

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Balanço e Prospetiva
Volume I



CNE

CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Seminários
e Colóquios

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
balanço e prospectiva
Volume I



As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Coleção: Seminários e Colóquios

Organização e edição: Ana Canelas; Ana Rodrigues; Carmo Gregório; Ercília Faria; Filomena Ramos; Isabel Pires Rodrigues; Marina Peliz; Paula Félix; Rute Perdigão; Sílvia Ferreira; Teresa Casas-Novas

Composição e montagem: Paula Félix

Capa: Teresa Cardoso Bastos //DESIGN

1ª Edição: julho de 2017

Tiragem: 200 exemplares

Impressão e acabamento:

ISBN: 978-989-8841-16-2 – Volume I

Depósito legal:

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

ENTRE MAIS E MELHOR ESCOLA: PODE A CULTURA FAZER A DIFERENÇA?

Leonor Lima Torres¹

Nota de abertura

Retomando a ideia central que orientou a publicação *Entre mais e melhor escola em democracia* (Torres & Palhares, Orgs., 2014), propõe-se debater a missão da escola pública, tendo como referência dois pólos: i) o polo *mais escola*, ancorado nos princípios da igualdade de oportunidades, da inclusão e da justiça social, que privilegia a abertura da instituição escolar a novos públicos e a novos programas formativos, numa lógica de compromisso com a construção de uma cidadania democrática; ii) o polo *melhor escola*, focado na qualidade dos resultados, na promoção do mérito e da excelência académica, enquanto estratégias de gestão organizacional. Apontando para finalidades educativas distintas, estes dois cenários têm sido perspetivados ora como contraditórios, ora como passíveis de articulação (Branden, Avermaet & Houtte, 2013).

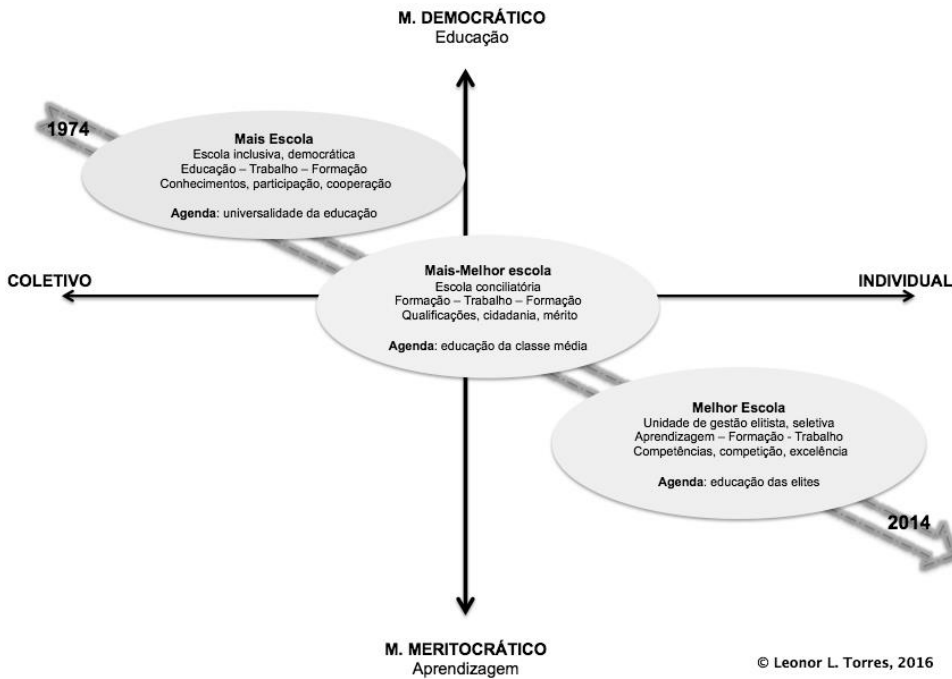
Colocando em perspetiva histórico-temporal a relação de forças entre o *mais* e o *melhor*, é possível identificar padrões e especificidades que marcaram as diferentes conjunturas político-educacionais no período de consolidação democrática da sociedade portuguesa. Este exercício retrospectivo constitui um auxiliar fundamental à reflexão sociológica, acautelando visões descontextualizadas das dinâmicas sociopolíticas e organizacionais que vêm reconfigurando os mandatos da escola pública. Procura-se, ao longo deste texto, ensaiar um olhar diacrónico, ainda que exploratório, que dê conta da evolução das finalidades socialmente atribuídas à escola pública, suscetível de fornecer *insights* interpretativos das tensões e impasses que, em determinados momentos, atravessaram os sistemas escolares.

