

O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação*

Virgínio Sá

Resumo

Em geografias sociopolíticas muito diversas, o(s) discurso(s) da *qualidade* configura(m)-se hoje como um vector estruturante das propostas e das medidas reformadoras na arena educativa. Contudo, a “dispersão semântica” do conceito *qualidade* (Manilla, 1989) tem facilitado a sua instrumentalização a serviço de agendas e de agentes muito diversos. O que neste texto se sustenta é que a *despolitização* do termo *qualidade*, decorrente, em parte, da ausência de um escrutínio crítico que o interpele, tem contribuído para uma aura de *bondade* dos discursos e das políticas que o mobilizam, ao mesmo tempo que tem deixado na penumbra a tessitura complexa em que se vêm reconfigurando as desigualdades em educação. Mobilizando alguns dados de uma investigação em curso num concelho do norte de Portugal (Antunes, Sá, 2006; Sá, Antunes, 2007), procura-se explicitar como a retórica discursiva da *qualidade*, associada com frequência a lógicas de excelência e competição, pode efectivamente promover uma “democratização segregativa” (Merle, 2002) que altera a natureza das desigualdades, mas não as supera.

* N. do A. Este texto serviu de base à minha intervenção no V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação realizado em Porto Alegre – 11-14 de novembro de 2007.

Palavras-chave: qualidade educacional; democratização educacional; excelência em educação; *market* educacional.

Abstract

The quality speech in the context of the rearrangement of inequalities in education

Nowadays, in every diverse social political geographies, quality speeches are configured as a structural vector of the reforming proposals and policies in the educational area. However, the "semantics dispersion" of the concept quality (Manilla, 1989) has facilitated its manipulation in accordance with the interests of different agendas and agents. In this text, one argues that the depoliticization of the term 'quality', fruit, in part, of the absence of a critical scrutiny that discusses it, has contributed for an aura of goodness of the speeches and of the politics that mobilize it, at the same time leaving in the penumbra the complex organization of inequalities in education. Mobilizing some data of a study in course in an educational area in the north of Portugal (Antunes, Sá, 2006; Sá, Antunes, 2007), one intends to clarify the way by which the rhetoric speech of quality, usually associated with the logic of excellence and competition, can effectively promote a "segregative democratization" (Merle, 2002) that modifies the nature of inequalities, although not surpassing them.

Keywords: educational quality; educational democratization; excellence in education; educational market.

Introdução

Pierre Merle (2002), numa breve análise do processo de "democratização do ensino" na França, alerta para a necessidade de distinguir duas significações radicalmente diferentes daquele processo: *i*) a democratização enquanto "difusão" do ensino; e *ii*) a democratização enquanto "igualização das oportunidades escolares". Assim, por exemplo, uma maior percentagem de jovens concluindo o ensino secundário (ensino médio) poderá ser um adequado indicador da democratização enquanto "difusão", mas não reflecte necessariamente um progresso no sentido da "igualização das oportunidades", uma vez que esta pressupõe uma desvinculação entre o acesso (e sucesso) a um determinado nível de ensino e variáveis como a origem social, o género, a origem nacional e/ou geográfica, entre outras. Dentro do primeiro tipo (democratização de tipo *quantitativo* na terminologia de A. Prost) é ainda necessário, na perspectiva de Merle (2002, p. 82), distinguir entre *democratização uniforme* e *democratização segregativa*. Na *democratização uniforme* as crianças e os jovens concretizam, em média, estudos mais longos e obtêm diplomas

mais elevados, mantendo-se, contudo, a *amplitude* das desigualdades entre os vários grupos sociais (*translação* das desigualdades); na *democratização segregativa* põe-se em evidência o acesso desigual (por exemplo em função da origem social) às diferentes *fileiras* do ensino. Por exemplo, há um alargamento da base social de recrutamento do secundário, mas os diferentes grupos sociais estão representados de forma (muito) desproporcional em cada uma das *fileiras* do mesmo: as classes populares sobre-representadas nos cursos técnico-profissionais e a classe média sobre-representada nos cursos científico-tecnológicos (os que dão acesso às profissões mais bem remuneradas e com maior prestígio). Neste caso, parafraseando Duru-Bellat (2006), diremos que não será tanto o concluir (ou não) o secundário que faz a diferença, mas o *tipo* de secundário concluído. Na verdade, como observa a mesma autora: “a democratização, real a certos níveis, não é antinómica com uma hierarquização social crescente dos diferentes itinerários” (Duru-Bellat, 2006, p. 20).

Estas considerações surgem como necessárias à problematização do(s) sentido(s) dos discursos da *qualidade* e da *excelência*, pois estas, quando reivindicadas no âmbito estreito e estrito da sua *versão mercantil*, podem permitir, se não mesmo legitimar, certas formas de *democratização segregativa*, preservando certos territórios como “reservas sociais” de acesso limitado aos *herdeiros*, no sentido bourdieusiano do termo, enquanto que o *vulgus mortalium* se vê relegado para as margens do sistema.

Qualidade, uma nova centralidade para uma preocupação antiga

Há cerca de uma década, Mariano Enguita, num texto em que discorria sobre “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”, afirmou:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objectivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (Enguita, 1997, p. 95).

Mais adiante, o mesmo autor acrescentou: “Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade.” (Enguita, 1997). A qualidade parece, assim, ter-se transformado numa espécie de amuleto capaz de esconjurar a *crise* que recorrentemente se abate sobre a educação, bastando invocá-la (nas suas diferentes combinações) para que, como por magia, uma aura de bondade envolva as propostas que a invocam.

