

**POLÍTICA, GESTÃO E DEMOCRACIA NO GOVERNO DAS
ESCOLAS: o caso de um agrupamento escolar no norte de Portugal¹**

**POLITICS, MANAGEMENT AND DEMOCRACY IN THE
GOVERNMENT OF SCHOOLS: the case of a school cluster in the
north of Portugal**

**POLÍTICA, GESTIÓN Y DEMOCRACIA EN EL GOBIERNO DE LAS
ESCUELAS: el caso de un grupo escolar en el norte de Portugal**

Virgínio Sá*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1941-8664>

Guilherme Rego Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2035-2391>

RESUMO: Inserido nas preocupações atuais sobre os efeitos das ideologias e práticas neoliberais ao nível das condições de equidade nos agrupamentos de escolas, o nosso estudo constitui um recorte numa investigação em curso centrada na temática: “Políticas, Governação e Administração da Educação: Democracia, Desigualdade e Diferença”. A questão que orienta essa investigação é a seguinte: Como se organiza a escola para promover a democracia? Sustentando-nos na análise de conteúdo dos documentos estruturantes de um dos agrupamentos de escolas inserido na pesquisa referida, pretendemos compreender como, no contexto em análise, se procuram compatibilizar as pressões performativas, com os imperativos jurídico-normativos da “democratização do ensino” e de “uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei de Bases do Sistema Educativo). Para atingir este objetivo, o nosso olhar debruça-se sobre alguns dos “instrumentos de autonomia” do agrupamento, dedicando especial atenção ao projeto educativo, ao regulamento interno e também ao projeto de intervenção do diretor. Para desvelar as lógicas discursivas evidenciadas nos documentos analisados, recorreremos às teorias da justiça, destacando o conceito de “justiça complexa” (ESTÊVÃO, 2002), e às teorias da democracia, incluindo o conceito de “pós-democracia gestionária” (LIMA, 2014). Para a dilucidação das “lógicas de justificação” subsumidas nos documentos analisados mobilizamos ainda as perspetivas teóricas que discutem a escola como “lugar de vários mundos” e racionalidades (DEROUET, 2000) e que enfatizam a importância da “estrutura formal como mito e cerimónia” (MEYER; ROWAN, 1977).

Palavras-chave: Agrupamentos. Democracia. Eficácia. Equidade. Justiça complexa.

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

* Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho. [E-mail: virsa@ie.uminho.pt](mailto:virsa@ie.uminho.pt).

** Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. E-mail: grs@ie.uminho.pt.

Abstract: inserted in the current concerns about the effects of neoliberal ideologies and practices in terms of equity conditions in school clusters, our study constitutes an outline of an ongoing investigation centred on the theme: “Education Policies, Governance and Administration: Democracy, Inequality and Difference”. The question that guides this investigation is the following: How is the school organized to promote democracy? Based on the content analysis of the structuring documents of one of the school clusters inserted in the referred research, we intend to understand how, in the context under analysis, they seek to reconcile the performative pressures with the legal-normative imperatives of “democratization of education” and “a fair and effective equal opportunity in school access and success” (Basic Law of the Educational System). In order to achieve this objective, our view focuses on some of the “instruments of autonomy” of the group, paying special attention to the educational project, the internal regulations and the intervention project of the director. To unveil the discursive logics evidenced in the analysed documents, we resort to theories of justice, highlighting the concept of “complex justice” (ESTÊVÃO, 2002), and the theories of democracy, including the concept of “managerial post-democracy” (LIMA, 2014). In order to clarify the “logics of justification” contained in the analysed documents, we also mobilized the theoretical perspectives that discuss the school as a “place of several worlds” and rationalities (DEROUET, 2000) and that emphasize the importance of “formal structure as myth and ceremony” (MEYER; ROWAN, 1977).

Keywords: School clusters. Democracy. Effectiveness, Equity. Complex justice

Resumen: Inserto en las preocupaciones actuales sobre los efectos de las ideologías y prácticas neoliberales en términos de condiciones de equidad en las agrupaciones escolares, nuestro estudio constituye un esbozo de una investigación en curso centrada en el tema: “Políticas educativas, gobernabilidad y administración: democracia, desigualdad y Diferencia”. La pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cómo se organiza la escuela para promover la democracia? A partir del análisis de contenido de los documentos estructurantes de una de las agrupaciones de escuelas insertadas en la investigación referida, pretendemos comprender cómo, en el contexto analizado, se busca conciliar las presiones performativas, con los imperativos jurídico-normativos de “democratización de la educación” y “una justa y efectiva igualdad de oportunidades en el acceso y éxito escolar” (Ley Básica del Sistema Educativo). Para lograr este objetivo, nuestra mirada se centra en algunos de los “instrumentos de autonomía” de la agrupación escolar, prestando especial atención al proyecto educativo, la normativa interna y también el proyecto de intervención del director. Para develar las lógicas discursivas evidenciadas en los documentos analizados, recurrimos a las teorías de la justicia, destacando el concepto de “justicia compleja” (ESTÊVÃO, 2002), y las teorías de la democracia, incluyendo el concepto de “posdemocracia gerencial” (LIMA, 2014). Para aclarar las “lógicas de la justificación” contenidas en los documentos analizados, también movilizamos las perspectivas teóricas que discuten la escuela como un “lugar de varios mundos” y racionalidades (DEROUET, 2000) y que enfatizan la importancia de la “estructura formal como mito y ceremonia”. (MEYER; ROWAN, 1977).

Palabras clave: Agrupaciones. Democracia. Efectividad. Equidad. Justicia compleja

1 A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES: UMA FICÇÃO NECESSÁRIA²

Duru-Bellat (2002, p. 1), afirma que “A 'paixão pela igualdade' caracteriza as sociedades modernas, e não é uma paixão adormecida”. Acrescenta a mesma autora que, no caso da França (e noutras geografias sociopolíticas, acrescentamos nós), o debate em torno das desigualdades é constante e pleno de vitalidade. Esse debate é continuamente alimentado, afirma a mesma autora, pela “discrepância

² Tomamos de empréstimo a expressão igualdade de oportunidades como ficção necessária de F. Dubet (2004a). Com efeito, este autor afirma: “A igualdade de oportunidades é, portanto, uma ficção necessária. Uma ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque não é possível educar sem se acreditar nela” (p. 38, tradução nossa).

entre, por um lado, o princípio (o postulado) da igualdade entre os indivíduos e, por outro lado, as desigualdades reais, patentes e persistentes” (p. 1, tradução nossa).³

Também Power (POWER, 2019, p. 151, tradução nossa), referindo-se à “batalha” empreendida ao longo dos últimos 50 anos em diversos países para combater as desigualdades em educação, considera que “Embora o nível de desigualdades educacionais varie nos diferentes contextos, em nenhum país a batalha foi vencida. As desigualdades na educação e por meio dela parecem ser uma característica endêmica e, aparentemente, intratável dos sistemas de educação de massa.”⁴

Ora, no contexto em que os destinos sociais são fortemente condicionados pelos diplomas escolares, estas desigualdades, como diversos autores observam, assumem uma centralidade particular. Efetivamente, como alerta Merle (2002, p. 84, tradução nossa):

As desigualdades no acesso à educação são particulares. Elas estão, de facto, na origem das principais desigualdades sociais nos países desenvolvidos: desigualdades no acesso a cargos gerenciais de grandes organizações (empresas, partidos políticos, sindicatos, associações), desigualdades de renda, riqueza, prestígio.

Na mesma linha de análise, Duru-Bellat (2002, p. 3, tradução nossa) afirma:

No seio das desigualdades sociais, as desigualdades na educação e na formação assumem um caráter específico: elas não são apenas uma desigualdade entre outras, que se acumulam com muitas outras (com as desigualdades na habitação, na saúde ou nos usos do tempo). Elas também são uma correia de transmissão para reproduzir as desigualdades.

Por seu lado Diogo (2004, p. 48), tomando por referência a revisão de literatura específica, afirma: “os trabalhos de análise da mobilidade social nas últimas décadas convergem na ideia de que, de pais para filhos, a definição dos estatutos socioprofissionais depende cada vez mais da escola”. Para que este

³ Estas desigualdades abrangem diversas áreas da vida social, incluindo os rendimentos do trabalho, a habitação, a saúde, a educação, os tempos livres, entre outras. Estas desigualdades são frequentemente cumulativas e tendem a alimentar-se mutuamente.

⁴ Também Boudon (2011, tradução nossa) realça a natureza atual, mas também recalcitrante das desigualdades em educação ao afirmar: “A desigualdade de oportunidades perante a Escola é um dos poucos problemas que permanece de modo permanente na ordem do dia da agenda política dos países mais ricos. A razão é tripla: esta desigualdade é normalmente percebida como ilegítima, como importante, tendo em conta os indicadores com base nos quais a podemos medir, e como persistente”

estatuto social seja percebido como legítimo, ele tem de ser “merecido”, isto é, decorrer do mérito do indivíduo, daquilo que ele faz e não daquilo que ele é.⁵ Esta centralidade da escola na transmissão dos estatutos sociais coloca esta instituição no centro de aceras lutas concorrenciais, em que as famílias, dotadas de recursos muito diferenciados, disputam, não apenas as “boas” escolas, mas também os “bons” cursos, as “boas” turmas e mesmo os “bons” professores.⁶

Neste processo, as escolas, pelas decisões que tomam, mas também por omissão, assumem um papel relevante, embora não exclusivo, na fabricação do (in)sucesso e da excelência.⁷ No que concerne às desigualdades face à educação, a escola encontra-se numa posição particularmente paradoxal de fazer parte, simultaneamente, do “problema” e da “solução”. Como afirma Power (2019, p. 152, tradução nossa), “Ao contrário de outras políticas sociais, a educação é paradoxalmente considerada não apenas como uma das principais causas da desigualdade, mas também como a solução para essas mesmas desigualdades”.

