sistemas educativos que, propositadamente, se exageram, tendo em vista forçar, em cada sistema educativo específico, transformações de acordo com a cartilha neoliberal-mercantilista que poderosas organizações transnacionais advogam e divulgam: introdução de lógicas individualistas e de competição no funcionamento da escola e na relação entre

³ Innerarity, D. (2011), *O Futuro e os Seus Inimigos*, Alfragide: Teorema

escolas; colonização do discurso educativo pelo discurso económica; *standardização* de processos pedagógicos e de gestão escolar; centração do currículo escolar no conhecimento economicamente útil; multiplicação de mecanismos de quantificação, comparação e *accountability*; a “livre escolha”; redução de custos e diminuição do investimento dos Estados; deslegitimação das políticas igualitaristas e das práticas de discriminação positiva; modalidades mais ou menos tímidas de privatização. A educação deixa de ser pensada como um bem público e um direito dos cidadãos, um investimento estratégico na justiça social e no progresso das sociedades, ligada indelevelmente ao conceito de democracia e, em resultado da disseminação da cultura empresarial no campo educativo, passa a ser entendida como um serviço. Neste contexto, dá-se uma clara sobrevalorização de metas, indicadores e resultados quantificáveis, reveladora de uma racionalidade instrumental, que anda de par com a obsessão pela monitorização e a avaliação. O planeamento avaliável e o controlo pela monitorização/avaliação transformam-se, assim, nas funções predominantes de gestão curricular e pedagógica. Torna-se,

também, notória uma excessiva centração nos resultados quantificáveis da educação, em nome da qual se recomenda quer o estudo da eficácia do trabalho pedagógico e das medidas de apoio aos alunos quer a rentabilização dos recursos, numa lógica eficientista de custo-benefício.

Fazer educação como manda a cartilha neoliberal-mercantilista tem consequências nefastas do ponto de vista daquilo que pode chamar-se a matriz histórica da escola de inspiração iluminista/liberal (acender em cada ser humano a luz da Razão, completando-lhe a sua humanidade; construir uma cidadania que habilitasse a uma intervenção esclarecida na vida social e política; criar uma sociedade mais justa através da igualdade de acesso à instrução e à cultura; promover o progresso material e cultural da sociedade) e que nesta obra se encontram abundantemente referidas: legitimação do sentido comum ligado à produtividade, em detrimento dos demais âmbitos da ação humana; inculcação da ideia de exclusividade da responsabilidade individual pelos êxitos e pelos fracassos, em detrimento “de outras concepções sobre as relações sociais, mais focadas na colaboração ou no compromisso partilhado em relação ao bem-público”;

reconfiguração do conceito de liberdade reduzindo-o à noção de interesse próprio, em detrimento da ideia de responsabilidade social. Instrumentalizando, também do ponto de vista axiológico, a educação escolar aos desígnios duma economia supostamente independente de decisões e interesses dos grupos sociais hegemónicos, o neoliberalismo acarreta o empobrecimento da sua vinculação à cidadania democrática e emancipação dos indivíduos.

Mas o autor sabe que a necessária crítica contundente à ideologia liberal e do mercado e suas ramificações na educação escolar e a consequente recusa dos discursos mercantis e gestionários, tem de vir acompanhada da procura de outros pressupostos que abram rumos novos.

Evidentemente, seria preciso questionar o *status quo* mais abrangente: o modelo de desenvolvimento económico em curso, as suas reais motivações e seus efeitos aos mais diversos níveis. O que já nem seria assim tão revolucionário se atentarmos nas palavras do então Presidente da Comissão Europeia: “Tornou-se insustentável considerar o «crescimento económico a todo o custo» como a verdadeira via de conciliação entre progresso material e equidade, respeito pela

condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras” (Delors, 1996:12). Denúncia que vem de par com um otimismo porventura desmesurado relativamente ao papel da educação: “Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (Delors, 1996:11)

No quadro da revitalização do discurso político sobre a educação e o seu sentido, regressar, renovar e fortalecer um pensamento educativo sobre a educação pode ser um primeiro e decisivo passo. Creio que nos faltam abordagens que abarquem a complexidade dos fenómenos educativos e que nos permitam tomar consciência dos compromissos que precisamos de assumir se queremos contribuir para superar, não as carências e problemas imediatos, mas a desigualdade, a irracionalidade e a injustiça. E isso, a meu ver e antes de tudo, obriga a repensar o modelo e as missões da escola. É curioso, aliás, verificar, que o modelo de escola, inspirado no modo de produção fordista, não é questionado pelas políticas neoliberais. Mas o seu redimensionamento, no sentido de

deixarem de ser demasiado grandes e impessoais e permitirem a criação de estruturas com mais capacidade para se preocuparem com os alunos é algo a reivindicar.

Quanto às missões da escola, poderia sintetiza-las numa frase: preparar os jovens para construírem a sociedade de amanhã, implicando, simultaneamente: (i) libertá-los da sua circunstância e ajudando-os a construir a sua subjetividade em sólidos princípios éticos; (ii) capacitá-los para uma cidadania esclarecida e responsável; (iii) promover o pleno desenvolvimento das suas potencialidades; (iv) fornecer-lhe uma vivência democrática continuada e inscrita no funcionamento escolar, baseada: no respeito mútuo; na tolerância; na liberdade; no pluralismo; na justiça; na participação; na solidariedade; na racionalidade comunicativa; (v) dotá-lo dos conhecimentos e das técnicas essenciais à sua adaptação crítica e criativa ao mundo social e à sua autorrealização. Parto do princípio de que na formação dos cidadãos de um Estado democrático para um mundo solidário, a instituição escolar deve conjugar integração, emancipação e promoção da humanidade nos jovens.

Evidentemente, tomamos aqui a educação como um direito que “tem uma importância que se projeta para além do seu conteúdo, ao depender dele a possibilidade de exercer outros direitos, assim como o grau em que podem realizar-se os direitos civis, os políticos, os sociais e os económicos. Isto equivale a dizer que o direito à educação afeta as possibilidades de realização como pessoa, ao poder exercer plenamente a cidadania e a capacidade de integrar-se como membro útil na sociedade”(Sacristán, 2008: 125-126).⁴

A educação escolar surge, estreitamente vinculada à democracia, a emancipação e a transformação social e as escolas orientadas para a justiça social. o conceito de democracia liga-se, necessariamente, à procura da igualdade e da justiça social, o que implica não apenas combater e diminuir as desigualdades, mas sobretudo mudar as condições que as geram. neste sentido. A procura da justiça social implica repensar de modo global o modelo de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, ainda que prevaleça um

⁴ Sacristán, J.G. (2008), *A Educação Que Ainda É Possível. Ensaios sobre a cultura para a educação*, Porto: Porto Editora

entendimento segundo o qual as questões educativas e as questões de justiça social pertencem a categorias diferentes. O tema da justiça na educação formal adquire importância se, como Connell (1997: 18-22), tivermos em conta: (i) a dimensão dos sistemas públicos de ensino e o facto de “o número de pessoas que obtêm os seus benefícios ir diminuindo à medida que nos aproximamos do vértice da pirâmide”; (ii) a importância crescente do conhecimento organizado como componente do sistema produtivo e a expansão do modelo «profissional» no mundo do trabalho; (iii) a definição da educação como «empreendimento moral» que exige o carácter moral das instituições educativas, sob pena de degradação da qualidade da educação.

Ligando-se ao objetivo de elevar a dignidade dos indivíduos, através do acesso à cultura e do maior desenvolvimento possível das suas potencialidades pessoais, a educação é um direito de todos os seres humanos que “pelo menos por palavras, ninguém se atreve a questionar” (Sacristán, 2005: 69).

Ora, considerar a educação um direito universal pressupõe a igualdade educativa, pois, de outro modo, não

estaria a garantir-se o mesmo direito a todos. Igualdade educativa que é incompatível com práticas seletivas. Esta contradição entre a educação como um direito e a seletividade na escola básica é explicada por Gimeno Sacristán (2000: 45) como um “conflito entre a presunção moderna de que a escola é uma oportunidade de libertação e a pulsão antropológica e pedagógica pré moderna de submeter o sujeito ao regime disciplinar escolar”. Deste modo, uma série de obstáculos, controlos e regras funcionam como filtros que negam a muitos um direito que se lhes reconhece discursivamente. Esta seletividade que torna excludente a escolaridade obrigatória constitui um contrassenso, na medida em que “um nível obrigatório não pode classificar para hierarquizar e separar, precisamente aos que mais meios e atenção reclamam para cobrir os níveis básicos dos seus direitos” (Sacristán, 2000: 46). Mas, ainda que o nexó entre educação e democracia possa ser estabelecido numa base puramente retórica a verdade é que a educação, sendo “um direito da segunda geração” não deixa de ser também “um dos lugares naturais de aplicação dos direitos humanos” (Estevão, 2000: 44) e não pode alhear-se da sua contribuição para a criação de espaços públicos mais

democráticos. Ora, a democracia depende de condições como a livre expressão e circulação de ideias, a capacidade de análise, o uso da reflexão crítica, o apego aos valores democráticos e atitudes de valorização da dignidade humana e dos direitos dos indivíduos. Condições estas que reclamam não apenas a eliminação da seletividade na educação básica, mas também uma escola cuja ordem política interna se caracterize pela democraticidade e participação dos alunos.

Na sua articulação com a democracia e os direitos, a justiça traduz-se, pois, na igualdade. Este é também o entendimento de Connell (1997: 24) que, abordando o conceito de justiça em termos de “justiça distributiva”, na esteira de Walzer e John Rawls, o define “como um problema de honestidade na distribuição, cujo critério normal é a igualdade”.

Sendo correlativa da dignidade comum dos seres humanos, a igualdade é também uma condição necessária da integração social dos indivíduos e da paz social. Muito para além de quaisquer considerações utilitaristas de ordem moral, económica ou política, estas são as razões que erigem a igualdade num desígnio que a escola não pode abandonar, sob

pena de se trair. Efeito idêntico acaba por ter a tentativa de conciliação entre a escola para todos e a qualidade, que se exprime numa postura de reivindicação de uma excelência universal que, sendo inatingível nas condições de uma escola de massas em crise, tenderá a ser apenas excelência, com o conseqüente agravamento da seletividade escolar. Isso mesmo reconhece Rodrigues (2001: 19), quando afirma que “ao falar-se de educação apropriada e de alta qualidade para todos os alunos, independentemente do tipo e da origem das suas dificuldades, situa-se a educação inclusiva numa norma elevada e que pode ser considerada inatingível e utópica”.

E é nesta perspectiva que se coloca a premência de retomar a questão da igualdade educativa, na sua relação com o currículo, a avaliação e a organização escolar e em articulação com a questão da democratização das sociedades.

Fernando Diogo

INTRODUÇÃO

Este texto corresponde ao trabalho que desenvolvi quer como investigador⁵, quer como docente no âmbito das práticas profissionais e centra-se nos sistemas educativos, na organização escolar e no seu funcionamento. Trata-se de uma análise que tem como ponto de partida dois capítulos que constituíram o corpo da tese e aos quais, entretanto, se juntaram três novos capítulos focados na relação mais direta entre a escola e as estruturas políticas e os processos de gestão.

Por isso, este livro apresenta um olhar problematizador relativamente às realidades educativas, sobressaindo o modo como os estabelecimentos de ensino são amplamente influenciados por estruturas, ideias e agendas mais amplas que pululam no espaço nacional e internacional. De facto, o seu propósito central remete para uma tentativa de enquadrar a caracterização das organizações escolares portuguesas à luz das tendências globais no domínio das políticas (educativas)

⁵ Nomeadamente no âmbito do doutoramento em Educação

que, em larga medida, ajudam a explicar a vivência escolar cotidiana.

Partindo, por exemplo, de Giroux (2020) ou Saltman (2018), percebemos que, na contemporaneidade, ressurgem discursos marcados por concepções positivistas ou neopositivistas do conhecimento, que defendem análises mais ou menos técnicas e asséticas da realidade escolar. De acordo com tais posturas, essa mesma realidade é um fenómeno que se pode estudar de acordo com métodos rigorosos e objetivos que, tradicionalmente, visam uma explicação detalhada, ainda que, também por isso, conduzam a desenhos particularmente fragmentados dos contextos educativos.

Neste livro, não subscrevo nenhuma dessas premissas. Nego, assim, uma vocação assética ou neutral em relação à educação, os seus sistemas, organizações e agentes. Nego-o por dois motivos. Em primeiro, porque, como educador, professor numa Escola Superior de Educação e investigador em educação, tenho uma relação profundamente próxima e implicada. Assim, quando discuto temas associados à educação não o faço de forma desapegada ou desinteressada. Faço-o porque estou emocionalmente envolvido, porque

estou eticamente comprometido, porque acredito, verdadeira e apaixonadamente, que a educação pode ser – como melhor explicarei no primeiro capítulo – uma antecâmara para contruirmos, coletivamente, futuros mais esperançosos e mais belos. Neste sentido, um discurso neutral em relação à educação, da minha parte, seria uma impossibilidade. Em segundo, porque a educação é, também, assumidamente política. Com este documento, aspiro, acima de tudo, a despertar inquietações, potenciar ideias, instigar ações. Não apresento respostas ou soluções; acredito, aliás, que fazê-lo corresponderia a uma atitude contrária ao que defenderei, com uma disposição paternalista que, admito, muito me desconforta. Mas espero poder contribuir para aprofundar o diálogo sobre educação, para criar discursos ou novas formas de entender os sistemas e os seus estabelecimentos.

Alerto, contudo, que assumir um discurso implicado não deverá ser confundido como um olhar sectário ou partidarizado. Efetivamente, há um esforço, contínuo, ao longo do texto, de trazer para o discurso um conjunto amplo de trabalhos e referências que possibilitem não só suportar a minha argumentação, mas, também, integrar distintos

posicionamentos. Este encontro com outros olhares parece-me fundamental, dado estabelecer-se como um caminho possível para compreendermos outros posicionamentos, outras reflexões, outros modos de interpretar as realidades educativas. Depois, creio que é nesta composição articulada de trabalhos que conseguimos, mesmo que parcialmente, compreender tendências internacionais e, assim, perceber o modo como os desafios contemporâneos em educação necessitam de ser analisados e discutidos num duplo olhar constante: a escala de cada uma das escolas e dos seus agentes em interação com a análise das agendas, discursos e políticas internacionais.

Acredito que este é o contributo mais relevante deste trabalho: a tentativa de articular e relacionar a realidade portuguesa com os desafios que são sentidos a uma escola global - marcados por esforço hegemónico partilhado por diferentes instituições e grupos políticos (Apple, 2012; Teodoro, 2017). Esta concertação ideológica torna-se, por vezes, invisível e impercetível, pela sua força hegemónica e pelo modo como nós, por vezes sem nos apercebemos, nos apropriamos dos seus conceitos e os integramos

instintivamente. Ainda assim, estas tensões são sentidas diariamente, por diretores, professores e alunos. Com este texto, procuro, então, evidenciar como estas correntes ideológicas e políticas trilharam os seus percursos à escala internacional, como conseguem condicionar a nossa interpretação dos fenómenos educativos e, por isso, temos dificuldade em estabelecer conceções ou posicionamentos contra-hegemónicos. Porém, e apesar de reconhecer que é difícil, assumo, esperançosamente, que tal é possível.

Acrescento que, e como tem sido reconhecido por diferentes autores (Biesta, 2010; Castro, 2019; Chomsky & Watersone, 2021), esta força motriz das políticas educativas não está isolada. Na realidade, há uma relação entre aquelas que são as políticas educativas, em sentido estrito, e aqueles que são os alicerces ideológicos mais amplos, que tanto condicionam as políticas sociais, como procuram reconfigurar a forma como interpretamos a realidade, nós mesmos e a nossa relação com os outros (Sandel, 2012; 2020). Precisamos, então, de estar conscientes destas influências político-ideológicas para conseguirmos compreender os fenómenos e

as organizações escolares de acordo com estas interações e influências mútuas que marcam a realidade contemporânea.

Assumindo esse propósito, procurei organizar este livro em cinco capítulos complementares.

Início com um primeiro capítulo focado nos propósitos dos sistemas educativos e de cada uma das organizações escolares. Argumento sobre a necessidade de assumirmos uma finalidade ampla para as realidades educativas, para que não fiquem aprisionadas em discursos (Scapp, 2016) ou racionalidades instrumentais, marcadas pela ascensão e legitimação das teorias do capital humano (Saltman, 2018). Em oposição, avanço com uma proposta transparente: entendermos as escolas como *antecâmaras de novos futuros*. De acordo com esta premissa, defendo que devemos salientar o facto de as escolas terem uma influência determinante no modo como cada um de nós, individual e coletivamente, vive a sua história e reconstrói novas histórias. Este posicionamento alerta-nos, desde logo, para o reconhecimento de que a escola não é, apenas, um tempo de desenvolvimento individualizado ou de promoção de competências ou conhecimentos

economicamente úteis. É, acima de tudo, um espaço onde temos a possibilidade de deliberar e construir novos futuros.

Surgem, depois, dois capítulos de natureza mais descritiva. No segundo capítulo, procuro enquadrar histórica e juridicamente o sistema educativo português. Para isso, faço uma apresentação histórica dos entendimentos sobre educação em diferentes períodos, para que se compreenda que não existe uma feição única e intemporal destas organizações. Em seguida, apresento com algum detalhe a construção do sistema educativo português, de acordo com a sua história. No capítulo subsequente, também a propósito da realidade nacional, explano modos de organização e funcionamento típicos do sistema português, numa espécie de esboço das realidades escolares.

O quarto capítulo é onde se inclui um suporte ideológico e político amplo sobre os fenómenos educativos mais evidente. Aqui, tento esclarecer quais são as tendências políticas internacionais, destacando cinco eixos que me parecem prioritários: i) investimento nas componentes curriculares economicamente úteis; ii) centralidade na redução de custos e responsabilização privada; iii) aumento da privatização e

mercantilização; iv) crescimento da competitividade e da desregulação; v) reforço de mecanismos de *standardização*, quantificação, comparação e *accountability*.

Para terminar, acrescento uma reflexão mais particular sobre os processos de gestão nos contextos escolares, problematizando a ideia de *gerencialismo pós-democrático*. Igualmente, procuro propor outros percursos possíveis, de forma a revitalizar o compromisso das escolas com a democracia e com a aspiração de melhores futuros.

A ESCOLA E OS PROPÓSITOS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEMOCRÁTICOS

Como relembra Giroux (1999), há um conjunto de questões que são essenciais na construção e no desenvolvimento de um projeto pedagógico, nos diferentes contextos escolares:

Que tipo de alunos é que uma escola pretende produzir? Qual é a visão ético-política que define o conhecimento, o carácter e a prática significativos? Que visão da sociedade e do futuro é pressuposta nas práticas pedagógicas, nas relações sociais, nos valores e nos currículos legitimados pela escola? (pp-73-74)

Para o autor, a escola assume responsabilidades éticas que implicam a reflexão sobre a sociedade e a sua própria relação com essa sociedade, a legitimação do conhecimento e o reconhecimento de que as práticas pedagógicas influenciam, e são influenciadas, pelo contexto histórico e político. A este propósito, Harari (2017) corrobora a impossibilidade de se pensarem as estruturas sociais sem se considerarem os aspetos relacionados com a ética, porque tal pressupõe a

constatação das implicações, em sentido micro e macro, da ação humana.

Neste sentido, a escola não pode ser entendida como uma organização que se encontra à margem da sociedade (Apple, 2013; Bernstein, 2003a; 2003b), mas antes deverá ser conceptualizada como uma organização que integra a (e faz parte da) vida de cada um (Alarcão, 2001). Aí, a educação tem de ser compreendida como «um processo de vida e não a preparação para a vida futura» (Dewey, 1998, p. 230), implicando, desde logo, a assunção da cidadania de todos os alunos.

De modo complementar, Marshall (1967) defende que as instituições educativas possibilitam a garantia do bem-estar individual, a participação de cada indivíduo na sua comunidade e a salvaguarda da herança cultural. As escolas e os sistemas educativos/escolares são, assim, *elementos centrais* em qualquer sociedade: espaços associados à formação da identidade individual e coletiva, de transformação social, de construção, legitimação e confronto cultural e de (determinados tipos de) conhecimento (Apple, 2013). Por inerência, os sistemas educativos de cada sociedade emergem

como estruturas essenciais ao regime político (Aristóteles, 1998; Althusser, 1999) e, nos países democráticos, como organizações vitais para o desenvolvimento e fortalecimento da democracia e da participação social (Apple, 2013; Dewey, 2004).

Por conseguinte, o sistema educativo, nas suas múltiplas dimensões, tem particular relevância quando evidencia uma «união entre educação e democracia» (Correia, 1999, p. 82). É, de facto, no seio desta relação que também se pode contribuir para uma formação, de cada um dos estudantes, que potencie o desenvolvimento pessoal e social, indispensável para a afirmação da sua agência e, de modo convergente, da sua cidadania democrática (Biesta, 2010).

É necessário, pois, contrariar orientações normativas e estruturas legais que, direta ou indiretamente, contribuem para a consolidação de um sistema segregador, que agrava as desigualdades sociais, económicas e culturais, que fomenta valores éticos assentes no individualismo, na competição, no *darwinismo social*, circunscrevendo a educação à instrução irrefletida, acrítica e apolítica (Giroux, 2014, Saltman, 2018), que dificulta o trabalho sistemático na formação cidadã dos

mais jovens. Neste domínio, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) evidencia, desde logo, esta preocupação, assumindo a importância do:

desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (artigo 2.º, n.º 5)

Porém, e em diálogo com diferentes trabalhos (por exemplo: Carr, 1999; Giroux, 2020; Harari, 2017; Sandel, 2022), sabe-se que as sociedades democráticas, e por inerência os seus sistemas educativos, estão, na contemporaneidade, sujeitos a múltiplos desafios sociais e políticos. Entre eles, destacam-se:

- i. a (re)ascensão de partidos de tendências autoritárias que encontram no contexto atual, de ‘pós-verdade’, de desigualdade económica e de receios sociais, um período histórico favorável à sua afirmação;
- ii. a consolidação de uma conceção meramente formal da democracia e dos seus processos; uma

ideologia centrada no individualismo, associada a uma descrença nas instituições e nos valores democráticos, legitimadora, por sua vez, de interações sociais marcadas pelas lógicas do mercado;

- iii. a perpetuação de comportamentos particularmente danosos para o planeta e para a vivência em sociedade, nomeadamente a poluição que agrava as alterações climáticas, as ações políticas que instigam a divisão interna e perpetuam as desigualdades, os processos de participação social livre condicionados, por vezes com violência, pelas forças de segurança, entre outros.

Face ao apresentado, parece ser especialmente importante, hoje, pensar-se, discutir-se e investigar-se a forma como a escola, e em particular o currículo, contribuem para a formação cívica, democrática e cidadã das crianças e dos jovens de cada país (Heater, 2004a). É neste contexto, então, que se justifica a presente reflexão, como mais um elemento

para se aprofundar o debate em torno dos contributos do sistema educativo (dos seus agentes, das suas instituições e, em particular, do seu currículo) para a educação cidadã, reconhecendo-se, inevitavelmente, as implicações daí decorrentes nos múltiplos sistemas sociais que ultrapassam as barreiras da escola.

Como ficará patente ao longo das páginas seguintes, a organização escolar e o currículo, além de se relacionarem com questões epistemológicas, implicam-se em reflexões ontológicas e axiológicas associadas àquilo que é a especificidade humana e os seus valores e, ainda, ao modo como a escola interage com estas temáticas e, implicitamente, age e educa sem as ignorar.

Por isso, importa analisar a educação formal em diálogo com a ação e intervenção cidadãs (na sua dimensão humana, social, ética, política, cultural, ...) de cada um dos agentes, num processo que não só visa consciencializar os estudantes face à realidade envolvente, mas, igualmente, facultar-lhes recursos para a afirmação da sua agência, facilitando a construção de uma cidadania crítica e promotora da mudança social (Freire, 1967; 1970; 2011; 2013; Giroux, 2011; 2014; 2018).

A este propósito, convoco um recente trabalho de Biesta (2022) que nos alerta para a diferença entre empoderamento e emancipação, em contexto escolar. De acordo com o autor, o primeiro conceito liga-se à promoção de competências e conhecimentos que permitem aos estudantes participarem nas estruturas sociais e políticas pré-existentes. Por outras palavras, foca-se no desenvolvimento de saberes que contribuam para que as crianças possam agir no mundo, sem serem por ele dominadas, recorrendo até aos sistemas e saberes previamente instituídos. Por seu turno, a lógica da emancipação não fica dependente das estruturas e discursos prévios. Pelo contrário, a lógica da emancipação visa, através das experiências escolares, criar condições para as crianças conseguir desafiar as racionalidades, os sentidos comuns e as próprias estruturas sociais anteriores. Recorrendo a uma ideia já apresentada, a emancipação não cria condições para que as crianças não sejam dominadas pelo mundo, antes instiga a construção de novas formas de entender, agir e transformar esse mesmo mundo.

Creio que, a este propósito, é importante reconhecermos que tal postura não é, exatamente, um contributo único do

pensamento de Biesta. Efetivamente, em múltiplos trabalhos, Paulo Freire avançava já com a postura educativa emancipatória, que assumia a possibilidade de transformação social. Essa ideia freireana foi expressa com transparência na obra *A educação na cidade* (2001), quando o autor explica que:

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um espaço-tempo de possibilidade, e não um espaço-tempo que nos determina mecanicamente. O que eu quero dizer com isso é que, no momento em que entendo a história como possibilidade, também entendo a sua impossibilidade. O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu future não está predeterminado, preestabelecido. Por outro lado, o future não é também, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dado, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é esse mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação. (Freire, 1991, p.90)

Na senda do que foi partilhado, sugiro, então, que assumamos a possibilidade de pensar a educação (formal) como uma antecâmara de história(s). A ideia de antecâmara não desconsidera a necessidade de a experiência permitir a cada estudante melhor viver o presente (Robinson, 2017), mas

alerta para o facto de os sistemas educativos, todos eles, serem sistemas que necessitam de alguma preocupação face ao futuro, porque, inevitavelmente, ajudam a construí-lo. Nestes termos, a conceção de antecâmara que aqui mobilizo não deverá ser entendida como um período de espera, ou como um momento que apenas precede a vida adulta. Antes a entendo como um espaço-tempo no qual cada um pode projetar diferentes futuros, de forma constante e cíclica, enquanto protagonista ativo das histórias que aspira construir.

Destaco, igualmente, que a escola como antecâmara não se circunscreve às dimensões individuais ou às dimensões coletivas; antes faz pensar no futuro de cada uma dessas dimensões e, inevitavelmente, das suas interações.

A educação escolar como antecâmara de histórias individuais

Com a ascensão das lógicas neoliberais, com contínua e sistemática influência nas políticas, nos discursos e nas conceções sobre educação, não raras vezes o discurso económico – ou, em diferentes momentos, mercantil – invadiu

e colonizou a área de reflexão educativa (Heffernan, 2018; Waite, 2022). Decorrente de tal postura, a conceção da educação formal como um bem transacionável [commodity] legitimou posturas que, de uma forma ou de outra, reduzem a educação a um produto que pode, ou não, ser adquirido pelas diferentes pessoas (Kitcher, 2023; Scapp, 2016). Nos capítulos 5 e 6, discutirei com outro pormenor estas correntes. Ainda assim, destaco como as mesmas contribuem para que os sistemas educativos se apropriem de mecanismos típicos das lógicas de mercado, reduzindo as escolas a organizações prestadoras de serviços e os estudantes a consumidores desse mesmo serviço, ou clientes de um determinado estabelecimento escolar (Sugrue, 2015). De acordo com essa racionalidade, a educação torna-se, então, um bem-privado, que pode facilitar diferentes oportunidades e benefícios para quem o possui, na esteira de correntes assentes no capital humano (Bell, 2020; Klees, 2019). Como nos alerta Biesta (2010), a própria reflexão pedagógica tem-se apropriado destas racionalidades, o que se evidencia através do termo, por ele cunhado, *learnification*.

Também por causa destas correntes, necessitamos de ponderar a relação entre a educação e cada um dos indivíduos, pois, com alguma facilidade, se induzem lógicas essencialmente marcadas por uma competitividade individualista e dificilmente articulável com as conceções educativas que procuro defender neste texto. Apesar disso, necessitamos de reconhecer o primeiro aspeto que gostaria de associar à ideia de escola como antecâmara de histórias individuais: a escolarização conta nos percursos de vida de cada uma das pessoas.

Nesta linha de pensamento, Sandel (2020) alerta-nos para duas correlações relevantes, na realidade norte-americana, entre a escolarização e vida de cada um: i) a mortalidade das pessoas adultas surge relacionada com a sua escolaridade, afetando particularmente as pessoas com habilitações mais reduzidas – menos do que o bacharelato; ii) as *mortes de desespero*, isto é, mortes cuja causa subjacente é a infelicidade, associada ao consumo prolongado de álcool, drogas e, particularmente, ao suicídio, apresentam uma relação mais evidente com os níveis educação do que com os níveis de pobreza; iii) as pessoas com menores habilitações

têm maior dificuldade em assumir preocupações com o aquecimento global em comparação com as pessoas com cursos superiores; iv) a educação formal, igualmente, parece ser um bom preditor das opções partidárias das pessoas. Esta partilha de Sandel permite-nos, desde logo, compreender como o percurso educativo se liga a diferentes domínios da vida de cada um, ilustrando, assim, como as escolas são, pelo menos, corresponsáveis por certos percursos da nossa história individual.

