

## arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



**aapae | epaa**

Arizona State University

Volume 26 Número 134

15 de octubre 2018

ISSN 1068-2341

### ***Marketing Accountability* e Excelência na Escola Pública Portuguesa: A Construção da Imagem Social da Escola Através da Performatividade Acadêmica**

*Leonor L. Torres*

*José A. Palhares*



*Almerindo J. Afonso*

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho  
Portugal

**Citação:** Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2018). *Marketing accountability* e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(134).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3716> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Políticas de administração e gestão em países da Lusofonia: Perspectivas críticas sobre a nova gestão pública e a pós-burocracia em educação*, editada por Almerindo Janela Afonso e Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

**Resumo:** Os autores procuram refletir sobre a relação entre os resultados obtidos pelos alunos nos exames estandardizados, a excelência académica e a forma correspondente de *accountability*. Partimos do pressuposto de que os testes estandardizados e a excelência académica sustentam não só um *managerial model of accountability* mas igualmente um modelo de (*quasi*) *market accountability* em educação, que providencia estratégias de *marketing* escolar. Do ponto de vista metodológico, este estudo é apoiado por um trabalho de campo de longa duração desenvolvido em várias escolas públicas portuguesas, onde se analisaram documentos, observaram os rituais

públicos de distinção académica e se entrevistaram diretores escolares, professores e estudantes. Os resultados mostram que os rituais públicos de distinção académica dos melhores alunos constituem uma estratégia de *marketing* usada para promover a imagem social da escola, essencial para induzir a escolha da escola pelas famílias e para reforçar as decisões da liderança do diretor. **Palavras-chave:** *Marketing accountability*; excelência escolar; rituais de distinção académica; escola meritocrática

### **Marketing accountability and excellence in the Portuguese state school: The construction of school social image through academic performance**

**Abstract:** The authors seek to establish a relationship between the results of standardised tests, the academic excellence and the corresponding form of accountability. This relationship adopts the idea that standardised tests and academic excellence sustain not only a model of managerial accountability, but a (quasi) market model of accountability in education as well, providing school marketing schemes. This study is supported by a long-term fieldwork developed in several Portuguese state schools, where we analysed main documents, observed the public rituals of academic distinction, interviewed the principals and teachers and surveyed students. The results show us that these public rituals are part of a marketing strategy that helps to build a good school image, essential to induce the school choice by families and to reinforce the decisions of the principal's leadership.

**Keywords:** Marketing accountability; school excellence; rituals of academic distinction; meritocratic school

### ***Marketing accountability y la excelencia en la escuela pública portuguesa: La construcción de la imagen social de la escuela a través de la performatividad académica***

**Resumen:** Los autores buscan reflexionar sobre la relación entre los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes estandarizados, la excelencia académica y la forma correspondiente de *accountability*. Partimos del supuesto de que las pruebas estandarizadas y la excelencia académica sostienen no sólo un *managerial model of accountability*, sino también un modelo de *(quasi) market accountability* en educación, que proporciona estrategias de *marketing* escolar. Desde un punto de vista metodológico, este estudio se apoya en un trabajo de campo de larga duración en varias escuelas públicas portuguesas, donde se examinaron documentos, observaron rituales públicos de distinción académica y entrevistaron los directores escolares, los maestros y los estudiantes. Los resultados muestran que los rituales públicos de distinción académica de los mejores alumnos constituyen una estrategia de *marketing* usada para promover la imagen social de la escuela, esencial para inducir la elección de la escuela por las familias y para reforzar las decisiones del liderazgo del director.

**Palabras-clave:** *Marketing accountability*; excelencia escolar; rituales de distinción académica; escuela meritocrática

## Introdução

Não tendo conseguido concretizar alguns dos desafios democráticos da educação, que se colocaram com premência à sociedade portuguesa após a revolução de abril de 1974, o sistema educativo começou a infletir nas duas últimas décadas para lógicas mais (re)meritocráticas e performativas. Dir-se-á que o sistema público de educação se tem vindo a dualizar, permanecendo frágil quanto à concretização do mandato democrático e procurando reposicionar-se nos arcópagos da seletividade e da competitividade educativa. Como referimos há alguns anos, continua hoje a acentuar-se “a tensão entre a escola democrática e a escola meritocrática, que a partir sobretudo do início dos anos 90 voltou a ser mais evidente em Portugal—tensão essa alimentada pelo gradual predomínio das necessidades do *processo de acumulação* (a exigir um sistema mais elitista, um currículo mais instrumental e um reconhecimento precoce das capacidades) face ao *contexto de acumulação*, mais congruente com a igualdade de oportunidades” (Afonso, 1998, p. 278). Neste contexto, e em muitos outros países nas últimas décadas, a pressão mais recente para a introdução de novos mecanismos de prestação de contas no sistema educativo é consentânea com a introdução de *formas parcelares de accountability*, resultantes sobretudo da implementação de exames nacionais e testes estandardizados e do correlativo escrutínio que decorre da publicitação dos *rankings* baseados nos resultados obtidos nessas provas (Dutercq & Maroy, 2014; Hardy, 2015; Meuret, 2012). Sob os alvares de uma nova gestão pública, emergiram igualmente dispositivos de regulação da qualidade das escolas públicas, designadamente o programa de avaliação externa das escolas, adquirindo (também aqui) centralidade a dimensão dos resultados académicos. Assim, entre a sociedade civil e o mercado, que pressionaram o aparecimento dos *rankings* sustentados pela comunicação social (Baroutsis, 2016), e o Estado (que pôs em marcha dispositivos centralizados de suposta avaliação da eficácia e da eficiência do sistema), foram-se tecendo mecanismos de prestação de contas não alheios à comparação inevitável com o nascente mercado educacional liderado pelas escolas de ensino particular e cooperativo.

Este fenómeno é intercetado por diferentes escalas de influência, desde os contextos internacionais de produção de políticas e programas de avaliação comparada, até à escala local onde a educação é quotidianamente posta em ação. Com a nova vaga dos exames nacionais enquanto (também) dispositivos de controlo, e a adoção de outras formas de avaliação estandardizada comparativa, começam a proliferar nas escolas e/ou agrupamentos de escolas portuguesas mecanismos de distinção dos melhores alunos, de entre os quais sobressaem os quadros de honra e excelência. Neste contexto, podemos agora falar da resignificação de outra forma de *accountability* (que embora usual em organizações de outra natureza, começa a difundir-se em escolas públicas), que propomos designar de *marketing accountability*, isto é, um modelo de *accountability* que, na sequência de práticas seletivas de avaliação, amplia a divulgação social dos melhores resultados académicos, com o objetivo de promover a imagem pública da escola e, assim, aumentar a procura de novas matrículas de alunos e a manutenção dos lugares nos *rankings* institucionais. Trata-se, portanto, de algo mais do que uma simples estratégia de propaganda ou publicidade educativa (*educational marketing*), porque serve objetivamente para prestar contas (*answerability*) do trabalho da escola, com consequências concretas em termos organizacionais, bem como repercussões na definição de percursos pessoais e académicos. *Marketing accountability* e *market accountability* não são a mesma coisa, sendo evidentes as interações e, talvez, menos evidentes as tensões. Embora tendo como referência o ensino superior, mas sendo transferível para outros níveis de ensino, alguns autores têm sinalizado a este propósito que pode verificar-se uma tensão entre *marketization* e *marketingization*, ou seja a introdução de lógicas de mercado podem ser acompanhadas pela “gradual introduction and use of marketing techniques and the problems associated with an uncritical application of marketing thinking onto education” (Nedbalová, Greenacre & Schulz, 2014, p. 179).

Se o impacto dos *rankings* já de si comportava elementos de publicitação do desempenho das escolas no plano externo (nacional, regional e local), faltava, porém, destacar a performance académica dos alunos no plano interno e local. A ritualização da excelência escolar dos alunos constituiu, doravante, uma estratégia de *marketing* institucional adicional, considerada uma peça importante na captação dos melhores alunos, num cenário de acentuado declínio demográfico da população portuguesa em idade escolar. O lugar da escola nos *rankings*, os quadros e os rituais de distinção dos melhores alunos e a colocação destes alunos nos cursos superiores socialmente mais prestigiados emergem como os indicadores mais consistentes para a promoção da imagem social da instituição escolar e tudo isto tendo como denominador comum os resultados escolares.

O desenvolvimento de estratégias de *marketing* institucional a partir da perspetiva de Diretores de escolas, as razões inerentes à escolha da escola por parte dos alunos e o seu enquadramento nas políticas conducentes à valorização do mérito, constituem dimensões reflexivas que orientaram este artigo a partir da problemática da *accountability* em educação. Esta abordagem centrada em dois atores institucionais prendeu-se, por um lado, com o facto dos Diretores estarem investidos no papel de promoção do sucesso educativo e da necessidade de prestação de contas junto da administração central e da comunidade, e, por outro lado, com o facto de os estudantes do ensino secundário deterem um relativo grau de autonomia na escolha da escola e da área científica (Vieira, Pappámikail, & Resende, 2013). Sendo este grau de ensino decisivo para o acesso ao ensino superior português e aos cursos mais prestigiados, a distinção dos melhores alunos em rituais públicos funciona, simultaneamente, como uma estratégia de promoção da imagem da escola e de legitimação da ação política do Diretor. A fundamentação empírica recorre a dados de um projeto de investigação sobre a construção da excelência académica na escola pública portuguesa<sup>1</sup> recentemente concluído, onde se evidenciaram os fatores que presidem a um certo tipo de excelência académica pautada pela unidimensionalidade dos resultados escolares.

