

GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: UM POSICIONAMENTO CRÍTICO

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: A CRITICAL POSITION

Pedro Duarte¹ [<https://orcid.org/0000-0002-3048-6959>]

Ana Isabel Moreira² [<https://orcid.org/0000-0002-6757-8005>]

¹*Escola Superior de Educação do P.Porto, Portugal, pedropereira@ese.ipp.pt*

²*Instituto Piaget VNGaia e Politécnico de Leiria, Portugal, ana.moreira@ipiaget.pt*

Resumo

Este artigo evidencia, sob a forma de uma reflexão teórica, a interação possível entre a investigação-ação enquanto abordagem investigativa geral e a gestão das organizações educativas, em particular as escolas, enquanto prática profissional. Mobilizando as pesquisas e os trabalhos conceptuais de diversos autores, fundamenta-se um ponto de vista que clarifica as potencialidades da investigação-ação(-participativa) no seio de uma ação de gestão da escola que assenta em pressupostos e valores democráticos, nomeadamente a agência dos diferentes intervenientes nos contextos. Simultaneamente, mostra como a gestão educativa permite o aperfeiçoamento de estruturas e de práticas, também pedagógicas, quando os agentes são realmente integrados nas ações quotidianas, nas decisões tomadas, na análise de uma realidade (social) que é distinta de todas as outras. Assume-se, assim, uma determinada perspetiva sobre assuntos como a investigação e seus contornos, a gestão e o seu papel nas organizações educativas, o lugar dos profissionais da educação nas escolas e suas diversas circunstâncias.

Palavras-chave: investigação-ação(-participativa), gestão educativa, escola, democracia.

Abstract

This article presents, in the form of a theoretical reflection, the possible interaction between action research as a general investigative approach and the management of educational organizations, particularly schools, as a professional practice. Drawing on research and conceptual work by various authors, it establishes a perspective that clarifies the potential of (participatory) action research within school management practices grounded in democratic principles and values, especially the agency of different stakeholders within their contexts. Simultaneously, it shows how educational management can improve both structural and pedagogical practices when stakeholders are genuinely integrated into daily actions, decision-making, and the analysis of a (social) reality that is unique. Thus, a specific perspective is assumed on topics such as research and its frameworks, management and its role within educational organizations, and the position of educational professionals in schools and their various circumstances.

Keywords: (participatory) action research, school management, school, democracy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão conceptual que procura evidenciar o cruzamento possível entre a investigação-ação e a gestão educativa enquanto prática profissional.

Com esse propósito maior delineado, o mesmo organiza-se em partes diferentes, mas simultaneamente dependentes umas das outras para a compreensão mais esclarecida dos princípios e pressupostos assumidos nas várias linhas adiante escritas.

O ponto de partida é o conceito de ‘gestão educativa’ e a visão que sobre o mesmo perfilhamos, à luz das investigações que se têm dedicado a este âmbito específico. Depois, avançamos com o entendimento assumido sobre ‘a investigação-ação em educação’, sustentando as nossas ideias em autores que prestam particular atenção a tal abordagem investigativa e suas potencialidades. Na sequência, ousamos fazer a ligação entre os dois tópicos anteriores, abordando os ‘contributos da investigação-ação para a gestão educativa’ pela assunção de determinado ponto de vista (devidamente fundamentado). As considerações finais rematam as afirmações prévias como uma súpula das ideias até então discutidas. Sem qualquer outro tipo de intenção, consideramos que este pode ser mais um contributo capaz de enriquecer o diálogo (que se deseja alargado) sobre a *Investigação-ação nas Práticas Artísticas e Profissionais, Tempo Livre e Saúde Ocupacional*, a partir de diferentes lentes de pesquisa e estudo.

1 GESTÃO EDUCATIVA

O conceito de gestão, embora amplamente mobilizado, é, pelo menos em parte, contestado, especialmente quando se problematizam aspetos relacionados com as organizações educativas. Essa contestação pode ser explicada por diferentes motivos. Da multiplicidade de justificações, duas parecem-nos especialmente relevantes. Por um lado, a ascensão da indústria dos gurus (Teixeira et al., 2015) facilita a criação de correntes de pensamento em gestão que advogam soluções milagrosas, desconsiderando os fundamentos filosóficos e científicos que enformam esta área, e que, por conseguinte, possibilitam a criação de um discurso simplificador, de vocação aplicacionista, que dificulta uma problematização mais sustentada sobre as organizações e a atuação da gestão. Por outro lado, há uma certa cristalização sobre o que se entende por gestão, influenciada pelas concepções mais clássicas, como se de referenciais únicos se tratassem, fazendo sobressair aspetos predominantemente racionais da gestão, por vezes com feições humanizantes (Cunha et al., 2019) e que dificilmente se articulam com os referenciais humanistas e os pressupostos éticos subjacentes a uma ponderação educativa (Amado, 2017).

De facto, ao privilegiar uma lente de análise e reflexão predominantemente educativa, torna-se difícil subscrever uma visão da gestão como a descrita no parágrafo anterior (Thrupp & Martin, 2003). É necessário reconhecer que a mesma é uma caricatura do conceito de gestão. As reflexões e investigações em gestão não devem descuidar o seu fundamento histórico-filosófico, o seu percurso enquanto área disciplinar e a multiplicidade de correntes que a constituem, o que não permite aceitar qualquer posicionamento que a reduza à formulação de modelos de atuação estritamente racionais ou de vocação homogeneizante (Reis, 2020; Teixeira et al., 2015). Num sentido oposto, a gestão, enquanto área de investigação e de intervenção profissional, tem adquirido, paulatinamente, uma maior preocupação com uma postura crítico-reflexiva, que privilegia aspetos como as dimensões humanas das organizações, as relações internas de poder, a existência de características contingenciais e emergentes, o modo como os agentes e ações organizacionais se articulam de forma sistémica e ecológica, os fundamentos éticos para a tomada de decisões, entre outros (Cunha et al., 2019). Assim, a gestão estabelece-se, hoje, como uma área particular de investigação e intervenção, que não pode ser circunscrita a concepções estereotipadas ou estritamente técnicas.