Se me permitem uma nota mais pessoal, convoco a minha experiência enquanto educador. Durante alguns anos, tive o gosto de trabalhar, enquanto docente, num projeto de promoção de literacias – não circunscrito à alfabetização – de adultos. Nessa experiência, partilhei momentos e histórias com muitos adultos sem percurso escolar, ou com um percurso escolar relativamente reduzido. Nas suas palavras, não terem frequentado a escola, não saberem ler ou escrever, não conhecerem o que necessitavam para auxiliar os filhos ou os netos, não saberem assinar o nome, eram marcas inegáveis no seu percurso de vida. Entre momentos de vergonha, de silêncio, de invisibilidade, de impotência, e, até, de opressão, a

escola, como carinhosamente apelidaram o projeto, seria – e para muitos foi – um modo de ultrapassarem estes constrangimentos; de, como nos partilhava Freire (2001), se poderem assumir como autores da sua própria história, sem ficarem reféns dela.

Com os dois parágrafos anteriores procurei, acima de tudo, evidenciar como a escola é um elemento fundacional dos nossos percursos de vida. Visei estabelecer essa relação, tanto considerando as tendências de carácter mais analítico, como decorrente das múltiplas histórias de vida que se cruzaram comigo. Evidentemente, não procuro identificar a escola como uma experiência determinista, antes salientar aquilo que é o seu aspeto central: a escola e o modo como nós nos relacionamos com ela são fatores que, mesmo sem nos apercebermos, regularam os trilhos que percorremos, ora porque nos impediram de perseguir aspirações, ora porque nos criaram condições para, livremente, fazermos escolhas. Importa salientar, porém, um outro aspeto, o modo como a escola é agente de mudança de cada um de nós.

Esta ideia leva-nos à segunda dimensão que queria destacar: a inscrição da escola na nossa identidade. A este

propósito, destaco a ideia especialmente clara de Tadeu da Silva (2016, p. 150), «o currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade». Esta concepção, a propósito da teorização curricular, não se esgota no conceito de currículo – em sentido estrito –, mas perpassa um possível entendimento sobre a realidade e experiência escolar no seu todo. Por esse motivo, creio que faz sentido perspetivar as escolas, sem sombra de dúvida, como espaços-tempos de construção identitária, de desenho de biografias, de reconfiguração de trajetórias de vida.

Para melhor discutir esta ideia, apoiar-me-ei num tríptico:

- i) os conhecimentos ensinados e a construção de sentidos comuns;
- ii) os valores e a educação moral;
- iii) a mudança e maturação individual.

Relativamente ao primeiro domínio, será mais ou menos consensual a ideia de que, nas escolas, se procura fazer aprender alguma coisa. Aliás, Roldão (2017a; 2017b), por exemplo, tem advogado que é essa finalidade que se

estabelece como o elemento idiossincrático das realidades escolares e se expressa na construção curricular. Por esse motivo, concordo com Reboul (2017) quando o autor esclarece que a escola, enquanto organização, assume a responsabilidade de comunicar e preservar saberes às diferentes gerações. Sem problematizar o *corpus* de saber, interessa-me, por agora, destacar o princípio subjacente: as instituições escolares existem para enquadrar, organizar e sistematizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Esta conceção dialoga com aquilo que Biesta (2010; 2022) denominou como qualificação, ou seja, através da escola, os estudantes apropriam-se de um conjunto de conhecimentos, valores, e atitudes que, sem ela, não aprenderiam. Esta questão, aliás, tem sido um eixo de reflexão estruturante no domínio dos estudos curriculares, sobretudo quando se aborda a definição dos conteúdos escolares, isto é, os saberes que «são escolhidos ou foram escolhidos em algum momento por alguém [que] é suposto representarem o conhecimento ou saber que [enquanto sociedade] mais valorizamos de entre tudo o que está potencialmente disponível» (Gimeno Sacristán, 2015, p. 17). Por outras palavras, tal remete para o

conjunto de saberes (conteúdos, atitudes, competências, habilidades, ...) que são aprendidos na escola e permitem a cada um dos estudantes interpretar e agir no mundo. Por conseguinte, diferentes tipos de conhecimento escolar favorecerão modos distintos de interpretar a realidade. Meramente a título ilustrativo, se recordarmos as partilhas de Sandel (2020), que já mencionei, compreendemos, com alguma facilidade, que, por exemplo, um percurso escolar no qual a educação ambiental é secundarizada poderá traduzir-se numa consciencialização ecológica mais parca e, por esse motivo, num menor envolvimento em causas ambientais. Evidencia, portanto, o aspeto que me importa destacar: os conhecimentos aprendidos (ou não) refletem-se na compreensão do mundo e na ação sobre ele.

Sugiro, agora, recuperarmos a proposta de Scapp (2016). De acordo com o autor, a educação escolar deverá ser entendida como um processo de envolvimento e diálogo com o conhecimento, através do qual construímos *sabedoria*, isto é, formas de ensino e de aprendizagem que nos possibilitam fazer uso do conhecimento de modo justo. Por esse motivo, aquilo que aprendemos – ou não aprendemos – na escola será

estruturante para o modo como criamos referenciais éticos sobre a nossa atuação. Esta postura resulta no segundo aspeto que pretendo salientar: a educação moral.

Historicamente, a instituição escolar tem sido justificada, entre outros aspetos, como uma forma de educação para a virtude, como modo de educar cidadãos comprometidos com a causa pública (Sandel, 2022). A este respeito, Kitcher (2023, p. 4) é elucidativo: «o mérito fundamental de uma perspetiva centrada na virtude, para a filosofia da educação, é que ela diz respeito à natureza, à formação e ao funcionamento de atributos humanos desejáveis que os educadores podem fazer bem em cultivar». Atualmente, há um conjunto amplo de influências que, de algum modo, parecem legitimar, em contexto escolar, valores muito particulares, como o individualismo, a competitividade ou o egoísmo (Mendes, 2021; Torres Santomé, 2017), que tornam difícil distinguir os alicerces axiológicos da educação daqueles que são mais típicos de um mercado (Woodhouse, 2023).

Apesar disso, sabemos que a dimensão moral, inevitavelmente, está presente em qualquer processo educativo (Amado, 2014), pelo que é, também ela, uma

característica idiossincrática da educação escolar. Explicando por outras palavras, as dinâmicas de ensino e de aprendizagem implicam-se numa deliberação ética de acordo com duas lógicas complementares. Por um lado, a seleção das experiências educativas e do corpus cultural a ensinar requerem um alicerce ético que suporta e molda as decisões tomadas. Por outro lado, a experiência escolar é, por si só, promotora de determinados valores, mesmo que de forma implícita ou inconsciente, que são legitimados pela instituição escolar (Duarte, 2021). Assim sendo, a formação ética é um eixo fundamental para compreendermos a relação entre a escola e a vida de cada um, dado que os nossos valores são elementos estruturantes para organizarmos a relação com o outro e nos posicionarmos em relação ao mundo (Freire, 2000).

Este foco remete-nos para a última dimensão que pretendo discutir, a propósito da escola como uma antecâmara de histórias individuais: os processos de mudança e transformação. Recorrendo, uma outra vez, à perspetiva de Amado (2014), constatamos que os processos educativos facilitam uma qualquer transformação interna. Sobre esta

ideia, a sua relação com os valores é particularmente relevante, porque nos ajuda a compreender as dinâmicas de mudança à luz de uma reconfiguração dos posicionamentos éticos. Parece-me, contudo, que é possível aprofundar um pouco mais a discussão.

A escola contribui para o desenvolvimento e amadurecimento moral e intelectual (Waite, 2022). Retomando os contributos de Scapp (2016), podemos sintetizar essa postura entendendo a educação escolar como um movimento e um processo íntimo de crescimento. Woodhouse (2023) avança um pouco mais, salientando o modo como a escola ajuda os estudantes e envolverem-se numa reflexão crítica sobre si mesmos, como uma condição necessária para enriquecerem a sua vida. Esta ideia é-me especialmente cara. De facto, remete para os contributos da escola para a criação e recriação das identidades individuais, neste processo de reflexão sobre nós próprios, sobre quem somos, como somos e o que aspiramos ser. Em segundo, dá conta da experiência escolar como uma experiência de enriquecimento, pela qual temos a possibilidade de nos tornarmos melhores do que um dia fomos.

Esta ideia de melhoria dialoga com a perspectiva de Meirieu (2022), que defende a importância de a educação escolar nos auxiliar a ultrapassar uma concepção infantil do mundo e de nós próprios. O autor não associa este modo infantil a uma idade, antes a uma atitude, marcada pelo egocentrismo, pela impaciência e pelo imediatismo, pela satisfação rápida de desejos, pela frustração e resignação e, até mesmo, pela violência. Biesta (2022) recupera este pressuposto quando formula o conceito de *subjetificação*, associado aos modos como, através da escola, os diferentes indivíduos são educados para terem a possibilidade de se afirmarem como agentes do mundo, isto é, de se posicionarem e atuarem conscientemente no mundo, sem se colocarem no centro desse mundo.

Os três aspetos que problematizei ao longo das páginas anteriores mostram como a educação escolar se implica na construção de um percurso por cada um, através dos conhecimentos adquiridos, dos princípios morais assumidos, das identidades e relação com o mundo estabelecidas.

A educação escolar como antecâmara de histórias coletivas

O que discuti na secção anterior, como alertei desde logo, não nos deverá fazer esquecer a dimensão coletiva e social dos processos escolares. Para reconhecermos esta dimensão, convoco a perspetiva de Meirieu (2022, p. 53): «a pedagogia sempre foi 'arte de construir pontes', de unir os seres entre si através da cultura, de articulá-los com o seu passado para torná-los capazes de criar o seu futuro». Podemos, então, entender a escola nesta dinâmica dialética entre passados e futuros, como um espaço de encontro entre eu e o outro.

Por esse motivo, necessitamos de ponderar a relação entre a escola e as histórias coletivas que vivenciamos e recriamos. Na realidade, esta relação decorre de grande parte do que vimos já a propósito das histórias individuais, mas faz sobressair os aspetos associados à vida em comum. Terei em atenção, predominantemente, dois eixos complementares: i) a relação da escola com a identidade coletiva; ii) a forma como a experiência escolar contribui para a criação de sentidos comuns.

Relativamente ao primeiro, sabemos que a escola, através de processos múltiplos, procura facilitar a integração dos estudantes numa determinada comunidade. Como partilha Gimeno Sacristán (2003), a educação escolar pressupõe processos de sociabilidade, uma vez que os estudantes têm a possibilidade de se relacionar com um determinado património cultural comum e, através dele, estabelecer ligação com os outros e assumir formas particulares de interpretação e atuação na realidade social. Ainda de acordo com a perspetiva deste autor, é através desta aprendizagem cultural que nos construímos enquanto sujeitos, mas integrados numa determinada realidade social e cultural pré-existente, o que afeta o modo como atribuímos significados e estabelecemos uma determinada identidade (individual e coletiva). Por esse motivo, a aprendizagem cultural que se experiencia na escola é, inevitavelmente, um processo de aprendizagem de uma determinada identidade coletiva, que partilha uma determinada herança cultural – nas suas múltiplas dimensões: histórica, linguística, política, gastronómica, moral, etc.

Por esse motivo, Giroux (2022) é especialmente transparente ao identificar que a escola é um espaço de luta

de identidades. Essa luta é evidenciada quando o autor, de forma lapidar, afirma que a cultura tem «o poder subjacente de moldar a identidade» (Giroux, 2022, p. 102). Mais ainda, este pedagogo norte-americano defende que não podemos entender os estabelecimentos escolares se não os encararmos como instituições fundamentais na organização e estruturação de sentidos de agência coletiva, de legitimação de conhecimento e valores comuns, de criação de redes sociais ou, também, de reflexão sobre o espaço político.

A este propósito, Woodhouse (2023) esclarece-nos como diferentes escolas conseguem, através da valorização das tradições locais, dos provérbios e de outras produções literárias orais, do apreço pelo património cultural com menor representação escolar (como o dos indígenas) e da discussão coletiva, que as crianças tenham a possibilidade de se relacionar com o tempo e o espaço; de experienciarem debates, como pessoas em diálogo com outros; de estabelecerem um entendimento multicultural e ecológico do mundo, através da criação de um sentido (comum) de identidade. Por seu turno, Torres Santomé (2017) explica como é possível, através da escolaridade, legitimar outro tipo de

identidades coletivas, associadas, por exemplo, a identidades marcadas por traços neoliberais e neocolonialistas, eventualmente privilegiados por diferentes opções curriculares.

Os sistemas educativos, através das diferentes experiências escolares, privilegiam certas concepções identitárias, certos traços comuns às gerações que passam pela escola, certos valores, conhecimentos, patrimónios culturais que são partilhados e ajudam a estabelecer um sentido de pertença, mas, igualmente, a fomentar interpretações e ações comuns. Não será novidade tal relação. Sabemos, por exemplo, como os diferentes sistemas ditatoriais procuraram instrumentalizar a escolar para legitimar uma determinada identidade coletiva, conducente com os princípios ideológicos desses regimes. Devemos, contudo, ter consciência que esta influência não é determinista, e não é possível assumir que a escola é a única educadora de identidades coletivas, dado que esse processo é dinâmico, intercontextualizado e interativo, ocorrendo em diferentes ambientes de interação social (Gimeno Sacristán, 2003).

Em simultâneo, os conhecimentos aprendidos na escola são os alicerces fundamentais através dos quais interpretamos a realidade, associado ao que Torres Santomé (2007) denomina como sentidos comuns. Estes sentidos comuns – que correspondem ao segundo eixo que quero abordar – são estruturas de pensamento que assumimos como verdadeiras e às quais recorreremos quando necessitamos de compreender e atuar face a determinado fenómeno, que são partilhados por um conjunto diversificado de grupos e pessoas de uma dada comunidade. A escola não é a única organização responsável pela formulação destes sentidos comuns, mas é uma instituição fundamental para a sua partilha, preservação e perpetuação. Como já induzi, estes sentidos comuns correspondem às premissas éticas, de raciocínio e conceptuais que tomamos como verdadeiras. Torres Santomé (2007) apresenta diferentes exemplos destes sentidos comuns, como a conceção que determinadas áreas de conhecimento são mais importantes do que outras – evidenciado pela relevância curricular atribuída –, a ideia de profissões ou gostos amplamente demarcados pelo género de cada um – relacionado com a forma como os livros didáticos mantêm

diferentes estereótipos de gênero – ou, então, a concepção de comunidades, historicamente, hegemônicas – pela representação da diversidade nas componentes curriculares de História.

Por sua vez, Waite (2023) interpela-nos a pensar sobre como as escolas estão a legitimar o sentido comum associado à produtividade, e à necessidade de sermos economicamente produtivos, desvalorizando, por inerência, as áreas de ação humana que não são facilmente reduzidas a lógicas de produtividade mercantilizada. Na mesma linha de pensamento, Mendes (2021) defende que os sistemas escolares têm disseminado a ideia de que conhecimento mais valioso é aquele que pode ser instrumentalizado em relação ao interesse econômico. Por seu turno, Sandel (2020) chama a nossa atenção para as lógicas meritocráticas que conduziram à aceitação de que a responsabilidade do sucesso e do insucesso de cada pessoa resulta, predominantemente, da sua responsabilidade individual, dificultado o estabelecimento de outras concepções sobre as relações sociais, mais focadas na colaboração ou no compromisso partilhado em relação ao bem-público. Nesta sequência, Giroux (2022) considera que o

conceito de liberdade foi, no sentido comum, reconfigurado para circunscrever-se à ideia de interesse próprio, liberto de qualquer condicionalismo externo, tornando-se contrária a uma identidade de responsabilidade social.

Estes exemplos ilustram o poder destes sentidos comuns. O sentido comum tem, com efeito, uma força política imensa. É através deles que nós, pelo menos inconscientemente, enquadrámos as relações sociais, tomamos decisões, construímos novos referenciais. Têm, igualmente, uma dimensão limitadora. Como esclarecem Chompsky e Watersone (2021), os sentidos comuns são as estruturas de pensamento que nos permitem ajuizar se algo faz sentido ou não faz sentido. Ao recorrermos aos sentidos comuns, ajuizamos sobre determinada ação, fenómeno ou ideia, sobre a sua pertinência ou racionalidade. Tradicionalmente, aquilo que se inscreve nos nossos sentidos comuns é entendido como certo, como lógico ou adequado; o que os ultrapassa é perspectivado como disparatado ou utópico.

Esta ideia de sentido comum permite-nos compreender como a escola se estabelece como uma organização promotora de certas racionalidades e valores que nos

acompanharão para o resto da vida. A legitimação de sentidos comuns poderá, por exemplo, facilitar ações coletivas que perpetuem certos estereótipos de gênero; dificultar a criação de discursos contra-hegemônios em relação às correntes económicas contemporâneas; contribuir para a legitimação de sociedades mais individualistas. Por seu turno, se a escola romper com estas concepções, contribuirá para a criação de novos discursos, de novas formas de entender a realidade, de novos modos de enquadrar as aspirações coletivas. Por esse motivo, os sentidos comuns que são, ou não, assumidos pelas realidades escolares são elementos fundamentais para compreendermos como, coletivamente, analisamos a contemporaneidade e, através dela, criamos projetos de futuro.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO ANTECÂMARA DE NOVOS FUTUROS

Nas páginas anteriores, quis analisar o facto de as organizações escolares serem condicionadoras da forma como, individual e coletivamente, tecemos os nossos projetos de vida, as nossas histórias. Como procurei identificar, esta influência não determina um trajeto ou outro, não nos obriga a assumir determinadas posições éticas, nem nos incube de opções de vida concretas. Ainda assim, enquadra as formas como estruturamos a nossa vida nas suas dimensões privadas e individuais. Por esse motivo, a ideia de antecâmara parece particularmente elucidativa da realidade escolar.

Para finalizar, queria salientar dois aspetos. Em primeiro, e como explica Woodhouse (2023), destacar que as histórias individuais e coletivas não apresentam barreiras especialmente definidas. Na realidade, a nossa vida individual é marcada pelas nossas opções coletivas, do mesmo modo que a vida em comum é influenciada pelas decisões e características individuais. Estes domínios são

interdependentes e estão em constante interação, porque a sua separação resultaria, acima de tudo, numa divisão artificial e grosseira.

Por fim, e influenciado pela perspectiva freireana (1970; 2000; 2001; 2013), creio que é possível assumir, de forma transparente e com cariz político, que a escola é (potencialmente) promotora de transformação social. Aliás, acredito que se não vivermos com esta convicção, mais não teremos do que desalento e desânimo. A convicção de que os estabelecimentos de ensino são, em si mesmo, incubadoras de um futuro mais belo, mais humano, mais esperançoso, é, no meu entender, uma condição necessária para percebermos a riqueza e o valor destas organizações e de cada um dos seus agentes.

Sobre este aspeto, quero, para terminar, deixar dois apontamentos. O primeiro é a necessidade que temos de entender a escola como um devir de cidadãos conscientes e com a capacidade de se comprometerem democraticamente com o espaço público e com o bem comum. Em sintonia, as escolas são, então, espaços de revitalização da democracia, onde as vontades dos indivíduos e dos grupos são ponderadas,

onde há processos de deliberação e compromisso comuns, onde aprendemos a viver com os nossos desejos sem sermos dominados por eles (Biesta, 2022). Para isso, creio que necessitamos de assumir uma função fundamental das organizações educativas: «criar condições em que o diálogo entre a criança e os outros e entre a criança e o mundo seja possível e fecundo» (Meirieu, 2022, p. 45). Isto é, cada escola tem de ser um espaço-tempo ao serviço da alteridade; ao serviço dos momentos de encontro e de partilha; ao serviço da re-imaginação da *ágora* e da *pólis*.

Na sequência do identificado no parágrafo anterior, destaco a forma como as escolas – as suas lideranças, os seus agentes, as suas dinâmicas organizacionais, os seus suportes éticos, etc. – deverão estar orientadas para a justiça social como lente de interpretação da realidade, como finalidade da atuação escolar e critério de ponderação/avaliação das vivências educativas (Horsford, Scott, & Anderson, 2018). Tal postura obriga-nos, então, a pensar os ambientes escolares entre os interesses individuais e o bem-comum, não só para a comunidade mais restrita, mas para toda a humanidade (English & Papa, 2019; Heffernan, 2018). Esta conceção de

justiça social, aliás, articula os diferentes conceitos que debati ao longo deste capítulo, nomeadamente os de democracia, emancipação e transformação social (Waite, 2022).

Por fim, acredito que olharmos as escolas como uma antecâmara de novos futuros nos permite resumir a função de cada organização e dos sistemas educativos, no seu todo: criar condições para que, através da aprendizagem e do crescimento, individual e coletivo, os estudantes se afirmem como agentes emancipados, com a possibilidade de criarem histórias de vida singulares e comuns.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA E DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Os diferentes países constroem e estruturam sistemas educativos próprios e distintivos das restantes nações (Tiana, 1996), uma vez que aqueles surgem como resposta às suas diferentes necessidades (Krawczyk & Vieira, 2006), nomeadamente no que concerne à educação dos indivíduos, enquanto agentes individuais, e das comunidades, enquanto realidades coletivas (Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Porém, mesmo na especificidade nacional é possível reconhecer elementos transversais aos vários sistemas educativos das sociedades democráticas, como a democratização do ensino e a sua universalização (Fleury & Mattos, 1991).

Neste sentido, os sistemas educativos são, de facto, condicionados pelo funcionamento estrutural dos regimes sociopolíticos e pelas práticas específicas das múltiplas organizações educativas, apresentando-se de acordo com o modo como os vários agentes se envolvem e constroem sentido para as ações e estratégias que desenvolvem (Rao,

Janmaat, & McCowan, 2016). Assim, e à semelhança do que é aludido por Araújo e colaboradores (2016) e por Krawczyk e Vieira (2006), facilmente se constata que os sistemas educativos estão sujeitos a influências provenientes de diferentes domínios ou, por outras palavras, são amplamente condicionados pela Política, pela História, pelo desenvolvimento das Ciências, pela Religião, entre outros (Durkheim, 1977).

Em consonância com essa perspetiva, Tiana (1996) associa a essas influências a crescente preocupação social com os fenómenos educativos e com a forma como estes se estruturaram em cada um dos países. Até porque, e de acordo com a perspetiva de Durkheim (1977), os sistemas educativos refletem a estrutura da própria sociedade em que estão inseridos. Tal repercute-se no funcionamento organizacional e sistemático da escola (divisão do tempo em unidades periódicas específicas e constantes e distribuição das crianças por grupos com características semelhantes) e, não menos importante, na dimensão simbólica, e até ritualizada (Bernstein, 2003b).

A par das interferências internas, já referidas, não é possível ignorar o modo como diferentes agentes e organizações internacionais, sempre contextualizados historicamente, marcam os sistemas educativos nacionais (Fleury & Mattos, 1991; Krawczyk & Vieira, 2006; Tiana, 1996), contribuindo para que se transformem em estruturas complexas e suscetíveis à mudança (Rao, Janmaat, & McCowan, 2016).

Tendo como base as concepções de Diogo (2008), esta complexidade e volatilidade, na escola portuguesa, associar-se-á à ideia de que o sistema educativo nacional integra uma efetiva pluralidade de culturas, testemunhos da diversidade presente na realidade escolar. Deste modo, crê-se que o sistema educativo português precisa de auxiliar os estudantes no desenvolvimento da capacidade de «participar da riqueza constituída pela diversidade cultural» (p. 215). Este entendimento do autor ultrapassa uma concepção de ação pedagógica vinculada, apenas, ao respeito pela liberdade individual e coletiva, alcançando aquela diversidade existente nas escolas enquanto fator promotor de convivência e, também, de uma efetiva consciencialização da identidade e

sentido de pertença por cada estudante (Gimeno Sacristán, 2003). Este elemento, que tem os docentes como agentes indispensáveis numa ação diária e contínua que visa um clima escolar propício às relações (formais e informais) de convivência, tem que ser entendido numa perspetiva ecológica (Rosales López, 2015), ligada a uma sociedade democrática e valorativa dos direitos humanos.

Assim sendo, torna-se relevante perceber, de modo sistemático, a organização escolar em Portugal. A seguir, exploro, sumariamente, o processo histórico que permite explicitar as especificidades do sistema educativo português; depois, explicarei a organização e o funcionamento atuais desse sistema.

Contextualização histórica dos sistemas educativos

Durante grande parte da história da Humanidade, a educação foi desenvolvida de modo informal, no seio de uma pequena comunidade ou família (Giles, 1987; Kruger, 1989; Lawton & Gordon, 2002; Pratt, 1980). No que concerne às escolas, como indicam Kemmis e Edwards-Groves (2018), e

ainda que não seja completamente claro quando terão sido criadas as primeiras, estas existem, pelo menos, desde o ano 600 a.C., na sociedade ocidental.

As diferentes sociedades, ao longo dos vários períodos históricos, sempre tiveram a preocupação de garantir a educação dos mais novos, estando esse processo, nas realidades pré-letradas, a cargo, praticamente exclusivo, dos adultos que o faziam de modo oral. Contudo, a invenção da escrita complexificou a estrutura e o funcionamento social, o que tornou pertinente o aparecimento das primeiras organizações escolares/educativas (Lawton & Gordon, 2002).

De acordo com Giles (1987), terá sido na bacia do Tigre-Eufrates que surgiram as primeiras escolas, nas zonas geográficas onde se desenvolveu a primeira civilização com código escrito próprio – a Mesopotâmia.

Tomando em atenção o trabalho de Wheeler (2013), conhecem-se, hoje, artefactos arqueológicos que são considerados tábuas para a prática dos estudantes durante a aprendizagem da escrita, ou seja, indícios que revelam a existência de processos formais e estruturados de aprendizagem naquela civilização. Porém, importa salientar

que estes se encontravam circunscritos às classes religiosas, militares e dos escribas, e todas as outras perpetuavam os processos educativos informais, de tradição oral (Giles, 1987). Esta descrição permite uma associação, embora implícita, àquela ideia de escola que funciona como uma organização de reprodução social e cultural, uma vez que,

Qualquer sistema institucionalizado de produção (ES) deve as características específicas da sua estrutura e funcionamento ao facto de ter de produzir e reproduzir, pelos próprios meios da instituição as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessárias tanto para o exercício da sua própria função de inculcação como para o cumprimento da sua função de reprodução de um arbitrário cultural de que não é produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes (reprodução social). (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 70)

Desta forma, a escola era de exclusivo acesso a um grupo restrito da sociedade e surgia como espaço onde as crianças e jovens aprendiam, entre outros assuntos e conteúdos, os textos sagrados e épicos, associando-se a educação à preservação de valores e práticas tradicionais e conservadoras (Pratt, 1980), reprodutores da cultura e do funcionamento

social daquela civilização, significativamente estratificado, hierárquico e rígido (Giles, 1987).

A par da Mesopotâmia, também o Egito criou escolas (Boyd, 1947; Wheeler, 2013). Nesta civilização, considerava-se a aprendizagem como um modo de valorização e preservação de uma cultura próxima do que hoje denominaríamos como nacionalista (Lawton & Gordon, 2002). Existe, contudo, uma diferença muito significativa entre o funcionamento das escolas daquelas duas civilizações. Como indicam Giles (1987) e Manacorda (1992), a sociedade egípcia possibilitava que quem soubesse, pelo menos, ler ou escrever, ascendesse das classes inferiores até, no máximo, aos níveis intermédios de autoridade, uma vez que a profissão de escriba era de livre acesso a qualquer alfabetizado. O Egito, segundo os autores, criou, entre outras, escolas públicas de ensino oficial, que tinham como função conservar a cultura e religião egípcias, a estrutura social e as instituições da civilização, reconhecendo os governantes, em simultâneo, que as vantagens para os estudantes «eram inegáveis: a promoção sócio-económica e política» (Giles, 1987, p.10). A este respeito, é pertinente aludir à perspetiva de Cortesão, Dale e Magalhães (2014), que

lembram que, após a Revolução de 25 de abril de 1974, a mobilidade social se assumiu como um dos propósitos da Educação em Portugal.

Todavia, é necessário ter em atenção que as duas civilizações anteriores não foram aquelas que mais influenciaram os sistemas educativos ocidentais. Como tal, é pertinente considerar as perspetivas helénicas e romanas sobre a escolarização (Boyd, 1947), até porque, segundo diferentes autores (Giles, 1987; Kemmis & Edwards-Groves, 2018; Kruger, 1989), a educação ocidental tem os seus princípios fundadores na Antiguidade Clássica.

A educação, na Grécia Antiga, apresentava características próprias, em parte vinculadas ao desenvolvimento de uma relação próxima entre a educação e a democracia (Manacorda, 1992). A par disso, afastou-se de dinâmicas centradas na dimensão religiosa, enfatizando, por sua vez, processos focados na razão e na sua relação com a humanidade (Giles, 1987). Como é formulado por Paraskeva (2000, p. 26), «os grandes homens da *Magna Graecia* não se manifestavam como profetas de Deus, mas como mestres independentes e

formadores dos seus ideais. É por isso que a cultura grega é o esteio estruturante da civilização ocidental».