Em Portugal, um exemplo sugestivo da súbita obsessão pela qualidade pode encontrar-se nas propostas que os partidos políticos submeteram a

sufrágio nas eleições legislativas de março de 2002. O caso mais paradigmático é o do partido socialista (PS): o ponto 4 do capítulo IV do seu “programa de governo”, secção onde se abordam as propostas desta força partidária para o sector da educação, tem por título “Educação de Qualidade, Educação para Todos”. Nas cerca de oito páginas (p. 67-74) dedicadas à explanação dos princípios e das medidas propostas para fazer de Portugal “dos melhores entre os melhores” no ensino não superior, o termo “qualidade” é reiteradamente mobilizado nas mais diversas combinações: “educação de qualidade”, “ganhos de qualidade”, “contratos de qualidade”, “equipamentos com qualidade”, “administração educativa ao serviço da qualidade” constituem algumas das muitas expressões em que o conceito é utilizado. Só nas referidas oito páginas o termo “qualidade” é convocado mais de 30 vezes e numa delas atinge a dezena de referências. Apesar do carácter quase obsessivo com que o termo “qualidade” é mobilizado ao longo do capítulo IV,¹ em nenhum dos momentos houve qualquer investimento na clarificação do(s) sentido(s) que lhe pode(m) estar subjacentes. Não se problematiza, portanto, “qualidade para quem?” ou, não menos importante, “qualidade segundo quem?” (OCDE, 1992) – tudo se passa como se o conceito de “qualidade” fosse unívoco e consensual. Ora, como adverte L. Lima (1994, p. 127-128) a propósito da utilização igualmente acrítica do conceito de “eficácia”, o conceito só deixa de ser problemático no “quadro de uma racionalidade *a priori*”; de contrário, ainda parafraseando Lima, teríamos que admitir que não há uma mas várias qualidades, “tantas, possivelmente, quantos os modos de racionalidade em presença conflitual” (Lima, 1994).

Um indicador de que este discurso da “qualidade” pode não passar de uma “nova retórica conservadora no campo educacional”² pode encontrar-se no contraste entre a profusão de referências à “qualidade” e a raridade com que termos como democracia/democratização, participação e igualdade/igualdade de oportunidades surgem no mesmo texto. Não se trata apenas, note-se, de uma sobreposição do discurso da “qualidade” ao discurso da democratização, mas também da imposição de uma versão hegemónica (e parcial) daquela qualidade – a sua versão mercadorizada importada do mundo empresarial.

Reportando-se à realidade sul-americana, Gentili (1997, p. 115) mostra-nos que a sobreposição do discurso da qualidade ao discurso da democratização foi possível não porque se tenha verificado a realização empírica das propostas democratizadoras, mas “devido ao facto de os discursos hegemónicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas”.

A “versão mercantil” da qualidade

O discursos da qualidade em educação emergem com particular acuidade a partir da década de oitenta do século passado. A publicação,

¹ Nas 54 páginas do capítulo IV, registámos 129 referências ao termo “qualidade”. “Qualidade artística”; “qualidade do consumo”; “qualidade dos serviços”; “qualidade ambiental”; “cuidados de qualidade”; “qualidade dos desempenhos”; “qualidade mínima”; “qualidade dos medicamentos”; “qualidade das escolas”; “qualidade da despesa”, fazem parte do leque das dezenas de combinações utilizadas neste capítulo. As cinco vezes em que a expressão “qualidade da despesa” surge convocada (p. 75-82) neste capítulo reportam-se sempre à racionalização da despesa no domínio das despesas públicas com a saúde e tem como principal instrumento a obrigatoriedade de prescrição dos medicamentos “genéricos”.

² A expressão “O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional” constitui o título de um capítulo da autoria de Pablo Gentili, publicado na obra *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*, organizada por este mesmo autor e Tomaz Tadeu da Silva (Gentili, Silva, 1997).

nos Estados Unidos, do famoso relatório *A Nation at Risk* catapultou para as primeiras páginas da agenda política a *crise* da educação. Esse relatório, divulgado em 1983, teve um enorme impacto na opinião pública, devido, nomeadamente, à difusão das suas conclusões na generalidade da comunicação social,³ tendo o Departamento de Educação produzido mais de seis milhões de cópias desse relatório em apenas um ano (Chubb, Moe, 1990, p. 10). A preocupação com a perda de competitividade relativa da economia americana foi rapidamente associada ao suposto baixo nível de desempenho das suas escolas, com destaque para as escolas públicas, e, por isso, a urgência de reformas educativas tornou-se numa espécie de imperativo nacional.

Os grandes vectores da reforma proposta pretendiam uma ruptura com a filosofia educativa da década anterior. A. Afonso, contrastando a política educativa americana da década de 70 com as novas orientações do início dos anos 80, considera que as mudanças se traduziram nas seguintes alterações: “da *regulação* para a *desregulação*; da *escola pública* para as *escolhas educacionais* e para a *competição* entre escolas; das *preocupações sociais* para as preocupações com a *economia* e com a *produtividade*; da *igualdade de oportunidades* para a *excelência*; das *necessidades educativas* para as *capacidades* e para a *selectividade*” (Afonso, 1998, p. 96).

Aqui, os “intelectuais orgânicos do mercado” (Ball, 1995, p. 197), ao denunciarem os “vícios e perversões” da “educação como monopólio público”, contrapondo-lhe versões idealizadas do mercado, cumpriram (e cumprem) um papel fundamental na construção da fachada ético-intelectual⁴ que encobre a *natureza política* daquela opção.

Da ineficácia *normal* do Estado à eficácia *natural* do mercado

De entre esses intelectuais orgânicos do mercado destacam-se, pela sua influência em geografias sociopolíticas diversas, J. Chubb e T. Moe. Estes dois autores, na análise que fazem das causas do fracasso, ou alcance muito limitado, da generalidade das tentativas de reformar o sistema público de ensino americano, consideram que as reformas do sistema têm fracassado porque o sistema é que é o problema: “Nós acreditamos que as instituições existentes não podem resolver o problema, porque elas são o problema – e que a chave para melhores escolas é a reforma institucional” (Chubb, Moe, 1990, p. 3). Mais adiante os mesmos autores acrescentam: “O caminho para dotar as escolas com uma organização eficaz não é insistir em que as instituições democráticas façam aquilo que são incapazes de fazer.” (p. 191). A solução está, defendem ainda Chubb e Moe, em substituir o controlo democrático pelo controlo do mercado. Enquanto a ineficácia é o resultado *normal* da escola pública sujeita ao controlo democrático, a eficácia será o resultado *natural* da escola privada sujeita às regras do mercado:

Objectivos académicos claros, liderança educacional forte, ensino profissionalizado, programas académicos ambiciosos, organizações

³ Eisner (1992, p. 610), citado por Afonso (1998, p. 94), refere-se ao impacto do relatório *A Nation at Risk* sobre a opinião pública americana nestes termos: “a document that enjoyed the highest level of visibility of any American educational policy paper published during this century, caught not only the attention but the enthusiasm of almost everyone”.

