

A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica

Educational quality: implications in education policy and management

La calidad de la educación: implicaciones en la política y en la gestión pedagógica

CARLOS VILAR ESTÊVÃO

Resumo: Pretende-se questionar o conceito de qualidade da educação, começando por salientar, num primeiro momento, o seu carácter camaleónico, face aos diversos sentidos que foi assumindo ao longo da sua história. Tendo presente a era actual, abordam-se, em seguida, os efeitos ocultos desta mesma qualidade ao nível das organizações em geral. Num terceiro momento, são ressaltadas as implicações pedagógicas e políticas da qualidade ao nível da educação. O artigo termina com uma referência específica à qualidade no seio da escola como organização.

Palavras chave: qualidade educativa; sentidos ocultos de qualidade; implicações pedagógicas e políticas.

Abstract: The author discusses the concept of educational quality, initially stressing its chameleonic character considering the many meaning it has taken along its history. Then from a contemporary perspective, the analysis turns to the hidden effects of this same quality within organizations in general. A final examination highlights the pedagogical and political implications of quality in the area of education. The article closes with a specific reference to the concept inside schools as organizations.

Keywords: educational quality; hidden meanings for quality; political and pedagogical implications.

Resumen: El autor pretende discutir el concepto de calidad de la educación, resaltando, en un primer momento, su carácter camaleónico, frente a los diversos sentidos que ha asumido a lo largo de su historia. En la era actual, se abordan, a continuación, los efectos ocultos de esta misma calidad al nivel de las organizaciones en general. En un tercer momento, se resaltan las implicaciones pedagógicas y políticas de la calidad al nivel de la educación. El artículo termina con una referencia específica a la calidad en el seno de la escuela como organización.

Palabras clave: calidad educativa; sentidos ocultos de calidad; implicaciones pedagógicas y políticas.

O CONCEITO CAMALEÓNICO DE QUALIDADE

O conceito de qualidade detém uma espécie de sortilégio que coloca as organizações, todas as organizações, incluindo as educativas, no caminho do Senhor.

Se nos debruçarmos sobre a arqueologia deste conceito, não deixamos de ficar surpreendidos, visto que a ideia de qualidade aparece pela primeira vez no Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Este facto não deixa de ser curioso, sobretudo quando nós defendemos que o berço nos marca indelevelmente o destino!

Depois, qual palimpsesto, os seus sentidos foram emergindo e sobrepondo-se ao longo dos tempos. Inicialmente, foi subsumida na noção de inspecção, compreendida esta como controlo *a posteriori*, visando a identificação das causas de não-conformidade para se proceder aos reajustamentos e a outras acções correctivas mais localizadas. Apesar de já utilizada antes de Taylor, foi com este, no entanto, que a inspecção emergiu como uma técnica organizacional e uma função gerencial, levando a que o trabalho fosse realizado sob o olhar atento do supervisor, com precisão, rapidez e qualidade.

A partir dos anos 20 do século XX assume-se mais claramente que a qualidade deve ser entendida como controlo de qualidade, como controlo estatístico, visando não apenas a verificação da qualidade após o trabalho realizado (função de detecção e função curativa) mas também o seu controlo durante o processo de fabricação, por técnicas várias (como a elaboração de manuais e gráficos de controlo ou o uso de estatísticas de base), que possibilitariam a identificação das causas dos desvios e, consequentemente, a melhoria da performance dos processos.

Com o andar dos tempos, evoluiu-se para o entendimento da qualidade como garantia ou certificação de um produto, em virtude de este possuir determinadas características aprioristicamente definidas (função preventiva), recorrendo-se a métodos não confinados aos estatísticos, embora a preocupação pela quantificação dos custos da qualidade se mantivesse ao lado de uma engenharia da confiabilidade que garantiria um desempenho aceitável de um produto ao longo do tempo.