Neste sentido, embora se reconheça a existência de cidades-Estado, como Esparta, onde a educação, no seu essencial, se orientava para o desenvolvimento do sentido patriótico, de competências militares e de uma estatura física conducente com essas funções (Kruger, 1989), a dimensão cultural é aquela que mais se associa aos helénicos, simbolizada por Atenas (Boyd, 1947).

Relembrando as influências de Sócrates, o filósofo ateniense desenvolveu, neste período, o *método socrático*, pelo qual, através de um processo dialético e dialógico, procurava descobrir contradições no pensamento das pessoas com quem conversava e, conseqüentemente, permitir o acesso ao conhecimento verdadeiro (Boyd, 1947; Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Porém, esta prática não foi generalizada, circunscrevendo-se a uma elite que procurava formar os seus filhos em três áreas complementares (estética, atlética e moral).

Tal facto não satisfazia as necessidades dos atenienses de classe média, que progressivamente procuraram fortalecer a

sua participação política e económica (Paraskeva, 2000; Pratt, 1980). Criaram-se, então, diferentes escolas, como a Academia de Platão ou a Escola de Zenão de Cítio, que se sustentavam em diferentes conceções e operacionalizações pedagógicas (Kemmis & Edwards-Groves, 2018).

Essas distintas escolas, e tradições, podem ser, de modo simplificado, entendidas segundo duas (principais) correntes de pensamento. Por um lado, uma tradição personalizada por Platão, que conceptualizava o processo educativo como essencial para o desenvolvimento pessoal estruturado em torno da verdade. Por outro lado, a tradição sofista, representada por Zenão, que vinculava o processo pedagógico ao crescimento do cidadão e das capacidades necessárias para o exercício da cidadania, num contexto democrático, ligando-se a dinâmica educativa a uma dimensão prática (Paraskeva, 2000).

A este propósito, Pratt (1980) considera os sofistas como aqueles que mais influenciaram, a longo prazo, os sistemas educativos, tendo sido os primeiros a defender a especialização do ensino, numa perspetiva quase vocacional da educação, e, também, a introduzir castigos corporais na

prática pedagógica. Por sua vez, Lawton e Gordon (2002) advogam que o pensamento de Platão e Aristóteles (herdeiros de Sócrates) influenciaram o modo como o Estado se relaciona com a educação e a forma como o ensino se associa a uma dimensão de cidadania. Neste sentido, é interessante perceber que, atualmente, diferentes autores (Alarcão, 2001; Apple, 2013; Diogo, 2006; Durkheim, 1977; Freire, 1970; Tadeu da Silva, 2016) refletem, ainda que de modo implícito, sobre questões ligadas a estas duas tradições filosófico-pedagógicas, nomeadamente as finalidades da educação e, por inerência, do sistema educativo, ou a relação entre o ensino e a dinâmica social mais alargada.

Apesar da diversidade de escolas e pensamentos, é incontornável o contributo genérico dos gregos especificamente no desenvolvimento da noção de *paideia*, que se relaciona com a necessidade de salvaguardar a educação cultural e moral das gerações mais novas, surgindo, por vezes, intrínseca à ideia de organização formal (escola) responsável por este processo (Giles, 1987; Kemmis & Edwards-Groves, 2018; Manacorda, 1992). Recorrendo à definição proposta por Giles (1987), a *paideia* pode ser interpretada como «um ideal

de vida pessoal, enriquecido e alimentado pelos valores da cultura clássica, uma posse preciosa transmitida pela educação» (p. 29).

É relevante mencionar que a dimensão cultural, ligada aos estudos curriculares e ao seu reflexo no contexto escolar, tem, ainda hoje, significativa expressão (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008). Leia-se, por exemplo, a definição de currículo, proposta por Gimeno Sacristán (2013): «expressão do projeto cultural e educacional» (p. 24) a desenvolver com e para os estudantes.

Retomando os trabalhos de Paraskeva (2000) e Pratt (1980), sabemos que, a par dos helénicos, também a civilização romana deixou um legado educativo para a contemporaneidade, como, a título de exemplo, pensamentos estruturantes sobre o que hoje é possível denominar teoria curricular. De qualquer modo, importa não esquecer que a educação romana integrava diferentes domínios e práticas da cultura educativo-pedagógica grega (Boyd, 1947; Lawton & Gordon, 2002; Wheeler, 2013).

No Império Romano, a finalidade do processo educativo recentrou-se nas carências e costumes do Estado (Giles, 1987),

focando-se nas dimensões morais, religiosas e de civismo (Manacorda, 1992), numa perspetiva tendencialmente mais prática (Kruger, 1989). Assim, a educação romana concretizava-se em torno de diferentes máximas, como o desenvolvimento da virtude e da correção da conduta (*virtus*) (Boyd, 1947; Kruger, 1989; Manacorda, 1992), da responsabilidade e obrigação social, associadas ao sentido de lealdade para com a família e a nação (*pietas*) (Boyd, 1947; Lawton & Gordon, 2002) e do sentido de rigor, seriedade, honestidade e rigidez (*gravitas*) (Lawton & Gordon, 2002).

Considerando os pressupostos mencionados, compreende-se que aquela educação se tenha afirmado como «uma estrutura sólida e alicerçada na tradição familiar, na imitação dos antepassados, na valorização das virtudes» (Paraskeva, 2000, p. 27). Isto é, ao contrário do que ocorreu na civilização helénica, na romana conferiu-se primazia à educação familiar, tendencialmente patriarcal. Neste sentido, no início da República, a mesma era, no essencial, da responsabilidade da família, sendo o pai que assumia o processo educativo dos filhos a partir dos sete anos (Boyd,

1947; Giles, 1987; Kruger, 1989; Lawton & Gordon, 2002; Manacorda, 1992).

Posteriormente, esta perspectiva patriarcal sofreu alterações. Numa fase inicial, os escravos familiares começaram a assumir tal responsabilidade e, mais tarde, desenvolveu-se um processo que deu «origem a uma forma de educação não-familiar, mas institucionalizada na escola» (Manacorda, 1992, p. 79). Em concordância com o referido, Lawton e Gordon (2002) indicam que as primeiras escolas se estabeleceram em Roma, no século II a.C., marcadamente influenciadas pela cultura helénica. Aí, a par da leitura e escrita, para as idades mais novas, introduziram-se a literatura latina (com Horácio e Virgílio) e helénica (com Homero), a gramática, a retórica, alguma geometria, entre outras disciplinas, privilegiando-se a memorização. Progressivamente, o Estado romano foi assumindo cada vez mais funções educativas, permitindo que os municípios se envolvessem na edificação de escolas de instrução (gramática e retórica, tendencialmente), cuja frequência não era obrigatória, nem gratuita (Giles, 1987), e dispersando aqueles

espaços por todo o Império (Boyd, 1947; Lawton & Gordon, 2002).

Também pela ação de diferentes pessoas, como Cícero ou Quintiliano (Boyd, 1947), a escola romana foi, com o desenrolar do tempo, sofrendo diversas alterações. Redescobrimo alguns contributos da civilização grega, nomeadamente a associação dos processos educativos às *humanitas* (Lawton & Gordon, 2002), começaram a valorizar as *Sete Artes Liberais*, doravante matriz para o currículo romano (Giles, 1987; Manacorda, 1992; Paraskeva, 2000), que se dividiam no *Trivium* (*artes sermoracionales* ou *rationales*: dialética, gramática e retórica) e no *Quadrivium* (*artes reales*: aritmética, astronomia, geometria e música). Este enquadramento curricular perpetuou-se ao longo da Idade Média (Boyd, 1947) e do Renascimento (Sider, 2005), embora com conceções diferentes sobre cada uma das disciplinas (Carvalho, 2001).

Foi no Império Romano (a partir do início do século II d.C., mas com maior incidência no século IV d.C.) que parte das escolas ficaram sob a gestão da Igreja Católica. Esta mudança foi estruturante para a expansão daquela religião pela Europa

e, não menos importante, para a afirmação de teorias e práticas educativas consonantes com a sua doutrina, o que resultou no recentrar da educação em formatos eclesiais, como as escolas monásticas ou missionárias (Kemmis & Edwards-Groves, 2018; Lawton & Gordon, 2002).

De acordo com Pratt (1980), após a queda do Império Romano do Ocidente, as organizações cristãs foram «the solo guardians of learning» (p. 19). Porém, como alerta Manacorda (1992), a cultura clássica (e humanista) foi progressivamente rejeitada pelo sistema educativo católico, em detrimento de uma cultura cristã, desenvolvida e promovida através de escolas episcopais (nas zonas urbanas) e escolas cenobíticas ou monásticas (nas zonas rurais). Estas escolas, na Península Ibérica, tanto eram edificadas num, ou muito perto de um, mosteiro, quando estavam vinculadas a uma Ordem religiosa, como eram edificadas em torno de uma catedral, ou similar, se dependiam de um bispo (Carvalho, 2001).

Nestas organizações educativas religiosas, ainda que fossem selecionados alguns autores clássicos, a abordagem pedagógica era, tendencialmente, orientada para o estudo bíblico e da História da Igreja, assim como, e de modo

integrado, para o desenvolvimento de valores como a prudência e o temperamento (Lawton & Gordon, 2002). Pese embora a educação monástica, entendida em sentido lato, não se encontrasse circunscrita ao clero (Kemmis & Edwards-Groves, 2018), é necessário tomar em consideração que, progressivamente, as escolas monásticas foram substituindo as escolas municipais, desenvolvidas pelo Império Romano, fazendo com que tais instituições ficassem praticamente extintas no decorrer de duas gerações (Boyd, 1947). De alguma forma, a religião Católica estruturou, e praticamente monopolizou, uma rede educativa (Kruger, 1989) na qual se defendia e promovia um ensino que articulava o desenvolvimento espiritual com o intelectual (Giles, 1987). Todavia, é também aceite a ideia de que a presença da cultura na escola, de um modo geral, sofreu um retrocesso quando comparada com a Antiguidade.

Neste sentido, e mesmo que se contemple o esforço da Igreja Católica para alfabetizar, pelo menos os clérigos, diferentes trabalhos têm alertado para o facto de distintas personalidades eclesiásticas, como os bispos, não serem alfabetizados, nem, em alguns casos, saberem assinar o seu

nome (Carvalho, 2001; Manacorda, 1992). Essa realidade permite compreender a perspectiva de Lawton e Gordon (2002):

para os que não estavam destinados a ser padres ou monges, a educação era geralmente muito básica; apenas focada em conhecimentos religiosos suficientes para compreender os sacramentos e os principais aspetos dos serviços religiosos. Os objetivos educativos situavam-se a dois níveis: compreensão elementar da fé para a maioria, com níveis mais elevados de compreensão e conhecimento para os padres e monges, incluindo algum latim. No entanto, ao longo de toda a Idade Média, foram constantes as queixas sobre a insuficiente educação do clero. (p. 46)

A citação anterior permite compreender por que razão a dinâmica educativa, durante a Idade Média, tradicionalmente se associa a um elemento com menor impacto na vida social. Reconhece-se, porém, que mesmo neste período se evidenciou um novo impulso no domínio da educação e dos processos pedagógicos, promovido pelo aparecimento das universidades (Boyd, 1947; Kemmis & Edwards-Groves, 2018).

Com a fundação das primeiras universidades, no século XI, surgiram movimentos pedagógicos que visavam a independência destas organizações em relação à Igreja e, também, em relação ao Estado, com o intuito de promoverem

uma formação de qualidade junto dos estudantes (Giles, 1987). Portugal instituiu, no reinado de D. Dinis (em 1290, aproximadamente), a primeira Universidade Portuguesa, na tentativa de aproximar o país, cultural e pedagogicamente, do que acontecia no resto da Europa (Carvalho, 2001).

A par da implantação das universidades, progressivamente, também se afirmou o ensino secular, ocorrido fora das escolas episcopais, para dar resposta às necessidades manifestadas por um novo grupo social (Manacorda, 1992). A burguesia, devido ao surgimento de mercados outros e de novas trocas comerciais, precisou de criar escolas próprias, que não estivessem dependentes das orientações eclesiásticas (Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Neste sentido, aquele grupo em crescimento promoveu o surgimento de mecanismos que possibilitaram um maior acesso seu à escola (Ferraro, 2013; Orme, 2009).

Estes dois factos, a afirmação da burguesia e a criação de novas escolas, remetem, também eles, para o Renascimento e o ressurgimento do Humanismo (Boyd, 1947). Relaciona-se, pois, com o Renascimento o contínuo crescimento dos processos de escolarização, já iniciados na Idade Medieval,

com maior ênfase na valorização do currículo humanista da Antiguidade (Giles, 1987; Kemmis & Edwards-Groves, 2018). Pode sumariar-se, assim, que os contributos renascentistas no âmbito da educação se vinculam à redescoberta das finalidades da escola, que passa a ser entendida «não apenas a preparação de monges, padres e funcionários, mas a educação intelectual e prática de uma proporção muito maior da população» (Lawton & Gordon, 2002, p. 68).

Para Manacorda (1992), até ao século XVII, houve, relativamente à educação, uma renovação dos princípios e práticas pedagógicas que potenciaram a existência de escolas públicas, laicas e que serviam os interesses de uma burguesia que, progressivamente, afirmou o seu poder económico e político. É pertinente indicar que, para Gal (2004), a educação moderna surgirá, então, após os movimentos políticos e sociais promovidos por aquele grupo social, e aos quais se associam, por exemplo, a Revolução Francesa.

Acontecidos na época em análise, é impreterível referir os contributos de Rousseau e de outros pensadores, como Louis-René de la Chalotais, Immanuel Kant, Pestalozzi, Joseph Lancaster, que beneficiaram a reflexão sobre as estruturas

formais de ensino e a influência do Estado (e da Igreja) nas mesmas (Boyd, 1947), integrando debates mais amplos, no âmbito do Iluminismo, sobre a educação, a sua finalidade e processos (Lawton & Gordon, 2002).

A este propósito, retomam-se as palavras de Condorcet (1943), que refere a possibilidade de o sistema educativo proporcionar a todos os cidadãos os «conhecimentos necessários, que não puderam fazer parte da sua primeira educação» (p. 13), muitas vezes inerente às ideias de igualdade entre os cidadãos e de participação na vida pública e/ou política. De acordo com diferentes trabalhos (Gal, 2004; Giles, 1987; Manacorda, 1992), a perspetiva do autor francês é condizente com os ideais que estiveram na base da criação do *Sistema de Instrução Pública*, em França, no início da década de 1790. Defendia-se que o Estado deveria instituir um sistema de instrução pública e gratuita, fora da esfera da Igreja, ainda que se equacionassem adaptações do mesmo de acordo com a classe social de cada pessoa. Mais se advogava por um sistema que combatesse o analfabetismo e garantisse o cumprimento da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), encontrando essa perspetiva ecos na

contemporaneidade, uma vez que, ainda hoje, se toma a educação como um direito (Bobbio, 2004; Tadeu da Silva, 2016). Porém, estas propostas não tiveram avanços significativos, no plano operacional, devido ao clima político e social tempestuoso que marcou o período da Revolução Francesa (Giles, 1987).

Portugal, como refere Carvalho (2001), foi bastante condicionado, política, económica e socialmente, pela perspectiva expansionista do francês Bonaparte, o que prejudicou o normal funcionamento das instituições de ensino.

Tome-se em consideração, porém, que o Estado português começou a assumir responsabilidades quanto à instrução, ainda no século XVIII, com a expulsão da Companhia de Jesus, a extinção de todas as suas escolas (Afonso, 1999; Neves, 1996; Pintassilgo, 1999) e a implementação de reformas promovidas pelo Marquês de Pombal. Mas estas circunscreveram-se, no seu essencial, ao desenvolvimento de uma formação técnico-comercial – Aula Comercial, à criação do Colégio dos Nobres e à reforma da Universidade de Coimbra (Adão, 1997; Serrão, 1981).

Já após as invasões napoleónicas, Portugal teve dificuldade em estabelecer, estruturar e operacionalizar um sistema de educação ou instrução pública (Carvalho, 2001), mesmo que, como se verifica nos seguintes excertos⁶, existisse enquadramento constitucional para o fazer:

Art. 237 Em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever, e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.

(Constituição Política da Monarquia Portuguesa, 1822)

Art. 145 A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Portugueses, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Reino, pela maneira seguinte:

§ 30.º - A Instrução Primária é gratuita a todos os Cidadãos.

(Carta Constitucional da Monarquia Portuguesa, 1826)

De acordo com Fernandes (2004), este período da história portuguesa foi pouco ambicioso no que se refere à educação, fazendo com que os progressos, neste âmbito, também não tenham tido grande significado.

⁶A ortografia foi atualizada em consonância com o Acordo Ortográfico de 1990.

O momento histórico subsequente, entre 1828 e 1834, foi de grande turbulência, marcado pela guerra civil entre absolutistas e liberais, não se reconhecendo efetivos progressos no que concerne ao sistema educativo, antes se verificando, até, alguns retrocessos no período de regência de D. Miguel (Carvalho, 2001).

Todavia, após o final da guerra, evidenciaram-se os primeiros sinais de mudança, pela ação de Rodrigo Fonseca, ao decretar-se a escolaridade obrigatória e gratuita, para os rapazes, com o intuito de se remodelar o sistema de ensino (Serrão, 1981). Mas foi particularmente com Passos Manuel que se desencadeou uma reforma mais estrutural no que concerne ao sistema educativo. A mesma ficou marcada pela centralização das decisões educativas, nomeadamente sobre a programação das disciplinas, por uma estruturação muito significativa do ensino secundário, com a criação dos liceus, e também pela ampla alteração dos programas escolares, desvalorizando-se a *erudição estéril* a favor da dimensão científica e técnica (Carvalho, 2001). Porém, tal como é assinalado por Carvalho (2001) e Serrão (1981), até ao final desse século foram emergindo diferentes movimentos, como

os propostos por Costa Cabral ou por Fontes Pereira de Melo, que, notando a inconstância no sistema, indiciavam uma direção contrária à proposta por Passos Manuel.

Como sumariza Fernandes (2004), durante o século XIX, a «construção da escola popular no Portugal oitocentista constitui um recitativo retórico em que a realidade e a ficção se desafiam e por vezes confundem» (p. 25). Esse aspeto ajuda a compreender, apesar de a obrigatoriedade escolar datar de meados do século XIX, as elevadas taxas de analfabetismo, 73%, em Portugal, no início do século XX (Candeias, 2004; 2005), que contrastavam com a realidade dos países desenvolvidos (Magalhães, 2016). Revela-se, assim, que o cariz centralizador e burocrático do sistema, que vigorou praticamente durante toda a monarquia constitucional, não possibilitou um trabalho sistémico junto da população portuguesa e, por conseguinte, não contribuiu para a redução do analfabetismo no país (Adão, 2012).

Surgindo como um movimento de contraciclo, a I República (1910-1926) assumiu a instrução como um elemento simbólico do regime (Serrão, 1981), associada à formação cívica e ao desenvolvimento do país (Proença, 2009). A par disso, investiu

no afastamento da Igreja Católica dos processos educativos, procurando laicizar a escola e o Estado (Pintassilgo, 1999), num movimento republicano mais amplo e que assumiu «o projeto de reformar a mentalidade portuguesa, propondo-se a executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação» (Carvalho, 2001, p. 650). Nesta linha de pensamento, Pintassilgo (2010) reforça a ideia de que a I República emergiu como uma rutura com o passado, tendo o projeto regenerador integrado, muito fortemente, a valorização da escola (primária) como mecanismo de transformação individual e coletiva.

Para isso, ao longo dos 16 anos de vigência, aquele regime desenvolveu diferentes estratégias para promover a educação e a instrução, entre elas: i) a construção de escolas primárias, com o objetivo de expandir a rede pública de escolas; ii) a reforma do Ensino Primário, com a estruturação de dois ciclos de estudos; iii) a criação de escolas móveis, para diminuir o analfabetismo dos adultos; iv) a valorização do ensino industrial e comercial, no Secundário; v) alterações significativas no Ensino Superior, com a criação das Universidades do Porto e de Lisboa e a valorização das escolas

normais para a formação de professores (Carvalho, 2001; Proença, 2009). Porém, a par de problemas de funcionamento administrativo (Adão, 2012), os resultados ficaram aquém do expectável por motivos financeiros. Como tal, durante a segunda década do século XX, apenas se construíram 338 escolas e a taxa de analfabetismo da população com mais de 7 anos diminuiu somente 4.1% (Ramos, Sousa, & Monteiro, 2014).

Para além das dificuldades no domínio educativo, a I República apresentou diferentes fragilidades, quer na sua dimensão interna (com instabilidade política e económica), quer na sua dimensão externa (com a participação portuguesa na 1.ª Guerra Mundial), o que proporcionou um golpe militar, em 1926, e, mais tarde, o estabelecimento do Estado Novo (1933-1974), um regime ditatorial (Candeias, 2004).

Um marco claramente distintivo entre o regime autoritário e a I República é aquele que se relaciona com a educação e a instrução. A título de exemplo, recorde-se que enquanto entre 1910 e 1926 se procurou diminuir o analfabetismo, com a ditadura salazarista a alfabetização foi conotada como pejorativa, ostentando-se o contrário como algo saudável e

benéfico para o Estado. Recordando as palavras de Rómulo de Carvalho (2001), na ótica dos defensores do autoritarismo «seria preferível manter o povo na ignorância, pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação» (p. 726).

Essa perspetiva pode explicar a razão pela qual só na década de 1960, segundo Magalhães (2016), se verificou a universalização do ensino elementar, até porque apenas a partir de 1950 é que o regime começou a preocupar-se em fazer cumprir as leis de obrigatoriedade da frequência escolar (Candeias, 2005). Todavia, tal frequência pressupunha «uma escola reduzida no tempo de ensino e nos currículos e ampliada na ação doutrinária, católica e política» (Almeida, 2011, p. 26), limitando-se os conteúdos programáticos ao “saber ler, escrever e contar” (Rosas, 2001), numa dupla perspetiva: instrução mínima e formação do carácter (Nóvoa, 2005).

É pertinente lembrar que a noção de que o sistema educativo, como organização pertencente ao aparelho do Estado, deveria servir como reprodutor da ideologia do sistema político não é nova, em Portugal. Já na I República se

encontravam indícios dessa visão, como sugere o seguinte excerto:

ao professor primário é, assim, atribuída uma missão de enorme transcendência. Substituto do padre, novo sacerdote laico, como a República o imaginava, assume uma importante função cultural, ideológica mesmo, a de republicanizar a consciência dos cidadãos, em particular nas distantes e reticentes comunidades rurais, condição indispensável à sobrevivência do novo regime. (Pintassilgo, 2010, p. 186)

Todavia, como é alertado por Magalhães (2016) e Mónica (1977; 1980), a *simbiose* entre o sistema educativo e o Estado Novo foi maximizada, associando-se a escola, inequivocamente, à causa nacionalista, como estrutura de propaganda dos valores e ideologia política do regime. Aquele não deixou, assim, de se assumir como Estado-educador, que se responsabilizava pelo controlo do currículo, pela organização dos docentes e alunos e pela gestão dos processos de ensino (Castro, 2010). Tal foi alcançado, também, através da instituição do manual escolar único, que promovia a cultura didática normativa, orientando-se a prática pedagógica segundo o que aquele livro escolar ditava (Nóvoa, 2005).

Este processo visava, para além da inculcação dos valores do regime, a conservação da estrutura social, uma vez que era expectável que, por via da educação, cada estudante se posicionasse numa hierarquia social que se perpetuava inalterada, de modo intemporal (Rosas, 2001). A título de exemplo, na instrução básica, as crianças eram submetidas a frases retóricas e expressivas, que descreviam a terra como “mãe” e “melhor amiga” e a ilustrações da vida no campo alusivas a uma realidade feliz, repleta de saúde e valores morais que a cidade corrompia. Assim, a corrente apologista do êxodo rural, da troca da vida na aldeia pela cidade, era combatida pela escola, que contrariava, deste modo, a ideia de ascensão social (Mónica, 1977; 1980) e valorizava a simplicidade e humildade do mundo rural (Almeida, 2011).

De modo complementar, e considerando o trabalho de Stoer (2008a), é pois possível estabelecerem-se três períodos distintos no que diz respeito ao modo como a educação foi considerada durante o Estado Novo: i) uma perspetiva inicial, quando o sistema educativo estava ao serviço da ideologia do Estado, intimamente associado à tríade *Deus-Pátria-Família*, destacando-se a identidade rural e analfabeta; ii) uma diluição

da dimensão ideológica associada ao *anti-desenvolvimentalismo* do país, em detrimento de uma relação mais estreita entre a educação e a economia, pese embora se mantivesse a ideia de que o sistema educativo se encontrava ao serviço do Estado; iii) num momento final do regime, identifica-se um entendimento mais complexo sobre o sistema, notoriamente associado à articulação entre diferentes conceções sobre educação e cidadania e aliado, também, à democratização do acesso à escola.

É necessário ter em consideração que, já na década de 1970, sob o governo de Marcello Caetano, influências externas, como as da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), e internas, como a ação de Veiga Simão, emergiram como indícios de uma possível democratização e massificação do ensino (Carvalho, 2001; Lamas, 2019; Stoer, 2008a). Mas só após o 25 de abril de 1974, com o regime democrático implantado, se concretizou uma efetiva modernização e remodelação do sistema educativo português (Candeias, 2004), em linha com o que foi desenvolvido nos restantes países europeus ocidentais (Correia, 1999).

ORGANIZAÇÃO ATUAL DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

O sistema educativo português pode ser entendido de acordo com o seguinte esquema:

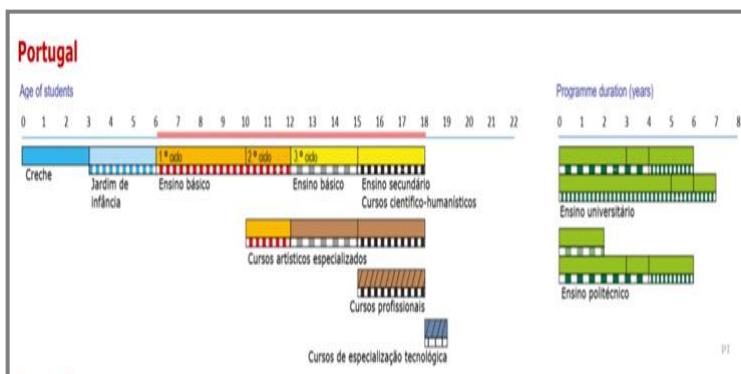


Figura 1. Diagrama do Sistema Educativo Português, retirado de Eurydice (2018, p.24).

A sua estrutura inclui a Educação Pré-Escolar (creche e jardim de infância), o Ensino Básico (1.º ao 9.º ano de escolaridade), o Ensino Secundário (10.º ao 12.º ano de escolaridade) e o Ensino Superior.

Influenciadas, em parte, pelo «desejo de democratizar a escola» (Leite, 2005, p. 23), após a revolução de 1974, como relembra Lima (2014a), as escolas, internamente,

desenvolveram mecanismos de autogestão e autonomia que, de modo progressivo, se quebraram, tendo-se procedido, depois, à (re)centralização das decisões relacionadas com o sistema educativo. Tal processo pode ajudar a explicar a volatilidade, e uma certa inconstância, que se verificou entre 1974 e 1986, ano em que se aprovou a lei-quadro da Educação, isto é, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Pacheco & Sousa, 2018).

Aquela lei, na sua versão original de 1986, definia, no artigo primeiro, na alínea 2, que «o sistema educativo [português] é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação» e, inerentemente, tem como principal finalidade a «permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade». No mesmo artigo, mas na alínea 4, consagra-se a universalização do acesso à educação em todo o território nacional de Portugal («o sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português - continente e regiões autónomas»), assim como em regiões internacionais de forte presença portuguesa, nomeadamente locais com emigração significativa. Desta

forma, indicia-se que a dispersão geográfica do sistema educativo português deve «ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa».

De acordo com a perspetiva de Fernandes (2006) e Lamas (2019), a Lei de Bases do Sistema Educativo, em Portugal, foi um documento de especial relevo para a definição da estrutura do sistema e, não menos importante, das conceções associadas aos processos de ensino e de aprendizagem, porque no mesmo a educação surge como um direito humano reconhecido e valorizado pelo Estado português. Mais ainda, a aprovação desse normativo associa-se a um momento de renovação e modernização do sistema educativo, nomeadamente com a organização estrutural do Ensino Básico (em três ciclos distintos) e o progressivo reconhecimento da Educação Pré-Escolar (Castro, 2010). Porém, como é indicado por diferentes trabalhos (Barroso, 2015; Fernandes, 2006; Pacheco & Sousa, 2018), as alterações no âmbito das políticas

curriculares têm sido bastante recorrentes ao longo das últimas três décadas, aproximadamente.