Apesar das sucessivas gerações de políticas públicas orientadas para desvincular as desigualdades face à escola, e aos percursos de escolarização, da origem socioeconómica e cultural dos alunos, essas desigualdades têm-se revelado particularmente resistentes. Se algumas dessas desigualdades e injustiças se atenuaram, por exemplo, uma certa democratização no acesso a percursos escolares mais longos, outras deslocaram-se e recompuseram-se, sendo que, em alguns casos, poderão mesmo ter-se acentuado, comprometendo, reiteradamente, a prometida democratização da educação e do sistema educativo.⁸

⁵ Como afirma Dubet (2004b, p. 544), “Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que postula como princípio a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis.” Contudo, como observa o mesmo autor, uma escola “puramente meritocrática”, além de constituir uma “ficção”, “não garante a diminuição das desigualdades” (p. 540).

⁶ Para uma análise de alguns dos processos subsumidos nas “lutas concorrenciais na arena educativa”, nomeadamente os envolvem a escolha das “boas” turmas, dos “bons” cursos, dos “bons” horários e dos “bons” professores, ver Antunes e Sá (2010).

⁷ Como refere Bourdieu (1999, p. 53), “Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.” Não cabe aqui discutir a origem das desigualdades face à escola e ao processo de escolarização. Para uma análise da “gênese e mitos” sobre as desigualdades sociais face à escola, ver, por exemplo, Duru-Bellat (2002).

⁸ Como observa Merle (2002, p. 81, tradução nossa), referindo-se à realidade francesa, o alongamento dos estudos para todos verificado na década de 1988-1998, envolve dimensões de acentuação das desigualdades em favor dos mais escolarizados: “o crescimento considerável da escolaridade específica dos anos 1988-1998 não permitiu uma verdadeira democratização da educação. Ao contrário, o que chama a atenção é o aumento

2 A NATUREZA POLISSÊMICA E POLIFACETADA DAS DESIGUALDADES EM EDUCAÇÃO

Como afirma Duru-Bellat (2002, p. 7, tradução nossa):

Cada sociedade aborda a questão das desigualdades de uma maneira particular. Como as desigualdades em geral, a questão das desigualdades na educação é objeto de uma construção social. [...]. Isso significa que não podemos considerar as desigualdades como se fossem uma característica objetiva do mundo: a noção de desigualdade é inevitavelmente infiltrada por considerações normativas, que nos levam a ser mais sensíveis a esta ou àquela forma de desigualdade.⁹

Num primeiro momento, a igualdade de oportunidades, entendida como a eliminação das barreiras no acesso aos bens educativos, assumiu como necessário colocar todos os indivíduos numa situação idêntica, para que a competição fosse justa. As diferenças observadas seriam então justas se estivessem garantidas essas condições de partida e seriam explicadas com base no mérito individual.¹⁰ Contudo, como denuncia Duru-Bellat (2002, p. 12, tradução nossa), “A utopia das políticas de igualdade de oportunidades é a de pretender produzir a igualdade, pressupondo desigualdades que em si mesmas não são contestadas”.¹¹ Reduzindo a igualdade de oportunidades à igualdade de acesso (igualdade formal ou igualdade simples) e desprezando as diferenças com que os diferentes alunos enfrentam a competição escolar, esta forma pobre de encarar a igualdade de oportunidades pode ter o efeito perverso de legitimar as desigualdades, deslocando o ônus do insucesso para as

das desigualdades na duração da escolarização entre os 10% mais escolarizados e os 10% menos escolarizados”. Estes dados sugerem, como refere o mesmo autor, uma “eliminação diferida”, para os níveis de escolarização mais elevada, das crianças de origem popular. Conclui, por isso, este autor que “De maneira geral, nos últimos dez anos do século XX, o desenvolvimento da escolaridade foi marcado por um aumento significativo do esforço educacional da nação em favor dos alunos, muitas vezes de origem abastada, cuja escolaridade é a mais longa, e mais negligência relativa dos alunos menos educados, principalmente de origem modesta.” (p. 91, tradução nossa)

⁹ Acrescenta a mesma autora que “Isto, obviamente, aplica-se aos próprios sociólogos, que, longe de serem cientistas etéreos ancorando o seu trabalho numa lógica pura de desenvolvimento científico, elaboram problemas sociais profundamente imbuídos do ar dos tempos e pelos seus próprios compromissos e valores pessoais” (DURU-BELLAT, 2002, p. 7, tradução nossa).

¹⁰ Como afirma Dubet (2001, p. 16), “As desigualdades são justas e não colocam em dúvida a igualdade dos indivíduos se admitirmos que o desempenho dos alunos resulta do seu empenho voluntário durante a trajetória escolar.” Na mesma linha de análise, Duru-Bellat (2002, p. 11, tradução nossa), sustenta que “A democracia aceita a desigualdade de resultados, mas não poderá aprovar a desigualdade de oportunidades”.

¹¹ Como expressivamente afirma Mijs (2016, p. 19), citado por Lima (2017, p. 210), “a corrida meritocrática começa desde posições de partida não meritocráticas”.

próprias “vítimas”.¹² Numa concepção mais exigente de igualdade de oportunidades, a igualdade de acesso tem de ser complementada pela igualdade de oportunidades de sucesso, o que implica que a escola tem de assumir um papel mais proactivo, adotando políticas de discriminação positiva de modo a que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, incluindo o “conhecimento poderoso” (YOUNG; MULLER, 2013). Esta segunda concepção de igualdade de oportunidades, apesar de relevante (e ainda não cumprida), é também limitada enquanto indicador de democratização do ensino. Na verdade, os indicadores normativos de sucesso escolar (taxas de transição, por exemplo) podem ocultar outras formas de desigualdade, algumas delas particularmente insidiosas. Assim, por exemplo, para além da desigualdade de itinerários e de taxas de transição, há ainda que incluir a desigualdade na *qualidade* das aprendizagens, visível, entre outros indicadores, no “baixar a fasquia da exigência” e na “progressão sem aprendizagem”, permitindo “aos mais fracos realizar as tarefas [...] sem, contudo, realmente aprenderem” (BONNÉRY, 2009, p. 21, tradução nossa).¹³

Compreende-se, por isso, que a problemática das desigualdades em educação constitui um objeto de estudo multidimensional, sendo que, se se pretende promover uma democratização substantiva, “a igualdade simples” (o mesmo para todos) não pode constituir o princípio organizador do sistema educativo. Em alternativa, Estêvão (2004, p. 40) propõe que se pense a educação a partir da “ideia de ‘igualdade complexa’, ou de várias igualdades”, pois, como afirma, “tal permite, por um lado, problematizar os efeitos sobre a educação das várias categorias (de etnicidade, de género, de sexo, de classe...) que se abrigam sob o conceito de igualdade, assim como afirmar a possibilidade de existirem várias hierarquias dentro de conceitos como os de cidadania, por exemplo”.¹⁴ Neste sentido, e tendo em conta

¹² Bourdieu (1999, p. 53) adverte que “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de facto, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.”

¹³ Como sustenta Afonso (1995), nada é mais contrário à construção de uma escola democrática e à igualdade de oportunidades do que a enganosa “benevolência” (em benefício de quê ou de quem?) que permite a um aluno ser administrativamente promovido sem ter institucionalmente garantidas as condições para adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências próprias de um determinado nível de ensino.

¹⁴ Inspirando-se em K. Lynch (1995), Estêvão (2004) sustenta ainda que “a problemática da igualdade mesmo ao nível da educação, não deve nunca desvincular-se da ideia profundamente cívica de ‘igualdade de condição’ dos seus atores, o que nos remete para uma visão mais radical e redistributiva de a conceber, devendo, no nosso entender, sobredeterminar outras formas de igualdade.” (p. 41)

o princípio de uma justiça redistributiva, pode-se afirmar que há certas desigualdades que podem ser mais justas do que a própria igualdade.

3 POR QUE RAZÃO FRACASSAM AS REFORMAS PARA COMBATER AS DESIGUALDADES EM EDUCAÇÃO?

Como observa Power (2019, p. 152), inspirando-se nas análises de Nancy Fraser, as desigualdades sociais - e, portanto, as educacionais - não são unidimensionais. Elas podem ser representadas em termos de injustiças materiais, culturais e políticas. As injustiças materiais envolvem exploração, marginalização económica e privação material. Para enfrentar estas injustiças é necessário adotar uma política de redistribuição que elimine as barreiras económicas e promova alguma forma de realocação dos recursos. As políticas sociais seguidas no âmbito desta linha orientaram-se para a promoção da igualdade formal de acesso e para a adoção de algumas medidas de discriminação positiva. Contudo, o impacto dessas medidas na efetivação da igualdade de oportunidades de sucesso tem-se revelado muito diminuto. Como afirma Power, os relatórios que reportam os resultados dessas políticas, apesar de reconhecerem que, em alguns casos, se registaram “boas práticas”, “eles contêm pouca evidência suscetível de ser demonstrada de melhoria nos resultados.” (p. 154, tradução nossa). Por isso, ao longo dos anos setenta do séc. XX, várias críticas foram feitas às políticas “compensatórias”, com realce para as que denunciavam a “ideologia do déficit” subjacente a essas políticas.

A partir dos anos oitenta, o sucesso muito limitado das políticas orientadas para “compensar” as injustiças económicas levou os decisores políticos, a deslocar o foco das desigualdades económicas para as injustiças culturais. Esta reorientação nas políticas sociais sustentou-se em alguns estudos que puseram em evidência que certas dimensões do sistema educativo, nomeadamente o currículo enquanto “arbitrário cultural”, contribuíam para fabricar os resultados escolares em favor dos estudantes “herdeiros” do capital cultural valorizado pela escola, fazendo parecer que é “dom” aquilo que, de facto, foi herdado.¹⁵ Neste novo contexto, como

¹⁵ Como afirma Bourdieu (1999, p. 46), “A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem.”

realça Power (2019, p. 154, tradução nossa), “Longe de fazer parte da solução, o ensino tornou-se parte do problema”. Assim, acrescenta a mesma autora, “A resposta não era tornar a educação amplamente disponível, mas desafiar as suas inerentes injustiças culturais. E isto deveria envolver políticas de reconhecimento em vez de redistribuição.” (p. 54, tradução nossa).