Esta mudança para a garantia da qualidade não implicou, no entanto, uma mera alteração de postura frente aos recursos técnicos ligados à gestão da qualidade; exigiu também “o desenvolvimento de uma nova filosofia e de um novo approach operativos” e, ainda, “uma mudança no estilo de gestão” (DALE&COOPER, 1994, p. 43). Neste mesmo sentido, se desenvolvem então os sistemas de qualidade, se alarga o conceito de qualidade não dependente exclusivamente das operações ligadas à produção, ao mesmo tempo que o planeamento deixa de confinar-se à “qualidade base” para visar a “qualidade superior”.

Na segunda metade da década de 70 do século anterior, a qualidade passou a

definir-se, por influência de outras concepções e de outras práticas gestonárias, não como uma mera função técnica, mas como uma função essencialmente estratégica.

A qualidade é então transferida para o nível institucional ou político da organização e associada à criatividade, à vantagem competitiva, à necessidade de sobrevivência pela escuta do cliente; procura-se agora o compromisso de toda a organização com a qualidade, através do envolvimento da alta gerência e de todo o corpo funcional, ao mesmo tempo que se acentua o estabelecimento prioritário da relação entre a qualidade e os objectivos básicos e estratégicos da organização; intenta-se, portanto, uma mudança da cultura organizacional que congre todos os membros na prossecução das metas organizacionais e no aperfeiçoamento contínuo devidamente avaliado.

Dentro desta moldura, aparecem sugestões visando a sua concretização transfuncionalmente, como a obtenção dos “zeros da excelência”, o combate à “fábrica-fantasma”, a concretização de sistemas de “produção magra”, o controlo por programas de “*just-in-time*”, a implementação da “reengenharia” de processos, a reorganização do trabalho por equipas autónomas ou semi-autónomas.

Chegados aqui, ou seja, à qualidade total, a sua gestão deve respeitar, congruentemente, também os princípios de que a qualidade resulta fundamentalmente da conformação às exigências do utente (envolve a eficiência que deve satisfazer as necessidades do consumidor e a eficácia que tem a ver com a conformidade à especificação prévia do produto); de que há necessidade de medidas de performance adequadas; de que é imprescindível o envolvimento e o aperfeiçoamento sem cessar de todos os membros da organização.

A qualidade total passa, por conseguinte, a definir-se, repito, como um factor transfuncional que atravessa todas as dimensões da organização, surgindo ao mesmo tempo várias entidades certificadoras dessa mesma qualidade total, segundo parâmetros amplamente consensuais (embora nem sempre totalmente coincidentes).

Concluindo, a qualidade nem sempre tem sido entendida de modo unívoco. Assim, uns interpretam-na como “uma filosofia de gestão”, visando o sucesso da organização num segmento de mercado, num processo contínuo de aprendizagem e de envolvimento total de toda a organização, de todos os processos e de todas as pessoas. Outras leituras mais pragmáticas da qualidade consideram-na fundamentalmente como uma estratégia que assenta no pressuposto de que a qualidade é menos custosa para a organização e que ela faz aumentar a produtividade e reduzir os custos (ver ESTÊVÃO, 2012).

A ERA DA QUALIDADE E SEUS EFEITOS ORGANIZACIONAIS OCULTOS

Segundo Lipovetsky (2010), a era dos grandes desafios eclipsou-se em benefício dos “campeões e heróis da inovação, do culto individualista dos winners, da paixão individualista da excelência, de ser bem sucedido”. Torna-se, por isto, normal a ênfase na ética da excelência, ainda que, acrescenta o autor, com efeitos nefastos, por exemplo, ao nível da desmoralização do trabalho “que deixa de estar ao serviço de uma finalidade superior, para se colocar ao serviço da empresa e das paixões neo-individualistas sem objectivo nem sentido transcendente” (p. 204).

A nossa época é, pelo menos discursivamente, a da inovação moral; ela deve acolher bem a qualidade, tal como acolhe bem o marketing ético, o crocodilo sorridente da Lacoste, os produtos brancos dos hipermercados, a papa Nestlé, a qualidade dos fosfatos que as lexívias esgrimem entre si em prol da ecologia.