¹ Instituto de Educação | Universidade do Minho

Decorridas três décadas sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, importa questionar de que forma as diversas escolas e agrupamentos se situam em relação ao mandato que lhes foi politicamente atribuído. Que implicações resultam das opções estratégicas desenvolvidas pelas diferentes organizações escolares? Com base em resultados de investigação recentes, procura-se analisar, na última parte deste texto, o papel das culturas de escola na reconfiguração dos processos políticos, organizacionais e pedagógicos que conferem sentido à ação e às aprendizagens educativas. Numa altura em que as escolas são pressionadas à produção de resultados e à implementação de lideranças “fortes e eficazes”, interessa indagar se as especificidades culturais constituem um fator diferenciador no desenvolvimento dos processos de escolarização, ora conduzindo-os no sentido da inclusão educativa e social, ora enfatizando novas formas de seleção e reelitização.

Entre *mais e melhor* escola (1974–2016)

Ao longo das últimas quatro décadas, os mandatos atribuídos à escola pública sofreram alterações significativas, quer por força de fatores macro-estruturais e de âmbito global, quer decorrentes de condicionalismos políticos, económicos e sociais que marcaram a sociedade portuguesa. Ensaçando uma ilustração das tensões emergentes ao longo dos 40 anos de democracia, a figura 1 esboça um espaço de análise em três períodos distintos, cujas especificidades podem ser inferidas do lugar que cada um ocupa no cruzamento dos dois eixos: no eixo horizontal, um *continuum* que põe em evidência os antagonismos axiológicos entre as dimensões coletivas e as dimensões individuais; no eixo vertical, um *continuum* que opõe o mandato democrático (*mais escola*) ao mandato meritocrático (*melhor escola*). Tendo plena consciência que a complexidade desta abordagem está longe de ser restituída nesta representação, mesmo assim, considera-se útil, em termos analíticos, explorar as diferentes possibilidades de conciliação ou oposição entre as finalidades da escola pública ao longo da sua trajetória histórica.

Figura 1. Os lugares e os sentidos da escola em perspetiva

Mais Escola: mais educação, mais emprego

A revolução democrática de abril de 1974 impulsionou o desenvolvimento da escolarização, ao procurar assegurar, de forma equitativa, a igualdade de oportunidades de acesso e o incentivo à participação democrática dos atores no sistema escolar. Claramente inscrito no polo *mais escola*, este período de expansão da escola de massas conferiu prioridade a novos públicos e a novos programas formativos, ao estabelecimento de parcerias educativas com a comunidade e, ainda, à organização pedagógica, tendo em vista a inclusão e integração das diferenças no espaço escolar. A preocupação essencialmente universalista e democratizadora, com vista a uma acelerada ampliação do acesso à educação, dirigiu as atenções político-pedagógicas para a transmissão da *cultura escolar* aos diferentes públicos que frequentavam a escola. Uma *cultura escolar* alicerçada na universalidade dos saberes escolares, aliados à valorização da participação

social e cívica, da cooperação e solidariedade, enquanto valores associados à educação democrática (Correia, 2000).

Embora nas décadas de setenta e início de oitenta os níveis de desemprego atingissem valores elevados, com maior expressão entre as mulheres, a figura do “emprego para a vida” não era (ainda) questionada e a formação escolar constituía um fator facilitador da inserção no mercado de trabalho. Efetivamente, a transição entre o mundo escolar e o mundo do trabalho era marcada por uma relativa sequencialidade e linearidade, abrindo portas à mobilidade social ascendente por via da escolarização. Como refere Correia (2000) relativamente ao Portugal de abril, os espaços educativos em reconstrução são “[...] encarados como espaços de exercício de uma cidadania promotora de uma cultura de direitos” (p. 9), muito embora se pudesse questionar, na esteira de Afonso (1998, p. 191), “até que ponto a administração da educação e os agentes educativos interiorizaram o direito à educação como um direito dos cidadãos e não como expressão da benevolência estatal?”.