Na verdade, como diversos estudos colocaram em evidência, a “democratização quantitativa” no acesso a níveis mais elevados de escolarização, não se traduziu, de facto, na “democratização qualitativa” (PROST, 1986) dos sistemas educativos. De facto, o indiscutível alongamento dos estudos (democratização quantitativa) não significou, necessariamente, o enfraquecimento da relação entre a origem social e os destinos escolares (democratização qualitativa). Neste sentido, a simples democratização quantitativa não suprime as desigualdades, apenas as deslocaliza. Assim, por exemplo, como observa a este propósito Duru-Bellat (2006, p. 21, tradução nossa), a democratização do acesso à escola “não é antinómica com a crescente hierarquização social dos diferentes itinerários”, ou seja, “mais estudos para todos não quer dizer os mesmos estudos para todos” (p. 20, tradução nossa). Esta persistência das desigualdades num quadro de alargamento da base social de recrutamento dos públicos escolares é condensada por Merle no expressivo oxímoro “democratização segregativa”.¹⁶ Esclarece este autor que “o primeiro termo da expressão dá conta do alargamento social do acesso ao secundário, sem levar em conta as fileiras, o segundo da divergência de recrutamento das diferentes fileiras do secundário”.¹⁷ Neste contexto, a diferença já não se faz entre quem acede e não acede a um determinado nível de ensino, mas à fileira a que se acede. O facto de, por exemplo, em Portugal (como em outros países), a expansão do ensino secundário se ter vindo a fazer, sobretudo,

¹⁶ Referindo-se ao caso brasileiro, Nogueira (2017, p. 229) observa que as medidas de discriminação positiva adotadas no acesso ao ensino superior a partir do início deste século, “ao suprimir ou, no mínimo, atenuar as barreiras económicas e culturais- vêm modificando a composição social do público universitário brasileiro, e constituindo uma ameaça ao sistema meritocrático que assegurava aos grupos sociais favorecidos os setores mais nobres do sistema de ensino.” Neste contexto, acrescenta a mesma autora, uma das estratégias mobilizadas para lidar com a “inflação escolar” resultante da massificação deste nível de ensino, consiste na “crescente internacionalização das trajetórias escolares dos jovens favorecidos” (p. 230), estratégia que constitui um “novo princípio de dominação escolar” (p. 233).

¹⁷ Bourdieu (1999, p. 51), dando conta do acesso diferenciado, em função da classe social de origem, aos diferentes (e hierarquizados) itinerários escolares do ensino secundário, afirma: “Assim, as estatísticas globais que mostram um crescimento da taxa de escolarização secundária dissimulam o fato de que as crianças das classes populares devem pagar o seu acesso a esse nível de ensino com o estreitamento considerável do campo de suas possibilidades futuras”.

pelo crescimento dos cursos profissionais, cursos com uma tonalidade social muito específica, pode configurar um caso típico de democratização segregativa. Na medida em que a educação possa ser entendida como um bem em si, esta expansão é seguramente algo positivo. Contudo, considerando que a educação também é um “bem posicional”, cujo valor depende do que os outros têm, então este acesso de todos a um determinado nível de escolaridade pode não ter qualquer impacto relevante na redução das desigualdades.¹⁸

No âmbito das políticas orientadas para combater as injustiças culturais e promover o reconhecimento de grupos marginalizados destacam-se, por um lado, os esforços para combater alguns estereótipos (de género, de etnia, de origem social, entre outros), presentes, nomeadamente, nos manuais escolares e, por outro, de conferir visibilidade e o respeito por grupos e identidades marginalizados, através da valorização do multiculturalismo e da promoção de celebrações culturais diversas. À medida que os anos 90 avançavam, nota Power (2019, p. 155), o foco das políticas de reconhecimento deslocou-se do currículo e dos manuais escolares para o problema das baixas expectativas dos professores e dos pais (e dos próprios alunos) em relação às crianças desfavorecidas. Como afirma esta investigadora:

As políticas ao longo dos últimos 20 anos, em particular, enfatizaram os danos psicológicos que podem ser causados através das baixas expectativas e autoestima e colocaram em ação um regime de definição de metas que forçaria os professores a esperar mais dos seus alunos. (POWER, 2019, p. 155, tradução nossa).

Além das injustiças económicas e culturais, as injustiças políticas, aqui entendidas como um défice de voz e de representação em todo o tipo de atividades cívicas e políticas, constituem também importantes fontes de desigualdades. No caso de Portugal, o carácter centralizado do sistema educativo, e a consequente “direção atópica” das escolas (LIMA, 2007), mais recentemente reforçado pela gestão unipessoal, personificada na figura do diretor (LIMA; SÁ, 2017), têm mantido a generalidade dos atores locais nas margens do sistema. No caso dos pais, o seu longo estatuto de “colaboradores subordinados” (SÁ, 2004) parece agora desafiado por novos modos de regulação que lhes conferem, aparentemente, um novo protagonismo, seja pela sua integração nos órgãos de “direção estratégica” das

¹⁸ Como observa Merllié (1985), citado por Duru-Bellat (2002, p. 36, tradução nossa), “A partir do momento em que o acesso a um bem se generaliza, a sua aptidão para servir de indicador de diferenciação social fica ferida de obsolescência.”

escolas¹⁹, seja conferindo-lhes o estatuto de consumidores, materializado na possibilidade, ainda que limitada, de escolha da escola. Contudo, a eficácia destas medidas no combate às desigualdades em educação é, no mínimo, duvidosa. Alguns dados de investigação apontam mesmo para um reforço da elitização do sistema em benefícios dos grupos favorecidos. Em sintonia com esta linha de análise, afirma Ball (1993, p. 17, tradução nossa).“ O mercado funciona como uma estratégia de classe ao criar um mecanismo que pode ser explorado pelas classes médias como estratégia de reprodução em sua busca por vantagens relativas, ascensão social e mobilidade.”²⁰ Na verdade, na melhor das hipóteses, esta nova modalidade de regulação pelo mercado, terá mantido as assimetrias pré-existentes: “Em geral, as crianças favorecidas continuam a frequentar escolas favorecidas e as crianças desfavorecidas continuam a frequentar escolas desfavorecidas” (POWER, 2019, p. 157, tradução nossa). Considera, por isso, esta autora que: “Em suma, as evidências dos últimos cinquenta anos indicam que as tentativas sucessivas de reduzir as desigualdades educacionais - seja por meio de programas compensatórios iniciados pelo Estado ou por meio de políticas de escolha baseadas no mercado - falharam.”

Impõe-se, por isso a questão: por que razão se revelam tão recalcitrantes as desigualdades e as injustiças em educação? O que explica o fracasso, ou o sucesso muito limitado²¹, de várias gerações de políticas públicas formalmente orientadas para promover a igualdade de oportunidades — de acesso e sucesso — educativo?

Fazendo uma “breve história do fracasso das políticas de combate às desigualdades em educação na Inglaterra” ao longo dos últimos cinquenta anos, Power (2019, p. 157) convoca quatro fatores chave para explicar esse fracasso: i)

¹⁹ Uma das razões invocadas no Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de abril, para justificar a necessidade de introduzir alterações no regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar foi “Em primeiro lugar, [...] reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (preâmbulo, p. 2342).

²⁰ Partindo da evidência disponível, Whitty & Power (1997, p. 220, tradução nossa) afirmam: “Apesar de não negarmos que a escolha dos pais e a autonomia escolar podem trazer benefícios para escolas e alunos individuais e até mesmo ter os seus momentos progressistas, a nossa conclusão a partir das evidências disponíveis até ao momento é que a criação de quase-mercados, nas condições atuais, provavelmente exacerbará as desigualdades existentes.”

²¹ Não ignoramos que alguns programas nacionais de combate às desigualdades em educação apresentam resultados que escapam a este juízo generalizado. Para uma análise das “realizações” de alguns desses programas ver, por exemplo, os resultados dos estudos realizados pela equipa do *projeto EDUPLACES-lugares educadores*, publicados na obra organizada por F. Antunes (2019).

incompatibilidade entre o 'problema' e a 'solução'; ii) os desafios da implementação das políticas em geral; iii) os perigos do empréstimo de políticas; iv) sedimentação de políticas e os desafios da evidência. O primeiro fator destaca sobretudo a falta de clareza na adequada identificação dos problemas (tratamento sincrético dos vários tipos de injustiças), o que resulta, com frequência na prescrição de um “remédio” que não se ajusta à “doença”. Um exemplo típico da desadequação da solução em relação ao problema, refere a autora, é a tentativa de resolver as injustiças económicas recorrendo a políticas de reconhecimento em vez de políticas de redistribuição. Outra face da desadequação entre a solução e o problema manifesta-se na exiguidade dos recursos mobilizados em relação à magnitude dos problemas a enfrentar. É o caso, por exemplo, de algumas políticas de redistribuição que tratam as injustiças pela rama, deixando intocadas as estruturas mais profundas que geram essas injustiças, “solução” que parece corresponder ao desafio de “mudar o suficiente para não ter de mudar nada”. Estas políticas, além de se revelarem ineficazes no combate às desigualdades, podem ter o efeito perverso de culpabilizar as vítimas e reforçar o ressentimento contra essas políticas e seus supostos beneficiários (desperdiçam a “generosidade” pública). No que concerne ao segundo fator, a razão do insucesso resulta da distância entre o que “prometem os arquitetos das políticas e a escala limitada das mudanças que as políticas alcançam” (POWER, 2019, p. 158, tradução nossa). A conceção da inovação e mudança como uma espécie de indústria, em que no topo se concebe e na base se executa em conformidade, que despreza as relações de poder que se tecem no interior das escolas e os consequentes processos micropolíticos que os grupos de interesse, com agendas nem sempre convergentes, ativam, também ajuda a compreender a distância entre as promessas e as realizações. Como pertinentemente observou Ball (1994), entre a “política proposta” e a “política em uso” pode ir uma distância considerável.²² Mesmo num sistema centralizado, as escolas nunca são meras executoras de políticas impostas de cima para baixo²³, os atores individuais e

²² Inicialmente, o referencial teórico proposto por Ball e colegas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) para a análise do “ciclo das políticas” compreendia a consideração de três contextos: i) o contexto de influência; ii) o contexto da produção do texto; iii) o contexto da prática. Mais tarde foram acrescentados mais dois contextos: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política (BALL, 1994).