Mas enquanto mecanismo primordialmente orientado para aumentar a eficiência e a produtividade¹, outros consideram que a qualidade pode produzir efeitos sociais nefastos, nomeadamente ao nível do emprego e da gestão dos recursos humanos (relembrem-se os resultados das políticas de *downsizing*), das concepções de gestão e das relações de poder no interior das organizações. Na verdade, a eficiência e a produtividade podem envenenar as relações laborais, quando produzem excessos de trabalho concentrados num número reduzido de pessoas multi-especializadas, ao mesmo tempo que se exteriorizam as restantes.

Por outro lado, e embora a qualidade valorize uma maior autonomia dos actores integrados em equipas autónomas ou semi-autónomas assim como uma maior responsabilidade daqueles pelos resultados, tal não parece suficiente fazer esquecer que estes grupos constituídos agora sob o lema da gestão da qualidade total ou do *just-in-time* provêm, na verdade, ou vêm no prolongamento dos grupos de trabalho constituídos nas décadas de 1960 e 1970, desenhados para aumentar o controlo e a satisfação no trabalho.

A obsessão pela qualidade pode favorecer ainda uma “gestão-pelo-stress”, na expressão de Parker & Slaughter (1998), que deriva dos seguintes elementos: de um contrato reescrito em que se assume uma nova relação; da intermutabilidade, que exige que os trabalhadores saibam fazer várias tarefas; da redução da importância à senioridade; da detalhada definição de todo o trabalho; da participação dos trabalhadores para aumentar a produtividade; da maior responsabilidade sem mais autoridade; de uma atmosfera ideológica que acentue

¹ A palavra-chave da gestão da qualidade total é a gestão e a essência da qualidade total é a liderança, segundo Murgatroyd & Morgan (1994, 60). No contexto da gestão da qualidade total, a liderança implica *empowerment*, *performance* e estratégia. Ver também Hackman & Wageman (1995).

a competição; de uma mudança do papel do sindicalismo e da drástica redução das classificações dos trabalhadores.

Poderia concluir este ponto afirmando que a gestão do sucesso assenta num tripé já muito conhecido: na flexibilidade, nas equipas de trabalho e na qualidade.

Porém, este tripé pode não passar, de uma forma radical e na perspectiva dos trabalhadores, de um “tripé da subjugação”, segundo Legge (1995). É que a qualidade pode ocultar a intenção de se querer “fazer mais com menos” e favorecer a disciplinação panóptica do trabalho (TOWNLEY, 1994), não significando, na prática, mais do que a responsabilização do trabalhador por gerir as variações operacionais dos sistemas de qualidade.

IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A retórica da qualidade tem encontrado na educação um terreno particularmente fértil para se expandir, quer ao nível dos discursos, dos normativos, das iniciativas e dos projectos.

Em Portugal, por exemplo, têm-se multiplicado as propostas à qualidade, desde o Observatório da Qualidade das Escolas (entre 1992-1999), ao projecto Qualidade XXI (1999-2002, com o seu conhecido “amigo crítico”), à Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002, da IGE), ao Projecto Melhorar a Qualidade (2000-2004, que é uma parceria entre a AEEP e a Empresa QUAL - Formação e Serviços em Gestão da Qualidade), ao Projecto de Aferição da Efectividade da Autoavaliação das Escolas, (da IGE, entre 2004-2006), ao Projecto Qualis, (2006/7, da iniciativa da Direcção Regional dos Açores).

Poderíamos até concluir, face a todos esses esforços, que estamos no caminho certo na demanda do Santo Graal!

Com efeito, os defensores da qualidade a todo o custo investem neste novo modismo, procurando transferir quase toda a tecnologia da qualidade oriunda, ou pelo menos influenciada, pelas teorias administrativas e organizacionais de radical empresarial, convencidos de que estão que, deste modo, colocarão a educação em estado de redenção.