⁴ Afirmam Aronowitz e Giroux (1992, p. 155), na linha de Gramsci, que “os intelectuais orgânicos conservadores fornecem à classe dominante formas de liderança moral e intelectual”. Acrescentam os mesmos autores que, “Como agentes do *status quo*, tais intelectuais identificam-se com as relações dominantes de poder e tornam-se os difusores das suas ideologias e valores”.

cooperativas, estas características das escolas eficazes são promovidas com muito maior sucesso pelo controlo do mercado do que pelo controlo democrático. [...] A autonomia burocrática e uma organização escolar eficaz são produtos naturais das forças institucionais básicas em acção nas escolas inseridas no mercado. Elas são o produto da competição escolar e das escolhas parentais. O sucesso está embutido na estrutura institucional da educação privada. Do modo como a educação pública está actualmente estruturada, as instituições tornam o sucesso quase antinatural (Chubb, Moe, 1990, p. 182-183).

Nas duas últimas décadas, a crença nas capacidades reguladores do mercado saiu ainda mais reforçada devido ao eclipsar das “mitologias socialistas e autogestionárias” (Lima, 1994, p. 121). No quadro desta nova ideologia, as práticas gestionárias do mundo empresarial são importadas para o domínio educativo e a escola passa a vender os seus serviços como se de qualquer outra mercadoria se tratasse.

Contudo, esta bíblia dos crentes nas virtudes redentoras do mercado (Walford, 1994, p. 151) apresenta algumas “fraquezas”. Como adverte Walford (1994, p. 5), “Escolher uma escola para uma criança não é directamente análogo a comprar um pacote de *cornflakes*”. De seguida este autor acrescenta que, naquilo que possa haver de semelhante, há sérios riscos para a educação. Desde logo, no fabrico e comercialização de *cornflakes* investe-se mais na embalagem e na promoção do produto do que no seu conteúdo. Um dos grandes receios decorrentes da introdução da competição entre escolas, e da sua demanda da *qualidade*, é que estas desviem para a promoção da sua imagem pública verbas que de outro modo poderiam ser investidas na criação de oportunidades de formação mais ricas. Vários autores (Ball, 1993; Gewitz, Ball, Bowe, 1995; Raab et al., 1997; Whitty, Power, 1997) têm alertado para este efeito perverso da competição, com uma parte substancial dos recursos sendo canalizada para o *marketing*, em detrimento das actividades educativas.

Por outro lado, as preocupações com a eficiência, a eficácia e controlo da qualidade do produto, quando transpostas para o contexto educativo, podem ainda induzir outros efeitos dramáticos. Uma das implicações será a de valorizar apenas o que é mensurável e evitar tudo aquilo que possa pesar negativamente naquela medição. Assim, as escolas poderão concentrar-se em preparar os alunos para que estes sejam bem-sucedidos nos exames (“*teach to the test*” – Ball, 1993, p. 107), secundarizando o tipo de aprendizagens mais dificilmente mensuráveis, como, por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, o desenvolvimento do espírito crítico, desenvolvimento global da personalidade, etc. O frequente recurso a formas pobres e “preguiçosas” de avaliação, ainda que muito apelativas para os *media* (Azevedo, 2007), onde se incluem os muito propalados *rankings* construídos com base nos resultados dos exames finais, milita no sentido de reforçar o empobrecimento das experiências educativas que o referido “*teach to the test*” induz.

Num contexto marcado pela “interdependência competitiva” (Van Zanten, 2006), a capacidade de sobreviver depende da possibilidade de colocar nesse mercado produtos de elevada qualidade. Mas a capacidade de produzir

produtos de alta qualidade depende também da possibilidade de se seleccionarem as melhores matérias-primas. Por isso, as escolas poderão sentir-se tentadas, senão mesmo obrigadas, a seleccionar criteriosamente os seus alunos. Haverá, assim, alunos que têm mais valor do que outros.⁵ Aliás, Chubb e Moe (1990) defendem precisamente a possibilidade de as escolas poderem seleccionar aberta e livremente os seus alunos. No capítulo das “recomendações” da sua obra *Politics, Markets and America's Schools*, estes autores apresentam uma proposta de reforma que, no ponto relativo às políticas de escolha, defende a possibilidade da (quase) livre escolha e “despedimento” dos alunos:

[As escolas] devem ser livres de admitir tantos alunos quantos quiserem, baseadas em qualquer tipo de critério que considerem relevante – inteligência, interesse, motivação, necessidades especiais – e devem ser livres de exercer os seus próprios julgamentos informais sobre cada um dos candidatos. [...] As escolas devem poder expulsar livremente os seus alunos ou negar-lhes a admissão, baseadas na sua própria experiência e *standards* (Chubb, Moe, 1990, p. 221-222).

Actualmente, no que concerne à procura selectiva de clientes, há já suficiente evidência empírica para se afirmar que estamos em presença de algo mais do que uma simples hipótese académica. No estudo acima referido, Raab et al. (1997, p. 147) concluíram que as escolas não estão apenas preocupadas com o número de alunos, mas também em atrair os alunos *certos*. Como notam estes autores, tomando por referência o estudo que realizaram, “nas três áreas estudadas, as escolas que procuravam aumentar o número de alunos queriam estudantes que pudessem incrementar a reputação da escola e a sua posição na liga dos desempenhos: em síntese, crianças da classe média” .

Também Whitty e Power (1997, p. 226) reforçam esta mesma conclusão ao afirmarem que “A clientela menos desejável inclui os que são ‘menos capazes’, têm necessidades educativas especiais, especialmente dificuldades emocionais e comportamentais, bem como crianças oriundas da classe operária e rapazes, a menos que eles tivessem também alguns dos atributos desejáveis” .

Num contexto de competição, serão as escolas em que a procura é superior à oferta aquelas que melhor poderão “inverter” as regras do jogo: em vez da suposta escolha da escola pelos pais, teremos a escolha dos pais pela escola.⁶ Aqui, como no contexto empresarial, haverá as escolas que se submetem às leis do mercado e as que ditam as leis do mercado. Aqui como no contexto empresarial haverá matérias-primas de primeira e refugo, haverá produtos que passam no teste da qualidade e peças defeituosas cujo destino é o caixote do lixo, ou outro mercado menos exigente. Tudo isto em nome da eficiência e da eficácia e da *cultura da excelência*.