### ***Accountability* e Excelência Escolar**

Considerando diferentes países e analisando as respetivas agendas governamentais, podemos facilmente constatar que são cada vez mais recorrentes os discursos, regulamentações jurídico-normativas e práticas institucionais e organizacionais que dizem respeito, direta ou indiretamente, a políticas, sistemas, modelos ou *formas parcelares de accountability* (Parcerisa & Verger, 2016). Não se trata de uma constatação sem precedentes, dado que, em muitos casos, as políticas de *accountability* podem ser pensadas numa certa diacronia, na qual se inscrevem factos e razões identificáveis e reconstituíveis, e onde é possível perceber especificidades ou semelhanças e diferenças quando referenciadas à atual conjuntura histórica. E tudo isso é transferível para o campo das políticas educativas em relação a diferentes sistemas educativos. Assim, se, por exemplo, considerarmos o contexto português e recuarmos meio século, verificamos que a natureza autoritária e não democrática do Estado e a sua máquina administrativa burocrática impunham um *modelo de accountability* que se traduzia predominantemente pela maximização da componente de avaliação como dispositivo de controlo central (função essencial, por exemplo, dos velhos exames nacionais não standardizados) e por formas de prestação de contas e de responsabilização hierárquicas e coercivas, a par de dispositivos de vigilância e de preservação do sigilo, radicalmente incompatíveis, portanto, com o direito à informação quando facilitada pela transparência dos processos e pela participação dos cidadãos. Com a democratização do país, o anterior *modelo de accountability*

---

<sup>1</sup> Projeto coordenado por Leonor L. Torres. Este texto, tributário daquele projeto, é também financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

burocrático-autoritário ter-se-á fragmentado em *formas parcelares de accountability* que, embora sustentadas por uma racionalidade legal burocrática, foram sendo permeáveis, diferenciadamente e consoantes os serviços e os setores do Estado e da administração pública, aos valores da transparência, da democraticidade e da participação, muito embora com graus de intensidade também muito diversos, e nem sempre consolidados (Arriscado Nunes, Matias, Costa et al., 2003; Afonso, 2010, 2014).

A penetração gradual de princípios da *nova gestão pública*, entre muitos outros fatores, induziu ou apressou a redefinição do papel do Estado e a reconfiguração das fronteiras tradicionais entre o público e o privado (Derouet, Normand & Pacheco, 2015; Verger & Normand, 2015). Podendo, em alguns casos, aproximar-se de modelos e, noutros casos, sendo apenas novas formas de *accountability* traduzem, neste novo contexto, dinâmicas que emergiram gradualmente, ora suscitadas por orientações políticas concretas, ora impulsionadas pelas próprias escolas e agrupamentos de escolas. São exemplo disso, o atual modelo de avaliação externa das escolas, o atual modelo de administração das escolas, os *rankings* escolares baseados em resultados de testes standardizados, os dispositivos de distinção dos melhores alunos, a sofisticação dos mecanismos de gestão da imagem social da escola, entre outros. Com efeito, existem hoje no sistema educativo português modelos e *formas parcelares de accountability* de natureza gerencialista, burocrática, social, de mercado, comunitária..., que resultam de distintas visões e apropriações dos diferentes atores e instâncias escolares e não-escolares, o que dificulta a exposição sintética deste hibridismo. Se, como pretendemos, o desafio for a análise das possíveis (des)articulações e (in)congruências entre conceções de excelência escolar e modelos e *formas parcelares de accountability*, a tarefa torna-se mais difícil, embora seja também muito instigante do ponto de vista sociológico.

Num exercício ainda exploratório, seria interessante partir da seguinte constatação: no regime autoritário vigente antes de abril de 1974, as escolas públicas portuguesas publicitavam a excelência considerando não apenas o desempenho académico dos alunos mas também os valores, as atitudes e os comportamentos. Neste contexto, o modelo de *accountability* dominante era o modelo hierárquico burocrático ou racional-legal (não democrático), mas com uma forma de prestação de contas que incluía uma dimensão sociofamiliar na medida em que essa informação circulava também para além do âmbito escolar. Por outro lado, no contexto de normalização plena do regime de democracia representativa, mas de crescente influência de agendas neoliberais e neoconservadoras, reemerge a valorização e publicitação da excelência, sendo esta em muitas situações baseada exclusiva e redutoramente no desempenho académico dos alunos. Neste último caso, as *formas parcelares de accountability* traduzem ou resultam da interpenetração híbrida de dimensões managerialistas (ou gestonárias), de mercado (ou quase-mercado), comunitárias e sociais ou de cidadania ativa. Se, pelo contrário, pensarmos numa perspetiva propositiva, defendendo a construção de uma excelência escolar pluridimensional, baseada na promoção do sucesso global para todos e todas e vinculada a uma maior justiça e equidade (em que a qualidade científica, a qualidade pedagógica e a qualidade democrática sejam inseparáveis e equivalentes), um sistema de *accountability* mais congruente teria de articular sobretudo dimensões do modelo profissional, do modelo comunitário e do modelo social ou da cidadania ativa.

A análise das articulações entre as *formas parcelares de accountability* e as conceções de excelência dominantes no contexto da realidade educativa portuguesa requer um olhar também ele multifocado, integrando várias escalas de observação, desde os níveis mega e macro (agendas de política educativa de âmbito nacional e transnacional), passando pelo nível meso (apropriações efetivadas pelas organizações escolares) e articulando o nível micro (perceções e práticas dos atores educativos).

## O Retorno da Ideologia Meritocrática

A partir da década de oitenta do século XX, a excelência académica tornou-se num tema recorrente nos discursos políticos sobre a educação, assumindo uma importância crescente à medida que foi sendo associada a preocupações relacionadas com a qualidade, a competitividade, o mérito e a eficácia do sistema educativo. No plano europeu, a prioridade tendeu a focar-se no desenvolvimento de sistemas educativos competitivos, regulados pelos interesses económicos e necessidades do mercado e por formas de governação eficazes e performativas congruentes (Ball, 2000; Ward, 2012). Em orientações políticas suportadas sobretudo por certos setores das classes dominantes e das classes médias, a ênfase política colocada na produção de resultados escolares foi acompanhada pela pressão para a reconfiguração da missão da escola pública, progressivamente mais refém dos desempenhos individuais e da prestação de contas baseada na publicitação de resultados de avaliação e testes estandardizados (mandato meritocrático) e menos implicada na consolidação da democratização dos processos escolares (mandato democrático).

À medida que alguns países se lançaram no combate ao insucesso e ao abandono escolares, intensificaram-se, por outro lado, as exigências colocadas na produção da excelência académica, numa clara adesão ao culto de uma determinada meritocracia (Dench, 2006; McNamee & Miller, 2004). Multiplicaram-se os estudos sobre os sentidos do mérito e o papel da escola na sua construção, esgrimindo-se posições diversas face à centralidade da ideologia meritocrática nos processos de regulação da educação (Daverne & Dutercq, 2008, 2013; Dutercq & Daverne, 2009; Duru-Bellat, 2009; Michaud, 2009; Tenret, 2011). Por outro lado, o debate expande-se internacionalmente no sentido de aferir os efeitos desta agenda nos processos de elitização da educação (Blackmore, 2016; Maxwell & Aggleton, 2016; Van Zanten, Ball & Darchy-Koechlin, Eds., 2015). Inserido neste enquadramento mais amplo, o sistema de ensino português apresenta algumas dificuldades na conciliação dos mandatos que agora lhe são exigidos. Sendo recorrente no debate político, a discussão sobre a excelência escolar tem tido frequente tradução na comunicação social, não sendo indiferente a alguns trabalhos de índole académica (Cortesão et al., 2007; Magalhães & Stoer, 2002; Quaresma, 2010).

Num contexto cada vez mais marcado pelos princípios da *nova gestão pública*, as orientações educativas com vista à produção de resultados mensuráveis sucedem-se e multiplicam-se em vários espaços e tempos sociais e educacionais, e sob a égide e impulso de diversas instâncias de regulação nacionais e internacionais. A figura 1 procura sinalizar algumas destas orientações implementadas e em curso na sociedade portuguesa. Um primeiro bloco de medidas provenientes da administração central (Estado) incidem sobre a obrigatoriedade dos exames nacionais em todos os níveis de ensino, a par da criação do quadro de excelência, que veio a ser implementado na grande maioria de escolas e/ou agrupamentos de escolas. Em paralelo com a implementação do programa de avaliação externa das escolas a partir de 2006 assistiu-se à mudança nas atribuições da administração local das escolas, com a implementação de um modelo de gestão unipessoal mais congruente com formas de regulação típicas da *nova gestão pública*.

