

A agenda e o discurso da qualidade em educação: Os limites da participação democrática nas escolas do Brasil e de Portugal

Agenda and discourse of quality of education: The limits of democratic participation in schools in Brazil and Portugal

Agenda et discours sur la qualité dans le domaine de l'éducation: Les limites de la participation démocratiques dans les écoles au Brésil et au Portugal

Altamiro Braga* & Leonor Torres

CIEd, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Resumo: O presente artigo expõe os principais resultados da pesquisa de doutoramento em ciências da educação, especialização em sociologia da educação e políticas educativas. Ancorada numa abordagem qualitativa, a investigação se desenvolveu através do estudo de caso de duas escolas públicas brasileiras e um agrupamento de escolas em Portugal. O objetivo da pesquisa pautou-se em analisar os limites da participação democrática através da presença do discurso da qualidade em educação. Para além da vasta análise documental, realizaram-se entrevistas e inquéritos por questionário aos/às professores/as e gestores/as das escolas tomadas como estudo de caso com o objetivo de explorar suas relações com o discurso da qualidade e as interferências nas possibilidades de participação democrática das escolas. Os resultados apontam para uma intensa influência das resoluções dos poderes públicos do Brasil e de Portugal, sob a égide do discurso da qualidade, no processo de racionalização e burocratização da vida escolar. As escolas apresentam investidas para a garantia de qualidade em educação que, com efeito, imputam à docência e à escola um ritmo industrial de trabalho, aprofundando a limitação da participação democrática nos rumos da escola, prevalecendo a escola para o trabalho de execução de tarefas e alcance de resultados de qualidade.

Palavras-chave: educação, qualidade, burocracia, racionalização, participação

* **Correspondência:** bragaaltamiro@gmail.com

Abstract: The present article exposes the main results of the doctoral research developed within the educational sciences, specifically in the area of sociology of education and educational policies. Based on the qualitative research context, the investigation was developed through a case study of two Brazilian state schools and a school cluster located in Portugal with the aim of analyzing the limits of democratic participation through the presence of the discourse of quality in education. In addition to the extensive documentary analysis, interviews and questionnaire surveys were carried out with teachers and principals, taken as a case study, with the aim of exploring their relationship with the discourse of quality and the interference in the possibilities of democratic participation of schools. The results point to an intense influence of the resolutions of the public authorities of Brazil and Portugal, under the aegis of the quality discourse, in the process of rationalization and bureaucratization of school life. Schools have invested in quality in education that, in effect, attribute to teaching and school an industrial rhythm of work, deepening the limitation of democratic participation in the course of the school, prevailing the school for the work of performing tasks and achieving quality results.

Keywords: education, quality, bureaucracy, rationalization, participation

Resumé: L'article présente les principaux résultats de la recherche doctorale en sciences de l'éducation, spécialisation en sociologie de l'éducation et des politiques éducatives. Ancrée dans une approche qualitative, l'enquête a été développée à travers l'étude de cas de deux écoles publiques brésiliennes et un *school cluster* au Portugal. L'objectif était basé sur l'analyse des limites de la participation démocratique à travers la présence du discours de la qualité dans l'éducation. En plus de l'analyse documentaire approfondie, des entretiens et des enquêtes par questionnaire ont été menés auprès d'enseignants et de directeurs d'école, pris comme étude de cas, dans le but d'explorer leur relation avec le discours de la qualité et son interférence dans les possibilités de participation démocratique des écoles. Les résultats indiquent une influence intense des résolutions des autorités publiques du Brésil et du Portugal, sous l'égide du discours de la qualité, dans le processus de rationalisation et de bureaucratization de la vie scolaire. Les écoles présentent des tentatives d'assurer la qualité de l'éducation qui, en effet, imposent à l'enseignement et à l'école un rythme de travail industriel approfondissant la limitation de la participation démocratique, prévalant l'école pour le travail d'exécution des tâches et de l'obtention de résultats de qualité.

Mots-clés: éducation, qualité, bureaucratie, rationalisation, participation

Introdução

Este artigo aborda os efeitos da configuração burocrática e do discurso da qualidade em educação enquanto meios que dificultam as possibilidades de participação democrática (Lima, 2011) dos/as professores/as nas escolas. A racionalidade burocrática nos sistemas educativos,

partindo de esferas do global para o local nas sobreposições das políticas educativas (Ball, 2004), é reforçada pelo discurso de qualidade em educação que se faz presente na gestão dos espaços escolares (Lima, 2018) e nas investidas em exames e avaliações (Estêvão, 2013).

A racionalidade burocrática (Weber, 1993) que regula o funcionamento das escolas, aqui delimitadas enquanto organizações educativas (Lima, 2011), imputa um ritmo fabril ao ambiente educativo e ao trabalho dos/as professores/as, e evidencia a face da escola enquanto organização formal muito envolvida com os números, sistemas de avaliação de qualidade (Estêvão, 2013), prestação de contas aos poderes centrais (Afonso, 2001) que gerenciam a educação e pouco conectada com as possibilidades de participação para a construção coletiva da escola.

O contexto da prestação de contas supracitado envolve o campo de discussão desenvolvido por Afonso (2001) no que toca à lógica de *accountability* que muito intensamente imputa à escola um padrão organizacional de responsabilização através do controle por resultados. A literatura produzida no campo da sociologia da educação, sobretudo em Portugal, aponta para a crescente realidade de corrida por pódios e certo escalonamento das escolas de qualidade e plenas de sucesso acadêmico (Torres, 2017).