Integrando o contributo de diversos autores (Diogo, 2006; Fernandes, 2005; 2006; Leite, 2005; Pacheco, 2008; Pacheco & Sousa, 2018; Roldão, 2017a; Roldão & Almeida, 2018a), apontam-se quatro momentos estruturantes nas mudanças curriculares, em Portugal, após a sua democratização: i) a *Reforma Curricular*, entre finais da década de 1980 e inícios da década de 1990; ii) a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, nos primeiros anos do século XXI; iii) a *Reforma Curricular Parcial*, um ciclo (tendencialmente) associado a uma legislatura, entre 2012 e 2015; iv) (o *Projeto de) Autonomia e Flexibilidade Curricular*, iniciado em 2017, aí circunscrito a um projeto-piloto, e mais tarde generalizado a todas as escolas, no ano letivo 2018/2019.

Relativamente ao primeiro período – tradicionalmente denominado *Reforma Curricular*, embora as dimensões organizacionais tenham ficado definidas pela Lei de Bases, as dimensões curriculares só foram estabelecidas com o Decreto-Lei n.º 286/89, que procedeu «à definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário» (preâmbulo). De

acordo com Diogo (2008) e Roldão (2017a), esta reforma curricular integra-se num movimento mais amplo de reformas educativas, que contemplava diferentes domínios, como a autonomia escolar, a relação escola-comunidade educativa, a estruturação da ideia de projeto educativo, entre outros. Especificamente no âmbito curricular, Fernandes (2006) salienta o desenvolvimento de um conceito amplo de currículo, o surgimento da Área-Escola e a valorização das atividades de enriquecimento curricular.

Todavia para Correia (1999), as décadas de 1980 e 1990, ainda influenciadas por um entendimento curricular que, implicitamente, subordinava os saberes contextualizados aos conhecimentos descontextualizados (e, por isso, universalizáveis), ligaram-se à crescente valorização da ciência e da tecnologia, no currículo, legitimando estas áreas pelo seu interesse económico. Em consonância, reconhece-se a introdução, nos normativos, de expressões que exaltam a dimensão económica e de empregabilidade da educação (Roldão & Almeida, 2018a). Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2005) defende que a *Reforma Curricular* foi despoletada por (e orientada para as) necessidades

económicas associadas à pertença à Comunidade Económica Europeia, o que muito influenciou as políticas nacionais, numa lógica de racionalização do processo educativo e que, contrariamente ao que era proferido politicamente, não possibilitou o desenvolvimento da autonomia escolar.

Recorrendo à expressão proposta por Pacheco (2008), é importante ter em consideração que esta reforma previa «uma autonomia de margens curriculares, já que o leito do rio corre em função das normas estabelecidas a nível nacional» (p. 27). Como afirma Fernandes (2011), as decisões políticas foram marcadas por uma conceção centralista do processo educativo, que perpetuou o entendimento disciplinar do currículo — embora o discurso político se apresentasse no sentido contrário — e intensificou os processos de controlo burocrático. Com um pensamento complementar, Barroso (2003) recorda o progressivo (re)aparecimento, a partir de 1990, de exames e provas de avaliação externa, que, após 1974, tinham sido praticamente extintos da realidade portuguesa.

Foi através do desenvolvimento de projetos - o âmbito na Gestão Flexível do Currículo, por exemplo - que focavam a

centralidade da escola nos processos de decisão e desenvolvimento curricular, que se inicia o segundo período, conhecido como a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (Diogo, 2008; Fernandes, 2006; 2011; Leite, 2005; Pacheco, 2001). O mesmo teve como documentos normativos mais significativos o Despacho n.º 4848/97, o Despacho n.º 9590/99 e o Decreto-Lei n.º 6/2001.

Este último Decreto-Lei ficou associado, entre outras dimensões, à valorização da educação para a cidadania como uma dimensão transdisciplinar do processo educativo (Roldão & Almeida, 2018a) e à inclusão de novas *áreas curriculares não disciplinares* - Área de Projeto; Estudo Acompanhado; Formação Cívica - veiculadas a processos de «autonomia das escolas na esfera curricular (...), contribuindo para que a construção local do currículo responda às necessidades, aspirações e interesses que não podem ser contemplados em determinações centrais, elaboradas a nível nacional» (Abrantes, 2001, p. 12). Como perspetiva Castro (2010), a autonomia foi um importante conceito nas políticas educativas na passagem para o novo milénio, tanto no que se refere à autonomia organizacional (de cada instituição escolar), como

no que diz respeito à autonomia (pedagógico-)curricular, associada às ideias de articulação e flexibilização curricular.

Tal como constatou Diogo (2008), parece claro o contrassenso patente entre o desenvolvimento de mecanismos de autonomia da escola, como um processo que visa a melhoria da prática pedagógica e o sucesso educativo, e a limitação dessa autonomia, no essencial, àquelas três *áreas curriculares não disciplinares*. Esta perceção é complementada pelo estudo de Preciosa Fernandes (2005) que, sustentada nos discursos e perceções dos docentes, percebeu que, após um período inicial de entrega e dedicação destes profissionais para a construção curricular contextualizada, os mesmos agentes educativos se desmotivaram, quando os processos de inovação curricular que se pretendiam desenvolver eram comprometidos pelas normas e exigências burocráticas definidas pela administração central.

Fica explicitado, assim, como o pendor centralista e de controlo, que marca a tradição normativa portuguesa no que ao currículo se refere (Machado, 2017), também influenciou este período através, por exemplo, da definição prévia do tempo de aula: 90 minutos (Pacheco, 2008). Algo que, no

entendimento de Castro (2010), contrariou o discurso político que defendia a autonomia de cada organização escolar.

De modo sumário, Pacheco (2001) defende que, no essencial, as mudanças propostas se circunscreveram ao surgimento das áreas curriculares não disciplinares (já mencionadas), à renovação dos programas no Ensino Secundário, à alteração no regime de avaliação e à introdução dos conceitos de projeto e competências no currículo nacional. A dimensão das competências, no âmbito do discurso curricular, foi, efetivamente, uma originalidade que marcou essa *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, até 2012. Com o início deste terceiro período, politicamente, o currículo retoma as noções de conteúdos e objetivos (Pacheco & Sousa, 2018), exclusivamente, o que evidencia os paralelismos com a teoria curricular proposta por Tyler (1976).

Para melhor se compreender este período — *Reforma Curricular Parcial* — importa perceber que, paulatinamente, as políticas educativas portuguesas introduziram, no vocabulário de cariz curricular, conceitos tradicionalmente associados aos mercados económicos (Teodoro & Estrela, 2010). Para Pacheco (2018), é um entendimento neoliberal que justifica

esta mobilização do campo económico para as realidades escolares, com a inclusão, no discurso educativo, de expressões como *accountability, standards, clusters, rankings*, entre outras. Ainda de acordo o autor, pese embora a transposição de conceitos já se tenha verificado na década de 1980, é nesta última (2010 em diante) que se «intensificou o discurso da qualidade, responsabilidade e eficiência, no quadro de uma cultura de prestação de contas, como se a escola fosse ditada pelas regras de um mercado» (p. 80).

Numa linha de pensamento complementar, Castro (2010) defende que é a partir de 2006 que se constata um acréscimo de normativos e discursos políticos que apresentam uma componente de maior controlo, regulamentação e avaliação. Num tom acutilante, Afonso (2013) retrata o início da década de 2010, no que às políticas educativas diz respeito, como um período de significativo recuo. Recentrando a discussão na dimensão curricular, Pacheco e Sousa (2018) referem que a partir de 2012, com o Decreto-Lei n.º 139/2012, se verificou uma (re)centralização do currículo — como modo de combater a *dispersão curricular* e numa lógica evidente de racionalidade pedagógica — nas disciplinas das áreas das Letras e das

Ciências Naturais, com um claro reforço na carga horária de Português e Matemática. De facto, recorda-se que o combinatório destas duas disciplinas, com o Decreto-Lei n.º 91/2013, passou a representar 68,89% da matriz curricular obrigatória no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Roldão & Almeida, 2018a). Para Seabra (2015), a evidente priorização de determinadas áreas do saber encontra-se, inequivocamente, associada à (hiper)valorização da relação entre educação e empregabilidade.

Por sua vez, Afonso (2013) considera que este entendimento conceptual, em Portugal, teve diferentes influências no quotidiano escolar, salientando-se: i) o retorno à centralidade da instrução e transmissão de conhecimentos; ii) a valorização da mensurabilidade e, por inerência, o enfoque nos resultados; iii) a ideia de um trabalho pedagógico focado na preparação para as diferentes provas de avaliação, desvalorizando as restantes funções educativas; iv) o aumento de processos de avaliação externa, nomeadamente com exames e outras provas estandardizadas.

Face ao exposto, pode considerar-se que os enquadramentos conceptuais que sustentaram este período

se aproximavam daquilo que Roldão (2017b) denominou como *versão enciclopedista*, porque parecem ter favorecido, na escola, «uma formatação estéril do conhecimento, encapsulado nas unidades disciplinares repletas de tópicos enumerativos (...) e esgotadas no momento da sua avaliação final, com escassa apropriação» (p. 40).

Em jeito de súpula, para Roldão e Almeida (2018a; 2018b), este período temporal (≈1989-2018) apresenta dois elementos particularmente significativos: i) a consolidação de um modelo curricular estruturado em disciplinas que nem sempre apresentam continuidade ao longo do Ensino Básico, verificando-se distintos desdobramentos nos três ciclos; ii) uma progressiva desconsideração de dimensões transversais ou de exercício de cidadania, em detrimento de uma crescente valorização e reforço das componentes curriculares de línguas (Português e Inglês) e matemático-científicas, explicados por interesses políticos, sociais e económicos.

Com o (*Projeto de*) *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, na perspetiva de Palmeirão e Alves (2017), o sistema educativo português, talvez numa lógica contraditória à sumariada, procura promover

um modelo cuja estrutura curricular esteja baseado nas necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem mediante a interação e o envolvimento ativo com o seu meio e convoque os saberes disciplinares para um conhecimento mais integrado. (p. 4)

Neste quarto período - com o Despacho n.º 5908/2017 e o Decreto-Lei nº 55/2018 - o currículo deixa de se limitar aos objetivos e aos conteúdos, integrando, agora, as atitudes, capacidades e conhecimentos. Este período procura reformular a realidade escolar portuguesa, valorizando as dimensões de autonomia e flexibilidade curricular (Pacheco & Sousa, 2018), e (re)orientar e (re)centrar a prática pedagógico-curricular em dois novos documentos oficiais: *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais* (Cosme & Trindade, 2019; Roldão & Almeida, 2018b).

Já de acordo com Barroso (2015), fica patente que as mudanças, ou talvez reformas, curriculares foram aquelas que ocorreram com maior recorrência no sistema educativo português. Mais ainda, segundo Machado (2017), a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, os normativos relacionados com as matrizes curriculares evidenciam uma noção de currículo que pressupõe a existência de um cânone de

conteúdos e disciplinas de «validade universal» (p. 31) e organizadas de acordo com determinada duração e carga horária, que deverá ser, no contexto nacional, generalizada. Neste sentido, a compreensão das matrizes curriculares assume-se como importante, uma vez que a tradição centralizada do sistema educativo português faz com que os normativos tenham especial influência na realidade de cada organização escolar (Fernandes, 2011; Pacheco, 2003; Seabra, 2015).

Por exemplo, por via do Decreto-Lei n.º 55/2018, foi criada a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que, no 1.º Ciclo, continua a ser entendida de forma transdisciplinar, mas que é pensada como uma disciplina autónoma, tanto no 2.º como no 3.º Ciclos, sem perder uma conotação de tema transversal e para o qual converge o trabalho de diferentes componentes curriculares.

No sentido mais estrutural, a recente matriz organiza-se mais em áreas curriculares do que em disciplinas específicas, indicando-se os tempos mínimos para um conjunto de duas ou três disciplinas. Com o Decreto-Lei n.º 55/2018, o Inglês é, efetivamente, introduzido no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a

disciplina de Tecnologia de Informação e Comunicação passa a existir, também, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A par disso, evidencia-se a atribuição de uma carga horária maior para as Expressões e para a Educação Física.

Para Roldão (2017b), as alterações sumariamente descritas têm em consideração uma dupla necessidade: existir uma dimensão nuclear e comum a todas as escolas e haver espaço e flexibilidade para que cada organização educativa consiga desenvolver o currículo de modo a possibilitar a aprendizagem de *saberes estruturantes*. Esta convergência corporiza-se, por exemplo, na possibilidade de cada escola gerir, autonomamente, 25% do currículo, decidir o modo de funcionamento das disciplinas –semestral ou trimestral □ e, ainda, criar disciplinas específicas, numa lógica de componente curricular local (Cosme & Trindade, 2019; Pacheco & Sousa, 2018).

Mais ainda, e tendo em consideração o progressivo aumento da escolaridade obrigatória (atualmente, 12.º ano ou 18 anos de idade), é essencial atender a que, como menciona Diogo (2006), após a democratização do regime político em Portugal, a par da democratização tendencialmente

generalizada do acesso à escola, o sistema tem-se notado cada vez mais heterogêneo e multicultural. Essa dimensão, ainda que não seja curricular, é de especial relevância, uma vez que, em muito, se relaciona com as questões da cidadania e com o modo como a escola se estrutura, ou não, como um espaço de construção e valorização dessa cidadania.

As escolas em Portugal: organização e funcionamento

O conceito de “escola”, em Portugal, não está circunscrito ao edifício escolar, mas remete para a organização/unidade orgânica que é dotada de órgãos de gestão próprios e que se fortalece através do trabalho e da interação/relação humana (Alarcão, 2001; Machado, 2014). A par disso, e como explicam Rodrigues e colaboradores (2017), na viragem do século XX para o XXI, diferentes normativos têm consolidado uma rede escolar de estabelecimentos públicos tendencialmente organizada em agrupamentos escolares que, com o Decreto-Lei n.º 137/2012, se estabelecem, em definitivo, como a «unidade organizacional [de referência], dotada de órgãos

próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino» (Artigo 6.º, n.º 1).

Embora a noção de agrupamento retome à década de 1980 (Machado, 2014), de acordo com o que é referido por Castro (2010) e por Sanches e Torres (2015), é no final da década de 1990, pela aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, que se sente maior impacto nas realidades educativas, através da formação dos primeiros agrupamentos.

Estes surgiram quer numa lógica de formação de agrupamentos horizontais (por exemplo, um conjunto de escolas do 1.º Ciclo agrupavam-se, dando origem a uma unidade orgânica composta por um só nível de ensino), quer numa lógica de agrupamentos verticais (incluindo escolas de diferentes níveis de escolaridade e privilegiando a continuidade do percurso formativo de um mesmo estudante). Porém, após esta fase inicial, durante a qual eram as próprias escolas que tomavam as decisões sobre a organização dos agrupamentos, este processo foi imposto hierarquicamente, através de decisões da tutela que estabeleciam que os

agrupamentos de escolas deveriam ser (re)formados, em exclusivo, de modo vertical (Castro, 2010; Sanches & Torres, 2015). Estas mudanças marcaram-se por uma lógica de racionalização dos recursos e dos custos, num racional pensamento em torno do rácio custo de funcionamento/resultados pedagógicos (Machado, 2014).

Importa, ainda, sublinhar a formação, a partir de 2008, de *Mega agrupamentos e agregação de agrupamentos*, que ocasionaram a existência de unidades orgânicas com um número elevado de estudantes e, também, com uma dispersão geográfica muito acentuada (Carreira, 2017; Lima & Torres, 2020; Torres, 2015). Tal traduziu-se, inevitavelmente, em desafios acrescidos para as dinâmicas de gestão e liderança escolar. A este propósito, e considerando os contributos de dois trabalhos distintos (Mesquita, 2014; Rodrigues, Ramos, Félix, & Perdigão, 2017), verifica-se que esta dispersão geográfica é, efetivamente, identificada como o aspeto que mais dificultou o processo de união das diferentes escolas. Essa dificuldade é mais facilmente entendida se percebermos os processos de gestão educativa como sustentados em dinâmicas interativas entre os diferentes agentes, pelo que

pressupõem a proximidade de modo a serem tomadas decisões que possibilitem um comprometimento partilhado, alicerçado numa cultura escolar que se pretende comum (Sanchez & Torres, 2015), mas não hegemónica.

Em paralelo com os elementos organizacionais acima descritos, em 2008, verificou-se uma outra mudança significativa nas instituições escolares. Contrariamente ao que foi tradição em Portugal, após o 25 de abril de 1974, o Decreto-Lei n.º 75/2008 substituiu a gestão escolar de um órgão colegial para um órgão unipessoal (Torres, 2015). De acordo com a perspetiva de Lima (2009), esta alteração surge num contexto mais alargado, de progressiva influência dos conceitos e pressupostos económicos e gestionários em diferentes domínios da vida pública, nomeadamente nas realidades escolares e, por inerência, na liderança educacional. Segundo o mesmo autor, estes mecanismos, progressivamente, recentralizam o poder, fazendo com que

o governo democrático das escolas não apenas surge como uma preocupação deslocada, fora de tempo e das prioridades políticas, mas sobretudo associada ideologicamente a uma irresponsabilidade em termos de gestão racional, eficaz e eficiente dos estabelecimentos de ensino. (Lima, 2014b, p. 1077)

Face ao exposto, atualmente, e como explicam Afonso (2013) e Torres (2015), as escolas portuguesas, de modo geral, são organizações integradas em agrupamentos de escolas que sentem diferentes pressões (avaliações externas nacionais e internacionais (PISA, TIMSS e PIRLS), mecanismos de controlo e *accountability*, *rankings*, monitorização e conformidade à burocratização, entre outras), o que tem facilitado a reprodução e imposição de uma cultura escolar, definida numa lógica hierárquica e unidirecional de *cima para baixo*, que privilegia os resultados e a responsabilização unipessoal.

Recorrendo à expressão proposta por Lima (2009; 2014b), pode considerar-se que a organização dos agrupamentos escolares em Portugal está assente em práticas *pós-democráticas gerencialistas*. Não se circunscrevendo aos processos de liderança e coordenação, este entendimento parece imbuir-se nas diferentes ações desenvolvidas no contexto escolar que delegam para segundo plano os processos democráticos. Como refere um diretor de um agrupamento de escolas, por vezes esta dinâmica permite

pensar que as realidades dos agrupamentos de escolas são como a:

Coca-Cola, as cervejeiras e coisas do género, sem qualquer importância relacional... e as escolas não são assim! Temo que as escolas se transformem em locais mecânicos, que se submetam às ditaduras dos números e às ditaduras financeiras, é isto que eu temo, e isso vai ter com certeza implicações nas características dos nossos alunos. (Mesquita, 2014, p. 235)

De acordo com o referido, Machado (2014) sumariza o funcionamento destas organizações de *grande escala* a partir de dois eixos. Por um lado, o desenvolvimento progressivo de dinâmicas organizacionais que favorecem a *cadeia de comando*, a hierarquia, a fragmentação e a especialização, que, segundo o autor, parecem inevitáveis em organizações cada vez maiores e mais dispersas. Por outro lado, o aumento da regulamentação e da burocracia, num processo que formaliza as relações entre os diversos agentes educativos, mas que parece ineficaz para cada uma das circunstâncias específicas de cada realidade e de cada aprendiz.

A par das influências transversais que têm marcado o quotidiano das escolas portuguesas, podem aprofundar-se um pouco mais os aspetos relacionados com os órgãos de

administração e gestão dos agrupamentos de escola ou das escolas não agrupadas, comuns a todas as instituições analisadas.

Definidos pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, atualmente, estas unidades orgânicas contam com quatro órgãos distintos: i) Conselho Geral; ii) Diretor; iii) Conselho Administrativo; iv) Conselho Pedagógico.

De acordo com o normativo referido, o Conselho Geral assume-se como o «órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa» (Artigo 11.º, n.º 1). Para Afonso (2010), este órgão é especialmente relevante na promoção de mecanismos de *prestação de contas* que tendem a potenciar pressões no sentido de processos mais eficazes e eficientes. Numa linha de pensamento similar, Lima (2014b) refere que aquele mimetiza o funcionamento dos conselhos gerais das empresas. Ainda de acordo com o autor, a opção por este tipo de órgãos promove processos que minimizam a participação dos diferentes agentes escolares (docentes, estudantes, pessoal não-docente), atribuindo maior importância à tomada de decisões

assumidas por agentes externos à escola que, obrigatoriamente, têm que integrar este órgão (cf. artigo 12.º, no seu n.º 6, que refere que «além de representantes dos municípios, o conselho geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico»).

Considerando o indicado no Decreto-Lei n.º 75/2008 e no Decreto-Lei n.º 137/2012, o Conselho Geral tem que, entre outras competências: i) eleger o seu presidente; ii) aprovar os documentos de funcionamento e planeamento escolar (como o regulamento interno, projetos educativos, relatórios de atividade e de contas de gerência); iii) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de atividades escolares, tendo especial enfoque no projeto educativo; iv) definir as orientações e linhas estratégicas de funcionamento das organizações educativas, assim como de relação com a comunidade e de participação em eventos/atividades de natureza cultural, pedagógica e científica; v) eleger e avaliar o desempenho do diretor.

Indissociável daquele órgão é o cargo de diretor, uma vez que este agente é eleito pelo Conselho Geral e é ao mesmo que tem que *prestar contas* (Afonso, 2010). Como refere Carreira (2017), a partir de 2008, com a unipessoalização da(s) liderança(s), a figura do diretor passa a ser central nas dinâmicas escolares, uma vez que este concentra o poder na suas múltiplas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. Como resume Lima (2014b, p. 1077):

O diretor escolar passa a concentrar mais poderes sobre o interior da escola, a nomear e a demitir livremente os detentores de outros cargos e a ser responsabilizado perante as autoridades e o órgão de topo pelos resultados da sua gestão, com destaque para a produção de resultados escolares mensuráveis e comparáveis através de modalidades de avaliação externa standardizada.

Essa multiplicidade de tarefas, para Lima (2009), parece contrariar um entendimento democrático dos processos de gestão. Face ao exposto, e como explica Mesquita (2014), o diretor passou, então, a associar-se a um conjunto vasto e diverso de tarefas de cariz administrativo e financeiro que, por vezes, parecem marcar mais o quotidiano deste cargo do que os reais processos de liderança educativa na sua dimensão mais pedagógica. De entre as mesmas, destacam-se: i) gestão

das instalações e património da organização escolar; ii) elaboração e controlo do orçamento da instituição; iii) organização e distribuição do serviço dos recursos humanos, nomeadamente a distribuição da carga letiva e a nomeação de coordenadores e demais lideranças intermédias; iv) gestão e supervisão dos serviços administrativos, pedagógicos e técnicos; v) promoção e acompanhamento de dinâmicas de relação com a comunidade, nomeadamente com a definição de protocolos/acordos com diferentes instituições e outras escolas; vi) representação institucional.

Para além das responsabilidades elencadas, convém saber que o Conselho Administrativo é presidido pelo diretor e, como indicado no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, tem como competências:

- a) Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;
- d) Zelar pela atualização do cadastro patrimonial.

Como se perspetiva na citação anterior, os diferentes normativos portugueses parecem induzir uma cada vez maior

valorização da componente administrativa associada ao cargo de diretor, num entendimento *tecnocrático* deste profissional (Afonso, 2010; 2013; Lima, 2009).

Porém, e como já foi brevemente mencionado, a ação do diretor, e das lideranças educativas no geral, na sua componente pedagógica e curricular, não pode ser reduzida a uma ação de segunda categoria e com menor importância nas realidades escolares (Castro, 2010). De facto, hoje em dia, o diretor assume a presidência do Conselho Pedagógico, órgão esse que tem a função «de coordenação supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos» (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 31.º).

Segundo Alarcão (2001), a escola deverá afirmar-se como uma organização na qual se procura uma efetiva articulação entre os domínios administrativos e os domínios pedagógicos. Nesse sentido, como defendem a autora e Carreira (2017), será essencial que se encetem esforços de uma maior ligação entre as preocupações administrativas e a ação pedagógica dos docentes, num entendimento que integra o desenvolvimento

profissional de cada um dos agentes e o desenvolvimento institucional de cada uma das organizações escolares.

Ainda que de modo pouco explícito, parece que a lógica subjacente à presença do diretor no Conselho Pedagógico tem em consideração o descrito, uma vez que, como é apresentado naquela legislação, tal órgão de coordenação, que conta com a presença dos coordenadores dos departamentos curriculares e demais lideranças pedagógicas, assume diferentes competências, entre as quais se destacam: i) elaboração do *projeto educativo*; ii) escolha dos manuais escolares a adotar; iii) definição no âmbito da articulação e diversificação curricular; iv) apresentação de propostas no domínio da ação pedagógica e da avaliação.

Contudo, como é referido por Machado (2014), as dinâmicas de liderança pedagógica, no âmbito dos (mega-)agrupamentos escolares, apresentam desafios acrescidos, relacionados com o número de agentes envolvidos, assim como com a já enunciada dispersão geográfica. Nas palavras do mesmo, para serem viáveis práticas de gestão educativa com efetivo impacto nos processos pedagógicos e nas aprendizagens dos estudantes, será fundamental criarem-se

escolas dentro da escola, isto é, equipas pedagógicas que desenvolvam trabalho em conjunto, numa lógica de proximidade, articulação curricular e valorização da dimensão pedagógica (e humana) destas instituições.

Os aspetos aludidos no parágrafo anterior deverão consubstanciar-se no projeto educativo de cada instituição escolar, aliás como se evidencia nas seguintes prescrições da tutela:

«Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (alínea a, do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 137/2012)

Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola. (alínea a, do n.º 1 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018)

As opções estruturantes de natureza curricular são inscritas no projeto educativo. (n.º 5 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018)

O projeto educativo de cada agrupamento de escolas é, simultaneamente, o documento curricular principal da instituição e um texto estruturante para a afirmação da autonomia organizacional. Nesse sentido, é importante reconhecer que o mesmo não corresponde, apenas, a uma dimensão curricular, integrando, também, aspetos relacionados com a gestão, como o planeamento estratégico (Ramalho, Lacerda, & Rocha, 2018).

Para Diogo (2008), o projeto educativo tem sido entendido, no contexto português, como um elemento orientador da ação dos diferentes profissionais de cada organização escolar. De certa forma, procura-se, através dele, integrar e agregar os propósitos e as vontades formativas dos vários agentes educativos, entendendo-se que este documento deverá promover a interação entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, será importante pensá-lo como um instrumento central de autorregulação, pelo qual se quer incentivar uma prática educativa coerente, articulada entre as diferentes unidades orgânicas do agrupamento e, também, ligada aos vários contextos e especificidades locais (Rodrigues, et al., 2017).

Esta conceção converge com o pensamento de Roldão (2017a), quando a autora defende que a autonomia escolar, associada aos projetos educativos, deverá, «acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem-sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: a aprendizagem» (p. 22). Deste modo, e dialogando com Zabalza (2000), o projeto educativo pode ser interpretado como uma proposta, implicitamente curricular, que preconiza o envolvimento dos diferentes agentes educativos (diretor, professores, pais, representantes da comunidade, ...), de modo a contextualizar e adequar o currículo nacional à sua dimensão local.

De ressaltar que tal documento não nega a ação dos professores, ainda que a prática educativa e curricular destes profissionais seja, de alguma forma, norteadada pelas definições nele estabelecidas (Carreira, 2017). Portanto, não deixa de ser pertinente perspetivar os docentes 'como planificadores', uma vez que assumem um papel preponderante na seleção, organização e desenvolvimento dos conteúdos a ensinar, na adoção de estratégias e métodos pedagógicos e, também, na definição dos recursos e instrumentos didáticos a mobilizar

(Diogo, 2010). O ato de planificar, na sua dimensão formal/burocrática e informal, é, pois, estruturante, tornando-se imprescindível que os professores, individual e colaborativamente, sejam capazes de planificar e, não menos importante, de adaptar as planificações a cada contexto e circunstância concreta (Rosales López, 2012). Além disso, esta competência é particularmente relevante no desenvolvimento de práticas pedagógicas conducentes com os princípios democráticos, porquanto pela mesma podem facilitar-se, ou inibir-se, relações (alunos-alunos e alunos-professores) que espelham atitudes de convivência «que respeite os direitos humanos fundamentais, como a liberdade de expressão e a igualdade de género» (Rosales López, 2015, p. 47).

Alerta-se, partindo do trabalho de Ramalho, Lacerda e Rocha (2018), que, dada alguma inconstância nas políticas portuguesas, a forma como o projeto educativo é entendido e desenvolvido em cada instituição escolar é variável, adequando-se àquilo que são as especificidades e orientações internas de cada agrupamento e/ou escola não agrupada. Desta forma, é possível reconhecerem-se projetos educativos que, como complemento das indicações de gestão, em sentido

mais estrito, integram uma dimensão curricular amplamente desenvolvida e projetos educativos mais circunscritos nas orientações estratégicas, sendo acrescidos da criação de outros documentos como o Projeto Curricular de Escola ou, no caso das escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), o Plano de Melhoria.