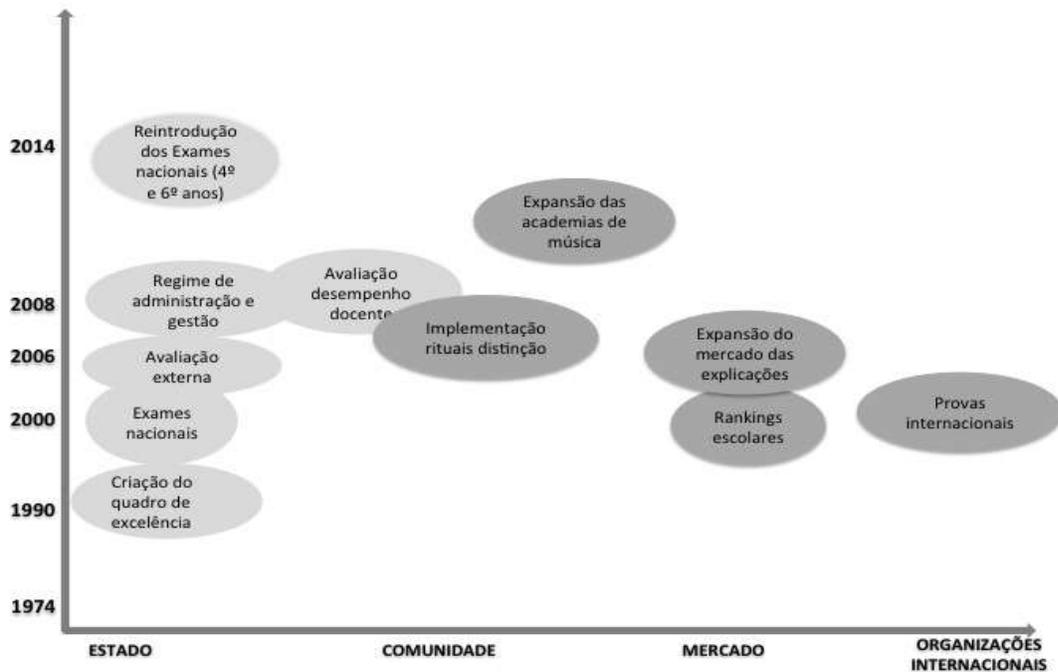


Figura 1. Orientações políticas e estratégias socio-organizacionais focadas nos resultados

Um segundo bloco de medidas, sob impulso da comunidade/sociedade civil e do mercado, valoriza a expansão de contextos não formais de educação com fortes conexões e articulações com a educação formal – por exemplo, a articulação das academias de música com as escolas públicas no âmbito do ensino musical e artístico; o florescimento do mercado das explicações; entre outros. Salienta-se igualmente na figura 1 o impacto da publicitação dos resultados escolares, quer por via da divulgação dos *rankings* de escolas baseados nos resultados dos exames nacionais, quer pelo efeito da participação em avaliações internacionais comparativas (*Programme for International Student Assessment [PISA]*, *Trends in International Mathematics and Sciences Study [TIMSS]*, *Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]*, entre outras).

## Enquadramento Metodológico

Ancorado numa metodologia multiescalar, o projeto de investigação desenvolvido contemplou duas orientações complementares. A primeira, de natureza extensiva e macro-analítica, incidiu sobre o mapeamento das políticas e práticas de distinção dos melhores alunos no sistema público de ensino português. O mapeamento dos rituais de distinção implicou uma recolha extensiva de informação documental, que se revelou indispensável ao conhecimento do real impacto da ideologia meritocrática na regulação da vida escolar. Procedeu-se à consulta das páginas de internet dos estabelecimentos escolares (2013/2014), recolhendo numa primeira fase cerca de 1500 documentos estruturantes da vida da escola, os quais foram posteriormente objeto de análise de conteúdo e de apuramento estatístico. Para além destes documentos foram igualmente analisadas as notícias publicadas na comunicação social local, os relatórios de avaliação externa e os *rankings* das escolas, elaborados e publicitados nos principais jornais de referência nacional.

A segunda orientação, de cariz intensivo e meso-micro analítico, suportou-se em quatro estudos de caso desenvolvidos em escolas do norte e centro de Portugal. O estudo de escolas de ensino secundário com características similares, a recolha de resultados escolares e correspondentes *rankings*, e a análise das práticas de distinção (quadros de excelência<sup>2</sup>), possibilitou a construção de um perfil de excelência e a identificação de alguns fatores-chave associados ao desempenho escolar. Elegeu-se como população-alvo o universo de alunos com desempenhos excelentes (classificações médias iguais e/ou superiores a 18 valores, numa escala de 0 a 20 valores), em contraponto com uma amostra representativa de alunos não excelentes (com desempenhos médios abaixo de 18 valores). A focagem empírica nos alunos considerados excelentes, em sistemático confronto com os alunos não excelentes (ou menos excelentes) que convivem no mesmo quotidiano escolar, permitiu elucidar o impacto dos fatores organizacionais e culturais (Palhares, 2014, 2015; Torres & Palhares, 2015), bem como dos fatores não-escolares na construção da experiência académica (Palhares, 2014a) e na definição dos percursos de excelência deste grupo de jovens. Procedeu-se ainda à administração de dois inquéritos por questionário a estes dois tipos de alunos (1022 alunos de 4 escolas: 200 excelentes e 822 não excelentes) e à realização de várias dezenas de entrevistas individuais e *focus group* a diferentes grupos de alunos, a uma amostra de professores-modelo apontados pelos alunos, aos Diretores de Turma e aos Diretores das escolas/agrupamentos.

No âmbito deste trabalho mobilizamos apenas alguns dos resultados desse projeto, no intuito de sustentar a reflexão sobre a ideologia meritocrática e sua articulação com a emergência de novas formas de *marketing* institucional voltadas para a fabricação da imagem social de escola – dimensões, elas próprias, relacionáveis com novas formas de *accountability*.

### **Rituais de Distinção como Estratégia de *Marketing***

Um número crescente de escolas e/ou agrupamentos de escolas tem vindo a assumir, de forma mais ou menos explícita, a excelência académica como um dos objetivos centrais de ação. A inscrição deste mandato na agenda político-normativa das organizações escolares é cada vez mais evidente, embora com ênfases, tonalidades e significados diferentes. Do ponto de vista das orientações da governação em educação tem-se fomentado a implementação e publicitação de rituais de distinção, ao instituir-se os quadros de valor e de excelência como mecanismos privilegiados de visibilização social e institucional dos “alunos excelentes” ou com desempenhos elevados nos domínios cognitivo, cultural, pessoal e social (Despacho normativo n.º 102/90, de 12 de setembro). De igual modo, foi legislado o “prémio de mérito” (Despacho n.º 20513/2008, de 5 de agosto e Despacho n.º 13173-C/2011, de 30 de setembro) e, mais recentemente, reconheceu-se a importância do desempenho académico no próprio Estatuto do Aluno do Ensino não-superior (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

A observação dos *websites* institucionais e a análise de cerca de 1500 documentos estruturantes (projetos educativos, regulamentos internos, planos de atividades, planos de intervenção dos Diretores) do universo dos estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário ( $n=410$ ) permitiu concluir que, numa expressiva percentagem (92% dos casos) se

---

<sup>2</sup> Ver no ponto seguinte deste artigo a legislação que enquadra esta prática de distinção dos alunos. No mapeamento que realizamos no âmbito desta pesquisa, encontramos uma variedade de designações relativas aos mecanismos de distinção do mérito e da excelência existentes nas escolas portuguesas: bolsas de mérito, louvores de mérito, certificados de mérito, menções de mérito, menções de excelência, menções honrosas, títulos de mérito, diplomas de mérito, diplomas de louvor, diplomas de honra, quadro de honra, livro de honra, quadro de mérito, quadro de assiduidade, quadro de valorização de comportamentos meritórios.

instituíram formalmente mecanismos de distinção. A análise de conteúdo efetuada revelou ainda que cerca de 74% destas escolas adotaram a "distinção mista" (considerando simultaneamente a distinção baseada em resultados e a prática de determinados valores ou comportamentos). Por sua vez, em 17% dos estabelecimentos de ensino a distinção focava-se exclusivamente nos resultados académicos, 1,4% elegiam apenas as atitudes e comportamentos, enquanto que 6% das escolas ou agrupamentos não previam qualquer tipo de distinção.

Em qualquer dos casos, são mais frequentemente publicitados os quadros de distinção baseados nos resultados académicos, não havendo a mesma atenção ou destaque para os quadros de valor (*e.g.* comportamentos cívicos e cidadania) ou outras formas de premiação. Igualmente, pela análise das notícias publicadas na comunicação social local, aferiu-se que as escolas distinguias, em cerimónia pública, essencialmente os alunos com as médias escolares mais elevadas, sendo o mesmo enfatizado nos relatórios elaborados pela equipa de avaliação externa da Inspeção Geral da Educação e Ciência, no item "reconhecimento da comunidade". Será que estamos perante uma reconfiguração das orientações políticas e normativas inicialmente delineadas? Ou estaremos apenas perante a centralidade mediática de formas de distinção como estratégia de *marketing* institucional?

Em 83% dos casos realizou-se uma cerimónia pública de consagração do mérito académico, nos espaços escolares ou fora deles, com a envolvimento dos professores, da comunidade local, das famílias, de representantes das autarquias e, em alguns casos, com a presença dos patrocinadores dos prémios (empresas, bancos, clubes de vizinhos, amigos e líderes comunitários, por ex., *Rotary Club*, etc.). Normalmente, os ecos destes rituais disseminaram-se na comunicação social, nas redes sociais e, inclusive, foram registados nos anuários das escolas e/ou agrupamentos de escolas.

Os dados do quadro 1, resultantes do aprofundamento do estudo numa amostra constituída por estabelecimentos escolares implantados nas zonas pedagógicas mais densamente povoadas, confirmam que a distinção prevista não coincide com a distinção praticada, prevalecendo os resultados académicos como principal critério de distinção. Duas tendências merecem particular destaque: por um lado, a implementação da "distinção mista" é substancialmente inferior à que foi atrás identificada no plano formal (39%); por outro lado, acentua-se a tendência no que respeita à hipervalorização dos resultados mensuráveis (48%).