Em Portugal, os agrupamentos de escolas, forma de organização inexistente no Brasil, se caracterizam por um conjunto de escolas envolvidas no modelo de gestão liderado por uma escola central. Neste sentido, as tomadas de decisão partem da escola sede, que centraliza a dinâmica administrativa das demais escolas que fazem parte do seu núcleo (Lima & Torres, 2020). Esta política de organização das escolas portuguesas expressa uma natureza racionalizadora e burocrática de administração da rede escolar, evidenciada por estudos recentes (Lima, 2018; Lima & Torres, 2020; Lírio, 2010; Neto-Mendes, 2018) que apontam o quão ásperas se tornaram as relações que buscam a participação em seus ambientes neste contexto racionalizador. Este panorama de organização alimenta os cenários de uma gestão vertical, pouco envolvida na participação democrática nos rumos da escola e que apresenta foco intenso sobre resultados e controle de qualidade (Afonso, 2007).

No Brasil, a organização da educação está estabelecida através de vínculos entre os poderes federal, estadual e municipal. Numa perspectiva geral, a legislação da educação nacional parte do poder federal, mas propõe autonomias administrativas aos poderes dos estados e municípios, o que permite, em uma realidade territorial continental, a adição de particularidades regionais à gestão da educação. Por outro lado, as escolas são geridas por processos particulares, com seus projetos educativos elaborados dentro de suas realidades e ausentes de vínculos com outras escolas, ao contrário dos agrupamentos de escolas em Portugal.

A participação democrática (Lima, 2014) se apresenta como um importante esteio para a condução orgânica da escola, plena de pluralidades, opiniões e múltiplas representações. Neste sentido, e para efeitos de justiça na educação (Estêvão, 2012), a construção coletiva da escola

passa pelo aprofundamento da democracia e da democracia radical (Lima, 2013). Contudo, o cenário da participação democrática defronta-se a um cenário de tensão com as investidas de teor burocrático por qualidade e excelência em educação.

A partir da tese de doutoramento em desenvolvimento no Instituto de Educação da Universidade do Minho, intitulada “A Configuração Burocrática e a Agenda da Qualidade na Educação Básica: Limites e Possibilidades para a Democratização da Organização Escolar no Brasil e em Portugal”, busca-se neste texto apresentar parte dos resultados que a investigação alcançou. A partir da análise das realidades brasileiras e portuguesas pesquisadas, pôde-se evidenciar os efeitos da configuração burocrática e do discurso de qualidade em educação sobre as organizações educativas e, particularmente, sobre as possibilidades de participação democrática dos/as professores/as no rumo das escolas investigadas, que se apresentam intensamente limitadas por este espectro organizacional e que conduzem os/as professores/as para um padrão repetitivo de trabalho em busca do alcance de padrões de qualidade. Neste sentido, será visto que a escola de qualidade e a escola da participação democrática, sob a égide da racionalização da educação, protagonizam zonas de tensão e de descontinuidades.

O discurso da qualidade e os limites da democracia nos espaços escolares

A visibilidade a que a escola está sujeita na vida social a insere no centro de importantes discussões sobre o seu papel, seu funcionamento e, com frequência, sua eficácia (Paro, 1998).

Por estar cada vez mais pressionada à obtenção de eficiência, eficácia, excelência, qualidade, que conectam a escola a resultados e *rankings*, a escola passa a estar alicerçada sobre estruturas de funcionamento altamente racionalizadas e burocráticas que estabelecem relações empresariais e ritmos industriais de produção com o fim de devolver resultados e alcances numéricos. Desta forma, veremos que, “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” (Torres et al., 2018, p. 3).

A perspectiva da regulação da qualidade se faz presente em redes de coordenação das políticas de educação que transcendem as fronteiras nacionais dos países, gerando mecanismos globais de controle da qualidade em educação (Estêvão, 2013). Lima (2011) realça este panorama, salientando a “desnacionalização das políticas nacionais e locais, por influência de agendas e processos de natureza transnacional e supranacional” (p. 5). A escola, em uma rede complexa de relações e enquanto organização, passa a se relacionar com realidades que imputam sobre si uma intensa responsabilização, sob a face do *accountability* (Afonso, 1998), de resultados

que possam expressar certa glória e *glamour* dos resultados ou, sob o panorama de Torres (2014) e Torres e Palhares (2016), na corrida por distinções e pódios.

O ritmo mercadológico e industrial a que as escolas e os/as professores/as estão submetidos cria um patamar de condução burocrática de suas atividades para o alcance de certa performatividade (Ball, 2004). Neste sentido, o discurso da qualidade avança sobre a educação, sobre a organização escolar, sobre o trabalho dos/as professores/as e sobre os resultados da escola e dos/as estudantes e, ainda, estabelece uma série de padrões que dividem as escolas através da distinção entre aquelas de honra e excelência e as demais (Torres et al., 2018).

A produção acadêmica no Brasil e em Portugal aponta para uma particular tendência de intensificação e reprodução dos fenômenos da centralização e racionalização das políticas educativas sobre a escola e o trabalho dos/as professores/as. Em Portugal, a política dos agrupamentos de escolas parece acentuar uma tendência de centralização e racionalização aguda da gestão, ao alcançar aquilo que Lima (2011) caracteriza como “escrutínio sistemático e detalhado do trabalho dos professores” (p. 3). O autor detalha a gênese, desenvolvimento e implicações do fenômeno dos agrupamentos de escolas que estabeleceram um *modus operandi* muito particular no que toca à sistematização da organização escolar e das relações ali desenvolvidas (Lima, 2018; Lima & Torres, 2020).