Os agrupamentos de escolas (e as escolas não agrupadas) estão dotados de órgãos de liderança (pedagógica) intermédia que, como refere Castro (2010), mesmo sem grande autonomia, poderão ser essenciais para o quotidiano escolar na orientação dos processos de planeamento e desenvolvimento pedagógico-curricular. Nesse sentido, se pelo artigo 45.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, as escolas têm autonomia para optar por outras estruturas de coordenação pedagógica, os artigos 42.º, 43.º e 44.º estabelecem a necessidade de, através dos regulamentos internos, se definirem lideranças intermédias que: i) promovam a coordenação de cada ano, ciclo de estudos ou curso; ii) desenvolvam dinâmicas de supervisão e avaliação pedagógica; coordenem os departamentos curriculares, a definir por cada organização; iii) organizem as atividades

pedagógicas de cada turma, tendo, como figuras de referência, o diretor de turma (para os 2.º e 3.º Ciclos e para o Secundário)⁷ e o professor titular de turma para o 1.º Ciclo.

Nos dois últimos capítulos, procurei, com algum detalhe, descrever os enquadramentos históricos e institucionais do sistema educativo português. Esta descrição visou, sobretudo, apresentar, como se de uma viagem se tratasse, as realidades escolares nacionais, de forma a melhor compreendermos os seus modos de organização e funcionamento. Sendo uma apresentação predominante focada nas macroestruturas ou nas arquiteturas institucionais, não consegue captar as subtilezas particulares de cada um dos estabelecimentos nacionais. A par do mais, tendo optado por uma postura predominantemente descritiva, não teve, também, um foco ou ímpeto efetivamente problematizar ou crítico. Ainda assim, surge um possível retrato, que poderá, em diálogo com os capítulos subsequentes, ajudar a instigar uma postura mais

⁷ O diretor de turma coordena os trabalhos desenvolvidos no Conselho de Turma. Neste órgão, por exemplo, define-se a avaliação de cada estudante e qualquer acompanhamento pedagógico (como os professores tutores) que possa ser necessário.

reflexiva sobre o sistema educativo português e o seu diálogo as tendências políticas internacionais, que a seguir discutirei.

As escolas entre políticas educativas: que caminhos, que tensões?

Ao longo das páginas anteriores, temos debatido a importância de reconhecer que as escolas e os sistemas educativos não existem num vácuo de influências ou estruturas políticas e sociais (Castro, 2019). Efetivamente, as organizações escolares, seus processos e dinâmicas, bem como as suas histórias particulares, devem ser compreendidas dentro do contexto das tendências mais amplas que estruturam as decisões institucionais no âmbito da educação. Por esse motivo, é crucial que, em parte, nos distanciemos e sejamos capazes de contribuir para uma discussão mais abrangente sobre os desafios enfrentados pelas realidades escolares.

Nesse sentido, destacarei quatro eixos que, acredito, permitem-nos caracterizar as tendências internacionais no âmbito das políticas em sentido lato: aumento das

desigualdades; desencanto com a democracia; reconfiguração ontológica das dinâmicas sociais; e legitimação do neoliberalismo como senso comum. Antes de abordar cada um desses temas, é importante esclarecer que não existe uma ordem sequencial ou hierárquica na apresentação dos mesmos. Pelo contrário, é crucial sublinhar a sua interdependência e, de algum modo, o facto de funcionarem como um sistema articulado de direções internacionais que compartilham matrizes e fundamentos comuns.

No que diz respeito ao aumento da desigualdade, esse fenómeno tem acontecido em diferentes contextos sociais e políticos. De facto, pode argumentar-se que a crescente desigualdade é um processo contínuo e recursivo, cada vez com maior expressão e amplitude, afetando mais pessoas, mais contextos geográficos, num conjunto diversificado de domínios (Sandel, 2022). Para ilustrar este fenómeno, podemos considerar a distribuição dos rendimentos possíveis. Internacionalmente, temos vindo a assistir a uma paulatina, mas consistente, acumulação de riqueza nas pessoas e nos países mais ricos, à medida que os grupos (e comunidades) mais desfavorecidos veem-se com menores rendimentos

disponíveis e, por isso, com maiores dificuldades económicas (Chompsky & Watersone, 2021). Jordan (2021) alerta-nos para a necessidade de condições políticas e sociais que favoreçam uma espécie de *armadilha da pobreza* – isto é, situações nas quais os grupos trabalhadores – em particular aqueles que desenvolvem trabalho mal pago e pouco qualificado – experienciam situações de vida (pessoal e laboral) que propiciam ciclos contínuos de pobreza, dificilmente ultrapassáveis.

Necessitamos, contudo, de assumir uma visão mais ponderada sobre a desigualdade e a pobreza. Recorrendo ao trabalho de Graetz e Shapiro (2020), emerge um conjunto de retratos que são especialmente elucidativos deste fenómeno: i) a esperança média de vida dos adultos da classe média tem diminuído, nos últimos anos, em diferentes áreas geográficas, existindo relatos de famílias que não conseguem aceder a cuidados de saúde, devido aos seus custos; ii) a maior vulnerabilidade em situações de reforma, havendo mais pessoas que, quando chegam à velhice, vivenciam maior fragilidade económica; iii) o medo sentido pela classe média, que é real e legítimo, de os seus filhos terem uma qualidade de

vida mais parca do que a sua, num processo de retrocesso social e económico. De ressaltar que estas dificuldades económicas são justificadas por uma miríade de fenómenos, nomeadamente a existência de maior precariedade laboral, os processos de autonomização na produção industrial, os fenómenos de globalização que facilitam a transição laboral para diferentes regiões planetárias, entre outras (Jordan, 2021).

Pese embora a desigualdade económica seja aquela que mais facilmente associamos às desigualdades sociais, a reflexão não pode reduzir-se a tal ponto. Há dimensões simbólicas (o estatuto ou o reconhecimento cultural de diferentes pessoas ou comunidades), ambientais (relacionadas com as alterações climáticas e situação meteorológicas extremas) e humanitárias (vinculadas a situações de guerra ou de desrespeito flagrante pelos direitos humanos) que devem, igualmente, ser tomadas em conta quando pensamos os aspetos relacionados com as desigualdades sociais.

Tais circunstâncias contribuem para que diferentes grupos vivenciem situações de maior precariedade, instabilidade e vulnerabilidade, que tende a afastar as comunidades da

participação política ou, então, a aproximá-las de correntes ideológicas mais populistas (Graetz & Shapiro, 2020), com certo desapego pela democracia, o que nos traz ao segundo domínio que gostaria de destacar. Para Sandel (2012; 2020), esta situação é, de algum modo, revigorada quando existe um contexto discursivo que reforça a responsabilização individual quanto às desigualdades, o que pode causar respostas de sobrançeria de certos grupos contribuindo para uma maior fragmentação do tecido social.

Num documento mais recente (Sandel, 2022), o autor retoma essa perspectiva, identificando que «a nova desigualdade dá origem (...) a modos de vida cada vez mais separados. Os profissionais ricos afastam-se gradualmente da vida pública para "enclaves homogêneos" onde têm pouco contacto com os menos afortunados do que eles» (p. 263). Esta situação conduz a uma erosão dos vínculos comunitários, criando obstáculos ao diálogo e ao compromisso entre diferentes grupos, que vivenciam desafios sociais particulares. Complementando essa análise, o filósofo norte-americano destaca, em simultâneo, a dificuldade de se estabelecerem – nas sociedades contemporâneas – espaços de participação

comuns, que ocasionem finalidades e ações implicadas num determinado bem público, que ultrapasse as lógicas de interesse próprio ou desenvolvimento individual. Para Sandel (2022), a perda de coesão social, a desigualdade e a instabilidade, além da dificuldade de se definir um projeto comum que não se faça pela opacidade dos decisores técnicos/burocráticos ou focado apenas no progresso económico, conduz a um desencanto com a democracia, a uma diminuição de lugares de diálogo e agência democrática, e, ainda, à desconsideração da democracia enquanto valor. Na conceção de Chompsky e Watersone (2021), este enquadramento sociológico originou uma certa ideia de *democracia em excesso*, que dificulta as tomadas de decisão. Este desinteresse pela democracia refletir-se-á num ressentimento em relação às elites e numa aproximação das comunidades a movimentos e partidos populistas, justificados pela insegurança sentida por diferentes grupos da população (Graetz & Shapiro, 2020).

Esta insegurança, abordada ao longo dos últimos parágrafos, dialoga, de forma próxima, com o terceiro eixo: a reconfiguração ontológica das dinâmicas sociais. Para Giroux

(2022), o indicado no parágrafo anterior resulta de um processo *insidioso*, através do qual se procura organizar a sociedade de acordo com lógicas meramente individualistas, focadas num *egoísmo grosseiro* e numa irresponsabilidade cidadã, contraditórias no que concerne a valores como a cooperação ou a confiança.

Retomando o trabalho de Sandel (2012), atualmente, parece privilegiar-se uma postura social assente na racionalidade de mercado, dado que

Os valores de mercado estão a desempenhar um papel cada vez mais importante na vida social. A economia torna-se um domínio imperial. Atualmente, a lógica da compra e venda já não se aplica apenas aos bens materiais, mas rege cada vez mais toda a vida. (Sandel, 2012, p. 10)

De facto, segundo o autor (Sandel, 2022), verificou-se uma transição de correntes de pensamento que entendiam a participação social e económica de acordo com posturas cidadãs para concepções ideológicas que defendem tal participação de acordo com posturas consumistas. Esta reconfiguração decorre de uma transposição de racionalidades focadas no compromisso com o bem-comum, numa lógica de envolvimento cidadão, para a ideia de que a participação social

pode ser - toda ela, mesmo em situações de vida íntima – convertida numa transação de mercado e que a posição de excelência não é a do cidadão, mas a do consumidor.

Nesta sequência, o último eixo ao qual fiz menção foi a legitimação do neoliberalismo como senso comum. Sobre esta perspectiva, Chomsky e Watersone (2021) esclarecem que o neoliberalismo é a ideologia dominante, desde a segunda metade do século XX, com profundas repercussões nos vários setores, nomeadamente as finanças, os serviços públicos e os modos de gestão das organizações públicas. A definição mais genérica e simples de neoliberalismo é partilhada por Heywood (2013), que sintetiza o pensamento neoliberal na seguinte dualidade: «privado, bom; público, mau» (p. 37). Na senda desta ideia, Graetz e Shapiro (2020) explicam o pensamento neoliberal como aquele que suporta o consenso de Washington: privatização, desregulação e mercado livre. Courtney, McGinity e Gunter (2018), por sua vez salientam três alicerces do neoliberalismo: o envolvimento do setor privado em áreas que antes eram salvaguardadas pelos serviços públicos; o privilégio do conhecimento do setor privado em

detrimento do conhecimento profissional; e o *fetichismo* do mercado para regular as relações económicas e sociais.

Na realidade, os pressupostos neoliberais são mais amplos do que o referido no parágrafo anterior (Chompsky & Watersone, 2021; English & Papa, 2018; Heywood, 2013; Themelis, 2021; Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016). Sem procurar discutir toda a sua densidade e sem simplificar os seus pressupostos, aprofundarei quatro ideias alusivas ao assunto.

Em primeiro, menciono a centralidade atribuída à liberdade individual. Efetivamente, nas correntes neoliberais, a liberdade individual é um dos elementos centrais, adquirindo prioridade em relação a outros valores como a igualdade ou a justiça. Aliás, as três ideias subsequentes decorrem desta postura de valorização dos indivíduos e da sua liberdade. Qualquer limitação à liberdade individual, por exemplo através de taxas ou de regulações entendidas como excessivas, resulta num afastamento face às posturas neoliberal. A finalidade deverá ser aumentar os limites máximos da liberdade individual, restringida apenas quando ameaça as liberdades de outros indivíduos.

Em segundo, destacar a conceção neoliberal em relação ao estado. De acordo com as correntes neoliberais, o estado é, por vezes, uma *mão morta*, isto é, uma estrutura mitigadora do desenvolvimento e da prosperidade. A intervenção do estado deverá, então, ser reduzida ao mínimo possível, tanto no âmbito da economia, como nas dinâmicas sociais mais amplas. Sobre a dinâmica social, caberá a cada indivíduo, fazendo uso da sua liberdade, melhor decidir de acordo com o seu juízo, pelo que a intervenção estatal – especialmente se decorrente de uma intervenção do poder central – é algo que condiciona e enfraquece a liberdade de cada cidadão. Por esse motivo, às posturas neoliberais ficam associadas medidas como a privatização, a desregulação, a redução de impostos ou a diminuição das despesas (e serviços) públicas.

Como terceiro aspeto, saliento a centralidade atribuída aos mercados. Esta postura é, talvez, a mais distintiva do pensamento neoliberal. O neoliberalismo advoga pela «emulação dos modelos, *ethos* e princípios de mercado noutros domínios da vida» (Themelis, 2021, p. 32). Explicando por outras palavras, as correntes neoliberais defendem que o funcionamento de um mercado livre não só deve ser garantido

pelo estado – que o regula nos mínimos necessários, para que funcione livremente (Rodrigues, 2018) –, como tem de servir de modelo para as restantes esferas sociais, conduzindo a uma «submissão absoluta do ponto de vista individual e coletivo às exigências do mercado» (Zuboff, 2021, p. 64). Por esse motivo, valores como a competitividade e comparação quantitativa, a racionalidade custo-benefício, a maximização dos lucros, a especialização, a participação através do consumo, a agregação de organizações e a gestão de acordo com os princípios capitalistas de eficácia e eficiência, entre outros, deverão ser universalizáveis em todos os domínios.

Como quarto e último ponto, a ideia de responsabilização individual e de meritocracia. Como identificado antes, a liberdade individual é o valor nuclear para o pensamento neoliberal e, em articulação com esta postura ética, existem dois valores que o complementam. Em primeiro, a responsabilização individual, enaltecendo que, para as pessoas serem verdadeiramente livres, deverão responsabilizar-se pelas suas decisões e, conseqüentemente, pelos resultados das suas decisões. Essa responsabilização, por exemplo, enfraquecerá a legitimidade de intervenção do estado como

uma forma de bem-comum (conceito este que, em algumas correntes neoliberais, é até desconsiderado, dado que o bem-comum será, apenas, o resultado dos interesses individuais). Em segundo, há um foco evidente em lógicas meritocráticas que

encorajam as pessoas a pensar em si próprias como responsáveis pelo seu destino e não como vítimas de forças fora do seu controlo. Mas também tem um lado negro. Quanto mais nos vemos como autossuficientes, menor será a probabilidade de nos preocuparmos com o destino daqueles que têm menos sorte do que nós. Se o meu sucesso é obra minha, o fracasso dos outros deve ser culpa deles. (Sandel, 2020, p. 59)

Estes quatro eixos, sem totalizarem as características do pensamento neoliberal, permite-nos sintetizar aqueles que, parecem-me, são os seus posicionamentos ideológicos mais idiossincráticos. Esta descrição um pouco mais detalhada é importante porque, como partilhei em cima, o neoliberalismo é a corrente política dominante, com ampla influência em diferentes contextos geográficos e nos vários domínios sociais. Na verdade, é, hoje, difícil compreender as políticas educativas internacionais se desfasadas dos alicerces ideológicos neoliberais. Para melhor compreendermos esta articulação,

apresentarei, de seguida, algumas das principais influências (internacionais) no âmbito das políticas educativas.

Tendências nas políticas educativas internacionais

As políticas educativas contemporâneas, de algum modo, assentam em dois pressupostos principais: i) o neoliberalismo como uma força motriz incontornável para compreender as opções contemporâneas; ii) opta-se por sistemáticos retratos negativos dos sistemas educativos, identificando-se a necessidade de sucessivas reformas, o que gera uma espécie de estado de *permanente reforma* em educação.

Desde logo, importa clarificar que esta força ideológica não se circunscreve aos agentes tradicionais de política formal. Há um conjunto muito significativo de organizações económicas internacionais – como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e, talvez a instituição que melhor corporiza este princípio, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) – que fazem diversos esforços para marcar a agenda das políticas educativas, na senda de posições

neoliberais (Biesta, 2010; Saltman & Means, 2019; Teodoro, 2017; Themelis, 2021). Sobre a influência destas instituições financeiras e/ou económicas, destaco duas linhas de atuação complementar. Em primeiro, a forma como colonizaram o discurso educativo (Sacpp, 2016; Zajda, 2020). A este propósito, Vlašić e Alfirević (2019) alertam-nos para uma postura de ‘copiar-colar’ do discurso económico em relação ao discurso educativo, evidenciando-o através do modo como, para a OCDE, a definição de ‘inovação pedagógica’ decorre da definição de ‘inovação económica’. De facto, estas – entre outras – organizações conseguiram refinar a linguagem educativa em consonância com os conceitos específicos da economia, mobilizando lógicas como a eficácia e a eficiência, a rentabilidade, a competitividade ou a produtividade e, ainda, submetendo o pensamento educativo aos crivos do capital humano, reduzindo a reflexão escolar a racionalidades desenvolvimentistas (Bell, 2020).

Mais ainda, estas organizações não só reconfiguraram os discursos educativos – que tendem a afastar-se dos seus alicerces humanísticos, pedagógicos, sócio-críticos, etc. –, como conseguiram estabelecer retratos educativos de acordo

com as suas racionalidades económicas e, através disso, legitimar o que tem valor em educação. Através da produção e divulgação de diferentes estudos e pareceres, visam, por um lado, descrever e caracterizar os sistemas educativos – de acordo com as lentes económicas já referidas – enquadrando diferentes problemas (Teodoro, 2017) e, por outro, apontar soluções a serem consideradas pelos estados, tradicionalmente focadas em aspetos performativos (Courtney, McGinity, & Gunter, 2018; Vlašić & Alfirević, 2019). Como esclarece Heffernan (2018), tais estudos criam pressões, à escala global, para os diferentes países agirem ou de acordo com os pareceres emitidos, ou de forma a emular as práticas dos países que apresentam melhores resultados. Vejamos, por exemplo, como para a realidade nacional portuguesa, diferentes normativos se apropriam das propriedades definidas por estes organismos, ou justificam determinadas medidas com base nos resultados dos estudos, como o PISA⁸.

Antes de continuar, importa complementar o identificado com duas notas. Por um lado, convém clarificar que as

⁸Meramente de forma ilustrativa, sugiro a consulta de diferentes documentos como a Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 ou o Decreto-Lei n.º 79/2014.

instituições acima indicadas não correspondem à totalidade de organismos que se inscrevem nesta corrente. *Think thanks* como a Heritage Foundation, o Cato Institute ou o Heartland Institute and Education Trust surgem como instituições particularmente influentes, no âmbito da disseminação de concepções neoliberais, no contexto educativo (English & Papa, 2018; Klees, 2019). Por outro lado, há um crescente grupo de filantropos com organizações como a Gates and Walton Foundations ou a Chan Zuckerberg Initiative que funcionam como agentes preponderantes nesta rede. Tais grupos, por vezes, financiam projetos que, para serem efetivados nos diferentes contextos geográficos, têm que subscrever os pressupostos por eles definidos (Horsford, Scott, & Anderson, 2018; Salman & Means, 2018).

Uma das grandes conquistas destes grupos prende-se com a criação da ideia – no sentido comum – de que as escolas não estão bem, pelo que é necessário reformá-las (Klees, 2019). Sobre esta perspetiva, Horsford, Scott e Anderson (2018) fazem referência ao conceito de *crise manufacturada* que evidencia como, no domínio da educação, se criam, com alguma regularidade, diferentes crises para justificar as

reformas. Se atentarmos na obra de Ravitch (2011), compreendemos que o discurso sobre a necessidade de reforma escolar é algo constante, que é retomado ciclicamente, na tentativa de legitimar as mudanças.

Tradicionalmente, estas alterações são justificadas pela necessidade de melhorar os resultados económicos (Saltman & Means, 2019; Waite, 2023), fazendo com que a reforma educativa seja, então, instrumentalizada para o desenvolvimento do mercado, para uma formação mais adequada dos recursos humanos, para a criação de uma força de trabalho mais capacitada, para garantir o capital humano e tecnológico necessário para competir nos mercados globais, para a revigoração das economias nacionais, para se facilitar a inovação e o empreendedorismo, entre outros. Simplificando o discurso, a reforma educativa é necessária porque a escola está a ser incapaz de fomentar a economia, dado que não se rege de acordo com os princípios de mercado (Saltman, 2018), que se estabelece como uma forma apolítica e amoral de entender as relações humanas e sociais (Rodrigues, 2018).

Por esse motivo, há um ímpeto reformista que, na realidade, emerge como uma alavanca para a disseminação de

posturas neoliberais, focadas na mercantilização e privatização dos sistemas de ensino (Scapp, 2016). Não é de estranhar, por isso, que estas reformas sejam incentivadas por diferentes grupos económicos, que, de um modo ou de outro, introduzem no sistema educativo as racionalidades específicas da economia e da gestão. Tal traduziu-se na procura de soluções imediatistas, tidas como panaceias, como a introdução de gestores profissionais nas estruturas de administração escolar, de modo a aproximar, nos sistemas públicos, a administração educativa da racionalidade específica das organizações privadas lucrativas (Ravitch, 2011). Nesta linha de argumentação, os grupos reformistas são entendidos como os inovadores, os que procuram soluções, os que poderão reinventar o sistema; em sentido contrário, os docentes, os administradores escolares e os sindicatos são caracterizados como os vilões, como os que pretendem manter o sistema como está porque são os grandes beneficiários (Horsford, Scott & Anderson, 2018).

O caracterizado traduz-se numa tensão efetiva que se vive nas organizações escolares. Há, assim, um sentimento de constante crise e urgência para a mudança, que convoca um

sentido de *permanente reforma* para aproximar os diferentes sistemas educativos das concepções – no âmbito educativo, das responsabilidades sociais e do funcionalismo público – neoliberais (Lissovoy, 2022).

Estes dois elementos permitem-nos melhor compreender as condições estruturais que enquadram, legitimam e difundem, à escala internacional, diferentes políticas educativas.

Fundamentos estruturantes das políticas educativas

O que tenho vindo a partilhar evidencia a existência de grupos de influência que, de algum modo, marcam a agenda das políticas educativas. Importa, agora, tentar mapear algumas das políticas que, direta ou indiretamente, decorrem dos substratos ideológicos destes diferentes grupos. Antes de uma análise mais fina desses percursos políticos, sugiro que tomemos como referência a perspetiva de Biesta (2021, p. 70), a propósito das reformas neoliberais

orientadas para o mercado, em que os alunos - ou os seus pais - são cada vez mais posicionados como clientes num "mercado de aprendizagem" e os professores e as instituições de ensino

são posicionados como fornecedores de "mercadorias de aprendizagem". A ideia-chave aqui é que a responsabilidade dos professores, escolas, faculdades e universidades é satisfazer os seus clientes, dando-lhes o que eles pedem ou, para o dizer de forma mais sucinta: dando-lhes o que eles desejam.

A citação anterior corresponde a um retrato global daquelas que são as tendências genéricas no âmbito das políticas educativas. Se quisermos um mapeamento mais detalhado destas opções, podemos considerar as propostas de Sahlberg (2021) que apresenta uma das sínteses mais conhecidas. Para este autor finlandês, existem quatro constituintes que suportam aquilo que denominou um Movimento Global de Reformas Educativas [Global Educational Reform Movement] (GERM): a competitividade; a *standardização*; o foco em determinadas componentes curriculares entendidas como nucleares; o aumento da *accountability* baseada em testes; o reforço da escolha parental. Por sua vez, Themelis (2021) salienta outros quatro princípios que decorrem das posturas neoliberais: redução do investimento público; privatização; desregulação; *marketização*.

Decorrente destas racionalidades, proponho, para melhor analisar, cinco fundamentos estruturantes das políticas educativas:

- i) investimento nas componentes curriculares economicamente úteis;
- ii) centralidade na redução de custos e responsabilização privada;
- iii) aumento da privatização e mercantilização;
- iv) crescimento da competitividade e da desregulação;
- v) reforço de mecanismos de *standardização*, quantificação, comparação e *accountability*.

Para melhor esclarecer cada um destes pontos, dedicarei-me a explicitar com mais detalhe a sua relação com as decisões políticas e os efeitos sentidos nas diferentes escolas.

No que concerne ao fundamento primeiro – *investimento nas componentes curriculares economicamente úteis* –, importa destacar duas ideias complementares. Pela ação dos grupos de influência já mencionados, os saberes escolares são legitimados devido à sua utilidade económica (Klees, 2019;

Zajda, 2020). Esta centralidade decorre da ideia de que conceptualiza «as crianças como mercados, com talentos e capacidades fixos e diferenciados, e a educação como o processo através do qual são preparadas para o seu futuro papel hierarquizado na economia global» (Courtney, McGinity, & Gunter, 2018, p. 4). Assim, perfilha-se um discurso que destaca, em cada uma das áreas científicas, a instrumentalização dos saberes, desconsiderando a centralidade do conhecimento pelo conhecimento, desvalorizando a importância do património cultural comum e/ou desacreditando o interesse associado à curiosidade epistemológica e à indagação crítica. Por esse motivo, em cada domínio científico, destacar-se-ão certos saberes – muitas vezes entendidos em forma de técnica (*skill*) – que têm uma utilidade pragmática, numa postura aplicacionista da ciência e da cultura. Tal postura converge com formas particular de anti-intelectualismo que descaracterizam o conhecimento e o desligam dos diferentes contextos sociais e culturais (Giroux, 2020; 2022; Saltman, 2018).

Na sucessão natural do descrito no parágrafo anterior, estabelecer-se-ão hierarquias de valor em relação às próprias

componentes curriculares. Numa primeira fase, salientou-se a necessidade de desenvolvimento da literacia e numeracia, como competências fundamentais, com um reforço das componentes associadas à língua materna e à Matemática. Sucedeu-se a valorização das ciências físicas e naturais – focalizadas na literacia científica – e da aprendizagem do inglês, língua entendida como universal e, por isso, útil (sem se problematizar o reforço da sua própria hegemonia). Na versão mais aperfeiçoada desta corrente, encontramos a educação STEM – que, talvez não ironicamente, assuma um acrónimo inglês, no essencial sem tradução efetiva para outras línguas. A educação STEM surge como pináculo desta racionalidade, numa postura completamente instrumental da educação em relação às necessidades da economia de mercado, através da elevação curricular das ciências físicas e naturais, da engenharia, da matemática e da tecnologia. Numa segunda camada de análise, conseguimos constatar como a educação STEM, no seu âmago, decorre de posturas neopositivistas – em relação ao conhecimento científico e às práticas pedagógicas – perpetuadas através da generalização do *método* científico, à luz do pensamento cartesiano e de estratégias pedagógicas

que, de algum modo, se procuram disseminar a uma escala internacional (Torres Santomé, 2017).

Esta hipervalorização das áreas do conhecimento economicamente úteis traduziu-se num decréscimo de atenção atribuído às artes, humanidades, às ciências sociais e à educação em valores (Nussbaum, 2012; Scapp, 2016). A centralidade de operacionalização técnica, do raciocínio abstrato e, ainda, de uma certa performatividade, contribuiu para a perpetuação de formas fragmentadas de conceber a ciência, o currículo e a própria humanidade. Como consequência direta desta opção política, encontramos, em diferentes regiões, relatos associados à diminuição da carga horária destas componentes curriculares, à ausência de investimento em projetos e recursos que não se encontrem focalizados nas áreas STEM (Saltman & Means, 2019), à conceção de que a educação cultural e artística é, no essencial, um domínio complementar, que poderá ser da responsabilidade familiar – nomeadamente através da caracterização destas áreas de conhecimento como componentes extracurriculares ou de enriquecimento-curricular.

O retratado no parágrafo anterior dialoga, igualmente, com o segundo fundamento a que fiz referência – *centralidade na redução de custos e responsabilização privada*. Verifica-se, pois, uma reorientação do financiamento público para projetos associados às componentes curriculares entendidas como mais meritórias, isto é, com mais próxima relação com o desenvolvimento económico. Como sumariza Nussbaum (2012, p. 23), «em todas as partes do mundo, programas em artes e humanidades, a todos os níveis, estão a ser descontinuados, em favor o cultivo do técnico». Tal não se traduz no fim da educação artística ou focada nas áreas humanísticas ou sociais. Como esclarece Ravitch (2011), os encarregados de educação – em particular os dos grupos com maior poder económico – continuam a procurar uma formação que integre as ciências sociais, as humanidades e as artes, optando ou por instituições que continuam a valorizar estas componentes curriculares, ou por envolver os estudantes em formações de natureza complementar ao que é oferecido pela escola, financiando qualquer uma das opções. Por esse motivo, destaco a ideia de responsabilização privada, havendo uma

transição de um compromisso público de garantir uma educação comum, para a ideia de uma educação essencial comum que será complementada pelas famílias, noutras instituições. Por esse motivo, em diferentes notam-se progressivos aumentos no valor das propinas ou custos similares (Themelis, 2021), o que ilustra uma maior responsabilização atribuída às famílias de forma a suportarem os encargos com a educação das mais jovens gerações.