Não surpreende, portanto, que, num ímpeto mais avassalador, alguns apelem à gestão da qualidade total na educação, como é o caso de Murgatroyd & Morgan (1994), que propõem a transferência de todo um arsenal de procedimentos industriais e produtivistas da qualidade para o campo da educação, pelo isomorfismo ou paralelismo que o campo da educação e o mundo industrial apresentam.

E é assim que esta tecnologia empresarial (da gestão da qualidade total) defende uma espécie de *benchmarking* para o campo da educação pública, campo este que, coerentemente, deve ser ressemantizado para ser acolhido na noção ampliada de “mercado educativo” ou, mais parcimoniosamente, de “quase-mercado educativo”, onde as preocupações passem a ser sobretudo de ordem pragmática, sem receio pela utilização de uma linguagem com referenciais de mercado, uma vez que a educação, a pedagogia e a escola são uma parte da economia de serviços.

Na verdade, se qualidade é um fruto natural, consubstancial à ordem institucional do mercado, será a orientação empresarializada e mercantilizada da educação aquela que melhor assegurará essa mesma qualidade, seja através: de inscrições e políticas de portas abertas; da publicação de indicadores de *performance* e da marketização da imagem da escola; da publicitação de rankings de escolas; da contratação de professores com capacidades especiais; de ofertas diferenciadas de actividades complementares; da competição por recursos públicos, por apoios empresariais ou de partenariado; da profissionalização empresarializada da gestão; da maior atenção ao controlo dos resultados e às medidas e padrões de performance; da exigência de um *new management*, integrador de pressupostos de excelência da gestão privada e adaptado a “todas as estações”.

Do ponto de vista crítico, não é possível condenar liminarmente este conceito da qualidade, remetendo-o aprioristicamente para as profundezas de um qualquer inferno de Dante. Mesmo quando parece omitir, ou privar-nos de outras dimensões importantes, ele pode funcionar também para melhorar a “alma” da educação.

Mas, ao mesmo tempo, não podemos acolher ingenuamente este conceito no campo educativo e pedagógico, designadamente pelas implicações que pode ter em termos de equidade do funcionamento do sistema educativo, da reformulação dos limites da educação pública e de outras políticas sociais, de uma desideologização política, da sua contribuição para um novo reposicionamento do Estado face à educação, de uma excessiva tecnicidade encarada como solução para as práticas pedagógicas.

De entre outros efeitos, a qualidade pode facilitar, por exemplo, a transmissão das posições sociais dos progenitores para os seus educandos, ou então, não passar de um expediente para uma determinada escola vender em nome da qualidade não mais qualidade ou melhor qualidade mas o que socialmente se quer expressar quando é referido o contributo da educação para a “seriedade, segurança, ordem, controlo, vigilância, eficácia, futuro, prestígio, respeito, disciplina” (LERENA, 1986, p. 342).

De facto, é sabido que a qualidade ou a excelência de muitas escolas, por exemplo, são construídas na base dessas dimensões, havendo a preocupação sobretudo por controlar os processos selectivos de admissão de alunos (que determinam a qualidade do recrutamento e a representatividade de camadas socialmente privilegiadas, nomeadamente nos últimos escalões de escolaridade) e o modo como as interações sociais se processam no seu interior.

Outra das debilidades das análises da qualidade em educação é que raramente equacionam essa mesma qualidade como uma questão política ou como um ritual de um outro controlo, precisamente pela ênfase aos seus vectores técnicos ou à qualidade entendida como uma tecnologia de gestão.

Ora, a qualidade reflecte o clima social e político em que as sociedades vivem e está subjacente ao debate em torno da justiça escolar, do princípio da igualdade de oportunidades, das necessidades de modernização dos equipamentos, dos programas de formação dos agentes educativos, da avaliação dos alunos, da orientação e das relações da educação com os modelos de desenvolvimento económico e o mercado de emprego.

