

Vectores neo-liberais e neo-conservadores na administração da escola pública na Inglaterra a partir da reforma de 1988: *políticas e práticas**

Fernanda Martins



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Resumo

Pretendemos neste artigo abordar a redefinição da administração das escolas públicas como elemento estrutural nos mandatos das políticas educativas nas décadas de oitenta e noventa num país que ocupa uma posição central, a Inglaterra. A opção por este contexto prende-se com o facto de este país ter iniciado mudanças de rumo nas políticas educativas, nomeadamente no que se refere à administração das escolas. Mas, a opção por tal contexto justifica-se também pela posição central que ocupa. Assim, as políticas relativas à administração das escolas públicas em países centrais, tornam-se um ponto de referência fundamental para a análise das políticas educativas de países que ocupam uma posição semiperiférica, como é o caso de Portugal (cf. Afonso, 1998 e Sá, 2004). Para além desta análise às políticas, pretende-se igualmente trazer para a discussão os resultados de investigações realizadas nesse país que nos permitem reflectir sobre o impacto nas escolas públicas/actores escolares dessas novas políticas. Subjacente a esta opção encontra-se o pressuposto de que nas análises de política educativa é indispensável integrar as dimensões micro-políticas e meso-políticas, no sentido de romper com “um olhar constante de cima para baixo”, que não interroga as grandes decisões políticas e legislativas (centrais), partindo do princípio da sua reprodução nas diversas unidades de gestão (periféricas) (cf. Lima & Afonso, 2002:11).

Palavras-chave: administração da escola pública, políticas neo conservadoras e neoliberais na Inglaterra, impacto nas escolas, autonomia, *fabricações*, divisão entre administradores e professores

Neoliberal and Neoconservative Vectors in the Administration of the Public School in England since of the reform 1988 : *policies and practices*

Abstract

With this article, we intend to approach the redefinition of the public school administration as a structural element in the mandates of the educational policies during the 80s and

*Texto escrito em Português de Portugal

90s in one central countr, England. The selection of this context is due to the fact that this country have started shifts in the educational policies, namely regarding school administration. Moreover, this choice is also justified by the central position that this one country occupy. Thus, the policies regarding public schools administration in central countries become a point of reference to the analysis of the educational policies of countries that have a semi-periphery position, such as Portugal (cf. Afonso, 1998 and Sá, 2004). Besides this analysis to the policies, it is also intended to bring into the discussion the results of the already made investigations in this country which allow us to ponder on the impact of those new policies in the public schools/school actors. Underlying this option, is the supposed idea that in the educational policies analysis it is crucial to integrate the micro-political and the neopolitical dimensions, in order to break the “constant condescending look”, which doesn’t question the big political and legislative (central) decisions, bearing in mind its rippling effect on the several management units (periphery) (cf. Lima & Afonso, 2002:11).

Key words: management of the public school, neoliberal and neoconservative *politics in England*, impact in the schools, autonomy, *fabrication*, division between teachers and director of the schools.

1. Políticas educativas neoconservadoras e neoliberais: *reconfiguração do Estado e nova ordem cultural*

A partir de meados da década de oitenta, o Estado-providência é alvo de críticas pelos sectores políticos que constituíram a designada *nova direita*¹. Como

¹ Afonso (1988:105) a partir da síntese de Dale e Ozga (1993) salienta que a expressão nova direita é genericamente utilizada para dar conta de uma grande variedade de ideais e valores, de raiz neoconservadora e neoliberal relativamente contraditórios, designando-a de “(...) uma articulação ideológica híbrida”. Seriam “(...) os governos que iniciaram a sua actividade em muitos países centrais na sequência da crise económica dos anos 70, e que se caracterizaram por tentar articular (de forma inédita) o neoliberalismo económico e o neoconservadorismo político (Afonso, 2002:112). Por seu lado, Apple (2000:25) considera que na nova direita “(...) existem quatro grandes grupos inseridos nesta aliança. Cada um deles possui a sua própria história de autonomia relativa e as suas dinâmicas. Porém, cada um destes grupos surge também subordinado ao movimento conservador mais abrangente. Tais grupos incluem os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma fracção particular de uma nova classe média em ascensão”. Normalmente presta-se mais atenção aos dois primeiros grupos uma vez que era esta aliança que se encontrava a governar os países centrais e que impulsionou as reformas da administração local/estatal. E, ainda, Torres (2000:115) refere o Estado neoliberal, sendo este, em termos de racionalidade política, “(...) um amálgama de teorias e grupos de interesse vinculados à economia de oferta (supply side economics) e monetaristas, setores culturais neoconservadores, grupos que se opõem às políticas distributivas de bem estar social e setores preocupados com o déficit fiscal, a cuja superação subordinam toda a política económica”.

esclarece Afonso (1998:139),

“A crítica ao modelo do Estado-providência passa a ser uma constante, vinda dos sectores liberais e conservadores que integram a nova direita. É esta coligação política, resultante de interesses e valores contraditórios, que irá marcar a agenda ao longo dos anos oitenta em muitos países. Dessa agenda fazem parte estratégias políticas e económicas que visam a revalorização do mercado, a reformulação das relações do Estado com o sector privado, a adopção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e eficiência”.

Nesse sentido, os interesses concretos da *nova direita*, consistem em “retirar custos e responsabilidades ao Estado” (Dale, 1994:109). Até então, no que à educação se refere, todos os aspectos da sua administração foram assumidos como sendo da responsabilidade do Estado. Mas, “As perspectivas e expectativas neoliberais acerca da educação, contudo, obrigam à alteração, se não transformação, desse pressuposto ‘estatista’ (...). O Estado pode retirar-se completamente quer do financiamento, quer do fornecimento da educação, mas manter a autoridade reguladora que somente ele pode exercer e com ela o controlo último do sistema” (Dale, 1994:111).

Numa posição próxima desta, Ball (2002:5) considera a complexidade das mudanças no papel do Estado, salientando que “(...) é crucial não se entender estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de desregulação. Eles são, sim, processos de re-regulação. Não são o abandono pelo Estado do seu controlo, mas o estabelecimento de uma nova forma de controlo”.

Assim, é importante ter em atenção que tais reformas, nomeadamente no caso da educação, estão contribuindo para começar a mudar a forma como pensamos o Estado e o que esperamos dele (cf. Whitty, 1996:127). Neste âmbito, parece-nos relevante salientar que esta nova concepção de Estado se enquadra na criação de uma nova ordem económica e política. Mas mais relevante ainda é decifrá-la como criação de uma *nova ordem cultural* (Gentili, 2000:232). A reforçar esta ideia, recorreremos às palavras de Silva (1999:13) que clarifica que

“O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esfera social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas económica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de

Esta *nova ordem cultural*, entendida como *realidade socialmente construída*, será apresentada pelos seus defensores como a forma correcta de responder às *crises* sociais, económicas e políticas, de modo a produzir um certo *conformismo* com as mudanças propostas. Desse modo, estamos perante a *legitimação*² destas novas instituições e universos simbólicos (Berger & Luckman, 1999:135).

