

RECONFIGURAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO-NORMATIVO: da lógica democrática à lógica gerencialista

*Dora Castro*⁸²

RESUMO

Em Portugal, embora não se tenham abandonado alguns propósitos de natureza democrática, a legislação que tem sido ultimamente produzida pelo poder central, privilegia a perspetiva gerencialista. São vários os investigadores⁸³ que nos têm alertado para essa forte orientação nas políticas educativas em Portugal, o que, aliás, tem acontecido em outros países. Neste trabalho procura-se explorar o modo como às múltiplas regulações têm influenciado as políticas educativas e como dos discursos democráticos dominantes no plano normativo-legal se tem passado para o predomínio de um discurso gerencialista.

Palavras-chave: Práticas discursivas. Democracia. Gerencialismo.

RECONFIGURATION OF POLITICAL DISCOURSE: democratic logic standard-logic gerencialista

ABSTRACT

In Portugal, although they have not abandoned some purposes the democratic, legislation has been lately produced by the central government, focuses on managerial perspective. Several researchers have alerted us to this strong focus on educational policies in Portugal, which, incidentally, has happened in other countries. This work seeks to explore how the multiple regulations have influenced educational policies and as the dominant democratic discourse in the normative-legal plan has been passed to the predominance of a managerial discourse.

Keywords: Discourse practice. Democracy. Managerial.

INTRODUÇÃO

Após a revolução de 25 de abril que colocou um fim à Ditadura, os ideais da democracia emergiram e a escola foi uma das instituições consideradas cruciais para o seu desenvolvimento. Mas é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/ 86, de 14 de

⁸² Investigadora na Universidade de Aveiro. Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”. E-mail: doracastro@ese.ipp.pt.

⁸³ Destacamos João Barroso e Sofia Viseu (2003), Licínio Lima (2010), Virgínio Sá (2002) e Ana Maria Seixas (2001).

Outubro) que se afirma, no plano político-normativo, o discurso de natureza democrática. É, pois com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que se reforçam, ainda que só no plano do discurso político-normativo, os princípios da democraticidade, da autonomia e da descentralização ao nível da gestão educacional. A ressignificação de termos e a implementação de determinadas medidas, sobretudo nestes últimos anos, provocaram, no nosso entender, um afastamento do espírito da LBSE, publicada em 1986 e que foi e é, ainda atualmente, considerada, por muitos autores, um normativo de grande valor educativo. Este texto resulta de reflexões sobre esta questão a partir de estudos que temos vindo a desenvolver sobre os discursos educativos registados em documentos de gestão educativa.

1 A Reconfiguração do discurso democrático em educação

Após o 25 de abril, o discurso de natureza democrática foi sendo afirmado ao nível dos normativos legais. No entanto é com a Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986 que se reforçam os princípios da democraticidade no plano educativo. O discurso oficial veiculado pelos normativos legais produzidos na época é, segundo muitos autores, gerado no contexto de um Estado que se pretendia democrático. Falava-se de democraticidade, comunidade educativa, igualdade de oportunidades e justiça. A LBSE ao definir as linhas gerais para a política educacional e a estrutura global do sistema educativo, introduz ou reforça os princípios da democraticidade, participação, autonomia e descentralização. A gestão democrática veiculada pela LBSE é um conceito que está intimamente relacionado com conceitos de autonomia e descentralização. Ferreira (2012, p. 43) aponta a ligação entre democracia e autonomia no sentido de “proximidade e da partilha do poder pelos diferentes atores escolares” nos seus diferentes níveis de decisão e atuação. Percebe-se pois que estes conceitos estão intrinsecamente ligados com a transferência de poderes do Estado para outras instâncias e atores locais. Como recordam Formosinho et al. (2010), mais autonomia passaria pela “transferência ou devolução dos poderes e das liberdades usurpados e concentrados pelo e no Estado para novas entidades separadas e interdependentes dele (Formosinho et al, 2010, p. 97). Mas tal como entende Lima (1999, p. 67), “sem competências ou poderes transferidos para as escolas, sem esquemas de descentralização regional ou municipal (em termos territoriais ou, mesmo apenas, funcionais), tornava-se difícil compreender o discurso pretensamente descentralizador e autonómico”. Importa pois refletir um pouco sobre as