Mais-Melhor Escola: mais formação, mais trabalho

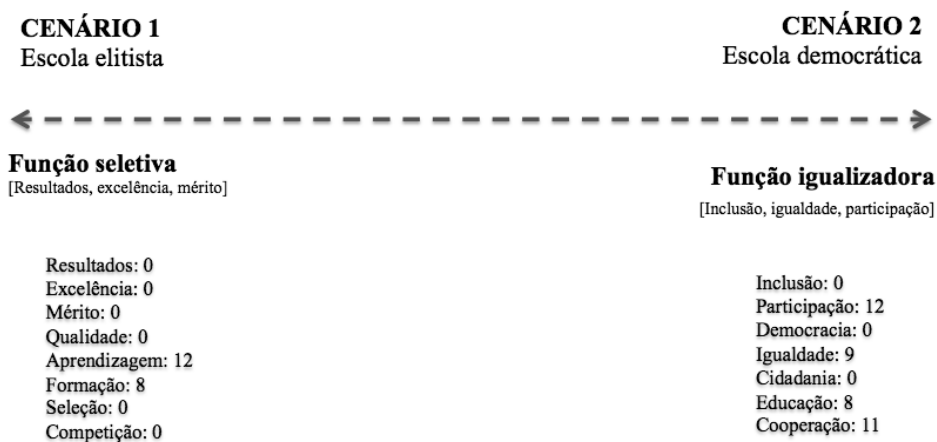
Acompanhando o movimento dos países capitalistas, no decorrer da década de oitenta assiste-se a uma progressiva afirmação da ideologia da modernização ancorada nos princípios da eficácia, da qualidade e da competitividade e, correlativamente, a um esmorecimento do fervor democrático no campo educativo (Lima, 1994; Afonso, 1998; Correia, 2000). O processo de reforma educativa desencadeado em meados dos anos oitenta, com a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) reflete bem a tensão existente entre democratização (autonomia, descentralização, participação) e modernização (racionalização, eficácia, competitividade). Em processo de reconfiguração política e organizacional, a escola pública encontra-se duplamente pressionada a conciliar, por um lado, as exigências colocadas pela massificação escolar (*mais* escola) e, por outro lado, os imperativos da modernização económica (*melhor* escola).

A ideologia racionalizadora que perpassa nos discursos políticos e que se exprime de forma clara nos domínios da regulamentação e ação política acabou por operar uma reconversão semântica nos modos de entender a educação, secundarizando a sua missão democratizadora e priorizando a sua relação com a vida ativa. A educação integral passa a subordinar-se às características técnicas do trabalho e a dimensão democrática da educação reduz-se à formação para a atividade puramente instrumental, ausente de qualquer exercício de cidadania, até porque “[...] os direitos sociais se esgotam na reivindicação do direito ao trabalho” (Correia, 2000: 17). A tónica democratizadora não é abandonada, mas antes rearticulada com outras prioridades de pendor economicista, que colocam na agenda os princípios da excelência e do mérito, ambos associados aos resultados académicos. Paralelamente, a relação entre a educação e o trabalho torna-se menos linear e mais incerta, em resultado das alterações na estrutura de “emprego” e no crescimento de novas modalidades de trabalho e de “emprego atípico”, que agregam diferentes realidades sociolaborais e jurídicas, tais como trabalho precário, flexível, parcial, temporário, em *part-time* (Célestin, 2000; Rebelo, 2004) e de “não-emprego” (Laroque & Salanié, 2000). Perante este contexto marcado pela concorrência e pelos novos desafios colocados pela integração na Europa Comunitária, o elogio do mérito e da excelência ressurgiu como emblema social, ao garantir aos melhores o acesso ao mercado de trabalho.

Apesar do hibridismo político-ideológico característico deste período, a LBSE situa claramente a missão da escola no polo democrático, tal como demonstrou o estudo de Formosinho (1988) sobre as finalidades da educação escolar formuladas neste documento orientador – concluiu o autor que as finalidades socializadora e igualizadora foram as mais destacadas, sobretudo ao nível do ensino básico. De forma complementar, efetuamos a contabilização das palavras-chave associadas aos polos *mais* e *melhor* escola, procurando encontrar os sentidos da educação escolar presentes na LBSE. Deste exercício resultou a confirmação da centralidade dos princípios da participação, cooperação e igualdade, conotada com o polo *mais* escola (cenário 1) e a ausência de referenciais associados à *melhor* escola (cenário 2) (cf. figura 2). Efetivamente, os