Neste contexto os interesses sociais concretos da nova direita prendem-se com o desenvolvimento de uma *nova ordem cultural* favorável à diminuição do investimento na educação (cf. Afonso, 1998:117), abrindo caminho para as políticas de *quase mercado* neste sector³.

No que à administração das escolas se refere, as mudanças ocorridas, durante as décadas de oitenta e noventa, na Inglaterra serão melhor compreendidas se enquadradas num processo mais amplo de construção de “(...) narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem baseada no mercado” (Lima, 2002:103). Um dos vectores dessa nova ordem assenta em *mecanismos de privatização* do sector público. Essencialmente *o que está em jogo* “(...) não é tanto uma deslocação directa para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regula-

² Utilizamos aqui o conceito de legitimação que nos apresentam Berger & Luckmann. Na perspectiva destes autores “A legitimação, enquanto processo, é mais bem definida como uma objectivação de significados de ‘segunda ordem’. A legitimação produz novos significados que servem para integrar os significados já ligados a processos institucionais díspares. A função da legitimação consiste em tornar acessível de maneira objectiva, e plausível de modo subjectivo, as objectivações de ‘primeira ordem’ que foram institucionalizadas. Embora se defina a legitimação por esta função, sem levar em conta os motivos específicos que inspiram qualquer processo legitimador específico, dever-se-ia acrescentar que a ‘integração’, sob uma ou outra forma, é também o propósito típico que motiva os legitimadores” (Berger & Luckmann, 1999:101).

³ No contexto das políticas da *nova direita*, será mais rigoroso referir as lógicas de *quase-mercado* nos serviços públicos (Le Grand, 1996:261-2), nomeadamente da educação e da saúde, do que designar lógicas de mercado no seu sentido convencional, “(...) uma vez que se tratam de ‘mercados’, porque substituem os fornecedores estatais monopolistas por fornecedores independentes”. Mas são *quase*, uma vez que se diferenciam dos mercados convencionais em vários aspectos. Estas diferenças situam-se tanto do lado da *oferta* como da *procura*.

dos o que continuam a ser essencialmente sistema educativos estatais” (Dale, 1994:110). Assim, a *privatização* da administração pública e, conseqüente redefinição da administração das escolas, enquadra-se no que Dale (1994:110) designa de “(...) novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação”.

Neste *nova amálgama*, a administração das escolas públicas é interseccionada com modelos provenientes da actividade empresarial e do mercado competitivo, de modo a apostar no aumento da *qualidade* e no crescimento da *produtividade* das instituições (cf. Lima, 2002:98), constituindo uma aproximação entre estes *dois mundos* e defendendo-se um certo *isomorfismo*⁴ entre o *mundo empresarial/industrial* e o *mundo da educação pública*. De modo a que os valores empresariais seja introduzidos nas escolas públicas, nas palavras de Whitty, Power & Halpin (1999:73): “ (...) se deduz que, para que as organizações do sector público, como as escolas, sejam mais eficientes têm que se assemelhar mais às empresas; para isso, um elemento importante consiste em incorporar práticas adequadas de gestão empresarial”⁵.

No sentido de aumentar a inteligibilidade de tais redefinições torna-se

⁴ DiMaggio & Powell (1999:108) apresentam este conceito recorrendo a outros autores. Afirmam que “segundo a descrição de Hawley (1968), o isomorfismo é um processo limitador que obriga a uma unidade numa população a assemelhar-se a outras unidades que enfrentam as mesmas condições ambientais. Ao nível da população, essa perspectiva sugere que as características organizacionais se modificam em direcção a uma crescente compatibilidade com as características ambientais; o número de organizações numa população em função da capacidade de suporte ambiental e a diversidade das formas organizacionais é isomorfa a uma diversidade ambiental. Hannan e Freeman (1977) tem ampliado significativamente as ideias de Hawley. Argumentam que o isomorfismo pode dar-se porque se seleccionam formas não óptimas entre uma população de organizações ou porque os que tomam as decisões organizacionais aprendem as respostas adequadas e, em consequência, ajustam a sua conduta”.

⁵ Numa viagem ao passado e no contexto da emergência e desenvolvimento do taylorismo surgem discursos que consideram as semelhanças entre o *mundo da educação pública* e o da *indústria*, inclusive por parte dos administradores escolares. Como esclarece Barroso (1995:463-464), a influência do ‘taylorismo’ na administração da educação, embora limitada, faz-se entre outras razões, pela “ (...) assimilação por parte de muitos administradores escolares (ao nível dos distritos ou das escolas) da ideia de não haver diferenças substanciais entre a organização empresarial e a organização educativa, sujeitas ambas à pressão da produtividade e da eficiência”.

necessário incluí-las num *quadro de prestação de contas*⁶ e de *responsabilização (accountability)* pela educação escolar, em termos da sua *transferência e redistribuição* entre os diferentes actores escolares. Nesta alteração, quem ganha maior protagonismo em termos de *responsabilização* perante o Estado e os consumidores (sociedade civil reconceptualizada como mercado) é a escola, nomeadamente a sua administração. Assim, a administração será *responsabilizada* pela educação que fornece (de modo inclusive a abranger aquelas dimensões que não são da sua responsabilidade), ou seja, pela promoção da *eficiência* das escolas.

No processo referido, emerge como figura central a estrutura de administração da escola em detrimento de outras *estruturas de governo da escola* (quer institucionais, quer locais). Assim, o controlo organizacional e a responsabilização são transferidos para a “tecno-estrutura de gestão” (Lima, 2002:98). Portanto, nestas lógicas de novas combinações institucionais, “a alteração do pressuposto estatista” caracteriza-se, de entre os vários factores, por uma maior *responsabilização* da escola tendo em contrapartida uma menor responsabilização do Estado. No entanto, tais mudanças não significam que o Estado não mantenha o controlo sobre os sistemas educativos.

Por todos os aspectos referidos, é de salientar que embora a administração das escolas seja um *pilar do quase-mercado educacional*, é em combinação com outros vectores que se aumenta as probabilidades da sua *construção e promoção*. Assim sendo, na nossa perspectiva, as probabilidades de uma compreensão mais profunda das mudanças operadas na administração das escolas aumenta se associada com a introdução de outros *vectores de quase-mercado* como a *escolha da escola* pelos pais e *publicação dos rankings*, a partir das notas obtidas pelos alunos nos exames nacionais. Mas, no âmbito deste artigo apenas é possível abordar a dimensão administração das escolas pública. Portanto, no ponto que se segue procuramos identificar, descrever e compreender estas mudanças nas políticas a partir dos finais da década de oitenta na Inglaterra, como já referimos.