Quadro 1

*Distinção prevista e distinção praticada*

<b>Tipo de distinção</b>	<b>Formalmente prevista</b>	<b>(%)</b>	<b>Efetivamente praticada</b>	<b>(%)</b>
Distinção focada exclusivamente nos resultados	61	18,2	161	48,1
Distinção focada exclusivamente nos valores/comportamentos	3	0,9	4	1,2
Distinção mista (resultados e valores/comportamentos)	246	73,4	132	39,4
Sem distinção	19	5,7	30	9,0
Sem Informação	6	1,8	8	2,4
<b>Total</b>	<b>335</b>	<b>100</b>	<b>335</b>	<b>100</b>

*Fonte:* Documentos orientadores (ano letivo 2013/2014), *sites* das escolas e/ou agrupamentos com ensino secundário, notícias publicadas na comunicação social, relatórios de avaliação externa e outros documentos

Efetivamente, os dados mostram que o mérito escolar, estritamente associado aos resultados, predomina nas práticas de distinção, reforçando o diagnóstico de Stephen Ball (2000) quando afirma que “And in all this the demands of performativity, dramatically close-down the possibilities for 'metaphysical discourses', for relating practice to philosophical principles like social justice and equity” (p. 8). Numa sociedade em que cada vez mais são valorizados os discursos da performatividade e da competição, a produção e mensuração de resultados quantitativos tornou-se um objetivo de certas orientações ideológicas para as políticas educativas, tal como ilustra Grek (2009) no diagnóstico que faz sobre os estudos do PISA adotados na Europa como “[...] a valuable source of data about the systems it is meant to govern” (p. 34). A adoção de indicadores mensuráveis, supostamente objetiváveis e passíveis de comparação, serviu os propósitos de uma lógica de governação pelos números (Grek, Lawn, Lingard et al., 2009; Grek & Ozga, 2010; Lawn, 2011/2), que se disseminou nos vários patamares de governação da educação. Numa lógica pura de *accountability*, ao nível dos estabelecimentos escolares implementaram-se estratégias de visibilização dos níveis de performance, refletindo isso mesmo os rituais e cerimónias em torno da consagração da excelência. O direito do aluno ver reconhecido o “empenhamento em ações meritórias, designadamente o voluntariado em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido” (Lei n.º 51/2012, de 5 de dezembro), parece cada vez mais desfocado das prioridades educativas, sendo sintomáticas as atividades conducentes ao reforço do *ofício de aluno* (Perrenoud, 1994), centrado nas componentes cognitivas e no exercício autodisciplinado (e disciplinador) de obtenção dos melhores scores nas disciplinas científicas e técnicas do *core curriculum*, ou melhor, de uma versão do currículo indexado a *standards* reguláveis e mensuráveis através dos exames nacionais ou outras formas de avaliação estandardizadas. A centralidade dos exames no final de cada ciclo de ensino redirecionou o quotidiano pedagógico das escolas para o cumprimento de metas de desempenho académico dos alunos. A resolução de provas-tipo e a realização de simulações de situações de exame tornaram-se uma realidade em muitas escolas portuguesas, funcionando como um dispositivo de socialização numa cultura performativa e, simultaneamente, como um mecanismo estratégico de deteção atempada de todos aqueles alunos que poderão, eventualmente, pôr em causa a posição da escola num futuro *ranking*.

### **Fabricação da Imagem da Escola pelos Resultados: A Perspetiva dos Diretores**

Perante as pressões para a produção de resultados, as escolas e/ou agrupamentos têm vindo a adotar estratégias de *marketing* institucional com vista à projeção da sua imagem a nível local e nacional. Os bons desempenhos académicos dos alunos tornam-se, assim, o ingrediente fundamental da imagem de marca, uma espécie de produto útil mercadorizável, suscetível de gerar mais e melhores públicos, recursos e vantagens estratégicas no domínio da gestão de topo e do trabalho das lideranças curriculares e pedagógicas intermédias. A constante atualização dos *websites* das escolas passou a merecer maior atenção, pois constitui uma das principais formas de divulgação e comunicação, a par do desenvolvimento de projetos editoriais internos e externos à organização escolar. O ressurgimento dos anuários e a revitalização dos jornais escolares adquiriram nova centralidade como mecanismos de promoção das iniciativas das escolas e/ou agrupamentos, ao mesmo tempo que se expandiram as parcerias com a comunicação social local, no sentido de garantir espaços de divulgação. A cooptação da comunicação social reforça a estratégia publicitária e está bem patente nos testemunhos dos Diretores entrevistados:

Muito importante também, nessa imagem, todas as outras circunstâncias em que a escola aparece como um protagonista local relevante, isto é, cada vez que na comunicação social local, enfim, na ‘boca-a-boca’ a escola tem notoriedade por um prémio que ganhou, por um concurso que ganhou, por coisas que os seus alunos fizeram, isso sente-se depois que isso tem impacto, assim como naquilo que é. E aí sim há uma estratégia de promoção da imagem e de autopromoção que não é só da escola enquanto organização, é dos próprios alunos, dos próprios professores e dos trabalhos que fazem (Diretor de uma escola secundária).

De igual forma, a comunicação institucional como reforço da imagem e da identidade coletiva transparece nas preocupações de um dos Diretores entrevistados:

Uma das coisas que fizemos mais precocemente, logo no início do nosso trabalho, nomeadamente na direção da escola, foi criar veículos de comunicação próprios. Eu acho que isso tem tido uma importância estratégica muito relevante: a criação do jornal escolar que se mantém desde essa época e que aliás ele próprio ganhou 2-3 vezes o concurso de jornais escolares a nível nacional, do jornal Público, e menções honrosas e, ainda, outras atividades editoriais e, poucos anos mais tarde, um projeto muito importante — o anuário da escola. Tudo isso tinha como objetivos explícitos a criação de uma escola que precisa de se criar e de se recriar e de se reforçar permanentemente como organização, como coletivo, como identidade coletiva (Diretor de uma escola secundária).

Mais recentemente, a ampla publicitação dos resultados de acesso ao ensino superior em vários suportes comunicacionais vai no mesmo sentido de comprovar o sucesso da escola na concretização da sua missão de ensino, transparecendo frequentemente a ideia de que essa missão será tão mais eficaz quanto for capaz de impulsionar percursos posteriores de nível superior igualmente bem-sucedidos:

Devo dizer que quando saem os resultados de acesso ao ensino superior, por exemplo, nós publicitamos, sim! Fazemos questão de mostrar à escola e mostrar à comunidade os resultados do acesso que, no fundo, são o resultado do percurso académico dos alunos aqui dentro (Diretora de agrupamento de escolas 1);

Publicamos na nossa página da *internet* sempre que saem, por exemplo, as colocações no ensino superior... Nós fazemos questão de publicar e dar a nota dos cursos nos quais entraram/tiveram acesso mais alunos, ou seja, os resultados escolares são muito valorizados por nós no discurso e em pequenas práticas (Diretor da escola secundária 2);

As ações explícitas de focagem ao acesso ao ensino superior, do sucesso nos percursos no ensino superior – esta foi sempre uma estratégia deliberada de promoção da imagem da escola e de dizer: atenção, isto não é uma escola de ficar por aqui, pelo secundário, não nada disso. É uma escola que abre caminho para percursos académicos mais longos e para percursos académicos super bem-sucedidos e temos, de facto, exemplos de topo, de gente que tem notoriedade em termos nacionais e internacionais. Temos aqui ações de quase *marketing* institucional na construção e desconstrução das ideias relacionadas com a fatalidade do contexto (Diretor de uma escola secundária).

Ainda relacionado com a “qualidade” dos resultados, as distinções académicas são claramente assumidas como imagem de marca da escola, um ritual de consagração dos melhores alunos:

Não afixamos quadros, não afixamos nomes, mas falamos sobre isso e fazemos publicidade dos resultados (Diretora do agrupamento de escolas 1);

O quadro de excelência é bonito e para além de ser visualmente bonito, temos ali muitos alunos que orgulham a escola e que dão uma imagem muito boa da escola. Nós temos que projetar a escola no futuro, temos que fazer com que a escola seja uma referência hoje e que se projete no futuro e o quadro de excelência e todas as medidas de promoção, projeção da escola favorecem os alunos, mas arrastam a escola para a frente, é uma questão política e estratégica de política de escola (Diretor da escola secundária 2);

De manhã à noite, sempre que há um discurso junto dos alunos, sempre que temos oportunidade, valorizamos os resultados [...], ou seja, no discurso quer dos professores, quer do diretor da escola, estão sempre presentes os resultados escolares, mesmo que não sejam apenas os resultados académicos [...] Valorizo muito o quadro de excelência, a motivação que todos os dias incutimos nos alunos para chegarem ao quadro de excelência. O brio e a satisfação que me dá ver os alunos e pais e convidados chegarem à escola olharem para aquele quadro de excelência, que é um quadro notável com tantas notas e valores, é muito importante, isso reforça, digamos, o ego do diretor e acho que o ego das pessoas da escola. Não nos garante projeção externa e um dos grandes objetivos do diretor é que a escola que dirige seja reconhecida externamente como uma grande instituição e esse reconhecimento advém mais, assenta mais, nos resultados dos exames, nos resultados externos compatíveis, comparáveis com os resultados das homólogas (Diretor da escola secundária 2).

Como corolário, a publicitação dos *rankings* funciona como confirmação do lugar relativo da escola no cenário nacional, independentemente dos posicionamentos dos Diretores mais ou menos favoráveis à construção e divulgação pública das listas ordenadas das escolas:

Sempre que são publicados os *rankings* e os resultados escolares nós afixamo-los e tornamo-los públicos junto dos alunos, professores, bastante sublinhado, os resultados e a escola (Diretor da escola secundária 2).

De forma mais sofisticada, algumas escolas utilizam o sucesso dos alunos e antigos alunos como “cartão-de-visita” da escola:

Nós estamos inseridos num mercado educativo e a educação é também um bem escasso, um bem inesgotável e escasso, portanto nós, de facto, só podemos ser escola enquanto tivermos alunos e para termos alunos com tanta concorrência que há entre escolas, nomeadamente escolas vizinhas, nós temos que promover a escola valorizando o procedimento dos nossos ativos, valorizando precisamente os nossos alunos. Os nossos alunos são o melhor ‘cartão-de-visita’ da nossa escola, os nossos alunos são os melhores promotores da nossa escola. Promovem-na quando obtêm bons resultados, promovem-na nos sucessos em concursos nacionais, promovem-na quando dão o ar de uma escola sossegada, ordeira, onde convivem cidadãos em vez de jovens, mas projetam essa imagem de pessoas responsáveis, atentas, interventivas, disciplinadas. Eu acho que tudo isso promove a escola e capta mais alunos, é um círculo (Diretor da escola secundária 2);

Pessoas que tendo sido nossos alunos têm hoje posições profissionais, sociais, institucionais de destaque na sociedade, gente que tem notoriedade nas profissões que exerce e que tem percursos académicos, profissionais e pessoais de

grande valor e que hoje regularmente regressam à escola para fazer palestras e conferências (Diretor de uma escola secundária);

Os promotores da imagem da escola estão a ser (e foram) os próprios ex-alunos da escola, que produzem e reproduzem perante os seus familiares, os seus conhecidos, essa imagem da escola (Diretor de uma escola secundária).