chavões que hoje constituem os pilares discursivos e normativos do campo educativo – excelência, mérito, competição, qualidade, resultados – estão ausentes do articulado da LBSE, evidenciando uma certa distância dos propósitos modernizadores que viriam a marcar o léxico educativo nos anos seguintes. Todavia, a receção e apropriação da LBSE, bem como as múltiplas pressões advindas de outros setores reguladores das políticas educativas, desencadearam metamorfoses várias no que respeita aos mandatos atribuídos à escola, deslocando-os, nos últimos anos, para as dimensões meritocráticas, alicerçadas na qualidade, nos resultados e na excelência.

Figura 2. Variantes da missão da escola: Análise de conteúdo à LBSE



© Leonor L. Torres, 2016

Melhor Escola: mais aprendizagem, mais competição, menos trabalho

No decurso das últimas três décadas o processo de escolarização sofreu alterações em extensão e intensificação, em resultado do alongamento da escolaridade obrigatória e do prolongamento da jornada escolar. O sistema escolar foi objeto de uma crescente complexificação, observável a diferentes níveis: a nível político (novas formas de regulação da educação), a nível organizacional (constituição dos agrupamentos, novo

modelo de direção, intensificação dos mecanismos de controlo e prestação de contas), a nível pedagógico (composição do público escolar, diversificação das atividades escolares e não escolares). Paralelamente e de forma cada vez mais expressiva, multiplicaram-se as pressões do Estado, do mercado e da comunidade, com vista à elevação dos padrões de qualidade e ao aumento da eficiência do sistema. Embora no plano discursivo (político, profissional e pedagógico) prevaleça o elogio à conciliação *mais-melhor* escola, o resultado combinado das múltiplas pressões redundava no desenvolvimento de uma cultura cada vez mais rendida ao culto da meritocracia. Neste jogo de difícil conciliação entre princípios e valores, a produção de resultados parece prevalecer no plano das prioridades da organização escolar. Efetivamente, a adesão voluntária, induzida ou imposta à agenda meritocrática, sustentada em visões unidimensionais da excelência, parece enfraquecer e fragilizar a essência democratizadora da escola pública. Cada vez mais voltada para as aprendizagens individuais e para o domínio de competências cognitivas e úteis, a escola tende a privilegiar pedagogias transmissivas e reprodutoras (Magalhães & Stoer, 2002; Torres, 2011) como garante da performatividade académica.

Tabela 1. Padrões evolutivos da missão da escola

	<i>Mais escola</i>	<i>Mais-melhor escola</i>	<i>Melhor escola</i>
Missão da escola	Democrática	Conciliatória	Meritocrática
Prioridades	Conhecimentos	Qualificações	Aprendizagens
Valores	Educação	Formação	Competências
Relação educação-trabalho	Linear	Descontínua	Contraditória
Formação	Crença	Dever	Obrigação
Trabalho	Direito	Esforço dos melhores	Privilégio

A relação contraditória entre educação e trabalho, ofuscada por uma orientação vocacionalista e economicista, que tende a responsabilizar o sujeito pela sua formação ao longo da vida e pela correlativa capacidade de se tornar *empregável* (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990; Lima, 2012) ou *inempregável*, põe a nu as eventuais correspondências entre a qualificação escolar e a inserção no mundo do trabalho, bem como entre os níveis de desempenho académico e os padrões de exigência profissional (e.g. Brown & Hesketh, 2004; Sennett, 2006; Castilla & Bernard, 2010). Perante uma conjuntura de profunda crise económica, o exercício de uma atividade profissional é considerado um privilégio apenas ao alcance de alguns, criando-se, assim, a imagem de que apenas uma elite (académica ou social) a ele poderá aceder. A exaltação da qualidade, da excelência e do mérito no espaço escolar e no mundo do trabalho emerge, doravante, como estratégia salvífica, socialmente legitimada (Tenret, 2011), mesmo que implique o esbatimento das funções democratizadoras da escola.