questões de autonomia e da sua relação com os processos de descentralização para que se perceba um pouco mais a sua complexidade e até os seus múltiplos significados, conforme as políticas gerais que enquadravam e enquadram determinadas ações discursivas. Os termos autonomia e descentralização (bem como muitos outros) têm vindo a ser *ressemantizados* e os próprios processos também se têm reconfigurado ao longo dos tempos e, cujas variações Barroso (2011, p.45) identifica como: ”estatal”, de “mercado”, “corporativa” e “sociocomunitária”. Recordamos três das variações por entendermos a sua importância para a compreensão do desenvolvimento dos processos de produção legislativa e a construção discursiva do quadro normativo que tem vindo a enquadrar as políticas educativas em Portugal: i) A “lógica estatal” que reduz os processos de reforço da autonomia a ”uma simples modernização administrativa destinada a aliviar a administração central dos processos de execução que não consegue resolver” (Idem, *ibid*), conduzindo como salienta o autor a “um ardiloso processo de re-centralização administrativa” (*ibid.*); ii) A “lógica de mercado”, na qual a autonomia é defendida como um instrumento para a “construção de um mercado educativo, descentralizado, concorrencial e autónomo” (*idem, ibid*), levando a uma desregulação do poder central; iii) A “lógica sociocomunitária”, em que a autonomia emerge como “um processo social pelo qual os professores, os pais, os alunos e outros cidadãos se mobilizam (...) para, num quadro das orientações gerais de um sistema público nacional de ensino, obterem um compromisso e empreenderem uma acção colectiva – a construção de um projecto educativo e a prestação de um serviço público local de educação “ (Barroso, *op.cit*:46).

A década de oitenta (época em que foi publicada a LBSE) é assim marcada pela retórica da gestão democrática, da participação e de lógicas descentralizadoras. Para Lima (2006, p. 21), o discurso da democratização e da descentralização da educação acaba por ser subvertido e as prioridades educativas passam a assentar nos imperativos da modernização necessários à plena integração de Portugal na União Europeia. Não podemos ignorar que a década de oitenta é destacada, nos diferentes planos, especialmente no político e económico, pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia, tendo, como é natural, repercussões na dimensão da educação. Gradualmente, fomos assistindo, neste período, a um reforço da combinação entre o discurso da democratização e o discurso da modernização. Ferreira (2005, p. 417) assinala os anos oitenta como um período em que a prioridade ao nível discursivo era a modernização da máquina estatal e a melhoria de infraestruturas de suporte à economia.



Este período, que corresponde à implementação de apoios Comunitários após a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, tem como grandes vetores nas políticas educativas: a descentralização e a melhoria da qualidade do ensino e sua modernização.

Assim, a década de oitenta traz para o campo educativo uma “nova” linguagem” com alusão a “novos” referenciais de cariz tecnicista, situação que resulta, em grande parte, das influências externas que se faziam sentir em Portugal (cf. Lima, 1992). Estes novos referenciais vêm, de certo modo, enfraquecer o discurso que girava, sobretudo, em torno do princípio da igualdade de oportunidades (igualdade no acesso e sucesso educativos) como promotor da democraticidade. Seixas (2001, p.209) ao aprofundar estas ideias adianta que estas mudanças ideológicas contribuíram para um abrandamento com preocupações sociais passando, estas, para um plano secundário, em detrimento da competitividade económica. A autora entende que a “ideologia tecnocrática constitui a base das ideologias modernas da maioria dos países desenvolvidos, acentuando a importância da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global” e que esta situação vem colocar a política educativa subalternizada às políticas económicas.

Teodoro (2001, p. 146) lembra que a *reforma educativa* passa a ser apresentada como meio, por excelência, para permitir ao sistema de ensino responder aos desafios da integração europeia e da construção do mercado único, através do contributo que daria para a dimensão económica com a rápida elevação da qualificação dos recursos humanos.