²³ Como afirma Mainardes (2006, p. 53), numa análise ao “ciclo das políticas” proposto por Ball e colegas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), “Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores”.

coletivos que aí convergem não são autómatos que respondem mecanicamente a programações supraorganizacionais. São antes atores situados, constrangidos seguramente pela regulação nacional e supracional, mas também intervenientes diretos nos processos de microrregulação local. Esta consideração da regulação como um processo compósito e multipolar (BARROSO, 2006), ou de “regulação vitruviana” (BARROSO, 2017), abre espaço para a consideração da autonomia relativa das escolas enquanto espaços que reinterpretam, recontextualizam e recriam, ou subvertem, as diversas injunções normativas que emanam das distintas instâncias de regulação.

O 3º fator convocado por Power para explicar o limitado sucesso das políticas de combate às injustiças educacionais centra-se na tendência para se tomar de empréstimo políticas que foram pensadas para contextos muito diferentes daqueles para que são exportadas, situação típica dos fenómenos de globalização. Seja por razões de aparente similitude dos problemas, por imposição das agências internacionais, ou por razões de “défice de legitimidade”, os países “periféricos” tendem a copiar o exemplo dos “países centrais”.²⁴ A desconsideração das especificidades dos contextos de destino leva a que, por exemplo, se radicalizem alguns dos efeitos menos desejados de algumas dessas políticas.²⁵ Apesar da retórica subjacente à importação destas “soluções” e “boas práticas”, a razão da sua apropriação parece ter mais a ver com motivações políticas do que educacionais. Como refere Power (2019, p. 160, tradução nossa), na linha de Steiner-Khamsi (2006), “o empréstimo não ocorre porque a reforma de outros lugares é melhor. As políticas [...] são adotadas porque resolvem problemas políticos ao invés de problemas educacionais.”²⁶

²⁴ Como afirma Barroso (2003, p. 26), este fenómeno de “empréstimo de políticas”, não sendo novo, conhece hoje um incremento maior, não só pela internacionalização dos fóruns de consulta e de decisão política, mas também pela importância crescente das agências internacionais (lideradas pelos ‘países centrais’) nos programas de cooperação destinados aos ‘países da periferia’”. Note-se, contudo, que, como refere o mesmo autor, esta ideia de “empréstimo de políticas” pode ser enganosa: “podem ser úteis para explicitar as ‘similitudes’ ao nível macro da retórica e das reformas políticas, [mas] mascaram e falseiam a diversidade de políticas efectivas que são postas em prática, suas origens e efeitos.” (p. 27)

²⁵ Por exemplo, a adoção de políticas de regulação pelo mercado através de maior liberdade de escolha da escola pelos pais, associada à indexação do financiamento das escolas em função do nº de “clientes” que forem capazes de atrair, não terá seguramente as mesmas consequências em termos de igualdade de oportunidades, se essas políticas forem adotadas em países com graus muito diversos em termos de assimetria na distribuição da riqueza produzida e das diversas dimensões do capital cultural.

²⁶ Numa linha idêntica, argumenta Barroso (2003, p. 29), “a importância que as referências à situação internacional assumem, no quadro das discussões de política interna, não decorre tanto do valor intrínseco dos

Um último fator com impacto no (in)sucesso das políticas de combate às injustiças em educação decorre da natureza sobreposta do próprio processo de reforma educacional. Como argumenta Power (2019), ao contrário do que sugere um certo senso comum educacional, uma política não sucede a outra política, várias políticas coexistem em simultâneo. Uma nova política não tem o poder de apagar o rastro da política anterior. Cada nova política constrói-se em interação, por vezes conflitual, com os “sedimentos” da política anterior. Nesta circunstância torna-se mais difícil saber a quem cabem os “méritos”, ou os “deméritos”, dos (in)sucessos observados²⁷, além de que alguns desses resultados podem ser muito difíceis de mensurar.

Aos fatores de insucesso das políticas de combate às desigualdades em educação antes referidos, soma-se ainda a tendência mais recente de algum silenciamento dessas desigualdades com o deslocar do foco para as novas agendas de pendor modernizador e gestor que enfatizam a eficiência e a eficácia como as novas deusas da era dos mercados. A esquizofrenia performativa que vem invadindo as agendas educativas gera uma “cadeia de cobranças” que deixa pouco espaço para a deliberação democrática.²⁸ Nestes novos tempos de “pós-democracia gestonária”²⁹ (LIMA, 2014)³⁰, em que a gestão colegial e a democracia deliberativa

acontecimentos invocados (reformas, inovações, estruturas), mas mais do seu valor explicativo como síntese do que pretende considerar como mais conveniente para pôr em prática no próprio país.”

²⁷ Como afirma Ball (1994, p. 17, tradução nossa), “A política não é exterior às desigualdades, embora possa alterá-las; também é afetada, infletida e defletida por elas.”

²⁸ Como afirma Estêvão (2013, p. 29), “Na verdade, o que interessa hoje, mesmo nas democracias ditas mais evoluídas, é raciocinar não tanto em termos de igualdade, mas antes em parâmetros de custo e eficácia, de maximização da eficiência mercantil, independentemente dos efeitos de exploração, competição e desigualdade que geram”.

²⁹ Como esclarece C. Crouch (2000, tradução nossa), na pós-democracia gestonária, os “mínimos democráticos” mantêm-se: as eleições livres, o sufrágio universal, a liberdade de expressão. Contudo, as decisões relevantes são cada vez mais tomadas em fóruns supranacionais que escapam ao controlo democrático. Acrescenta o mesmo autor que, “Nas condições de pós-democracia, há claramente pouca esperança de uma agenda de políticas igualitárias fortes, para a redistribuição do poder e da riqueza, ou para a restrição de interesses poderosos.” Neste contexto, de “mínimos democráticos”, os processos eleitorais descaracterizam-se e tornam-se num jogo de elites que exclui a maioria da população: “Sob este modelo, enquanto as eleições certamente existem e podem mudar governos, o debate público eleitoral é um estreito espetáculo controlado, administrado por equipas rivais de profissionais especialistas nas técnicas de persuasão e considerando uma pequena gama de questões selecionadas por essas equipas. A massa de cidadãos desempenha um papel passivo, quiescente e até apática, respondendo apenas aos sinais que lhes são dados. Por trás desse espetáculo do jogo eleitoral, a política é realmente moldada em privado, pela interação entre os governos eleitos e as elites que, esmagadoramente, representam interesses empresariais.”

³⁰ Fazendo uma análise da evolução da “gestão democrática das escolas em Portugal desde a “revolução dos cravos” até à atualidade, e considerando a erosão que os pilares dessa gestão democrática vêm sofrendo, Lima (2014, p. 1079) afirma que “A ascensão de uma pós-democracia nas escolas públicas, com algumas

são diabolizadas, porque não congruentes com os novos regimes de verdade, a gestão pelos números, impõe-se como o novo “canon gerencialista” (LIMA, 2012), como uma nova tecnologia racionalizadora, onde mingua o espaço para a promoção e o debate em torno dos valores da justiça e da democracia. Apesar de excluídos do palco principal, os valores da democracia e da participação, da igualdade de oportunidade e do sucesso para todos, pelos ganhos simbólicos que ainda representam, não são completamente excluídos das lógicas de justificação dos documentos normativos que orientam a ação educativa, da Constituição, passando pela Lei de Bases do Sistema educativo, até ao projeto educativo de cada escola. Resta saber como as agendas, quase sempre conflituantes, da obsessão pela eficiência, pela eficácia e pela mensuração e prestação de contas se combinam com os princípios da democraticidade e da participação, do respeito pelas minorias (em todas as suas configurações), com a distribuição igual das oportunidades de vida e, como condição primeira, com o acesso aos bens educativos.³¹

Como cada escola, não é, como referimos acima, um campo inerte onde se “implementam” políticas, constituindo antes um “lugar de vários mundos” (DEROUET, 2000) e, portanto, de multidiscursividade argumentativa, faz todo o sentido que nos interroguemos sobre o modo com nessas arenas, através da produção textual própria, com destaque para alguns dos “instrumentos” que corporizam a sua autonomia³², se responde aos desafios das agendas gerencialistas de feição neoliberal e, em simultâneo, se preserva a agenda integradora e da equidade, aspeto que exploraremos em seguida, neste trabalho.

semelhanças ao que Colin Crouch (2004, p. 22) observou no caso da pós-democracia política, concede primazia ao mundo empresarial – que é tomado como modelo a seguir –, aos clientes e consumidores, aos consultores e aos lobistas, perante uma representação de passividade e de não participação por parte dos atores escolares, uma fraca qualidade democrática da vida escolar, um desinvestimento em políticas igualitárias e redistributivas, uma incapacidade deliberada para limitar os interesses dos atores sociais mais poderosos, uma diabolização dos sindicatos, uma desvalorização, sem precedentes, do pensamento pedagógico, da pesquisa educacional e dos saberes profissionais dos professores.”

³¹ Como afirma C. Crouch (2004, p. 22, tradução nossa), “As grandes corporações globais adquiriram hoje um poder que não pode ser acomodado por nenhuma teoria da democracia.”

³² O “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Decreto lei nº 75/2008) explicita que os “instrumentos de autonomia” são os seguintes: “O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento” (artº 8º, ponto).