Outra face preocupante da mercadorização da educação, e das pressões para a promoção de uma versão “mercantil” da qualidade, reflecte-se na progressiva colonização do espaço escolar pelas grandes multinacionais. Percebendo nos jovens um forte potencial de consumo,

⁵ Importa realçar que, dentro desta lógica competitiva, a mais valia de um aluno não depende apenas do seu potencial académico; o seu capital social e financeiro é igualmente importante. Num contexto de retracção dos investimentos públicos na educação, as escolas dependerão cada vez mais da sua capacidade de obter formas de financiamento suplementar, nomeadamente para proporcionarem actividades extracurriculares. Assim, as famílias de mais recursos serão naturalmente as que melhor se ajustam aos requisitos da nova ordem.

⁶ Ou então certos pais e certas escolas escolhendo-se mutuamente, uma vez que “the self-interest of the educational entrepreneurs is linked to the self-interest of those parents wanting and able to pursue relative advantage in the education market” (Ball, 1993, p. 7).

muitas grandes empresas, aproveitando os fortes constrangimentos financeiros com que muitas escolas se estão a debater,⁷ procuram “aliciá-las” oferecendo-lhes equipamentos educativos e outros recursos em troca da comercialização de certos espaços e tempos escolares. Giroux expressa a sua preocupação quanto às implicações que esta invasão da cultura corporativa e consumista possa ter sobre a formação dos jovens alertando para o risco de as escolas públicas estarem a formar não tanto uma “democracia de cidadãos”, mas, antes, uma “democracia de consumidores”. A este propósito afirma: “Uma das consequências é que o consumismo parece ser a única coisa oferecida às crianças e aos adultos. A nossa juventude está a absorver os aspectos mais perigosos da comercialização do quotidiano” (Giroux, 1998, p. 13). A ideia de que tudo se pode vender (e comprar) parece ser a mensagem implícita, ou mesmo explícita, veiculada pela linguagem do mercado que cada vez mais substitui a linguagem da democracia (p. 12).

Esta mesma preocupação é expressa por Apple (2001, p. 17) quando denuncia o que denomina de “individualismo possessivo”, em que os indivíduos se definem pelo que compram e não pelo que fazem. Neste contexto afirma: “Actualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado. Nos dias de hoje o cidadão é simplesmente um consumidor. O mundo é visto como um vasto supermercado.” Concretizando a sua denúncia, Apple (2001) recorre ao exemplo americano: “As escolas e os nossos alunos – tal como demonstra o exemplo do ‘Channel One’ nos Estados Unidos da América, onde as crianças são vendidas como audiência cativa para publicidade que mercantilizam os seus produtos nas escolas – tornam-se mercadorias que são compradas e vendidas do mesmo modo que se compram e vendem outro género de mercadorias”. Nestes casos, já não se trata apenas de mercadorizar a educação, mas os próprios alunos: parafraseando Santos (2000), podemos dizer que o espaço do *mercado* se consteliza com o espaço *mundial* numa relação de complementaridade que resulta em mais uma sobrepenalização dos grupos com menos poder de troca. É que, como afirma Eric Hobsbawm (1992, p. 264), citado por Gentili (1997, p. 171), “O mercado produz desigualdade tão naturalmente como os combustíveis fósseis produzem a poluição do ar”.

A tese do “pântano” educacional e o imperativo da aposta na “qualidade” e na “excelência” como condição para vencer o desafio da competitividade

No caso de Portugal, ao longo dos últimos anos, tem-se vindo a produzir e a alimentar (ideologicamente) um certo “pânico moral” (Cohen, 1972)⁸ que promove uma “estrutura de pensamento” que, ao mesmo tempo que naturaliza as agendas gestionárias, suprime e/ou anacroniza outras possibilidades. A referência recorrente, nos diversos meios de comunicação social, à violência e indisciplina nas escolas, à crise de

⁷ Como adverte V. Paro (2001, p. 96), “Não é possível administração competente de recursos se faltam recursos para serem administrados.”

⁸ Crawford (1995, p. 434), baseando-se em Cohen (1972), considera que a criação do ‘pânico moral’ obedece a um determinado padrão que compreende os seguintes passos: a) as práticas ou ideologias de um determinado grupo são postas em causa por outro grupo de pressão concorrente; b) este novo grupo apresenta como um ultraje moral tudo aquilo que interpretam como valores e práticas que não cabem nos limites das suas próprias normas; c) um sentimento de choque é passado para a comunicação social através do recurso a imagens estilizadas e estereotipadas; d) ao mesmo tempo difundem-se valores e posições alternativos, geralmente de natureza conservadora e tradicionalista, apresentados como a solução adequada para o problema identificado/construído; e) aqueles que são identificados como os responsáveis pelo caos instalado são colocados no ‘banco dos réus’ e intimados a retomar a ortodoxia supostamente apoiada por uma forte base popular.

autoridade dos professores, ao baixo desempenho dos alunos portugueses nas provas internacionais, às elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, às “escolas a cadeado” como forma de protesto dos pais e dos alunos e ao desfasamento entre as aprendizagens e as necessidades do mundo do trabalho, ajudam a conferir credibilidade à tese do “pântano” em que se atolou o sistema educativo, colocando-o no banco dos réus sob a acusação de principal responsável por todos os males e descalabros que são suposto marcar os diferentes sectores da vida nacional. O aparecimento de vários “manifestos”, cobrindo diversos sectores da vida nacional, nomeadamente na área da educação, contribuiu igualmente para alimentar o referido “pânico moral”, abrindo caminho para posturas mais ofensivas/desafiantes em relação a alguns instituídos. O que antes era impensável e indizível surge agora como o dogma mais sagrado e venerado. Como afirmámos noutra texto (Sá, 2004, p. 342), “A nova religião educacional, com o deus (quase) mercado administrando a justiça (quase) perfeita, com a sua mão (quase) invisível, impõe-se como a nova doutrina hegemónica a que só os relapsos resistem, persistindo nas suas posições anacrónicas e saudosistas.”