2. As políticas de redefinição da administração da escola pública na Inglaterra

No caso da Inglaterra inicia-se um *novo ciclo de reformas* para a educa-

⁶ Neste contexto, quando se evoca a *prestação de contas* considera-se necessário “ (...) controlar e avaliar, externamente a escola, o rendimento (...) e que se deve encontrar novas fórmulas que permitem fazer auditorias sobre o que acontece nas escolas e, por consequência, no conjunto do sistema escolar” (Pedró & Puig, 1999:161).

ção escolar com a subida ao governo da *nova direita*, cuja face pública era a da governante política Margaret Thatcher. Como já assinalámos, este ciclo de reformas marca o início de significativas mudanças nas políticas educativas, nomeadamente ao nível da administração das escolas, decorrentes quer da alteração na *configuração do Estado*, quer da *crise* identificada no *sistema educativo*.

Nesse sentido, a preocupação com a *responsabilização*, a *prestação pública de contas* e com o *melhoramento dos níveis de rendimento das escolas* contribuiu para uma inversão de um modelo de administração que até então se aproximava do *tipo descentralizado*⁷. Como referem Whitty, Power e Halpin (1999:32) o *Education Act* de 1944⁸, concebe o sistema administrativo como uma sociedade participada pelos governos central e locais, descrevendo-os como “um sistema nacional administrado localmente”⁹. Até então “ (...) a maior parte do ensino proporcionado pelo Estado tinha lugar em instituições que se encontra-

⁷ Segundo Formosinho (1986:64 e 65) “Uma administração diz-se descentralizada quando existem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado (não sujeitos portanto, ao poder de direcção do Estado), autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais”. O autor ainda apresenta a seguinte distinção “Uma administração que dependa da direcção do Estado não é descentralizada, mas meramente desconcentrada”. Assim sendo “A descentralização resulta do reconhecimento de que há necessidades colectivas que devem ser satisfeitas pelos próprios interessados, através de órgãos por ele eleitos, traduz-se, portanto, na criação de administrações autónomas”.

⁸ “Na Grã-Bretanha, durante o período chamado de consenso social democrático a seguir à Segunda Guerra Mundial (...) todas as crianças, com excepção de uma pequena minoria, eram educadas em escolas estatais financiadas pelas autarquias democraticamente eleitas (L. E.A. s) [serviços de educação ao nível das autarquias]. De 1940 até meados da década de 70, uma das ênfases da política social democrata centrava-se na intervenção estatal visando assegurar o direito de acesso a um modelo estandardizado da educação para todos, conjuntamente com um grau de discriminação positiva que permitisse que os grupos desfavorecidos tirassem partido desse modelo” (Whitty, 1996:116).

⁹ Importa esclarecer que na Inglaterra, ainda antes da década de oitenta, LEAs exerciam controlo político e burocrático sobre as suas escolas, mas também muitas vezes proporcionavam-lhes um considerável suporte profissional (cf. Whitty, Power & Halpin, 1999). Entre as funções destas autoridades citamos, a título de exemplo: assegurar a existência de vaga suficientes para crianças e jovens abrangidos pela escolaridade obrigatória, definir o calendário escolar, analisar e melhorar os padrões de aprendizagem, entre outros.

vam sob a alçada das administrações educativas locais (LEA), eleitas de forma democrática”¹⁰.

A alteração mais profunda nesse sector foi a contemplada no *Education Reform Act* de 1988¹¹. Uma das peças fundamentais desse *Education Act* foi a

¹⁰ No que se refere à identificação e às críticas ao sistema educativo, regista-se no caso inglês uma especificidade: são os meios de comunicação social, entre outros actores, a fazê-lo. Assim, “Durante os anos setenta, a atenção dos meios de comunicação centrou-se nos fracassos e ‘excessos’ das escolas e dos professores estatais, sobretudo das LEAs dos centros das cidades, controladas por administrações de esquerda trabalhista, comprometidas com a igualdade de oportunidades” (Whitty, Power & Halpin, 1999:133).

¹¹ Relembre-se que, durante a governação thatcheriana existiram três *Education Reform Act* (*Education Act* – 1980, *Education Act* – 1986 e *Education Act* – 1988), tendo sido o último o que representou a consolidação dos ideais da nova direita. Como refere Whitty (1996: 117 e 118) o *Education Act* de 1980 implementa o designado Assisted Places Scheme, “ (...) através do qual aos alunos provenientes de famílias de meios modestos era atribuído um apoio financeiro que lhes permitisse frequentar escolas independentes, academicamente excelentes e assim escapar das escolas do Estado supostamente ineficazes”. Enquanto que o *Education Act* de 1986 reforma os Conselhos de Gestão das escolas estatais (governing bodies). Assim, “(...) esta medida retirou a maioria ‘automática’ das LEAs que alegadamente trabalhavam para os seus interesses e que, até aí, tinham controlado a maioria das escolas, e aumentou a representação dos pais e dos interesses das empresas locais”. Ainda neste *Education Act* são criadas as City Technology Colleges que consistem em “(...) novas escolas secundárias para o centro das cidades, inteiramente independentes das LEA, com uma ênfase curricular nas ciências e na tecnologia, administradas por associações independentes com patrocinadores do mundo das empresas que era suposto providenciarem muito do financiamento necessário, mas onde haveria um financiamento periódico do governo central”. No que se refere aos Conselhos de Gestão das escolas estatais pretendia-se acabar com a maioria das pessoas nomeadas pelas LEA e aumentar a representação dos pais e das empresas locais (Whitty, Power & Halpin, 1999:33). Segundo Whitty, Power e Halpin (1999:33) “ (...) até à segunda metade da década [a reforma neoliberal] não começou um processo importante de reestruturação da educação pública”. A reforçar esta ideia, Bush (1989:59), citando Maclure (1988), afirma “The 1988 Education Reform Act, however, was ‘the most important and far-reaching piece of educational law making in England and Wales since the Education Act of 1944’”. Como referem Elliot & Maclennan (1994:165): “The 1988 Act includes the establishment of a ‘common curriculum’, ‘national testing’ of attainment, dismantling of much of the ‘Local Education Authorities’ responsibility for education, greater ‘accountability’ of teachers and schools to their clients and increase ‘parental choice’ in the selection in schools”.

alteração da administração local das escolas, no sentido em que permitiu “ (...) às escolas estatais desligarem-se das LEA após uma votação dos pais, e funcionarem autonomamente com financiamento directo do governo central” (Whitty, 1996:117 e 118), designando-se estas escolas de *Grant Maintained Schools (GM)*.