Ou seja, a qualidade não pode ser vista independentemente do modo como a sociedade define as finalidades da educação e, por isto, ela é um conceito eminentemente político.

Talvez seja por isto mesmo que os governos não gostem de deixar esta noção ao livre arbítrio dos actores educativos. Não nos dizem, por exemplo, o que devemos entender, como no caso português, por ano escolar, por ano lectivo, por hora lectiva? Não nos explicam, a propósito do crédito escolar, que ele resulta, como acontece em Portugal, de $CT = K \times CAP + EFI + T$, em que K é um factor inerente às características da escola; CAP corresponde a um indicador da capacidade de gestão dos recursos; EFI corresponde a um indicador da eficácia educativa, que resulta da avaliação sumativa interna e externa; T é um parâmetro resultante do número de turmas da escola?

Está bem. Ainda não sabemos o que é o CAP? Então aqui vai a fórmula:

$$CAP = \frac{CL}{HSV - RCL}$$

CL é a componente lectiva; HSV é a capacidade lectiva teórica considerada para efeitos de processamento de vencimentos; RCL é o somatório das horas de redução da componente lectiva, atribuídas aos docentes do 2º e 3º do ensino básico e secundário, em exercício de funções na escola.

Será necessária mais informação oficial para que a qualidade sorria na escola e na pedagogia praticada no seu interior (ESTÊVÃO, 2013)

QUALIDADE E ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Se me reportar agora, ainda que de modo sucinto, à problemática da qualidade em articulação com a representação da escola como organização, é possível afirmar que, também aqui, o conceito de qualidade suscita perplexidades.

A literatura usa e abusa deste conceito e de outros próximos, quase sempre com bons propósitos. Assim, para aumentar a eficiência educativa das nossas escolas, diz-se, há que definir um conjunto de indicadores de qualidade que permitam apodar certas escolas como organizações inteligentes, como organizações eficazes caracterizadas: pela clareza das suas metas e objectivos; pelo compromisso com esses propósitos; pelo trabalho de equipa e liderança forte e clara; pelos novos métodos e pela delimitação clara de fronteiras com os seus meios envolventes.²

A qualidade oferece, com efeito, um conjunto de vantagens, uma vez que tende a enfatizar os valores que permeiam as relações de trabalho, uma maior centralidade da missão da organização, um sentido mais unificador, uma maior consistência ao nível das intenções, uma nova definição da territorialidade da organização como comunidade, uma motivação acrescida, uma liderança mais desafiadora e situacional, uma maior partilha de valores e colaboração grupal, uma visão mais clara dos procedimentos dos processos de trabalho (ver WEST-BURNHAM, 1992).

Apesar de todas estas virtudes, elas não ocorrem no vácuo organizacional.

Se aceitarmos que a escola apresenta um carácter complexo, “político e multidiscursivo” (ver ESTÊVÃO, 1998), perpassada por pressões institucionais múltiplas que a condicionam nas suas finalidades e funções, com princípios diferenciais que a estruturam (e que têm a ver com o mérito, com a cultura crítica, com a comunidade, com o mercado, com a empresa, entre outras), torna-se deveras difícil falar num conceito unívoco de qualidade, heurísticamente pertinente e universalmente aceite.

Com efeito, se compreendermos a escola como “lugar de vários mundos” (ESTÊVÃO, 2004; 2012), isto é, um lugar cruzado por imperativos diferentes que decorrem dos vários mundos (mercantil, industrial, doméstico, cívico ou mundial) e que lhe podem dar um cunho mais mercantil, empresarial, comunitarista, cidadão ou mais mundializado, tal conceptualização, tal visão vai colocar-nos não só perante princípios argumentativos diversos, lógicas e racionalidades diferentes,

2 As escolas eficazes costumam apresentar as seguintes características: liderança focada no currículo, clima positivo, ênfase na aprendizagem, metas claras e altas expectativas, monitorização da *performance*, desenvolvimento contínuo do *staff*, envolvimento dos pais, apoio das entidades locais. Assinale-se, ainda a propósito, o paralelismo empresarial que o movimento das escolas eficazes de algum modo sugere e em que a qualidade se assume como um reflexo mais ou menos fiel das preocupações produtivas deste mesmo movimento (BOLÍVAR, 2000).

mas também perante noções de qualidade não coincidentes e que, inclusive, podem conflitar entre si.