4 O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ENTRE AS EXIGÊNCIAS DA EFICÁCIA E OS VALORES DA EQUIDADE

Apresentámos agora uma análise dos documentos estruturantes de um agrupamento de escolas³³, situado na região de Entre Douro e Minho. Pretendemos compreender como o agrupamento procura compatibilizar as pressões performativas, decorrentes da “cadeia de cobranças” que, em cascata, se abatem sobre as escolas e os professores, com os imperativos normativos da “democratização do ensino” e de “uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE).

Para atingir este objetivo, o nosso olhar debruça-se sobre os documentos estruturantes do agrupamento e, com eles, constituímos um *corpus* de análise. A análise da documentação deste agrupamento de escolas, enquadra-se num projeto de investigação mais amplo, conduzido por uma equipa de investigação mais vasta, no âmbito do qual estão a ser desenvolvidos estudos de caso em três agrupamentos de escolas, numa tipologia de estudo de caso coletivo, de tipo instrumental, segundo a classificação de Stake (2012, p. 18-20). Para o desenvolvimento do estudo recorreremos a diferentes técnicas de recolha de dados, com destaque para a pesquisa documental e o inquérito por entrevista, abordando a temática: “Políticas, Governação e Administração da Educação: Democracia, Desigualdade e Diferença”. No seu conjunto, o projeto de investigação está inserido nas preocupações atuais sobre os efeitos das ideologias e práticas neoliberais ao nível das condições de equidade nos agrupamentos de escolas e procura responder a esta questão investigação: Como se organiza a escola para promover a democracia?

No trabalho mais circunscrito que agora passaremos a apresentar, referente à análise da documentação estruturante de um dos casos em estudo, situado na região noroeste de Portugal Continental (Entre Douro e Minho)³⁴,

³³ O agrupamento de escolas é um conjunto de escolas públicas do ensino pré-escolar, básico e secundário, da mesma área geográfica, com um órgão de administração e gestão comum que atua a partir da escola-sede do agrupamento. O agrupamento tornou-se, em Portugal, ao longo deste século e por imposição do Ministério da Educação, o modelo de gestão das escolas públicas do ensino não superior.

³⁴ Ao longo do texto iremos manter o anonimato do agrupamento. Nesse intuito e, pontualmente, quando transcrevemos documentos contendo algumas partes do texto que iriam designar direta ou indiretamente o agrupamento, essas foram substituídas por designações genéricas, colocadas entre [parêntesis retos]. Também reduzimos ao mínimo necessário as transcrições de documentos, não apenas por economia do texto, mas também para não permitir a identificação.

procuramos destacar através do discurso impresso nos textos, a lógica discursiva a partir da qual a direção do agrupamento de escolas procura compatibilizar as exigências da eficácia da competitividade e performatividade (BALL, 2002; LIMA; SÁ; SILVA, 2017), mais referenciáveis ao “mundo industrial” e ao “mundo mercantil”, com os valores da equidade, igualdade de oportunidades e democratização do ensino, mais identificados com o “mundo cívico”.

5 A METODOLOGIA DE ANÁLISE

Como todos os trabalhos que se estruturam na pesquisa documental, este também começou com a sua etapa heurística: a procura e posterior obtenção dos documentos, que neste caso foram recolhidos em formato digital³⁵. Os documentos foram pesquisados no *website* do agrupamento. Posteriormente solicitamos uma reunião ao diretor/a, que amavelmente nos concedeu documentos relevantes que não estavam disponíveis no *website* do agrupamento e também algumas versões mais recentes de documentos que ainda não tinham sido atualizados no *website*.³⁶ No Quadro 1 listamos os seis documentos que foram selecionados para integrar o *corpus* de análise para a elaboração deste trabalho:

Quadro 1 – Os 6 documentos que integram o *corpus* de análise

Projeto Educativo Regulamento Interno Projeto de Intervenção do Diretor Relatório de Auto-Avaliação (2017-2018) Plano Anual de Melhoria (2019-2020) Plano Anual de Atividades (2019-2020)
--

Fonte: Elaborado pelos autores

Foram selecionados para integrar o *corpus* de análise apenas os documentos mais relevantes para a temática que nos propusemos abordar, e apenas os documentos produzidos pelo agrupamento, porque nos interessa saber como o agrupamento verbaliza e racionaliza a questão do equilíbrio entre a eficácia

³⁵ Entendemos e praticamos a pesquisa documental dentro da conceção metodológica que é apresentada por Saint-Georges (1997) e Sá-Silva *et al.* (2009).

³⁶ Esta reunião ocorreu em dezembro de 2019 e a documentação recolhida refere-se ao ano letivo de 2019/2020.

e a equidade, não querendo adicionar ao mesmo *corpus* de análise a perspectiva e o discurso de outras instâncias. Por esse motivo, incluímos no *corpus* de análise o documento de avaliação interna, mas não incluímos o documento de avaliação externa. Em síntese: para integrar o *corpus* de análise foram selecionados os documentos de orientação estratégica do agrupamento, elaborados pelas instâncias administrativas do agrupamento.

Passamos a uma breve apresentação dos seis documentos selecionados: 1) o Projeto Educativo (30 páginas), centra-se na caracterização do agrupamento, e no estabelecimento de objetivos e estratégias de melhoria; 2) o Regulamento Interno (47 páginas), é um documento muito extenso e com uma linguagem copiada de diversas fontes (leis e outros normativos), e por isso com uma linguagem técnica própria dos normativos legais que, de alguma forma, não cumpre bem a sua função pedagógica. Revela-se um texto complexo, pouco organizado, e de nível e estilo de linguagem pouco acessível para os alunos. Não é um documento que os estudantes possam ler, compreender facilmente, e reter a informação; 3) o Projeto de Intervenção do Diretor (20 páginas), apresenta diversos elementos para um diagnóstico do agrupamento e propõe ações de melhoria para as áreas em que identifica algumas debilidades ao nível do trabalho desenvolvido; 4) o Relatório de Auto-Avaliação (17 páginas), estrutura-se em torno da apresentação do resultado de um questionário aplicado a professores, alunos, pais e assistentes operacionais, organizando a análise dos resultados em torno dos pontos fortes e débeis da satisfação com o trabalho desenvolvido pelo agrupamento e com os resultados escolares; 5) o Plano Anual de Melhoria (2 páginas), lista um conjunto de tópicos que se destinam a funcionar como linhas programáticas para orientar a ação no sentido da melhoria; 6) o Plano Anual de Atividades (22 páginas), procura listar de forma exaustiva todas as atividades previstas e o seu enquadramento pedagógico e administrativo, para o ano letivo de referência (2019-2020).

Num comentário geral sobre o conjunto destes seis documentos, podemos constatar que eles se orientam segundo a linha da gestão estratégica e os princípios da análise SWOT, a identificação dos pontos fortes e das debilidades, das ameaças e do aproveitamento das oportunidades, e também seguem os princípios da gestão da qualidade total, com os ideais de melhoria e aperfeiçoamento contínuo, de “zero erros”, de satisfação do cliente, de produção de sugestões de melhoria, claramente incorporando as “lógicas de justificação” do mundo empresarial.

Para fazer uma análise mais sistemática do conteúdo dos textos, seguindo na linha de fundamentação metodológica da análise de conteúdo exposta por Bardin (1994) e Guerra (2006), utilizamos o programa *TextSTAT*³⁷. Para organizar a escolha dos conceitos do texto, onde vamos incidir a nossa análise, procedemos a uma divisão dicotômica de ideias para depois inscrever os conceitos agregadores (categoriais) no quadro definido pelas duas ideias centrais (temas) que funcionam como as duas linhas da análise dos textos:

Quadro 2 - As duas linhas da análise textual

Exigências da Eficácia	Valores da Equidade
Pressões performativas, decorrentes da “cadeia de cobranças” que, em cascata, se abatem sobre as escolas e os professores	Imperativos normativos da “democratização do ensino” e de “uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE)

Fonte: Elaborado pelo autores

Fomos à procura dos conceitos existentes nos textos para ver se eles exprimem preocupações com as exigências de eficácia ou preocupações com os valores da equidade. Nos seis documentos que compõem o *corpus* de análise registaram-se 49476 palavras obtendo-se depois 6225 palavras diferentes com diferentes valores de frequência, desde frequência 1, com 3141 palavras diferentes, até frequência 3444 para a proposição “de” aqui sem significado tal como outras formas gramaticais do mesmo tipo.

Ao definir os conceitos/categorias e ao aglutinar palavras, para definir cada categoria escolhemos a palavra mais frequente, por exemplo: abandono tinha frequência 13 e abandona tinha frequência 2, então aglutinamos como “abandono=15”; acompanhamento tinha frequência 30 e acompanhar tinha frequência 12 então consideramos acompanhamento igual a 42, porque ambas as palavras eram usadas como categoria no seu sentido pedagógico de acompanhar os alunos. As palavras com diferença apenas de maiúsculas ou minúsculas configuramos o programa para as considerar como iguais. Consideramos apenas

³⁷ *TextSTAT - Simple Text Analysis Tool / Concordance software*, é disponibilizado gratuitamente no website da Universidade Livre de Berlim (*Freie Universität Berlin*), pelo endereço: <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>

para análise as palavras que depois de agregadas como categorias obtinham uma frequência mínima de 7, o que garante que vamos prestar atenção a conceitos que aparecem reiteradamente nos documentos e estão claramente presentes na mente de quem os redige e não a conceitos que têm apenas uma expressão esporádica ou que apareceram quase aleatoriamente sem que façam estruturalmente parte da natureza do discurso. Ainda, e em termos de análise, conceitos como o conceito de aprendizagem (composto dos termos aprender, aprendizagem, aprendizagens) soma 108 ocorrências e não é colocado em nenhuma das duas linhas de análise apresentadas no Quadro 2, porque não se inclina claramente nem para as exigências de eficácia nem para os valores da equidade. O mesmo acontece com a palavra ambiente que aparece muitas vezes e associada à ideia de “bom ambiente de aprendizagem” ou “ambiente favorável à aprendizagem”. Esta ideia não vai aparecer na listagem porque é neutra, não tende claramente para o lado das exigências de eficácia nem dos valores de equidade. Há vários outros conceitos neutros, que aparecem ainda mais vezes, como o de aluno/aluna que no total das suas diferentes formas gramaticais ocorre 621 vezes.