A teoria dos quase-mercados educacionais assenta nas premissas de que a introdução de políticas orientadas para o mercado na educação irá promover a competição entre as escolas, encorajar uma utilização mais eficiente dos recursos, tornar os produtores mais responsáveis perante os consumidores, aumentar as oportunidades de escolha e promover a diversidade de oferta. No entanto, para que tal ocorra é necessário, antes de mais, que (todos) os pais estejam motivados para escolher, que possam escolher e, sobretudo, que saibam fazer escolhas informadas, convocando critérios que relevem da excelência académica dessas escolas. Só assim se poderá esperar que as “boas” escolas expulsem as “más” escolas. Ora o que os dados de investigação revelam é que existem várias condicionantes a estes requisitos, havendo razões para nos questionarmos se estaremos perante verdadeiras escolhas e verdadeiros mercados.

Para se fazerem escolhas activas e estratégicas é necessário dispor do *capital social e cultural* que permita “ler e decifrar” as complexas teias envolvidas no processo de escolha, sendo por demais óbvio que tais recursos não estão socialmente distribuídos de forma homogénea:

O perigo é que nós nos estamos a mover em direcção a um mercado deformado por um enviesamento de classe, mediado por solicitações endógenas de capital cultural e efeitos exógenos de desvantagens económicas e sociais. [...] O Mercado funciona como uma estratégia de classe criando um mecanismo que pode ser explorado pela classe média como uma estratégia de reprodução na sua busca de vantagem relativa, promoção e mobilidade social (Ball, 1993, p. 17).

Neste sentido, as políticas de escolha, mais do que estratégias ao serviço da promoção da qualidade e da excelência para todos, constituem novas formas de reintroduzir a hierarquia e a selectividade nas escolas, agora relegitimadas pela recuperação daquilo que designamos de ideologia dos dotes na sua versão parental.

A ideologia da parentocracia, defende Brown (1990), característica da “terceira vaga”, com a sua ênfase na escolha da escola pelos pais, no livre mercado e na excelência académica, configura um mecanismo de “selecção social encapotada” (*social selection by stealth*), única forma de promover a selectividade num contexto político em que a sua promoção explícita já não é socialmente tolerada. Afirmando-se que todos os pais são livres de escolher e pressupondo que todos querem, podem e sabem escolher, as ideologias do mercado permitem uma fácil associação entre os pais que não escolhem (ou fazem escolhas *pobres*) e o estereótipo de maus pais/pais irresponsáveis, resultando daí a clássica *culpabilização da vítima*, em que os eventuais maus resultados escolares deixam de ser imputáveis ao (desinvestimento do) Estado, para surgirem associados às más opções (ou ausência de opções) dos pais.

Desde logo, ao se criar a ilusão de que compete aos pais decidir, desloca-se a responsabilidade de certas medidas impopulares para este actor colectivo, libertando o poder político do ónus dessas decisões.⁹ Simultaneamente, a ênfase no mercado e na competição permite eleger o “privado” como exemplo de eficácia e eficiência, ao mesmo tempo que o “público” é colocado no banco dos réus. Desta forma, além de se retirar visibilidade ao desinvestimento estatal na educação, desenvolve-se na opinião pública uma atitude reticente quanto à oportunidade e pertinência desses investimentos.

Se a necessidade de relegitimação do Estado e do sistema educativo pode ajudar a compreender a prioridade conferida às políticas de escolha, estas “razões” não esgotam a pluralidade de racionalidades que suportam aquelas medidas. Neste contexto, o mercado, sob o pretexto de promover a diversidade, a competitividade e a liberdade de escolha, tem permitido a reposição de um sistema hierarquizado e diferenciado, com a suprema vantagem para os grupos beneficiados de o poderem ser sem que o pareçam.¹⁰

Deste ponto de vista, os excluídos são representados como os fautores da sua própria sorte, vítimas da sua incompetência, negligência ou “desinteresse”. Esta face da política educativa, e em particular da “mercadorização da educação”, como uma “tecnologia social” a serviço da “democratização da exclusão” (Sá, 2002) ou, nas palavras de Estêvão (2000, p. 87), como “uma engenharia a favor da desigualdade legítima”, afigura-se-nos particularmente relevante para a compreensão do aparente paradoxo da “popularidade” de medidas “ineficazes” num ambiente cultural em que a “eficiência” e a “eficácia” parecem constituir valores supremos.

Neste quadro, o exercício da cidadania enquanto “liberdade de escolher entre várias alternativas” (Cabral, 1997, p. 167), apesar de amplamente celebrado no âmbito dos discursos legitimadores destas políticas, fica claramente empobrecido, pois essas escolhas terão necessariamente de ocorrer no contexto de escolhas prévias em relação às quais o poder político parece não acreditar nas suas próprias crenças, ou seja, no princípio de que “cada indivíduo é o melhor juiz ou juíza das suas

⁹ Um exemplo paradigmático pode ser encontrado na sempre difícil decisão de encerrar uma escola. No quadro das políticas de escolha, esta “decisão” deixa de ser tomada pelo poder político, sendo antes determinada pela soma das decisões individuais dos encarregados de educação que optaram não enviar os seus filhos para essa escola.

¹⁰ Esta vantagem confere aos privilegiados, nas palavras de Bourdieu e Passeron (1990, p. 210), citados por Ball (1993, p. 16), “the supreme privilege of not seeing themselves as privileged”.

necessidades e desejos, e daquilo que é melhor para os seus interesses". O valor da "soberania do consumidor" parece, assim, não se aplicar de forma tão generalizada quanto as ideologias do mercado aparentemente sustentam.

As políticas da nova direita e a sua recontextualização em Portugal

A forma como as políticas da nova direita, enquanto meio de redefinição das relações entre o Estado e a sociedade civil, têm vindo a ser recriadas nos vários contextos nacionais é, naturalmente, condicionada pelas especificidades socioistóricas desses espaços geopolíticos e culturais. A situação específica de Portugal como país *semiperiférico* (Santos, 1984, 1994; Stoer, Stoleroff, Correia, 1990), a que se acrescem as particularidades decorrentes das transformações emergentes da revolução de abril de 1974, coloca este país perante o cruzamento de influências e pressões muito diversas, e até antagónicas, o que faz antecipar uma apropriação e recontextualização das novas *narrativas legitimadoras* marcada por alguma singularidade.