Assim, é possível afirmar que a questão da qualidade é uma questão de opção (política) por um determinado tipo de qualidade em detrimento de outras qualidades que poderiam ser consideradas. Ou seja, ela transmuta-se consoante o apelo se faça à lógica do mundo industrial para valorizar o capital humano; à lógica do mundo cívico para salientar a promoção da igualdade, da solidariedade e da justiça diante do ensino; à lógica do mundo doméstico em nome da maior proximidade relacional, do cuidado a dispensar aos actores escolares, favorecendo a aprendizagem; à lógica do mundo mercantil, tendo em vista o incremento dos padrões de produtividade e competitividade.

Consequentemente, e em termos esquemáticos, se a escola for metaforizada preferencialmente segundo o mundo do mercado, como “Escola S.A.” (SILVA & GENTILI, 1996) ou McEscola por exemplo, claramente se optará por uma qualidade comprometida com o mundo mercantil, aferida, por exemplo, através dos resultados dos *rankings*, do número de alunos que entraram em cursos superiores que exigem médias elevadas.

Neste cenário, faz todo o sentido, então, falar em qualidade conectada com as vantagens competitivas, com a criação de distintividade, com a satisfação das necessidades soberanas do cliente, com a criação de nichos que respondam à diversidade de demandas na área do consumo da educação. A qualidade que neste enquadramento conta é aquela que reforça a imagem da escola “mcdonaldizada” (ver GENTILI, 1996), em virtude de ser capaz de tomar a dianteira por processos rápidos de uma pedagogia “pronta a servir” de formação de professores, de *kits* universais de formação em áreas nobres do conhecimento com grande poder de transferibilidade, de promoções *big macs* de currículos de sucesso, de padrões curriculares neo-tecnicistas obedientes às normas padronizadas de qualidade pré-estabelecidas.

Se a organização escolar for entendida, ao invés da concepção anterior, como uma construção social crítica, como “escola cidadã” ou uma escola comunicativa (ver BOTLER, 2004; ESTÊVÃO, 2005 e 2011), as questões da qualidade adquirem uma outra dimensão, ao serviço do rigor mas também da democracia, da participação, da responsabilidade solidária, uma vez que a construção da civilidade interna assenta predominantemente nos princípios do mundo cívico e nas interações comunicativas, que irão propiciar aos actores educativos oportunidades efectivas de se tornarem verdadeiros actores e autores da organização.

Isto vai exigir que a escola se preocupe também com a qualidade da sua vida ética, baseada essencialmente, “nos princípios da democracia, da solidariedade

e da esperança” (GIROUX, 1993, p. 128/9). Neste caso, a qualidade educativa mede-se também pelo seu contributo para uma pedagogia que “resgate o outro”.

CONCLUSÃO

No que diz respeito à qualidade e seus sucedâneos (como a excelência, as boas práticas, entre outras), pensamos que a retórica vence frequentemente a substância. Por outro lado, a literatura da qualidade não tem passado de relatos de casos episódicos ou de avaliações simplistas, que podem servir sobretudo para a promoção política do conceito, e não tanto para construir conhecimento acerca dos processos e práticas de gestão da qualidade (GENTILI, 1996, p. 339).

Por outro lado, e no que concerne à educação, há igualmente pouca evidência disponível para avaliar o impacto, que muitos consideram positivo, das tentativas para implementar a qualidade, ou o que se pretende dizer com isto, nas escolas.