A literatura sugere a íntima relação da escola com as variações de ordens globais no campo da política e da economia, principalmente naquilo que se refere ao neoliberalismo, foco de tantas discussões que muito contribuem para a compreensão das políticas educativas e de suas consequências sobre as escolas. A ascensão dos Estados neoliberais, sobretudo impulsionada pelo fenômeno da globalização, favoreceu a adoção de comportamentos comuns de mercados sobre as escolas: práticas resultadistas e que enaltecem panoramas meritocráticos (Nogueira, 2013; Quaresma & Torres, 2017; Setton, 2017). Em contrapartida, elevou-se a perspectiva de responsabilização das escolas naquilo que envolve os seus resultados de qualidade numa escala ampla, o que estabeleceu uma difícil desassociação dos ritmos de escolas e indústrias (Silva Júnior, 2012). O mesmo apontamento é também evidenciado por Torres (2017, p. 4):

Tem vindo a aderir à agenda meritocrática, consubstanciada em inúmeras medidas de política educativa focadas na produção de resultados escolares. Uma das conclusões mais curiosas aponta para a implementação, na esmagadora maioria das escolas e agrupamentos de escolas do ensino secundário, de práticas de distinção dos melhores alunos tendencialmente focadas (apenas) nos resultados académicos, daqui resultando uma conceção unidimensional da excelência, do título escolar único, que poderá colidir com a natureza democrática e plural da escola pública.

A configuração burocrática das escolas e a corrida por qualidade em educação

A estrutura da educação, ancorada na corrida pelos resultados e sob a perspectiva do reconhecimento da qualidade escolar, é resultado de um panorama de intensa racionalização que enquadra a escola enquanto organização burocrática (Lima, 2018). O impacto das relações burocratizadas sobre os sistemas educacionais e, sobretudo, na cultura educacional geral, anuncia, sem precedentes, um contexto de especialistas e especializações em determinados campos do conhecimento que transforma as relações e os papéis dos atores nas organizações. Neste sentido, Weber (1993) sinaliza as instituições de ensino enquanto peças fundamentais neste cenário de conduta burocrática que, progressivamente, afeta os comportamentos e os modelos culturais de uma forma mais ampla:

Atrás de todas as discussões atuais sobre os fundamentos do sistema educacional encontra-se, em algum ponto decisivo, sempre a luta, condicionada pelo avanço irrefreável da burocratização de todas as relações de dominação públicas e privadas e pela importância cada vez maior do conhecimento especial, entre o tipo do “homem especializado” e a antiga idéia do “homem culto”. (p. 232)

O sentido exposto por Weber coloca em conflito a ideia da intelectualidade num sentido amplo – “homem culto” – em detrimento do aspecto racional. Este viés implica em uma lógica recorrente de burocratização dos campos de formação, criando, desta maneira, um panorama arquitetado no contexto regulatório das políticas educativas. Este cenário é reforçado por Afonso (2007), que aponta a presença da regulação do Estado na figura das políticas educativas quando alerta para o controle mitigado dos processos de educação num período marcado por um neoliberalismo cada vez mais intenso e presente nas formulações de diretrizes para o campo da formação:

Se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da acção do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às logicas da exploração e da acumulação capitalistas. (Afonso, 2001, p.18)

O aspecto racional que emerge através do desenvolvimento do controle burocrático nas organizações é analisado por Weber (1993) enquanto uma intervenção revolucionária, já que, em última análise, o que é possível avaliar neste contexto é uma estrutura pautada em um aspecto altamente ocupado em desenvolver uma cultura burocratizada de todo o mosaico que constitui os sistemas educativos. Neste sentido, grande parte das etapas da intervenção da burocracia nos processos de formação se mostram construídas em torno de metas, objetivos e investigações, afinal:

A burocracia é de caráter “racional”: regra, finalidade, meios, impessoalidade “objetiva” dominam suas atitudes. Por isso, seu surgimento e sua divulgação tiveram por toda parte efeito “revolucionário” naquele mesmo sentido especial, ainda a ser exposto, que caracteriza o avanço do *racionalismo*, em geral, em todas as áreas. Neste processo, a estrutura burocrática aniquilou formas estruturais da dominação que não tinham caráter racional, neste sentido especial. (p. 233)

Numa visão geral, a face burocrática das organizações do campo da educação interfere sobre os contextos culturais, sobretudo no que tange a percepção da funcionalidade dos sistemas educativos. Neste sentido, o conflito existente durante o processo de “interiorização da exterioridade”, que propõem Bourdieu e Champagne (1997) no contexto de desenvolvimento do *habitus*, pode ser analisado enquanto um fator preponderante na assimilação de uma cultura burocratizada pelas gerações que estão envolvidas em modelos educacionais de estruturas burocratizadas.

É necessário explorar os aspectos totalizantes que a burocracia desenvolve em sua escalada nas organizações educativas. Este cenário é apontado por Lima (2015) no contexto da hiperburocratização. O autor explora este viés absoluto da burocracia das organizações educativas num estágio amplo em que a intensidade dos processos burocráticos alcança níveis extremos e pormenorizados dentro das organizações e, sobretudo, da política educativa:

A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem. Baseia-se, como tal, em concepções mecanicistas e instrumentais de organização (organon), que acentuam as relações de tipo mecânico, linear e causal, a ordem e a centralização, a forte conexão, enfatizando os elementos oficiais, formais e estruturais, definindo os objetivos e as tecnologias organizacionais e de avaliação como certos, estáveis e consensuais e as escolas como organizações em busca da realização de objetivos, através da utilização de processos racionais de decisão. É essa imagem hiperracionalista, em oposição às imagens políticas, culturais, subjetivas e de ambiguidade, entre outras, que convoca à medição da performance. (p. 1344)

Este panorama é potencializado no desenvolvimento que Dale (2004) percorre naquilo que vincula os estágios avançados de globalização e suas interferências numa tendência mundial de homogeneidade dos sistemas educacionais. Sistemas estes, altamente influenciados pelo caráter totalizante da burocracia na organização das propostas estruturais das políticas educativas. Neste sentido, o autor chama a atenção para o panorama global do ordenamento das organizações e, naturalmente, à tendência da cultura burocrática globalizante que se desencadeia no processo educativo:

A ‘globalização’ é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação. Menos comuns do que essas aplicações indiscriminadas do termo, ou do que o seu uso promiscuo como rótulo para todos os tipos de fenómenos, têm sido as tentativas para confrontar teoricamente a natureza

e os efeitos da composição e das consequências da mutação das forças supranacionais, que não pretendem a priori nem substituir o estado para fazer o mundo mais homogêneo, nem ser guiadas pelas cegas forças tecnológicas. (p. 424)

Através do panorama exposto, o cenário da participação democrática nos rumos da escola, sobretudo através da ótica dos/as professores/as, encontra-se em um contexto de conflito frente às configurações burocráticas pautadas no processo de racionalização da vida escolar muito alimentadas pelo discurso da qualidade.