2 O impacto das regulações nacionais e supranacionais nas práticas discursivas

O Estado foi-se afirmando, ao longo dos tempos, como um grande regulador da ação educativa, com um papel que se manteve fortemente centralizador e homogeneizador. As medidas implementadas pelo poder central, numa lógica imposta de cima para baixo, levaram a que não se respeitasse a autonomia das escolas e dos docentes nem para o desenvolvimento de efetivos processos de participação dos atores locais e de verdadeiros processos de descentralização, contribuindo para o declínio da conceção estadocêntrica. A descrença na importância do papel do Estado na educação viria a trazer o *discurso da crise* (cf. CORREIA, 1999). A escola acabara por se revelar (segundo vários estudos no campo da sociologia⁸⁴)

⁸⁴ Vejam-se os trabalhos de P. Bourdieu, S. Bowles e H.Gintis, L. Authusser e R. Miliband, entre outros que foram trabalhados e discutidos por muitos investigadores.

mais reprodutora do que emancipadora contribuindo para o acentuar das desigualdades sociais. O Estado como responsável pela educação pública acusava, assim, uma incapacidade em operacionalizar a igualdade de oportunidades e a equidade como princípios fundamentais para o desenvolvimento da democracia. E para responder a este problema levantam-se as vozes da defesa de uma *escola mercantil* que pretendiam fazer face aos problemas que se anunciavam e que revelavam ineficaz o processo educativo conduzido pelo Estado. Era necessário, segundo os defensores destas perspectivas, uma «nova gestão» das organizações educativas que operassem r mudanças que permitissem responder aos *clientes* com qualidade. Estamos perante o que Correia (1999, p.98) designa pela “semântica da ideologia da modernização”.

O discurso *gerencialista* afirmou-se no panorama educativo, sobretudo, para combater a ação dominante e protetora do Estado. Sá (2002, p.69) explora esta ideia quando nos refere que os defensores do neoliberalismo, justificando o baixo desempenho da escola pública que se encontra debaixo do controlo democrático, têm vindo a advogar “a substituição daquele controlo, considerado ineficiente, por novas formas de prestação de contas” através, sobretudo, da valorização do *consumidor* enquanto elemento regulador. Tal como nos diz Barroso (2005, p.93), a “modernização da gestão pública é considerada como um imperativo (...) para, segundo os seus defensores, responder às consequências da globalização económica e financeira, à necessidade de redução da dívida pública e à satisfação das exigências do cidadão – consumidor”. Como refere Correia (1999), a «semântica da utilidade económica da educação» instalada no campo educativo articula-se, agora, com uma «semântica da utilidade social» enfatizando-se o auxílio “da educação para a gestão da crise social, nomeadamente a sua contribuição no combate à exclusão social” (CORREIA, 1999, p.99).

As políticas para a educação em Portugal têm vindo a refletir o cruzamento de várias pressões que emergem de *centros de decisão* transnacionais. O processo de administração e gestão das escolas sofre, agora, “novas” tensões, o que, na nossa perspectiva, se espelha na produção. O conceito de “regulação” tratado por autores como Barroso (2006), Lima (2006), Afonso (2006), Pinhal (2006), Neto-Mendes (2004) e Azevedo (2008), traduz estas problemáticas. Elegemos a definição de Barroso (2006, p. 11-12) que nos diz que a noção de

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

regulação, no contexto da administração educativa, pode ser utilizada “para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores e os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”. Tal como nos têm vindo a alertar vários investigadores portugueses, entre eles Teodoro (2001), a política educativa nacional está dependente das “produções” e decisões de entidades supranacionais que, hoje, influenciam, claramente, os caminhos a seguir ao nível da gestão educativa. A existência de vários organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, a União Europeia e o Conselho da Europa, contribui, formal ou informalmente, para o efeito de regulação transnacional ao nível educativo. Teodoro (2001, p.128) advoga que:

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

Estas organizações, situadas ao nível dos países centrais, “ditam” as regras e estabelecem as linhas orientadoras levando a que, de certa forma, alguns países, os periféricos, fiquem numa posição de dependência e subordinação em relação a um centro instituído. Pacheco, seguindo as palavras de Azevedo (2000), entende que no que concerne à educação “a mudança transnacional circunscreve-se a modelos institucionais padronizados, enquadrados pelas ideologias da sociedade de informação, do conhecimento e das novas competências e regulados por procedimentos de gestão administrativa” (2011, p.16). Nóvoa (2009, p.29) julga que se tem assistido a “uma série de classificações internacionais que não se limitaram a descrever uma situação, mas que construíram categorias de pensamento, que definiram modalidades de ação”. Estas categorias de pensamento têm influenciado, francamente, os discursos ao nível das políticas educativas. Assim termos como eficácia, performance e competitividade têm vindo a “invadir” os discursos político-normativo. A competitividade das escolas, professores e alunos tornou-se um imperativo como garante da *eficácia* da escola na busca da excelência. Para servir esta lógica, a gestão organizacional parece orientar-se para o desenvolvimento de redes de escolas que permitam o controlo, a eficácia e eficiência, bem como a rentabilização e otimização de recursos. No que diz respeito