Enquanto que aquelas escolas que permaneceram integradas na LEA era-lhes concedidas o “ (...) controlo sobre os seus próprios orçamentos e administração do dia-a-dia, recebendo fundos (incluindo aqueles para os salários dos professores) de acordo com uma fórmula que assegura que pelos menos 80% do orçamento da escola é determinado directamente pelo número e idade dos seus alunos” (Whitty, Power & Halpin, 1999:35)¹². Segundo estes autores, esta nova fórmula de financiamento das escolas “ (...) limita bastante as possibilidades das LEAs realizarem uma política de discriminação positiva que sirva para compensar as diferenças entre as escolas (*ibidem*).

Nesta arquitectura de organização e administração do sistema educativo, quem parece ocupar o *lugar do morto* são as autoridades educativas locais, uma vez que se regista o aumento do poder central e as escolas passam a dispor de autonomia para gerir os próprios recursos sem a orientação das autoridades locais. Como refere Bush (1997:55) “The legislation increased the powers of the Secretary of State and weakened the position of the local educational authorities (LEAs). It gave governing bodies and principals substantial discretion to manage their own schools and colleges”.

Contudo, este movimento de descentralização e de autonomia das escolas na gestão dos recursos é acompanhado por outro, agora em sentido inverso, de centralização, através da imposição de um currículo e exames nacionais. O reforço da autonomia das escolas não inclui dimensões que são a essência da educação, as políticas locais e de cada escola em matéria de educação a proporcionar.

Assim, perdem as autoridades educativas locais e perdem também as escolas. Relembre-se que, até então, o modelo descentralizado em vigor possibilitava a “ (...) determinação de um currículo aos órgãos de direcção das escolas que, por sua vez, seguiam orientações genéricas das autoridades educativas locais (LEAs). (...) com a reforma educativa de 1988 aumentam consideravelmente os poderes do Departamento de Educação e Ciências (DES) em matéria

¹² Outra medida incluída neste Education Act é a livre matrícula que permite que “ (...) as escolas com ‘boa imagem’ pudessem atrair o maior número de alunos possível, pelo menos até ao limite das suas capacidades físicas, em vez de estarem limitadas a zonas de recrutamento restritas” (Whitty, 1996:118).

curricular e de avaliação” (Afonso, 1998:101). E ainda, o governo central “impõe complexos procedimentos de avaliação e de informação, que tornam possível a elaboração de classificações em função do ‘rendimento’ que, segundo dizem, melhorará a responsabilidade e estimulará as escolas para que fomentem o rendimento” (Whitty, Power & Halpin, 1999:36).

Dito isto, não admira como refere Pedró & Puig (1999:149) que, “(...) a descentralização para as escolas pode conduzir a uma recuperação do poder por parte da administração central, com o custo de diminuir as competências das autoridades locais em matérias bastante valiosas, como os programas escolares e a avaliação dos resultados dos alunos”.

Nesse sentido, as alterações à organização e administração local enquadram-se na criação de um contexto que aponta para a desvalorização das estruturas locais. Estes órgãos representavam, até então, uma possibilidade de democraticamente se discutir e decidir, dentro de uma lógica de *interesses locais* e de *bem comum*, sobre a educação escolar fornecida.

Por outro lado, a possibilidade de as escolas não se encontrarem inseridas em estruturas de governo local, estando directamente dependentes do governo central, aumenta as probabilidades da escola (individualmente considerada) não ser capaz de se constituir num *bloco de defesa* dos seus interesses (interesses esses, não raras vezes, comuns aos das escolas vizinhas); uma vez que as escolas se encontram isoladas, não havendo um contexto favorável a *relações horizontais* com escolas de uma mesma localidade. Emerge então, uma arquitectura organizacional e administrativa em que as *relações verticais* de dependência começam a predominar sobre as *relações horizontais* com o seu território e com as instituições escolares. Na nossa perspectiva, trata-se mesmo de uma questão de ordem moral: a legitimidade das escolas tomarem decisões sobre o seu futuro sem terem em atenção o seu impacto nas instituições vizinhas. Como observam Gorard, Taylor & Fitz (2002:369) a propósito das designadas GM “The policy of allowing GM schools (...) to opt out of LEA control has supposedly increased polarization between institutions”.

Acrescenta-se a este cenário que, ao nível local, as escolas encontram-se subordinadas às *lógicas de competição* típicas do quase-mercado educacional, uma vez que o seu financiamento depende do número de alunos/clientes que, por sua vez, depende dos resultados obtidos por estes nos exames nacionais. Por outras palavras, as instituições são encorajadas a competir entre si por alunos.

Outra alteração, talvez a mais interessante até porque não tem uma tra-

dução imediata nos documentos normativos (legislação), prende-se com os *discursos que traduzem uma nova linguagem* que envolvem a educação escolar nas *teias do quase-mercado*, com a emergência em torno deste de uma série de *mitos* e de *representações*. Tal afirmação pode ser sustentada com a perspectiva de Ball (2002:7) que refere:

“Através da instalação destas políticas nas organizações de serviço público, o uso de nova linguagem para descrever papéis e relações é importante, as organizações educacionais reformadas agora ‘povoadas’ de recursos humanos que necessitam de ser geridos, a aprendizagem é recompensada como um ‘resultado de uma política de custo efectivo’; a consecução é um conjunto de ‘metas de produtividade’, etc. (...). Novos papeis e subjectividades são criados conforme os professores são ‘re-trabalhados’ como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliação/apreciações regulares, a revisões e comparações dos seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo”

Neste âmbito, a dimensão que sobressai nos discursos dos responsáveis políticos consiste no papel essencial que desempenha a gestão para a realização do *quase-mercado educacional* e ainda defini-la como uma *nova forma de controlo*.

A administração das escolas encontra-se sujeita a novos valores e inclusive à sua disseminação. O novo papel para os administradores das escolas é promovido pelo *discurso da performatividade*, sobretudo quando associado com medidas concretas que afectam individualmente as escolas, como é o caso da publicação das notas brutas¹³ e das fórmulas de financiamento das escolas. Ambas

¹³ Na Inglaterra, o governo central “ (...) impõe complexos procedimentos de avaliação e de informação, que tornam possível a elaboração de classificações em função do ‘rendimento’ que, segundo dizem, melhorará a responsabilidade e estimulará as escolas para que fomentem o rendimento” (Whitty, Power & Halpin, 1999:36). Segundo Ball (cf.1997:209), nas políticas da nova direita há um compromisso com uma abordagem centrada nas notas brutas, em vez de notas que levem em conta o valor acrescido. O autor considera ainda que uma política baseada na nota bruta serve para reforçar a selectividade dos estudantes. E, acrescenta Afonso (2000:119) tratar-se de uma modalidade de avaliação que permite a comparação e a competição entre escolas, nas suas palavras: “sem resultados mensuráveis (que devem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre sectores e serviços”.

atingem a *imagem pública* da escola, bem como a sua *sobrevivência*, caso não sejam, *seleccionadas* por um número suficientes de alunos/pais, o que lhe traz implicações directas no seu financiamento. Por outras palavras, os administradores escolares encontram-se face à possibilidade de impopularidade da escola perante os pais, podendo originar uma redução no número de alunos, com inevitáveis consequências no orçamento e na sobrevivência da instituição (Bush, 1986:12).