Pese embora o mencionado, a gestão continua associada à preocupação organizacional de fazer convergir a ação dos diferentes indivíduos na consecução de objetivos comuns (Daft & Marcic, 2023; Kinicki & Soignet, 2022). Essa postura entende-a como um processo contínuo e integrado, pelo qual os diferentes domínios organizacionais são ponderados de forma articulada, considerando-se as relações internas e externas numa instituição, assim como os seus efeitos interconstitutivos (Singh & Khatri, 2024). Esse posicionamento parece-nos especialmente relevante por dois motivos complementares. Em primeiro lugar, porque nos permite ultrapassar

a ideia de que a gestão se circunscreve a um grupo organizacional mais ou menos restrito ou que se reduz à ação dos gestores, e avançar para a ideia de dinâmica organizacional interna que pode ser guiada por diferentes agentes (Reis, 2020). Em segundo, porque contribui para enquadrar a necessidade de uma compreensão multiperspetivada e multirreferenciada de cada uma das organizações, dado que, ao reconhecer-se a dimensão processual e sistemática, assume-se que os processos de gestão não são opções burocráticas, como se resultassem de uma decisão organizacionalmente hermética e estritamente racional, enfatizando-se aspetos como os princípios éticos que suportam as opções de gestão, a legitimidade dos objetivos organizacionais, as repercussões humanas e sociais das decisões tomadas e os efeitos nas estruturas informais e nas relações de poder estabelecidas (Cunha et al., 2019; Hoy & Miskel, 2013).

A forma como o conceito de gestão se complexificou é paralela a uma reconfiguração conceptual da própria ideia de organização (humana). Os pressupostos apresentados no parágrafo anterior convergem com a transição de modelos interpretativos que exaltavam aspetos como a previsibilidade, o controlo e a estabilidade para outros que reconhecem a mudança, a imprevisibilidade e a emergência como elementos intrínsecos às organizações (Kinicki & Soignet, 2022).

A reflexão sobre as organizações educativas – e escolares em sentido estrito – tem acompanhado essa transição também foi ao encontro dessa transição. Os olhares mais ou menos estáveis face às instituições educativas têm sido substituídos por pensamentos que as leem como organizações dinâmicas, nas quais eixos como a cultura, as relações de poder, as redes de comunicação e as estruturas formais se encontram em mudança, embora nem sempre formalmente estabelecidas ou institucionalmente reconhecidas (López Yáñez, 2009). Por conseguinte, sobressai, hoje, a organização – educativa, em sentido estrito – como entidade complexa, o que torna mais exigente o processo de análise institucional, mas também impõe uma gestão que não pode ser reduzida à identificação, mais ou menos transversal, de postulados a aplicar uniformemente (Cunha et al., 2019). Mobilizar esses fundamentos para as organizações educativas é, assim, uma necessidade estrutural para desenvolver uma reflexão mais ponderada sobre estes contextos institucionais. Importa, no entanto, reconhecer que existem particularidades que não devem ser desconsideradas, dado que as suas características ontológicas evidenciam a necessidade de se pensar uma gestão singular, que se diferencia e especializa em relação às restantes.

Dada a natureza do presente documento, destacamos dois motivos que melhor ilustram essa necessidade. Desde logo, a própria natureza das organizações educativas. Como explica Raynor (2004), essas realidades são especialmente complexas, por diversos motivos, como a sua abertura em relação ao contexto e à comunidade, estabelecendo-se um contínuo processo de diálogo e dependência face ao meio e a outros sistemas mais amplos, como as decisões municipais ou as escolhas emanadas pelo Ministério da Educação; as constantes alterações normativas; a rotatividade dos educadores e as características dos educandos, que têm um vínculo instável à organização; a inexistência de uma cultura organizacional que seja comum a todas as escolas – menos ainda a todas as organizações educativas – porque esta emerge subtilmente da própria história de cada instituição; e a complexidade do ato educativo, do seu planeamento e avaliação. Como sintetiza o autor, “cada escola tem uma configuração única, condicionada pelo seu contexto interno, liderança, tarefas e contextos” (p. 88), o que as torna, por isso, especialmente complexas, inadequadas a quaisquer generalizações ou tentativas de definir modos ideais de agir – o que, no contexto contemporâneo, tem sido especialmente valorizado pela identificação de boas práticas ou pela defesa de práticas baseadas em evidências (Benavente & Correia, 2020; Horsford et al., 2019).

Como dimensão complementar, importa salientar que, nestas organizações, não é possível dissociar a gestão – em sentido estrito – da gestão educativa (Bush, 2011, 2020; Duarte, 2023; Horsford et al., 2019). Tomando em atenção a sua natureza e finalidade, convém atentar, de modo transversal às diferentes decisões, nos princípios e fundamentos pedagógicos, dado que as decisões de gestão têm influência efetiva nas experiências educativas, e, dessa forma, importa sublinhar que a ponderação pedagógica não se poderá reduzir a uma preocupação

secundária ou instrumental. Este pressuposto requer o reconhecimento de que existe uma pedagogicidade própria associada aos processos de gestão, que se traduz numa característica idiossincrática destas organizações, e que não deve ser menosprezada. Por conseguinte, a apropriação linear dos referenciais específicos da gestão empresarial é insuficiente para uma compreensão adequada do processo nas organizações educativas.