A participação democrática (Estêvão, 2012) é um tema caro aos espaços escolares e está em constante conflito no que toca à sua efetiva consolidação enquanto prática cotidiana da política de gestão das escolas brasileiras e agrupamentos de escolas de Portugal. A plenitude da participação democrática encontra lugar na presença da gestão democrática dos espaços escolares. Para Lima (2014), a preponderância deste conceito nas escolas brasileiras e portuguesas é de grande importância, sobretudo para estes países que vivenciaram períodos de restrição democrática por décadas.

As movimentações pela retomada democrática em Portugal e no Brasil, apesar de particularidades históricas bem distintas (Lima, 2014), representou um passo importante para a presença de ares democráticos nos espaços escolares. O Abril de 1974 levou Portugal a experimentar importantes transformações nas representações políticas de núcleos estudantis e trabalhistas, apresentando alterações importantes na vida social do país (Stoer, 1986). Por outro lado, no Brasil, por influência de uma lenta e desequilibrada abertura democrática (Ghanem, 2004), as aspirações por participação e democracia nos espaços escolares encontram lugar nas consolidações da nova Constituição Federal e, oito anos mais tarde, com a nova Lei de bases da educação nacional.

O lugar da participação democrática nas escolas é fundamental e, ao mesmo tempo, conflitante na perspectiva racionalista das modalidades de gestão muito envolvidas com setores da economia e fundos de burocratização intensa. A ascensão do Estado avaliador (Afonso, 2010) imputou às escolas gestões profundamente envolvidas nos alcances de números e de patamares de qualidade que buscam evidenciar a excelência das escolas (Torres, 2017). Neste sentido, a organização da escola para a prática cotidiana da participação democrática é emblemática no que toca à integridade dos sistemas educativos (Lima, 2014).

Enquadramento metodológico

Estabelecida na perspectiva qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), a investigação propõe o confronto entre estudos de casos (Lüdke & André, 1986; Stake, 2007; Yin, 2005) em duas escolas públicas do Brasil e em um agrupamento de escolas em Portugal. A seleção das escolas para

o processo de pesquisa empírica considerou os níveis de ensino ofertados e suas localizações geográficas. Com efeito, são escolas envolvidas com níveis de ensino comuns: ensino médio, no caso brasileiro, e ensino secundário, no estudo de caso português. Desta forma, os campos de pesquisa possuem níveis paralelos de ensino. Trata-se, ainda, de escolas localizadas em certa centralidade nas localidades onde estão situadas, o que envolve um número importante de estudantes, professores/as e, também, referência de qualidade em educação. Este último contribuiu como importante indicador para o debate acerca da qualidade e participação em seu espaço.

A análise de conteúdo envolveu um vasto conjunto de documentos oficiais que incluem os regimentos e projetos educativos das escolas investigadas, resoluções para o alcance e aumento das metas de qualidade das escolas, critérios de avaliação interna e externa da escola e dos/as professores/as e, por fim, documentos oficiais dos poderes centrais da educação do Brasil e de Portugal.

Foram aplicados inquéritos por questionário através da utilização de formulário virtual ao universo de professores/as das respectivas escolas, validando 153 inquéritos (81 referentes aos estudos de caso brasileiros e 72 no agrupamento de escolas de Portugal). A aplicação dos inquéritos considerou os/as professores/as, temporários/as ou do quadro, que atuam na escola. Realizaram-se entrevistas, de forma empírica, a sete professores/as brasileiros/as, cinco professores/as portugueses/as e três diretores/as (dois/duas brasileiros/as e um/a português/a). A participação dos/as professores/as no conjunto de entrevistas considerou o grau de envolvimento com o espaço escolar. Neste sentido, os/as professores/as participantes pertencem à escola há um tempo maior e estão mais envolvidos/as na vida política da escola. Ao longo do tratamento das informações das entrevistas foram utilizados, como meio de garantia de anonimato e através de acordo prévio, nomes fictícios para caracterização dos/as participantes. As escolas investigadas foram também caracterizadas por nomes fictícios com o propósito de resguardar o anonimato dos/as participantes; desta forma, o agrupamento de escolas pesquisado em Portugal recebeu o nome de Escola dos Pinheiros e as escolas analisadas no Brasil receberam os nomes de Escola das Marias e Escola das Clarices.

As entrevistas e os inquéritos por questionário foram elaborados com o objetivo de identificar a centralidade da tensão existente entre as investidas dos discursos da qualidade, os níveis de burocratização do trabalho docente e as possibilidades da participação democrática. O desenvolvimento da investigação empírica buscou identificar os efeitos da burocratização e do discurso da qualidade sobre as possibilidades de participação democrática dos/as professores/as. O suporte de inquéritos por questionário e a realização de entrevistas foram decisivos para identificar tais efeitos sob a perspectiva dos/as professores/as das escolas pesquisadas.