Estas mudanças consistem numa *reconfiguração institucional* e no seu centro encontram-se as escolas expostas a um *quase mercado educacional* e subordinadas à *informação* que este proporciona. Nesse contexto, os administradores escolares praticamente são obrigados a *partilharem* as políticas neoliberais e neoconservadoras, transformando-se em promotores da *moralidade* do sistema educativo, constituindo-se a administração das escolas numa *tecnologia moral* (cf. Foucault, cit. Ball, 1997:58).

Associadas às mudanças das estruturas locais de educação, os sucessivos *Education Act* reconceptualizam a esfera de actuação dos órgãos administrativos das escolas individualmente consideradas. Assim,

“A reformulação mais geral das relações entre o centro e a periferia que se está a realizar enfatiza e individualiza a responsabilidade da administração de um modo novo e diferente (...) Esta posição exige ocupar-se tanto das demandas do Estado Avaliador com respeito aos objectivos a cumprir, determinados pelos órgãos centrais, como dos ‘assuntos’ quotidianos relacionados com o normal funcionamento das escolas e com a sua sobrevivência no mercado educativo” (Whitty, Power & Halpin, 1999:71).

Neste âmbito, nova centralidade é atribuída aos *headteachers*, nomeadamente a sua responsabilização, tal como mencionam Gewirtz, Ball & Bowe (1995:91)

“(...) headteachers (...) are now responsible for the survival of their institutions, and that concern for survival can be broken down into number of key tasks: First headteachers need to ensure that their institutions are responsive to consumers, i.e. parents. Second, headteachers are responsible for retaining or developing a ‘competitive edge’ over other local schools. Third, they are responsible for managing the budget efficiently and cost-effectively, which includes making decisions about the appointment, utilization and dismissal of staff as well as the purchase and use of physical resources. Finally, headteachers are faced with the task of having to manage any conflict that their new role confronts them with”.

Por outro lado, a introdução de *regimes empresariais competitivos* exige que o *headteacher* da escola seja inserido nas teorias e técnicas da gerência empresarial. Assim, o maior poder concedido ao *headteacher*, no quadro do *local management school*, sobre certas dimensões da gestão altera significativamente o seu papel. Na perspectiva de Bush (1997:64) “The increased responsibilities imposed on principals by the ERA led to a belated recognition in the UK that effective leadership in schools depends on supporting, developing and training heads”.

Ambos os aspectos identificados contribuem para que, na Inglaterra, na década de noventa, se introduza uma certificação própria para os directores das escolas, podendo esta chegar a ser obrigatória (Whitty, Power & Halpin, 1999), e programas de formação para professores (Teacher Training Agency - TTA) (Bush, 1997). Programas esses que consistiram numa recomendação do The School Management Task Force (SMTF):

“(...) mentoring schemes being developed in twelve regions of England and Wales. This programme applied in the first year of headship and involved experienced heads providing guidance and support to new principals. Mentoring was not preceded by any compulsory training and could be seen as an alternative means of inculcating good practice” (Bush, 1997:64).

A introdução desta certificação específica sugere que “Na actualidade não parece que a formação tradicional dos professores e a sua experiência enquanto docente constituam uma preparação suficiente para assumir as responsabilidades da direcção escolar” (Whitty, Power & Halpin, 1999:72). Emerge assim uma *nova classe profissional* para gerir as instituições, acentuando a separação entre a administração e a academia (cf. Seixas 2003:51)¹⁴.

Acrescenta-se a esse quadro que os TTA relacionam-se com uma formação voltada para o *mercado* e apresentam um carácter *centralizado*, nas palavras de Bush (1997: 66)

¹⁴ Num estudo realizado, em 1984, por Hughes (cit. Bush, 1986:10) a maior parte dos directores/presidentes são professores e estes representavam-se principalmente como professores e não como directores. Assim, nesse contexto, parece que fazia sentido que esse cargo de administração das escolas fosse ocupado por professores, até devido às especificidades do mundo da educação pública. As reformas educativas dos anos oitenta e noventa tornaram mais difícil a manutenção desta dualidade.

“Market concepts have underpinned educational reform in Britain with schools and colleges now expected to operate like businesses. By forcing them to compete for business (...) The paradox is that the shift to self-management has been accompanied by greater centralisation, notably in respect of the curriculum, inspection and professional development”.

Também Gewirtz, Ball & Bowe (1995:4) referindo-se, sobretudo à década de noventa, esclarecem que

“The ‘new managerialist’ conception of school management implicit in the policies of the market appears in some senses to be supported and legitimated by the publication and circulation of a growing range of technical manuals on school management (...) They are being taught to use management techniques borrowed from commerce, such Human Resource Management (HRM), and Total Quality Management (TQM) in which ‘performance is driven by consumer perceptions of quality’”

Bush (cf. 2003) viria a reconhecer, mais tarde, a propósito de programas mais recentes de formação, uma falta de articulação entre estes e a formação universitária, nomeadamente de cursos de mestrados na área da administração. Talvez porque estes, ou uma parte significativa destes, encontravam-se mais *imbricados* com uma perspectiva mais crítica da administração escolar, potenciando que estas figuras da administração se aproximem do *tipo ideal* de professor, designado de *intelectuais transformadores* (Giroux, 1983).

Em jeito de conclusão sobre as políticas educativas no contexto inglês, podemos afirmar que as alterações na administração das escolas, tais como a introdução de *novos valores na gestão* (como a *competitividade* e a *responsabilização* pelos *resultados da escola*) associadas ao ressurgimento dos exames nacionais e sua respectiva publicação e à possibilidade de escolha da escola pelos pais, representam, em nosso entender, um aumento do controlo do Estado e do mercado sobre a escola e sobre o trabalho dos professores. Tais alterações contribuem para reduzir ou anular a *autonomia prometida* para as escolas, pelas políticas neoliberais.

Para finalizar este ponto gostaríamos de referir a importância da análise às políticas educativas. Neste sentido, salientamos que as referências às mudanças na administração das escolas públicas previstas nas políticas educativas permite minimizar o risco de uma subestimação do contexto estrutural, mais

vasto, em que a escola se encontra inserida, podendo conduzir ao seu isolamento artificial (cf. Canário: 1996:128).