concretamente à gestão e administração educacional, Dias (2004, p. 255) explica que se têm vindo a privilegiar novas posições como “(...) a abertura às regras do mercado, a redefinição das competências entre a administração central e as escolas, a diluição entre as fronteiras dos setores público e privado, a diversificação das formas de prestação de contas e de controlo”. Contudo, o Estado continua a exercer também fortes regulações sobre as instâncias de administração educacional, escolas e atores, quer de forma direta através das diferentes estruturas e dispositivos do Ministério de Educação, quer através da utilização da legislação. Seguindo as ideias de Estevão (2008, p.506), o Estado acaba por “entrar na lógica dominante, a mercantil, «desmonumentalizando-se» e deixando o seu antigo poder imperial, mas assegurando a difusão das ideias da *eficiência* e *eficácia*, dando assim o seu contributo para o funcionamento do mercado”. Neto-Mendes (2004, p.26), a propósito das distintas regulações que incidem nas escolas, adianta que a profissionalidade docente se tem vindo a construir entre “uma lógica de regulação estatal e uma lógica de regulação do mercado”. Os docentes e escolas encontram-se no cruzamento destas duas forças o que poderá aumentar as ambiguidades e desconexões, problema de que as organizações educativas já padeciam. Na atualidade e ao nível do discurso político-normativo “convivem”, no mesmo texto, “signos de gramáticas distintas” Podemos salientar que há os termos da “gramática democrática” são ressemantizados pois a sua combinação com termos de uma “gramática gerencialista” acabam por ter sentidos distintos daqueles que eram preconizados pela legislação em outros períodos políticos nomeadamente na própria LBSE que ainda enquadra o sistema educativo português. As contradições que um discurso deste tipo gera são múltiplas. Natércio Afonso (2002, p.53) explora esta questão dizendo que “valores como a liberdade e a igualdade, a solidariedade e a competitividade, a criatividade e a conformidade, a eficácia e a eficiência, quando prosseguidos de forma extremada entram, necessariamente, em contradição e tendem a enfraquecer-se mutuamente”. E, mais adiante, citando Sergiovanni (1987), o autor sublinha que “no centro do debate sobre política educativa estão quatro valores que são generalizadamente aceites embora sejam contraditórios entre si: equidade, excelência, eficiência e liberdade”. Estes valores estão presentes nos normativos legais que têm vindo a ser produzidos pelo poder central, associando-se, no mesmo texto, valores como a equidade, a igualdade, a eficácia e a excelência. Formosinho e Ferreira (2000, p.78) destacam a forma como “a lógica neoliberal assumiu um lugar central na formulação de alternativas à crise dos sistemas educativos” e de como os atores que assumem o poder político defendem “ as

virtudes de um Estado modernizador, procurando transpor para o setor educativo uma racionalidade empresarial mais competitiva e produtiva”.

O discurso gerencialista vai sendo difundido através dos normativos legais. A difusão de um discurso com termos “novos” para o campo educativo contribui para a familiarização dos atores com a “nova” gramática e para a possível reconstrução dos seus discursos. A livre escolha da escola tem sido uma das ideias mais propaladas nos registos discursivos atuais e, de certa forma, tem vindo a ser associada à equidade e igualdade de oportunidades. Barroso e Viseu (2003, p.902) entendem que a «*livre-escolha*» da escola é “um dos principais instrumentos para a criação de um mercado educativo”, adiantando que os seus defensores têm proclamado, entre outros aspetos, que a sua implementação conjugada com a privatização da oferta educativa “melhoram a qualidade das escolas e os seus resultados” pois introduzem “mecanismos de competitividade e de responsabilidade perante o consumidor”. Esta “nova” lógica de funcionamento ao nível da gestão das organizações educativas leva, também, a que surjam alterações nas ligações entre os atores das diferentes estruturas da administração educativa. A descentralização e a autonomia que, há muito, têm vindo a ser propagandeadas ligam-se, hoje, ao conceito da “gestão centrada na escola”. Podemos reafirmar com Barroso que “um dos exemplos mais significativos da aplicação destas políticas de «nova gestão pública e das suas derivas gerencialistas» à educação está relacionado com a descentralização e autonomia, normalmente, designadas por “gestão centrada na escola” (BARROSO, 2005, p.96). Longe de uma efetiva descentralização que não tem passado do plano da retórica, o controle tem permanecido nas “mãos” dos centros instituídos e a execução das tarefas nas periferias. Seixas (2001, p.222) explícita que quando o Estado lega responsabilidades a outros atores, mas não lhes confere poderes, consegue manter o controle da educação, comprometendo seriamente, no nosso entender, o desenvolvimento de uma efetiva descentralização e da autonomia das escolas.