Os efeitos silenciosos da cultura de escola

O movimento evolutivo esboçado na seção anterior constitui tão-somente um exercício reflexivo que visa contextualizar temporalmente as agendas que cruzam o espaço educativo e que nele coexistem em graus variados de articulação. Porém, uma análise mais focada nos contextos organizacionais concretos permite-nos uma visão em profundidade dos mecanismos colocados em ação e das especificidades culturais na regulação da gestão escolar e das práticas quotidianas dos atores. Ou seja, o modo como cada organização escolar se apropria da agenda educativa, seja de pendor democrático ou meritocrático, depende das suas especificidades culturais que, em primeira linha, condicionam as opções e o rumo político da escola. Se, no plano evolutivo, a escola vem *emagrecendo* as suas finalidades educativas, no plano organizacional, importa indagar se essa *magreza* não induzirá a *fraqueza* das suas possibilidades educativas, agora mais restritas às dimensões cognitivas. Porém, ao circunscrever o raio de ação aos resultados, a organização escolar aumenta a sua intensidade socializadora, agora mais focada e

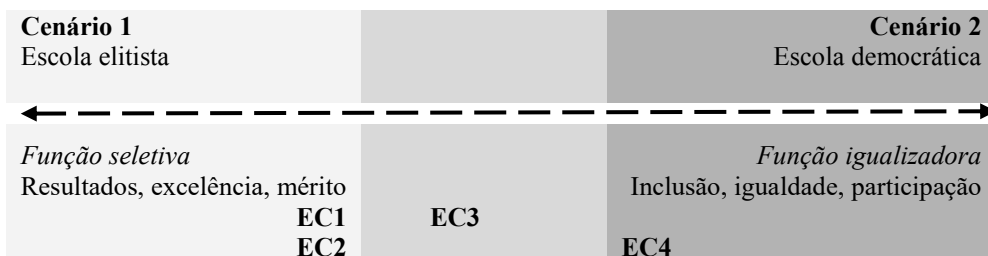
menos dispersiva. Uma *magreza musculada* que pode ter diferentes variações consoante os contextos escolares.

Conforme se demonstrou em estudos anteriores (Torres, 1997, 2004), as organizações escolares desenvolvem culturas distintas, instituindo, de forma durável e única, uma matriz axiológica que funciona como modelo orientador da ação. Os programas políticos das escolas (projetos educativos) constituem a face mais visível e formal desta matriz, ao elegerem as prioridades estratégicas e os valores que as sustentam. Tendo por base os dados recolhidos no âmbito do projeto de investigação *A excelência escolar na escola pública portuguesa* (PTDC/IVC-PEC/4942/2012), que contemplou a realização de quatro estudos de caso em escolas secundárias públicas, agrupadas e não agrupadas, apresentam-se, de seguida, alguns resultados que evidenciam o efeito poderoso das culturas de escola no condicionamento das agendas e prioridades educativas e, correlativamente, no desenvolvimento de aprendizagens e de disposições individuais e coletivas, no sentido proposto por Lahire (2003, 2004).

As orientações político-educativas adotadas pelas lideranças das quatro escolas estudadas refletem de forma inequívoca as pressões para a produção de resultados. Contudo, esta poderosa agenda performativa é diferentemente incorporada pelas direções, em função do seu ideário, do compromisso estabelecido com a comunidade e das relações de poder que se confrontam na definição do programa político e pedagógico da escola. A figura 3 recupera a ideia de *continuum* balizado por cenários ideais-tipo, na aceção weberiana, para situar o perfil político de cada organização estudada. Tal significa que a realidade observada pode situar-se ora mais próxima dos extremos do *continuum*, configurando perfis de escolas mais democráticas ou mais elitistas, ora situar-se em diferentes lugares dentro desse mesmo espaço consoante as combinações encontradas nos “reportórios interpretativos” das equipas diretivas a propósito da missão da escola. O cenário 1 dá conta de uma visão meritocrática de escola, apologista da seleção dos alunos e de uma política pedagógica centrada na construção da excelência académica (*melhor escola*); o cenário 2 inscreve-

se numa visão democrática de escola, que privilegia como princípios fundamentais a igualdade e acesso e sucesso e a promoção da inclusão e da participação democrática (*mais escola*). O espaço que medeia os dois polos representa as diferentes possibilidades de conciliação entre prioridades educativas observáveis nas organizações escolares.