Contudo, partimos igualmente do pressuposto que também não podemos subestimar as escolas. Ou seja, consideramos que nas análises de política educativa é indispensável integrar as dimensões micro-políticas e meso-políticas, no sentido de romper com “um olhar constante de cima para baixo”, que não interroga as grandes decisões políticas e legislativas (centrais), partindo do princípio da sua reprodução nas diversas unidades de gestão (periféricas) (cf. Lima & Afonso, 2002:11). Subjacente a esta opção encontra-se uma determinada concepção de escola: a escola como *organização complexa*, que não se constitui “(...) apenas como um *locus de reprodução*, mas também um *locus de produção*, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais)” (Lima, 1998:175), nomeadamente “quando os professores nas escolas, e os órgãos querem ser mais justos, ou mais pedagógicos, ou mais democráticos” (Lima, 2002a:35).

Em coerência com tais pressupostos, referimos algumas investigações que abordam o impacto destas políticas na acção das escolas públicas daquele país com particular incidência na sua administração.

3. Desconstrução dos mitos da nova administração das escolas como terra prometida

3.1. Ausência de autonomia e despolítica da administração

De forma a compreender o impacto das políticas neoliberais e neconservadoras, começamos por retomar algumas das mudanças promovidas no vector da administração, objecto de tratamento no ponto anterior. Nesse sentido, uma das mudanças introduzidas prende-se com a certificação própria para os directores,

“Em Inglaterra e Gales, tem-se introduzido não há muito tempo um título específico para os directores escolares e, inclusive pode chegar a ser obrigatório. Na actualidade, não parece que a formação tradicional dos professores e a experiência da sala de aula constituam uma preparação suficiente para assumir as responsabilidades da direcção escolar” (Whitty, Power & Halpin, 1998:72).

Para além deste novo requisito, outros se apresentam como é o caso da sujeição da administração das escolas a novos valores e inclusive a sua dissemi-

nação. Assim, “(...) deduz-se que, para que as organizações do sector público, como as escolas, sejam mais eficientes têm que se assemelhar mais às empresas. (...). A este respeito, pode apreciar-se que a nova direcção educativa supõe a crescente introdução dos valores empresariais” (*idem, ibidem:72-73*). Como descreve Hess (1990) de entre as “(...) diversas mudanças de funções vividas pelos directores no sistema reestruturado, (...) destaca-se a transformação das funções que se parecem mais com as de directores executivos” (cit. *ibidem:76*).

Neste contexto, parece que a autonomia prometida para as escolas, nomeadamente no quadro do *local management school*, está a ser contrariada pelas consequências da implementação de outros vectores que compõem o *quase-mercado educacional*, nomeadamente a livre matrícula. Assim, no que se refere à autonomia financeira os órgãos administrativos das escolas deparam-se com dificuldades na elaboração de um planeamento a longo prazo que, por sua vez, se encontra fortemente subordinado ao número de alunos matriculados (cf. Bush, 1986:12). Acrescenta-se a esta dificuldade aquela identificada por Whitty, Power & Halpin (1999:35) de que esta fórmula de financiamento não potencia a realização de uma discriminação positiva que era concretizada pelas autoridades educativas locais.

Por outro lado, no quadro da autonomia, algumas das novas competências não são mais do que tarefas de carácter administrativo, anteriormente realizadas noutros níveis do sistema educativo. Assim, uma das mudanças introduzidas prende-se com a delegação aos directores escolares de novas responsabilidades de carácter administrativo. Nas palavras de Whitty, Power & Halpin (1999:77): “Parece que as novas responsabilidades (...) estão a incrementar o trabalho dos directores escolares, na medida em que fica a seu cargo as tarefas administrativas que antes se realizavam a outros níveis do sistema”.

Desse modo, um aspecto negativo da reforma prende-se, na óptica dos administradores, com dedicarem muito tempo a decisões sobre questões que não são propriamente as educativas (cf Levácic, 1998).

3.2. Separação entre administradores e professores

O estudo de Whitty, Power e Halpin (1998:78) aponta para questões relacionadas com a democratização do governo das escolas. As conclusões são as seguintes: os directores não se constituem num promotor da democratização da administração das escolas, uma vez que os professores que participaram neste estudo

“Não vêem que o director fomenta níveis elevados nem considera que facilita uma participação ampla na melhoria da escola”. Simultaneamente, criaram-se novas divisões entre a direcção e os professores: ‘Em muitos casos, o facto de delegar as decisões na escola tem-se traduzido na concentração do poder ao nível superior desta. Nas escolas com menor dimensão, este poder concentra-se exclusivamente nas mãos do director. Porém nas maiores, os directores rodeiam-se cada vez mais de uma ‘equipa de direcção’” (*ibidem*:78).

Assim, “Preparados para dar rápidas respostas às demandas do governo ou do mercado, estas equipas constituem ‘uma espécie de gabinete, uma forma restringida de ‘estado maior’, cujas responsabilidades e funções têm mais a ver com os sistemas de direcção empresarial do que com o princípio da colegialidade” (Neave, 1988, cit. *ibidem*:78).

Também Gewirtz, Ball & Bowe (1995:110), no *estudo de caso* de uma escola designado *Novo gerencialismo – o caso de Trumpton*, concluem haver um distanciamento entre directores e professores. A interpretação da realidade desta escola pelos autores aponta para a polarização entre *management* e *staff* derivada de várias razões. Por exemplo, pela não aceitação pelos professores do *estilo de administração* assumido pelo *senior management team*, e por conflitos micropolíticos entre, como definem os autores, os designados *old guard comprehensivists* (professores) e os *new managerialists* (directores).

Ainda segundo o trabalho de Bush, Coleman e Glover (1993, cit. Bush 1986) a crescente vulnerabilidade das escolas perante as pressões do meio pode conduzir a que a tomada de decisões sobre vários dos seus aspectos sejam arrastados para os *headteachers*, uma vez que são estes os responsáveis na ‘ligação com o meio’. Portanto, o sector educativo na Inglaterra, na óptica dos autores mencionados, testemunha que a autonomia foi acompanhada pela crescente hierarquia entre os *headteachers* e demais actores educativos, nomeadamente os professores.

Portanto, subjacente a esse *modelo gerencialista* encontra-se a criação de uma nova classe profissional para gerir as instituições, acentuando a separação entre administração e academia (cf. Seixas, 2001:220).