Assim como não alocamos categorias neutras às duas linhas de análise, também não alocamos categorias ambivalentes (que tendem de forma mais ou menos equilibrada para cada um dos extremos dicotômicos), como é o caso da categoria capacidade/s como vamos exemplificar em seguida com duas transcrições.

Na primeira transcrição exemplificativa o conceito de capacidade tende para o tema “valores da equidade”:

Solidariedade - Reconhecemos que nem todos os alunos têm as mesmas **capacidades** e/ou condições socioeconômicas financeiras que podem pôr em causa o sucesso. Por isso, valorizamos a igualdade de oportunidades, no sentido de garantir os apoios necessários ao sucesso. (Projeto Educativo).

Já no caso seguinte o mesmo conceito tende para o tema referente aos valores relacionados com as “exigências de eficácia”:

Apoiar os alunos que revelem **capacidades** excepcionais de aprendizagem. Promover e valorizar o mérito e a excelência. INDICADORES Taxas de transição/conclusão por ano letivo e ano de escolaridade e curso profissional | Evolução das taxas de transição/conclusão com sucesso pleno e mérito, por ano letivo e ano de escolaridade e curso profissional | Evolução das classificações nas provas finais/exames nacionais do ensino básico e ensino secundário, por ano letivo e disciplina. (Projeto Educativo).

Em síntese: não trabalhamos com as categorias neutras nem com as categorias ambivalentes. Trabalhamos apenas com as categorias comprometidas com um dos temas da dicotomia eficácia/equidade.

Para definir as palavras que podiam ser alocadas como categorias de um dos dois temas definidos (as exigências de eficácia ou valores da equidade) e rejeitar as palavras apenas com valor gramatical, assim como aquelas que definem conceitos neutros ou ambíguos, trabalhamos com a lista simples de palavras do texto ordenada pela frequência em que aparece no *corpus* documental, e também com a lista de concordâncias, que é a lista de todas as ocorrências da palavra, mas onde ela aparece no contexto da frase, acompanhada de uma porção do texto que a antecede e a precede. Como já referido, este trabalho de análise de conteúdo sobre o *corpus* textual foi realizado com o auxílio do programa *TextSTAT*.

6 OS RESULTADOS DA ANÁLISE

O Quadro 3 apresenta o conjunto das categorias, ordenadas segundo o respetivo valor de frequência, que também é indicado.

Quadro 3 - Conceitos destacados segundo as duas linhas de análise documental

Exigências da Eficácia	Valores da Equidade
Mérito (32)	Apoio (119)
Monitorização (32)	Medidas (66)
Desempenho (29)	Necessidades (58)
Excelência (20)	Valores (44)
Conclusão (15)	Acompanhamento (42)
Indicadores (15)	Orientação (32)
Transição (14)	Condições (30)
Externa (12)	Solidariedade (26)
Académico (10)	Inclusão (24)
Prémios (8)	Dificuldades (21)
Menções (7)	Abandono (15)
	Diferença (13)
	Igualdade (7)
	Oportunidades (7)

Fonte: Elaborado pelo autores

Numa primeira leitura do Quadro 3 podemos constatar que foram encontradas mais categorias a tender para os valores da equidade do que para as exigências de eficácia e, para além de ser possível identificar mais categorias, elas também apresentam valores mais elevados de frequência. Parece legítimo afirmar que o discurso do ponto de vista dos valores de equidade é mais verbalizado, usa mais categorias diferentes e é mais argumentativo, enquanto o outro porventura não apresenta essa necessidade, porque se vê como mais objetivo, mais mensurável, favorecido pela aparente objetividade dos números e das estatísticas.

Em seguida, nos Diagramas 1 e 2, e para permitir um outro tipo de visualização, apresenta-se a mesma informação do Quadro 3, mas agora como nuvens de categorias, com tamanho proporcional à sua ocorrência no conjunto das categorias.

Diagrama 1 - Nuvem das categorias do tema “exigências da eficácia”



Fonte: Elaborado pelo autores

Diagrama 2 - Nuvem das categorias do tema “valores da equidade”



Fonte: Elaborado pelo autores

Em seguida, apresenta-se uma transcrição típica de cada uma das categorias. Para cada categoria foi selecionado um trecho mais representativo, cujo argumento e discurso se repete mais vezes. É, assim, dentro da lógica estatística dos valores da moda que são apresentadas as transcrições relativas às categorias identificadas. No Quadro 4 as categorias estão ordenadas da mais frequente para o menos frequente, dentro de cada um dos dois temas de análise. No interior do trecho a categoria é assinalada a negrito, para facilidade de leitura.

Quadro 4 – Trechos típicos das categorias “as exigências da eficácia”

AS EXIGÊNCIAS DA EFICÁCIA	
Mérito (32)	“Os alunos mercedores destes méritos serão propostos, fundamentadamente, pelos diretores de turma, professores responsáveis por projetos, clubes, iniciativas diversas ou por qualquer outra pessoa da comunidade educativa detentora de informação de relevo. O diretor, ouvido o CP, analisa as fundamentações, aprova e divulga a listagem dos alunos mercedores dos méritos citados. O [Agrupamento] reconhecerá o mérito em sessão solene a realizar até ao final do 1.º período do ano letivo seguinte. (Regulamento Interno)
Monitorização (32)	Consolidar práticas de monitorização , avaliação e autorregulação. PLANO DE MELHORIA Monitorizar os resultados escolares trimestralmente e anualmente de forma redirecionar modos de ação. Promover nos órgãos competentes a reflexão sobre os resultados escolares e planos de ação implementados. Continuar a divulgar os resultados escolares à comunidade educativa. Monitorizar o comportamento e a disciplina no agrupamento. Monitorizar os planos de ação implementados. (Projeto Educativo)
Desempenho (29)	Os objetivos a desenvolver no PAA enquadram-se nos 3 eixos principais do plano estratégico do Projeto Educativo, pretendendo-se trabalhar em particular os seguintes objetivos estratégicos: EDUCAR PARA O SUCESSO Melhorar o desempenho académico dos alunos. Promover e valorizar o mérito escolar. Melhorar os comportamentos dos alunos do agrupamento. Melhorar o ambiente propício à aprendizagem dentro e fora da sala de aula. (Plano Anual de Atividades)

Excelência (20)	Em cada ano letivo, são entregues prêmios de mérito e de excelência destinados a distinguir alunos que obtenham excelentes resultados ou se distingam por comportamentos ou atitudes exemplares. Integram o quadro de excelência os alunos que não tenham sido sujeitos, durante o ano letivo, à aplicação de medida disciplinar sancionatória e reúnam um dos seguintes requisitos: no 1.º ciclo obtenham, ao completar o 4.º ano, menções de Muito Bom em todas as áreas ou em todas menos uma e, esta, seja uma menção de Bom; nos 2.º e 3.º ciclos, obtenham nível 5, a todas as disciplinas. (Regulamento Interno)
Conclusão (15)	Apoiar os alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem. Promover e valorizar o mérito e a excelência. INDICADORES Taxas de transição/ conclusão por ano letivo e ano de escolaridade e curso profissional Evolução das taxas de transição/ conclusão com sucesso pleno e mérito, por ano letivo e ano de escolaridade e curso profissional Evolução das classificações nas provas finais/exames nacionais do ensino básico e ensino secundário, por ano letivo e disciplina (Projeto Educativo)
Indicadores (15)	Apoiar os alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem. Promover e valorizar o mérito e a excelência. INDICADORES Taxas de transição/conclusão por ano letivo e ano de escolaridade e curso profissional Evolução das taxas de transição/conclusão com sucesso pleno e mérito, por ano letivo e ano de escolaridade e curso profissional Evolução das classificações nas provas finais/exames nacionais do ensino básico e ensino secundário, por ano letivo e disciplina Evolução das médias das classificações internas por ano letivo, ano de escolaridade e disciplina e curso (Projeto Educativo)
Transição (14)	EIXO ESTRATÉGICO 2 – EDUCAR PARA O SUCESSO Problemas Taxas de transição e de aprovação, na maioria dos anos de escolaridade, inferiores à média concelhia; Desempenho pouco satisfatório dos alunos nos momentos de avaliação externa, com especial incidência no 9.º ano; Aumento do número de casos de indisciplina na sala de aula e de reincidência de comportamentos perturbadores; Degradação progressiva do civismo na utilização dos espaços da escola. Objetivo estratégico 2.1 – Melhorar o desempenho académico dos alunos (Projeto de Intervenção do Diretor)
Externa (12)	As taxas de transição e aprovação e os resultados escolares da avaliação externa dos alunos nos anos terminais de ciclo, se bem que não muito afastados da média nacional, têm ficado quase sempre aquém da média do concelho [...]. Encontrar estratégias mais eficazes para inverter a tendência (negativa) a que se tem assistido terá de ser outra das áreas onde se tem de intervir com acuidade. (Projeto de Intervenção do Diretor)
Académico (10)	É consensual na literatura da especialidade que o efeito escola traz consequências ao nível dos resultados escolares e do sucesso académico . (Projeto de Intervenção do Diretor)
Prêmios (8)	Os prêmios de mérito são de natureza simbólica ou material. Os critérios para a atribuição do mérito por participação de relevo em atividades escolares e por participação de relevo na sociedade, individual ou em grupo, são definidos anualmente pelo diretor, ouvido o CP, de acordo com os objetivos do PAA. Os alunos merecedores destes méritos serão propostos, fundamentadamente, pelos diretores de turma, professores responsáveis por projetos, clubes, iniciativas (Regulamento Interno)
Menções (7)	O conselho de turma deve ter em atenção os alunos que se destaquem pelas boas qualidades e competências e promover o seu possível desenvolvimento até à excelência. O conselho de turma deve efetivar uma avaliação do aproveitamento e do comportamento global da turma. Essa avaliação é expressa por uma classificação qualitativa, com a atribuição de menções Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. (Regulamento Interno)