Figura 3. Variantes da missão da escola



As evidências empíricas permitiram situar duas escolas (EC1 e EC2) mais próximas do cenário 1 – escola elitista, não somente pelo facto de os projetos políticos e pedagógicos assumirem uma missão explicitamente focada nos resultados, mas igualmente pela forma como tal orientação desencadeou iniciativas e programas de ação convergentes com tais princípios. Por exemplo, a recuperação, em ambas as escolas, do ritual de distinção dos melhores alunos, através da instituição do quadro de excelência, representa uma estratégia de socialização para a performatividade, com efeitos empiricamente observáveis ao nível da promoção de um clima pedagógico focado nos resultados.

Por sua vez, a escola EC3, uma instituição não agrupada com menos de 40 anos, tem desenvolvido uma identidade mais voltada para as dimensões democráticas, inclusivas e cidadãs, privilegiando a construção da identidade pessoal e social do aluno em articulação com uma política de qualidade, exigência e responsabilidade. A distinção dos bons desempenhos a par da premiação dos alunos com comportamentos exemplares, refletida na criação de um quadro de excelência e de um quadro de valor, traduz a tentativa de conciliação entre os princípios democráticos e meritocráticos.

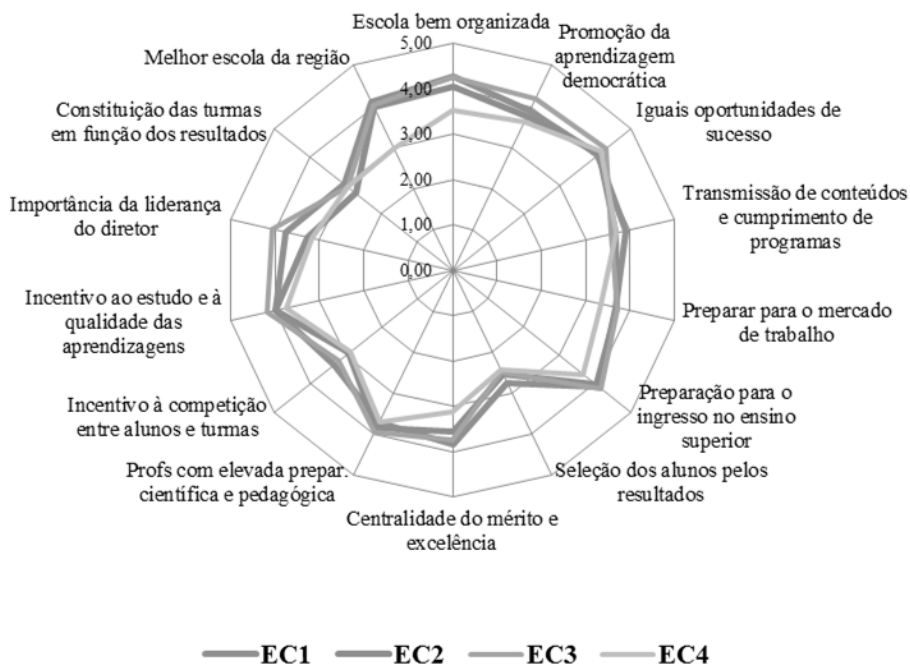
Por fim, a escola EC4 apresenta um perfil distinto das anteriores, quer do ponto de vista da sua *performance* ao nível dos resultados, quer no plano da definição das prioridades político-educativas. Escola recentemente agrupada e ocupando instalações antigas, convive diariamente com a forte concorrência das instituições de ensino secundário vizinhas, que foram objeto de requalificação no âmbito da Parque Escolar. Preocupada com a perda de alunos e com os resultados escolares, tem investido prioritariamente na promoção de boas condições de trabalho, sobretudo na criação de um clima de trabalho e de estudo e, paralelamente, na projeção de uma imagem de qualidade. As preocupações com a qualidade dos resultados conduziram à criação, pela primeira vez, de mecanismos de distinção dos melhores alunos. A especificidade do público escolar e os princípios norteadores da ação diretiva parecem configurar uma escola mais próxima do cenário 2 – escola democrática, embora seja já evidente a existência de um programa de ação pedagógica focado na melhoria dos resultados.

A análise dos programas políticos das quatro escolas pôs em evidência diferentes perfis de liderança, uns mais focados na produção de resultados, outros mais atentos às dimensões da inclusão e outros, ainda, mais comprometidos com a conciliação de ambas as prioridades. Estas variações refletem as distintas disposições dos Diretores face à organização escolar, constituídas no tempo por referência aos vários contextos de interação (professores, famílias, comunidade, administração central, entre outros) e estruturantes da própria cultura organizacional de escola. Estas disposições organizacionais, ora mais performativas, ora mais inclusivas, quando traduzidas em orientações e práticas de gestão concretas, adquirem uma força significativa no desenvolvimento do processo de socialização dos estudantes.