3.3. Preservação da *imagem pública da escola: as fabricações*

Um outro contributo sobre o impacto destas novas políticas é o trabalho de Ball (2001 e 2002) no qual o autor refere que o mercado educacional contribui

para que as escolas construam “uma identidade que responde a estímulos exteriores e não a uma identidade guiada por uma dedicação interior” (Ball, 2001:107). Nesse cenário, exige-se que as escolas “assumam novos tipos de preocupações extrínsecas e, por consequência, re-configurem e re-valorizem o significado da educação” (*ibidem*:107).

O meio externo seja ele o Estado e/ou o mercado – desenvolve uma acção que se caracteriza por introduzir alterações “de fora para dentro”, enquanto que as escolas, em resposta ao *meio*, têm de desenvolver um trabalho de “dentro para fora”; esta é principalmente uma tarefa da gestão (*ibidem*:108). Assim, há cada vez maior evidência que de entre as preocupações dos órgãos administrativos das escolas se encontram “as relações públicas e o gerenciamento da imagem pública.” (*ibidem*:110).

No trabalho de Gewirtz, Ball & Bowe (1995:157) os autores também afirmam que o “ (...) mercado encoraja as escolas na sua comunicação externa, nomeadamente em focar aquilo que é visível e quantificável mais do que aquilo que é importante”. E ainda, que “ (...) as escolas numa posição miserável no mercado (...) têm uma nova preocupação com a imagem”.

De forma semelhante, Mumm (1993:13) refere que a acção dos responsáveis se orienta no sentido de convencer a clientela da qualidade do serviço da sua escola. Como pressupõe a autora: “Se o consumidor tem o direito de eleger, é natural que quem ofereça o serviço deva convencê-lo de que o dito serviço é plenamente satisfatório ou, em caso contrário, terá que enfrentar as consequências de uma procura insuficiente (...) isto significa que se deve considerar os pais como consumidores e que há que descobrir formas de convencê-los de que a escola realiza um bom trabalho”.

Ainda a propósito das pressões do *meio* sobre a escola, outro autor, Bush (1986:12 e 13) refere que, nos anos oitenta e noventa, a administração se desenvolve “num meio selvagem”. Para tal terá contribuído o *Education Reform Act* de 1988 e a sua subsequente legislação que forçou as escolas a ocuparem um lugar no mercado. Nesse sentido,

“As administrações das escolas e dos institutos superiores estão dominados pelos problemas dos meios. Os presidentes e directores passam muito do seu tempo a tentarem assegurar que as suas instituições atraiam um número suficiente de crianças e de estudantes a fim de conseguirem manter o seu nível de ingresso, e, por consequência, manter o nível actual do pessoal e outros meios (...) Desde o *Act Reform* que as escolas dependem da sua

reputação perante os pais e perante a comunidade para recrutar as crianças e ainda para obter meios. Consequentemente, os líderes têm de investir tempo para alimentar estes laços, de forma a assegurar a sobrevivência das escolas” (*ibidem*)

Pressionadas por actores externos, as escolas produzem as referidas *fabricações*. As *fabricações* são, como esclarece o autor “(...) versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – não estão fora da verdade, mas também não transmitem simplesmente explicações directas e verdadeiras – elas são produzidas propositadamente para “serem explicáveis” (Ball, 2002:15). E ainda, “(...) as fabricações organizacionais são uma fuga ao olhar atento e directo, uma estratégia de gestão da impressão que, de facto, cria uma fachada calculada” (*ibidem*:16). Desse modo, as escolas apresentam práticas contraditórias/hipócritas, na medida em que “(...) As tecnologias e os orçamentos que parecem tornar as organizações do sector público mais transparentes, podem, de facto, acabar por torná-las mais opacas, uma vez que os artefactos representacionais são cada vez mais construídos deliberadamente e com grande sofisticação” (*ibidem*).

Neste contexto, as “(...) instituições educacionais tornar-se-ão no que for necessário tornarem-se para florescer no mercado. (...). A autenticidade corre o perigo de ser inteiramente substituída pela plasticidade. Consequentemente a promoção e representação institucionais assumem falta de profundidade e de superficialidade pós-moderna” (*ibidem*).

Perante as conclusões dos diferentes estudos, podemos afirmar, ainda que correndo o risco de simplificação, que os administradores das escolas se encontram numa posição em que devem responder pelo rendimento da escola, a partir de critérios pré-definidos pelos organismos centrais/Estado. Os administradores pressionados pela responsabilidade da *posição* que a escola ocupa no *mercado* parecem não ficar indiferentes, reorientando a sua acção para *respostas institucionais* aos desafios que se colocam, nomeadamente manter *preservada a imagem pública da escola*. Reorientam também a sua acção para os novos valores de mercado, nem sempre partilhados pelos professores, emergindo conflitos entre estes dois grupos de actores escolares/educativos.

4. A administração das escolas nas *políticas neoliberais e neoconservadoras*: ausência de carácter *público e democratizante*?

Para finalizar esta incursão pelas reformas de um *país* tido como *central*, importa referir que várias são as críticas que incidem sobre a retórica e a

implementação das políticas neoliberais e neoconservadoras, nomeadamente pela redução da democratização do sistema educativo, nas suas diferentes dimensões. Assim, podemos mencionar que as políticas em causa se encontram associadas “aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras na forma de pensar a sociedade e a gestão educacional. A estratégia usada tem até a aparência de novas políticas para melhorar a educação, mas a essência do discurso é facilmente desmitificada se questionarmos o seu carácter público e democratizante” (Melo, 2000:244). É neste sentido que respeitante à administração das escolas nos parece fundamental “examinar as implicações de uma gestão escolar pautada em valores liberais para o papel desempenhado pela escola pública” (Paro, 2001:14). Segundo Ball (2001:105) mais do que a introdução de novas estruturas e incentivos o que está em causa nessas reformas, promovidas pelos países centrais, é a introdução de novas relações, culturas e valores; tratando-se de uma cultura orientada para o auto-interesse institucional, pragmatismo, relações hierárquicas no interior das escolas públicas.

Esta reconfiguração institucional e os pressupostos que lhes estão subjacentes aproximam-se do *paradigma da educação contábil* (Lima, 2002). Este paradigma define a educação que conta em função do carácter contável, mensurável e comparável dos resultados educativos produzidos (*ibidem*). Assim, as preocupações no âmbito da educação parecem orientar-se apenas para aquilo que é considerado objectivo, mensurável e comparável produzindo situações de competitividade, hierarquização e selecção entre as escolas, alunos e professores e, contraditoriamente, resultando numa recentralização do poder de decisão sobre as escolas (político-administrativas periféricas) (*ibidem*). Desse modo, a autonomia, tão enfatizada nas orientações neoliberais, não passa de uma retórica, como refere Barroso (1996:182),

“(...) o reforço dos mecanismos de avaliação externa, de prestação de contas e de ‘controlo da qualidade’ que aparecem associados à concessão de uma maior autonomia à escola, no quadro do *school based management*, acabam por constituir uma expressão de uma política de normalização e de imposição de modelos que limita a retórica da autonomia e do livre arbítrio, tão cara ao discurso neoliberal”.