Necessitamos, contudo, de entender que esta responsabilização deriva de um processo mais amplo de racionalização de custos das organizações (educativas) públicas (Wilkins, 2018), associado a lógicas economicistas (Castro, 2019). Esta racionalização orçamental é feita em dois sentidos diferentes. Por um lado, as instituições escolares sentem, no seu quotidiano, um desinvestimento da tutela, fazendo com que a gestão quotidiana dos recursos de cada estabelecimento de ensino ocorra num clima de austeridade e contenção, dado que as organizações educativas se encontram *financeiramente manietadas* (Horsford, Scott, & Anderson, 2018). Tal tende a traduzir-se em dinâmicas de gestão comprometidas, com possíveis repercussões nas práticas

quotidianas dos professores, nomeadamente, aumento de horas de trabalho; aumento do número de estudantes por turma; aumento da precaridade; redução dos apoios para crianças com necessidades adicionais de suporte, entre outras (Sugrue, 2015). Por outro lado, há uma tentativa de estabelecer também uma racionalidade económica (Lima, 2018) na própria rede de escolas públicas, que, no caso nacional português, se converteu «numa das mudanças estruturais mais significativas e de maior alcance no sistema escolar português: a reconfiguração da rede escolar, da tipologia dos seus estabelecimentos e dos seus órgãos de gestão» (Lima & Torres, 2020, p. 749). Este movimento possibilitou o encerramento de mais de 5000 estabelecimentos escolares, na tentativa de racionalizar a rede, mesmo que tenha sido feito à custa de uma articulação desintegrada das culturas organizacionais ou de uma menor implicação das escolas em relação às suas comunidades locais.

O desinvestimento referido, concorre para o quarto fundamento que estabeleci: *aumento da privatização e mercantilização*. Sobre este tema, a análise de Klees (2019) é

particularmente transparente: «mais de trinta anos de políticas neoliberais deixaram muitas vezes as escolas públicas sobrelotadas, com professores malformados, poucos materiais didáticos, instalações degradadas e muitas vezes distantes. Não é de admirar que alguns pais optem por abandonar a escola» (p. 18). Este depauperamento – financeiro, material e simbólico – das escolas públicas, como explica o autor, não inviabiliza possíveis beneficiários: as instituições privadas. O investigador mostra-nos, então, como a falta de investimento nas escolas públicas tornou ainda mais apetecível o mercado educativo que, globalmente, deverá corresponder a uma área de investimento que movimenta mais de 4 triliões de euros, anualmente. Com orçamentos encurtados, as escolas públicas sentem mais e mais dificuldades em responder aos desafios contemporâneos, porque a privatização do sistema, no seu todo, parece corresponder à solução óbvia para os problemas que são sentidos. Horsford, Scott e Anderson (2018) consideram que tal transição não é inocente, antes resultante uma estratégia que visa, precisamente, privatizar os sistemas públicos, ao legitimar, socialmente, a ideia de que o

funcionamento das organizações públicas é, por natureza, incapaz de responder aos desafios contemporâneos.

Recorrendo aos trabalhos de Lima (2018), é possível abordar esta privatização em dois sentidos. O primeiro, e de mais imediata apropriação, prende-se com a privatização dos próprios estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, as redes dos sistemas públicos vão, paulatinamente, integrando estabelecimentos privados que, por fim, acabam por substituir as organizações públicas já existentes. Esta inclusão pode ser feita através de contratos de parceria entre o público e o privado, ou através de modelos de *vouchers*, que melhor discutirei adiante. Essa postura traduz-se no que o autor denomina *privatização stricto sensu*. O segundo sentido apresenta uma morfologia distinta, e corresponde à ideia de privatização *lato sensu*. Neste tipo de privatização, as organizações públicas não são substituídas por instituições privadas, antes existe uma reconfiguração ontológica das escolas públicas que passam a mimetizar as estruturas internas e dinâmicas de funcionamento típicas das empresas privadas. Isso, como o próprio autor identifica, conduz a processos de mercantilização.

Ainda que mantendo-se juridicamente no âmbito do setor público, registam-se processos de desestatização, de empresarialização, de mercantilização, de soluções combinadas entre vínculos empregatícios públicos, contratos individuais de trabalho típicos do setor privado, com frequência dentro da mesma organização, ou ainda outras situações de manifesta duplicidade. (Lima, 2018, p. 132)

À semelhança do que tenho partilhado, e conforme se evidencia na citação anterior, podemos considerar que os processos de privatização implicar-se-ão, também, em dinâmicas de mercantilização. Esta dinâmica surge como resultado natural da replicação da racionalidade económica no contexto educativo, na criação de um grande mercado escolar. Como tenho discutido, o âmbito educativo integrou um conjunto relevante de referenciais próprios da economia. Neste contexto, a ideia que a rede de escolas deve funcionar como um qualquer outro mercado de troca de bens e serviços é, provavelmente, a sua formulação mais transparente. Esta mercantilização refere-se, então, à própria natureza ontológica da educação, que transita de uma responsabilidade democrática para uma venda de um produto desprovido de identidade política ou moral (Sandel, 2012). Ao assumir-se a

possibilidade de se reduzir a educação a um produto comercializável, são criadas condições para justapor o conceito de escola ao de empresa, com focos próprios das organizações de natureza económica, como o controlo de qualidade, a maximização do lucro, a produtividade e a clientela, regendo-se por regras e funcionamentos típicos do mercado (Scapp, 2016; Zajda, 2020). A par do investimento de vários grupos económicos neste setor, com grande potencial de lucro (Klees, 2019, Saltman, 2018), as próprias escolas reconfiguram a sua identidade, desde o surgimento de diferentes franchises internacionais, que adotam o discurso e o modelo empresarial (Saltman & Means, 2019), à generalização da ideia de que as escolas têm de se tornar comercialmente atrativas para os seus potenciais consumidores (Horsford, Scott, & Anderson, 2018).

Esta vocação mercantilizante implica-se, de forma muito evidente, com o quarto fundamento que assinalei, o *crescimento da competitividade e da desregulação*. A articulação entre estes dois conceitos e a sua relação com a educação surge especialmente bem formulada no trabalho de

Fan e Popkewtiz (2020, p. viii), quando os autores esclarecem que

moldado pela Nova Gestão Pública e outras tendências teóricas, há um apelo imperativo no domínio da gestão da educação a nível nacional para a substituição da gestão da educação baseada na autoridade governamental e no poder centralizado por uma governação descentralizada e de participação múltipla. Em conformidade com a sua defesa dos princípios do mercado livre, a teoria da "liberdade de escolha" de Milton Friedman tornou-se um quadro teórico de peso para as reformas liberais do ensino (Friedman et al. 1979). Na tentativa de aumentar a concorrência no sector da educação, houve a implementação de uma série de políticas e reformas educativas, incluindo os cheques-ensino, as escolas charter e a gestão baseada na escola (...).

Por esse motivo, conseguimos constatar como com os princípios neoliberais há a tentativa de diminuir o poder regulatório do poder central, substituindo-o por dinâmicas de regulação mais consentâneas com as lógicas de mercado, favorecidas por processos de competitividade. Parece-me importante assinalar que a competitividade é, efetivamente, um valor central nas posturas neoliberais que emolduram as políticas educativas contemporâneas (Heffernan, 2018; Ravitch, 2011). Esta competitividade perpassa todas os níveis

do sistema, sendo incentivada à escala internacional – com a competição entre países – e à escala local – com a competição entre escolas, entre estudantes e, até, entre professores.

Os alicerces que estão na base destas correntes políticas provêm dos trabalhos de Friedman e assumem que a diminuição da influência estatal com regulamentos e a competitividade entre os diferentes agentes são elementos-chave do funcionamento do mercado educacional. Ou seja, através da desregulação e da competitividade são criadas as condições ideais para: i) alocar melhor os serviços pretendidos com os aos consumidores que os desejam, de acordo com os princípios da oferta e da procura; ii) proceder à melhoria global do sistema, dado que as escolas e os docentes – e até mesmo os estudantes – são incentivados, através da competitividade, a modificar e melhorar as suas práticas (Saltman & Means, 2019; Zuboff, 2021). Ilustrando a racionalidade subjacente à lógica descrita numa situação ideal:

Livre da gestão direta do governo, as escolas seriam inovadoras, contratariam apenas os melhores professores se livrariam de professores incompetentes, estabeleceriam seus próprios planos de carreira, competiriam por estudantes clientes), e seriam julgadas apenas por seus resultados (pontuações em testes e taxas de formação) Boas escolas sob

controle privado iriam proliferar, enquanto escolas ruins seriam fechadas por forças de mercado a saída de pais insatisfeitos) ou por um governo atento. (Ravitch, 2011, p. 24)

O descrito corresponderia, assim, a uma rede marcada pela liberdade e pela inovação, ambas verdadeiramente impulsionadas por uma estrutura o mais desregulamentada possível e que contribuísse para a criação de organizações autónomas em contante competitividade (Wilkins, 2018). De acordo com tal postura ideológica, são incentivadas diferentes medidas, como os *vouchers*, as parcerias com escolas privadas ou a redução de tarifas (*neo-vouchers*), de forma contribuir para que os encarregados de educação possam, livremente, escolher as escolas que pretendem, sem, teoricamente, se encontrarem impedidos ou por regulamentos burocráticos ou por constrangimentos financeiras (Saltman, 2018).

Conhecemos, contudo, algumas consequências que importa salientar. No âmbito organizacional, Horsford, Scott e Anderson (2018) salientam como a constante competitividade entre profissionais e diretores cria um ambiente onde, em detrimento de se investir na formação e desenvolvimento profissional destes agentes, se opta pela substituição, criando

diferentes entraves ao desenvolvimento global do sistema. Num outro sentido, Torres Santomé (2007; 2017) destaca como a competição contribuiu para que, entre estudantes, se generalizassem perspetivas que entendem os colegas como inimigos, dificultando a criação de valores como a solidariedade e a colaboração, fundamentais para o funcionamento das democracias. Numa análise mais global, Giroux (2020) e Saltman (2018) salientam como a lógica de competitividade permitiu legitimar processos de *darwinismo social*, sendo as comunidades mais frágeis, assim como os estudantes com maiores dificuldades, preteridos, ocasionando-se um sistema que facilita a reprodução das desigualdades sociais.

Estas consequências percebem-se ainda melhor quando tomamos em atenção o quinto e último fundamento: o *reforço de mecanismos de standarização, quantificação, comparação e accountability*. A centralidade atribuída à inovação parece estabelecer-se como um contrassenso em relação à *standarização*. Ainda assim, as linhas políticas atuais parecem incentivar discursivamente a inovação, à medida que se

implementam medidas que conduzem à uniformização. Tomemos a reflexão de Biesta (2010) como ponto de partida. Este autor britânico explica-nos como, à escala internacional, a existência de diferentes provas – como o PISA, o TIMSS ou o PIRLS –, pese embora possa parecer que estão a providenciar informação sobre como os diferentes sistemas educativos funcionam e quais são os seus resultados, na sua génese a partilha desta informação, não raras vezes traduzidas numa escala hierarquizável, decorre de uma vocação competitiva. O mesmo se passa com a partilha de valores ao estilo de *rankings* nacionais. De facto, a competitividade, no contexto educativo, requer um qualquer modelo de comparação, preferencialmente quantitativa, pois não é possível fomentar processos competitivos se não for possível, com a aparência de objetividade, identificar vencedores e vencidos. Por esse motivo, o incentivo à competitividade pressupõe o incentivo à comparação e à quantificação. Como sintetizam Courtney, McGinity e Gunter (2018, p. 5), o foco será operacionalizar processos de liderança e prática educativo que «asseguem a obtenção de resultados educativos quantificáveis».

Esta lógica conduzirá à uniformização, em dois sentidos. Um primeiro resulta da própria natureza dos instrumentos que permitem a comparação. Globalmente, houve um crescimento de provas de avaliação a larga escala, definidas ou por organizações externas à realidade escolar, ou desenhadas pelo poder central. Com a necessidade de melhor responder a estas avaliações externas, as escolas tendem a, por um lado, fazer justapor o que é ensinado com o que é solicitado pelas provas. Por outro lado, generalizam-se práticas que facilitam as respostas e os bons resultados nessas mesmas provas. Em segundo, destaco a própria natureza da conceção empresarial que se imbuíu nas realidades educativas. Genericamente, esta racionalidade privilegia definição de padrões, de boas práticas, de decisões baseadas na evidência, que se traduzem na definição de estratégias educativas descontextualizadas, mas com a vocação de se tornarem replicáveis em diferentes contextos (Lima, 2021; Teodoro, 2017).

Essa tendência para a *standardização* é reforçada quando integramos mecanismos de *accountability*. Simplificando, este conceito liga-se à prestação de contas, quando associado às tendências acima indicadas, e traduz-se, por vezes, na criação

de um sistema de punições e recompensas com base nos resultados mensuráveis, tradicionalmente decorrentes das provas de avaliação a larga escala (Saltman & Means, 2019). Estas opções fundamentam-se na ideia que é possível responsabilizar, individualmente, cada escola e/ou cada professor pelos resultados obtidos pelos estudantes, apartando-se de análises mais abrangentes ou que contextualizem as dinâmicas educativas em fenómenos sociais mais amplos (O’Neil, 2016; Saltman, 2018). Nesta linha de raciocínio, existem diferentes opções internacionais que fazem, por exemplo, os salários dos docentes ou o orçamento das organizações escolares dependerem diretamente dos resultados nestas provas, ora na lógica de incentivo (premiar financeiramente quem conseguiu resultados mais elevados), ora na lógica de punição (castigando financeiramente quem obteve resultados aquém do esperado) (Horsford, Scott, & Anderson, 2018). Como facilmente se compreenderá, estas posturas criam fortes pressões nas organizações e nos profissionais, existindo pressões reais para que o trabalho pedagógico seja mais e mais focado na obtenção de melhores resultados, mesmo que tal resulte no empobrecimento

curricular ou de na menor diversificação das práticas letivas (Ravitch, 2011).

Ao longo dos parágrafos anteriores, procurei demonstrar como a promoção de sistemas de quantificação e comparação, essenciais para fomentar a competitividade e a mercantilização educativa, se estabelecem como mecanismos ponderosos na promoção de estruturas – por vezes altamente opressoras – de *accountability* que concorrem para a *standardização* das práticas formativas. Este último fundamento, em articulação com os quatro anteriores, surge como uma característica fundamental para compreendermos com mais suporte os desafios sentidos na gestão escolar, que debateremos de seguida.

DESENHAR A GESTÃO ESCOLAR: ENTRE O GERENCIALISMO PÓS-DEMOCRÁTICO E A GESTÃO EDUCATIVA

O que tenho partilhado focou-se, predominantemente, nos alicerces conceptuais subjacentes às correntes políticas de maior influência no âmbito educativo. Pese embora tenha, aqui e além, apresentado repercussões na vivência organizacional das distintas instituições escolares, privilegiei um olhar mais abrangente, na tentativa de melhor explicar os contornos da educação, à escala global. Para prosseguirmos com uma discussão mais detalhada sobre o modo como as posturas políticas acima explicitadas condicionam a atuação em cada uma das escolas, sugiro tomarmos em atenção, desde logo, a síntese proposta por Saltman (2018, p. 63):

[Estas opções políticas] exacerbam a segregação e naturalizam um sistema de apartheid escolar (...). Além disso, as reformas neoliberais, incluindo a privatização, mas também os testes de larga escala, a *standardização* e a agressão aos sindicatos, não conseguem responder ao legado de financiamento radicalmente desigual dos distritos escolares públicos. De facto, a ênfase neoliberal nos "resultados de desempenho" não só restringe o currículo e limita a deliberação intelectual característica de uma aprendizagem séria, mas, quando ligada

ao financiamento como tem sido nas últimas duas décadas, também castiga os pobres e recompensa os ricos.

O sumariado pelo autor dialoga, de forma explícita, com o que fui descrevendo no capítulo anterior. Permite-nos, assim, ter como pano de fundo o substrato ideológico e político que enquadra os contextos particulares que os agentes educativos vivenciam diariamente.

As tendências neoliberais foram estruturantes e legitimaram a conceção que, no domínio educativo, também no que se refere à gestão das organizações escolares, as soluções decorreriam de uma transposição dos referenciais teóricos da gestão empresarial para os sistemas educativos (Lima, 2018; 2021). Por conseguinte, é o conhecimento emergente dos grupos empresariais que é entendido como relevante, atribuindo-se um valor secundário – ou, até, insignificante – ao conhecimento que emerge da ação dos profissionais ou que é próprio das áreas científicas da educação (Courtney, McGinity, & Gunter, 2018).

Como explicita Teodoro (2017), as posturas neoliberais que fundamentam as decisões políticas internacionais apresentam,

igualmente, uma outra finalidade. De acordo com o autor, a centralidade atribuída aos resultados quantificáveis e à comparação promove a legitimação de um modelo particular para entender as estruturas e organizações educativas. Arredadas de um alicerce de discussão democrática, tais posturas são consentâneas com a fixação de formas específicas de desenhar e implementar as políticas educativas e, ainda, de modos uniformes de gestão escolar. Para Wilkins (2018), tais correntes visam, sobretudo, identificar o que conta como *boa governação* que passa a adquirir características internacionais, e por isso cultural e contextualmente descaracterizadas, passíveis de serem escrutinadas por diferentes reguladores (nomeadamente, organizações transnacionais).

Esse entendimento, para Saltman (2018), provém da *fé* em relação à cultura corporativa das organizações capitalistas. Esta fé associa-se à crença nestas instituições que, a longo prazo, contribuirão para o bem geral de todos e, ainda, e nos seus modos de organização e de funcionamento, por natureza mais eficazes, mais eficientes, mais benéficos para todos. Parece-me, contudo, importante destacar como tal se traduz, efetivamente, numa crença, dado que existem certos

pressupostos de determinadas concepções capitalistas que poderão ser especialmente perniciosos. Pelo foco e natureza do trabalho, alicerçar-me-ei, por ora, em três trabalhos que, creio, permitem evidenciar determinados riscos relacionados com algumas das racionalidades com progressiva relação com a gestão empresarial.

Em primeiro, saliento a ideia de capitalismo de vigilância, proposta por Zuboff (2021). O conceito é especialmente relevante e rico no âmbito das reflexões contemporâneas sobre a sociedade, a política e ação humana. Destaco, então, três grandes ideias que a autora problematiza na sua obra. Início pelo modo como, com o capitalismo de vigilância, se evidencia a importância atribuída aos dados. Neste processo de mercantilização do nosso comportamento, os dados das nossas ações tornam-se realmente valiosos, estabelecendo-se uma nova era na qual as informações das pessoas são moeda de troca e fonte de lucro para diferentes grupos empresariais. Esses dados não são apenas informações relevantes para a adaptação das empresas aos mercados, mas são também um mecanismo instrumentalização das pessoas. Por esse motivo, criam-se distintos instrumentos que não só vigiam o

comportamento de cada um de nós, como comercializam essas informações a diferentes organismos que, através delas, visam a previsão, modificação e controlo das ações (individuais e coletivas). Por fim, e com particular ênfase, sublinho um dos alertas partilhados por Zuboff: o reforço de ecos que procuram legitimar a ideia de que o planeamento racional (baseado em dados), que ultrapassa a política, é uma imperiosidade contemporânea. Por esse motivo, e como forma de remover conflitos e de garantir a programação e atuação humana de acordo com ‘boas condutas’, privilegia-se a definição computacional de estratégias a considerar, defende-se não só como possível, mas como ideal, que a máquina administre as comunidades, desde que tenha acesso às métricas observáveis necessárias.

Em segundo lugar, acrescento os contributos de O'Neil (2016) sobre o modo como as estruturas e instituições capitalistas estão a fazer uso de algoritmos – que a autora denominou *armas de destruição matemática*. No trabalho, a professora apresenta um amplo domínio de atividades – educação, seguros, marketing, gestão de recursos humanos, sistemas bancários, etc. – onde os algoritmos se estão a

estabelecer como alicerce estruturante. De acordo com O’Neill (2016), a premissa de base destes algoritmos é a seguinte: procedendo a uma definição matematicamente sustentada e com dados em quantidade suficiente, é possível estabelecer, de forma automatizada, modos de atuação técnicos, que contribuam para processos de gestão mais eficazes e eficientes, e que melhorem a qualidade global dos diferentes contextos sociais e humanos. Contudo, pelo mesmo trabalho, compreendemos que tal premissa não é facilmente realizável, havendo, até, consequências gravosas para diferentes grupos. Destaco duas consequências potencialmente nefastas. Em primeiro, e recorrendo à expressão sugerida pela autora, precisamos de ter consciência que, no substrato desta racionalidade existe uma lógica que perpassa toda a atuação dos algoritmos: quantos mais dados, melhor [The more data, the better]. Por esse motivo, emergem tensões sobre que dados devem, ou não, ser considerados e armazenados, e que ações devem, ou não, ser mobilizadas para alimentar esta sede de dados dos algoritmos. Por outro lado, aponto, com especial veemência, o modo como estes algoritmos surgem como soluções eminentemente técnicas, sem qualquer tipo de juízo

de valor ou posição. Porém, necessitamos de reconhecer que:

i) tais instrumentos são, tradicionalmente, marcados por grande opacidade, pelo que não é transparente quais são as racionalidades lógicas consideradas ou os pesos atribuídos às diferentes categorias, pelo que se torna difícil aceder ao suporte considerado para a criação dos algoritmos; alguns deles baseiam-se em ideias preconceituosas que tendem a prejudicar os grupos minoritários; ii) é habitual existir uma imposição mais ou menos vertical deste tipo de algoritmos, sendo que não só não temos possibilidade de decidir não participar neles, como, e acima de tudo, não temos como contra-argumentar face às decisões algorítmicas, incapazes de ajuizar em relação à inadequação ou justiça das posições tomadas para cada situação particular.

A terceira obra que mobilizo, em parte, dialoga com as duas anteriores, em particular quando atentamos nos contributos de Zuboff a propósito das atuais correntes de capitalismo que se afastam da ideia de responsabilidade social ou de serviço de um bem público e, através do trabalho de O'Neill (2016), constamos como diferentes decisões, na contemporaneidade, são tomadas de forma opaca, sem um

verdadeiro escrutínio democrático. Há, ainda assim, uma crítica mais evidente, no trabalho de Anderson (2017), àquilo que a autora denominou *Governo Privado*. De acordo com a mesma, os contextos políticos e económicos contemporâneos criaram as condições para que diferentes organizações laborais tivessem uma autonomia tal que estabelecessem processos de governação interna dificilmente aceites noutros contextos. A autora defende que, em diferentes instituições privadas, os mecanismos surgem, na realidade, como uma afronta à liberdade individual e coletiva dos trabalhadores – associada, por exemplo, ao ataque às organizações sindicais e ao aumento da precariedade – e à sua própria dignidade – com exemplos de trabalhadores que necessitam de usar fraldas para garantir o escrupuloso cumprimento das pausas. Para Anderson (2017), isto deveu-se a sucessivas dinâmicas que visaram diminuir a regulamentação das empresas e, conseqüentemente, criaram um clima propício à erosão dos direitos e das liberdades dos trabalhadores. A autora concluiu, então, que em diferentes organizações privadas, as lideranças mais se assemelham a governos ditatoriais e unipessoais, existindo reduzidos (ou nenhuns) mecanismos de regulação

interna ou de participação democrática e pouca influência de estruturas de supervisão externa, que vão legitimando modos autocráticos de exercício de poder.

Destas três obras, saliento três ideias: a centralidade atribuída aos dados, em particular de natureza quantitativa; a valorização de modos algorítmicos e/ou *standardizados* de atuação, como forma de garantir a eficácia e a eficiência; a legitimação de formas não democráticas do exercício de poder. Pese embora não sejam os únicos alicerces das posturas que influenciaram mais diretamente os processos de gestão, estão, como veremos de seguida, profundamente implicados nas conceções dominantes sobre a gestão escolar.

Gerencialismo pós-democrático nas organizações escolares

Sem procurar restringir as influências na gestão escolar a esta corrente, importa reconhecermos que as direções que têm sido privilegiadas, no âmbito da administração escolar, aproximam-se, efetivamente, da ideia de Nova Gestão Pública (Heffernan, 2018; Lima, 2018; 2021), à qual fiz já referência no

capítulo anterior. Procurando sintetizar as ideias que suportam estas políticas (Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016; Wilkins, 2018), saliento: i) foco na eficácia e eficiência das organizações escolares; ii) estruturação de modos de intervenção política e administrativa baseados em resultados (quantificáveis); iii) reforço de mecanismos de *accountability*; iv) centralidade das decisões assentes na evidência; v) preferência por órgãos de gestão unipessoais; vi) a tentativa de despolitização dos processos educativos e da administração escolar.

Como vimos no quarto capítulo, o sistema educativo português apropriou-se de um conjunto amplo destas tendências. Ao fazer a descrição da organização das escolas nacionais, salientei o retorno a modos unipessoais de entender os cargos de gestão nas organizações, quebrando o que se legitimou após 1974 (Lima, 2014b); a opção por participar nos inquéritos internacionais e por promover provas de avaliação nacional (Afonso, 2013); a legitimação de uma cadeia de comando reconhecida (Machado, 2014), que instituiu uma organização vertical na rede de escolas portuguesas, nomeadamente com a definição heterónoma dos agrupamentos de escolas (Lima & Torres, 2020).

Os exemplos que mobilizei não possibilitam um retrato refinado das organizações escolares nacionais, mas ilustram como o sistema educativo português integra estas tendências internacionais. Ao recorrermos à perspectiva de Bell (2020), percebemos que os pontos de vista que sustentam as tendências políticas globais são incapazes de refletir a complexidade das organizações escolares e, ainda, de promover processos de ensino e de aprendizagem sustentados numa base humanista. Apesar desse análise, importa ter presente que as tendências políticas refletem-se no quotidiano escolar, favorecendo o que sugiro entendermos como *gerencialismo pós-democrático*.

Para melhor discutirmos a ideia de gerencialismo pós-democrático, temos de problematizar o conceito 'gerencialismo'. Para Zajda (2020), este conceito corresponde a um *ethos* particular, sendo o modelo de gestão marcado pela finalidade atribuída ao mercado, pela busca incessante da eficácia e eficiência e pela assunção de valores associados ao lucro, à responsabilidade e ao empreendedorismo. Complementando o identificado, Fonseca (2019) privilegia uma conceção de gerencialismo associada a lógicas

tecnocratas: para além de uma subalternização da educação às necessidades económicas, são desconsiderados valores e práticas associados a processos participativos e de cariz democratizante. Por seu turno, Hall (2020) articula este termo com o preconceito sobre as organizações tradicionais, aparentemente ineficientes e incapazes de responder aos desafios contemporâneos ou de assegurar a aprendizagem dos alunos. Como resposta surge, então, um modelo de gestão focado na liderança, na maximização dos recursos, na ação técnica do gestor, na racionalização e quantificação de objetivos e processos, com o propósito de melhorar a performance das instituições educativas.

Ao optar pela formulação *gerencialismo pós-democrático*, não só assumo as premissas identificadas no parágrafo anterior, como saliento o confronto incontornável entre esta postura de gestão com aspirações associadas à democratização das sociedades (Correia, 1999). Esta incompatibilidade não acontece, apenas, por uma maior preocupação com as dimensões técnicas do que com a participação dos diferentes agentes, mas existe porque, como melhor explicarei a seguir, a democracia deixa sequer de ser

ponderada. Por conseguinte, entendo o *gerencialismo pós-democrático* como uma postura política que, no âmbito educacional, se alicerça nos seguintes princípios:

i. tentativa de despolitização das organizações educativas, através de uma pretensa gestão técnica e neutral: como partilha Biesta (2010), tem existido uma certa tendência para interpretar as organizações escolares através de olhares despolitizados. De acordo com o autor, nas últimas décadas, o foco na ‘qualidade’ incentivou uma reflexão educativa e organizacional sobre dimensões de menor valor político, como: a provisão, ou não, de determinadas práticas pedagógicas; os custos subjacentes aos processos educativos; a monotorização formal dos processos e procedimentos. Como tal, não existe uma discussão sobre a substância das ações educativas, sobre as suas finalidades, sobre os valores assumidos pelos estabelecimentos de ensino, entre outros.

Essa despolitização cria a visão de que, em educação, as discussões essenciais são do domínio da técnica ou da operacionalização mais ou menos neutral de determinadas estratégias – institucionais e didáticas. Na sequência deste

posicionamento, Apple (2012) alerta-nos que, pelo menos em parte, essa despolitização decorre de entendermos a educação como a prestação de um serviço, com o foco maior na tentativa de melhor servir os clientes. No entendimento de Saltman (2018), estas posturas conduzem ao empobrecimento das dimensões cívicas, comunitárias e públicas subjacentes às organizações escolares.

Consequentemente – e como temos vindo a discutir –, para Scapp (2016), isso traduz-se na mercantilização da educação, passando esta a ser entendida como qualquer outra dinâmica económica, legitimando que a educação pode ser organizada ou gerida como uma empresa. Assumindo-se que a gestão se constituiu como *corpo doutrinal único* (Lima, 2014), importam-se para a educação apenas racionalidades de carácter técnico-instrumentar, que é apresentada como uma racionalidade única e uniforme. Por esse motivo, consagra-se que apenas a gestão enquadrada nos princípios capitalistas é legítima, tornando qualquer outra alternativa absurda (Chompsky & Watersone, 2021). Assim, optar por processos gestionários na organização escolar deixa de ser percebido como uma opção política e ideologicamente enquadrada, para se estabelecer

como a única opção razoável. Meramente como ilustração, não se justificam os cargos de gestão unipessoais como uma opção, explica-se que são as formas de organização mais eficazes, pelo que qualquer outro modelo corresponderia a uma má gestão.