Apesar disso, as tendências políticas nacionais e internacionais têm contribuído, pelo menos em parte, para legitimar outras opções. Como explica Lima (2018), as escolhas políticas dominantes vão sublinhando estruturas e modos de gestão inspirados na gestão privada e empresarial. Com efeito, atualmente, o modelo de funcionamento privado – em especial das organizações empresariais com fins lucrativos – estabeleceu-se, no senso comum, como o referencial por excelência das demais organizações, quase como um mecanismo de garantia da eficácia e eficiência institucional (Anderson, 2017). No entanto, como identificamos anteriormente, uma apropriação acrítica dos referenciais de gestão que não considere as singularidades das organizações educativas conduzirá, inevitavelmente, a práticas gerencialistas que resultarão em inadequações estratégicas, dado que se desconsideram aquelas que são as características ontológicas destas instituições e as repercussões da gestão na ação dos diferentes agentes e nos próprios processos educativos (Thrupp & Martin, 2003).

Como identificam Horsford e colaboradores (2019), a tentativa de mobilizar os referenciais mais clássicos da gestão para as organizações educativas tende a reproduzir um conjunto particular de concepções sobre a gestão educativa, nomeadamente o reforço de mecanismos hierárquicos, a ideia do diretor como uma figura heróica – tradicionalmente masculina – e, ainda, a necessidade de estruturas e processos fortes e orientados para o reforço de mecanismos de controlo e vigilância. Em contraciclo, quando atendemos a uma concepção predominantemente educativa, outros fundamentos e práticas surgem com maior destaque, nomeadamente valores relacionados com a tolerância e a aceitação, a confiança e o compromisso coletivo e o cuidado em relação a docentes e estudantes, no sentido de se concretizarem relações humanas – e pedagógicas – propícias à aprendizagem e ao crescimento individual e organizacional (Raynor, 2004). Essa gestão distingue-se, pois, por uma maior horizontalidade nas relações, por espaços de partilha e de discussão coletiva, onde o diálogo não se circunscreve apenas aos docentes, mas visa integrar toda a comunidade educativa num processo de participação democrática. E assim se destaca a agência de todos no desenvolvimento organizacional (Duarte, 2023).

De acordo com este referencial, nota-se uma estrutura profissional que prevê a responsabilidade coletiva pelos processos educativos, sendo que a deliberação sobre as estratégias pedagógicas não se limita às opções individuais dos docentes ou à definição heterónoma – pela direção ou pela tutela – das ações pedagógicas a desenvolver, mas implica-se num juízo profissional fundamentado e contextualizado. De facto, este modo de entender a gestão educativa pressupõe uma deliberação organizacional implicada nas diferentes decisões, fazendo com que a ponderação pedagógica adquira uma efetiva centralidade nos processos de gestão, como uma corresponsabilização de todos os agentes da comunidade, numa lógica sistémica (Hoy & Miskel, 2013).

Nesta linha de pensamento, é importante valorizar estruturas e práticas de gestão que não só estejam implicadas nos processos educativos, como se estabeleçam, elas próprias, como elementos promotores de aprendizagem organizacional e profissional (Bush, 2011). Na verdade, existe já um consenso que nos permite assumir que as práticas de gestão orientadas para a intervenção nos processos pedagógicos são aquelas que mais contribuem para o sucesso de educandos e educadores (Bush, 2020). Contudo, além da gestão instrucional, é também necessária a promoção de conhecimentos institucionais e educativos emergentes da análise contextualizada e partilhada. Esta ideia foi especialmente bem captada por Alarcão (2001), quando a autora defende uma escola reflexiva, isto é:

uma "organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo". Se, como dizia Habermas, só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tomar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se

transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto (...).

É uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir. (pp. 25-26)

O pressuposto de que as organizações educativas devem entender-se como organizações aprendentes não se pode traduzir num exercício fundamentalmente técnico ou numa análise institucional estrita, de vocação gerencialista (Thrupp & Martin, 2003). De facto, a ideia sintetizada na citação anterior ilustra como as práticas de gestão (educativa) não poderão facilitar processos de reflexão e aprendizagem (organizacional e profissional) se não integrarem os domínios internos das organizações – como a cultura e o clima – ou não considerarem as suas relações com domínios mais amplos, como as características da comunidade, as tendências políticas, entre outros. Por conseguinte, a gestão educativa pressupõe alicerces que não são só técnicas de gestão. Precisam de se articular, de forma mais ampla, com uma inequívoca relação com a educação – enquanto domínio de investigação e de intervenção profissional – e com preocupações que emergem do diálogo com aspetos políticos, culturais, sociológicos, comunitários, etc. (Duarte, 2023). Só este diálogo interdisciplinar possibilitará uma reflexão verdadeiramente fundamentada e autónoma, conducente com uma intervenção organizacional que não se instrumentaliza ou diminui face a vocações externas às organizações, e cria condições para a construção de conhecimentos emergentes das experiências e reflexões dos múltiplos agentes educativos, num processo interativo e sistemático.

Como tal, as organizações educativas têm de tomar em atenção as estruturas profissionais. Quer isto dizer que os educadores precisam de ser reconhecidos como profissionais de facto, como agentes organizacionais detentores de um conhecimento próprio, capazes de deliberar e decidir, individual e colaborativamente, com autonomia e num contexto democrático promotor de maior compromisso coletivo e comunitário (Hoy & Miskel, 2013). A gestão educativa deverá afastar-se de estruturas e práticas autocráticas, privilegiando ações de orientação (*steering*) e reconhecendo, por um lado, a impossibilidade de se definir estratégias institucionais de validade e adequação universal ou decisões centralizadas e unilaterais; e, por outro, a importância de dinâmicas emergentes e de processos de auto-organização, nos quais as diferentes pessoas estão envolvidas e podem tomar decisões (Raynor, 2004).

Em suma, a gestão educativa tem de integrar pressupostos educativos intrínsecos e associar-se a valores e processos verdadeiramente democráticos e democratizantes (Duarte, 2023). Para tal, é fundamental que os educadores se percebam como profissionais reflexivos, para que, através dessa reflexão, possam decidir com ponderação e fundamento (Alarcão, 2001).