Aparentemente afastados e distantes das esferas da gestão e da liderança, os estudantes não deixam de expressar uma opinião sobre o modo como as escolas se organizam e, particularmente, sobre os estilos de liderança. Os resultados de investigação reforçaram a relevância do *efeito-escola* no desenvolvimento de figurinos organizacionais, na definição de estilos e

padrões de liderança e no modo como o programa de socialização institucional (Dubet, 2002) condiciona as representações dos alunos. Com efeito, as especificidades culturais das escolas não só induzem determinados estilos de liderança, conferindo-lhes sentido e legitimidade política, como se deixam reconfigurar pelas suas dinâmicas quotidianas. Os alunos, enquanto atores em processo de socialização, incorporam certos padrões de funcionamento, traduzidos em arranjos organizacionais, registados na memória como marcadores simbólicos que passam a modelar os seus comportamentos e expectativas face à escola. Prova disto mesmo, os quatro estudos de caso revelaram diferenças significativas no modo como os alunos percecionam a organização da sua escola e a sua importância no desenvolvimento do ideário da excelência. Mais ainda, a relação entre a qualidade da escola e o estilo de liderança adotado pelo Diretor foi o enunciado que, no inquérito por questionário administrado aos alunos, mais acentuou as diferenças interescolas.

Figura 4. Representações dos alunos em relação à organização escolar
(1 Discordância total; 5 Concordância total)



Os dados ilustrados na figura 4 mostram, comparativamente, a distribuição dos posicionamentos dos alunos em função da escola que frequentam, sendo possível identificar as diferenças em relação às dimensões políticas, organizacionais e pedagógicas. Se, numa primeira leitura, é possível visualizar uma distribuição uniforme expressa por uma certa sincronia das linhas que tecem a teia, um olhar mais detalhado e circunscrito a determinados enunciados revela diferenças significativas entre escolas (cf. Torres & Palhares, 2015). Nos EC1 e EC2 os alunos reconhecem a “boa organização” da escola e a sua vocação primeira para preparar os alunos para o ensino superior, considerando ainda serem as suas escolas as melhores da região. De notar que, apesar das similitudes entre estas duas escolas, os alunos da EC1 conferem maior importância à liderança do Diretor, assim como tendem a reconhecer que a sua escola incentiva a competição entre alunos e turmas.

A escola EC3, embora não muito distante do perfil das anteriores escolas, apresenta algumas especificidades, desde logo ao ver reconhecida pelos alunos a sua missão inclusiva e igualizadora. Embora reconheçam a “boa organização da escola”, o maior consenso foi para a confirmação de que “Todos os alunos desta escola, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso” (média = 4,3), associado ao facto de “No dia-a-dia desta escola [se promover] a aprendizagem da democracia e da cidadania” (média = 4,2). Paralelamente à valorização das dimensões democráticas, os estudantes apontam como traço cultural desta escola um ambiente de trabalho propiciador do estudo e da qualidade das aprendizagens, associado ao estilo de liderança adotado pelo Diretor.

Por fim, o EC4 configura claramente uma escola com um perfil distinto das demais. Para além de os valores de concordância estarem mais próximos do eixo central, evidenciando uma posição genericamente mais crítica dos alunos em relação à escola, verifica-se um menor reconhecimento das dimensões meritocráticas da escola, fazendo valer, em contraposição, a sua vocação inclusiva e democrática, a par do

reconhecimento de um ambiente escolar propício ao estudo. Constatase, efetivamente, pelas respostas dos estudantes, que a escola não se enquadra num perfil elitista, pautando a sua atuação por princípios mais integradores e inclusivos.