Fonte: Elaborado pelo autores

As preocupações com “celebrar o mérito”, visibilizando-o em cerimónia pública, e promover a “excelência”, atribuindo-lhe recursos, aparecem de forma clara nos extratos supracitados, seja no projeto educativo, no regulamento interno ou no plano anual de atividades. Note-se, contudo, que em nenhum momento se problematiza o próprio conceito de mérito, se o mérito é justo ou se “é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual?”, como pertinentemente se interroga Dubet (2004b, p. 544). Estabelece-se, assim, como afirma Lima (2017, p. 215), um “nexo de causalidade entre a obtenção de resultados académicos considerados excelentes e o esforço despendido pelos respetivos alunos”. Compreende-se, por isso, que “apoiar os alunos que revelam capacidades excepcionais de aprendizagem” constitua uma justificação/legitimação plasmada no projeto educativo do agrupamento como princípio orientador na alocação dos recursos educativos. Ignora-se, portanto, como refere o mesmo autor, que nem sempre os alunos excelentes se esforçam muito e que, não raras vezes, os alunos que se esforçam muito não obtêm resultados “excelentes”. Considerando que, como uma vasta literatura demonstra, o desempenho académico dos alunos apresenta uma correlação positiva com o estatuto socioeconómico e cultural das respetivas famílias, esta canalização de recursos excepcionais para os alunos com desempenho excelente pode significar uma forma de “redistribuição negativa”³⁸, com os recursos públicos sendo canalizados para “dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos” (ANTUNES; SÁ, 2010, p. 51).

Quadro 5 – Trechos típicos das categorias “os valores da equidade”

OS VALORES DA EQUIDADE	
Apoio (119)	Encontrar estratégias mais eficazes para inverter a tendência (negativa) a que se tem assistido terá de ser outra das áreas onde se tem de intervir com acuidade. Nesse sentido, os espaços de apoio ao estudo existentes [no Agrupamento], são uma importante estratégia de resposta a necessidades de apoio em particular aos alunos que demonstram mais dificuldades e menos apoio familiar. (Projeto de Intervenção do Diretor)
Medidas (66)	São competências dos departamentos: promover a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento dos planos de estudo e das

³⁸ Tomámos aqui de empréstimo a expressão “redistribuição negativa” de Duru-Bellat. Esta autora, referindo-se ao alongamento da escolaridade, nomeadamente com um acesso mais generalizado ao ensino superior, afirma: “A menos que seja compensada por uma vigorosa discriminação positiva, o alongamento dos estudos então se traduz de fato em uma ‘redistribuição negativa’ onde os créditos públicos passam a aumentar a vantagem dos mais privilegiados.” (DURU-BELLAT, 2006, p. 68-69, tradução nossa).

	componentes de âmbito local do currículo; propor medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir o abandono escolar; assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens. (Regulamento Interno)
Necessidades (58)	Adequar as respostas educativas às necessidades dos alunos. Promover uma política educativa de inclusão na escola e na sociedade, nomeadamente dos alunos com necessidades educativas específicas (NEE) e de minorias étnicas. (Plano Anual de Atividades)
Valores (44)	O compromisso do agrupamento assenta nos valores da cultura, do saber, da inclusão, do empenho e espírito de trabalho, no sentido de responsabilidade e autonomia, da tolerância e respeito pelo outro e pela diferença, da solidariedade e espírito de partilha e da consciência ambiental/ecológica. (Projeto Educativo)
Acompanhamento (42)	O apoio tutorial específico destina-se ao acompanhamento dos alunos com duas ou mais retenções e tem como objetivos principais apoiar o aluno no seu processo de aprendizagem, nomeadamente para aquisição de métodos e hábitos de estudo, e no desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Os professores tutores envolvidos no apoio tutorial são designados pelo diretor. (Regulamento Interno)
Orientação (32)	Promover, através dos serviços de psicologia e orientação , ações de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico dos alunos. Reorientar os alunos para outras áreas vocacionais. Referenciar, atempadamente, situações de carência independentemente dos apoios da ação social escolar. Implementar ações de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas. Desenvolver ações de apoio à autoestima, autoconceito e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. (Projeto Educativo)
Condições (30)	Melhorar o nível cultural dos alunos. Promover os valores de cidadania, autonomia, inclusão e de solidariedade. Promover o respeito pela diferença. Melhorar o agrupamento como escola inclusiva adaptada a todos os alunos, independentemente das suas condicionantes , que apoia as aprendizagens e promove uma educação diferenciada, que oferece condições para a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar. (Projeto Educativo)
Solidariedade (26)	Melhorar o ambiente propício à aprendizagem dentro e fora da sala de aula. 4. Otimizar a educação para os valores de cidadania, autonomia, solidariedade , inclusão, respeito pela diferença, participação cívica e educação para a saúde. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO Promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Adequar as respostas educativas às necessidades dos alunos. Promover uma política educativa de inclusão na escola e na sociedade, nomeadamente dos alunos com necessidades educativas específicas (NEE) e de minorias étnicas. (Plano Anual de Atividades)
Inclusão (24)	Promover os valores de cidadania, autonomia, inclusão e de solidariedade. Promover o respeito pela diferença. Melhorar o agrupamento como escola inclusiva adaptada a todos os alunos, independentemente das suas condicionantes, que apoia as aprendizagens e promove uma educação diferenciada, que oferece condições para a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar. (Projeto Educativo)
Dificuldades (21)	comunicar ao coordenador, diretor de turma, e/ou ao diretor todas as situações que exijam a intervenção destes órgãos no âmbito das suas competências; reunir com os docentes do conselho de turma para analisar as dificuldades e os planos de trabalho destes alunos, no caso do apoio tutorial específico. apresentar, nos conselhos de turma destinados à avaliação, o relatório sobre o trabalho desenvolvido com os alunos envolvidos. (Regulamento Interno)
Abandono (15)	Criar condições para o desenvolvimento integral e a inclusão dos alunos com necessidades especiais, afetando os recursos necessários e possíveis; Intervir com celeridade nas situações de risco de abandono escolar, articulando o Gabinete de Apoio ao Aluno, com as estruturas internas do Agrupamento, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e outras entidades; Criar uma bolsa de professores-tutores, com perfis adequados, para apoio a alunos sinalizados na formação pessoal e social, no acompanhamento do estudo e na orientação de

	decisões vocacionais; (Projeto de Intervenção do Diretor)
Diferença (13)	Promover o respeito pela diferença . Melhorar o agrupamento como escola inclusiva adaptada a todos os alunos, independentemente das suas condicionantes, que apoia as aprendizagens e promove uma educação diferenciada , que oferece condições para a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar. (Projeto Educativo)
Igualdade (7)	Para responder à grande heterogeneidade económica e social dos alunos, por vezes com interesses pouco consentâneos com o ambiente mais formal da sala de aula, e na salvaguarda dos princípios da equidade social e da igualdade de oportunidades estabelecidos na Constituição, a diversificação de ofertas educativas e formativas tem sido uma das soluções implementadas e que deverá manter-se, se não reforçar-se, nomeadamente nas que se destinam aos jovens que ainda não completaram o 3.º ciclo do ensino básico. (Projeto de Intervenção do Diretor)
Oportunidades (7)	Por isso, valorizamos a igualdade de oportunidades , no sentido de garantir os apoios necessários ao sucesso; Integridade – Valorizamos, em todos os atores educativos, uma postura reta, honesta e imparcial, baseada em códigos de ética ao serviço da seriedade e da excelência humana; Equidade e respeito pela diferença – Pautamos a nossa ação no sentido da igualdade de oportunidades , respeito e tolerância pela individualidade de cada um e inclusão plena de todos na comunidade educativa. (Projeto Educativo)

Fonte: Elaborado pelo autores

Se a adesão à ideologia da meritocracia aparece claramente expressa nos documentos estratégicos do agrupamento, o discurso da “inclusão”, da “igualdade de oportunidades”, do “respeito pela diferença”, da adequação “das respostas educativas às necessidades dos alunos”, da promoção dos valores da “solidariedade” e da “cidadania”, estão também abundantemente presentes na agenda discursiva do agrupamento em estudo. Na verdade, do ponto de vista estritamente estatístico, podemos até considerar que há uma dominância da agenda democratizadora. Contudo, sabemos como é difícil compatibilizar, num projeto educativo coerente, as pressões performativas com um referencial mais crítico e democratizante, mais compatível com uma conceção de “escola cidadã”, capaz de capacitar os atores para “discursiva e pragmaticamente, marcarem as diferenças, denunciarem opressões, contestarem hegemonias, oporem a resistência a todas as formas de submissão e violência” (ESTEVÃO, 2004, p. 69).³⁹ Quando confrontadas com solicitações conflitantes, avisa-nos Brunsson (2006, p. 18), as organizações têm necessidade de promover algum tipo de “hipocrisia”, isto é, algum tipo de desarticulação acaba por ser praticado: “falar num sentido, decidir noutra e actuar num terceiro nível”. Sendo plausíveis estas desarticulações, a análise aqui

³⁹ A este propósito, Brunsson (2006, p. 30) afirma: “As normas inconsistentes são difíceis de gerir, difíceis de reflectir simultaneamente e, ao mesmo tempo, difíceis de compatibilizar com a ação organizacional, que está bastante dependente da consistência”.

desenvolvida não nos permite saber em que medida, e em que sentido, o agrupamento de escolas em estudo promove desarticulações entre discursos, decisões e ações.