A recente intensificação da participação das autarquias nas decisões educacionais vem exigir das organizações educativas um reposicionamento estratégico ao nível do espaço local. Assim a presença de representantes das escolas em vários eventos e iniciativas educativas e culturais começa a ser perspetivada pelas lideranças como sendo também um contributo para a projeção social do trabalho realizado:

A presença institucional da escola em ações externas, desde aquelas coisas mais simbólicas das cerimónias do aniversário dos bombeiros ou de uma coisa qualquer na câmara municipal, passou a fazer-se de forma sistemática e obrigatória. A escola estar presente, ser um ator relevante em termos locais e em dinâmicas que lhe são exteriores, isso também reforça muito a imagem institucional da escola. A escola ser convidada e estar presente vai gerar que, da próxima vez, volte a ser convidada e, naturalmente, vai-se passando daquilo que são as meras presenças de representação institucional, cerimonial, simbólica para presenças como participante, como ator em dinâmicas exteriores e que, depois, criam uma rede de contatos, de sinergias com a escola (Diretor de uma escola secundária).

Por fim, a promoção da imagem da escola vem sendo percebida como vital para a própria sedimentação da cultura organizacional (Torres, 2004) e, como tal, sustenta-se que deverá constituir um processo em contínua reconstrução:

A promoção de uma imagem não é apenas para fora, é também de uma autoimagem, é no fundo de uma identidade. Por exemplo, nesta altura, já é o plano de internacionalização da escola, os projetos Erasmus que estamos agora a lançar e que estão a dar um novo impulso às dinâmicas de internacionalização que a escola já tinha. Criamos um conceito e um conjunto de ações de *branding* e de *marketing* puro, de criação de uma marca, de criação de um símbolo, de um logótipo, de todo um conjunto de ações claramente com essas preocupações de criar uma imagem e introduzir aqui um elemento novo (Diretor de uma escola secundária).

O modelo de governação das escolas portuguesas consagrou na última década uma alteração significativa em termos políticos e que se traduziu na reintrodução de um modelo de liderança de natureza unipessoal (Diretor) em substituição de formas de gestão colegial, que vigoraram desde 1974 até 2008. Sem grande contestação (Torres, Palhares, Rocha & Lima, 2014), esta transformação do "rosto" da escola criou condições para que se tornassem mais visíveis as regras da *nova gestão pública* e de um modelo (parcelar) de *accountability*. Os compromissos assumidos pelo Diretor perante a escola e a comunidade local, formalizados no Projeto de Intervenção por altura da sua candidatura e a necessidade de cumprir os contratos celebrados com a administração central, tornam este líder refém de metas objetiváveis e mensuráveis, na maior parte dos casos relacionadas com o sucesso escolar dos alunos e com o nível de desempenho da instituição. Compreende-se, assim, que num cenário de declínio demográfico, de racionalização dos recursos e de competição entre escolas, as estratégias do Diretor se concentrem, também, na construção de uma imagem pública da instituição ancorada nos resultados académicos dos alunos. A comunicação social, responsável num primeiro momento pela publicitação dos resultados dos exames e dos correlativos *rankings* das escolas, surge

agora como um dos atores centrais de um (quase) mercado educacional, que ora regula a posição competitiva da escola no plano local e nacional, ora funciona como um espaço onde confluem episódios do quotidiano escolar e disputado pelas lideranças quando se trata de difundir boas práticas da instituição. Se considerarmos, por exemplo, algumas especificidades do sistema educativo francês, onde a “accountability is more present in discourse than in educational policy and its function is first of all rhetorical” (Dutercq, 2016, p. 145), mesmo assim, a “obrigação de resultados” e uma “legitimidade baseada na responsabilização” (Dutercq, 2015, p. 44) não deixam, do nosso ponto de vista, de poder explicar também, pelo menos em parte, a ação dos diretores portugueses.

## **Efeitos do *Marketing* Institucional sobre as Perspetivas dos Alunos**

A proximidade da escola em relação à residência da família constituiu durante muito tempo o critério prioritário de admissão dos alunos na escola portuguesa. Para ultrapassar este constrangimento muitas famílias exploravam estrategicamente a porosidade da lei de modo a poderem escolher a escola mais ajustada aos interesses do projeto de vida do seu educando. Com o figurino do agrupamento de escolas, organizado numa lógica sequencial dos ciclos de ensino, a questão da residência deixou de ser tão imperativa, muito embora não permitisse a livre escolha da instituição e do projeto educativo da mesma. Mais recentemente, a celebração dos contratos de autonomia das escolas com a administração central abriu espaço para que se negociassem critérios mais flexíveis de admissão dos alunos, sendo já visível, em muitas escolas e agrupamentos, a centralidade do mérito como critério de seleção.

Se o papel das famílias pode ser determinante na escolha da escola nos ciclos mais elementares de ensino, de um modo geral o mesmo não parece verificar-se quando estudamos as opções dos alunos do ensino secundário, tal como à frente observaremos (figura 2). É justamente na assunção de uma autonomia relativa destes jovens na definição de áreas de interesse científico-humanísticos e no subsequente percurso de vida que ancoramos a nossa abordagem: como vimos no ponto precedente, o Diretor emerge como um ator-chave na articulação das orientações políticas no contexto local, governando e comunicando no sistema de ensino através de indicadores de desempenho; por sua vez, os alunos do ensino secundário (10º a 12º anos de escolaridade) ressurgem como sujeitos-alvo das políticas educativas, sendo incentivados a dar o seu melhor em prol do seu futuro, mas também da instituição, sobretudo na obtenção de bons resultados nos exames nacionais de fim de ciclo e decisivos para o acesso ao ensino superior. A distinção dos melhores alunos em rituais e celebrações públicas funda-se nos princípios meritocráticos tradicionais (capacidades ou aptidões mais esforço) e consagra um referencial do trabalho pedagógico e educativo da instituição, sendo esta cada vez mais carente de públicos performativos que a projetem e lhe assegurem a sobrevivência no mercado educacional. Como a seguir mostraremos, a voz dos estudantes, em complementaridade com a dos Diretores, faz transparecer o papel socializador da instituição na difusão de uma dada cultura meritocrática, bem como do reconhecimento que dela fazem na definição dos seus percursos escolares.

### **A Escolha de Escola**

A definição atempada do projeto de vida parece ser determinante para traçar o percurso escolar e profissional dos estudantes, particularmente daqueles que obtêm elevados desempenhos académicos. Quer os resultados dos inquéritos por questionário, quer os dados das entrevistas individuais e *focus group* apontam para a importância conferida pelos alunos à prévia preparação das suas carreiras, o que vem de encontro aos resultados do estudo realizado em França por Dutercq & Daverne (2009), não sendo, por isso, de rejeitar a hipótese de que a escolha da escola, sobretudo no ensino secundário, constitui uma opção estratégica. Quando questionamos os alunos sobre as três

principais razões que presidiram à escolha da escola que frequentavam no ensino secundário, as suas respostas fizeram emergir sobretudo razões de índole performativa, prospetiva e pedagógica (cf. figura 2), tal como demonstraram estudos preliminares que realizamos no âmbito desta problemática (Palhares & Torres, 2015).

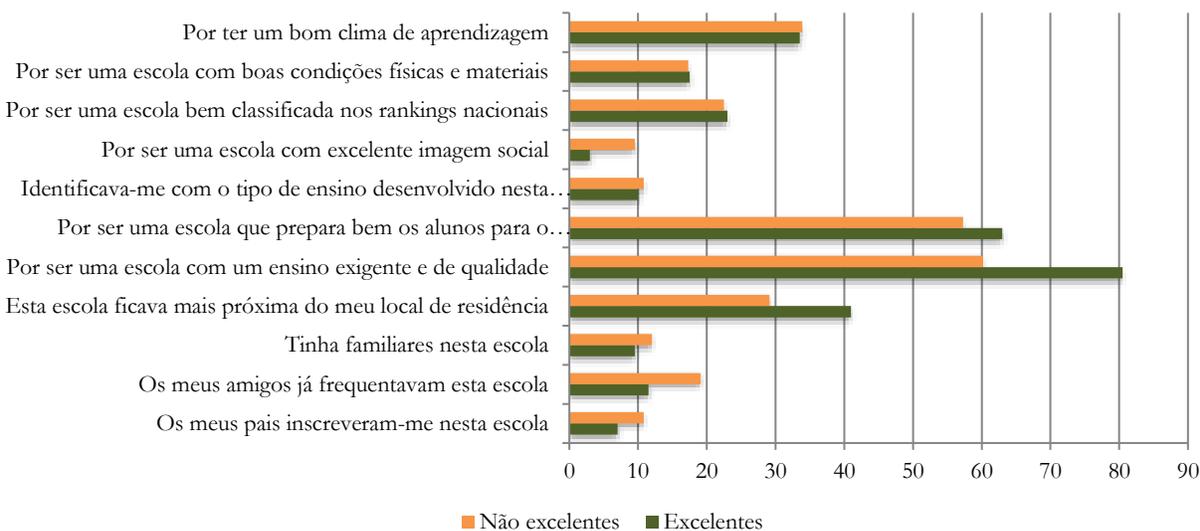


Figura 2. Razões da escolha da escola

Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de 4 escolas (2013/2014)

As respostas mais consistentes sublinharam a necessidade de a escola ter um ensino exigente e de qualidade, preparar bem os alunos para o ensino superior e possuir um bom clima de aprendizagem, não obstante as duas primeiras razões serem mais aduzidas pelos alunos com desempenhos excelentes. Não menos importante, a proximidade do local de residência parece constituir, também, para estes últimos alunos uma razão a considerar, podendo esta escolha estar associada a um clima de estabilidade emocional propício à sua performance académica. Por outro lado, os alunos não pertencentes ao grupo dos excelentes, não valorizando estas escolhas com a mesma intensidade e convicção, acrescentaram diferenças de natureza relacional, convival e simbólica.