A ressemantização de alguns conceitos de forte carga simbólica (Lima, 1994) e a "redução hegemónica" das diferentes formas de *poder*, *conhecimento* e de *direito* às suas versões compatíveis com a lógica do Estado capitalista (Santos, 2000) têm permitido conciliar agendas aparentemente contraditórias, embora consteladas em "sistemas de pertença hierarquizada" (Santos, 1994). Assim, por exemplo, democratização e modernização, emergem no contexto do discurso educativo português como as duas faces da mesma moeda, pressupondo-se a sua fácil articulação e desejável harmonização. Contudo, como denuncia L. Lima em várias das suas análises da política educativa ao longo dos últimos anos (Lima, 1992, 1994, 1997; Lima, Afonso, 2002), o "casamento" entre a democratização e a modernização tem-se traduzido numa convivência pouco pacífica e, sobretudo, envolvendo estatutos e papéis muitos diferentes (e desiguais) para os dois "parceiros".

Numa breve análise sobre a evolução da Administração Educacional em Portugal, Lima (1992) considera que o início da década de noventa representa um momento de mudanças significativas em relação às problemáticas centrais dentro desta área disciplinar. A este propósito afirma: "A democratização da educação, a todos os níveis, parece ser remetida para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objectivo alcançado, a que haveria agora de se lhe juntar o objectivo da racionalização e da optimização" (Lima, 1992, p. 4). Esta ideia é ainda desenvolvida num outro texto do mesmo autor (Lima, 1994), onde se tecem críticas contundentes em relação à "empresarialização da educação" e à emergência das perspectivas neotaylorianas, ao mesmo tempo que se desmonta o actual discurso da modernização, denunciando o seu carácter de "vulgata gestionária". Mais recentemente, a propósito da análise das políticas educativas no ensino superior em Portugal, esse autor retoma

esta mesma problemática, denunciando mais uma vez os ataques à democracia e à participação que a generalização do que denomina de “paradigma da *educação contábil*” vem representando. A este propósito afirma:

Na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente (Lima, 1997, p. 51-52).

Por isso, conclui o mesmo autor, “Nesse quadro de referência dificilmente resta lugar para a democracia e para o exercício da cidadania” (Lima, 1997, p. 53).

Entre a democratização e a modernização: a tese do *neoliberalismo educacional mitigado*

A. Afonso (1997), no contexto de uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal no período compreendido entre meados da década de 80 e meados da década de 90, defende que a referida reforma constitui um “projecto educativo ambíguo” marcado pela tensão entre agendas algo contraditórias que procuram, por um lado, realizar as promessas da democratização (ainda não cumpridas) e, por outro lado, promover uma “conexão tardia à ideologia neoliberal”. Desta tensão entre a agenda democratizadora e as pressões para a conformidade com a soberania do mercado resultou, no campo das políticas educativas, um especificismo português que este autor designa de “neoliberalismo educacional mitigado”.

A especificidade desta versão portuguesa do neoliberalismo educacional resulta, como esclarece Afonso (1997, p. 122), de uma combinação singular de vários factores que, nas palavras deste mesmo autor, se podem resumir nos seguintes termos:

[...] muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadradores à promulgação das políticas ou, dada a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados noutros contextos.

Apesar de *mitigado*, o neoliberalismo educacional português assume, em algumas das suas faces, dimensões que o aproximam dos seus congéneres dos países centrais.¹¹ Apesar de em Portugal a livre escolha da escola pelas famílias não ter tradução normativa explícita, tal não significa que as escolas escapam a uma “interdependência competitiva” (Van Zanten, 2006), sobretudo quando desenvolvem a sua acção no mesmo “ambiente de tarefa” (Hall, 1973), disputando os vários (e escassos) “recursos”, com destaque para os alunos. Por seu lado, os pais, explorando

¹¹ Por exemplo, na centralidade que as questões da avaliação assumiram no contexto das políticas educativas nacionais a partir do início da década de 90, traduzida na publicação de um novo normativo (Despacho Normativo nº 98-A/92). A afirmação do *Estado-avaliador* e a progressiva deslocação da regulação burocrática para formas de regulação “híbrida” que procuram articular o controlo do Estado com a “auto-regulação” tiveram tradução no contexto do ensino não superior na “promoção de um *ethos* competitivo” materializado nos exames nacionais, nas provas aferidas, na maior regularidade da presença dos inspetores nas escolas e no “predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil” (Afonso, 2001, p. 25-26).

as “zonas de incerteza” (Crozier, Friedberg, 1977), ou recorrendo a “práticas clandestinas”, procuram assegurar vantagens competitivas capazes de lhes permitirem compensar a inflação dos diplomas escolares (Duru-Bellat, 2006). A escolha do ‘*bom*’ curso, a escolha das ‘*boas*’ opções, a escolha da ‘*boa*’ escola e, não menos importante (embora menos visível), a escolha da ‘*boa*’ turma constituem alguns dos expedientes de que se podem socorrer as famílias (algumas) para assegurar alguma forma de *exclusividade*.

Num estudo em curso num conjunto de escolas num concelho do norte de Portugal (Sá, Antunes, 2007), procuramos, entre outros objectivos, pôr em evidência o modo como os órgãos de gestão das escolas estudadas percebem, julgam e (re)agem perante as potenciais estratégias de algumas famílias para “trabalhar o sistema” de modo a assegurar a (re)produção das suas vantagens, particularmente no que concerne à escolha da escola e à integração em determinadas turmas. Um dos aspectos que o estudo evidenciou, para além do reconhecimento da existência (em graus variáveis) de tais estratégias, foi a recusa generalizada (pelo menos discursiva) dos nossos entrevistados (directores das escolas) em condescender com as “pressões” dos pais, quase sempre percebidas como infundadas ou ilegítimas, ao mesmo tempo que admitiam (re)conhecer (noutras escolas) casos de aparente sucesso daquelas pressões.