7 OBSERVAÇÕES FINAIS

Como bem observa Lima (2018, p. 136–137), a questão que importa colocar, e que tem estado fora do debate político educativo, é:

“saber se é mais importante garantir uma governança empreendedora e uma liderança orientada para a obtenção de resultados escolares restritos, e passíveis de mensuração e competição, ou o exercício de uma pedagogia democrática e de uma autonomia eticamente comprometida com os valores da igualdade e da cidadania democráticas, em busca de formas mais justas de organizar e governar as escolas, mesmo sendo estas mais difíceis de contabilizar e, no limite, incomensuráveis.”

A importância que é atribuída aos prémios de mérito, e quadro de mérito, foi objeto de estudo recente em Portugal (TORRES, 2015, 2018; TORRES; PALHARES; BORGES, 2017). À excelência, que a escola parece ver de forma excessivamente redutora, como um desporto de alta competição, com o seu *podium* e as medalhas que são os prémios do talento, do esforço e da dedicação, com uma lógica clara, que se exprime em poucas palavras e menos categorias, contrapõe-se o modo como encara os alunos que não podem corresponder, ou se recusam a corresponder, ao perfil de atleta académico.⁴⁰ A procura de uma solução para estes alunos é expressa como um processo difícil, moroso, palavroso, e com muitas categorias, portanto difícil de explicar em poucas palavras, de resultados incertos; processo complexo de apoios, de necessidades, de medidas, de acompanhamento, para conseguir alcançar o paradoxo da igualdade na diferença, que a sociedade exige à escola como objetivo.

Certo é que a escola parece cada vez mais presa nesta dicotomia de dois opostos, ambos necessários para a sua legitimação perante a sociedade e perante a tutela política e administrativa. Esta situação perante a qual se encontram todos os agrupamentos de escolas leva a que adotem os mesmos rituais e cerimónias, as mesmas atitudes e linguagens estereotipadas, numa situação de isomorfismo

⁴⁰ Afinal, como observa Dubet (2004b, p. 546), “a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura”.

coercivo que “resulta de pressões formais e informais que são exercidas sobre as organizações, por outras organizações das quais elas dependem, e pelas expectativas culturais da sociedade” (DIMAGGIO; POWELL, 1991, p. 67, tradução nossa), isomorfismo que mais uma vez evidencia a frágil natureza do mito da autonomia da escola.

Mesmo sem querermos afirmar que as ações de apoio à inclusão, à diversidade e à diferença têm um caráter meramente cerimonial, queremos manifestar alguma concordância com Dobbin & Kalev (2017) quando afirmam que essas ações, normas e programas se baseiam muitas vezes em teorias muito difundidas, mas pouco testadas que, em muitos casos podem até produzir resultados contraproducentes, sobretudo quando há uma flagrante desproporção entre a magnitude dos problemas e a ligeireza das “soluções” (Power, 2019). Que segurança temos nós, baseados em evidência empírica e em dados de investigação, quanto às medidas de apoio à inclusão, à diversidade e à igualdade de oportunidades que mais garantidamente produzem os resultados desejados? É perante essa falta de evidências e a dificuldade em exibir provas dos bons resultados das medidas de apoio que a instituição escolar produz texto abundante, repetitivo, argumentativo (que vamos encontrar nos documentos e na sua análise de conteúdo) como prova das suas boas intenções e de que está bem inserida na cultura, nos mitos e rituais, que a teoria propõe e exige para a solução do problema.

Daqui se constata que há um campo aberto e ainda bastante inexplorado para a investigação em educação: o estudo dos resultados das medidas de apoio à inclusão, e à igualdade de oportunidades, de modo a identificar as medidas que podem garantir maior sucesso. Mas é, sabemos, um campo de investigação muito difícil e exigente, que não produzirá resultados rápidos e abundantes, e que não poderá ficar circunscrito ao território da escola.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J.; PACHECO, J. A.; ZABALZA, M. A Cultura Social de Discriminação e a Avaliação dos Alunos do Ensino Básico. In: **Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário**. Braga: Universidade do Minho/IEP, 1995.
- ALBARELLO, L. *et al.* **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ANTUNES, F. (ED.). **Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2019.
- ANTUNES, F.; SÁ, V. **Públicos Escolares e Regulação da Educação: Lutas concorrenciais na arena educativa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.
- BALL, S. 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.
- BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3–23, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BARROSO, J. **A escola pública. Regulação, desregulação, privatização**. Porto: Edições ASA, 2003.
- BARROSO, J. (ED.). **A regulação das políticas públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006.
- BARROSO, J. Centralização, descentralização, autonomia e controlo. In: LIMA, L. C.; SÁ, V. (Eds.). **O Governo das Escolas: Democracia, controlo e performatividade**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2017. p. 23–40.
- BONNÉRY, S. Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. **Revue Française de Pédagogie**, n. 167, p. 13–23, 2009.
- BOUDON, R. Les causes de l'inégalité des chances scolaires. **Revue Skhole.fr**, 2011.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Eds.). **Pierre Bourdieu. Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRUNSSON, N. **A Organização da Hipocrisia**. Porto: Edições Asa, 2006.
- CROUCH, C. **Coping with Post-Democracy**. London: Fabian Society, 2000.
- CROUCH, C. **Post-Democracy**. Oxford: Polity Press, 2004.
- CROUCH, C. Markets power and politics: Is there a liberalism beyond social democracy? **Policy Network Priorities for a New Political Economy: Memos to the Left**, p. 19–24, 2011. Disponível em

<https://jonkvist.files.wordpress.com/2012/08/memos-to-the-left.pdf>, acessado em 7 de setembro de 2020.

DEROUET, J.-L. **L'école dans plusieurs mondes**. Paris: De Boeck, 2000.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. (Eds.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1991. p. 63–82.

DIOGO, A. **Investimento das famílias na escola à saída do ensino obrigatório. Configuração familiar e contexto escolar local**. (Tese de Doutorado em licenciatura). Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2004.

DOBBIN, F.; KALEV, A. Are Diversity Programs Merely Ceremonial? Evidence-Free institutionalization. In: GREENWOOD, R. et al. (Eds.). **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. 2. ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications Ltd, 2017. p. 808–828.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5–19, 2001.

DUBET, F. **L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Editions du Seuil, 2004a.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, 2004b.

DURU-BELLAT, M. **Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et Mythes**. Paris: PUF, 2002.

DURU-BELLAT, M. **L'inflation scolaire: Les désillusions de la méritocratie**. Paris: Seuil, 2006.

ESTÊVÃO, C. A. V. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 28–34, 2013.

ESTÊVÃO, C. V. Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 64, p. 107–134, 2002.

ESTÊVÃO, C. V. **Educação, justiça e democracia. Um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso**. Cascais: Príncipia, 2006.

LIMA, L. Privatização *latu sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129–144, 2018.

LIMA, L. C. Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Ed.). **A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007. p. 15–77.

LIMA, L. C. Patterns of institutional management: democratization, autonomy and the managerialist canon. In: NEAVE, G.; AMARAL, A. (Eds.) Higher education in Portugal 1974-2009. A nation, a generation. New York: Springer, 2012, p. 287-306.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1067–1083, 2014.

LIMA, L. C. Faz sentido a escola pública distinguir o mérito e a excelência? Reflexões críticas a partir de perspectivas de diretores escolares. In TORRES, L. L.; PALHARES, J. **A excelência académica na escola pública portuguesa**. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 201-223.

LIMA, L. C.; SÁ, V. Introdução. Sobre o governo das escolas. In: LIMA, L. C.; SÁ, V. (Eds.). **O Governo das Escolas: Democracia, controlo e performatividade**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2017. p. 7–22.

LIMA, L. C.; SÁ, V.; SILVA, G. R. O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? Representações de diretores(as). In: LIMA, L. C.; SÁ, V. (Eds.). **O Governo das Escolas: Democracia, controlo e performatividade**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2017. p. 213–258.

LYNCH, K. The limits of liberalism for the promotion of equality in education. In: BEFRING, E. (Ed.). **Teacher education for equality: Papers from the 20th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe**. Norway: Oslo College, 1995.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo das políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006.

MERLE, P. **La Démocratisation de l’enseignement**. Paris: La Découverte, 2002.

MERLLIÉ, D. L’analyse de l’interaction entre variables: problèmes statistique ou sociologique? **Révue Française de Sociologie**, v. 26, p. 620–652, 1985.

MEYER, J.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations. Formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340–363, 1977.

MIJS, J. The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. **Social Justice Research**, n. 19, p. 14-34.

NOGUEIRA, M. Quando a meritocracia se vê ameaçada, o que ocorre com os padrões (históricos) da excelência escolar? In TORRES, L.L; PALHARES, J. **A excelência académica na escola pública portuguesa**. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 227-235.

POWER, S. The ongoing battle to reduce educational inequalities: Can it ever be won? In: ANTUNES, F. (Ed.). **Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos**. V. N. de Famalicão: Edições Húmus, 2019. p. 151–164.

PROST, A. **L’Enseignement s’est-il démocratisé?** Paris: PUF, 1986.

SÁ, V. **A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: Uma abordagem sociológica e organizacional**. Braga: CIEd/UM, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. DE; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: Pistas Teóricas e Metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 15 pp., 2009.

STAKE, R. E. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

STEINER-KHAMSI, G. The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters. **Oxford Review of Education**, v. 32, n. 5, p. 1419–1438, 2006.

TORRES, L. L. Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1419–1438, 2015.

TORRES, L. L. Culturas de escola e excelência: Entre a integração de todos e a distinção dos melhores. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 11, n. 1, p. 167–185, 2018.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A.; BORGES, G. A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa: Tendências e Especificidades. In: TORRES, L.; PALHARES, J. A. (Eds.). **A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 87–106.

WHITTY, G.; POWER, S. 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.

YOUNG, M. F. D.; MULLER, J. On the powers of powerful knowledge. **Review of Education**, v. 1, n. 3, p. 229–250, 2013.