Os dados da figura anterior projetam, à primeira vista, um cenário algo dissonante em relação à perspetiva dos Diretores sobre a fabricação de uma imagem de escola e a sua importância no (quase) mercado educacional português. De facto, do elenco das razões apresentadas, aquela que se revelou menos explicativa para a escolha da escola foi justamente a que equacionava a “excelente imagem social” da instituição. Igualmente o lugar que esta ocupava nos *rankings* nacionais parece não ter congregado as preferências de primeira ordem dos alunos inquiridos: surge como a quinta razão mais invocada, mas denotando diferenças irrelevantes entre alunos excelentes e não excelentes, sem significância estatística se considerarmos as variáveis género e classe social, muito embora a frequência da escola 1, e mesmo da escola 2, introduza uma distinção clara nas preferências dos alunos.

A suposta dissonância pode, afinal, ser mais aparente do que real, sendo talvez mais reveladora de um mercado educacional ainda inconsistente, mas que paulatinamente vai desenvolvendo articulações entre os diversos elementos que o compõem. Parece evidente que para

os Diretores o *marketing* institucional deverá ter nos resultados dos exames uma alavanca para a promoção da imagem da escola e da consequente captação de alunos; por sua vez, para estes e para as famílias, a procura de uma escola com um ensino exigente e de qualidade e que lhes garanta uma boa preparação para o ensino superior (leia-se possibilidade de aceder aos cursos socialmente mais prestigiados) funciona como uma projeção ancorada nos efeitos de representações socialmente construídas a partir do lugar relativo da instituição na rede escolar e da identificação com as experiências sociais partilhadas nas várias redes de interconhecimento.

Procurando ensaiar uma aproximação ao espaço social subjacente à escolha da escola, realizamos uma análise factorial das correspondências múltiplas (MCA) com recurso ao *software IBM SPSS Statistics* (v. 24.0), cujo *plot* resultante do procedimento *optimal scaling* poderá ser observado na figura 3. Decidimos reter três dimensões, tendo, a partir dos respetivos *scores*, apurado três *clusters* que projetamos no plano 1\*2 da MCA, na medida em que este propicia uma maior segmentação, e correlativas pistas de leitura, sobre as razões que presidiram à escolha da escola entre os alunos estudados. Neste sentido, neste *plot* cruzam-se duas dimensões que designamos por “disposições escolares e escolha de escola” (dimensão 1) e “efeito-escola” (dimensão 2), com uma inércia respetiva de 0,173 e 0,132. A contribuição do primeiro eixo tende a enfatizar uma escolha de escola orientada por critérios de performatividade, em oposição a uma escolha justificada por motivos pragmáticos e de sociabilidade. A discriminação propiciada pelo eixo 2 põe em destaque a especificidade das escolas cujas dinâmicas educativas se afastam, ou não se focam, das lógicas inerentes à produção de resultados.

Deste exercício analítico resultaram em complementaridade três *clusters*, sintetizando-se as razões da escolha da escola do seguinte modo: i) *cluster 1* (49,8%) – escola que propicia uma boa preparação para o ensino superior, com um ensino exigente e de qualidade, bem posicionada nos *rankings*, frequentada por alunos provenientes de várias condições socioeconómicas, sendo de destacar os progenitores pertencentes aos profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), isto é, pais que exercem profissões tendo por base escolaridades superiores. As duas escolas (escola 1 e escola 2) incluídas neste *cluster*, atraindo, sobretudo, alunos de classe média e média-alta (mais de 50% dos alunos enquadram-se nos estratos PTE e EDL), estão genericamente abertas à diversidade cultural e social, pelo que os resultados académicos não são diretamente associados ao patamar mais elevado da escala; ii) *cluster 2* (26,7%) – as escolhas mais identificadas neste *cluster* reportam-se à proximidade da escola em relação à residência e ao facto de terem sido os pais a tomar a decisão da matrícula nesse estabelecimento. É a escola 3 a que mais se encaixa neste perfil, sendo, aliás, entre as estudadas, a que apresenta uma composição social mais concentrada nas duas classes sociais mais favorecidas. O desempenho académico dos alunos alocados neste *cluster* é semelhante ao observado no *cluster 1* no que concerne às classificações no escalão 18-20 valores (numa escala de 0 a 20 valores); iii) *cluster 3* – por se identificarem com o tipo de ensino ministrado na escola, pela reputação e ambiente da escola, pelo facto de aí terem amigos, os alunos que compõem este *cluster* tendem a frequentar a escola 4, uma escola que socialmente acolhe classes médias baixas e classes populares, com desempenhos académicos a que correspondem os pontos mais baixos da escala em uso.

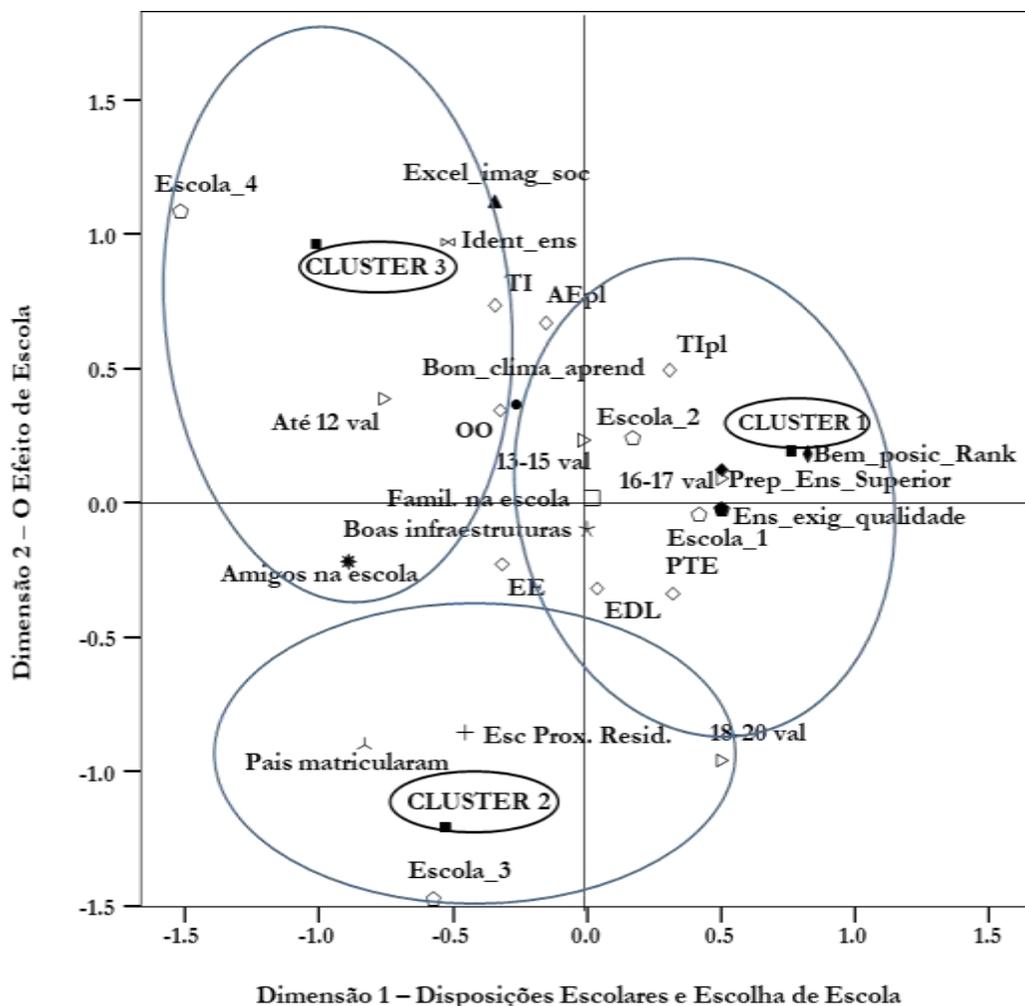


Figura 3. Configuração da escolha de escola

*Legenda:* “Razões para a escolha da escola” – [◆] Número do Cluster (Cluster 1, Cluster 2, Cluster 3); [◇] Indicador Socioprofissional Familiar de Classe (EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores Independentes; TIpl – Trabalhadores Independentes Pluriativos; EE – Empregados Executantes; OO – Operários; AEpl – Assalariados Executantes Pluriativos); [□] Escola Secundária do estudo de caso (Escola 1, Escola 2, Escola 3); [▷] Média das classificações no Ensino Secundário, escala de 0 a 20 valores (Até 12 valores; 13-15 valores; 16-17 valores; 18-20 valores); [■] Por ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior; [♦] Por ser uma escola bem posicionada nos rankings nacionais do ensino secundário; [●] Por ser uma escola com um bom clima de aprendizagem; [▲] Por ser uma escola com uma excelente imagem social; [★] Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais; [◆] Por ser uma escola com um ensino rigoroso e de qualidade; [★] Os meus amigos já frequentavam esta escola; [□] Tinha familiares matriculados nessa escola; [▷] Por me identificar com o tipo de ensino ministrado nessa escola; [⋈] Os meus pais matricularam-me nessa escola; [⊕] Esta escola estava próxima do meu local de residência.