2 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM EDUCAÇÃO

A discussão concretizada nas páginas anteriores traduz-se no reconhecimento de que “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” (Duarte, 2023, pp. 206-207). Porventura, para se compreender melhor a relação entre a investigação-ação(-participativa) e as práticas de gestão, fará sentido principiar por aquilo que se entende como investigação-ação(-participativa).

Como referem Cuttler e colaboradores (2022) e Garaway (2004), existe uma tradição que associa a investigação-ação(-participativa) à ideia de professor-investigador, permitindo considerar âmbitos relacionados com a formação de professores e/ou o desenvolvimento

profissional docente. Neste sentido, esta surge como uma estratégia de investigação pertinente, permitindo aos diferentes agentes tomar consciência da tensão entre realidade e intenção e construir modos alternativos de participação, tendo como referência contextos e pessoas concretas e reais (Amado, 2017; Kemmis et al., 2014). Contudo, a investigação-ação não se liga apenas à formação de professores, sendo essencial reconhecer a sua longa tradição e a forma como contribui para a construção de conhecimento emergente e para a resolução de problemas contextualizados (Kemmis, 2022).

Dadas essas características, ao abordar a investigação-ação(-participativa):

nunca falamos apenas de ferramentas, de métodos ou de processos validáveis em determinado contexto científico ou profissional. Falamos, também, e principalmente, da definição desse contexto científico profissional: do que ele é, do que ele quer ser e do mundo que se pretende construir. Falamos também do que somos, nele (Monteiro & Timóteo, 2024, p. 24)

A investigação-ação(-participativa) não se reduz a um estatuto meramente técnico; antes, deve ser entendida como uma preocupação mais abrangente, que visa facilitar a compreensão multiperspetivada das diferentes realidades sociais e profissionais – nas quais se inserem as organizações educativas –, partindo da multiplicidade de vozes e perspetivas, como um processo que facilita e fortalece as agências individuais e coletivas. Parte deste processo resulta do trabalho de investigação realizado com os agentes que vivenciam essas realidades, dissociando-se de outras abordagens que, explícita ou implicitamente, os transformam em objetos de análise ou os veem como meros consumidores dos resultados da investigação. Complementarmente, esta vocação pressupõe que os vários agentes adotem uma postura que lhes permita, não só analisar o contexto, mas também assumir um posicionamento fundamentado sobre ele e sobre si próprios como sujeitos constitutivos do mesmo. Por esse motivo, a finalidade maior da investigação-ação(-participativa) é criar condições para que os participantes “tenham um forte e autêntico sentido de desenvolvimento e evolução das suas práticas, das suas conceções sobre as suas práticas e das situações nas quais as praticam” (Kemmis et al., 2014, pp. 18-19).

Tal postura concorre para a valorização da investigação-ação(-participativa) como um projeto democrático e democratizante, pelo qual se promove um efetivo sentido de democracia, favorecido pelas dinâmicas subjacentes à investigação, nomeadamente a inclusão de múltiplas vozes que constituem o projeto e a lógica transformadora que lhe está associada (Monteiro, 2019). Concretiza-se, assim, uma investigação colaborativa, caracterizada por estruturas horizontais de interação e pela coautoria e agregação de práticas e compromissos epistemológicos e praxiológicos (Amado, 2017).

De acordo com estes princípios, a investigação-ação(-participativa) afirma-se como uma prática que não atende somente à construção e reconstrução de conhecimento; também assume uma postura política de intervenção sobre determinada realidade, contrariando formas hegemónicas de entender a ciência e orientações técnicas que alienam o saber dos profissionais, e sua agência, e dos contextos. Por este motivo, a investigação-ação(-participativa) inscreve-se numa tradição crítica que destaca essa agência como uma praxis transformativa e emergente de um exercício coletivo de análise e reflexão (Kemmis, 2022).

Assim se contraria qualquer tentativa de perceber aquela como uma estratégia de melhoria técnica de uma dada ação laboral. Pelo contrário, exige uma leitura mais profunda a nível organizacional e profissional, facilitando a desocultação (Amado, 2017) das realidades e dos processos, permitindo a reflexão sobre as relações de poder (Cohen et al., 2018) e promovendo uma compreensão pluralista, crítica, emancipatória (Monteiro, 2019), favorável ao conhecimento experienciado e partilhado (Garaway, 2004). Torna-se assim crucial que este projeto inclua uma ponderação mais abrangente sobre os ambientes sociais, as influências comunitárias e institucionais, bem como sobre as conceções políticas e éticas que enquadram e influenciam o fenómeno (Kemmis et al., 2014, pp. 18-19). De outro modo, a investigação-ação seria sinónimo de uma prática técnico-instrumental, reforçando e legitimando os discursos dominantes, sem se afirmar verdadeiramente como uma alternativa.

Ao centralizarmos a discussão na investigação-ação(-participativa) no domínio educativo, e apesar da sua vocação emancipatória, existem limites institucionalmente estabelecidos que podem condicionar a ação dos profissionais (Cohen et al., 2018). Pese embora este cenário, abdicar da finalidade transformadora da investigação-ação(-participativa) poderia conduzir a um estreitamento das suas potencialidades – epistemológicas, profissionais e educativas –, circunscrevendo-a a uma técnica metodológica de cariz tecnocrático, desprovida dos referenciais ontológicos que a caracterizam, portanto transformando-a numa metodologia pronto-a-vestir (Monteiro, 2019). Por esse motivo, é fundamental perceber a investigação-ação(-participativa) na sua amplitude, mesmo em contexto educativo, com fundamentos que facilitam um efetivo desenvolvimento profissional, sem se apartar de um compromisso crítico com a problematização das estruturas políticas e organizacionais (Kemmis, 2022). E assim se contrariam tendências contemporâneas que promovem mecanismos de controlo das organizações e agentes, bem como práticas que conduzem à desprofissionalização de docentes e diretores (Horsford et al., 2019).