No caso da escolha da escola, se algumas das prioridades do enquadramento normativo são difíceis de contornar (por exemplo, ter frequentado a escola no ano anterior), outras há que, reconhecidamente, se prestam a outras formas de (re)regulação. A “manipulação” da área de residência constitui um caso paradigmático:

[...] só que toda a gente pode arranjar morada, perto da área de influência, para poder matricular o filho na Escola [pretendida]. Deve haver muita gente com filhos no Ensino Secundário com moradas duplas ou triplas. (Trecho de entrevista a um dirigente escolar)

A procura da morada “conveniente” tem de ser acompanhada da indicação do encarregado de educação “conveniente”. Em alguns casos, os órgãos de gestão das escolas podem confrontar-se com aparentes evidências de que o encarregado de educação indicado pode não corresponder ao encarregado de educação real. Contudo, mesmo perante indícios de que algumas famílias recorrem a expedientes como os referidos acima, os responsáveis pelos órgãos de gestão dizem-se impotentes para intervir na situação:

[...] claro que nós recebemos muitas vezes esses boletins e na ficha da outra escola estava um encarregado de educação e depois para aqui, já vem com outro encarregado de educação, nós temos essas situações aqui. Depois nós contactámos a pessoa e dizemos: “não corresponde, falta a declaração para nomear o encarregado de educação”, e as pessoas vêm cá depois trazer. [...] Nós não temos meios de dizer não. E daí que depois dizerem lá fora que os nossos queridos alunos são “elitistas”. (Trecho de entrevista a um dirigente escolar)

“Manipular” a área de residência e indicar um encarregado de educação de “conveniência” não constituem os únicos meios accionados pelos grupos mais informados para aceder à escola desejada. Mobilizar “influências”, “reclamar” e fazer escolhas estratégicas das disciplinas de opção constituem outros expedientes complementares que podem facilitar o sucesso na consecução dos objectivos pretendidos. De acordo com os nossos inquiridos, estas estratégias não têm grande representatividade no conjunto da população. Contudo, mais uma vez, o fenómeno surge claramente associado ao estatuto do encarregado de educação:

Os pais motivados e conhecedores do sistema, não todos! Os pais que sabem o que querem, sabem o que fazer e fazem-no, normalmente são os pais com estudos ou, pelo menos, com alguma experiência. Não sei se têm essa percepção, mas quanto mais conhecem o sistema, melhor o aproveitam. (Trecho de entrevista a um dirigente escolar)

Uma vez que a turma frequentada influencia o desempenho escolar dos alunos que a frequentam (Duru-Bellat, 2003), pesando, portanto, nas oportunidades (e na *qualidade*) do sucesso, não surpreenderá que este constitua um dos domínios onde seja possível identificar “movimentações diversas” de modo a ver o filho integrado na “turma certa”. Os dados das entrevistas conduzidas junto dos dirigentes escolares das escolas inseridas no estudo (escolas com oferta de ensino secundário) confirmam a efectiva existência de algumas tentativas para influenciar aquele processo. Os argumentos mobilizados quase sempre procuram reflectir “razões” socialmente aceitáveis – frequência de actividades extracurriculares comuns, com horários coincidentes, amizades antigas, a gestão das “boleias”, entre outras –, embora possam encobrir outras motivações menos “legítimas”, nem sempre fáceis de discernir. O *capital cultural e social*, mais uma vez, parece ter valor de troca neste mercado:

Os próprios pais organizam-se para que depois se forme um grupo de alunos. São os mais bem informados e os mais... com um determinado nível, normalmente associados a um grau de educação superior. [...] São os pais que estão bem preparados, lidam bem com o sistema e procuram as melhores soluções para os seus filhos. (Trecho de entrevista com dirigente escolar).

Este trecho recupera e põe em evidência o que em muitos outros estudos tem sido denunciado: a apropriação selectiva deste recurso escasso reflecte a desigual distribuição de outros recursos escassos, com destaque para o *capital cultural*, resultando também aqui num claro “benefício dos beneficiados”.

Contudo, como enfaticamente reconheceu um dos dirigentes entrevistados, “não são os pais que constituem as turmas!”. Por isso, as escolas, quando efectivam estas (e outras) *escolhas organizacionais*, dispõem de uma oportunidade de assumirem o seu papel de agentes no complexo processo de multirregulação da educação. Se, por um lado, dada a sua inserção geográfica e as condicionantes decorrentes da rede escolar negociada, as escolas “herdam” um determinado público escolar,

por outro lado, o modo como arrumam os alunos do mesmo ano de escolaridade pelas diferentes turmas constitui também um meio e um momento de transmitir certos “sinais” para o exterior (Van Zanten, 2006) e, por essa via, procurar captar os públicos mais ambicionados. Em alguns (muitos?) casos a estratégia passa por, como expressivamente nos relatou um dos nossos entrevistados, fazer algumas turmas “arranjadinhas”, sem preocupações maiores com as restantes, ou seja, “dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos” (Antunes, Sá, 2007).

O que aqui pretendemos pôr em evidência é que as escolas e os seus órgãos de administração, direcção e gestão também participam no processo de fabricação dos (in)sucessos, seja pelas *escolhas organizacionais* que deliberadamente promovem, seja por omissão, reproduzindo decisões alheias. Como observa Pierre Merle (2002), a educação (sobretudo em certas fileiras) é um bem muito procurado; por consequência, os pais que melhor dominam a gramática escolar estão mais bem preparados para explorar os subtis meandros desta instituição e, desse modo, tentar assegurar vantagem para os seus filhos. Numa sociedade que se reclama de democrática, à administração da escola compete, na sua esfera de acção, assegurar o acesso a uma educação de *qualidade para todos*, pois, como assertivamente denuncia Gentili (1997, p. 177), “‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio”.

Conclusão

A terminar, quero enfatizar que não há nada de demoníaco no termo “qualidade”, como de resto se infere da sua inclusão no *leitmotiv* deste Congresso, sobretudo quando, desde logo, se deixa perceber, pela ênfase na “qualidade para todos”, que o discurso da qualidade pode ser, mas não tem de ser, excludente. Importa, isso sim, reconhecer a natureza polissémica do conceito e destacar, como nos ensina Gentili (1997, p. 172), que “O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados.”

Contudo, na linha de Freire, é fundamental ter presente que a escola, podendo alguma coisa, não pode tudo. Por isso, a promoção de uma *escola pública de qualidade para todos* não pode sustentar-se numa mera reforma da escola. Enquanto assim for, o esforço reformista não passará de tentativas sucessivas de “mudar o suficiente para não ter de mudar nada” e, simultaneamente, estaremos a contribuir para transformar a escola, como denuncia Enguita (1997, p. 103), na “vítima propiciatória que permite aos demais expurgar os seus pecados; ou melhor, o de bode expiatório que lhes permite ignorá-los”.