Esta é, no meu entender, uma característica fundamental do *gerencialismo pós-democrático*: visa apresentar-se não como uma opção entre outras, mas como a única opção possível. Por vezes, essa argumentação recorre a um aparato técnico, ao mobilizar diferentes estudos, em particular das organizações que mencionei no capítulo anterior.

ii. aumento dos processos de recolha de dados, que se estabelecem como mecanismos de controlo e de accountability: o foco na *accountability* tem sido um aspeto dominante nas políticas educativas contemporâneas. Essas dinâmicas, com a disseminação das tecnologias, ganharam expressões que, até há poucas décadas, seriam unimagináveis. Mas tais posturas não alteram a substância das dinâmicas de controlo e *accountability*. Há uma obsessão na tentativa de obter mais e mais dados, essencialmente de natureza

quantitativa, para se garantir que as estruturas algorítmicas funcionam. A não-aceitação deste tipo de estruturas conduz a consequências prejudiciais, que não são facilmente evitáveis (O'Neill, 2016).

Sobre estas dinâmicas, Lima (2021) caracteriza a situação como um Estado de *hiper-vigilância*, que surge como uma forma de garantir a qualidade e de proteger os interesses dos *consumidores* da escola. Por esse motivo, Lima (2021) é particularmente crítico ao esclarecer que, com a informatização dos processos de gestão, houve um aumento dos processos burocráticos e da sua automatização, defendendo, então, que esta *hiperburocracia* representa «um dos mais extraordinários processos de governo heterónimo da educação, de perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome da sua autonomia, liberdade e possibilidade de escolha» (p. 11).

Assim, podemos compreender como, apesar de se perpetuar um discurso a favor da liberdade e da autonomia dos profissionais, com o desenvolvimento tecnológico, foi possível criar um sistema de recolha de dados altamente sofisticado e rigoroso. Esta estrutura *hiperburocrática*

estabelece-se como um mecanismo de controlo em relação aos professores, que são forçados a responder, de forma sistemática e contínua, a um conjunto amplo de solicitações, por vezes auto-justificativas, que pressupõe respostas realizadas num dado tempo, numa dada plataforma tecnológica, de acordo com um procedimento e discurso particular e consoante as opções definidas *à priori*. Por conseguinte, a *hiperburocracia* parece estabelecer-se como uma face particular do capitalismo de vigilância, associada ao *gerencialismo pós-democrático*, dado que pressupõe a exigência de um *corpus* elevado de informação, que não beneficia diretamente os docentes, antes é um mecanismo de vigilância e controlo comportamental (Zuboff, 2021) que, em certas situações, alimenta estruturas a favor de recompensas ou punições em relação aos professores (O’Neill, 2016).

iii. reforço de discursos focados na produtividade e na performance, que conduzem à proletarização e rotinização do trabalho educativo: como vimos a propósito dos mecanismos de recolha de dados, nota-se um forte aumento da informação disponível para os diferentes gestores educativos e escolares.

Esse aumento de dados traduziu-se num trabalho mais burocrático por parte dos docentes. Importa, contudo, reconhecermos que também possibilitou que os decisores tivessem acesso a mais e mais diversificados dados, que melhor facilitam o estabelecimento de relações entre a performance desejada e os resultados obtidos. Tal, por vezes, induz processos de gestão mais focados na reação a estes dados do que preocupados com uma análise contextualizada e integrada de cada um dos estabelecimentos escolares (Heffernan, 2018).

Esta postura dos diretores – ou demais decisões educativas – é conducente com uma tendência internacional mais abrangente: a separação entre os níveis de decisão e os níveis de atuação (Horsford, Scott, & Anderson, 2018). Explicando por outras palavras, com a instituição de sistemas refinados de recolha e análise de dados, generalizou-se a possibilidade de as decisões estratégicas no âmbito educativo – sejam focadas na prática pedagógica, sejam referentes às opções organizacionais – se realizarem através do suporte nestes dados estatísticos, afastando-se a decisão do *locus* de atuação. Essa tendência conduz à generalização da ideia de que a ação

docente é, predominantemente técnica e subordinada a vontades heterónomas (Giroux, 2020).

Podemos prosseguir com esta análise e assumir uma segunda camada de discussão: a proletarização do trabalho docente. Com o *gerencialismo pós-democrático*, o discurso pedagógico é substituído por um discurso alicerçado na produtividade, na eficácia e na eficiência. Espera-se, acima de tudo, que os docentes sejam produtivos, que consigam desenvolver um trabalho consentâneo com os objetivos (quantificados) pré-estabelecido, mais ainda, que o consigam fazendo uso de uma racionalização precisa dos recursos disponíveis (Waite, 2023). A centralidade atribuída a estas lógicas retoma princípios de gestão clássicos (Lima, 2018), favorecendo a diferenciação entre a decisão e a atuação, já referida, assim como a fragmentação da ação profissional dos docentes, de modo a contribuir para uma cada vez maior especialização do trabalho dos educadores, que passa a ser desenhado e controlado por níveis de decisão superiores (Horsford, Scott, & Anderson, 2018). Para Hall (2021, p.96), estas posturas de *gerencialismo pós-democrático* conduzem à proletarização dos docentes, porque se verifica uma

reconfiguração da sua ação de ensinar e da sua relação com a organização escolar, havendo um «um enfoque de gestão enraizado na obtenção de resultados, reposiciona o trabalho institucional em relação ao valor de troca que pode ser extraído desses produtos».

Esta proletarianização é agravada pela precarização dos docentes, assim como pela sua desprofissionalização (Horsford, Scott, & Anderson, 2018), associadas à desregulamentação dos cursos ou das condições de acesso à profissão (Themilis, 2021), o que coloca os educadores em situações de maior vulnerabilidade e, por isso, maior dificuldade em assumir posturas críticas quanto à fragmentação do seu trabalho, à definição hetero-imposta do que deve realizar e ao estabelecimento de modos, mais ou menos uniformes, de atuação rotineira. O *gerencialismo pós-democrático*, em detrimento de um professor crítico, que se entende como um intelectual público e comprometido com a profissionalização e dignificação da docência (Giroux, 2020), privilegia docentes obedientes, não sindicalizados e pouco preocupados com o conhecimento e a identidade profissional (Ravitch, 2011).

iv. desconsideração das particularidades humanas, pedagógicas e comunitárias subjacentes os estabelecimentos de ensino: quando revisitei os diferentes trabalhos de Paulo Freire (1970; 2013), consegui, com alguma facilidade, constatar a importância que o autor atribui à necessidade de se entender a educação como um processo humanizante, que se estabelece, inevitavelmente, na interação entre indivíduos e comunidades, que se faz através de uma pedagogia do diálogo. Essas posturas são, acima de tudo, uma crítica e um afastamento face à ideia de educação bancária, que perfilha um entendimento educativo desumanizante, apartado das particularidades de educandos, educadores e das suas comunidades.

O *gerencialismo pós-democrático* reforça as posturas bancárias associadas à educação, ao centralizar o seu foco na performance e nos resultados quantificáveis, assim como na identificação das melhores práticas pedagógicas e de gestão (Heffernan, 2018) ou numa gestão baseada na análise numérica (Teodoro, 2017). Este eixo retoma, uma outra vez, uma das características desta corrente de pensamento – a ideia de que é possível analisar, refletir e compreender a escola

recorrendo, exclusivamente, aos conceitos, linguagens e técnicas específicas do mundo empresarial (Scapp, 2016). Há, assim, a prevalência do *homo economicus*, que se vê desprovido de relações humanas e compromissos sociais mais amplos, que deixa de poder assumir-se como um agente educativo da comunidade, dado que transitou para o papel de cliente, circunscrevendo-se a sua possibilidade de intervenção à escolha do estabelecimento de ensino (Torres Santomé, 2017). Por esse motivo, a educação – e, por isso, as práticas e organizações escolares – veem-se desprovidas de qualquer valor que transcenda a comunidade individual, de qualquer racionalidade que não subscreva a lógica custo-benefício, de qualquer finalidade que não seja a sobrevivência institucional da escola e/ou o seu lucro. As culturas locais – organizacionais e comunitárias – são, pois, substituídas por slogans franchisados, numa apropriação dos discursos empresariais, centrados no empreendedorismo, na liderança, na meritocracia.

O retratado no parágrafo anterior decorre da ideia de que as ações educativas, as suas opções políticas, institucionais e didáticas não requerem um suporte teórico (no domínio

educativo). Assim, invisibilizam-se diferentes contributos pedagógicos, curriculares, organizacionais e éticos que o estudo em educação têm ajudado a conhecer, optando-se, antes, por praticismo predominantemente técnico (Giroux, 2020; Saltman, 2018), o que facilita a apropriação mais célere e acrítica do tipo de discursos indicados em cima (Scapp, 2016). Por esse motivo, a pedagogia da humanização dá lugar a uma pedagogia de mercado (Freire, 200), e as pessoas e as suas comunidades deixam de ser entendidas como agentes educativos e ficam reduzidas ao papel de consumidores ou beneficiários (direitos ou indiretos) dos serviços educativos (Sugrue, 2015). Assim, a incapacidade de estabelecer formas educativas de entender professores, estudantes e comunidade, possibilita a apropriação dos discursos gestionários (Fonseca, 2019), discurso esse que é incapaz de conceptualizar cada um destes agentes à luz de referências pedagógicos, os reconfigura em agentes de mercado.

Pelo assinalado, as escolas e os sistemas educativos deixam de ser um espaço de pessoas, de agentes livres e democráticos (que melhor veremos de seguida) para se estabelecerem como uma estrutura burocrática, marcada por pessoas sem rosto ou

história, constituída por estabelecimentos sem cultura própria ou laços particulares com a comunidade, habitada por sujeitos que *mantêm a sua cabeça para baixo*, para garantir o cumprimento escrupuloso da tecnologia de medição e *accountability* estabelecida (Arar, Örucü, & Wilkinson, 2021). O pós-gerencialismo democrático, no contexto educativo, apesar de procurar criar referenciais de atuação para as escolas, fá-lo independentemente de um posicionamento ontológico sobre a educação, os estabelecimentos de ensino ou os agentes escolares, que, por causa disso, se invisibilizam e descaracterizam.

v. *desresponsabilização pela democraticidade das organizações e pela educação democrática*: diferentes autores têm ilustrado o modo como o discurso da democratização das sociedades contemporâneas, de maior participação, de salvaguarda dos direitos humanos e da procura de maior justiça social funcionou como uma âncora dos sistemas educativos e, de forma implícita, da administração escolar (Biesta, 2010; Diogo, 2008; Scapp, 2016). Tais posturas dialogam com as conceções de Dewey (1998; 2003) que

procurava legitimar a escola como um espaço de vivência democrática, como uma forma de experienciar práticas e dinâmicas institucionais típicas de uma qualquer democracia. Na senda de tal racionalidade, as lideranças escolares, as práticas de gestão, as estruturas institucionais das escolas e dinâmicas educativas, as organizações dos espaços, entre outros, necessitariam de ser orientados de acordo com os valores democráticos, como forma de contribuir para a democratização da democracia.

Se recuperarmos o trabalho de Carr (1999), essa concepção de democracia corresponde a uma concepção moral da democracia. Como explica o autor, esse entendimento assume que, enquanto princípio ético, a democracia é uma condição intrínseca à vida social, destacando os modos como aquela se alicerça em processos de agência e de desenvolvimento de capacidades humanas que possibilitam a participação de cada um na vida comum da sua comunidade, implicando-se, livremente e em igualdade de circunstâncias, na discussão e na atuação em prol de uma sociedade boa ou de um bem-comum. Porém, e como defende o autor, essa concepção moral da democracia deu lugar a um modelo mercantil de democracia.

De acordo com o que é partilhado por Carr (1999), esse modelo mercantil decorre de posicionamentos neoliberais – como discuti em páginas anteriores – que privilegiam atuações individualistas e competitivas, ainda que possam ser guiadas por um líder mediático. O foco passa, então, a ser a instrumentalização da democracia, quase que a circunscrevendo à defesa da liberdade negativa dos cidadãos, privilegiando, para isso, uma arquitetura de democracia predominantemente formal – com eleições livres, diferentes partidos, sistema representativo, etc.

Só de acordo com a conceção mercantil de democracia é que, por exemplo, são legitimados modos de atuação próprios de um *governo privado*, dado que este posicionamento defende que, do ponto de vista protocolar, as relações laborais se encontram juridicamente estabelecidas, aprovadas de acordo com as regras vigentes definidas pelos representantes eleitos; existem estruturas de supervisão externa que garantem o cumprimento dessas normas; e, ainda, o trabalhador tem sempre a liberdade (formal) de mudar de emprego (Anderson, 2017). Há, assim, a defesa de que, apesar de existirem posturas pouco democráticas no interior de

determinadas organizações, elas encontram-se democraticamente enquadradas, uma vez que se regem pelas regras de um estado de direito.

Necessitamos, contudo, de reconhecer que, quando mobilizamos tal enquadramento para as realidades educativas, não estamos, apenas, a proceder a uma reestruturação da arquitetura orgânica dos estabelecimentos, estamos, fundamentalmente, a proceder a uma recontextualização ontológica da essência do que é uma escola numa democracia (Giroux, 1999; Sandel, 2012). Por esse motivo, a desresponsabilização democrática, nas realidades escolares, concretiza-se através de duas tendências que surgem em paralelo. A primeira prende-se com a alteração do funcionamento das instituições de ensino, com a preferência por cargos unipessoais e por processos de nomeação em vez de cargos colegiais e eletivos; com a opção por modos burocráticos de envolvimento nos estabelecimentos em vez de formas de participação comunitária; com a opção por legitimar democraticamente os poderes externos à escola, como os representantes políticos eleitos, que definem a orientação dos estabelecimentos de ensino em vez de privilegiar a

democraticidade interna às próprias organizações (Lima, 2021). Estes exemplos ilustram, então, o modo como há uma perda de democraticidade nas estruturas das escolas, garantindo-se que não há um excesso de democracia nos diferentes estabelecimentos (Chompsky & Watersone, 2021).

A segunda corrente, contudo, parece-me melhor evidenciar como o pensamento político educativo contemporâneo, com astúcia, desresponsabilizou as escolas da sua vocação democrática. Como nos explica Saltman (2018), a vivência democrática requer que as pessoas debatam, se envolvam intelectual e emocionalmente, deliberem em conjunto, discutam, definam consensos e causas comuns, que estabeleçam modos de agência marcados pela ação coletiva. Esta postura requer, então, o reconhecimento que: i) a educação democrática não se faz a partir de pedagogias transmissivas, baseadas em práticas uniformes, de modo a melhor convergir com os resultados quantificáveis esperados (ou desejados); ii) a organização democrática decorre da, e legitima-se na vontade e agência dos coletivos, o que pressupõe ações que ultrapassam atuações individuais e individualistas. Estes dois alicerces fundacionais da educação

democrática surgem, então, como um confronto em relação às ideologias dominantes. Por esse motivo, com a definição exogênea e heterónoma de ‘práticas de qualidade’ (Biesta, 2010), ‘boas práticas’ ou ‘melhores práticas’ (Heffernan, 2018), abafam-se quaisquer dissidências ou contra-argumentações. Com a imposição de práticas de gestão profissionais ou a exigência das ‘técnicas necessárias’, nega-se a possibilidade de desenhar alternativas (Wilkins, 2020). Estamos, portanto, num contexto internacional pelo qual a responsabilidade das escolas em educar democraticamente, numa organização democrática, não só não se estabelece como uma prioridade, como surge, na realidade, como uma contradição em relação a políticas focadas na eficiência, na obtenção de resultados mensuráveis, nas lideranças unipessoais ao estilo empresarial, na definição de estratégias centralizadas, entre outras (Lima, 2014).

Para Biesta (2021), tais posturas concorrem com a opção de não priorizar a escola como um tempo de aprendizagem democrática nem como um tempo de resistência às tendências sociais e políticas. Por seu turno, a postura de Freire (1970; 2000; 2013) mostra que a desresponsabilização democrática

concorre para uma espécie de acomodação das escolas em relação às estruturas contemporâneas e aos poderes dominantes, incapacitando-se de re-imaginar a realidade.

Estes cinco princípios evidenciam o modo como as políticas educativas internacionais conduzem a modos particulares de se entender a gestão, organização e vivência escolar. De algum modo, nas suas posturas mais radicais, traduzem-se na promoção de estabelecimentos de ensino distópicos, desapagados dos valores democráticos, despreocupados com os alicerces pedagógicos da sua atuação e dos seus princípios, promotores de alienação e desumanização. A necessidade de enquadrar e problematizar o *gerencialismo pós-democrático* decorre não de uma tentativa de fazer um retrato da realidade educativa, antes de auxiliar na criação de lentes que nos permitam melhor assinalar e criticar distintas realidades educativas e, através dessa crítica, imaginar novos modos de pensar a escola e a sua gestão. Nas páginas seguintes, proporei opções para se re-imaginarem os distintos estabelecimentos de ensino.

Gestão pedagógica: recuperar a o discurso democrático e educativo

Neste subcapítulo final procuro, sobretudo, contribuir para a reconceptualização da gestão em contexto escolar, apresentando lentes alternativas às dominantes e que nos possibilitem continuar a aprofundar o debate (Courtney, McGinity, & Gunter, 2018), sem estarmos reféns dos discursos e conceitos típicos das racionalidades económicas ou das conceções gerencialistas das instituições educativas. Na realidade, ao longo dos capítulos anteriores, fui já avançando com trajetórias possíveis que nos permitem entender os processos organizacionais de escola de acordo com outros posicionamentos teóricos, fundados em posturas democratizantes (Dewey, 2003) que contribuam para, através da escola, continuarmos a imaginar novos e melhores futuros, reconhecendo, por isso, a implícita relação entre política e educação (Freire, 1970; 2001; 2013).

Um dos aspetos que, desde logo, importa recuperar é a própria conceptualização de governação escolar. Na senda do que identifica Wilkins (2018), reconheço a importância de

entendermos a governação dos estabelecimentos de ensino como um processo em que os professores, os diferentes funcionários, os estudantes, os encarregados de educação, os diferentes membros da comunidade se implicam em debates comuns, na procura de deliberar sobre as dinâmicas e prioridades dos diferentes estabelecimentos de ensino. Por esse motivo, necessitamos de reconhecer que a gestão das organizações escolares visa estar

ligada à cidadania crítica e à vida pública, precisa de proporcionar as condições para que os alunos aprendam, de diversas formas, a assumir a responsabilidade de fazer avançar a sociedade na direção de uma democracia. Neste caso, o peso da pedagogia está ligado às possibilidades de compreender e agir, envolvendo o conhecimento e a teoria como um recurso para aumentar a capacidade de ação cívica e de mudança democrática. (Giroux, 2020, p. 146)

Este entendimento obriga-nos a recuperar uma conceção moral de democracia, recusando, também nas realidades escolares, entendimentos meramente formais ou mercantis do conceito (Carr, 1991). Precisamos, então, de defender a escola como um espaço de vivência de práticas e valores democráticos (Biesta, 2010). Essa valorização pode, por um lado, estar associada ao modo como, nas escolas, se aprende a

conviver com outros, com pessoas de diferentes grupos e classes, como uma condição fundamental para a aprender a agir como um cidadão democrático (Sandel, 2022). Por outro lado, está subjacente aos processos organizacionais, à recusa de um entendimento meramente circunstancial ou institucionalizado de democracia, pela defesa de formas verdadeiramente democráticas de participação, que, sem desconsiderar a existência de cargos de gestão, assume um compromisso radical com os valores democráticos, com a escuta, com o confronto de ideias, com o estabelecimento de um compromisso comum, que envolva estudantes, docentes e comunidade local (Saltman, 2018). Por conseguinte, necessitamos de defender uma escola onde se vive a democracia não em formas representativas e burocratizadas, mas como uma vivência quotidiana, sentida nas salas, nos corredores e nos discursos dos diferentes agentes. Como um elemento fundamental na moral democrática e inevitavelmente, como uma postura pedagógica, comprometida com a educação dos estudantes e com a possível transformação social.

Sem procurar apresentar um corpus amplo de posturas que nos podem ajudar a re-imaginar as realidades e a gestão educativas e, assim, combater o *gerencialismo pós-democrático*, deixo, apenas, 5 linhas de reflexão que nos poderão auxiliar a repensar as diferentes organizações escolares:

i. assumir uma finalidade ampla da gestão (e da instituição) escolar: como apresentei no primeiro capítulo, parece ser fundamental assumirmos que a escola surge como uma *antecâmara de novos futuros*. Ao assumir tal princípio, reconheço a possibilidade e importância de as organizações escolares contribuírem para a construção de novos e mais belos horizontes de futuro (Freire, 2013). Apesar desse posicionamento, tenho consciência que as tendências nas políticas educativas contemporâneas reforçam outro tipo de entendimento, que torna mais evidente a função reprodutora da organização escolar (Bourdieu & Passeron, 1970), legitimando-se, até, como uma forma de justificar e naturalizar as desigualdades sociais, num sistema cada vez mais meritocrático (Sandel, 2020).

Contudo, se pretendemos, verdadeiramente, assumir uma posição contrária às correntes dominantes e hegemónicas, não podemos, apenas, identificar quais as tendências internacionais, temos que ousar novas formas de interpretar a realidade. Por esse motivo, é fundamental, desde logo, assumirmos uma nova forma de compreendermos a finalidade da gestão (e da instituição) escolar. Necessitamos, em primeiro, de romper com quaisquer entendimentos que visam atribuir aos contextos locais apenas operacionalidade técnica, como forma de desenvolver um projeto político-educativo mais abrangente, mas heteronomamente imposto às escolas (Lima, 2021). Por outras palavras, necessitamos de reconhecer que a finalidade das organizações educativas e da sua gestão não pode subordinar-se a propósitos educativos, sociais ou políticos definidos por instâncias que lhe são externas, como o Ministério da Educação ou a OCDE. É fundamental que, em cada uma das escolas, se proceda a um desejo particular do seu *telos*, como condição necessária, ainda que não suficiente, para estabelecer localmente as finalidades de cada estabelecimento de ensino.

Como consequência do identificado no parágrafo anterior, precisamos de recuperar a ideia de que a função maior da gestão escolar é proceder à racionalização, eficaz e eficiente, dos recursos disponíveis para a consecução de finalidades heterónomas. Contrariando a visão de que os processos de gestão ou as dinâmicas de liderança se reduzem a mecanismos associados à estabilidade, à previsão e predefinição e ao controlo, necessitamos de revigorar a gestão educativa como um processo que incentiva a liberdade e a emancipação (Waite, 2023); como tal, não pode estar refém nem de projetos definidos por outros, nem de conceções simplistas da educação, nem de racionalidades calculistas e técnicas. Ao assumir que a gestão escolar visa a liberdade e a emancipação dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente para definirem as suas próprias finalidades institucionais e sociais, fazemos uma recusa completa das conceções reducionistas da gestão ou dos próprios estabelecimentos de ensino.

ii. recusar discursos gestionários e conceções mercantilistas: a vocação emancipatória a que fiz referência pressupõe, inevitavelmente, a recusa de conceções mercantis e

gestionárias, que não são capazes de imaginar outros propósitos para a educação que não a sua instrumentalização económica, nem outros modos de atuação institucional que não a mimetização das práticas empresariais (Arar, Örüçü, & Wilkinson, 2021; Scapp, 2016). Para tal, necessitamos de revitalizar a importância da teoria, mas de uma teoria fundada e fundamentada em alicerces pedagógicos efetivos, que não se permite ser instrumentalizada ou subalternizada como um conhecimento técnico-operacional sobre qual a melhor maneira de agir (Courtney, McGinity, & Gunter, 2018).

Assim, se pretendemos criar discursos sobre como pensar as escolas e a sua gestão, não podemos estar prisioneiros de um qualquer sentido comum que nos impede de recriarmos novos conceitos, novas formas de entender as organizações e as suas dinâmicas (Chompsky & Watersone, 2021). Igualmente obriga-nos a refletir sobre que vozes entendemos como legítimas que nos podem ajudar a refletir sobre o que entendemos por educação (de qualidade) (Biesta, 2021). Essa necessidade de redescobrir um novo discurso é importante, dado que, como explicita Klees (2019), a colonização do discurso educativo por referências económicas e neoliberais

conduziu a que, genericamente, as preocupações associadas às desigualdades, à marginalização dos grupos mais frágeis, à injustiça social e educativa desaparecessem das preocupações políticas e, de certa forma, das próprias preocupações das instituições que se veem, agora, mais implicadas em dar resposta a sistemas de quantificação e testagem.

Devo alertar que não estou certo sobre os caminhos que podem proporcionar tal revitalização. Ainda assim, assumo duas premissas. Em primeiro, seremos incapazes de recriar novos discursos se continuarmos a considerar, não raras vezes de forma acrítica, conceitos emergentes dos domínios económicos e empresariais como *concorrência, produtividade, eficiência, empreendedorismo, mérito, boas práticas, standars*, entre outros. Em segundo, não entendo como possível – nem desejável – a criação de uma nova linguagem, desprovida da herança cultural e científica associada à educação, sendo antes necessário assumir esta herança e encontrar formas de como ela nos pode ajudar a analisar as realidades contemporâneas e dialogar com os novos desafios e conhecimentos do presente. Em síntese, precisamos de uma linguagem que seja eminentemente educativa e, por isso, fundada nos alicerces

teóricos específicos desta área de conhecimento, como forma de criar discursos contra-hegemónicos efetivos.

iii. valorizar a comunidade como contexto prioritário de pensar e agir educativamente: como explica O'Neill (2016), apesar do exponencial aumento da forma como se recolhem dados e da sua análise informatizada, estas informações correspondem, sempre e impreterivelmente, a aproximações das realidades e das instituições. De facto, por muito que se aspire a um sistema altamente sofisticado que possibilite a administração central tomar decisões baseadas em evidências, estas evidências decorrem sempre de aproximações, mais ou menos abusivas, daquilo que, efetivamente, é vivenciado. Genericamente, há um conjunto de dados, histórias, contextos e fundamentos culturais ou comunitários que não são devidamente percecionados e, por isso, indevidamente considerados neste tipo de estruturas informatizadas.

Por esse motivo, recorrendo ao pensamento freireano, pensar a ação educativa, nomeadamente em processos de administração,

implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário. (Freire, 2001, p. 33)

Esta citação de Paulo Freire evidencia, de modo muito transparente, como é impossível pensar os processos de gestão escolar se destituídos de uma relação próxima com a comunidade. As escolas existem *com*, *na* e *para* uma determinada comunidade. A negação desta premissa contraria os alicerces fundamentais de uma ação e liderança educativa comprometida com a democracia e o bem-público, uma vez que este compromisso requer uma colaboração sistemática entre diretores, estudantes, professores e restantes membros da comunidade (Scapp, 2016).

Por esse motivo, de forma a contrariar-se um *gerencialismo pós-democrático* que opta por racionalidades técnicas, por entender as realidades educativas de acordo com as métricas recolhidas, por fazer o exercício de poder através de estruturas ou sistemas mecanizados, sem rosto ou personalidade, necessitamos de humanizar as relações e as instituições. Esta humanização requer a aceitação dos

processos de gestão e de ação educativa como relacionais (Waite, 2013), o que pressupõe o reconhecimento das particularidades locais, a valorização das heranças e patrimónios culturais comuns de cada contexto, a relevância conferida à partilha de história como elemento fundamental para a ação pedagógica e para as decisões organizacionais de cada escola. Requer, ainda, que as escolas e as comunidades partilhem responsabilidades nas reivindicações comuns, confirmando-se uma articulação de esforços para a melhoria de cada contexto local (Horsford, Scott, & Anderson, 2018).

iv. reconhecer e legitimar o conhecimento e a ação docente: como vimos em páginas anteriores, o *gerencialismo pós-democrático* opta por uma proletarização dos professores (Wilkins, 2018), desconsiderando aqueles que são os seus conhecimentos profissionais próprios, reduzindo a ação docente a uma técnica quantificável (Giroux, 2020). Tal postura não só diminui a importância simbólica associada à docência, como desconsidera aquele que é o saber profissional específico dos professores, assumindo, por exemplo, a

possibilidade de se aceder à profissão sem formação ou com formações de curtíssima duração (Themilis, 2021).

Sabemos, contudo, que os educadores são elementos centrais em qualquer sistema educativo (Freire, 2001), pelo que a desconsideração dos seus saberes e da sua atuação profissional conduz a um empobrecimento do próprio sistema. Num outro sentido, é importante que as organizações escolares – nomeadamente através da atuação dos diretores – valorizem o conhecimento profissional dos docentes e reconheçam como, através da sua prática, os professores podem construir ou recriar conhecimento profissional (Sugrue, 2015). Assim, as escolas deverão ser entendidas como espaços de reflexão epistemológica e de reconfiguração de certos saberes que, na interação entre as dimensões teóricas e as dimensões práticas, ganham, na atuação diária, sentidos e significados particulares. Por esse motivo, a organização escolar deverá incentivar a investigação – em especial formas de investigação verdadeiramente implicadas no conhecimento profissional, como a investigação-ação-participativa – e processos de partilha entre pares, como forma de valorizar,

validar e revitalizar o conhecimento dos seus profissionais (Horsford, Scott, & Anderson, 2018).