A investigação delimitada em estudo de caso, envolvendo as realidades das escolas brasileiras e portuguesas analisadas, caminha na busca daquilo a que Yin (2005, p. 156) chama de “padrões

significativos”. Neste sentido, o delineamento investigativo caminha na tentativa de levantar informações de relevantes particularidades que sejam de fato importantes e que traduzam contextos igualmente importantes para o panorama da pesquisa. Este contexto aplicou-se, também, no tratamento da informação levantada através dos inquéritos por questionário e entrevistas.

Em última análise, o padrão investigativo percorre a análise de conteúdo, a análise estatística, bem como as caracterizações gerais dos ambientes de estudo, nomeadamente as escolas brasileiras e portuguesas tomadas enquanto estudos de caso. A análise de conteúdo considerou tanto os padrões significativos (Yin, 2005) quanto a frequência dos objetivos investigados (Vala, 1986). Estes padrões significativos e frequências dos objetivos correspondem à centralidade de respostas e informações que incidem no núcleo das informações acerca do discurso da qualidade, burocratização e racionalização do trabalho e as possibilidades de participação democrática.

Resultados: os efeitos da agenda da qualidade sobre as escolas investigadas

No âmbito da análise documental estabelecida, tanto em Portugal quanto no Brasil, destaca-se que a investigação identificou que a expressão da qualidade em educação busca ser explicada por si só enquanto uma palavra de pouca densidade, sem aprofundamentos e sem embasamentos importantes para o entendimento coletivo acerca de qual qualidade os decretos leis, os despachos e os projetos educativos das escolas visam alcançar. Por outro lado, a expressão da qualidade em educação está na órbita do contexto de avaliação, de controle e de garantias de resultados e eficácia que encontram importantes correspondências nos escritos de Estêvão (2013), Carvalho (2005) e Lima (2015). Desta forma, a ausência de aprofundamentos sobre o sentido da qualidade aferida propõe a abertura para investidas e intervenções em nome deste conceito nos processos de avaliação, que se traduzem em manifestações de controle da escola e da atividade docente que, intensificados, expressam limites para a participação democrática nas escolas investigadas.

Análise documental no Brasil e em Portugal

Reforça-se que a perspectiva da frequência e/ou repetição de determinadas “palavras-chave” (Vala, 1986) se estabeleceu como critério importante para a delimitação e interpretação das legislações, despachos e decretos analisados no Brasil e em Portugal. As palavras-chave orbitaram, principalmente, na presença de qualidade em educação, aspectos de ordem burocrática das diretrizes, controle e vigilância do trabalho dos/as professores/as, democracia e participação nas

escolas. Neste sentido, no campo dos complementos normativos que, com frequência, delimitam a atuação das escolas, tanto no Brasil quanto em Portugal, evidencia que seus estabelecimentos carregam embutidos o conceito de qualidade em educação com presença significativa e atuam com intensidade em direção ao controle burocrático da escola por meio de processos avaliadores da qualidade. A Tabela 1 indica o conjunto de documentos legais brasileiros e portugueses analisados.

TABELA 1
Análise documental

Brasil	Portugal
Decreto Federal n.º 6.094, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. ¹	Despacho Normativo n.º 17-A/2015: Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar. Diário da República n.º 185/2015, 1.º Suplemento, Série II de 2015-09-22, 2-10. ²
Lei n.º 23.304, de 30 de maio de 2019: Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. ³	Decreto Lei n.º 55/2018: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. ⁴
Lei n.º 23.197, de 26 de dezembro de 2018: Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. ⁵	Despacho Normativo n.º 1-F/2016: Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens. Diário da República n.º 66/2016, 1.º Suplemento, Série II de 2016-04-05.
Lei n.º 19.481, de 12 de janeiro de 2011: Institui o plano decenal de educação do estado. ⁶	Despacho n.º 13313/2003: Dá orientações precisas quanto ao encerramento definitivo de escolas, ao seu reagrupamento e ao modo de reafecção dos respectivos recursos humanos. Diário da República – 2.ª série, n.º 155, de 08.07.2003, 10186.

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

² <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/17-a-2015-70361634>

³ <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23304&comp=&ano=2019>

⁴ <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>

⁵ <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23197&comp=&ano=2018>

⁶ <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2011&num=19481&tipo=LEI>

No contexto brasileiro, a análise considerou, ainda, a perspectiva do SEM (Setor Educacional do Mercosul) e do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). O SEM estabelece um conjunto de avaliações sobre a educação e envolve, em suas análises estatísticas, os parâmetros de qualidade ao nível dos países associados ao Mercosul. O mesmo ocorre em relação ao OREALC/UNESCO Santiago, que atua como um observatório da educação nos subcontinentes citados.

No caso português, considerou-se o panorama da comissão para a educação, cultura e audiovisual da União Europeia (EACEA), que traça regularmente meios de avaliação da educação básica nos países membros, principalmente através da política de qualidade.

Destaca-se o aprofundamento da análise das resoluções, despachos e decretos, tanto no Brasil quanto em Portugal, fortalecendo a busca por padrões de qualidade imputados à escola. A expressão da qualidade demarca um importante território e estabelece, através da racionalização burocrática, um *modus operandi* agudo nos espaços escolares investigados. Nos dois países incluem-se, ainda, as influências dos contextos avaliativos do PISA que, somados aos programas avaliativos do Mercosul e da União Europeia, configuram a conexão da qualidade entre o global e o local.

Especificamente, destaca-se a Lei n.º 6.094 (2007), que estabelece o plano de metas para a educação e pontua que “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB⁷, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP⁸”. Em consonância com a Lei n.º 23.304 (2019), o panorama avaliativo e controlador na órbita da qualidade faz-se presente em seu artigo 31º, que afere a função do poder público em “planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar”.