Na linha de Gentili (1997), defendo que a *escola pública* é o espaço onde se exercita o direito a *uma educação de qualidade para todos*. Na verdade, apesar das promessas redentoras dos intelectuais orgânicos do

mercado, parece não haver razões para acreditar que o mercado possa fazer pela educação o que não fez em qualquer outra "arena social". Como interroga Miner (1998, p. 42):

Em que outra arena social – seja nos cuidados de saúde, habitação, alimentação, emprego – o mercado providenciou serviços de modo adequado e equitativo? [...] Sob as regras do mercado, algumas pessoas vivem em barracas e outras pessoas têm casas de férias no cabo Cod. Algumas apanham o autocarro, outras conduzem BMWs novinhos em folha. No mercado, o dinheiro não fala. Berra. É esta a nossa visão para a educação pública?

Deixo a interrogação como mote para a reflexão no debate que, espero, se seguirá no âmbito deste fórum.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo. O neoliberalismo educacional mitigado numa época de governação social-democrata: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 10, n. 2, p. 103-137, 1997.

_____. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho (IEP), 1998.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Estado, escolas, famílias: públicos escolares e regulação da educação. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7. e COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 3. *Actas...* Braga/Universidade do Minho, 2006. p. 1198-1212.

_____. *No fio da navalha. Dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos: a atribuição de professores e turmas*. 2007. Não publicado.

APPLE, Michael. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Edição electrónica – entrevista conduzida por Michael Shaughnessy, Kathy Peca e Janna Siegel.

ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. Educação radical e intelectuais transformadores. In: ESTEVES, A.; STOER, S. (Org.). *A sociologia na escola*. Porto: Edições Afrontamento, 1992. p. 143-166.

AZEVEDO J. M. Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In: MIGUÉNS, M. (Org.). *Seminário Avaliação das Escolas-Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

BALL, Stephen. Educational markets, choice and social class: the market as a class strategy in UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, v. 14, n. 1, p. 3-19, 1993.

_____. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

_____. *Reproduction*. London: Sage Publications, 1990.

BROWN, Phillip. The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, v. 11, n. 1, p. 65-86, 1990.

CABRAL, Manuel V. *Cidadania política e equidade social em Portugal*. Oeiras: Celta, 1997.

CHUBB, John; MOE, Terry. *Politics, markets and America's Schools*. Washington: Brookings, 1990.

COHEN, S. *Folk devils and moral panics*. Oxford: Martin Robertson, 1972.

CRAWFORD, Keith. A history of the right: the battle for control of National Curriculum History 1989-1994. *British Journal of Educational Studies*, v. 38, n. 4, p. 433-456, 1995.

CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard. *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

DURU-BELLAT, Marie. *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

_____. Les causes sociales des inégalités à l'école. *Comprendre*, n. 4, 2004 Disponível em: <<http://www.inegalites.fr>>.

_____. *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil, 2006.

- EDELMAN, M. *The symbolic uses of politics*. Chicago: University of Illinois Press, 1964.
- EISNER, Elliot. Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers College Record*, v. 93, n. 4, p. 610-627, 1992.
- ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.
- ESTÊVÃO, Carlos. Cidadania organizacional, justiça e lógicas de formação. In: VEIGA, M. A.; MAGALHÃES, J. (Org.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias: homenagem*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.
- GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.
- GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen; BOWE, Richard. *Markets, choice and equity*. Milton Keynes: Open University Press, 1995.
- GIROUX, Henry. Education incorporated? *Educational Leadership*, v. 56, n. 2, p. 12-17, 1998.
- HALL, Richard. *Organizaciones: estructura y processo*. Madrid: Prentice-Hall, 1973.
- HOBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, R. (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LIMA, Licínio C. Organizações educativas e a administração educacional em editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 5, n. 3, p. 1-8, 1992.
- _____. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 14, p. 119-139, 1994.
- _____. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 43-59, 1997.
- LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.

MANILA, J. M. Reflexiones en torno de la calidad de la educación. *Revista de Educación Superior*, México, v. 18, n. 4, p. 72, 1989.

MERLE, Pierre. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: Éditions la Découverte, 2002.

MIGUÉNS, Manuel (Org.). *Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

MINER, Barbara. Why I don't vouch for vouchers. *Educational Leadership*, v. 56, n. 2, p. 40-42, 1998.

OCDE. *As escolas e a qualidade*. Porto: Asa, 1992.

PARO, Vítor. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

RAAB, Charles et al. Devolving the management of schools in Britain. *Educational Administration Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 140-157, 1997.

SÁ, Virgínio. A (não)participação dos pais na escola: dos que (não)participam aos que deixaram de participar. In CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2002. (Edição em CD).

_____. *A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SÁ, Virgínio; ANTUNES, Fátima. Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 1, p. 129-161, 2007.

SANTOS, Boaventura S. Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, n. 87,88,89, p. 869-901, 1984.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.

_____. *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

STOER, Stephen; STOLEROFF, J.; CORREIA, José A. O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 29, p. 11-53, 1990.

VAN ZANTEN, Agnès. Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, J. (Org.).

A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa/UI&DCE, p. 191-226, 2006.

WALFORD, Geoffrey. *Choice and equity in education.* London: Cassel, 1994.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally. Quasi-markets and curriculum control: making sense of recent education reform in England and Wales. *Educational Administration Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 219-240, 1997.

Virgínio Sá, doutor em Educação na especialidade de Organização e Administração Escolar, pela Universidade do Minho, é professor auxiliar do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional – Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. Nessa Universidade, é também membro da Comissão Directiva do Centro de Investigação em Educação, coordenador da área de especialização em Avaliação do mestrado em Educação e director do Gabinete de Políticas Educativas e Acção Educacional – Unidade de Prestação de Serviços Especializados do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional. De entre os trabalhos publicados destacam-se as obras *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*, editada pelo Instituto de Inovação Educacional, e *A participação dos pais na escola: uma abordagem sociológica e organizacional*, editada pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

virsa@iep.uminho.pt

Recebido em 23 de julho de 2008.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.