Como nota adicional, na mesma linha de pensamento, e recuperando a necessidade de se recriarem novas linguagens, os espaços escolares precisam, igualmente, de perceber que os cargos de gestão estão, também eles, associados a conhecimentos profissionais particulares, que deverão, em cada escola, ser discutidos e recriados.

v.ultrapassar a tensão entre os aspetos administrativos e pedagógicos, centralizando a gestão escolar na deliberação educativa: como referi já, os processos de gestão – e/ou de liderança – educativa estabelecem-se, sempre, como dinâmicas relacionais, reconhecendo-se que são as relações que influenciarão as ações dos professores e dos estudantes e, assim, contribuirão para o funcionamento da organização escolar (Waite, 2023). Apesar deste reconhecimento, é importante termos noção que, historicamente, as escolas vivenciam um certo desfasamento entre as dimensões administrativas e as dimensões educativas.

De facto, existe já investigação internacional que evidencia como os processos de gestão escolar são caracterizados por racionalidades ou dinâmicas institucionais diferentes, mediante se o foco é pedagógico ou organizacional (Heffernan, 2018). Porém, e como tenho vindo a argumentar, essa cisão é, no essencial, artificial, dado que os processos organizacionais requerem, inevitavelmente, um posicionamento pedagógico e, ainda, são eles próprios uma influência na educação das crianças e dos jovens. Como tal, é da maior importância assumirmos que a gestão, em contexto escolar, não deverá assumir uma diferenciação entre os aspetos estritamente organizacionais ou os estritamente pedagógicos, já que estes são elementos interconstitutivos e interdependentes de todas as realidades escolares.

Apesar de saber dessa profunda articulação entre essas duas dimensões, saliento a ideia de Freire (2001), que faz sobressair a importância de um posicionamento educativo consistente quando desenvolvemos processos de administração educativa, porque a finalidade maior, de qualquer ação de gestão, deverá ser a de contribuir para a melhoria da ação pedagógica – individual, coletiva ou

institucional – em cada escola. A par do mais, e como o *gerencialismo pós-democrático* apresenta, pelo menos de forma implícita, uma postura pós-pedagógica, parece-me fundamental salientar a centralidade do pensamento educativo na deliberação organizacional, assumindo-o como o aspeto matricial.

Os cinco princípios acima enunciados não esgotam os caminhos possíveis como percursos contrários ao *gerencialismo pós-democrático*, apenas nos alertam para fundamentos que podemos considerar para repensar a organização escolar. Para finalizar, e apoiando-me no trabalho de Horsford, Scott e Anderson (2018), creio que o melhor modo de contrariar o *gerencialismo pós-democrático* é olharmos as escolas como espaços de partilha, de reconstrução coletiva de conhecimento, de horizontalidade das relações e do exercício de poder, de diálogo e envolvimento na comunidade e de agência e compromissos coletivos, focadas na ação educativa e, através dela, na democratização e melhoria das sociedades, como um todo.

Considerações Finais

Neste livro, discuto diferentes alicerces que nos ajudam a melhor compreender os sistemas educativos, as dinâmicas organizacionais das escolas e, ainda, os fundamentos ideológicos e os alicerces políticos que emolduram estas instituições. Como identifiquei logo na introdução, não optei por uma postura neutral, nem por um discurso pretensamente objetivo. O que apresentei, ao longo do texto, corresponde, inequivocamente, a uma análise e a um posicionamento pessoal. Por esse motivo, mesmo que tenha avançado com uma reflexão suportada noutros trabalhos, esta análise assenta num posicionamento próprio, num entendimento idiossincrático da interação entre as correntes ideológicas contemporâneas e a sua implicação no quotidiano das realidades escolares.

Assumindo este posicionamento pessoal, uso estas páginas finais para destacar três ideias que procurei evidenciar.

Em primeiro, a necessidade de não reduzirmos a reflexão educativa ao estudo da educação em sentido estrito. A educação não surge como um sistema isolado da realidade

social mais ampla. Na verdade, a educação é amplamente influenciada pelas tensões, pelos desafios, pelas correntes dominantes numa dada sociedade. Se optarmos por estudar as organizações educativas ou as práticas pedagógicas como elementos isolados, corremos o risco de não conseguir estabelecer relações articuladas com posicionamentos mais abrangentes que enquadram, condicionam ou indiciam determinadas opções escolares.

Todavia, a escola não está subalternizada a essas tendências. Não é desígnio, nem natureza das organizações escolares assumirem posturas de reprodução acrítica e inevitável do que é realizado noutros domínios sociais. Se é verdade que a influência na escola é inegável, também é verdade que a escola não é, apenas, um lugar onde essas influências se instalam e são imperiosamente reiteradas. Independentemente dos contextos ou dos estabelecimentos, as escolas são organizações com diferentes agentes que, por muito condicionados que estejam, não negam a possibilidade de criticar ou de assumir uma postura de oposição em relação a tais influências. Contudo, esse confronto é mais difícil de se estabelecer quando os alicerces e propósitos ideológicos e

políticos se encontram camuflados ou quando se instalam sub-repticiamente em conceitos e ideias prévias. Aí, a resistência é mais difícil, aí necessitamos de maior ponderação, de maior atenção à linguagem, de mais cautela em relação aos nossos próprios discursos e comportamentos. Quis, realmente, ajudar neste processo.

Apesar de na escola convergirem estas correntes e tensões que são de contextos políticos mais alargados, a mesma não tem de ser uma passiva consumidora e pode, de outra forma, instigar novas correntes de pensamento. Do mesmo modo que os sistemas educativos são marcados pelas tendências sociais, também as escolas são possíveis organizações de mudança. Daí, a necessidade de as tomarmos como *antecâmaras de novos futuros*, pois só com este olhar esperançoso não caímos na resignação.

Como segundo ponto, destaco a importância de reconhecermos o neoliberalismo como a corrente que mais condiciona as realidades escolares. Como evidenciei, as correntes neoliberais tiveram a astúcia de se estabelecerem como o sentido comum dominante. O discurso neoliberal perpassa hoje domínios sociais, educativos, políticos,

ambientais, etc. No âmbito da educação, conseguiu colonizar o pensamento educativo, o que levou a uma reconfiguração ontológica sobre o que entendemos como educação, como perspetivamos o funcionamento das organizações educativas, como percebemos os processos pedagógicos, entre outros. A centralidade atribuída aos processos de mercado e à ideia de que a educação é um produto ou um bem privado estabeleceram-se, com alguma naturalidade, como lugares-comuns. O mesmo acontece em relação à instrumentalização da educação em relação ao desenvolvimento económico. Conceitos como STEM, empreendedorismo, mérito ou esforço, ‘boas práticas’, *standards* entraram no discurso educativo, no nosso quotidiano escolar, e creio, não serão tão facilmente removidos. Importa, contudo, reconhecermos que os mesmos pressupõe uma certa forma de entender a educação e, quando os mobilizamos, estamos não só a legitimá-los, como a legitimar a conceção de educação que lhe está subjacente.

Apesar do indicado, o neoliberalismo não é a única corrente que influencia as políticas educativas atuais. Internacionalmente, o neoliberalismo articula-se com alguma facilidade com formas mais conservadoras de pensar a

educação – como, por exemplo, evidencia Ravitch (2011). De facto, lógicas associadas ao controlo dos professores, à redução do currículo a determinadas componentes curriculares, à desvalorização de competências como o pensamento crítico ou a criatividade, à hipervalorização de provas de avaliação externa ou à centralidade atribuída a práticas uniformizantes correspondem a uma articulação, mais ou menos coesa, entre essas duas correntes ideológicas. Ainda assim, o neoliberalismo surge como a postura doutrinária que envolve hegemonicamente o pensamento educativo contemporâneo, mesmo em certos grupos que, para outros domínios, apresentam uma outra forma de pensar. Por esse motivo, necessitamos de ponderar com atenção sobre os pressupostos nos quais nos alicerçamos para refletir e deliberar em educação, para que, mesmo que inconscientemente, não assumamos posturas com as quais não nos identificamos verdadeiramente.

Por fim, aponto a relevância de se criarem novos discursos. As posturas neoliberais conseguiram fazer com que, em diferentes contextos, a educação fosse entendida – não raras vezes medida – à luz dos seus referenciais sustentados na ideia

de mercado educativo. Igualmente conseguiram instituir, no sentido comum, a concepção de que os sistemas educativos apresentam vários e continuados problemas, o que gera um clima de *reforma permanente*. Internacionalmente, líderes de diferentes empresas de sucesso envolvem-se em projetos de educação, não só com financiamento, como criando referenciais operacionais mais ou menos explícitos. Tal postura conduz à proliferação de lógicas capitalistas, com um mercado educativo em grande crescimento – através de plataformas digitais, recursos pedagógicos, livros didáticos, cursos online, projetos mercantilizáveis, entre outros. A par do indicado, estes líderes empresariais usam, em simultâneo, o seu posicionamento mediático para partilhar as suas concepções educativas que, no essencial, retomam as concepções liberais, articulando ideias como mérito, sucesso, individualização da aprendizagem, experiências inovadoras, entre outros.

Esses discursos – alguns com ampliação mediática – decorrem, no essencial, da transposição de conceitos e estratégias de gestão empresarial para a reflexão educativa. Quando estes conceitos dominam a ponderação sobre os sistemas educativos, não estamos só perante um contexto que

procura legitimizar formas mercantis de educação, estamos, então, num período que o próximo sistema educativo passa a ser analisado e entendido à luz desses referenciais. Por outras palavras, deixamos de entender as realidades e os problemas sentidos nas escolas como algo educativo, para os enquadrarmos como um fenómeno, predominantemente, económico ou administrativo. Os conceitos, os valores, os referenciais pedagógicos estabelecidos desde o século XX são substituídos por adaptações mais ou menos superficiais de outras áreas do saber.

Tal traduz-se em dois grandes problemas. Em primeiro, corremos o risco de deixar de ter conceitos que nos possibilitem uma discussão mais robusta e densa sobre a educação, sendo, mesmo que implicitamente, forçados a discussões mais superficiais, tanto na sua morfologia, como na sua substância. Em segundo, a ausência de um discurso eminentemente educativo dificulta a criação de narrativas contra-hegemónicas, que sejam capazes de se estabelecer e legitimar – tanto nos contextos escolares como nos contextos sociais mais abrangentes – como alternativas possíveis e adequadas.

Por esse motivo, finalizo com esta ideia fundamental: para continuarmos a *viajar pela escola* com uma postura crítica, necessitamos de reencontrar ou recriar novas linguagens que tornem a nossa análise – política, organizacional e pedagógica –, mesmo no substrato discursivo, eminentemente educativa. Sugiro revigorar a dimensão moral da democracia (Carr, 1991), as ideias de humanização de educandos e educadores (Freire, 1970) e as vocações formativas comprometidas com enriquecimento das sociedades democráticas (Dewey, 2003). Estes três alicerces, em articulação com outros referenciais que fui mobilizando, permitir-nos-ão recriar um discurso mais consentâneo com o propósito de, através da escola, propiciar um diálogo entre o passado e o futuro, entre eu e nós, entre a singularidade e a alteridade (Meirieu, 2022).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, Á. (1997). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian | Serviço de Educação.
- Adão, Á. (2012). Republicanismo, Municipalismo e Ensino Primário: Entre Desígnios e Condicionismos. Em Á. Adão, C. M. Silva, & J. Pintassilgo, *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui : revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e norma* (pp. 25-44). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania - Dilemas e Perspectivas* (n.º 694 ed., Vol. 5). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*(26), 13-30.
doi:10.21573/vol26n12010.19678
- Afonso, A. J. (2013). Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. 286-296. (L. M. Richter, & M. V. Silva, Entrevistadores) *Revista Educação e Políticas em Debate*.

- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. Em I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, A. J. (2011). A Escola Primária ao serviço do Estado Novo em Portugal. *Cadernos de História da Educação*, 10(1), 13-31.
- Althusser, L. (1999). *Sobre a reprodução*. (L. Peretti, E. Orth, Edits., & G. J. Teixeira, Trad.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Anderson, E. (2017). *Private government: how employers rule our lives and why we don't talk about it*. Princeton: Princeton University Press.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Arar, K., Örüçü, D., & Wilkinson, J. (2021). A call to explore and map the educational challenges under neoliberalism across the globe. Em K. Arar, D. Örüçü, & J. Wilkinson (Edits.), *Neoliberalism and education systems in conflict : exploring challenges across the globe* (pp. 1-10). New York: Routledge.
- Aristóteles. (1998). *Política*. (A. Bacelar, Ed., A. C. Amaral, & C. d. Gomes, Trads.) Lisboa: Vega.

- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92.
- Barroso, J. (2015). Estado e Regulação da Educação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções* (pp. 31-41). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Bell, L. A. (2020). Education policy: development and enactment - the case of human capital. Em G. Fan, & T. S. Popkewitz (Edits.), *Handbook of education policy studies: values, governance, globalization, and methodology* (Vol. 1, pp. 31-53). Singapore: Springer.
- Bernstein, B. (2003a). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Vol. I). London: Routledge.
- Bernstein, B. (2003b). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions* (Vol. III). London: Routledge.
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Oxon: Routledge.
- Biesta, G. J. (2022). *World-centred education : a view for the present*. Oxon: Routledge.

- Bobbio, N. (2004). *Era dos Direitos*. (C. N. Coutinho, Trad.) Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Boyd, W. (1947). *The History of Western Education* (4^o ed.). London: Adam & Charles Black.
- Candeias, A. (2004). Literacy, schooling and modernity in twentieth-century Portugal: what population censuses can tell us. *Paedagogica Historica*, 40(4), 509-530. doi:10.1080/0030923042000250027
- Candeias, A. (2005). A Primeira República Portuguesa (1910-1926): educação, ruptura e continuidade, um balanço crítico. *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação Pedagógica* (pp. 161-192). Coimbra | Castelo Branco: Alma Azul.
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373-385. doi:10.1080/00071005.1991.9973898
- Carreira, A. M. (2017). *A Articulação Vertical entre Ciclos como uma Oportunidade de Aprendizagem: Dois Estudos de Caso*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta. Obtido de

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7361/1/TD_AntoniaCarreira.pdf

- Carvalho, R. d. (2001). *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, D. M. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Chompsky, N., & Watersone, M. (2021). *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*. (P. E. Duarte, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 81-110.
- Cortesão, L., Dale, R., & Magalhães, A. M. (2014). Educação em Portugal: 40 anos após o 25 de abril de 1974. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 7-9.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de estudos curriculares*, 22-38.
- Courtney, S. J., McGinity, R., & Gunter, H. M. (2018). Introduction: theory and theorising in educational

- leadership. Em S. J. Courtney, R. McGinity, & H. M. Gunter (Edits.), *Educational Leadership: theorising professional practice in neoliberal times* (pp. 1-11). Oxon: Routledge.
- Dewey, J. (1998). My Pedagogic Creed. Em L. A. Hickman, & T. M. Alexander (Edits.), *The essential Dewey* (pp. 229-235). Indiana: Indiana University Press.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: an introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar Books.
- Diogo, F. (2006). O Currículo Escolar face à Diversidade. Em J. M. Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 205-213). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Durkheim, É. (1977). A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. Em L. Pereira, & M. Foracchi, *Educação e sociedade*:

leituras de sociologia da educação (8ª ed.). São Paulo: Nacional.

- English, F. W., & Papa, R. (2018). A discursive analysis of neoliberal policies and practices in education. Em R. Papa, & S. W. Armfield (Edits.), *The Wiley Handbook of Educational Policy* (pp. 3-28). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Fan, G., & Popkewitz, T. S. (2020). Introduction: education policy and reform in the changing world. Em G. Fan, & T. S. Popkewitz (Edits.), *Handbook of education policy studies: values, governance, globalization, and methodology* (Vol. 1, pp. v-xx). Singapore: Springer.
- Fernandes, P. (2006). Paradigmas Curriculares no Ensino Básico, no Sistema Educativo Português (1989-2001). *TEIAS*, 4(13-14), 1-17. Obtido de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24622/17601>
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (2004). Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX. *História da Educação*, 15, 7-27.

- Ferraro, J. M. (2013). Childhood in medieval and early modern times. Em P. S. Fass (Ed.), *The Routledge history of childhood in the western world* (pp. 61-77). London | New York: Routledge.
- Fleury, M. T., & Mattos, M. I. (1991). Sistemas educacionais comparados. *Estudos Avançados*, 5(12), 69-89. doi:10.1590/S0103-40141991000200006
- Fonseca, D. R. (2019). O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestor. *Revista Contemporânea de Educação*, 68-83. doi:10.20500/rce.v14i31.29457
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giles, T. R. (1987). *História da Educação*. São Palo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: ASA.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). La sustentiva educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. Em J. Gimeno Sacristán (comp.), *Los contenidos, una reflexión necesaria* (pp. 16-24). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (1999). *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. London: Bloomsbury Academic.
- Graetz, M. J., & Shapiro, I. (2020). *The wolf at the door : the menace of economic insecurity and how to fight it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hall, R. (2021). Managerialism. Em S. Themelis (Ed.), *Critical reflections on the language of neoliberalism in*

education : dangerous words and discourses of possibility (pp. 93-99). Routledge.

Harari, Y. N. (2017). *Sapiens: De animais a deuses* (5ª ed.). (R. C. Guerra, Trad.) Amadora: Elsinore.

Heater, D. (2004a). *Citizenship: The civic ideal in World History, Politics and Education* (3ª ed.). Manchester: Manchester University Press.

Heater, D. (2004b). *A History of Education for Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.

Heffernan, A. (2018). *The principal and school improvement: theorising discourse, policy, and practice*. Singapore: Springer.

Heywood, A. (2013). *Politics* (4th ed.). Palgrave Macmillan.

Horsford, S. D., Scott, J. T., & Anderson, G. L. (2019). *The politics of education policy in an era of inequality*. Routledge.

Jordan, B. (2021). *Social value in public policy*. Cham: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-030-60421-9

Kemmis, S., & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-6433-3

- Kitcher, P. (2023). Education for a Challenging World. Em 15-26, & R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education*. Oxon: Routledge.
- Klees, S. J. (2019). Capitalism and global education reform. Em K. J. Saltman, & A. J. Means (Edits.), *The Wiley Handbook of Global Educational Reform* (pp. 11-26). Medford,: John Wiley & Sons.
- Krawczyk, N. R., & Vieira, V. L. (2006). Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 673-704. doi:10.1590/S0100-15742006000300009
- Kruger, E. G. (1989). Ch.2 The roots of infant education in the Western World - Ch.6 Infant education in the twentieth century. Em T. L. Verster (Ed.), *A Historical Pedagogical Investigation of Infant Education* (pp. 32-206). University of South Africa: Pretoria.
- Lamas, M. L. (2019). *A educação para a cidadania em Portugal: Incidência das políticas educativas nas práticas escolares do concelho de Vila Nova de Gaia*. Universidade de Santiago de Compostela , Centro Internacional de Estudos de Doutoramento e Avanzados da USC (CIEDUS), Santiago de Compostela.

- Lawton, D., & Gordon, P. (2002). *A history of Western educational*. (P. Gordon, Ed.) London: Woburn education series, .
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. Em C. Leite (org.), *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2018). Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem fronteiras*, 129-144.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 19, 227-253.
- Lima, L. C. (2014a). E depois do 25 de Abril de 1974: Centro(s) e Periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 137-155.
- Lima, L. C. (2014b). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067-1083.
- Lissovoy, N. D. (2022). *Capitalism, pedagogy, and the politics of being*. London: Bloomsbury Academic.

- Machado, J. (2014). A rede escolar e a administração das escolas: Novos e velhos desafios. Em J. Machado, & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 141-154). Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J. (2017). Organização e Currículo: Em busca de um modelo alternativo. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Magalhães, J. (2016). Instituição Educativa e Perfis Escolares (Séc. XVIII-XX). Em A. d. Reis, M. d. Ferro, & R. P. Sousa (Orgs.), *A Educação no Tear da História: Memória, Formação e Práticas Educativas* (pp. 15-24). Jundiaí: Paco Editorial.
- Manacorda, M. A. (1992). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. (G. L. Monaco, Trad.) São Paulo: Cortez | Autores Associados.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*. (S. Sferco, Trad.) Buenos Aire: UNIPE: Editorial Universitaria.

- Menashy, F., Zakharia, Z., & Gowda, S. (2019). The business sector in global education reform: the case of the global business coalition for education. Em K. J. Saltman, & A. J. Means (Edits.), *The Wiley Handbook of Global Educational Reform* (pp. 27-47). Medford,: John Wiley & Sons.
- Mendes, J. E. (2021). School. Em S. Themelis (Ed.), *Critical reflections on the language of neoliberalism in education : dangerous words and discourses of possibility* (pp. 189-194). Routledge.
- Mesquita, M. P. (2014). *A dimensão da escola conta? Um estudo de caso múltiplo sobre os efeitos da fusão de agrupamentos de escolas no seu capital social*. Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino à Distância, Lisboa.
- Mónica, M. F. (1977). «Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo (1926-39). *Análise Social*, XIII(50), 321-353.
- Mónica, M. F. (1980). Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. *Análise Social*, XVI(63), 499-518.
- Neves, P. A. (1996). *A Escolarização dos Saberes Elementares em Portugal nos Finais do Antigo Regime*. Maia: Instituto Superior da Maia.

- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *Revista de docência universitária*, 13(1), 21-34.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy*. New York: Crown.
- Orme, N. (2009). Medieval Childhood: Challenge, Change and Achievement. *Childhood in the Past*, 1(1), 106-119.
doi:10.1179/cip.2009.1.1.106
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco (org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2018). Para uma teoria curricular de mercado. Em J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 57-86). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Em J. A. Pacheco, M. d. Roldão, & M. T.

- Estrela (orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 129-175).
Porto: Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). Construir a autonomia e a flexibilização curricular . Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (coord.), *Construir a Autonomia e Flexibilização Curricular* (pp. 04-06). Porto: Universidade Católica Editora.
- Paraskeva, J. M. (2000). *A diâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: ASA Editores.
- Pintassilgo, J. (1999). The First Portuguese Republic and the The First Portuguese Republic and the. *Paedagogica Historica*, 35(sup1), 159-175.
doi:10.1080/00309230.1999.11434938
- Pintassilgo, J. (2010). O projecto educativo do republicanismo: o caso português numa perspectiva comparada. *Ler História*, 59, 183-203. doi:10.4000/lerhistoria.1381
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and Development*. New York: Wadsworth Pub Co.
- Pronça, M. C. (2009). *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ramos, R., Sousa, B. V., & Monteiro, N. G. (2014). *História de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros.

- Rao, N., Janmaat, G., & McCowan, T. (2016). Choices and contradictions in educational systems. *Compare: A Journal of Comparative and International*, 46(4), 509-511. doi:10.1080/03057925.2016.1179471
- Reboul, O. (2017). *A Filosofia da Educação*. Edições 70.
- Robinson, K. (2017). *Out of Our Minds: Learning to be Creative* (3^o ed.). West Sussex: Capstone.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Rodrigues, J. (2018). Neoliberalism as a real utopia? Karl Polanyi and the theoretical practice of F. A. Hayek. *Globalizations*, 1-14. doi:10.1080/14747731.2018.1498176
- Roldão, M. C. (2017a). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular nos nossos dias. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Desafios da escola e dos professores* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2017b). Currículo e Debate Curricular Atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. Em M. A. Flores (org.), *Práticas e Discursos sobre o*

currículo e a avaliação (pp. 23-54). Santo Tirso: De Facto Editores.

Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018a). Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento "relevante". Em J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 89-128). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018b). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Rosales López, C. (2012). *El Pensamento de Profesores Y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizagem*. Santiago de Compostela: Andavira.

Rosales López, C. (2015). *Los temas transversales en el aula: convivencia, salud e igualdad*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Rosas, F. (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. *Análise Social*, XXXV(157), pp. 1031-1054.

Saltman, K. J. (2018). *The politics of education: a critical introduction* (2.ª ed.). New York: Routledge.

Saltman, K. J., & Means, A. J. (2019). Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform. Em K. J. Saltman, & A. J. Means (Edits.), *The*

Wiley Handbook of Global Educational Reform (pp. 1-10). Medford,: John Wiley & Sons.

- Sanches, M., & Torres, L. L. (2015). A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: tensões e contradições. *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação | O governo das escolas: atores, políticas e práticas* (pp. 1508-1519). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sandel, M. J. (2012). *What money can't buy*. London: Penguin Books.
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: what's become of the common good?* New York: Penguin Books.
- Sandel, M. J. (2022). *Democracy's discontent: a new edition for our perilous*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Scapp, R. (2016). *Reclaiming education: moving beyond the culture of reform*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-38843-8
- Seabra, F. (2015). Empréstimo de Políticas Curriculares em Portugal - 2011-2014. Em J. C. Morgado, G. M. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (orgs.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 79-90). Santo Tirso: De Facto.

- Serrão, J. (1981). Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. Em M. Silva (coord.), & M. I. Tamen(coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 17-45). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sider, S. (2005). *Handbook to Life in Renaissance Europe*. New York: Facts On File.
- Stoer, S. (2002). No fio da navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso. *Currículo sem Fronteiras*, 99-105.
- Stoer, S. R. (2008a). Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, pp. 17-48.
- Stoer, S. R. (2008b). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking school leadership: A longitudinal life history of school leaders*. New York: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9433-6
- Tadeu da Silva, T. (2016). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3ª ed.). Belo Horizonte: Antêntica Editora.

- Teodoro, A. (2017). Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em Aberto*, 41-52.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 621-647.
doi:10.1080/00220271003735728
- Themelis, S. (2021). Neoliberal Globalization. Em S. Themelis (Ed.), *Critical reflections on the language of neoliberalism in education: dangerous words and discourses of possibility* (pp. 20-27). Routledge.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.
- Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. Em M. A. Moreira, M. A. Flores, & R. O. Oliveira (orgs.), *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (2ª ed., pp. 51-72). Ramada | Santo Tirso: Edições Pedagogo | De Facto Editores.
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: *Educação e Pesquisa*, 41, 1419-1438.
doi:10.1590/S1517-9702201508142954.

- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: a political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press.
- Vlašić, G., & Alfirević, N. (2019). Educational institutions and policies at the crossroads of 'liberal' and 'critical' theory influences. Em Á. H. Ingbórsson, N. Alfirević, J. Pavičić, & D. Vican (Edits.), *Educational leadership in policy: challenges and implementation within Europe* (pp. 11-26). Cham: Springer.
- Waite, D. (2022). *On educational leadership as emancipatory practice: problems and promises*. Oxon: Routledge.
doi:10.4324/9781003164449
- Wheeler, G. (2013). *Language teaching through the ages*. New York: Routledge.
- Wilkins, A. (2018). Creating expert publics: a governmentality approach to school governance under neoliberalism. Em S. J. Courtney, R. McGinity, & H. M. Gunter (Edits.), *Educational Leadership: theorising professional practice in neoliberal times* (pp. 97-110). Oxon: Routledge.
- Woodhouse, H. (2023). *Critical reflections on teacher education: why future teachers need educational philosophy*. Oxon: Routledge.
doi:10.4324/9781003150701

- Zabalza, M. A. (2000). *Desenho e desenvolvimento curricular*. Edições ASA.
- Zajda, J. (2020). Globalisation, education and policy reforms. Em G. Fan, & T. S. Popkewitz (Edits.), *Handbook of education policy studies: values, governance, globalization, and methodology* (Vol. 1, pp. 289-307). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-13-8347-2_13
- Zuboff, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humana na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca.

Fontes Institucionais

- Assemblée Nationale. (1789). *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*. Obtido de <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789.5076.html>
- Carta Constitucional da Monarquia Portuguesa*. (1826). Impressão Régia. Obtido de http://purl.pt/1358/5/sc-14597-p_PDF/sc-14597-p_PDF_24-C-R0150/sc-14597-p_0000_rosto-64_t24-C-R0150.pdf

Constituição Política da Monarquia Portuguesa. (1822).

Lisboa: Imprensa Nacional. Obtido de

http://purl.pt/6926/6/hg-26056-7-p_PDF/hg-26056-7-p_PDF_24-C-R0150/hg-26056-7-p_0000_g-100_t24-C-R0150.pdf

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. (1998). Em *Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04* (pp. 1988-(2) a 1988-(15)). Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. (2012). Em *Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02* (pp. 3340-3364). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. (2012). Em *Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05* (pp. 3476 - 3491). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto. (1989). Em *Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29* (pp. 3638-3644). Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. (2018). Em *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06* (pp. 3638-3644). 2928 - 2943: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. (2012). Em *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18* (pp. 258-265). Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. (2008). Em *Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22* (pp. 2341-2356). Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. (2013). Em *Diário da República n.º 131/2013, Série I de 2013-07-10* (pp. 4013 - 4015). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 4848/97 (2.ª Série). (1997). Em *Diário da República n.º 174/1997, Série II de 1997-07-30*. Lisboa: Ministério da Educação - Secretário de Estado da Educação e Inovação.

Despacho n.º 5908/2017. (2017). Em *Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05* (pp. 13881-13890). Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 9590/99 (2.ª Série). (1999). Em *Diário da República n.º 112/1999, Série II de 1999-05-14*. Lisboa: Ministério da Educação - Secretário de Estado da Educação e Inovação.

Eurydice. (2018). *The Structure of the European Education Systems 2018/2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/302115

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Em *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14* (pp. 3067-3081). Lisboa: Assembleia da República.