Nota de encerramento

Perante o ressurgimento da ideologia meritocrática associada ao culto da excelência como valor inquestionável e auto justificativo dos percursos escolares e das carreiras profissionais, importa questionar até que ponto as conceções de excelência (escolar e laboral) se articulam e de que modo o modelo de socialização escolar baseado na performatividade potencia a educação democrática. Os resultados de pesquisa mostraram que o modelo de excelência induzido pela *cultura escolar*, ainda que diferentemente apropriado pelas escolas, assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho. Apenas alguns exemplos inquietantes: na escola, a ênfase colocada no individualismo contraria a valorização da cooperação no trabalho; as metodologias reprodutoras chocam com o apelo à criatividade; o enfoque nas competências técnicas e instrumentais rompem com a atual procura de talentos e de capacidades potenciais (Sennett, 2006). A expansão de uma cultura da excelência baseada num único princípio de mérito, mesmo que diferente em ambos os campos (na educação e no trabalho) tende a arrastar fenómenos de desigualdade e de exclusão, mesmo no interior de um círculo (de elites) que outrora estava imune a estes processos.

Perspetivar a escola enquanto configuração cultural que orienta o sentido da escolarização, regulando os seus limites e possibilidades dentro da relativa autonomia de que dispõe revela-se, portanto, um exercício fundamental à construção de novos sentidos e rumos educativos. E é justamente esta *folga*, de amplitude variável em cada escola, consoante a sua cultura, que pode ser criativamente apropriada pelos atores para transformar os tempos das performances oficiais em tempos de aprendizagens plurais. Um tempo de pedagogias promotoras da diversidade e um espaço onde convivam diferentes tipos de excelências,

ampliadas às dimensões sociais, artísticas e culturais. Em suma, uma reinvenção de novas formas de articulação *melhor-mais escola*.

Num ano profícuo em debates e reflexões sobre os 30 anos de vigência da LBSE, vale a pena ousar um olhar invertido, de baixo para cima e de dentro para fora, que ajude a desocultar as dinâmicas de escolarização para além dos seus enquadramentos legais. Os vários estudos sociológicos vêm demonstrando que os processos escolares desenvolvem-se na confluência de várias forças e relações de poder (verticais e horizontais), daqui resultando orientações e práticas frequentemente em tensão com os princípios e valores legalmente consagrados. De facto, a matriz educativa plasmada na LBSE valoriza uma educação escolar ampla e integradora, que parece já não inspirar a agenda da escola pública contemporânea. A questão que se impõe e para a qual não se vislumbra resposta imediata: estará esta matriz desfocada do que socialmente se entende ser a atual missão da educação escolar ou, pelo contrário, estará a educação escolar a desviar-se da sua missão principal? Vale, pois, a pena dirigir o olhar para os fundamentos e os fins do programa educacional, independentemente do seu contexto histórico-cultural, procurando respostas à pergunta “de que falamos quando falamos de educação?” (Palhares, 2014: 80). Recentrar o debate nesta narrativa nuclear, simultaneamente densa e opaca, ajudaria a superar os efeitos dispersivos que caracterizam a discursividade e a ação educacional.

Referência bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Branden, Kris V., Avermaet, Piet V. & Houtte, Mieke, V. (2013). *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*. New York: Routledge.
- Brown, Phillip & Hesketh, Anthony (2004). *The Mismanagement of talent. Employability and jobs in the knowledge economy*. New York: Oxford University Press.
- Castilla, Emilio J. & Benard, Stephen (2010). The paradox of meritocracy in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 55, 543-576.
- Célestin, Jean-Bernard (2000). *As novas formas de emprego atípicas. Reflexões sobre o caso Francês*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional e Comissão Interministerial para o Emprego.

Lei de bases do sistema educativo: balanço e perspectiva

- Correia, José A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Formosinho, João (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário* (pp. 11-52). Lisboa: Ministério da educação.
- Lahire, Bernard (2003). *O homem plural. As molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2004). *Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Laroque, Guy & Salanié, Bernard (2000). Une décomposition du non-emploi en France. *Economie et Statistique*, 331, 47-66.
- Lima, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação, *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na 'sociedade da aprendizagem'*. São Paulo: Cortez Editora.
- Magalhães, António & Stoer, Stephen R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia: Profedições, Lda.
- Palhares, José A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública, *Investigar em Educação*, II.ª série, 1, 71-102.
- Rebelo, Glória (2004). *Flexibilidade e precariedade no trabalho: análise e diagnóstico*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sennett, Richard (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Stoer, Stephen R., Stoleroff, Alan, D., & Correia, José A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Tenret, Élise (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF.
- Torres, Leonor L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, Leonor L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, Leonor L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública, *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109.
- Torres, Leonor L. & Palhares, José A. (2014) (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, Leonor L. & Palhares, José A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, pp. 99-121.