Como bem sintetiza Santomé (2000:72), estamos a assistir a uma reconfiguração da administração das escolas públicas, em que

“ (...) as novas figuras de direcção são mais um elo de uma estratégia destinada a transformar as tradicionais ‘culturas de colaboração’ e de responsabilidade colectiva em ‘culturas empresariais’, acredita-se que a solução passa pela reconversão das escolas em empresas, apostando-se na competitividade inter e intra escolas para se acomodar às necessidades do mercado. Com as mudanças introduzidas nestes cargos directivos, pretende-se passar de uma figura que coordene os diferentes interesses da comunidade, que em diversos momentos do passado puderam chegar a caracterizar-se por um certo paternalismo, para um profissional *manager* e, inclusive, ‘vendedor’, no sentido que tem que conseguir clientes no mercado, assim como fontes de financiamento suplementares”.

Esta apresentação das políticas educativas desenvolvidas na Inglaterra e dos seus *impactos no plano da acção organizacional* parece-nos imprescindível, na medida em que actualmente as influências de outros contextos políticos e culturais, e de reformas levadas a cabo em certos países

“ (...) são particularmente visíveis, sendo mesmo induzidas por organizações internacionais, para além do maior impacto produzido pelas mudanças ao nível do Estado e da economia, e ainda da circulação sem precedentes dos grandes programas de acção, defendidos pelos principais blocos ideológicos e respectivas associações partidárias” (Lima & Afonso, 2002:11).

Mas, no reverso da medalha, os autores alertam para que “(...) a maior atenção concedida ao plano externo e supranacional não pode ser correlativa de uma menor atenção às especificidades históricas, políticas e culturais portuguesas, assim se contrariando as tendências para exercícios analíticos sobredeterminados” (*ibidem*:11).

Assim, o quadro interpretativo apresentado contribuirá para a identificação e compreensão das alterações introduzidas no capítulo da administração das escolas a partir do final da década de oitenta, no contexto nacional, e ainda das possíveis *fontes* e (novas) *agendas/mandatos* para as políticas nacionais nessa matéria.

Referências

AFONSO, A. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

APPLE, Michael. Educar à maneira da 'direita'. As escolas e a aliança conservadora. In José Pacheco (org.). *Políticas Educativas: O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, 2000. 21-45

BALL, S. "La gestión como tecnología moral". In Stephen Ball (org.). *Foucault y la Educación: Disciplina y Saber*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.155-168.

BALL, S. *Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo Sem Fronteiras, 1(2), 99-116, 2001.

BALL, S. Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23. 2002

BARROSO, J.O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996, 167-189.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. A. *Construção Social da Realidade: Um Livro sobre a Sociologia do Conhecimento*. Lisboa: Dinalivro, 1999

BUSH, T. Editorial: Educational leadership and management: scope and diversity. *Educational Management & Administrative*, 31(4), 347-351. 2003.

BUSH, T.. Research, training and practice in Educational Administration: United Kingdom. In Ana Luís, João Barroso & João Pinhal (org.). *Actas do 1º Congresso do Forum Português de Administração Educacional*, A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas. Loulé: Forum Português de Administração Educacional e autores, 55- 69. 1997.

BUSH, T. *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row, 1986.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In João Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto editora, 1996. 121-149.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2,109-139. 1994.

DIMAGGIO, P.& POWELL, W. Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y racionalidad colectiva en los campos organizacionales. In Walter Powell & Paul Dimaggio (org.). *El Nuevo Institucionalismo En El Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. 104-125.

ELLIOT, B. & MACLENNAN, D. Education, Modernity and Neo-conservative school reform in Canada, Britain and the US. *British Journal of Sociology of Education*, 15(2), 165-185, 1994.

- FORMOSINHO, J. A regionalização do sistema de ensino. *Cadernos Municipais*, nºs 38-39, 63-68. 1986
- GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In Pablo Gentili (org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 228-252.
- GEWIRTZ, S., BALL, S. & BOWE, R. *Markets, Choice and Equity*. Milton Keynes: Open University Press, 1995.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis:Vozes, 1983.
- GORARD, S.; TAYLOR, C. & FITZ, J. Does school choice lead to 'spirals of decline'? *Journal Education Policy*. 17(3), 367-384. 2002.
- LE GRAND, J. Los quasi mercados y la política social. In Esteve Oral (org.). *Economía de la Educación*. Barcelons: Ariel, 1996. 257-271.
- LEVÁCIC; R. Local management of schools in England: results after six years. *Journal Education Policy*, 13(3), 331-350, 1998.
- LIMA, L.O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In Licínio Lima & Almerindo Afonso. *Reformas da Educação Pública, Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002. 91-110.
- LIMA, Licínio. 25 anos de gestão escolar. *Administração Educacional*, 2, 12-41. 2002a.
- LIMA, L. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998 [1992].
- LIMA, L. & AFONSO, A. Introdução. In Licínio Lima & Almerindo Afonso. *Reformas da Educação Pública, Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002. 7-16.
- MELO, M. T. Gestão educacional – os desafios do cotidiano escolar, In Naura Ferreira e Márcia Aguiar (org.). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. São Paulo: Cortez Editora, 2000. 243-254.
- MUNN, P. Consejos escolares, responsabilidad y control. *Revista de Educación*, 3000, 7-23. 1993.
- PARO, V. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PEDRÓ, F & PUIG, I. *Las Reformas Educativas: Una Perspectiva Política & Comparada*. Barcelona: Paidós, 1999.

SÁ, Virgínio. *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2004.

SANTOMÉ, J.O professorado na época do neoliberalismo. Aspectos sóciopolíticos do seu trabalho. In José Pacheco (org.). *Políticas Educativas: O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, 2000. 67-90..

SEIXAS, A. *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Quarteto, 2003

SILVA, T. A “nova direita” e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. In Pablor Gentili & Tomaz T. da Silva (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. 9-29.

TORRES, Carlos. Estado, privatização e política educacional. In Palo Gentili (org.) *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, 109-136,

WHITYY, G. Autonomia da escola e a escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea”. *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 5-22. 1996.

WHITTY, G., POWER, S. & HALPIN, D. *La Escuela, El Estado y El Mercado*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

Enviado em ago./2008

Aprovado em dez./2008

Fernanda Martins

Mestre em Educação (área de especialização Sociologia da Educação e Políticas Educativas).

Doutoranda em Educação (área de Organização e Administração Escolar).

Professora Assistente da Universidade do Minho, Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia.

E-mail: fmartins@iep.uminho.pt