A autonomia e a descentralização podem ser utilizadas com intenções distintas permitindo servir interesses e ideologias contrários. A necessidade de desenvolver a autonomia da escola e promover a descentralização pode servir os princípios das lógicas de mercado provenientes das tendências neoliberais, como, também, servir os princípios de uma escola democrática (cf. Barroso, 2005). Fontoura (2008, p.20-21) seguindo as palavras de Lima (1999) dá conta da ambiguidade e das contradições dos termos e da sua interseção entre os ideais da democracia e as lógicas gerencialistas. Alerta-nos para o tipo de medidas que são

implementadas no terreno e que contrariam, muitas vezes, na ação, o discurso em torno dos ideais democráticos. A autora diz-nos que as medidas utilizadas “despojam a «descentralização e a autonomia de sentido político democrático-participativo»” revelando-se, sobretudo, as “suas concepções instrumentais «de tipo gerencial, técnico-implementativo ou desregulador”. Também Albino et al. (2010) preocupando-se com os vários significados de termos como autonomia e descentralização entendem que é possível falar de “ressignificação discursiva dos conceitos” pois estes adquirem “novos” sentidos conforme os contextos. As autoras afirmam que o discurso da autonomia aparece, hoje, nos documentos oficiais, “atrelado à produtividade, eficácia e eficiência, competitividade e produtividade”, parâmetros que as autoras consideram pertencer à “racionalidade económica” (ALBINO et al., 2010, p.1222-1224).

Existe a nosso ver um afastamento da construção de autonomia feita a partir das escolas (ou dos territórios educativos) no sentido do desenvolvimento da participação dos atores na gestão das políticas públicas, numa perspetiva sociocomunitária.

3 O DISCURSO DOS ATORES LOCAIS: uma construção a partir das lógicas dominantes

Regista-se que não existe o abandono do discurso da democracia mas ele é remetido para um segundo plano dando lugar ao protagonismo dos signos da esfera gestonária. Contudo, Lima (1994, p.124) entende que há mesmo uma rutura com o discurso da democratização, dizendo-nos que “é reconvertido e subordinado à ideologia da modernização e com elacompatibilizado”. Partilhando da mesma opinião, Correia (1999, p. 92) avisa que a grande marca do discurso gerencialista no plano educativo, em Portugal, é a necessidade de justificar essa opção recorrendo, sistematicamente, a “operadores ideológicos, em parte importados da ideologia democratizante.” Os docentes⁸⁵ vão produzindo um discurso próximo ou colado àquilo que lhes parece ser pedido, mesmo que as suas intenções reais e ações não estejam alinhadas ou articuladas com o *plano dos discursos*. É, segundo Brunsson (2006), como que *o modelo de apresentação* onde os atores discursam ou produzem produtos ou registos que terão que estar em consonância (em conformidade) com o espírito da lei ou com

⁸⁵ Torres (2010, p. 112) refere que, ao nível dos discursos políticos nos diferentes patamares e níveis hierárquicos do sistema educativo, é possível encontrar registos tecnicistas e apologéticos e que é cada vez mais notória uma maior incorporação pelos atores de ideias gestonárias.

as tendências ou “modas” no campo organizacional e/ou curricular. Seguindo as ideias de Costa (2007), a escola poderá ter discursos, intenções e ações dissonantes, ou seja, os docentes, num quadro de *hipocrisia organizada*, poderão produzir um discurso para agradar, servir ou cumprir as demandas ambientais produzidas ou exercidas por elementos externos à organização, e agir num outro sentido. Seria o *plano para a ação* e o *plano da ação* (LIMA, 1992) ou o *modo de apresentação* e o *modo político* (BRUNSSON, 2006) que, em muitas realidades, convivem para que a escola/docentes possa(m) sobreviver face às contínuas e, muitas vezes, desconexas pressões exercidas sobre as instituições e seus atores (COSTA, 2007).