### A Agenda Política e os Ideais de Excelência

A valorização da agenda dominante no que diz respeito à qualidade e à exigência é reforçada pelos estudantes quando se posicionam em relação às lógicas de funcionamento do ensino secundário. A avaliação positiva que fazem da implementação de formas de distinção e da criação de cursos profissionalizantes, a par dos cursos do ensino regular, parece não encontrar no estatuto académico dos alunos um fator estatisticamente diferenciador. A homogeneidade nas apreciações

dos alunos, independentemente dos níveis de desempenho académico, poderá indiciar a força da cultura escolar no processo de socialização destes jovens. É notória a incorporação do ideário da excelência e a identificação com alguns dos atuais dispositivos de regulação da educação, ilustradas pela apreciação positiva da existência dos *rankings* e da realização de testes e provas intermédias de acordo com o modelo de exames concebido pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) em coordenação com o Ministério da Educação português (cf. quadro 2). Com efeito, os estudantes das quatro escolas investigadas reconhecem a importância dos exames nacionais enquanto mecanismos que, na sua perspetiva, contribuem para a reposição da justiça avaliativa, conforme sugerem os excertos abaixo selecionados:

Eu acho que é bom ter objetivos, se nós não tivéssemos o objetivo de fazer exames se calhar não nos preparávamos tanto. Estaríamos a aprender na mesma, mas acho que é bom termos um objetivo e a escola tem esse objetivo de nos preparar melhor para o exame e se calhar aprendemos mais, aprendemos melhor, portanto eles estão com aquele objetivo assim como nós (Testemunho de um aluno excelente);

Ter um exame tem as suas vantagens, a pressão excessiva. Ficamos demasiado focados e depois se calhar isso não é benéfico para a nossa própria pessoa, mas apesar de tudo torna o ensino mais justo, o exame é igual para todos, é corrigido da mesma forma para toda a gente (Testemunho de um aluno excelente).

#### Quadro 2

*Avaliação dos aspetos que caracterizam o ensino secundário* (1 = Muito Negativo e 5 = Muito Positivo)

Enunciados	Excelentes (n=200)		Não excelentes (n=813)	
	Média	Std.Dev	Média	Std.Dev
Importância atribuída aos exames nacionais	3,01	1,299	3,40	1,283
Constituição de turmas de nível	3,05	1,115	3,02	1,065
Implementação de formas de distinção	3,90	1,022	3,47	1,088
Promoção da competitividade entre alunos e turmas	3,07	1,134	3,05	1,055
Existência de <i>rankings</i> das escolas	3,37	1,201	3,47	1,112
Aumento da carga horária das disciplinas	3,28	1,238	2,85	1,209
Realização de testes e provas intermédias de acordo com o modelo do IAVE	3,69	1,182	3,43	1,193
Pressão para o ingresso no ensino superior	2,70	1,195	3,10	1,210
Criação de cursos profissionalizantes a par dos cursos	3,73	1,104	3,62	1,028

Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de 4 escolas (2013/2014)

A interiorização de uma ética alicerçada na exigência, no mérito e na excelência parece estar fortemente conectada com o longo processo de socialização na cultura escolar, já que, quando indagamos os alunos sobre os fatores que mais influenciam o seu desempenho acadêmico, constatamos a valorização das dimensões intra-escolares e, num segundo plano, as dimensões individuais reportadas ao esforço e dedicação aos estudos (cf. quadro 3). Aos olhos dos alunos o sucesso acadêmico, e particularmente a excelência, parecem associar-se à sala de aula e ao clima pedagógico da escola, aspetos bem secundados pelo modo de organização e pelo projeto educativo da instituição. Porém, esta centralidade dos resultados atribuída à escola ilude outros fatores de natureza cultural e social que há muito a literatura sociológica se encarregou de comprovar e cujas conexões já atrás indicamos aquando do debate sobre a escolha da escola. Não obstante o esforço e a dedicação do aluno ter sido um dos aspetos mais apontados, tal não deixa de sublinhar uma dimensão individual escolocentrada, como se os quotidianos escolares não se prolongassem para além das temporalidades escolares e se em torno destas não coexistissem outros espaços e tempos no apoio e no desenvolvimento de estratégias de sucesso (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013; Palhares, 2014b). Contrapondo as respostas dos alunos em função dos dois grupos estudados (excelentes e não excelentes), as diferenças que emergem não chegam para desestruturar o olhar acima traçado. As diferenças significativas obtidas através do teste *Mann-Whitney* indiciam apenas uma certa desfocagem do papel determinante do indivíduo (alunos excelentes) para sugerir que a excelência académica também se constrói amparada em outras estruturas e contextos de apoio educativo (alunos não excelentes).

### Quadro 3

*Aspetos importantes na promoção da excelência* (1 Nada importante; 5 Muito importante)

	<b>Exc.</b> (n=200)	<b>N. Exc.</b> (n=813)	<b>U</b>
A qualidade dos professores(as)	4,72	4,56	72269,5 *
O clima pedagógico da escola	4,39	4,29	74650,5 †
As origens sociais e culturais dos alunos(as)	2,30	2,40	78478,0
A composição da turma	3,63	3,68	78262,5
A organização da escola	4,10	4,16	78259,5
O estilo de direção e gestão da escola	3,93	4,01	77086,5
As características intelectuais dos alunos(as)	3,70	3,46	71419,5 *
As condições físicas e materiais da escola	3,85	3,94	76840,0
O projeto educativo da escola	4,03	4,10	78219,5
O envolvimento dos pais/encarregados de educação	3,45	3,60	74935,5 †
A participação em clubes, projetos e atividades extracurriculares (na escola)	2,86	3,28	63616,5 ***
O esforço e a dedicação individual do aluno(a) no estudo e nas aulas	4,69	4,35	60413,5 ***
O apoio ao estudo em explicações e centros de estudo (fora da escola)	3,00	3,29	68619,5 **
O envolvimento dos alunos em atividades fora da escola (desporto, música ...)	3,49	3,50	79988,5

Legenda: † $p < .10$ ; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de 4 escolas (2013/2014)

## Conclusão

Como ficou evidente neste texto, uma das estruturas organizativas mais importantes na explicação dos modos de funcionamento da escola pública portuguesa atual é o gestor unipessoal, designado de diretor na legislação em vigor. A reemergência da figura do diretor na história dos modelos de administração das escolas, se contada após a revolução democrática de 1974 até ao presente, pode ser relacionada: com a crescente erosão democrática na sociedade em geral e a concomitante ritualização dos processos de participação política, cívica e educativa; com a descrença que se foi sedimentando em relação aos discursos da autonomia (cada vez mais vazios e retóricos); com a neotaylorização do trabalho docente, despojado de tempos e espaços de criatividade, colegialidade, reflexividade crítica e possibilidade de participação qualificada nas decisões mais expressivas; com a obsessão dos resultados mensuráveis que criou uma avaliocracia sem precedentes; com uma certa aceitação apática que transformou o diretor numa “autoridade cuja legitimidade advém agora da revalorização neoliberal do *direito a gerir* — direito este, por sua vez, apresentado como altamente convergente com a ideia neoconservadora que vê a gestão como uma espécie de *tecnologia moral* ao serviço de uma nova ordem social, política e económica” (Afonso, 2010, p. 21).

Neste contexto, para além do que está previsto na legislação que reforça a centralidade do diretor (órgão de gestão), são as próprias representações sociais que exigem dele a prestação de contas e a eventual responsabilização das suas decisões, perante o Estado, a sociedade e a comunidade educativa (professores, pais, alunos, funcionários, *stakeholders*...). Podemos considerar que no sistema educativo português coexistem hoje, em diferentes estágios de consolidação e desenvolvimento, alguns modelos de *accountability*, como é o caso do modelo que estrutura o trabalho da A3ES (*Agency for Assessment and Accreditation of Higher Education*), e que, na nossa perspetiva, poderia ser considerado um exemplo de *hard accountability*, ou o caso do modelo que corresponde ao (impropriamente) designado Sistema de Avaliação Externa das Escolas (*System of External School Evaluation*), e que poderia ser entendido como um exemplo de *soft accountability*. Por outro lado, e com algumas conexões indiretas com este último modelo, existem também *partial forms of accountability*. Com efeito, “regarding the issue being analysed, and bearing the Portuguese educational reality in mind, the first observation we must consider is the existence of models which are still unfinished or are being built that seek to integrate and combine, in a more or less explicit manner and with varying degrees of consistency, the three dimensions of accountability: evaluation, answerability and enforcement. For this reason the presence of what is referred to above as partial forms of accountability is more evident, that is those actions or procedures that refer only to some dimensions of a model” (Afonso, 2014, p. 128).

No que diz respeito mais especificamente ao objeto deste texto, podemos dizer que “standardised exams and tests (national or international), although they are often valued as being (or having the potential to be) at the basis of a model or system of accountability, have not actually been more than a dimension of answerability, that is, an act or a partial form of accountability. Likewise we can consider school rankings, which follow from the national exams, as also being a partial form of accountability (in this case driven by civil society and the market), propelled, in a decisive way in the Portuguese case, by some important (private) media bodies and politically conservative sectors (Afonso, 2014, p. 131). Na construção da excelência escolar baseada em resultados académicos mensuráveis, e dada a centralidade do diretor das escolas ou agrupamento de escolas, estamos também perante uma *forma parcelar de accountability* (*managerial accountability*) que não deixa de ter relação com outras formas parcelares, como a que é exigida pela sociedade civil (*social accountability*)

ou, mais congruente com os dados empíricos apresentados neste artigo, a que é indutora da escolha das escolas pela publicitação dos desempenhos dos seus melhores alunos (*marketing accountability*).