A Lei n.º 23.197 (2018) delimita o Plano Estadual de Educação do estado de Minas Gerais e estabelece, já no seu artigo 2.º, enquanto sua diretriz principal, “a melhoria da qualidade da educação”. O plano decenal, também analisado, corresponde à Lei n.º 19.481 (2011) e corresponde aos períodos de 2011 a 2020. O tópico 2.4, em sua subdivisão 3.ª, aponta o seu objetivo geral de “melhoria da qualidade do ensino”.

No conjunto de legislações portuguesas analisadas, o Despacho Normativo n.º 17-A/2015, publicado em 22 de setembro de 2015 pelo Ministério da Educação português, centraliza e regulamenta a avaliação dos conhecimentos dos/as estudantes da educação básica do país. Já o Despacho 4.º do Decreto Lei n.º 55/2018 estabelece “Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação”.

⁷ Índice de desenvolvimento da educação básica.

⁸ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

O Despacho Normativo n.º 1-F/2016 visa regulamentar “o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos/as alunos/as do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo”. O Despacho n.º 13.313 (2003) destaca a política de agrupamentos capaz de desenvolver “as ofertas educativas, numa perspetiva de criação de condições de gestão das escolas, de racionalização dos meios e de aumento da qualidade das aprendizagens”.

O 56.º artigo do Despacho n.º 79 de 22 de abril de 2008 destaca-se por uma abordagem em que considera o estabelecimento de formas de administração das escolas que persigam “objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência”. Com efeito, o panorama da análise documental analisada apresenta um volume de diretrizes que fortalece o espectro da racionalização e da burocratização do trabalho docente em nome da qualidade em educação. A escola, nesta perspectiva, se encontra em uma sinuosa rota de controle em função da busca pela qualidade e, por sua vez, o campo da democracia e da participação, em seu espaço, figura-se em tensão frente ao padrão normativo estabelecido.

Análise de conteúdo: entrevistas e questionários no Brasil e em Portugal

O processo investigativo, sobretudo com o suporte das entrevistas e inquéritos por questionário aplicados, pôde evidenciar a comunicação existente entre as resoluções governamentais sobre a administração da educação e as formas de atuação das escolas investigadas. Deve-se salientar que todo esse cenário acirra a organização racionalista e burocrática da escola em torno dos resultados que expressam qualidade. A investigação estabelecida sobre a análise documental ganha força nesta etapa da pesquisa devido ao reforço encontrado durante o processo empírico de entrevista e aplicação de questionários nas escolas investigadas no Brasil e em Portugal.

No âmbito da análise das entrevistas aplicadas nas escolas investigadas, destaca-se as correspondências das influências governamentais nos principais ordenamentos das escolas. Em outras palavras, a organização e atuação das escolas concentram-se, com intensidade, no alcance dos padrões de qualidade estabelecidos pelos poderes centrais de cada esfera administrativa das escolas investigadas, cristalizando a perspectiva da burocratização no cotidiano escolar e alimentando entraves para a participação nas escolas.

A análise das entrevistas sobre a direção da Escola dos Pinheiros, em Braga, Portugal, proporcionou o alcance de informações que somatizam ao cenário da agenda da qualidade. Ao ser questionada sobre as metas para as quais a escola direciona suas atividades, a Diretora destaca que o nível de excelência – através de padrões quantitativos – “é o nosso referencial”. Este “referencial” atua, principalmente, para o alcance daquilo a que a Diretora destaca enquanto

“sucesso de qualidade” e que se encontra previsto no projeto educativo do agrupamento de escolas investigado. Esta perspectiva enquadra o cotidiano da escola para o alcance de metas, performatividade e bons posicionamentos nos pódios de resultados acadêmicos.

Este cenário, a exemplo das evidências das análises documentais investigadas, apresenta um contexto limitado de participação democrática, como apontaram as entrevistas. As possibilidades de participação dos/as professores/as nos rumos da Escola dos Pinheiros assentam na perspectiva do poder de escolha de livros a serem utilizados no ano letivo, as distribuições de pontos por atividade e demais projetos desenvolvidos. Esta realidade caracteriza a participação vigiada e com um raio de influência limitado sobre a vida escolar, assim como será visto nos estudos desenvolvidos nas escolas brasileiras.

Do outro lado do Atlântico, as escolas investigadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais, Brasil, foram nomeadas enquanto Escola das Marias e Escola das Clarices. O controle estabelecido sobre a educação através do poder central em suas resoluções estabelece uma importante influência na organização das escolas em função do alcance de um padrão performativo que evidencie *status* de qualidade. As repercussões deste cenário, no âmbito das entrevistas, estão em posicionamentos do Diretor e do Supervisor das escolas investigadas, que afirmam atuarem para a reprodução de tarefas robóticas que expressam um trabalho altamente burocratizado. Este contexto situa a escola na obtenção dos resultados e na sistematização da qualidade e imputa aos atores do espaço escolar uma lógica organizacional muito vinculada à burocratização e distante da participação democrática.

Na Escola das Marias, o Diretor afirma que os/as profissionais da escola – professores/as e gestores/as – são “meros preenchedores de sumários” e que trabalham unicamente para “cumprir tabela”. Por sua vez, na Escola das Clarices, o Supervisor destaca que as tarefas partem de uma determinação “vertical” originada de uma “ordem superior”. Neste sentido, ao que revelou o panorama das entrevistas e seguindo uma realidade próxima à identificada na escola portuguesa, a percepção da democracia e participação nestas escolas são extremamente reduzidas e estão presentes de formas limitadas na figura da autonomia do planeamento anual de suas áreas de conhecimento, métodos avaliativos e livros a serem adotados ao longo do ano letivo.