Consequentemente, a investigação-ação(-participativa) justifica-se e legitima-se exatamente pela sua capacidade de facilitar a mudança e a transformação das organizações autênticas e reais, nomeadamente em contextos de maior institucionalidade e controlo, como os sistemas educativos contemporâneos (Cohen et al., 2018; Kemmis, 2022). A partir desse processo, contribui também para a transformação dos discursos e pressupostos políticos e científicos mais abrangentes. Essa mudança só é possível quando assumimos que a investigação-ação(-participativa) se implica em discussões sobre “o lugar e a importância da investigação social para a melhoria das formas de vida de pessoas, grupos e comunidades, as relações entre ciência social, política e ética, as relações entre a teoria e a prática, as relações entre investigação universitária e a sociedade, e muitos outros temas relevantes na atualidade” (Amado, 2017, p. 199). Por outras palavras, a relevância da investigação-ação(-participativa) em contexto educativo mais facilmente se constata porquanto, no seu núcleo definidor, estes projetos de investigação estão orientados para a melhoria da vida das pessoas (educadores, educandos e comunidades) e para promover conhecimentos que, de facto, remetem para questões contemporâneas e sua relação com as práticas desenvolvidas em cada contexto.

Para melhor compreendermos como a investigação-ação(-participativa) se pode implicar nas dinâmicas das diferentes organizações educativas, podemos recorrer ao trabalho de Kemmis e colaboradores (2014), que se foca na problematização da ideia de ecologia de práticas em ambiente escolar. No mesmo, a investigação-ação(-participativa) é enquadrada como uma forma particular de investigar as práticas pedagógicas. Esse pressuposto converge com duas ideias essenciais. Por um lado, e de modo inequívoco, a investigação-ação(-participativa) é uma forma de investigação e, por isso, requer processos deliberativos e intencionais para a sistematização e partilha de conhecimento, que envolvem o questionamento, o trabalho com dados emergentes, a análise, a interpretação, a reflexão e a comunicação. Por outro, importa saber que a investigação-ação(-participativa) não é a única forma de investigação orientada para a prática — seja para a análise de práticas, seja para a construção de saber orientado para um exercício profissional fundamentado. Efetivamente, existem outros contornos investigativos que interagem com as ações dos professores, estudantes ou diretores. Ainda assim, a investigação-ação(-participativa) permite a espiral da investigação-ação, a reflexão crítica e a orientação para a mudança.

Essa ideia de espiral tem uma tradição consolidada no domínio da investigação-ação(-participativa). Como explica Amado (2017), a dimensão cíclica é um elemento transversal aos diferentes projetos marcados por esta abordagem, que pressupõe a identificação do que se procura analisar (um problema ou uma questão), a recolha de dados sobre o tema, a análise e reflexão sobre os dados recolhidos, a intervenção decorrente da análise realizada e a redefinição do problema ou da questão, para reiniciar o ciclo. Por sua vez, Cohen e colaboradores (2018) apresentam outros modelos que, partilhando essa matriz comum, incluem oito momentos distintos, embora com a reflexão como aspeto transversal à totalidade da investigação: i) identificação de um problema orientado para a melhoria da ação profissional; ii) discussão preliminar do problema e identificação de possíveis alternativas; iii) definição do modo de

intervenção; iv) planeamento da intervenção e definição dos critérios de avaliação; v) implementação do projeto; vi) monitorização da intervenção e dos seus efeitos; vii) revisão da intervenção e avaliação do projeto; viii) procura de uma resposta para o problema inicial que poderá conduzir à definição de um novo problema, para se recomeçar a espiral.

Necessitamos, contudo, de não restringir a investigação-ação(-participativa) à execução linear do ciclo descrito. Efetivamente, as fases do ciclo não se consubstanciam, por si só, como o elemento caracterizador ou definidor destes projetos. Na verdade, mais do que procurar cumprir sequencialmente as diferentes fases definidas, a investigação-ação(-participativa) emerge como um compromisso coletivo de indagação e curiosidade epistémica, que possibilita aos diferentes profissionais criar e recriar os seus fundamentos conceptuais e praxiológicos (Kemmis et al., 2014; Kemmis, 2022), isto é, pensar cuidadosa e profundamente por si próprios (Cutler, et al., 2022). Por consequência, não se torna viável uma construção manualizada da investigação-ação(-participativa) (Monteiro & Timóteo, 2024).

No final, sobressai a ideia de que estes projetos investigativos permitem fortalecer a agência profissional e organizacional dos diferentes participantes, que, de forma criativa e colaborativa, se envolvem na tentativa de solucionar problemas emergentes através de um exercício sistemático de reflexão, questionamento e intervenção. Este processo possibilita a melhoria das condições do contexto e das práticas promovidas, bem como o aperfeiçoamento do saber que se tem sobre as realidades, facilitando assim a tomada de decisões conscientes e fundamentadas.

3 CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARA A GESTÃO EDUCATIVA

Nesta subsecção do texto, apontamos para uma análise mais centrada no contributo da investigação-ação(-participativa) para processos de gestão ponderados e comprometidos com as práticas educativas e a sua melhoria.

Nesse sentido, há quatro fundamentos que podem enquadrar o compromisso da gestão com esta opção metodológica: i) os contributos das teorias contingenciais, que privilegiam tomadas de decisão contextualizadas, emergentes de uma análise sistemática das organizações educativas (Hoy & Miskel, 2013; Raynor, 2004); ii) a possibilidade de essas organizações se tornarem aprendentes e reflexivas, construtoras de conhecimento através de processos de investigação de carácter praxiológico (Alarcão, 2001; Bush, 2020; Kemmis, 2020); iii) uma ideia de gestão que se afasta de práticas predominantemente autocráticas e se aproxima de valores e ações democráticas (Duarte, 2023); iv) a centralidade da gestão nos domínios pedagógicos, coerente com os fundamentos educativos (Cutler et al., 2022; Thrupp & Martin, 2003).