Os alunos e os responsáveis pela gestão dos estabelecimentos de ensino são os protagonistas de uma nova realidade educativa, a que chamámos neomeritocrática. As ações destes atores centrais convergem conjuntamente e reforçam-se mutuamente. Dito de outro modo, o desempenho e sucesso académico de alguns (alunos) é altamente funcional para um sistema educativo cujos gestores institucionais (diretores) assumem intencionalmente o reconhecimento do mérito como uma das estratégias de gestão das diferenças e das desigualdades. Porque se trata de uma escola pública, complexa em termos organizacionais e plural nos seus públicos e nos seus mandatos. Poderemos agora, numa síntese provisória, pôr em confronto o desígnio da realização de um *mínimo cultural comum* e, simultaneamente, a (utopia) da valorização da *pluralidade de excelências* (expressos nas *Propositions por l'enseignement de l'avenir* de que Pierre Bourdieu foi relator em meados dos anos 80), com a evolução da realidade educacional portuguesa pós-revolução democrática. Nas últimas décadas, investimos muito no acesso à escolaridade básica para todos, mas continuam por alcançar muitos dos objetivos para uma maior equidade no sucesso e na continuidade dos percursos escolares. Ao mesmo tempo, porém, a sociedade tende a aceitar sem resistências visíveis a seletividade crescente (neomeritocrática) do ensino secundário. É este nível de ensino (também recentemente tornado obrigatório) que volta a ser o lugar institucional da construção da excelência (unidimensional), protelando, por muitas décadas de incerteza, a inscrição na agenda política do reconhecimento, mais justo e democrático, de uma *pluralidade de excelências*.

## Referências

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13-30.
- Afonso, A. J. (2014). The emergence of accountability in the Portuguese education system. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 125-132.
- Arriscado Nunes, J., Matias, M., Costa, S., Jesuino, J. C., Carvalho, S., & Diego, C. (2003). "Public Accountability": The Portuguese 'landscape'. *Oficina do CES*, 198, 1-46.
- Ball, S. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23. <https://doi.org/10.1007/BF03219719>
- Baroutsis, A. (2016). Media accounts of school performance: Reinforcing dominant practices of accountability. *Journal of Education Policy*, 31(5), 567-582. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1145253>
- Blackmore, P. (2016). *Prestige in academic life. Excellence and exclusion*. London; New York: Routledge.
- Cortesão, L. (Coord.), Stoer, S., Antunes, F., Araújo, D., Macedo, E., Magalhães, A., ... Costa, A. (2007). *Na girândola de significados. Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: Livpsic.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2013). *Xplika internacional. Panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Daverne, C., & Dutercq, Y. (2008). L'implication des responsables d'établissement dans la formation scolaire des élites. *Education et Sociétés*, 1(21), 33-47. <https://doi.org/10.3917/es.021.0033>
- Daverne, C., & Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris: PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.daver.2013.01>
- Dench, G. (Ed.) (2006). *The rise and rise of meritocracy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Derouet, J.-L., Normand, R., & Pacheco, R. (2015). La modernización del sistema educativo en

- Francia: La nueva gestión pública entre la afirmación del Estado y la gobernanza descentralizada. *Educação e Sociedade*, 36(132), 723-741. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152583>
- Despacho Normativo n.º 13173-C/11 de 30 de setembro. *Diário da República*, nº189/11 – II.ª Série. Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 102/90 de 12 de setembro. *Diário da República* nº211/90 – I.ª Série. Ministério da Educação.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche & Formation*, 78(1), 35-50. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2387>
- Dutercq, Y. (2016). Accountability, una caja de herramientas, no una política: El caso del sistema educativo francés. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 145-169.
- Dutercq, Y., & Daverne, C. (2009). Les parcours composites de l'élite lycéenne. Comment se préparer pour un monde incertain? *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(42), 17-37. <https://doi.org/10.3917/lsdle.424.0017>
- Dutercq, Y., & Maroy, C. (2014). Le développement des politiques d'*accountability* et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation. Introduction. *Education Comparée*, 11, 7-27.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Educational Policy*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grek, S., & Ozga, J. (2010). Governing education through data: Scotland, England and the European educational policy space. *British Educational Research Journal*, 36(6), 937-952. <https://doi.org/10.1080/01411920903275865>
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., Ozga, J., Rinne, R., Segerholm, C., & Simola, H. (2009). National policy brokering and the construction of the European education space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, 45(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/03050060802661378>
- Hardy, I. (2015). Data, numbers and accountability: The complexity, nature and effects of data use in schools. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 467-486. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1066489>
- Lawn, M. (2011/2). 'Voire' comme l'état: La gouvernance contemporaine de l'éducation en Angleterre. *Éducation et Société*, 28, 65-76. <https://doi.org/10.3917/es.028.0065>
- Lei n.º 51/12 de 5 de dezembro. *Diário da República* nº 172/12 – I.ª Série. Assembleia da República.
- Magalhães, A., & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia: Profedições.
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (Eds.) (2016). *Elite education. International perspectives*. London & New York: Routledge.
- McNamee, S., & Miller Jr., R. (2004). *The meritocracy myth*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Meuret, D. (2012). Les effets de la régulation par les résultats (accountability) sur les politiques d'éducation aux États-Unis. *Education et Sociétés*, 30(2), 75-87. <https://doi.org/10.3917/es.030.0075>
- Michaud, Y. (2009). *Qu'est-ce que le mérite?* Paris: Bourin Éditeur.
- Nedbalová, E., Greenacre, L., & Schulz, J. (2014). UK higher education viewed through the marketization and marketing lenses. *Journal of Marketing for Higher Education*, 24(2), 178-195. <https://doi.org/10.1080/08841241.2014.973472>
- Palhares, J. A. (2014a). A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português* (pp. 5-26). Lisboa: Mundos Sociais.
- Palhares, J. A. (2014b). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens

- distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, 1, 71-102.
- Palhares, J. A., & Torres, L. L. (2015). School governance and academic excellence: The representations of distinguished students in an annual award of excellence. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 11, 277-292. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-palh>
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF Éditeur.
- Quaresma, L. (2010). Da escola pública ao colégio privado: Entre a homogeneidade perdida e a homogeneidade reivindicada. *Sociologia da Educação. Revista Luso-Brasileira*, 2, 72-101. Retrieved from: [http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev\\_sociologia\\_edu.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_sociologia_edu.php?strSecao=input0)
- Tenret, É. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2014). A ritualização da distinção académica: O efeito cultura de escola. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português* (pp. 33-56). Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa* (São Paulo, FE/USP), 41, Número especial, 1419-1438. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>
- Torres, L. L., Palhares, J. A., Rocha, C., & Lima, L. C. (2014). Le Directeur: modèle de gestion et de leadership dans l'école publique portugaise. In J.-L. Derouet & R. Normand (Dir.), *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (pp. 195-217). Louvain-La-Neuve: Academia-L'Harmattan s.a.
- Van Zanten, A., Ball, S., & Darchy-Koechlin, B. (Eds.) (2015), *Elites, privilege and excellence. The national and global redefinition of educational advantage*. New York and London: Routledge.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Resende, J. (2013). Forced to deal with the future: Uncertainty and risk in vocational choices among Portuguese secondary school students. *Sociological Review*, 61, 745-768. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12083>
- Ward, S. C. (2012). *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education*. New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203133484>

## Sobre os Autores

### Leonor Lima Torres

Universidade do Minho

[leonort@ie.uminho.pt](mailto:leonort@ie.uminho.pt)

<http://orcid.org/0000-0003-4316-4462>

Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação da mesma Universidade. Socióloga e Doutora em Educação, área de conhecimento em Organização e Administração Escolar. Áreas de interesse: cultura organizacional, liderança, excelência escolar, administração escolar, sociologia da educação.

**José Augusto Palhares**

Universidade do Minho

[jpalthares@ie.uminho.pt](mailto:jpalthares@ie.uminho.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-9494-1826>

Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigador integrado do Centro de Investigação em Educação da mesma Universidade. Sociólogo e Doutor em Educação, área de conhecimento em Sociologia da Educação. Áreas de interesse: sociologia da educação, educação não-formal e informal, sociologia da juventude, excelência escolar, administração escolar.

**Almerindo Janela Afonso**

Universidade do Minho – Uminho

[ajafonso@ie.uminho.pt](mailto:ajafonso@ie.uminho.pt)

<https://orcid.org/0000-0001-9879-5814>

Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigador integrado do Centro de Investigação em Educação da mesma Universidade. Sociólogo e Doutor em Educação, área de conhecimento em Sociologia da Educação. Áreas de interesse: sociologia da educação, políticas públicas, políticas de avaliação, accountability em educação.

## **Sobre os Editores**

**Almerindo Janela Afonso**

Universidade do Minho – Uminho

[ajafonso@ie.uminho.pt](mailto:ajafonso@ie.uminho.pt)

<https://orcid.org/0000-0001-9879-5814>

Sociólogo, Doutor em Educação, Professor Associado (com tenure) da Universidade do Minho/Portugal e pesquisador do Centro de Investigação em Educação (CIEEd). É coordenador da especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa do doutoramento em Ciências da Educação, foi diretor do Departamento de Ciências Sociais da Educação, membro do Conselho Nacional de Educação e Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

**Geovana Mendonça Lunardi Mendes**

Universidade do Estado de Santa Catarina

[geolunardi@gmail.com](mailto:geolunardi@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>

Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina(UDESC). É vice-presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). É editora associada da Revista Brasileira de Educação, da Revista Brasileira de Educação Especial e da Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.

**Dossiê Especial**  
**Políticas de Administração e Gestão em Países da Lusofonia**

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 134

15 de octubre 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez,**

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Molly Ott, Scott Marley, Iveta Silova**, (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts, Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University