Seguindo o raciocínio de Correia (1999) – quando nos alerta para o impacto que o discurso político-normativo tem no discurso dos atores – entendemos que, para além da influência que tem na apropriação e invocação dos termos dominantes ou mais presentes no discurso oficial, poderá, mesmo, desencadear alterações na visão e conceção de determinados fenómenos ou comportamentos organizacionais. Sá (2002, p.70), invocando Crawford (1995), desperta-nos para a existência de determinadas “imagens estilizadas e estereotipadas” que acabam por induzir e moldar a opinião pública, em geral, através de “novas grelhas de leitura da «realidade», criando um contexto favorável à emergência e consolidação de narrativas assentes em novos valores, símbolos e critérios de legitimidade”. Há, de certa forma, uma “contaminação” ou até uma “formatação” na produção de discursos. Os atores tendem a construir ou a reconstruir os seus discursos a partir das pressões e regulações dos discursos produzidos pelo poder central. E isso parece ser ainda mais marcante quando o ator, em termos individuais, tem que produzir ou projetar uma imagem para corresponder a algo que vai ser verificado ou analisado, tendo como referência os padrões ou a linguagem que os centros de decisão ou os seus representantes perfilham. As organizações educativas, ao serem “invadidas” pelo que Formosinho e Ferreira (2000) designam por “discurso bélico”, acabam por revelar também o domínio da perspetiva tecnocrática nas suas produções documentais e discursivas, identificada também essa tendência nos estudos que temos vindo a desenvolver, ao nível do plano dos discursos no plano dos registos em matéria de documentos de gestão organizacional. Os atores ao nível local tendem a reproduzir o discurso veiculado nos normativos produzidos pelo poder central. Assim registamos, nas investigações que temos vindo a realizar (CASTRO & COSTA, 2013; CASTRO, FIGUEIREDO & DIOGO, 2015) no plano da gestão municipal e no plano da gestão da escola, uma tendência para a mudança nas

práticas discursivas, ou seja, um afastamento de discursos de natureza mais democrática para um discurso de natureza mais gestionária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Portugal, o discurso político-normativo no plano da educação tem vindo a alterar-se em função de pressões supranacionais embora as lógicas de ação política dominantes e já sedimentadas se mantenham e se cruzem, agora, com as tendências gerencialistas que imperam no espaço europeu. A perspectiva técnico-burocrática “promovida” pelo poder central *alia-se*, agora, às tendências gerencialistas alimentadas pelas lógicas de mercado que são dominantes no espaço europeu e que influenciam, através das múltiplas organizações transnacionais, as políticas educativas em Portugal. Estas influências têm vindo a introduzir mudanças significativas na gestão educacional inclusive na mudança discursiva, quer ao nível dos documentos legais, quer mesmo nos próprios documentos produzidos pelos docentes, nas escolas. Regista-se um desvio significativo da utilização de termos da *gramática democrática* para a utilização de termos da *gramática gestionária* indiciando, de certa forma, a afirmação de uma *escola mercantil*, em termos discursivos. A agenda neoliberal tem vindo a marcar, nestes últimos tempos, as políticas educativas nacionais e a mudança de discurso introduzida pela via dos normativos legais, marca assim um gradual abandono da *escola democrática* para a afirmação da *escola de mercado*.

Recebido em: Abril de 2016

Aceito em: Junho de 2016

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A. J. Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. **Avaliação de Organizações Educativas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. pp. 31-37.

AFONSO, N. A Direção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In: BARROSO, J. (org.). **A Regulação das políticas públicas da educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006, pp. 71-96.

AFONSO, N. Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. **Avaliação de Organizações Educativas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. pp. 51-68.