Parece-me, assim, que insistir-se em apregoar a qualidade na educação tem tido como efeito a consolidação sobretudo de um discurso (e de um mito, uma vez que reintroduz nas organizações um outro modo de encarar as relações sociais e um outro modo de as controlar) enraizado na racionalidade técnica, que frequentemente omite a sua natureza social e política.

Tal facto remete-nos, então, para a necessidade de uma análise crítica que dê conta do carácter eficientista da noção de qualidade e da sua compreensão também como critério político normativo, e nos leve a compreender que o descontentamento pelo estado actual da educação — por padecer, diz-se, de falta de qualidade — tem a ver primordialmente com o modo como estamos a pensar e a cuidar da alma da educação.

Por outro lado, o fascínio da qualidade, e da sua frequente associação ao conceito de privado, pode ofuscar privações em termos de direitos amplamente considerados. Penso, aliás, que esta “espécie de neo-estalinismo da qualidade”, nas palavras de Rochet (1995, p. 300), tem contribuído para nos concentrarmos, por vezes, naquilo que é acessório, em detrimento do desenvolvimento de outras dimensões mais expressivas do ser humano.

Então, em que ficamos? Para que as organizações educativas não nos vendam uma “qualidade corrompida”, haverá que encontrar um novo discurso da qualidade, o qual, segundo Gentili (1996, p. 176), “deve inserir-se na democratização radical do direito à educação”, que tem a ver também, acrescentamos, com espaços de poder e de cidadania, de justiça e de solidariedade.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades**. Madrid: La Muralla, 2000.

BOTLER A. **A escola como organização comunicativa**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (tese de doutorado), 2004.

DALE, B. & COOPER, C. **Qualidade total e recursos humanos**. Lisboa: Presença, 1995.

ESTÊVÃO, C. V. **A escola privada como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998.

_____. **Educação, justiça e democracia**. São. Paulo: Cortez, 2004.

_____. Sentidos de escola, profissionalidade docente e participação. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, vol. 20, nº 2, Jul-Dez., pp.11-28, 2005.

_____. Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. LIMA, L. (org.). **Perspectivas de análise organizacional das escolas**. Gaia: Fundação Manuel Leão, p. 195-223, 2011.

_____. **Políticas e valores em educação. Repensar a educação e a escola como um bem público**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2012.

_____. **Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas, 2013**. (Em publicação pela Universidade de Évora).

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. SILVA T. T. da & GENTILI (orgs.). **Escola S. A**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GIROUX H. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. Madrid: Siglo Veintuno Editores, 1993.

HACKMAN, J. R. & WAGEMENT, R. Total quality management: empirical, conceptual, and practical issues. **Administrative Science Quarterly**, 40, p. 309-342, 1995.

LEGGE, K. **Human resource management**. London: MacMillan Press, 1995.

LERENA C. Enseñanza pública y enseñanza privada en España: sobre el porvenir de una ilusión. ENGUITA, M. F. (org.), **Marxismo y sociología de la educación**. Madrid: Akal, pp. 331-372, 1986.

LIPOVESTKY, G. **Crepúsculo do dever**. Coimbra: Almedina, 2010.

MURGATROYD, S. & MORGAN C. **Total quality management and the school**. Buckingham: Open, 1994.

PARKER, M. & SLAUGHTER, J. **Choosing sides: unions and the team concept**. Boston: Labour Notes, 1988.

ROCHET, G. **Management das associações**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE., 1996.

TOWNLEY, B. Reframing human resource management. **Power, ethics and the subject at work**. London: Sage, 1994.

WEST-BURNHAM, J. Total quality management in education. BENNET, N.; CRAWFORD, M. & ROCHES, C. Roches (eds.) **Managing change in education**. London: Open/ P. Chapman Publ., p. 46-57, 1992.

CARLOS VILAR ESTÉVÃO é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Email: cestevao@ie.uminho.pt

Recebido em novembro de 2012
Aprovado em dezembro de 2013