Como ponto de partida, esclarecemos que as teorias contingenciais não são específicas da gestão educativa. No âmbito mais amplo dos estudos em gestão, a atenção também se centra na necessidade de os processos de gestão se afastarem de modelos nomotéticos, marcados por estratégias universalizáveis e entendidas como boas práticas que se difundem de modo mais ou menos genérico e definem formas ideais de agir. Contudo, essa abordagem é aquela que mais tem influenciado as políticas educativas (Lima, 2018; Horsford et al., 2019), condicionando as organizações a um funcionamento de acordo com modelos mais clássicos de gestão. Estes modelos, para além de desconsiderarem as ontologias próprias da educação e os modos de gestão que tradicionalmente lhes estariam associados, como a gestão colegial (Bush, 2011), baseiam-se em teorias convencionais, que fazem sobressair aspetos como as estruturas formais, a previsibilidade e o controlo (Daft & Marcic, 2023; Kinicki & Soignet, 2022).

Em contraciclo, a referida teoria contingencial vai alertando para a complexidade das organizações sociais e, por conseguinte, para a própria gestão, que dificilmente poderá seguir modos de atuação inflexíveis, alheios à influência dos contextos, dos fundamentos culturais de cada comunidade, do clima organizacional de cada momento, entre outros. Ou seja, verifica-se uma certa imprevisibilidade organizacional, o que torna a adaptação das estratégias de gestão muito variável. Nesta linha de pensamento, opta-se por uma conceção substancialmente mais

flexível das estruturas que enformam as organizações, pela necessidade de compreender cada uma de acordo com um pensamento ecológico orientado para a articulação entre os seus diferentes elementos constitutivos e para as interações dinâmicas com outros domínios externos (Cunha et al., 2019; Hoy & Miskel, 2013; Reis, 2020).

Na verdade, cada organização educativa possui características próprias, que a tornam singular. Explicando por outras palavras, mesmo quando nos referimos a escolas que se enquadram num sistema maior e, por isso, partilham certos elementos — como regulamentos gerais, carreiras dos profissionais ou critérios de habilitação profissional —, as mesmas distinguem-se, uma vez que apresentam culturas e climas organizacionais próprios, estruturas informais e relacionais específicas, uma tradição e história únicas, pessoas que não pertencem às demais. Por esse motivo, não existem duas escolas iguais (Raynor, 2004) e a gestão educativa exige uma ponderação singular, emergente de cada uma das comunidades e capaz de evitar mecanismos estritamente técnicos que conduzam a modos gerencialistas de atuação (Duarte, 2023).

Os apontamentos anteriores, de alguma forma, convergem com o redigido a propósito da investigação-ação(-participativa), que também requer um olhar e uma prática contextualizados e que mobiliza participantes que rejeitam mecanismos heterónomos de definição ontológica e de regulação prática (Monteiro, 2019; Kemmis et al., 2014). Como foi mencionado acima, a investigação-ação(-participativa) pode tomar-se como uma estratégia geral de investigação que reconhece a possibilidade de cada participante se integrar e se definir num coletivo, contribuindo para o seu aperfeiçoamento, com referenciais emergentes da própria realidade e não de critérios universais ou externamente definidos ou selecionados.

Há, pois, um cruzamento entre a gestão educativa, ou mesmo a gestão no geral, e a prática investigativa descrita, sobretudo se salientarmos os processos institucionais que promovem o desenvolvimento profissional e organizacional através de dinâmicas orientadas para a aprendizagem, como, por exemplo, processos de formação em contexto ou a promoção de tutoria entre pares (Singh & Khatri, 2024). Mais ainda, se apontarmos ao desenho de estruturas que, institucionalmente, potenciam a aprendizagem coletiva e colaborativa, associada à ideia de organizações aprendentes. De acordo com este referencial, três princípios devem orientar as decisões de gestão: i) contribuir para a aquisição e construção de conhecimento, criando condições de aprendizagem interna e de articulação com contextos externos, de forma a que novas informações interajam constantemente com a organização; ii) promover processos de comunicação de saber, uma vez que a aprendizagem organizacional não se deve restringir ao individual; iii) enquadrar essa aprendizagem num processo mais amplo de melhoria, facilitando a compreensão consciente dos problemas e desafios institucionais, para que a organização e cada profissional possam agir de modo mais adequado e, até, modificar e transformar as suas práticas (Kinicki & Soignet, 2022).

Assumimos já neste texto, sem rodeios, que também as organizações educativas podem ser entendidas como organizações aprendentes (Hoy & Miskel, 2013) ou reflexivas (Alarcão, 2001). Por isso, faz sentido valorizar investigações educativas que adotem uma “abordagem prática e crítica para a investigação coletiva por parte dos profissionais, em que professores e líderes se envolvem em ações para criticar e transformar as suas práticas de liderança, aprendizagem profissional e ensino, num processo em espiral de investigação-ação e mudança” (Kemmis, 2014, p. 181). Tais abordagens afastam-se de racionalidades impostas por outrem ou de experiências de aprendizagem próximas de monólogos, criando, em vez disso, condições para um compromisso coletivo e interativo com a investigação, a construção e disseminação de novo conhecimento profissional, que pode contribuir para a transformação da organização como um todo.

Há, assim, a valorização de uma postura dialógica, incitadora da inquietação e da curiosidade praxiológica, ocasionadora do sentido de agência e galvanizadora da ação e reivindicação — individual e coletiva — de educadores e educandos (Kemmis, 2022). Por isso, nas organizações educativas devem criar-se comunidades de prática como espaços de intersubjetividade, onde a problematização conceptual de desafios ou problemas educativos contextualizados se articula com opções pedagógicas concretas. Através de momentos de encontro e diálogo, os diferentes

agentes educativos têm a oportunidade de, localmente, encontrar alternativas e agir conscientemente de acordo com as mesmas, facilitando deliberações que conduzem à mudança de práticas e, ainda, a processos de reconstrução da identidade profissional (Kemmis et al., 2014; Kemmis, 2022).