Deve-se realçar que as correspondências dos efeitos das decisões governamentais sobre as escolas quanto às exigências ao nível da qualidade, o que expressa uma configuração burocrática da educação e das escolas para o alcance de resultados, estão nos projetos educativos das escolas investigadas, nas entrevistas dos/as diretores/as e, também, nos resultados dos inquéritos por questionário aplicados sobre os/as professores/as.

Percebe-se, no âmbito da Escola dos Pinheiros, as perspectivas dos/as professores/as quando questionados/as sobre o nível de intensificação do trabalho docente em função das investidas do poder central quanto ao nível de qualidade: o tratamento da informação destaca que a pre-

sença dos níveis “alto” e “muito alto” de intensificação de trabalho, devido às exigências por qualidade, somam 88,9% das respostas.

A burocracia eletrônica também faz parte do controle institucional sobre a atividade docente, bem como do aumento do volume de tarefas. Na Escola dos Pinheiros, a Professora 1 destaca que “Os sumários são digitalizados há três anos e levou todos os professores a aumentarem suas cargas de trabalho”. A informação é carregada de sentido, pois além de se sentirem em constante vigilância, os/as professores/as estão em adaptação em razão de depositarem todas as informações na plataforma eletrônica. Os/As professores/as estavam adaptados/as a uma modalidade de trabalho impresso, ou físico, e a transformação das atividades para o meio eletrônico alterou, também, o tempo disponível para estarem atualizados/as com o sistema digital.

Na Escola das Marias, deve-se sublinhar que a nova gestão do Estado de Minas Gerais e da Secretaria de Estado de Educação trouxe consigo a intensificação da rotina virtual/eletrônica do trabalho dos/as professores/as. Especificamente, os últimos dois anos que marcam a gestão deste novo governo são marcados por esta face burocrática informatizada e traz fortes tendências de um aumento considerável do trabalho dos/as professores/as e, sobretudo, da vigilância de seus trabalhos. Neste sentido, as respostas dos/as professores/as acerca do constante controle do trabalho docente em plataformas informáticas concentrou o padrão de respostas nas opções “alto” ou “muito alto” que, somados, alcançaram os valores de 64,8%.

Com efeito, na Escola das Clarices, a manutenção da qualidade da escola, estabelecida pela gestão escolar, passa intensamente por manter em dia os planejamentos pedagógicos e a alimentação da plataforma eletrônica/digital. À semelhança do que também ocorre na Escola das Marias, a rotina dos/as professores/as é intensa no que toca ao cumprimento dos horários, o que intensifica o caráter produtivista e industrial da atividade do/a professor/a.

A perspectiva da qualidade da educação, num viés de avaliação interna quanto externa, dialoga com padrões muito próximos da realidade das duas escolas brasileiras selecionadas para a investigação. Neste sentido, veremos a existência de certo esgotamento dos/as professores/as, sobretudo na perspectiva das relações com os campos que burocratizam a organização da educação e da escola. A corrida para o alcance da referida qualidade em educação, sobretudo para os bons posicionamentos nos escalões do governo, imputa à escola e aos/às seus/suas profissionais uma gama de consequências negativas, como aponta Ball (2004), ao nível da coletividade e ao nível da qualidade de vida individual dos/as professores/as e gestores/as.

Todo o cenário exposto apresenta limitações importantes para o desenvolvimento de práticas participativas nos rumos da escola. O objetivo estabelecido acerca dos limites da participação democrática, nos espaços escolares investigados, através da presença do discurso da qualidade em educação, pôde estar em constante diálogo ao longo do processo de pesquisa e se manifestou com intensidade ao longo das análises. O panorama altamente envolvido no cum-

primário de metas insere as três escolas e suas relações com seus poderes centrais, brasileiros e portugueses, em condições muito próximas de *accountability*. Em última análise, a Escola dos Pinheiros e seu agrupamento de escolas encontram-se em um nível de burocratização mais intenso e racionalista quando comparamos à realidade das escolas investigadas no Brasil. A lógica organizacional da escola portuguesa, sobretudo na política de agrupamentos, escancara uma matriz de organização burocrática inexistente no Brasil. Contudo, por outro lado, a realidade de alta racionalização, controladora e que apresenta tendências burocráticas, e, recentemente, de caráter eletrônico, sugere uma intensa influência de modelos de gestão de escolas que o poder público brasileiro, sobretudo o de Minas Gerais, começou a adotar.

Considerações finais

Os resultados apontam para uma comunicação dos fenômenos levantados nas escolas investigadas com as teorias que balizam esta investigação naquilo que toca aos limites da participação democrática dos/as professores/as em função da cadeia burocrática a que os contextos de estudos estão envolvidos, tanto no Brasil quanto em Portugal. Os limites da participação, evidenciados pelas constatações empíricas, incidiram, fundamentalmente, a partir da natureza controladora sobre a atividade docente para o alcance de metas acadêmicas motivadas pelo discurso da qualidade. Evidenciaram-se, ainda, as tendências de reprodução de cenários burocráticos que as perspectivas racionalizadoras e centralizadoras, manifestas pelas legislações dos poderes centrais da educação do Brasil e de Portugal, ocupam um espaço significativo no cotidiano das escolas dos dois países.

As exigências de avaliações internacionais por qualidade e avaliação (PISA, OCDE, EAM) repetem-se em âmbitos locais e refletem-se na propagação de legislações que ordenam as escolas e intensificam o trabalho docente para o alcance de metas. Neste sentido, a burocratização eletrônica, panorama crescente nos contextos de estudos brasileiro e português, estabelece um estado de vigília sobre a atividade dos/as professores/as e condiz com a perspectiva da administração “por controle remoto” (Lima, 2002). Em última análise, o discurso da qualidade ocupa importante centralidade no controle docente, potencializando as tendências da racionalidade burocrática sobre as escolas e reduzindo o campo da democracia.