ALBINO, et al. Interdiscursividade na compreensão/construção do projeto político-pedagógico. In: LEITE, C.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOURAZ, A. (Orgs.). **Anais... do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro Debater o Currículo e seus campos**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – U. Minho, 2010. Publicado em CD-ROM: ISBN – 978-972-8746-90-2

AZEVEDO, J. **A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação**. Comunicação ao 2º Encontro de Pedagogia social – Universidade Católica Portuguesa., Porto (documento não publicado). 2008.

BARROSO, J. & VISEU, S. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação, Sociedade**, vol. 24, nº 84, 2003. pp. 897-921

BARROSO, J. **A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas atores**. Lisboa: Educa, 2006.

BARROSO, J. Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In: BARROSO, J.; AFONSO, N. (Org.) **Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011, pp. 27-58.

BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005

BRUNSSON, N. **A Organização da Hipocrisia**. Porto: ASA, 2006

CASTRO, D. F; COSTA, J. A. Os Projetos de intervenção dos diretores e a contaminação pelo discurso gerencialista, **Anais...em XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social**, Coleções Biblioteca ANPAE, Recife, 2013

CASTRO, D.; FIGUEIREDO, I. & DIOGO, F. A regulação do poder central no processo de construção das Cartas Educativas e a homogeneização dos discursos. In: **Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação “O Governo das Escolas, Atores, Políticas e Práticas”**, Universidade do Minho, Departamento de Educação, 2015. pp. 1278-1285.

CORREIA, J. A. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. **Revista Portuguesa de Educação**. Volume 12, nº 1, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999, pp. 81-110

COSTA, J. A. **Projetos em Educação. Contributos de análise organizacional**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

DIAS, M. As políticas “locais” de educação e a profissão de professor: novos contextos de trabalho, novas identidades profissionais. . In COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (org.). **Políticas e gestão local da educação**: Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. pp. 225-265.

ESTÊVÃO, C. A. Liderança e Democracia: o Público e o Privado. In COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (org.). **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Universidade de Aveiro, 2000, pp. 35-44

ESTÊVÃO, C. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 16, Out. Dez,2008, pp 503-512.

FERREIRA, E. **(D)enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da autonomia escolar**. Porto Editora, Porto, 2012.

FERREIRA, F. I. Os Agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.; MACHADO, J.; FERREIRA, F. (Org.). **Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação**. Porto: ASA, 2005. pp. 265-319.

FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F. I. O Pragmatismo Burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano. In FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I.; MACHADO, J. **Políticas Educativas e Autonomia das Escolas**. Porto: ASA, 2000. pp. 77-90.

FORMOSINHO, J. ET AL. (2010). Os (des)caminhos da autonomia das escolas. In FORMOSINHO, J. et al (Org.). **Autonomia da Escola pública em Portugal**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010. pp. 91-119.

LIMA, L. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1992.

LIMA, L. Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In LIMA, L. (org.). **Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional**. Porto: ASA, 2006. pp. 17-69.

LIMA, L. E depois de 25 de abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.12, nº 1, 1999, pp57-80.

LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, nº 14, 1994. pp. 119-139.

NETO-MENDES, A. Regulação estatal, auto-regulação e regulação de mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A. ; VENTURA A. (org.). **Políticas e Gestão Local da Educação**. Aveiro: Universidade de Aveiro,2004. pp. 23-33.

NÓVOA, A. Modelos de Análise de Educação comparada: o campo e o mapa. In SOUZA, D. B. & MARTÍNEZ, S. (org.). **Educação Comparada. Rotas de Além-Mar**. São Paulo: Xamã, 2009, pp.22-62

PINHAL, J. A intervenção do município na regulação local da educação. In BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006. pp. 99-128.

PORTUGAL. **Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986**. Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Diário da República, Lisboa, nº 237, Série I, 14 de out. 1986.

SÁ, V. As políticas de escolha da escola pelos pais: da bondade das intenções à desilusão das realizações, ou talvez não! In COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. **Avaliação de Organizações Educativas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. pp. 69-92.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 59, 2009. pp.75-106.

SEIXAS, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In STOER, S.; CORTEZÃO, L.;CORREIA, J. A. (org.). **Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. pp. 209-238.

TEODORO, António (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In STOER, S.; CORTEZÃO, L.;CORREIA, J. A. (org.). **Transnacionalização da Educação**. Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001. pp. 125-161.

TORRES, L. Cultura organizacional em contexto escolar. In LIMA, L. et al. (Org.). **Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011. pp.109-152.