Esta vocação concorre para outro aspeto já salientado umas linhas acima: a preocupação com a democraticidade e democratização das organizações educativas. Como reconhecido por diversos estudos (Cunha et al., 2019; Reis, 2020), a gestão tem, paulatinamente, abarcado âmbitos mais alargados que não apenas o bem-estar dos trabalhadores e demais agentes organizacionais. De facto, verifica-se também maior atenção concedida a processos de gestão mais inclusivos, que contribuem para o envolvimento e compromisso com as finalidades organizacionais. No contexto educativo, essa postura associa-se, por exemplo, à promoção de uma estrutura institucional (profissional) que valoriza a agência dos educadores através do reconhecimento da sua autonomia e da criação de dinâmicas de decisão fundamentada e co-comprometida (Hoy & Miskel, 2013). Assim, destaca-se a preferência por mecanismos de deliberação colegial nas organizações educativas, assentes na confiança nos diferentes educadores e que promovem o seu envolvimento em discussões genuínas, próprias de uma comunidade e não tanto de modelos institucionais caracterizados pela hierarquia e pela obediência (ou subserviência) a regras superiores (Thrupp & Martin, 2003). Com base nestes modelos colegiais de gestão, facilita-se uma liderança partilhada, assente em valores como a colaboração, a participação e a inclusão (Bush, 2011), isto é, fundamentos basilares de qualquer dinâmica democrática (Duarte, 2023).

Na ótica de diferentes autores (Cuttler et al., 2022; Monteiro, 2019; Monteiro & Timóteo, 2024), A investigação-ação(-participativa) surge como uma estratégia geral de investigação comprometida com esses valores anteriormente identificados, nomeadamente a colaboração e a participação organizacional. Mais ainda, concorre igualmente para uma finalidade mais ampla de democratizar as vozes e práticas de investigação, que não precisam de se circunscrever a mecanismos canonizados pela academia e se podem estabelecer por via de outras opções que analisam as realidades concretas, partindo delas e sendo guiadas pelos agentes que as constituem, de modo a melhor compreendê-las e aperfeiçoá-las (Kemmis et al., 2014; Kemmis, 2020). Pela Investigação-Ação(-Participativa), a gestão educativa implica-se inevitavelmente na democratização dos processos e agentes de investigação (e de intervenção), bem como na democratização dos lugares de fala, que não se limitam às lideranças formais. De ressaltar que tais dinâmicas não podem contemplar somente a participação dos educadores (em sentido estrito), havendo espaço, nesse processo de indagação, avaliação e comunicação, para a intervenção de educandos, gestores e outros profissionais, ou seja, a comunidade educativa.

Esta perspetiva articula-se com uma última ideia: a forma como a gestão educativa deve facilitar o desenvolvimento de conhecimentos praxiológicos, decorrentes da experiência, refletida e crítica, para maior consciencialização das organizações educativas, da profissionalidade de cada educador e dos fundamentos que a sustentam (Alarcão, 2001).

A gestão, no contexto educativo, não pode dissociar-se de uma liderança instrucional (Bush, 2011; 2020), ou seja, de uma intervenção que foca a sua atenção nos aspetos eminentemente pedagógicos da organização — processos de ensino e de aprendizagem, dinâmicas de co-construção curricular, relações pedagógicas, ações de deliberação educativa... — e que cria condições para o desenvolvimento profissional de todos os educadores, promovendo a reconfiguração organizacional. Assim, exige-se uma ponderação e intervenção — direta ou indireta — sobre este domínio, não como um aspeto secundário ou subserviente de outras áreas e funções, como a gestão de pessoas, a gestão de recursos financeiros, as funções de representação ou a orientação da cultura organizacional, mas como um elemento nuclear sobre o qual se alicerçam e se norteiam as práticas de gestão (Hoy & Miskel, 2013).

Neste sentido, a valorização de processos de investigação-ação(-participativa) justifica-se pela sua dimensão prática, centrada nos desafios intrinsecamente educativos, orientada para a (re)construção de conhecimento praxiológico e para o desenvolvimento profissional docente, tanto na sua dimensão individual como coletiva (Alarcão, 2001; Kemmis, 2020). Explicado de

outro modo, a gestão educativa tem de contribuir para a promoção de dinâmicas de investigação-ação(-participativa), porquanto esta estratégia geral investigativa pode auxiliar cada profissional e cada organização no aperfeiçoamento das suas atuações genuinamente pedagógicas.

Quase em forma de síntese, constata-se que as práticas de investigação-ação(-participativa) podem articular-se com os processos de gestão educativa. De facto, ao reconhecermos a centralidade desta última na melhoria das organizações (Bush, 2011, 2020), em simultâneo salientamos a relevância de práticas e estruturas que potenciam o melhoramento organizacional e o desenvolvimento profissional dos educadores. Assim, considerar a investigação-ação(-participativa) não significa a defesa arbitrária de uma estratégia geral de investigação. Trata-se de defender o compromisso da gestão com a promoção de dinâmicas institucionais que sejam, em si mesmas, educativas e que contribuam para o envolvimento e a participação dos diferentes agentes. Este processo mobiliza educandos, educadores e a comunidade num diálogo sistemático sobre problemáticas emergentes de cada contexto.

Há, pois, dois domínios relevantes na relação entre a gestão educativa e a investigação-ação(-participativa). Por um lado, a mesma remete para a promoção de dinâmicas institucionais que incentivam educadores e educandos a fazer parte desta estratégia, valorizando a multiperspetiva sobre a realidade local e diferentes lugares de participação, em consonância com racionalidades colegiais e democráticas nas organizações. Por outro lado, quando as lideranças se envolvem em processos de investigação-ação(-participativa), implicam-se em mecanismos de aprimoramento das suas práticas, com certa agência profissional, e de criação de conhecimento sustentado sobre as especificidades organizacionais, rumo a atuações realmente adequadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto de cariz ensaístico permitiu-nos estabelecer uma ligação entre dois assuntos que, num primeiro olhar, poderão não se cruzar no âmbito educativo.