Destaca-se que, no estudo de caso português, este panorama está presente com maior intensidade – ou possui uma matriz organizacional de maior nitidez – sobretudo no que toca à valorização dos resultados acadêmicos como prioridade educativa e, ainda, através do controle por meio das plataformas digitais, aspecto que ainda se encontra em fase de inicialização nas escolas brasileiras investigadas. Por outro lado, a matriz burocrática apresentou-se mais difusa e

menos sistematizada nas escolas brasileiras estudadas, quando comparadas ao agrupamento de escola português, em função das diferenças da sistematização da organização escolar.

Em última análise, a participação democrática dos professores nas escolas investigadas convive com a tensão da racionalização do trabalho docente, com o acúmulo de atividades e, ainda, com o estado de vigília dos poderes centrais sobre as inspeções, sobre as escolas e, por fim, sobre os/as professores/as. Observa-se que a investigação apresenta limitações no que toca à amplitude da discussão global e local: da presença dos discursos supranacionais na localidade das escolas investigadas. Com efeito, a possibilidade de pesquisa em um número maior de organizações educativas pode contribuir para o alargamento do debate e de uma análise pormenorizada dos resultados alcançados.

Agradecimentos: 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.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: Entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), 15-32. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>
- Afonso, Almerindo J. (2007). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata: Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, 10(2), 103-137.
- Afonso, Almerindo J. (2010). Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13-30. <https://doi.org/10.21573/vol26n12010.19678>
- Ball, Stephen J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-11126. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre, & Champagne, Patrick (1997). Os excluídos do interior. In Pierre Bourdieu (Org.), *A miséria do mundo* (pp. 481-486). Vozes.
- Carvalho, Marly (2005). Histórico da gestão da qualidade. In Marly Carvalho & Edson Paladini (Coords.), *Gestão da qualidade: Teorias e casos* (pp. 1-23). Elsevier.

- Dale, Roger (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Estêvão, Carlos V. (2012). *Direitos humanos, justiça, e educação na era dos mercados*. Porto Editora.
- Estêvão, Carlos V. (2013). A qualidade da educação: Suas implicações na política e na gestão pedagógica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29(1), 15-26. <https://doi.org/10.21573/vol29n12013.42818>
- Ghanem, Elie (2004). *Educação escolar e democracia no Brasil*. Ação Educativa.
- Silva Júnior, Celestino A. (2012). Avaliação de larga escala e organização do trabalho na escola. In Flávia C. Werle (Org.), *Avaliação de larga escala: Questões polêmicas* (pp. 61-74). Liber Livro.
- Lima, Licínio C. (2002). Reformar a administração escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In Licínio C. Lima & Almerindo J. Afonso, *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 61-73). Edições Afrontamento.
- Lima, Licínio C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 8-26. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>
- Lima, Licínio C. (2013). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* (5.ª ed.). Cortez.
- Lima, Licínio C. (2014). A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067-1083. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>
- Lima, Licínio C. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1339-1352. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>
- Lima, Licínio C. (2018). Agrupamento de escolas: Choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática. In António Neto-Mendes, Jorge A. Costa, Manuela Gonçalves, & Dora Fonseca (Orgs.), *Rede escolar: (Re)Configurações, tensões e desafios. VIII Simpósio de organização e gestão escolar* (pp. 31-55). Universidade de Aveiro.
- Lima, Licínio C., & Torres, Leonor L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 55(237), 748-774. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2020237.03>
- Lírio, António (2010). *Agrupamento de escolas: Imposição normativa, ambiguidades, micropolíticas*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lüdke, Menga, & André, Marli A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Neto-Mendes, António (2018). A rede escolar em Portugal: Apontamentos histórico-políticos e desafios pedagógicos. In António Neto-Mendes, Jorge A. Costa, Manuela Gonçalves, & Dora Fonseca (Orgs.), *Rede escolar: (Re)Configurações, tensões e desafios. VIII Simpósio de organização e gestão escolar* (pp. 57-83). Universidade de Aveiro.
- Nogueira, Maria Alice (2013). No fio da navalha: A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In Geraldo Romanelli, Maria Alice Nogueira, Nadir Zago (Orgs.), *Família & escola: Novas perspectivas de análise* (pp. 109-130). Vozes.

- Paro, Vitor H. (1998). A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In Luiz Heron da Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 300-307). Vozes.
- Quaresma, Maria Luísa, & Torres, Leonor L. (2017). Performatividade e distinções escolares: Tendências internacionais e especificidades do contexto português. *Análise Social*, 52(224), 560-582. <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/22444>
- Setton, Maria Graça (Org.). (2017). *Mérito, desigualdades e diferenças: Cenários da (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal*. Annablume.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.
- Torres, Leonor L. (2014). A ritualização da distinção académica: O efeito cultura de escola. In Leonor L. Torres & José A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia: A inclusão e a excelência no sistema educativo português* (pp. 33-56). Mundos Sociais.
- Torres, Leonor L. (2017). Entre mais e melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa. *Jornal de Sociologia da Educação*, 0, 1-7. <https://jornalsoedu.wordpress.com/entre-mais-e-melhor-escola-a-excelencia-academica-na-escola-publica-portuguesa/>
- Torres, Leonor L. & Palhares, José A. (2016). Escalando o pódio: A performatividade académica no ensino secundário. In Mariana G. Alves, Leonor L. Torres, Bruno Dionísio, & Pedro Abrantes (Orgs.), *A educação na Europa do Sul: Constrangimentos e desafios em tempos incertos. Atas da I Conferência ibérica de sociologia da educação* (pp. 615-640). APS.
- Torres, Leonor L., Palhares, José A., & Afonso, Almerindo 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>
- Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In António S. Silva & José M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Weber, Max (1993). *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva* (vol. 2). Universidade de Brasília.
- Yin, Robert K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman-Artmed.