No entanto, partimos do princípio que “os líderes de uma organização se concentram em aprender com as experiências anteriores e em investigar o ambiente para garantir que toda a organização está a avançar” (Singh & Khatri, 2024, p.260) e, por conseguinte, gestão educativa e investigação-ação(-participativa) têm maior proximidade do que o equacionado previamente.

Se, por um lado, a gestão, que é uma área de intervenção e de investigação na atualidade, não se resume por via de conceções meramente técnicas ou assentes em estereótipos e tradições, por sua vez, a investigação-ação(-participativa) emerge como uma abordagem investigativa que pode conduzir a gestão educativa para a democratização de processos e agências (Duarte, 2023).

Como não existem duas escolas iguais, a ação gestora perpassa aspetos fundamentais como a identificação das singularidades locais e a rejeição de opções instituídas por outrem e que somente ocasionam uma atuação gerencialista e pouco coincidente com as especificidades da realidade social e suas organizações.

Os pressupostos educativos, quando se trata da gestão de uma instituição educativa, são incontornáveis e, de modo particularmente enriquecedor, abrem caminho para que os educadores se reconheçam como profissionais reflexivos e capazes de tomar decisões com autonomia e justificação (Alarcão, 2001). Na verdade, esses pressupostos podem ser sinónimo de dinâmicas institucionais promotoras da reflexão, do questionamento, da participação de diferentes agentes, sob a forma de uma estratégia geral de investigação que favorece a progressão de atuações pedagógicas e de pensamentos organizacionais.

Mais do que pensar em números, recursos materiais, estratégias de divulgação, hoje, salienta-se a importância de estruturas e processos de gestão inclusivos e mobilizadores do compromisso com as finalidades organizacionais porquanto atendem aos sujeitos que vivenciam aquela comunidade concreta (Cunha et al., 2019). O caminho pressupõe, então, mecanismos

de deliberação colegial nas organizações educativas, uma vez que os olhares, as vozes, as ideias são diferentes e todas elas, certamente, válidas por algum motivo. Sobretudo se, antes mesmo, se fez sobressair um ambiente favorável à investigação, à construção e disseminação de novos saberes profissionais, à transformação da organização como um todo.

E esse será o mote, pois claro, para a prática da investigação-ação(-participativa), que potencia a interpretação sob diferentes perspetivas, das várias realidades sociais e profissionais, ao mesmo tempo que reforça o lugar das agências individuais e coletivas numa instituição, numa comunidade, num qualquer outro espaço mais ou menos alargado.

AGRADECIMENTOS

O centro de investigação do primeiro autor é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 13–30). Artmed.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Anderson, E. (2017). *Private government: How employers rule our lives (and why we don't talk about it)*. Princeton University Press.
- Benavente, A., & Correia, S. V. (2020). Políticas educativas nos tempos actuais. *Laplage em Revista*, 6(2), 7–18. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062906p.7-18>
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). SAGE Publications.
- Bush, T. (2020). How does Africa compare to the rest of the world? In P. Moorosi & T. Bush (Eds.), *Preparation and development of school leaders in Africa* (pp. 179–196). Bloomsbury Academic.
- Cunha, M. P., Rego, A., & Cabral-Cardoso, C. (2019). *Teoria das organizações e da gestão: Uma perspetiva histórica*. Edições Sílabo.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cuttler, M., Corlett, N., & Corlett, M. (2022). Fostering pedagogical leadership through action research. In M. Sakr & J. O'Sullivan (Eds.), *Pedagogical leadership in early childhood education* (pp. 141–153). Bloomsbury Academic.
- Daft, R. L., & Marcic, D. (2023). *Understanding management*. Cengage.
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: Organização e funcionamento da instituição escolar*. Furar o Cerco.
- Garaway, G. (2004). Participatory evaluation. In K. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 249–265). Lawrence Erlbaum Associates.
- Horsford, S. D., Scott, J. T., & Anderson, G. L. (2019). *The politics of education policy in an era of inequality: Possibilities for democratic schooling*. Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). The McGraw-Hill Companies.

- Kemmis, S. (2022). *Transforming practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-8973-4>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kinicki, A., & Soignet, D. B. (2022). *Management: A practical introduction* (10th ed.). McGraw Hill Education.
- Lima, L. C. (2018). Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 129–144.
- López Yáñez, J. (2009). El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. In M. Á. Santos Guerra (ed.), *Escuelas para la democracia: Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 113–134). Wolters Kluwer.
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e «palavramundo»: Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 65–84. <https://doi.org/10.34626/esc.vi54.50>
- Monteiro, H., & Timóteo, I. (2024). Sete formas de abordar um «contra-manual»: Pressupostos gerais e desassossegos específicos. In H. Monteiro, I. Timóteo, & A. Bravo (Eds.), *Contra-manual de investigação-ação participativa* (pp. 17–27). Quântica Editora.
- Raynor, A. (2004). *Individual schools, unique solutions: Tailoring approaches to school leadership*. Routledge Falmer.
- Reis, F. L. (2020). *Manual de gestão das organizações: Teoria e prática*. Edições Sílabo.
- Singh, C., & Khatri, A. (2024). *Principles and practices of management and organizational behaviour*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032634258>
- Teixeira, H., Salomão, S., & Teixeira, C. (2015). *Fundamento de administração: A busca do essencial*. Elsevier.
- Thrupp, M., & Martin, R. (2003). *Education management in managerialist times: Beyond the textual apologists*. Open University Press.

Recebido em 26 de outubro de 2024.

Aceite para publicação em 23 de dezembro de 2024.

Publicado em 30 de dezembro de 2024.